

Polifonica

25

Polifonica: una collana per persone di confine, che credono nel dialogo, talvolta anche conflittuale, tra i diversi sguardi disciplinari e nel confronto tra Scienze umane e Scienze naturali.

Specializzazione e approfondimento disciplinare non dovrebbero essere sinonimi di chiusura, poiché è esattamente dal dialogo con altri sguardi che si può rendere il proprio più profondo e complesso. Si può abitare un territorio collocandosi al suo centro e da lì osservarne l'estensione oppure privilegiarne i confini e spingere il proprio sguardo dentro e fuori per infrangere almeno un po' le barriere che li delimitano. Si tratta di qualcosa di simile a quanto accade in musica con la polifonia: un modo di comporre, contrapposto alla monodia, che mette in dialogo voci diverse, umane e strumentali, con differenti disegni melodici e ritmici, ma con pari dignità le une rispetto alle altre. Il risultato è una sorprendente armonia d'insieme, ottenuta attraverso una ben precisa costruzione contrappuntistica, cioè di contrapposizione delle parti. La complessità, del resto, altro non è se non la capacità di individuare legami dove non sembrano essercene o di crearne di nuovi ottenendo, così, una visione multiforme e creativa dell'oggetto di studio prescelto.

*P*olifonica

Sguardi diversi tra immaginario, identità e culture

Collana fondata da

Maria Antonella Galanti

Diretta da

Simonetta Bassi (Università di Pisa)

Donatella Fantozzi (Università di Pisa)

Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)

Comitato scientifico

Alberto Mario Banti (Università di Pisa)

Carla Benedetti (Università di Pisa)

Stefano Brugnolo (Università di Pisa)

Fabio Bocci (Università di Roma Tre)

Franco Cambi (Università di Firenze)

Lucio Cottini (Università di Urbino)

Luigi d'Alonzo (Università Cattolica di Milano)

Adriano Fabris (Università di Pisa)

Elena Falaschi (Università di Pisa)

Giovanni Ganino (Università degli Studi di Ferrara)

Sergio Giudici (Università di Pisa)

Alfonso Maurizio Iacono (Università di Pisa)

Loredana La Vecchia (Università degli Studi di Ferrara)

Sandra Lischi (Università di Pisa)

Alessandro Mariani (Università di Firenze)

Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)

Fabrizio Meroi (Università di Trento)

Marisa Pavone (Università di Torino)

Maria Grazia Riva (Università di Milano Bicocca)

Bruno Sales (Neuropsichiatra Asl Toscana Centro)

Moira Sannipoli (Università di Perugia)

Giuseppina Sgandurra (Università di Pisa - IRCCS)

Alessandro Tosi (Università di Pisa)

Armonie di competenze

*La musica come catalizzatore
di crescita personale e sociale*

BolognaFiere
10 maggio 2025

a cura di

Alessia Rosa, Marco Morandi, Caterina Librandi



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

Questo volume è stato realizzato da

IND ISTITUTO
IRE NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

con il contributo di



Salone della musica
e delle sue professioni



© Copyright 2026

EDIZIONI ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN cartaceo 978-884677594-8

Il presente PDF con ISBN 978-884677599-3 è in licenza CC BY-NC



Indice

| | |
|---|----|
| Premessa | 9 |
| Prefazione <i>Francesco Manfredi</i> | 13 |
| Introduzione <i>Alessia Rosa, Marco Morandi e Caterina Librandi</i> | 19 |
| Capitolo 1 In armonia. Musica, benessere e competenze trasversali per una scuola inclusiva <i>Alessia Rosa</i> | 23 |
| Capitolo 2 La rassegna “La musica unisce la scuola”: un modello di educazione musicale orientato allo sviluppo delle competenze trasversali <i>Marco Morandi, Caterina Librandi</i> | 51 |
| Competenze socio-emotive e socio-relazionali | |
| Capitolo 3 Crescere nelle emozioni e nelle relazioni: capire il SEL <i>Laura Di Giunta</i> | 77 |
| Capitolo 4 Tutto inizia da un’emozione <i>Daniela Berardino</i> | 93 |

Capitolo 5

- Le emozioni e l'inatteso. Un percorso di invenzione musicale sul tema delle emozioni, con bambini e bambine di una pluriclasse sull'isola di Ustica
Eliana Danzi, Elena Mignosi 105

Capitolo 6

- La mia Nuvola del Sonno
Giulia Falcone 123

Capitolo 7

- Educare all'ascolto. Suono, patrimonio e cittadinanza attiva nella scuola secondaria
Riccardo Toccacielo 133

Lavoro di gruppo e collaborazione

Capitolo 8

- Lavoro di gruppo e collaborazione nella formazione musicale: tra passato, presente e futuro
Antonella Coppi 159

Capitolo 9

- M.A.M. Musica Arte Memoria tra Italia, Germania e Finlandia a 80 anni dalle stragi nazi-fasciste di Civitella in Val di Chiana, San Pancrazio e Cornia
Giorgio Albiani, Serena Meloni 179

Capitolo 10

- OltreMusica: un'esperienza educativa tra creatività, inclusione e innovazione all'ITI S. Cannizzaro di Catania
Giorgio Pietro Gallo 199

Capitolo 11

eTwinning Music Lab: un progetto di composizione musicale
collaborativa e transnazionale

Mattia Signaroldi

209

Creatività e problem solving

Capitolo 12

Creatività e problem solving

Maria Assunta Zanetti, Silvana Castellucchio, Massimo Negri 231

Capitolo 13

I Can't Play. Una proposta didattico-musicale tra limite,
ascolto e partecipazione

Mirio Cosottini

255

Capitolo 14

Qui legalità... SI FA! – in viaggio verso la libertà

Maria Antonella Melfi

263

Premessa

La musica attraversa oggi i contesti educativi e sociali come uno spazio dinamico di relazione, apprendimento e costruzione di significato. Non soltanto pratica artistica, ma esperienza condivisa capace di attivare processi di crescita personale e collettiva, di mettere in dialogo differenze e di generare partecipazione.

Da questa prospettiva nasce una domanda di fondo: quale contributo può offrire la musica alla formazione delle nuove generazioni in un tempo segnato da trasformazioni profonde? E in che modo scuole, istituzioni e territori possono collaborare per valorizzarne il potenziale educativo, culturale e professionale?

È all'interno di questo quadro che si colloca Eufonica, manifestazione fieristica organizzata da BolognaFiere a Bologna, Città Creativa della Musica UNESCO, che giunge nel 2026 alla sua quarta edizione. Un progetto che si propone come luogo di connessione tra ambiti diversi – formazione, produzione, ricerca e industria culturale – con l'obiettivo di favorire un dialogo continuo tra educazione musicale e mondo del lavoro, in un settore in costante evoluzione e sempre più aperto a nuove competenze e professionalità.

Eufonica si configura come uno spazio plurale, in cui convivono esperienze, linguaggi e prospettive differenti: dalle scuole alle istituzioni per l'alta formazione, dal mondo degli strumenti musicali all'editoria, dagli organizzatori di eventi alle realtà impegnate nella promozione del benessere attraverso la musica. Un contesto in cui il fare musica diventa occasione di incontro e di costruzione condivisa di conoscenza.

In continuità con questa visione, l'edizione 2025 ha visto la realizzazione, in collaborazione con INDIRE, del convegno "Armonie di competenze: la musica a sostegno della crescita personale e socia-

le”, dedicato al ruolo delle pratiche artistico-musicali nello sviluppo delle competenze non cognitive, oggi riconosciute come elemento fondamentale nei percorsi educativi.

Il convegno si è inserito all’interno di un percorso di ricerca e raccolta di esperienze avviato attraverso una call for papers che ha coinvolto circa cinquanta tra docenti, educatori e professionisti. I contributi raccolti – di cui questo volume restituisce gli esiti – offrono uno sguardo articolato sulle potenzialità della musica nei contesti educativi formali e non formali.

Dalle esperienze presentate emerge con chiarezza come le pratiche musicali possano incidere in modo significativo sullo sviluppo delle competenze socio-emotive, relazionali e cognitive: favorendo l’empatia e la consapevolezza emotiva, rafforzando le dinamiche di collaborazione e il senso di appartenenza, sostenendo processi di creatività, pensiero divergente e flessibilità.

Il confronto tra contributi teorici ed esperienze applicate ha consentito di individuare alcune direzioni di lavoro condivise, mettendo in luce il valore delle arti come dispositivi educativi trasversali, capaci di incidere sulla qualità complessiva dei processi di apprendimento. Le pratiche documentate non si configurano come modelli chiusi, ma come spazi aperti di sperimentazione e riflessione, utili per orientare ulteriori sviluppi della ricerca e dell’azione educativa.

Questo volume si propone dunque come strumento di documentazione e, al tempo stesso, come punto di partenza: una raccolta di esperienze e prospettive che testimoniano la vitalità del rapporto tra musica ed educazione e che invitano a proseguire il lavoro di costruzione di una comunità di pratiche consapevole, aperta e in dialogo.

Eufonica, insieme a INDIRE, rinnova il proprio impegno in questa direzione, promuovendo occasioni di confronto e approfondimento che riconoscono alla musica un ruolo centrale nella formazione delle persone e nello sviluppo di contesti educativi più inclusivi, partecipativi e orientati al benessere.

I nostri più sentiti ringraziamenti vanno a INDIRE e ai membri del Comitato Scientifico promotore del convegno, che con il loro contributo scientifico e progettuale hanno reso possibile la realizzazione dell’iniziativa e la costruzione del percorso di ricerca qui documentato.

Comitato Scientifico

- M. Mirco Besutti (AIdSM, Associazione Italiana delle Scuole di Musica)
- Prof.ssa Antonella Coppi (IUL)
- Dott.ssa Giuseppina La Face (Università di Bologna)
- Dott.ssa Caterina Librandi (INDIRE)
- Prof. Luca Andrea Ludovico (Università degli Studi di Milano)
- Dott.ssa Barbara Laurini (Eufonica)
- Prof.ssa Irene Mercone (SIEM Bologna)
- Prof.ssa Anna Modesti (ESTA, European String Teachers Association)
- Dott. Marco Morandi (INDIRE)
- Prof. Gianni Nuti (Università della Valle d'Aosta)
- Prof.ssa Roberta Paltrinieri (DAMS Lab, Università di Bologna)
- Dott.ssa Alessia Rosa (INDIRE)
- Prof.ssa Anna Scalfaro (DAMS Lab, Università di Bologna)
- Prof.ssa Annalisa Spadolini (Comitato per l'Apprendimento Pratico della Musica, MIM)
- Dott.ssa Linda Tesauro (Museo della Musica, Dipartimento Educativo)
- Prof. Emiliano Valtuini (Trinity College)

Prefazione

Il convegno “Armonie di Competenze: La Musica come Catalizzatore di Crescita Personale e Sociale”, svoltosi il 10 maggio 2025 nell’ambito di Eufonica, nasce dalla volontà di riflettere insieme a professionisti del mondo delle arti e dell’educazione sul possibile ruolo dell’educazione musicale nei processi di formazione contemporanei, alla luce delle trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche che attraversano il nostro tempo.

L’iniziativa, promossa da INDIRE in collaborazione con BolognaFiere, si colloca all’interno di un dialogo strutturato in anni di collaborazione tra ricerca educativa, scuola, istituzioni culturali e territori, con l’obiettivo di valorizzare la musica come risorsa formativa capace di incidere sullo sviluppo integrale della persona e sulla qualità della vita sociale.

Il gruppo di ricerca INDIRE studia da anni le ricadute delle arti sui processi di personalizzazione, socializzazione e benessere dei sistemi educativi scolastici e nella relazione con i territori, in una prospettiva che supera la dimensione esclusivamente disciplinare.

Tale ambito di ricerca si inserisce nella mission di INDIRE, chiamato a sostenere e accompagnare i processi di innovazione del sistema educativo italiano, promuovendo modelli didattici fondati sull’evidenza scientifica, sull’osservazione delle pratiche e sul confronto con il contesto europeo e internazionale.

In questo quadro, la riflessione sviluppata nel convegno, di cui questo libro riporta i risultati, esplora un ambito oggi unanimemente considerato rilevante sia dal mondo della scuola che da quello del lavoro: le competenze trasversali o non cognitive skills.

Collaborazione, creatività, pensiero critico, problem solving, competenze socio-emotive e comunicative non rappresentano più dimensioni accessorie del curriculum, ma elementi strutturali della formazione, indispensabili per affrontare la complessità delle società contemporanee e per sostenere percorsi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Più specificamente, il convegno ha affrontato il ruolo della musica rispetto a tre ambiti delle competenze non cognitive: le competenze socio-emotive e socio-relazionali, la collaborazione, il problem solving e la creatività.

La scelta di questi tre ambiti risponde all'esigenza di esplorare come l'esperienza musicale possa contribuire in modo significativo allo sviluppo di capacità fondamentali per la formazione integrale della persona; mi permetto di soffermarmi brevemente su di essi per aprire alle riflessioni che seguiranno.

Musica e le competenze socioemotive

La musica si inserisce pienamente in questa prospettiva, configurandosi come un ambiente di apprendimento complesso in cui si intrecciano conoscenze, abilità, emozioni, relazioni e valori.

L'esperienza musicale, soprattutto quando vissuta in forma collettiva, mette in gioco simultaneamente la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella sociale, offrendo occasioni di apprendimento autentico difficilmente riproducibili attraverso approcci esclusivamente trasmissivi.

In questo senso, l'educazione musicale diventa un potente strumento per promuovere competenze socio-emotive e socio-relazionali fondamentali: l'empatia, la capacità di comunicare in modo efficace, il rispetto delle differenze e il senso di appartenenza a una comunità emergono naturalmente dalla pratica musicale condivisa.

La musica non può essere quindi considerata soltanto come disciplina specialistica o linguaggio espressivo, ma come pratica educativa capace di generare significati, di costruire legami e di favorire processi di crescita personale e sociale.

Musica e competenze collaborative

Il ruolo dei percorsi di educazione musicale risulta particolarmente rilevante nei contesti educativi caratterizzati da pluralità culturale e da crescente complessità sociale, nei quali la scuola è chiamata a svolgere un ruolo decisivo nella costruzione di ambienti inclusivi e partecipativi.

La musica, grazie al suo linguaggio non verbale e alla sua dimensione simbolica, offre spazi di espressione e di incontro che favoriscono il dialogo, l'inclusione e la coesione dei gruppi, superando barriere linguistiche e culturali.

Musica, problem solving e creatività

Il legame tra creatività e problem solving emerge con particolare evidenza nelle pratiche musicali, in cui gli studenti sono chiamati a risolvere problemi di natura tecnica, espressiva e relazionale.

Affrontare una difficoltà esecutiva, interpretare un brano, improvvisare, comporre o adattare una parte musicale al contesto del gruppo richiede flessibilità cognitiva, capacità di analisi e sintesi, disponibilità al cambiamento e apertura al contributo degli altri.

Questi processi, sviluppati attraverso l'esperienza musicale, contribuiscono allo sviluppo di competenze trasferibili ad altri ambiti dell'apprendimento e della vita quotidiana, rafforzando la capacità di affrontare situazioni nuove e complesse.

Verso una visione sistemica dell'educazione musicale

Il convegno ha inteso offrire uno spazio di riflessione condivisa su questi temi, favorendo il dialogo tra ricerca educativa, pratiche didattiche e politiche culturali.

In un'epoca segnata da rapide trasformazioni tecnologiche e sociali, la scuola e i sistemi formativi sono infatti chiamati a ripensare i propri modelli organizzativi e didattici, superando una visione

frammentata dei saperi e promuovendo approcci integrati, interdisciplinari e inclusivi.

La musica, per sua natura trasversale e polifonica, caratterizzata da una dimensione comunitaria positiva, si presta in modo particolare a sostenere questi processi di innovazione, contribuendo a costruire percorsi di apprendimento significativi, capaci di connettere conoscenze, competenze e valori.

La valorizzazione della musica nei contesti educativi richiede tuttavia una visione sistemica, che tenga conto delle specificità dei diversi livelli di istruzione, delle risorse disponibili e delle esigenze delle comunità locali.

In questo quadro, il ruolo di INDIRE si esplica non solo nella produzione di conoscenza scientifica, ma anche nel sostegno concreto alle scuole e ai territori, attraverso la documentazione delle esperienze, la formazione dei docenti e la costruzione di reti di collaborazione.

È necessario promuovere politiche educative coerenti e continuative, capaci di riconoscere alla musica un ruolo strutturale nella formazione e di sostenere investimenti in termini di competenze professionali, infrastrutture e ricerca.

Tale attività è possibile soltanto mettendo in relazione teoria e pratica, ricerca e professionisti dell'educazione, costruendo ponti tra il mondo della ricerca educativa e quello della scuola.

Investire nella musica significa, in definitiva, investire nella qualità dell'educazione e, più in generale, nella qualità della vita democratica.

Le competenze che si sviluppano attraverso l'esperienza musicale – ascolto, cooperazione, creatività, responsabilità condivisa – rappresentano risorse fondamentali per la formazione di cittadini consapevoli, capaci di partecipare attivamente alla vita sociale e di contribuire in modo costruttivo al bene comune.

L'armonia che si costruisce nella pratica musicale collettiva diventa così metafora e anticipazione di un'armonia sociale più ampia, fondata sul riconoscimento delle differenze, sul dialogo e sulla ricerca di equilibri condivisi.

Con questa consapevolezza, nel ringraziare, oltre ai nostri partner, le colleghe e i colleghi ricercatori e tecnologi dell'Istituto che

hanno messo a disposizione di tutto questo le loro eccellenti professionalità, confermo la volontà di INDIRE di continuare a sostenere la ricerca, la sperimentazione e la diffusione di pratiche educative che riconoscano alla musica un ruolo strategico nello sviluppo delle competenze trasversali e nella crescita personale e sociale delle nuove generazioni per costruire armoniche connessioni tra educazione, cultura e società.

Francesco Manfredi
Presidente INDIRE

Introduzione

Negli ultimi anni il dibattito educativo, a livello nazionale e internazionale, ha riconosciuto un ruolo sempre più centrale alle competenze trasversali come fattore chiave per il benessere della scuola e per lo sviluppo integrale degli studenti. Tali competenze – che includono la gestione delle emozioni, la collaborazione, la perseveranza, il pensiero critico e creativo, l'autoregolazione e la capacità di affrontare contesti complessi e mutevoli – contribuiscono in modo significativo alla qualità dei processi educativi, favorendo climi scolastici inclusivi, relazioni positive e una partecipazione attiva alla vita della comunità scolastica. La Legge 19 febbraio 2025, n. 22 ha formalizzato questa prospettiva, sancendo il valore delle competenze non cognitive come dimensione strutturale del sistema educativo italiano e come leva per promuovere benessere, cittadinanza attiva e successo formativo.

In questo quadro, i percorsi di educazione artistica e musicale si configurano come contesti privilegiati per sostenere e sviluppare tali competenze. Le arti, infatti, offrono ambienti di apprendimento nei quali dimensioni cognitive, emotive, relazionali e corporee si intrecciano in modo naturale, dando luogo a esperienze significative e coinvolgenti. In particolare, la pratica musicale attiva sollecita forme di partecipazione basate sull'ascolto reciproco, sulla cooperazione e sulla costruzione di senso condiviso, elementi che incidono positivamente sul benessere individuale e collettivo all'interno della scuola. Attraverso il fare musica, sia individualmente sia in gruppo, gli studenti sono chiamati a confrontarsi con l'errore, a negoziare significati, a risolvere problemi e a sviluppare consapevolezza di sé e dell'altro, rafforzando competenze trasversali essenziali per affrontare le sfide educative e sociali contemporanee.

È in questa prospettiva che si colloca il convegno *Armonie di Competenze. La musica come catalizzatore di crescita personale e sociale*, organizzato il 10 maggio 2025 da INDIRE in collaborazione con BolognaFiere, nell'ambito di Eufonica. L'iniziativa ha proposto uno spazio di confronto tra ricerca, scuola e mondo della formazione, con l'obiettivo di approfondire il contributo della musica allo sviluppo delle competenze trasversali e al benessere dei contesti educativi, promuovendo un dialogo fecondo tra riflessione teorica ed esperienze operative nei contesti formali e non formali.

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno *Armonie di Competenze. La musica come catalizzatore di crescita personale e sociale* e ne restituisce l'impianto concettuale e progettuale, collocandosi nel solco del dibattito contemporaneo sul ruolo delle competenze trasversali nei processi di benessere della scuola. In continuità con le riflessioni emerse in ambito di ricerca e con le recenti indicazioni normative, il volume assume come presupposto che lo sviluppo delle competenze non cognitive rappresenti una dimensione essenziale per la qualità dei contesti educativi, per la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi e per la formazione di soggetti capaci di partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale.

La struttura del libro riflette intenzionalmente l'idea che il sostegno a tali competenze richieda un costante intreccio tra teoria e pratica, tra modelli interpretativi e sperimentazioni sul campo. In questa prospettiva, l'educazione artistica e musicale è assunta non come ambito specialistico separato, ma come dispositivo educativo trasversale, capace di incidere in modo significativo sui processi di apprendimento, sul benessere individuale e collettivo e sulla costruzione di relazioni educative significative.

Il volume si apre con una cornice teorica che inquadra il tema delle competenze non cognitive e il contributo delle arti, con particolare attenzione alla musica, nei processi di apprendimento, benessere e inclusione. Il contributo propone una riflessione sistematica che utilizza le evidenze empiriche presenti in letteratura come lente interpretativa per comprendere come la musica possa agire da dispositivo trasversale per lo sviluppo di competenze personali, sociali e cognitive, mettendo in dialogo ricerca, progettazione e pratiche educative.

Il secondo contributo si propone studio di caso incentrato su *La musica unisce la scuola*, rassegna musicale nazionale rivolta alle scuole italiane di ogni ordine e grado, nata con l'obiettivo di offrire alle istituzioni scolastiche uno spazio di condivisione e valorizzazione delle attività musicali realizzate nel corso dell'anno scolastico. Accanto alla dimensione performativa, la rassegna si propone come luogo di confronto e riflessione per i docenti sulle pratiche didattiche e sulle metodologie innovative dell'educazione musicale.

Il caso di studio analizzato nel volume utilizza questa esperienza come contesto di osservazione privilegiato per comprendere come la musica possa configurarsi come dispositivo educativo orientato allo sviluppo delle competenze trasversali. La rassegna diventa così una lente interpretativa attraverso cui leggere il potenziale della pratica musicale nel promuovere collaborazione, consapevolezza, creatività e benessere nei contesti scolastici, evidenziandone il valore formativo oltre l'evento stesso.

Il corpo centrale del libro è articolato attorno alle tre aree tematiche che hanno strutturato il convegno. Per ciascuna area, il volume propone un contributo di carattere teorico, seguito da racconti di buone pratiche che documentano esperienze realizzate in diversi contesti educativi. Questa scelta editoriale che ripercorre la struttura del convegno intende offrire una lettura integrata, capace di connettere riflessione scientifica, progettazione didattica e pratiche vissute, valorizzando la dimensione operativa come luogo di produzione di conoscenza.

La prima area tematica è dedicata alle competenze socio-emotive e socio-relazionali. Il capitolo di introduzione teorica delinea il modello CASEL dettagliando la terminologia che lo contraddistingue.

I contributi esperienziali raccolti esplorano il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia, della consapevolezza emotiva, della regolazione delle emozioni e della qualità delle relazioni. Le esperienze documentate mostrano come attività musicali e artistiche, integrate nei percorsi scolastici o realizzate in contesti educativi più ampi, possano diventare strumenti efficaci per promuovere il senso di appartenenza, il riconoscimento reciproco e la partecipazione attiva, valorizzando le differenze come risorsa.

La seconda area tematica è centrata sul lavoro di gruppo e sulla collaborazione. Il contributo teorico approfondisce, a partire dalla formazione nei Conservatori di Musica e dell'Alta Formazione, il valore educativo delle esperienze musicali collettive, evidenziando come il fare musica insieme richieda ascolto, coordinamento, responsabilità condivisa e capacità di negoziazione. Le buone pratiche presentate mostrano come ensemble, laboratori, progetti interdisciplinari e percorsi di musica d'insieme possano diventare contesti privilegiati per l'apprendimento cooperativo, in cui ciascun partecipante è chiamato a contribuire al risultato comune. In queste esperienze, la musica si configura come un linguaggio che rende visibili e praticabili dinamiche di collaborazione, aiutando studenti e partecipanti a sperimentare concretamente il valore del gruppo e del lavoro condiviso.

La terza area tematica è dedicata al problem solving e alla creatività. Il contributo teorico approfondisce la relazione tra i costrutti di *creatività*, *intelligenza* e *problem solving*, mettendo in evidenza il contributo delle neuroscienze nello studio di tali elementi. Le pratiche presentate mostrano come la musica e le arti possano offrire contesti di sperimentazione in cui affrontare problemi aperti, tollerare l'incertezza, rielaborare soluzioni e trasformare vincoli in risorse. In questo senso, la creatività emerge come competenza trasversale strettamente connessa alla capacità di affrontare situazioni complesse, di adattarsi e di costruire risposte originali e significative.

Nel loro insieme, i contributi raccolti delineano un quadro ricco e articolato in cui la musica si configura come catalizzatore di competenze, capace di connettere dimensioni educative, culturali e sociali. Gli atti del convegno non intendono soltanto restituire la memoria di un evento, ma proporsi come strumento di riflessione e di lavoro per ricercatori, docenti, formatori e decisori, offrendo modelli interpretativi, esperienze documentate e piste di progettazione per ripensare il ruolo della musica e delle arti nei sistemi educativi contemporanei, scolastici e territoriali, attraverso le strutture capaci di diffondere "vibrazioni educative e di competenza".

Alessia Rosa, Marco Morandi e Caterina Librandi

Capitolo 1

In armonia. Musica, benessere e competenze trasversali per una scuola inclusiva

Alessia Rosa

A scuola si deve stare bene. È una convinzione che impegna le politiche educative europee per ragioni al contempo etiche e istituzionali, non riducibile a una formula promozionale ma radicata in solide evidenze di ricerca. Bambini e ragazzi trascorrono a scuola una parte consistente della propria vita, e questo costituirebbe già una ragione sufficiente a garantire contesti di benessere. La ricerca multidisciplinare ha tuttavia reso questa esigenza ancora più stringente, individuando evidenze empiriche che esplicitano la correlazione tra benessere scolastico e costrutti fondamentali quali il successo formativo, la salute mentale e l'inclusione¹.

Il benessere scolastico rappresenta dunque un tassello fondamentale attraverso il quale è possibile perseguire molteplici finalità proprie dei sistemi scolastici. Cosa questo significhi nella pratica è invece oggetto di un più articolato dibattito in cui molteplici opportunità d'azione si integrano nel tessuto culturale e nella tradizione delle differenti realtà scolastiche e educative, restituendo la visione di complessità del tema.

Il presente contributo intende esplorare attraverso una ricerca di letteratura quale ruolo possono assumere le arti, e in modo specifico la musica, nello sviluppo di quell'insieme di competenze trasversali utili a sostenere il benessere scolastico e la costituzione di una scuola aperta e accogliente in grado di valorizzare le differenze di ognuno.

¹ L.M. Gutman, I. Schoon, *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*, Education Endowment Foundation 2013; Z. Hammond, *Culturally responsive teaching and the brain*, Corwin 2015.

Il benessere scolastico

Le definizioni proposte dalla letteratura sul concetto di benessere scolastico (school well-being) evidenziano svariate sfumature², configurandolo come costruito multidimensionale che include aspetti affettivi, relazionali, cognitivi e fisici dell'esperienza educativa³. È possibile identificare diversi modelli esplicativi, che si dispongono lungo un continuum che va da prospettive centrate sull'individuo a letture più propriamente sistemiche ed ecologiche.

Il modello proposto da Konu e Rimpelä⁴ identifica quattro dimensioni costitutive: le condizioni strutturali (ambiente fisico, organizzazione di tempi e spazi, risorse disponibili), le relazioni sociali (clima di classe, rapporti con insegnanti e pari, senso di appartenenza), i mezzi per l'autorealizzazione (possibilità di partecipazione, riconoscimento delle competenze individuali, opportunità di scelta) e lo status di salute (dimensione fisica, psicologica ed emotiva). Tale articolazione propone una visione in cui interagiscono fattori individuali, interpersonali e contestuali.

Una prospettiva di più ampio respiro è offerta dall'approccio ecologico di matrice bronfenbrenneriana⁵, che colloca il benessere scolastico come esito dell'interazione dinamica tra microsistemi (la classe, i gruppi di pari), mesosistemi (le connessioni tra famiglia e scuola), esosistemi (le politiche educative, le risorse territoriali) e macrosistemi (i valori culturali, le rappresentazioni sociali dell'infanzia e dell'apprendimento). Promuovere benessere, in questa prospettiva, significa agire simultaneamente su più livelli: dalla qualità delle interazioni quotidiane alle scelte organizzative e curricolari⁶.

² E.L. Pollard, P.D. Lee, *Child well-being: A systematic review of the literature*, in «Social Indicators Research», 61, 1 (2003), pp. 59-78.

³ A. Konu, M. Rimpelä, *Well-being in schools: A conceptual model*, in «Health Promotion International», 17, 1 (2002), pp. 79-87.

⁴ *Ivi*.

⁵ U. Bronfenbrenner, P.A. Morris, *The bioecological model of human development*, in R.M. Lerner, W. Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology*, 6ª ed., vol. 1, Wiley 2006, pp. 793-828.

⁶ M.T. Wang, J.L. Degol, *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*, in «Educational Psychology Review», 28, 2 (2016), pp. 315-352.

Tale visione chiama a un impegno congiunto molteplici attori: il benessere scolastico si configura al contempo come istituzionalmente e socialmente situato. Le istituzioni possono predisporre le condizioni strutturali che lo sostengono, mentre gli attori che partecipano al percorso educativo sono chiamati a condividere intenti, responsabilità e azioni orientate al benessere comunitario. Questo impegno richiede, che tutti i soggetti coinvolti siano supportati nello sviluppo di un insieme strutturato di competenze trasversali, funzionali a interagire con contesti sociali complessi mantenendo al contempo autonomia e capacità di contribuire attivamente alla costruzione di un clima scolastico positivo.

In tale prospettiva si configura il concetto di clima scolastico (school climate) che designa la qualità percepita dell'ambiente educativo nella misura in cui essa influenza il modo in cui studenti, docenti e famiglie vivono l'esperienza scolastica e vi partecipano⁷. Cohen e colleghi⁸ hanno identificato cinque dimensioni del clima scolastico strettamente connesse al benessere: la sicurezza, fisica ed emotiva, la qualità delle relazioni interpersonali e il senso di connessione alla comunità, le pratiche di insegnamento e le aspettative verso il potenziale degli studenti, l'equità e il rispetto della diversità nell'ambiente istituzionale, e infine i processi di miglioramento condiviso attraverso una leadership educativa partecipata. Le revisioni di letteratura confermano come un clima scolastico positivo incida significativamente sul benessere psicologico di tutti i membri della comunità scolastica, sulla riduzione dell'assenteismo, sulla prevenzione dei comportamenti a rischio e sui risultati di apprendimento⁹.

Dal punto di vista più prettamente psicologico, il benessere scolastico si intreccia con costrutti quali il senso di autoefficacia¹⁰, la

⁷ A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A review of school climate research*, in «Review of Educational Research», 83, 3 (2013), pp. 357-385.

⁸ J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: Research, policy, teacher education and practice*, in «Teachers College Record», 111, 1 (2009), pp. 180-213.

⁹ A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A review of school climate research*, in «Review of Educational Research», 83, 3 (2013), pp. 357-385; M.T. Wang, J.L. Degol, *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*, in «Educational Psychology Review», 28, 2 (2016), pp. 315-352.

¹⁰ A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H, Freeman 1997.

motivazione intrinseca¹¹ e il senso di appartenenza. Sentirsi parte di una comunità rappresenta un bisogno psicologico fondamentale a cui le arti possono dare un importante sostegno¹². Essere riconosciuti e valorizzati, e percepire legami significativi con coloro con cui ogni giorno ci si relaziona, insegnanti e compagni, rappresenta una condizione importante per star bene in qualunque contesto di vita.

Nell'ambito formativo ciò si declina nella progettazione di esperienze educative capaci di delineare opportunità di scelta autonome¹³, proposte di didattica personalizzata atta a sostenere lo sviluppo di competenze diversificate¹⁴ e relazioni di cura e riconoscimento.

Il framework OCSE-PISA sul benessere degli studenti¹⁵ definisce il benessere come uno stato dinamico caratterizzato da studenti che sperimentano la capacità e l'opportunità di realizzare i propri obiettivi personali e sociali, articolato in dimensioni cognitiva, psicologica, fisica, sociale e materiale, e misurabile attraverso indicatori soggettivi e oggettivi di competenze, percezioni, aspettative e condizioni di vita.

Tale opportunità di autorealizzazione predispone e valorizza le condizioni per una scuola inclusiva¹⁶ in cui le peculiarità di ogni studente vengono valorizzate e le differenze sostenute in quanto esplicitazione della diversità umana che rappresentano.

Molteplici ricerche longitudinali hanno evidenziato come il benessere scolastico costituisca un fattore protettivo rispetto a diverse

¹¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation*, in «American Psychologist», 55, 1 (2000), pp. 68-78.

¹² K.F. Osterman, *Students' need for belonging in the school community*, in «Review of Educational Research», 70, 3 (2000), pp. 323-367; C. Goodenow, K.E. Grady, *The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students*, in «Journal of Experimental Education», 62, 1 (1993), pp. 60-71.

¹³ C. Goodenow, K.E. Grady, *The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students*, in «Journal of Experimental Education», 62, 1 (1993), pp. 60-71.

¹⁴ S. Mori, A. Rosa, M. Zambelli, J. Niewint-Gori, *Personalizzazione della didattica per lo sviluppo del potenziale degli studenti*, in *Link & Learn*, Pensa Editore 2024, pp. 35-48.

¹⁵ F. Borgonovi, J. Pál, *A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study* (OECD Education Working Papers, No. 140), OECD Publishing 2016, p. 8.

¹⁶ T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, 3rd ed., Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) 2011.

forme di disagio e un predittore di sviluppo positivo nel corso della vita. Studenti che sperimentano elevati livelli di benessere scolastico mostrano migliori capacità di regolazione emotiva, maggiore resilienza di fronte alle difficoltà, relazioni più positive con i pari e risultati accademici superiori¹⁷. Al contrario, bassi livelli di benessere sono associati a fenomeni di disaffezione scolastica, comportamenti esternalizzanti, sintomatologia ansiosa e depressiva¹⁸. Studi successivi hanno confermato la stretta relazione tra benessere scolastico, autostima e rendimento, evidenziando come l'ansia svolga un ruolo di mediazione tra queste dimensioni¹⁹.

Queste considerazioni trovano un fondamento ulteriore nelle ricerche del gruppo coordinato da Daniela Lucangeli²⁰, che hanno approfondito il legame tra dimensioni emotive, processi di apprendimento e benessere. In continuità con quanto osservato a proposito della motivazione intrinseca e del senso di autoefficacia, tali studi sottolineano come i ricordi connessi alle emozioni orientino l'avvicinamento o l'allontanamento dalle materie scolastiche. Il concetto di "warm cognition" elaborato da questo gruppo di ricerca evidenzia come l'apprendimento sia sempre intrecciato con dimensioni affettive che ne determinano efficacia e durata nel tempo: un apprendimento emotivamente significativo non è un valore aggiunto, ma una condizione strutturale dell'esperienza educativa di qualità²¹.

La ricerca evidenzia come ambienti scolastici inclusivi favoriscano livelli più elevati di benessere percepito per tutti gli studenti, con e senza Bisogni Educativi Speciali (BES), soprattutto quando sono

¹⁷ S.M. Suldo, A. Thalji, J. Ferron, *Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being*, in «The Journal of Positive Psychology», 6, 1 (2011), pp. 17-30.

¹⁸ J.M. Aldridge, K. McChesney, *The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review*, in «International Journal of Educational Research», 88 (2018), pp. 121-145; G.M. Marzocchi, V. Tobia, C. Palmas, *Il benessere scolastico e la sua valutazione*, in M. Camodeca, C. Gelati (a cura di), *Il benessere a scuola*, Carocci 2022, pp. 35-58.

¹⁹ C. Palmas, C. Mauri, N. Scionti, G.M. Marzocchi, *Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico*, in «Ricerche di Psicologia», 45, 1 (2022), pp. 1-24, <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13718>.

²⁰ D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson 2019; D. Lucangeli, *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Mondadori 2021.

²¹ D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, cit.; Ead., *A mente accesa. Crescere e far crescere*, cit.

sostenuti da pratiche didattiche cooperative e relazioni positive tra pari^{22, 23, 24, 25}.

Sulla base dei differenti contributi di ricerca qui brevemente richiamati, risulta evidente come il benessere scolastico sia un costrutto complesso, intrecciato con dimensioni fondamentali dei processi di apprendimento, di inclusione e di sviluppo integrale della persona. Il benessere non può essere considerato un obiettivo aggiuntivo o subordinato alle finalità cognitive della scuola, ma rappresenta una dimensione costitutiva della qualità dell'esperienza educativa. È in questo quadro che le arti, e la musica in particolare, possono assumere un ruolo strutturale, contribuendo allo sviluppo di quelle competenze trasversali e relazionali che rendono possibile una scuola autenticamente inclusiva e accogliente.

La sfida del benessere nelle scuole italiane

La centralità del benessere all'interno dell'esperienza educativa è dunque oggi sostenuta da numerosi dati di ricerca e può considerarsi universalmente riconosciuta. Nonostante ciò, le rilevazioni condotte nel contesto italiano restituiscono un quadro non sempre idilliaco in cui è possibile intravedere ampie zone di miglioramento. Diversi studi evidenziano livelli critici di benessere e crescenti fenomeni di malessere nelle scuole italiane^{26, 27, 28, 29}. Gli studi OCSE mostrano come circa il 70% degli studenti italiani provi ansia durante le verifiche, a fronte di una media europea del

²² M. Koster, H. Nakken, S.J. Pijl, E. Van Houten, *Being part of the peer group*, in «International Journal of Inclusive Education», 13, 2 (2009), pp. 117-140.

²³ S. Schwab, G.H. Alnahdi, *From integration to inclusion*, in «European Educational Research Journal», 19, 4 (2020), pp. 367-384.

²⁴ T. Hascher, *Wohlbefinden in der Schule*, Waxmann 2017.

²⁵ S. Schwab, *Attitudes Towards Inclusive Schooling*, Waxmann 2018.

²⁶ OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing 2017.

²⁷ OECD, *PISA 2022 Results: Students' Well-Being*, OECD Publishing 2023.

²⁸ J. Inchley et al. (eds.), *Spotlight on Adolescent Health and Well-Being*, WHO Regional Office for Europe 2020.

²⁹ N. Mignolli, F. Berti, C. Sità, *Benessere scolastico e successo formativo*, in «Scuola Democratica», 13, 2 (2022), pp. 245-264.

56%, collocando l'Italia tra i paesi con i livelli più elevati di stress scolastico^{30, 31}. Si registra inoltre un declino nelle competenze socio-emotive dal 2019, con differenze significative legate al genere: le ragazze riportano livelli più bassi di soddisfazione e benessere rispetto ai ragazzi³².

Nel panorama italiano, un contributo metodologico fondamentale è rappresentato dal lavoro di Tobia e Marzocchi³³, che hanno sviluppato e standardizzato il Questionario sul Benessere Scolastico (QBS 8-13) su un campione di oltre 2800 soggetti. Le loro ricerche hanno evidenziato differenze di genere significative e una tendenza al peggioramento del benessere scolastico nel passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria, identificando specifici fattori di rischio e protezione, soprattutto per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES)³⁴. Mignolli e colleghi³⁵ hanno documentato come la scuola italiana si trovi ad affrontare crescenti difficoltà non solo nel gestire classi sempre più complesse ed eterogenee, ma anche nel garantire significativi processi di apprendimento per tutti gli allievi, in un contesto caratterizzato da crescenti livelli di disagio emotivo tra studenti³⁶. Le indagini internazionali HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) confermano questi trend, evidenziando come una quota significativa di preadolescenti e adolescenti italiani riporti sintomi somatici legati allo stress scolastico, difficoltà relazionali e bassi livelli di soddisfazione per la vita scolastica³⁷.

³⁰ OECD, *PISA 2022 Results: Students' Well-Being*, OECD Publishing 2023.

³¹ Istat, *Report annuale sulla salute mentale degli studenti italiani*, Istituto Nazionale di Statistica 2023.

³² OECD, *PISA 2022 Results: Students' Well-Being*, OECD Publishing 2023.

³³ V. Tobia, G.M. Marzocchi, *Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali*, in «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», 3, 2 (2015a), pp. 221-232.

³⁴ V. Tobia, G.M. Marzocchi, *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico*, Erickson 2015b.

³⁵ N. Mignolli, F. Berti, C. Sità, *Benessere scolastico e successo formativo*, in «Scuola Democratica», 13, 2 (2022), pp. 245-264.

³⁶ L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson 2017.

³⁷ J. Inchley et al. (eds.), *Spotlight on Adolescent Health and Well-Being*, WHO Regional Office for Europe 2020.

Come esplicitato nel paragrafo precedente, il benessere scolastico non può essere considerato solo in relazione agli studenti e deve coinvolgere tutti coloro che a scuola trascorrono il proprio tempo. Gli insegnanti, così come i loro allievi, dovrebbero poter al contempo beneficiare e co-costruire un ambiente positivo volto a sostenere il benessere comune. Un aspetto particolarmente critico emerso dalla ricerca italiana riguarda proprio il benessere degli insegnanti: studi sul burnout hanno evidenziato come il disagio psichico tra i docenti italiani sia 2-3 volte maggiore rispetto ad altre categorie di dipendenti pubblici, con un incremento costante negli anni³⁸. Ricerche più recenti documentano come l'81% degli insegnanti segnali un aumento di sintomi di insofferenza tra gli alunni sin dalla scuola primaria, includendo noia, scarsa interazione in classe e comportamenti aggressivi³⁹. Questo dato è particolarmente significativo alla luce delle evidenze che dimostrano come il benessere degli insegnanti influenzi direttamente quello degli studenti e la qualità complessiva dell'ambiente di apprendimento⁴⁰.

Il quadro delineato dalle ricerche italiane non si limita a fotografare un disagio diffuso, ma orienta la riflessione verso le condizioni che lo rendono possibile e verso le leve su cui è possibile agire. Se il benessere scolastico dipende dalla qualità delle relazioni, dalla motivazione, dalla capacità di regolare le proprie emozioni e di sentirsi parte di una comunità, allora promuoverlo richiede un investimento esplicito in quelle competenze che presiedono a tali processi. È in questa prospettiva che il dibattito pedagogico contemporaneo ha progressivamente riconosciuto le competenze trasversali, o non cognitive, come dimensione irriducibile di qualsiasi progetto educativo orientato al benessere e all'inclusione.

³⁸ V. Lodolo D'Oria, R. Pocaterra, G. Pozzi, *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, La Medicina del Lavoro 2003.

³⁹ Istat, *Report annuale sulla salute mentale degli studenti italiani*, Istituto Nazionale di Statistica 2023.

⁴⁰ P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom*, in «Review of Educational Research», 79, 1 (2009), pp. 491-525.

Le competenze trasversali a sostegno di benessere e inclusione

Il report PISA definisce il concetto di benessere a partire da una duplice chiave di lettura, combinando un approccio basato sui diritti dei bambini, che sottolinea il diritto di tutti i bambini ad avere una vita felice nel presente, con un approccio basato sullo sviluppo, che sottolinea l'importanza che gli studenti acquisiscano le competenze necessarie per migliorare il loro benessere presente e futuro⁴¹. Quali siano tali competenze è oggetto del dibattito pedagogico che, da oltre trent'anni, esplora l'ampia costellazione di competenze essenziali a garantire lo sviluppo integrale della persona e ad affrontare la complessità del vivere sociale.

Ne ripercorriamo brevemente gli elementi salienti. Il concetto di soft skills, inizialmente legato al mondo del lavoro, si è progressivamente arricchito nel dibattito educativo internazionale attraverso l'integrazione di contributi provenienti da diverse discipline. Questa evoluzione ha condotto a formulazioni più ampie e pedagogicamente fondate, in particolare quella di competenze trasversali, intesa come integrazione dinamica di conoscenze, abilità e atteggiamenti, con particolare enfasi sulla trasferibilità e la riflessività dell'apprendimento^{42, 43}.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha successivamente introdotto il concetto di life skills, definendole come abilità cognitive, emotive e relazionali che permettono alle persone di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana⁴⁴. Questo spostamento di prospettiva, dalla dimensione professionale a quella esistenziale, segna un cambiamento paradigmatico rilevante: si inizia a delineare l'idea di una scuola chiamata a fornire un corpus articolato di strumenti funzionali al benessere nella vita lavorativa, sociale e personale. Questo cambiamento di paradigma ha portato

⁴¹ A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J.E. Korbin, *Multifaceted concept of child well-being*, in A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being*, Springer 2013, pp. 1-27.

⁴² M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia 2004.

⁴³ M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci 2016.

⁴⁴ WHO, *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, World Health Organization 1994.

l'Unione Europea all'elaborazione delle Key Competences e l'OECD all'individuazione delle 21st Century Skills.

Le Key Competences sono definite come l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per lo sviluppo di una cittadinanza attiva, l'apprendimento permanente e la partecipazione sociale e professionale, e comprendono competenze linguistiche, matematiche, digitali, sociali e civiche, nonché capacità di imparare a imparare, spirito d'iniziativa e consapevolezza culturale⁴⁵. Le 21st Century Skills indicano l'insieme di competenze cognitive, metacognitive, socio-emotive e digitali considerate essenziali per affrontare le sfide della società della conoscenza e dell'economia globale, includendo pensiero critico, problem solving, collaborazione, creatività, alfabetizzazione digitale, cittadinanza globale e competenze sociali⁴⁶.

Parallelamente si è affermata, in ambito economico, la nozione di non-cognitive skills⁴⁷, termine dibattuto in quanto costruito per opposizione alle competenze cognitive tradizionalmente misurabili, piuttosto che a partire da una caratterizzazione concettuale autonoma. Con questa espressione si fa riferimento a un insieme eterogeneo di competenze di natura socio-emotiva, motivazionale e relazionale, quali autoregolazione, perseveranza, motivazione, empatia, collaborazione, autodisciplina, creatività e gestione delle emozioni, che risultano determinanti per il successo scolastico, il benessere e l'inclusione sociale⁴⁸.

Per quanto concerne il benessere, le evidenze disponibili documentano in modo convergente come lo sviluppo di competenze tra-

⁴⁵ European Commission, *Recommendation on key competences for lifelong learning*, in «Official Journal of the European Union», 2006/962/EC, 2006; European Commission, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, in «Official Journal of the European Union», 2018.

⁴⁶ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing 2015.

⁴⁷ J.J. Heckman, Y. Rubinstein, *The importance of noncognitive skills*, in «The American Economic Review», 91, 2 (2001), pp. 145-149; J.J. Heckman, J. Stixrud, S. Urzua, *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes*, in «Journal of Labor Economics», 24, 3 (2006), pp. 411-482.

⁴⁸ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing 2015; L.M. Gutman, I. Schoon, *The impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*, Education Endowment Foundation 2013; J.J. Heckman, T. Kautz, *Hard evidence on soft skills*, in «Labour Economics», 19, 4 (2012), pp. 451-464.

sversali sia simultaneamente esperienza di benessere nel presente e investimento per il futuro. La meta-analisi di Durlak e colleghi⁴⁹ su oltre 270.000 studenti ha evidenziato riduzioni significative nei sintomi di disagio emotivo, mentre studi longitudinali⁵⁰ hanno documentato come competenze non cognitive acquisite nell'infanzia, quali autocontrollo, perseveranza, stabilità emotiva, predicano benessere anche in età adulta. Le competenze trasversali operano attraverso meccanismi specifici: migliorano le funzioni esecutive e la capacità di autoregolazione⁵¹, facilitano la costruzione di relazioni positive e il senso di appartenenza alla comunità scolastica⁵², fornendo agli studenti strumenti concreti per affrontare situazioni difficili e gestire emozioni negative. Questi benefici si consolidano nel tempo e persistono anche a distanza di anni dalla conclusione degli interventi⁵³.

In questa prospettiva, le competenze trasversali assumono un ruolo cruciale come catalizzatori di inclusione e benessere. Le evidenze empiriche documentano come competenze socio-emotive collettive, sviluppate dal gruppo classe nel suo insieme, favoriscano maggiori livelli di prosocialità, cooperazione e accettazione delle diversità⁵⁴. Particolarmente significativo è il ruolo dell'empatia e della

⁴⁹ J.A. Durlak, R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor, K.B. Schellinger, *The impact of enhancing students' social and emotional learning*, in «Child Development», 82, 1 (2011), pp. 405-432.

⁵⁰ J.J. Heckman, J. Stixrud, S. Urzua, *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes*, in «Journal of Labor Economics», 24, 3 (2006), pp. 411-482; T.E. Moffitt, *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 108, 7 (2011), pp. 2693-2698.

⁵¹ K.A. Schonert-Reichl, *Enhancing cognitive and social-emotional development through a mindfulness-based school program*, in «Developmental Psychology», 51, 1 (2015), pp. 52-66.

⁵² E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, K.C. Thomson, *Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence*, in «Journal of Youth and Adolescence», 39, 11 (2010), pp. 1330-1342; E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, B.D. Zumbo, *Life satisfaction in early adolescence*, in «Journal of Youth and Adolescence», 40, 7 (2011), pp. 889-901; K.F. Osterman, *Students' need for belonging in the school community*, in «Review of Educational Research», 70, 3 (2000), pp. 323-367.

⁵³ R.D. Taylor, E. Oberle, J.A. Durlak, R.P. Weissberg, *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions*, in «Child Development», 88, 4 (2017), pp. 1156-1171.

⁵⁴ M.T. Greenberg, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, J.A. Durlak, *Social and emotional learning as a public health approach to education*, in «The Future of Children», 27, 1 (2017), pp. 13-32.

capacità di assumere prospettive diverse: interventi mirati a sviluppare queste competenze riducono significativamente pregiudizi e stereotipi, creando ambienti in cui la differenza genera curiosità e apertura piuttosto che diffidenza⁵⁵.

Nei contesti di svantaggio socio-economico⁵⁶, le competenze non cognitive svolgono inoltre una funzione compensativa e abilitante, contribuendo a ridurre le disuguaglianze educative e a favorire percorsi di inclusione e successo formativo più equi: costrutti quali perseveranza, autocontrollo e motivazione intrinseca sono funzionali nella persistenza nello studio e nel raggiungimento degli obiettivi educativi⁵⁷. Queste competenze non si configurano come tratti statici, ma come dimensioni suscettibili di sviluppo attraverso esperienze educative intenzionali e contesti di apprendimento significativi, a partire dall'infanzia.

Il quadro europeo LifeComp, elaborato dal Joint Research Centre della Commissione Europea⁵⁸, rappresenta il tentativo più recente e organico di sistematizzare queste competenze in una cornice teorica coerente e operazionalizzabile. Il framework identifica tre macro-aree: l'area personale (autoregolazione, flessibilità, benessere e crescita personale), l'area sociale (empatia, comunicazione, collaborazione, senso critico rispetto alle diversità) e l'area dell'imparare a imparare (mentalità di crescita, pensiero critico, gestione dell'apprendimento). Questa articolazione riconosce come le competenze trasversali non costituiscano un insieme indifferenziato, ma si orga-

⁵⁵ A. Beelmann, K.S. Heinemann, *Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», 35, 1 (2014), pp. 10-24; C.D. Batson, K. Sager, E. Garst, M. Kang, K. Rubchinsky, K. Dawson, *Is empathy-induced helping due to self-other merging?*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 73, 3 (1997), pp. 495-509.

⁵⁶ J.J. Heckman, J. Stixrud, S. Urzua, *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes*, in «Journal of Labor Economics», 24, 3 (2006), pp. 411-482; J.J. Heckman, T. Kautz, *Hard evidence on soft skills*, in «Labour Economics», 19, 4 (2012), pp. 451-464.

⁵⁷ A.L. Duckworth, J.J. Gross, *Self-control and grit*, in «Current Directions in Psychological Science», 23, 5 (2014), pp. 319-325; A.L. Duckworth, C. Peterson, M.D. Matthews, D.R. Kelly, *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 92, 6 (2007), pp. 1087-1101.

⁵⁸ A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union 2020a.

nizzino attorno a nuclei tematici interconnessi che richiedono approcci formativi specifici.

La convergenza tra diverse tradizioni di ricerca, economia dell'educazione, psicologia dello sviluppo, pedagogia, ha prodotto un accordo sostanziale su alcuni nodi fondamentali. Esistono dimensioni dello sviluppo umano, distinte dalle abilità cognitive tradizionalmente misurabili, che si rivelano cruciali per il successo nella vita; tali dimensioni sono malleabili e possono essere promosse attraverso interventi educativi appropriati, con particolare efficacia nei primi anni di vita ma con benefici documentati anche in età successive. Gli investimenti in queste competenze producono ritorni significativi sia a livello individuale, in termini di benessere, salute e prospettive occupazionali, sia a livello sociale, in termini di coesione, produttività e riduzione dei costi connessi al disagio. Ne deriva una responsabilità specifica per la scuola: promuovere queste competenze non come alternative agli apprendimenti disciplinari, ma come loro condizione e complemento necessario⁵⁹.

Se si intendono le competenze trasversali quali elementi portanti dei processi di benessere ed inclusione scolastica, non è possibile circoscriverle all'interno di spazi temporali contingentati e percorsi esperienziali artificiosi, ma è necessario valorizzarle all'interno dei differenti ambiti curriculari. Sulla base del quadro teorico delineato, le arti e in modo specifico la musica emergono come ambiti privilegiati per lo sviluppo delle competenze non cognitive e, conseguentemente, per la promozione di benessere e inclusione scolastica.

Musica, arti e sviluppo delle competenze trasversali: evidenze empiriche

La letteratura scientifica internazionale ha documentato in modo crescente come l'educazione musicale e artistica possa rappresentare un contesto autentico per l'esercizio delle competenze trasversali riconosciute come cruciali per il successo nella vita. Presentiamo

⁵⁹ L.M. Gutman, I. Schoon, *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People*, Education Endowment Foundation 2013.

alcuni elementi individuati dalla ricerca di settore a sostegno di tale affermazione, considerando tre differenti ambiti di analisi: le competenze socio-emotive, la perseveranza e il senso di appartenenza.

Fare musica insieme: lo sviluppo di empatia e prosocialità

La pratica musicale, particolarmente quando svolta in contesti di gruppo, attiva processi che favoriscono lo sviluppo di competenze socio-emotive fondamentali. La ricerca di Kirschner e Tomasello⁶⁰ ha fornito evidenze sperimentali robuste: bambini di quattro anni che partecipavano ad attività musicali collaborative mostravano significativamente più comportamenti di aiuto spontaneo rispetto a bambini impegnati in attività non musicali. Il meccanismo identificato è quello della sincronizzazione ritmica e del coordinamento temporale, che facilita l'emergere di comportamenti prosociali andando oltre la semplice socializzazione verbale.

Un filone particolarmente interessante riguarda la relazione tra pratica musicale e sviluppo dell'empatia. Kalliopuska e Ruókonen⁶¹ hanno evidenziato come programmi di educazione musicale della durata di tre mesi producessero miglioramenti significativi nell'empatia di bambini di 6-7 anni. Più recentemente, Rabinowitch e colleghi⁶² hanno documentato come l'interazione musicale di lungo termine in piccoli gruppi influenzi positivamente lo sviluppo dell'empatia, suggerendo che la pratica collettiva funzioni da palestra per la capacità di assumere prospettive altrui.

La rassegna di Davila-Barrio⁶³ ha consolidato queste evidenze, esplicitando come l'empatia sia simultaneamente prerequisito ed esito del processo collaborativo musicale. Gli studi identificano nell'empatia un mediatore tra pratica musicale e comportamenti prosociali:

⁶⁰ S. Kirschner, M. Tomasello, *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*, in «Evolution and Human Behavior», 31, 5 (2010), pp. 354-364.

⁶¹ M. Kalliopuska, I. Ruókonen, *Effects of music education on the self-concept and empathy of pre-schoolers*, in «Perceptual and Motor Skills», 62, 3 (1986), pp. 927-930; M. Kalliopuska, I. Ruókonen, *A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy*, in «Perceptual and Motor Skills», 76, 1 (1993), pp. 131-137.

⁶² T.C. Rabinowitch, I. Cross, P. Burnard, *Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children*, in «Psychology of Music», 41, 4 (2013), pp. 484-498.

⁶³ M. Davila-Barrio, *Empathy in group musical performance: A review of the literature*, in «Review of Education», 11, 2 (2023), e3426.

bambini che sviluppano maggiore empatia attraverso la musica mostrano anche migliori capacità di cooperazione e relazioni con i pari⁶⁴.

La revisione sistematica di Blasco-Magraner e colleghi⁶⁵ su 26 studi con bambini di 3-12 anni ha evidenziato come l'educazione musicale contribuisca allo sviluppo dell'intelligenza emotiva, particolarmente per percezione, espressione e regolazione delle emozioni. Gli studenti coinvolti in attività musicali mostravano maggiori capacità di riconoscere ed esprimere emozioni e di regolare stati emotivi quali aggressività e rabbia. Hillier e colleghi (2012), lavorando con adolescenti nello spettro autistico, hanno documentato come programmi di intervento musicale producessero miglioramenti significativi nell'autostima, riduzione dell'ansia e atteggiamenti più positivi verso i pari, dimostrando come la musica possa fungere da canale comunicativo alternativo.

Uno studio longitudinale di quattro anni⁶⁶ ha esaminato lo sviluppo socio-emotivo in bambini con istruzione musicale formale, mostrando pattern complessi: alcune misure di empatia miglioravano drasticamente, altre erano mediate da funzioni cognitive, suggerendo che lo sviluppo attraverso la musica sia un processo articolato che coinvolge diverse componenti.

La musica che include: accessibilità e valorizzazione delle diversità

La ricerca evidenzia come l'educazione musicale possieda caratteristiche intrinseche che la rendono particolarmente adatta a sostenere contesti inclusivi. La natura multimodale della musica, che integra dimensioni uditive, motorie, visive, emotive, offre molteplici

⁶⁴ H. Li, W. Luo, H. He, Y. Chen, X. Lin, M. Xu, M. Chen, *Musical training reduces the neural mismatch reflected by P3a and P3b*, in «Frontiers in Psychology», 10 (2019); E.G. Schellenberg, K.A. Corrigan, S.P. Dys, T. Malti, *Group music training and children's prosocial skills*, in «PLoS ONE», 10, 10 (2015), e0141449.

⁶⁵ J.S. Blasco-Magraner, G. Bernabe-Valero, P. Marín-Liébana, C. Moret-Tatay, *Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 18, 7 (2021), 3668.

⁶⁶ M.E. Sachs, J. Kaplan, A. Der Sarkissian, A. Habibi, *Long-term music instruction is partially associated with the development of socioemotional skills*, in «PLoS ONE», 19, 7 (2024), e0307373.

punti di accesso per studenti con diverse modalità di apprendimento e Bisogni Educativi Speciali (BES). Lapka⁶⁷, in uno studio di caso su una banda scolastica inclusiva, ha documentato come studenti con disabilità intellettive e fisiche possano partecipare attivamente quando vengono attuati adeguamenti appropriati, quali la scelta di strumenti accessibili e modifiche al repertorio.

Kivijärvi e Poutiainen⁶⁸, analizzando concerti di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), hanno evidenziato come le esperienze musicali collettive forniscano capitale sociale, facilitando interazioni e creando opportunità di riconoscimento. La performance in pubblico emerge come momento particolarmente significativo per dimostrare competenze e ricevere riconoscimento dalla comunità, contribuendo al senso di autoefficacia e appartenenza.

Uno studio svedese⁶⁹ ha documentato come un programma triennale per giovani adulti con disabilità producesse non solo apprendimenti musicali ma anche cambiamenti personali significativi: maggiore fiducia, migliori capacità di collaborazione e senso di appartenenza. Particolarmente rilevante è che l'educazione fosse basata sulle risorse individuali piuttosto che sulle disabilità, incarnando un approccio capability-based piuttosto che deficit-based.

La revisione sistematica di Mommo e colleghi⁷⁰ su studi condotti tra il 2010 e il 2023 ha identificato pratiche benefiche quali percorsi personalizzati, strategie di interazione tra pari, co-teaching e metodi didattici variati. Gli autori notano tuttavia come l'inclusione non sempre venga concepita come ripensamento sistemico della didattica musicale, quanto piuttosto come integrazione di studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) nelle classi.

Realizzare percorsi musicali trasversali e flessibili permette a ogni studente di essere valorizzato nelle proprie abilità e preferenze

⁶⁷ C. Lapka, *Students with disabilities in a high school band*, in «Music Educators Journal», 92, 4 (2006), pp. 54-59.

⁶⁸ S. Kivijärvi, A. Poutiainen, *Supplying social capital through music education*, in «Research Studies in Music Education», 42, 3 (2019), pp. 347-367.

⁶⁹ M. Elg, L. Sköld, *Music education contributes to development and personal change in young adults with disabilities*, in «Frontiers in Rehabilitation Sciences», 3 (2022), 1046480.

⁷⁰ O. Mommo, K. Sutela, R. Mononen, *Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review*, in «International Journal of Music Education», 2025, advance online publication.

culturali, aprendo al contempo possibilità di incontro con sonorità e pratiche espressive non familiari. La ricerca segnala come un approccio basato sulle risorse individuali, piuttosto che sui deficit, favorisca maggiore coinvolgimento e senso di autoefficacia, anche negli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES)⁷¹. Questo implica che il repertorio, gli strumenti e le modalità di partecipazione siano oggetto di scelte intenzionali da parte dei docenti, capaci di riconoscere le diversità musicali degli studenti come risorsa educativa anziché come ostacolo alla trasmissione di un canone condiviso.

Imparare la perseveranza attraverso la musica

Un secondo aspetto particolarmente rilevante della pratica musicale riguarda il suo contributo allo sviluppo della perseveranza e dell'impegno sostenuto nel tempo, competenze non cognitive che si rivelano cruciali tanto per il successo scolastico quanto per il benessere personale. Gli studi fondati sulla teoria dell'autodeterminazione (Self-Determination Theory) documentano come l'apprendimento musicale, quando strutturato in modo appropriato, favorisca il soddisfacimento dei tre bisogni psicologici fondamentali identificati da Ryan e Deci: autonomia, competenza e relazione⁷². Quando gli studenti percepiscono di poter fare scelte significative nel proprio percorso musicale, sperimentano progressi tangibili nelle proprie abilità e si sentono parte di una comunità musicale, sviluppano motivazione intrinseca che sostiene l'impegno anche di fronte alle inevitabili difficoltà.

La pratica musicale strutturata stimola inoltre lo sviluppo di strategie di autoregolazione dell'apprendimento. Gli studenti imparano progressivamente a fissare obiettivi realistici ma sfidanti, a monitorare autonomamente i propri progressi attraverso l'ascolto critico e la pratica riflessiva, a identificare le aree che richiedono maggiore attenzione e a mantenere un impegno costante nel

⁷¹ M. Elg, L. Sköld, *Music education contributes to development and personal change in young adults with disabilities*, in «Frontiers in Rehabilitation Sciences», 3 (2022), 1046480.

⁷² P. Evans, *Self determination theory: An approach to motivation in music education*, in «Musicae Scientiae», 19, 1 (2015), pp. 65-83.

tempo⁷³. Queste competenze metacognitive, che includono pianificazione, monitoraggio e autovalutazione, rappresentano risorse trasversali fondamentali per l'apprendimento in generale⁷⁴.

La capacità di gestire la frustrazione di fronte a passaggi difficili, di mantenere la concentrazione durante sessioni di pratica prolungate, di affrontare l'ansia da prestazione nelle performance pubbliche costituisce inoltre un'esperienza formativa che sviluppa resilienza e perseveranza⁷⁵. Queste competenze, acquisite nel contesto musicale, si configurano come risorse generali che supportano gli studenti nell'affrontare le sfide quotidiane, contribuendo al loro benessere complessivo e alla capacità di persistere di fronte alle difficoltà.

Oltre i confini della scuola: musica, territorio e appartenenza

La partecipazione ad attività musicali strutturate, scolastiche ed extrascolastiche, contribuisce in modo sostanziale allo sviluppo di autostima, autoregolazione emotiva e senso di appartenenza⁷⁶. I programmi extracurricolari, ensemble strumentali, cori, gruppi di musica d'insieme, percorsi di studio individualizzati, creano contesti di appartenenza multipla che si estendono oltre i confini dell'aula, offrendo ai giovani opportunità di riconoscimento, valorizzazione dei talenti individuali e costruzione di relazioni significative con pari e adulti che condividono interessi comuni. Williams e colleghi⁷⁷, in una ricerca longitudinale su oltre 3000 bambini australiani, hanno

⁷³ G.E. McPherson, P. Miksza, P. Evans, *Self regulated music learning*, in D. Schunk, J. Greene (eds.), *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*, Routledge 2018, pp. 181-193.

⁷⁴ F.J. Zarza Alzugaray, S.G. Ramón, O. Casanova, M.B. Zarza Alzugaray, *Self regulated learning in music education*, in «Harmonia: Journal of Arts Research», 25, 2 (2025), pp. 253-264.

⁷⁵ A. Zachariou, A. Bonneville Roussy, D.J. Hargreaves, *Exploring the effects of a musical play intervention on young children's self regulation and metacognition*, in «Metacognition and Learning», 18 (2023), pp. 983-1012.

⁷⁶ J. Goopy, S.L.R. MacArthur, *Music learning and school-aged children's and adolescents' wellbeing: A scoping review*, in «Research Studies in Music Education», 48, 1 (2026), pp. 25-44, <https://doi.org/10.1177/1321103X251323562>; Z.E. Papinczak, G.A. Dingle, S.R. Stoyanov, L. Hides, O. Zelenko, *Young people's uses of music for well-being*, in «Journal of Youth Studies», 18, 9 (2015), pp. 1119-1134, <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020935>.

⁷⁷ K.E. Williams, M.S. Barrett, G.F. Welch, V. Abad, M. Broughton, *Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes*, in «Early Childhood Research Quarterly», 31 (2015), pp. 113-124.

documentato come la frequenza di attività musicali condivise in famiglia sia positivamente correlata non solo con lo sviluppo del vocabolario e delle abilità numeriche, ma anche con il controllo dell'attenzione, la regolazione emotiva e le abilità prosociali.

La sinergia tra musica scolastica ed extrascolastica si configura come alleanza educativa territoriale che amplifica le opportunità di sviluppo artistico, emotivo e sociale. Le istituzioni scolastiche che favoriscono collegamenti con le risorse musicali del territorio, attraverso progetti condivisi, utilizzo di spazi comuni, collaborazioni con esperti esterni, contribuiscono a costruire ecosistemi educativi più ricchi e inclusivi. Questa dimensione assume rilevanza particolare sul piano dell'equità: mentre le opportunità musicali extrascolastiche sono tradizionalmente mediate da fattori socio-economici familiari, collaborazioni strutturate tra scuola e territorio possono ampliarne significativamente l'accessibilità, garantendo percorsi continuativi anche a studenti provenienti da contesti svantaggiati e contribuendo così a obiettivi più ampi di riduzione delle disuguaglianze educative. Approcci didattici che promuovono autonomia e collaborazione attiva, caratteristici di molte esperienze musicali collettive, migliorano inoltre non solo la qualità dell'apprendimento musicale ma l'esperienza complessiva di benessere degli studenti⁷⁸.

Complessità della ricerca e condizioni di efficacia

La rassegna delle evidenze fin qui presentata restituisce un quadro complessivamente favorevole all'educazione musicale come contesto di sviluppo delle competenze trasversali, ma richiede alcune precisazioni di metodo che invitano a interpretare i risultati con cautela. Morand-Grondin e colleghi⁷⁹, in uno studio su 169 partecipanti, non hanno riscontrato differenze significative tra musicisti e non musicisti nei livelli di empatia e prosocialità, suggerendo che la relazione sia più articolata di quanto ipotizzato in lavori precedenti. Gli autori notano

⁷⁸ S. Xu, D. Li, *Autonomy-supportive music teaching, collective learning, flow, and music students' well-being: A mediational model*, in «Acta Psychologica», 254 (2025), 104827, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104827>.

⁷⁹ D. Morand-Grondin, B. Oliveira, F.T. van Vugt, S. Rigoulot, *A new look at the potential links between music practice, empathy, and prosociality*, in «Psychology of Music», 53, 1 (2025), pp. 32-51.

come molti studi positivi siano stati condotti con bambini in contesti di gruppo, sollevando la questione se gli effetti osservati derivino dalla pratica musicale in sé o dalla dinamica sociale che essa genera.

Hallam⁸⁰ offre a questo proposito una griglia interpretativa utile, distinguendo tra effetti diretti su competenze specificamente trasferibili, effetti mediati da variabili psicosociali quali motivazione e senso di autoefficacia, effetti che dipendono dal formato dell'esperienza, collettiva o individuale, formale o informale, breve o prolungata, ed effetti moderati da caratteristiche individuali come età, background culturale e predisposizioni personali. Questa articolazione invita a superare domande del tipo "la musica sviluppa competenze trasversali?" per formularne di più precise: in quali condizioni, con quali studenti, attraverso quali pratiche didattiche?

Su questo punto emerge dalla letteratura un consenso sostanziale. Quando l'educazione musicale è progettata intenzionalmente per promuovere competenze socio-emotive, attraverso attività collaborative, momenti di riflessione sulle dinamiche di gruppo, connessione esplicita tra musica ed esperienza emotiva, produce effetti documentabili su benessere e inclusione⁸¹. La pratica di gruppo risulta più efficace di quella individuale nel promuovere competenze sociali, e programmi di maggiore durata producono effetti più stabili nel tempo. L'educazione musicale non è dunque una variabile indipendente con effetti automatici, ma un contesto educativo la cui efficacia dipende dalla qualità della progettazione e dall'intenzionalità pedagogica che la orienta.

La ricerca economica ha inoltre fornito evidenze sul valore a lungo termine dell'educazione musicale. Hille e Schupp⁸² analizzando dati longitudinali, hanno documentato come la pratica musicale infantile predica positivamente rendimento accademico e aspirazioni, con effetti che persistono nell'adolescenza e nell'età adulta. Significativamente, questi effetti erano più forti per la musica rispetto

⁸⁰ S. Hallam, *The power of music*, in «International Journal of Music Education», 33, 3 (2015), pp. 269-289.

⁸¹ J. Váradi, *A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning*, in «SAGE Open», 12, 1 (2022).

⁸² A. Hille, J. Schupp, *How learning a musical instrument affects the development of skills*, in «Economics of Education Review», 44 (2015), pp. 56-82.

allo sport, suggerendo una specificità della pratica musicale nello sviluppo di competenze trasversali.

Per quanto riguarda l'inclusione, la musica può fungere da ponte per studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), ma questo richiede formazione specifica dei docenti, adattamenti consapevoli e un'autentica attitudine inclusiva⁸³. L'accessibilità tecnologica, attraverso software adattivi, strumenti musicali digitali e interfacce alternative, amplia ulteriormente le possibilità di partecipazione per studenti con diverse abilità⁸⁴.

Conclusioni

Il percorso argomentativo sviluppato in questo capitolo ha preso le mosse dalla centralità del benessere come dimensione costitutiva della qualità educativa, ha attraversato i dati sul malessere nei contesti scolastici italiani e ha individuato nelle competenze trasversali, socio-emotive, motivazionali, relazionali, le risorse su cui è necessario investire per costruire scuole più inclusive e attente alle persone che le abitano. In questo quadro, le evidenze empiriche suggeriscono che musica e arti possano costituire contesti privilegiati per lo sviluppo di tali competenze, a condizione che la progettazione educativa sia intenzionale, prolungata nel tempo e attenta alle dinamiche di gruppo e territoriali. L'educazione musicale si rivela così un ambito formativo che promuove non solo competenze artistiche specifiche, ma anche abilità trasversali di natura socio-emotiva, perseveranza, autoregolazione e senso di appartenenza, configurandosi come esperienza educativa che integra sviluppo di competenze, benessere personale e preparazione per le sfide della vita. La sfida pedagogica consiste nel tradurre questi principi in pratiche sistematiche e diffuse, superando la concezione della musica come accessorio curricolare per riconoscere il potenziale formativo integrale e il ruolo cruciale nella costruzione di scuole più inclusive e attente al benessere di tutti gli studenti.

⁸³ A.A. Darrow, *Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them*, in «General Music Today», 22, 3 (2009), pp. 29-31.

⁸⁴ A. Moreno, *Technology and inclusive music education*, in «British Journal of Music Education», 36, 3 (2019), pp. 237-248.

Bibliografia

- J.M. Aldridge, K. McChesney, *The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review*, in «International Journal of Educational Research», 88 (2018), pp. 121-145.
- A. Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman 1997.
- C.D. Batson, K. Sager, E. Garst, M. Kang, K. Rubchinsky, K. Dawson, *Is empathy-induced helping due to self-other merging?*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 73, 3 (1997), pp. 495-509.
- A. Beelmann, K.S. Heinemann, *Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», 35, 1 (2014), pp. 10-24.
- A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J.E. Korbin, *Multifaceted concept of child well-being*, in A. Ben-Arieh et al. (eds.), *Handbook of Child Well-Being*, Springer 2013, pp. 1-27.
- J.S. Blasco-Magraner, G. Bernabe-Valero, P. Marín-Liébana, C. Moret-Tatay, *Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 18, 7 (2021), 3668.
- T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, 3rd ed., Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) 2011.
- F. Borgonovi, J. Pál, *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 study (OECD Education Working Papers, No. 140)*, OECD Publishing 2016.
- M. Bremmer, *Encountering disability in music*, in «International Journal of Music Education», 41, 3 (2023), pp. 456-472.
- U. Bronfenbrenner, P.A. Morris, *The bioecological model of human development*, in R.M. Lerner, W. Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology*, 6ª ed., vol. 1, Wiley 2006, pp. 793-828.
- M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci 2016.
- J. Cohen, E.M. McCabe, N.M. Michelli, T. Pickeral, *School climate: Research, policy, teacher education and practice*, in «Teachers College Record», 111, 1 (2009), pp. 180-213.
- Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, in «Official Journal of the European Union», C 189, 4 giugno 2018, pp. 1-13.

- L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson 2017.
- A.A. Darrow, *Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them*, in «General Music Today», 22, 3 (2009), pp. 29-31.
- M. Davila-Barrio, *Empathy in group musical performance: A review of the literature*, in «Review of Education», 11, 2 (2023), e3426.
- A.L. Duckworth, J.J. Gross, *Self-control and grit*, in «Current Directions in Psychological Science», 23, 5 (2014), pp. 319-325.
- A.L. Duckworth, C. Peterson, M.D. Matthews, D.R. Kelly, *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 92, 6 (2007), pp. 1087-1101.
- J.A. Durlak, R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor, K.B. Schellinger, *The impact of enhancing students' social and emotional learning*, in «Child Development», 82, 1 (2011), pp. 405-432.
- M. Elg, L. Sköld, *Music education contributes to development and personal change in young adults with disabilities*, in «Frontiers in Rehabilitation Sciences», 3 (2022), 1046480.
- European Commission, *Recommendation on key competences for lifelong learning*, in «Official Journal of the European Union», 2006/962/EC, 2006.
- P. Evans, *Self determination theory: An approach to motivation in music education*, in «Musicae Scientiae», 19, 1 (2015), pp. 65-83.
- C. Goodenow, K.E. Grady, *The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students*, in «Journal of Experimental Education», 62, 1 (1993), pp. 60-71.
- J. Goopy, S.L.R. MacArthur, *Music learning and school-aged children's and adolescents' wellbeing: A scoping review*, in «Research Studies in Music Education», 48, 1 (2026), pp. 25-44, <https://doi.org/10.1177/1321103X251323562>.
- M.T. Greenberg, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, J.A. Durlak, *Social and emotional learning as a public health approach to education*, in «The Future of Children», 27, 1 (2017), pp. 13-32.
- K.D. Gutiérrez, B. Rogoff, *Cultural ways of learning*, in «Educational Researcher», 32, 5 (2003), pp. 19-25.
- L.M. Gutman, I. Schoon, *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*, Education Endowment Foundation 2013.
- S. Hallam, *The power of music*, in «International Journal of Music Education», 33, 3 (2015), pp. 269-289.
- Z. Hammond, *Culturally Responsive Teaching and the Brain*, Corwin 2015.

- T. Hascher, *Wohlbefinden in der Schule*, Waxmann 2017.
- J.J. Heckman, T. Kautz, *Hard evidence on soft skills*, in «Labour Economics», 19, 4 (2012), pp. 451-464.
- J.J. Heckman, Y. Rubinstein, *The importance of noncognitive skills*, in «The American Economic Review», 91, 2 (2001), pp. 145-149.
- J.J. Heckman, J. Stixrud, S. Urzua, *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes*, in «Journal of Labor Economics», 24, 3 (2006), pp. 411-482.
- A. Hille, J. Schupp, *How learning a musical instrument affects the development of skills*, in «Economics of Education Review», 44 (2015), pp. 56-82.
- A. Hillier, G. Greher, N. Poto, M. Dougherty, *Positive outcomes following participation in a music intervention for adolescents and young adults on the autism spectrum*, in «Psychology of Music», 40, 2 (2012), pp. 201-215, <https://doi.org/10.1177/0305735610386837>.
- J. Inchley et al. (eds.), *Spotlight on Adolescent Health and Well-Being*, WHO Regional Office for Europe 2020.
- Istat, *Report annuale sulla salute mentale degli studenti italiani*, Istituto Nazionale di Statistica 2023.
- P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom*, in «Review of Educational Research», 79, 1 (2009), pp. 491-525.
- M. Kalliopuska, I. Ruókönen, *Effects of music education on the self-concept and empathy of pre-schoolers*, in «Perceptual and Motor Skills», 62, 3 (1986), pp. 927-930.
- M. Kalliopuska, I. Ruókönen, *A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy*, in «Perceptual and Motor Skills», 76, 1 (1993), pp. 131-137.
- S. Kirschner, M. Tomasello, *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*, in «Evolution and Human Behavior», 31, 5 (2010), pp. 354-364.
- S. Kivijärvi, A. Poutiainen, *Supplying social capital through music education*, in «Research Studies in Music Education», 42, 3 (2019), pp. 347-367.
- A. Konu, M. Rimpelä, *Well-being in schools: A conceptual model*, in «Health Promotion International», 17, 1 (2002), pp. 79-87.
- M. Koster, H. Nakken, S.J. Pijl, E. Van Houten, *Being part of the peer group*, in «International Journal of Inclusive Education», 13, 2 (2009), pp. 117-140.
- C. Lapka, *Students with disabilities in a high school band*, in «Music Educators Journal», 92, 4 (2006), pp. 54-59.

- H. Li, W. Luo, H. He, Y. Chen, X. Lin, M. Xu, M. Chen, *Musical training reduces the neural mismatch reflected by P3a and P3b*, in «Frontiers in Psychology», 10 (2019).
- V. Lodolo D'Oria, R. Pocaterra, G. Pozzi, *Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti*, La Medicina del Lavoro 2003.
- D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson 2019.
- D. Lucangeli, *A mente accesa. Crescere e far crescere*, Mondadori 2021.
- G.M. Marzocchi, V. Tobia, C. Palmas, *Il benessere scolastico e la sua valutazione*, in M. Camodeca, C. Gelati (a cura di), *Il benessere a scuola*, Carocci 2022, pp. 35-58.
- G.E. McPherson, P. Miksza, P. Evans, *Self regulated music learning*, in D. Schunk, J. Greene (eds.), *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*, Routledge 2018, pp. 181-193.
- N. Mignolli, F. Berti, C. Sità, *Benessere scolastico e successo formativo*, in «Scuola Democratica», 13, 2 (2022), pp. 245-264.
- T.E. Moffitt, *A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 108, 7 (2011), pp. 2693-2698.
- O. Mommo, K. Sutela, R. Mononen, *Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review*, «Research Studies in Music Education», 47, 3 (2025), pp. 403-423, <https://doi.org/10.1177/1321103X251342143>.
- D. Morand-Grondin, B. Oliveira, F.T. van Vugt, S. Rigoulot, *A new look at the potential links between music practice, empathy, and prosociality*, in «Psychology of Music», 53, 1 (2025), pp. 32-51.
- A. Moreno, *Technology and inclusive music education*, in «British Journal of Music Education», 36, 3 (2019), pp. 237-248.
- S. Mori, A. Rosa, M. Zambelli, J. Niewint-Gori, *Personalizzazione della didattica per lo sviluppo del potenziale degli studenti*, in *Link & Learn*, Pensa Editore 2024, pp. 35-48.
- E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, K.C. Thomson, *Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence*, in «Journal of Youth and Adolescence», 39, 11 (2010), pp. 1330-1342.
- E. Oberle, K.A. Schonert-Reichl, B.D. Zumbo, *Life satisfaction in early adolescence*, in «Journal of Youth and Adolescence», 40, 7 (2011), pp. 889-901.

- OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing 2015.
- OECD, *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*, OECD Publishing 2017.
- OECD, *PISA 2022 results: Students' well-being*, OECD Publishing 2023.
- K.F. Osterman, *Students' need for belonging in the school community*, in «Review of Educational Research», 70, 3 (2000), pp. 323-367.
- C. Palmas, C. Mauri, N. Scionti, G.M. Marzocchi, *Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico*, in «Ricerche di Psicologia - Open Access», 1 (2022).
- Z.E. Papinczak, G.A. Dingle, S.R. Stoyanov, L. Hides, O. Zelenko, *Young people's uses of music for well-being*, in «Journal of Youth Studies», 18, 9 (2015), pp. 1119-1134, <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020935>.
- M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia 2004.
- E.L. Pollard, P.D. Lee, *Child well-being: A systematic review of the literature*, in «Social Indicators Research», 61, 1 (2003), pp. 59-78.
- T.C. Rabinowitch, I. Cross, P. Burnard, *Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children*, in «Psychology of Music», 41, 4 (2013), pp. 484-498.
- R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation*, in «American Psychologist», 55, 1 (2000), pp. 68-78.
- M.E. Sachs, J. Kaplan, A. Der Sarkissian, A. Habibi, *Long-term music instruction is partially associated with the development of socioemotional skills*, in «PLoS ONE», 19, 7 (2024), e0307373.
- A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2020, ISBN 978-92-76-19418-7, <https://doi.org/10.2760/302967>, JRC120911.
- E.G. Schellenberg, K.A. Corrigan, S.P. Dys, T. Malti, *Group music training and children's prosocial skills*, in «PLoS ONE», 10, 10 (2015), e0141449.
- K.A. Schonert-Reichl, *Enhancing cognitive and social-emotional development through a mindfulness-based school program*, in «Developmental Psychology», 51, 1 (2015), pp. 52-66.
- S. Schwab, *Attitudes towards Inclusive Schooling*, Waxmann 2018.
- S. Schwab, G.H. Alnahdi, *From integration to inclusion*, in «European Educational Research Journal», 19, 4 (2020), pp. 367-384.

- S. Xu, D. Li, *Autonomy-supportive music teaching, collective learning, flow, and music students' well-being: A mediational model*, in «Acta Psychologica», 254 (2025), 104827, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104827>.
- S.M. Suldo, A. Thalji, J. Ferron, *Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being*, in «The Journal of Positive Psychology», 6, 1 (2011), pp. 17-30.
- R.D. Taylor, E. Oberle, J.A. Durlak, R.P. Weissberg, *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions*, in «Child Development», 88, 4 (2017), pp. 1156-1171.
- A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro, *A review of school climate research*, in «Review of Educational Research», 83, 3 (2013), pp. 357-385.
- L. Tian, Q. Tian, E.S. Huebner, *School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being*, in «Social Indicators Research», 128, 1 (2015), pp. 105-129.
- V. Tobia, G.M. Marzocchi, *Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali*, in «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», 3, 2 (2015a), pp. 221-232.
- V. Tobia, G.M. Marzocchi, *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico*, Erickson 2015b.
- J. Váradi, *A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning*, SAGE Open, 12, 1 (2022).
- M.T. Wang, J.L. Degol, *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*, in «Educational Psychology Review», 28, 2 (2016), pp. 315-352.
- WHO, *Life skills education for children and adolescents in schools*, World Health Organization 1994.
- K.E. Williams, M.S. Barrett, G.F. Welch, V. Abad, M. Broughton, *Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes*, in «Early Childhood Research Quarterly», 31 (2015), pp. 113-124.
- A. Zachariou, A. Bonneville Roussy, D.J. Hargreaves, *Exploring the effects of a musical play intervention on young children's self regulation and metacognition*, in «Metacognition and Learning», 18 (2023), pp. 983-1012.
- F.J. Zarza Alzugaray, S.G. Ramón, O. Casanova, M.B. Zarza Alzugaray, *Self Regulated Learning in Music Education*, in «Harmonia: Journal of Arts Research and Education», 25, 2 (2025), pp. 253-264, <https://doi.org/10.15294/harmonia.v25i2.36925>.

Capitolo 2

La rassegna “La musica unisce la scuola”: un modello di educazione musicale orientato allo sviluppo delle competenze trasversali¹

Marco Morandi, Caterina Librandi

Introduzione

Questo contributo nasce dall’esigenza di analizzare in modo sistematico l’esperienza pluriennale della rassegna nazionale *La musica unisce la scuola*, promossa da INDIRE a partire dal 2020, con l’intento di mettere in luce il suo valore educativo nel quadro delle competenze trasversali e dei processi inclusivi.

Lontana da un’ottica disciplinare specialistica o performativa, la rassegna si configura come uno strumento educativo accessibile, in grado di valorizzare le pratiche musicali scolastiche in quanto strumenti di formazione integrale della persona. In questo senso, la musica non è proposta come una disciplina riservata agli studenti “di talento”, né come esclusiva dei licei musicali o dei contesti a indirizzo artistico, ma come linguaggio trasversale e ambiente educativo relazionale, accessibile a tutte le scuole e a tutti i livelli di istruzione.

Nel periodo compreso tra il 2020 e il 2025, la rassegna ha coinvolto oltre 1130 istituti scolastici di ogni ordine e grado provenienti da tutto il territorio nazionale, raccogliendo più di 4000 contributi video, pubblicati sulla piattaforma ufficiale e verificati da una commissione interna. A questa partecipazione creativa si è affiancata un’indagine sistematica rivolta direttamente ai dirigenti scolastici o a loro delegati, attraverso moduli di raccolta dati

¹ Il testo è il risultato congiunto del lavoro di analisi e confronto degli autori. Per quanto riguarda la stesura del testo a Marco Morandi vanno attribuiti l’introduzione, i paragrafi “La partecipazione studentesca: una stima ragionata” e “Note metodologiche e prospettive di approfondimento”. Caterina Librandi è autrice dei paragrafi “La rassegna *La musica unisce la scuola* come caso di studio”; “La rassegna: alcuni dati”; “Analisi delle scuole coinvolte, generi e strumenti”; “Finalità educative dichiarate dalle scuole”.

compilati in fase di iscrizione e successiva documentazione. Tali moduli hanno permesso di raccogliere informazioni qualitative e quantitative sulle finalità didattiche prevalenti, i contesti di provenienza, le tipologie scolastiche, gli strumenti utilizzati e le strategie inclusive adottate.

Il presente capitolo si propone dunque di esplorare i seguenti interrogativi:

- Quali dimensioni educative sono attivate dalla partecipazione alla rassegna?
- In che misura la musica è utilizzata, dalle scuole, per promuovere competenze non disciplinari (soft skills, cittadinanza, cooperazione)?
- Come si articola il rapporto tra attività musicale, inclusione scolastica e benessere educativo?

Attraverso l'analisi dei dati raccolti tra il 2020 e il 2025, il testo intende documentare in che modo le scuole italiane abbiano interpretato l'iniziativa non solo come vetrina espressiva, ma anche come spazio per potenziare competenze trasversali quali l'autonomia, la consapevolezza corporea ed emotiva, l'ascolto, la creatività, la responsabilità e la collaborazione.

L'ipotesi di fondo è che l'educazione musicale, come emerge dalle pratiche documentate nella rassegna, costituisca un contesto privilegiato di apprendimento esperienziale, capace di favorire lo sviluppo globale dello studente e la coesione del gruppo classe, contribuendo in modo determinante alla qualità del clima scolastico, alla partecipazione e all'inclusione.

La rassegna “La musica unisce la scuola” come caso di studio

La rassegna nazionale *La musica unisce la scuola* rappresenta oggi l'evoluzione digitale e strutturata di un'iniziativa con radici profonde nel sistema educativo italiano. Essa si inserisce nel quadro della Settimana nazionale della musica a scuola, una manifestazione promossa annualmente dal Ministero dell'Istruzione a partire dal 1990, con l'obiettivo di valorizzare la musica nella didattica scolastica di ogni ordine e grado.

In quella prima fase – che possiamo definire pre-digitale – l’iniziativa si articolava in una settimana di eventi locali, concerti scolastici, laboratori e attività musicali organizzate in autonomia dalle scuole su tutto il territorio nazionale. Tuttavia, la documentazione di queste esperienze era spesso parziale o effimera, affidata a canali locali, cartacei o informali, e difficilmente aggregabile a livello nazionale. La ricaduta educativa e la visibilità pubblica della manifestazione, pur significative, restavano quindi frammentarie.

Un momento decisivo di rilancio e strutturazione dell’iniziativa si è avuto con l’istituzione, nel 2006, del Comitato Nazionale per l’Apprendimento Pratico della Musica per tutti gli studenti (Decreto Ministeriale 28 luglio 2006), presieduto dal Prof. Luigi Berlinguer. Il Comitato ha operato per rafforzare la presenza della musica nella scuola pubblica, promuovendo l’idea di una musica “per tutti e con tutti”, e favorendo il coinvolgimento diretto delle istituzioni scolastiche nella costruzione di un’identità musicale collettiva. Questo ha determinato un’accelerazione significativa nella diffusione, visibilità e legittimazione culturale della Settimana della Musica, rilanciandone la portata comunicativa e pedagogica a livello nazionale.

La vera svolta si è registrata a partire dal 2020, quando – a causa dell’emergenza sanitaria – l’iniziativa è stata riconfigurata in forma interamente digitale. Nata in quel contesto come risposta alla chiusura delle scuole, la nuova edizione prende il nome di “La musica unisce la scuola”, e da allora è diventata un evento annuale online a partecipazione libera rivolta a tutto il territorio nazionale. Le scuole, tramite una piattaforma web dedicata, hanno potuto inviare i propri contributi audiovisivi, partecipare a seminari e webinar e accedere a un archivio pubblico delle esperienze musicali scolastiche.

Questa nuova modalità ha avuto un impatto immediato e di vasta portata. Nella sola prima edizione digitale sono stati ricevuti oltre 3000 video, di cui circa 1200 contributi originali prodotti dalle scuole e i restanti inviati direttamente da famiglie e studenti, ai quali era stata eccezionalmente concessa la possibilità di partecipare in autonomia considerando la particolare situazione di isolamento domestico durante il lockdown. La partecipazione nel primo anno ha comunque coinvolto più di 450 istituti scolastici

da ogni regione italiana. È importante precisare che i contributi inviati da famiglie e studenti, pur rappresentando una testimonianza preziosa della vitalità musicale domestica durante l'emergenza, non sono stati inclusi nelle successive analisi statistiche, che si sono concentrate esclusivamente sui materiali prodotti e validati dalle istituzioni scolastiche.

In questo nuovo assetto, la rassegna ha assunto il profilo di caso di studio educativo di rilievo nazionale, configurandosi come:

- iniziativa non competitiva e inclusiva, aperta a tutte le scuole senza selezione o graduatoria;
- strumento di documentazione e ricerca grazie alla raccolta strutturata di metadati, schede descrittive e testimonianze multimediali;
- ambiente professionale condiviso, che valorizza l'innovazione metodologica, la partecipazione, l'interdisciplinarietà e il benessere educativo.

La rassegna costituisce quindi un esempio emblematico di come la musica, nella scuola contemporanea, possa essere intesa non solo come linguaggio espressivo o abilità tecnica, ma come spazio educativo trasversale: una pratica sociale e didattica che favorisce l'inclusione, l'identità culturale, la coesione di gruppo e lo sviluppo globale della persona.

Pur non essendo oggetto specifico del presente contributo – che si concentra sul ruolo trasversale della musica nello sviluppo delle competenze educative – è importante richiamare, come elemento di contesto, l'ampia e costante attività di formazione docenti che ha accompagnato la rassegna *La musica unisce la scuola* lungo l'intero periodo del suo svolgimento in modalità digitale. Nata inizialmente in risposta all'emergenza sanitaria del 2020, questa sezione dedicata ai docenti ha finito per rappresentare, nel tempo, un ambiente di confronto stabile, aperto e fortemente partecipato.

Nel corso del quinquennio 2020-2024 sono stati organizzati 140 webinar formativi, con una distribuzione che riflette l'evoluzione del progetto stesso: 28 nel 2020, 39 nel 2021, 31 nel 2022, 32 nel 2023 e 10 nel 2024. Tutti gli incontri sono stati trasmessi in diretta streaming su YouTube, e resi disponibili anche in differita, permettendo così una fruizione ampia e asincrona. Complessivamente, i

webinar hanno registrato 34.861 visualizzazioni, suddivise in: 3871 nel 2020, 5051 nel 2021, 17.048 nel 2022 (anno di maggiore afflusso), 6891 nel 2023 e 2000 nel 2024. Questi numeri, che comprendono sia le partecipazioni in diretta che le visualizzazioni successive, confermano la solidità di un format capace di adattarsi alle esigenze di accessibilità e di autonomia dei docenti.

I contenuti proposti hanno spaziato dall'educazione musicale di base agli approcci metodologici più innovativi, dall'inclusione scolastica attraverso la pratica sonora alla riflessione sull'uso dello strumento musicale nella didattica, fino alle intersezioni tra musica, corpo e tecnologie. Più che un semplice spazio di aggiornamento, la formazione si è configurata come una comunità professionale temporanea, orientata allo scambio di pratiche e alla costruzione condivisa di senso intorno all'insegnamento della musica nella scuola pubblica.

Nel quadro della riflessione che qui si propone, tesa a valorizzare la funzione della musica come catalizzatore di competenze e linguaggi trasversali, la formazione insegnanti assume quindi un rilievo indiretto ma significativo: è il segno di una comunità educativa viva, motivata e consapevole, che vede nella musica non solo una disciplina, ma una risorsa pedagogica capace di generare connessioni, appartenenza e cittadinanza.

La rassegna: alcuni dati

La rassegna nazionale *La musica unisce la scuola* è iniziata nel 2020, in piena emergenza pandemica, come riformulazione digitale della storica *Settimana della musica a scuola*. Fin da subito si è configurata come un'occasione di visibilità e valorizzazione delle pratiche musicali scolastiche, ma solo a partire dal triennio 2023-2025 è stato attivato un impianto sistematico di rilevazione qualitativa integrato nel modulo di partecipazione. Nei primi anni, infatti, l'urgenza organizzativa dettata dalla contingenza sanitaria e la necessità di convertire in tempi rapidi la manifestazione in formato telematico hanno limitato la possibilità di affiancare all'evento strumenti di analisi e valutazione strutturati.

È importante precisare l'articolazione temporale dei dati presentati in questo capitolo. Le informazioni relative ai generi musicali, agli strumenti utilizzati, alla distribuzione geografica delle scuole partecipanti e alla stima del numero di studenti coinvolti si riferiscono all'intero arco temporale 2020-2025, offrendo quindi una visione d'insieme dell'intera esperienza della rassegna. Al contrario, i dati sulle finalità educative dichiarate dalle scuole (Sezione 2.2) sono disponibili esclusivamente per il triennio 2023-2025, periodo in cui è stato introdotto nel modulo di partecipazione un questionario strutturato specificamente dedicato a questo aspetto. Questa differenza nella copertura temporale dei dati riflette l'evoluzione stessa della rassegna, che da iniziativa nata per rispondere all'emergenza si è progressivamente trasformata in dispositivo di documentazione e riflessione pedagogica più articolato.

Analisi delle scuole coinvolte, generi e strumenti

Nel corso dei sei anni di svolgimento della rassegna *La musica unisce la scuola*, sono stati raccolti e analizzati complessivamente 4409 video provenienti da scuole di ogni ordine e grado.

Generi musicali

Sebbene il focus di questo contributo non sia rivolto all'analisi dei generi musicali in senso stretto, si è ritenuto utile includere una sintesi delle tipologie di brani segnalate nel corso delle sei edizioni della rassegna *La musica unisce la scuola*.

La tabella seguente riporta i dati relativi alla classificazione ufficiale dei generi musicali così come forniti dalle scuole partecipanti. Su un totale di 4409 contributi video, 4139 riportano almeno un genere assegnato, mentre 200 contributi non presentano alcuna indicazione in merito. In questi casi non è stato operato alcun tentativo di attribuzione forzata, preferendo mantenere la voce "nessun genere selezionato" come categoria a parte. Si sottolinea che il totale dei generi musicali indicati è maggiore del numero dei video perché in ogni video potevano essere presenti più brani e, quindi, più generi musicali.

| Genere musicale | Occorrenze |
|--|------------|
| Musica classica pre-Novecento | 1391 |
| Musica contemporanea - Novecento | 1338 |
| Popular music | 1233 |
| Anonimo/tradizionale/popolare/folclorica | 675 |
| Musica afroamericana | 238 |
| Musica elettronica | 67 |
| Altro | 134 |
| Nessun genere selezionato | 200 |

Strumenti

In continuità con la tabella precedente dedicata ai generi musicali, si propone di seguito un approfondimento relativo alla strumentazione impiegata nei contributi video inviati dalle scuole nel corso delle sei edizioni della rassegna *La musica unisce la scuola*.

Anche in questo caso, pur non essendo oggetto centrale della presente analisi, si è scelto di rendere disponibili i dati aggregati relativi agli strumenti musicali dichiarati, così da offrire un quadro orientativo delle scelte espressive operate nei diversi contesti scolastici.

La tabella mostra i 30 strumenti (o categorie di strumenti) più ricorrenti, calcolati sulla base delle occorrenze nei contributi. Quando più strumenti venivano indicati per lo stesso video, ciascun elemento è stato considerato separatamente. Si notano sia strumenti canonici della pratica scolastica (come pianoforte, flauto, chitarra classica) sia presenze significative di strumenti a fiato, batteria, tastiere, percussioni e voce.

Non si tratta di una classificazione musicologica ma di una categorizzazione funzionale utile a cogliere la varietà e la ricorrenza degli strumenti impiegati. Alcune voci aggregate (es. "Base musicale", "Voce", "Software") riflettono pratiche diffuse nel lavoro scolastico. Sono inoltre presenti alcune etichette non specifiche ("N/S", "Altro", "Nessuno strumento musicale"), per le quali non è stato possibile o opportuno operare un'ulteriore definizione.

| Strumento | Occorrenze |
|----------------------------|------------|
| Chitarra | 1473 |
| Pianoforte | 1309 |
| Flauto | 814 |
| Violino | 667 |
| Voce | 630 |
| Percussioni | 572 |
| Tastiere | 560 |
| Clarinetto | 456 |
| Base strumentale | 440 |
| Batteria | 383 |
| Sassofono | 282 |
| Tromba | 239 |
| Violoncello | 219 |
| Basso elettrico | 217 |
| N/S | 203 |
| Base musicale | 154 |
| Glockenspiel | 154 |
| Software | 90 |
| Trombone | 85 |
| Oboe | 55 |
| Fisarmonica | 53 |
| Nessuno strumento musicale | 53 |
| Altro | 50 |
| Base musicale, voce | 33 |
| Basso | 32 |
| Arpa | 32 |
| Corpo | 31 |
| Corno | 31 |
| Contrabbasso | 29 |

*Distribuzione geografica degli istituti scolastici
che hanno partecipato alla rassegna*

La tabella seguente presenta la distribuzione complessiva degli istituti scolastici partecipanti alle sei edizioni della rassegna *La musica unisce la scuola*, suddivisi per regione. I dati non fanno riferimento al numero di contributi video, ma al numero di scuole distinte che hanno preso parte almeno una volta all'iniziativa, in uno o più anni.

È importante segnalare che molti contributi del 2020 non sono stati conteggiati, poiché in quell'anno, in piena emergenza COVID-19, la rassegna era stata eccezionalmente aperta anche a famiglie e singoli studenti; per garantire l'affidabilità del dato, si è preferito non forzare alcuna attribuzione.

Questa tabella restituisce quindi un quadro attendibile e rappresentativo della partecipazione istituzionale alla rassegna: tutte le 20 regioni italiane risultano rappresentate nella distribuzione complessiva degli istituti partecipanti, segno di una diffusione ampia e capillare della rassegna su tutto il territorio nazionale. Anche le regioni con numeri più contenuti hanno preso parte all'iniziativa almeno in una delle edizioni.

Per offrire un'indicazione della portata della rassegna in rapporto al sistema scolastico nazionale, i dati delle scuole partecipanti sono stati confrontati con il numero di istituti statali attualmente presenti sul territorio (anno scolastico 2025/26). È opportuno sottolineare che il numero complessivo di scuole varia di anno in anno; la tabella ha quindi una funzione principalmente indicativa e orientativa. La scelta di utilizzare i dati più recenti consente di fornire un'immagine della partecipazione in termini percentuali, pur nella consapevolezza che tale percentuale può subire lievi variazioni a seconda dell'anno di riferimento.

L'analisi delle percentuali di adesione regionali rivela un panorama articolato e interessante. La Basilicata si distingue con il tasso di partecipazione più elevato, pari al 29,79%, seguita da Puglia (21,92%), Calabria (20,38%) e Liguria (19,66%). Anche Sicilia (18,58%) e Abruzzo (18,48%) registrano percentuali significative, superiori alla media nazionale del 14%. Campania e Lazio si attestano esattamente su questa media (14,43%), mentre l'Emilia-

Romagna raggiunge il 13,10%. Le regioni del Centro-Nord mostrano valori compresi tra il 10% e il 12%, con Marche, Lombardia, Toscana, Piemonte, Umbria e Veneto che presentano tassi di partecipazione comunque rilevanti. Percentuali più contenute si riscontrano in Friuli-Venezia Giulia (8,64%), Sardegna (4,80%), Valle d'Aosta (3,33%) e Trentino-Alto Adige (1,54%).

| | N. scuole partecipanti alla rassegna | N. scuole totali (anno scolastico 2025/26) | % di scuole partecipanti alla rassegna |
|----------------------------|--------------------------------------|--|--|
| Basilicata | 28 | 94 | 29,79 |
| Puglia | 128 | 584 | 21,92 |
| Calabria | 65 | 319 | 20,38 |
| Liguria | 35 | 178 | 19,66 |
| Sicilia | 136 | 732 | 18,58 |
| Abruzzo | 39 | 211 | 18,48 |
| Campania | 129 | 894 | 14,43 |
| Lazio | 103 | 714 | 14,43 |
| Molise | 8 | 60 | 13,33 |
| Emilia Romagna | 71 | 542 | 13,10 |
| Marche | 28 | 229 | 12,23 |
| Lombardia | 138 | 1130 | 12,21 |
| Toscana | 58 | 487 | 11,91 |
| Piemonte | 61 | 543 | 11,23 |
| Umbria | 17 | 154 | 11,04 |
| Veneto | 58 | 577 | 10,05 |
| Friuli Venezia Giulia | 14 | 162 | 8,64 |
| Sardegna | 12 | 250 | 4,80 |
| Valle d'Aosta | 1 | 30 | 3,33 |
| Trentino Alto Adige | 3 | 195 | 1,54 |
| Totale scuole ² | 1131 | 8085 | 14,00 |

² Le scuole che hanno partecipato alla rassegna sono in realtà 1132: nell'edizione del 2024 ha inviato un contributo una scuola italiana paritaria situata in Cile.

La partecipazione studentesca: una stima ragionata

Uno degli aspetti più significativi e al contempo complessi da quantificare della rassegna *La musica unisce la scuola* riguarda la sua effettiva diffusione tra gli studenti italiani. Se da un lato la misurazione della partecipazione scolastica attraverso il numero di istituti coinvolti o di video prodotti risulta relativamente immediata, la stima del numero effettivo di studenti che hanno preso parte alle attività musicali presenta sfide metodologiche considerevoli, che richiedono approcci innovativi e necessariamente approssimativi.

Per comprendere appieno la portata del fenomeno, è necessario precisare che l'analisi si concentra specificatamente sui video classificati dalle istituzioni scolastiche come “ensemble”, escludendo le performance individuali che pure hanno rappresentato una componente significativa della rassegna. Dei 4409 video musicali complessivamente raccolti nel periodo di osservazione, 1632 sono stati categorizzati come ensemble, mentre i restanti hanno documentato esibizioni solistiche. Questa distinzione risulta particolarmente significativa se si considera l'impatto del periodo pandemico: l'anno 2020, caratterizzato dal lockdown e dalle severe restrizioni alla socialità, ha visto una prevalenza di contributi individuali, comprensibilmente legati alle difficoltà di aggregazione musicale in presenza. Per questa ragione, l'analisi degli ensemble si concentra sul periodo 2021-2025, quando le condizioni sanitarie hanno permesso un graduale ritorno alle attività musicali collettive, pur mantenendo spesso modalità innovative di realizzazione e documentazione.

La complessità nella quantificazione deriva principalmente dalle modalità con cui le scuole hanno compilato le schede descrittive accompagnatorie ai video musicali di ensemble. Durante il periodo pandemico, nella volontà di valorizzare ogni singolo contributo artistico e di dare voce nominale a ciascun partecipante, era stata prevista la possibilità di indicare i nomi individuali degli studenti coinvolti nelle performance. Tuttavia, la realtà operativa delle scuole ha prodotto una situazione molto più articolata: accanto a video dove erano effettivamente elencati tutti i partecipanti con nome e cognome, si è registrata una significativa presenza di indicazioni

generiche quali “Classe 2D”, “tutte le seconde dell’indirizzo musicale”, “il coro della scuola”, “l’ensemble strumentale” o semplicemente “il gruppo musicale dell’istituto”. Questa eterogeneità nelle modalità di documentazione, comprensibile dal punto di vista organizzativo ma problematica per finalità statistiche, ha reso necessario lo sviluppo di una metodologia di stima che potesse fornire almeno un ordine di grandezza del fenomeno.

Il metodo si basa sulla distinzione tra:

- i contributi video in cui gli studenti partecipanti sono stati nominativamente indicati (4447 studenti totali);
- i contributi video di tipo “ensemble” in cui non viene fornito l’elenco dei nomi, ma solo un’indicazione generica del gruppo coinvolto (1295 casi).

La strategia metodologica adottata si basa su un approccio conservativo che utilizza come riferimento i dati certi disponibili per costruire una stima ragionata dei casi incerti. Partendo dall’analisi dei video per i quali era disponibile il conteggio esatto degli studenti partecipanti, è stata calcolata una media troncata al 20% della distribuzione, eliminando cioè i valori estremi superiori e inferiori per ottenere una misura più rappresentativa della tendenza centrale. Questo approccio statistico, comunemente utilizzato in presenza di distribuzioni con possibili valori anomali, ha restituito un valore medio di 11,4 studenti per video musicale.

Il valore di 11,4 studenti per ensemble rappresenta quindi la base di calcolo per stimare la partecipazione nei casi dove le scuole hanno fornito indicazioni generiche. È ragionevole supporre che quando un istituto indica “tutta la classe” o “le classi di...” stia descrivendo gruppi numericamente superiori alla media calcolata sui piccoli ensemble nominalmente definiti. Tuttavia, per mantenere un approccio prudentiale e consapevole dei limiti intrinseci di ogni stima, sono stati proposti due scenari di calcolo che definiscono una forbice di valori.

Nel primo scenario, definito “stima minima”, si applica il valore di 11,4 studenti anche ai 1295 video con indicazioni generiche, partendo dal presupposto che se il numero fosse stato inferiore, probabilmente le scuole avrebbero optato per l’elencazione nominale. Sommando i 4447 studenti già conteggiati con certezza, si ottiene una stima complessiva di 19.210 studenti partecipanti ($1295 \times 11,4 + 4447$).

Il secondo scenario, definito "stima corretta", riconosce la probabilità che le indicazioni generiche nascondano numeri superiori alla media degli ensemble nominali e applica un coefficiente moltiplicativo del 40%, portando la media per video a 15,96 studenti. Questa stima produce un totale di 25.115 studenti partecipanti ($1295 \times 15,96 + 4447$).

È fondamentale sottolineare che entrambe le stime sono deliberatamente conservative e verosimilmente sottodimensionate rispetto alla realtà effettiva. Diversi elementi supportano questa valutazione: primo, la tendenza delle scuole a coinvolgere intere classi o sezioni nelle attività musicali, specialmente in contesti di didattica a distanza dove la dimensione collettiva assumeva particolare valore pedagogico; secondo, la natura stessa delle attività musicali scolastiche, che per tradizione privilegiano forme di partecipazione allargata; terzo, l'osservazione diretta di molti video che mostrano chiaramente ensemble di dimensioni superiori alla media calcolata.

La forbice tra 19.210 e 25.115 studenti partecipanti, pur con tutti i limiti metodologici evidenziati, fornisce comunque un'indicazione significativa della portata educativa dell'iniziativa. Questi numeri testimoniano come la rassegna sia riuscita a toccare una popolazione studentesca molto ampia, distribuita su tutto il territorio nazionale e appartenente a ogni ordine e grado scolastico. La dimensione quantitativa si intreccia qui con quella qualitativa: ogni studente coinvolto ha rappresentato non solo un numero statistico, ma un soggetto attivo di un processo educativo che ha utilizzato la musica come strumento di resilienza, creatività e mantenimento del legame sociale durante uno dei periodi più difficili della storia scolastica recente.

La complessità della misurazione riflette, in definitiva, la ricchezza e la spontaneità dell'adesione delle scuole all'iniziativa, che ha trovato forme espressive molto diverse ma unite da un comune denominatore: la volontà di non interrompere il percorso educativo musicale e di offrire agli studenti uno spazio di espressione artistica anche nelle condizioni più difficili. In questo senso, l'impossibilità di un conteggio esatto diventa essa stessa testimonianza della vitalità e della capillarità di un fenomeno educativo che ha saputo adattarsi e prosperare anche in circostanze eccezionali.

Finalità educative dichiarate dalle scuole

Nel triennio 2023-2025, 430 scuole hanno partecipato alla rassegna, contribuendo a un corpus significativo di dati e materiali: a partire dal 2023, infatti, ogni istituto ha compilato un questionario finalizzato a documentare le proprie attività musicali abituali. Tali scuole provengono da tutte le regioni italiane, con una rappresentanza distribuita ma con punte rilevanti in Campania (57), Sicilia (53), Puglia e Lazio (44 ciascuna).

| Regione scuole | Totale |
|-----------------------|--------|
| Abruzzo | 14 |
| Basilicata | 7 |
| Calabria | 35 |
| Campania | 57 |
| Emilia Romagna | 17 |
| Estero | 1 |
| Friuli Venezia Giulia | 9 |
| Lazio | 44 |
| Liguria | 14 |
| Lombardia | 39 |
| Marche | 6 |
| Molise | 1 |
| Piemonte | 26 |
| Puglia | 44 |
| Sardegna | 5 |
| Sicilia | 53 |
| Toscana | 14 |
| Trentino Alto Adige | 4 |
| Umbria | 7 |
| Valle d'Aosta | 0 |
| Veneto | 33 |
| Totale complessivo | 430 |

Dei 430 istituti partecipanti, 376 appartengono al primo ciclo (infanzia, primaria e secondaria di primo grado), con una netta prevalenza di Istituti Comprensivi (351), mentre le restanti 54 scuole sono del secondo ciclo.

Ma in che modo le scuole partecipanti hanno inteso questa funzione educativa? Per rispondere a tale interrogativo, è stata inserita all'interno del modulo di partecipazione una domanda a risposta chiusa che chiedeva di indicare la finalità didattica prevalente alla base della preparazione delle performance musicali presentate. Le opzioni offerte abbracciavano un ampio spettro di possibili obiettivi: sviluppo armonico della persona; socializzazione; orientamento; apprendimento disciplinare della musica e/o danza; raccordo interculturale; valorizzazione del patrimonio territoriale; supporto ad altri apprendimenti; altro. Ogni scuola poteva indicare una sola finalità, quella ritenuta prevalente.

I risultati emersi per il primo ciclo mostrano una netta prevalenza della risposta "Per favorire lo sviluppo armonico della persona sul piano senso-motorio e psico-affettivo, delle facoltà fisiche, intellettive, estetiche ed espressive, anche con riferimento all'acquisizione del pensiero critico e creativo", scelta da 197 scuole, pari al 52,4%. Al secondo posto, con il 19,7%, si colloca la finalità sociale legata alla costruzione di legami e all'inclusione. Seguono obiettivi più specifici come l'apprendimento disciplinare della musica (9,3%), l'orientamento (7,7%), l'intercultura (4,3%), la valorizzazione del territorio (2,4%), e il supporto trasversale ad altre discipline (1,1%). Un residuo 3,2% ha selezionato l'opzione "Altro". Il dato più significativo è proprio quel 52,4% che interpreta la musica come strumento per lo sviluppo globale della persona: un obiettivo complesso, di matrice fortemente pedagogica, che ingloba dimensioni cognitive, affettive, espressive, critiche e creative. Interessante anche la seconda opzione scelta da quasi il 20% delle scuole, che sottolinea il ruolo che la musica può avere per favorire l'inclusione.

| Infanzia e primo ciclo di istruzione | v.a. | v. % |
|---|------|------|
| Per favorire lo sviluppo armonico della persona sul piano senso-motorio e psico-affettivo, delle facoltà fisiche, intellettive, estetiche ed espressive, anche con riferimento all'acquisizione del pensiero critico e creativo | 197 | 52,4 |
| Per favorire la socializzazione, la costruzione di nuove amicizie e il consolidamento dei rapporti preesistenti, anche con riferimento all'inclusione dei soggetti svantaggiati e/o stranieri | 74 | 19,7 |
| Per favorire l'apprendimento disciplinare della musica e/o della danza | 35 | 9,3 |
| Per favorire l'orientamento e la scoperta di attitudini, vocazioni e talenti personali, anche in ottica professionalizzante | 29 | 7,7 |
| Per favorire il raccordo interculturale ed educare alla civile convivenza nel rispetto delle diversità | 16 | 4,3 |
| Per valorizzare il patrimonio artistico e culturale del territorio | 9 | 2,4 |
| Per favorire gli apprendimenti in altre discipline del curriculum | 4 | 1,1 |
| Altro | 12 | 3,2 |
| Totale infanzia e primo ciclo di istruzione | 376 | 100 |

Nel secondo ciclo, pur in presenza di un numero minore di risposte (54), si conferma una tendenza analoga, anche se più articolata. Anche qui, la finalità più scelta è quella dello sviluppo armonico della persona (31,5%), seguita stavolta più da vicino dall'apprendimento disciplinare della musica e/o danza (22,2%) e dall'orientamento verso attitudini e talenti personali (18,5%). Le scuole secondarie superiori, quindi, introducono una lettura più pragmatica della musica, riconoscendole anche una funzione orientativa e professionalizzante. Non si trascurano gli aspetti relazionali e legati all'inclusione (14,8%) mentre le dimensioni interculturale e transdisciplinare sono assenti.

| Secondo ciclo di istruzione | v.a. | v. % |
|---|------|------|
| Per favorire lo sviluppo armonico della persona sul piano senso-motorio e psico-affettivo, delle facoltà fisiche, intellettive, estetiche ed espressive, anche con riferimento all'acquisizione del pensiero critico e creativo | 17 | 31,5 |
| Per favorire l'orientamento e la scoperta di attitudini, vocazioni e talenti personali, anche in ottica professionalizzante | 10 | 18,5 |
| Per favorire l'apprendimento disciplinare della musica e/o della danza | 12 | 22,2 |
| Per favorire la socializzazione, la costruzione di nuove amicizie e il consolidamento dei rapporti preesistenti, anche con riferimento all'inclusione dei soggetti svantaggiati e/o stranieri | 8 | 14,8 |
| Per valorizzare il patrimonio artistico e culturale del territorio | 5 | 9,3 |
| Per favorire il raccordo interculturale ed educare alla civile convivenza nel rispetto delle diversità | 0 | 0 |
| Per favorire gli apprendimenti in altre discipline del curriculum | 0 | 0 |
| Altro | 2 | 3,7 |
| Totale secondo ciclo di istruzione | 54 | 100 |

Da un punto di vista interpretativo, i dati confermano la tesi secondo cui la musica a scuola concorre in modo significativo allo sviluppo delle competenze trasversali. La finalità più citata, lo sviluppo armonico della persona, racchiude molte di quelle competenze che La Face Bianconi³ identifica nelle dimensioni simbolico-espressiva, affettiva, cognitivo-metacognitiva e critico-estetica dell'educazione musicale: dalla consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, all'espressione corporea, dalla creatività al pensiero critico, dalla capacità di ascolto a quella di attenzione sostenuta, dalla gestione dell'ansia alla capacità di portare a termine un compito complesso e pubbli-

³ G. La Face Bianconi, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, FrancoAngeli 2008.

co, come un'esibizione musicale. Come osserva Sharpe⁴, "il valore della musica risiede nei tipi di vita che siamo in grado di condurre attraverso la nostra esperienza di essa": in questo senso, la pratica musicale si rivela un contesto privilegiato per mettere alla prova e sviluppare quelle abilità soft tanto ricercate nei contesti formativi e lavorativi contemporanei e centrali nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite a livello europeo⁵.

Laddove la musica è finalizzata alla socializzazione, si evidenzia la sua capacità di generare relazioni significative, promuovere l'inclusione, consolidare i legami esistenti e favorire la cooperazione tra pari. Nei dati raccolti, questa finalità si colloca al secondo posto nel primo ciclo, con un significativo 19,7%. Come spiega Schön "Gli esseri umani non sono delle macchine e quindi piccoli errori vengono prodotti di continuo e i musicisti devono saper compensare questi errori e adattarsi rapidamente per mantenere l'insieme"⁶, esercitando abilità sociali fondamentali come l'ascolto dell'altro, la gestione del turno, la flessibilità, la coordinazione e la cooperazione. Nei contesti scolastici, in particolare nella fascia 3-14 anni, la musica si configura come una delle forme più efficaci di mediazione relazionale: il fare musica insieme attiva quella forma potente di comunicazione non verbale che coinvolge empatia, attenzione congiunta e capacità di regolazione del comportamento. Queste dinamiche, al di là del risultato estetico, rappresentano vere e proprie palestre di intelligenza sociale, confermando l'intuizione di Delfrati⁷ secondo cui la dimensione sociale della musica non è un effetto collaterale, ma nasce organicamente dalla qualità dell'esperienza musicale condivisa.

La seconda finalità più rappresentata nel secondo ciclo, l'orientamento, è emblematica della consapevolezza crescente, da parte delle scuole superiori, del ruolo della musica nel far emergere talenti e inclinazioni personali. Come sottolinea Davis, l'educazione musicale partecipa attivamente alla costruzione dell'identità culturale stessa,

⁴ R.A. Sharpe, *Philosophy of Music: An Introduction*, McGill-Queen's University Press 2004.

⁵ Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).

⁶ D. Schon, *Il cervello musicale*, il Mulino 2018, pp. 101.

⁷ C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT 2008.

divenendo "un medium che media la mediazione"⁸, uno spazio simbolico in cui si articolano e si negoziano le appartenenze multiple che caratterizzano l'individuo contemporaneo. Anche in assenza di un curriculum musicale, le scuole riconoscono il potenziale della musica come strumento per far maturare nei giovani una più chiara percezione di sé, dei propri punti di forza e delle proprie passioni.

Un dato rilevante è rappresentato dal basso numero di scuole che hanno selezionato come finalità prevalente l'apprendimento disciplinare della musica: appena il 9,3% nel primo ciclo, il 22,2% nel secondo. Questo dato conferma empiricamente la riflessione di Delfrati⁹ sulla necessità di superare la falsa opposizione tra dimensione personale e dimensione culturale nell'educazione: "la persona non vive 'prima', o 'fuori' della cultura, ma solo 'attraverso' la cultura". La funzione educativa della musica viene letta ben oltre la dimensione curricolare o specialistica, in linea con l'approccio di Elliott & Silverman che definiscono l'educazione musicale come "praxis sociale": un processo olistico, etico e intersoggettivo che dovrebbe motivare l'impegno attivo e la creatività, e quindi sostenere il fiorire umano¹⁰. La musica non è percepita soltanto come una disciplina da apprendere, ma come quella pratica trasversale e ambiente generativo di senso che La Face Bianconi identifica come caratteristica fondamentale dell'educazione musicale contemporanea¹¹.

In conclusione, le scelte operate dalle scuole dimostrano come la musica venga utilizzata, nella maggior parte dei casi, per potenziare lo sviluppo globale degli studenti, attivare processi relazionali positivi, orientare le scelte personali, stimolare competenze trasversali e promuovere l'inclusione. In una scuola che punta sempre più a formare cittadini consapevoli, critici, creativi e collaborativi, la musica si conferma non come un lusso, ma come un diritto educativo, capace di parlare a tutti, in tutte le scuole, in ogni angolo del Paese,

⁸ R.A. Davis, *music education and cultural identity*, in «Educational Philosophy and Theory», 37, 1 (2005), pp. 47-63, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2005.00097.x> p. 13 (ultimo accesso 16 aprile 2026).

⁹ C. Delfrati, *op. cit.*

¹⁰ D. Elliott, M. Silverman, *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2nd ed., Oxford University Press 2015.

¹¹ G. La Face Bianconi, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, FrancoAngeli 2008.

realizzando concretamente quella visione integrale della persona in formazione che Delfrati¹² sintetizza nella formula pedagogica di rendere il bambino “consustanziale” alla cultura.

Note metodologiche e prospettive di approfondimento

È opportuno chiarire la natura e i limiti del presente contributo, che nasce con finalità prevalentemente documentali e descrittive piuttosto che propriamente valutative o sperimentali. La rassegna *La musica unisce la scuola* non è stata infatti concepita come un progetto di ricerca strutturato, ma come un’iniziativa di valorizzazione e visibilità delle pratiche musicali scolastiche, nata nel 2020 in risposta all’emergenza pandemica per offrire alle scuole uno spazio di condivisione e documentazione delle attività svolte in un momento di grave difficoltà. Il successo dell’iniziativa e la ricchezza dei materiali raccolti hanno portato alla decisione di mantenerla negli anni successivi, trasformandola in un’occasione permanente di riconoscimento del lavoro educativo svolto quotidianamente da insegnanti e studenti in ambito musicale.

In questo senso, i dati raccolti attraverso i moduli di partecipazione non sono stati progettati secondo un disegno di ricerca predefinito, ma sono emersi progressivamente come sottoprodotto dell’attività organizzativa. Solo a partire dal 2023 è stato introdotto un questionario più strutturato sulle finalità educative, mentre nei primi anni l’urgenza della contingenza sanitaria ha limitato la possibilità di affiancare all’evento strumenti di rilevazione sistematici. Questo spiega la disomogeneità nella completezza dei dati e l’impossibilità di operare confronti rigorosi tra diverse annualità.

La partecipazione volontaria delle scuole, che costituisce un punto di forza della rassegna in termini di adesione spontanea e motivata, comporta al tempo stesso un limite interpretativo: le scuole che hanno scelto di partecipare rappresentano verosimilmente quelle più attive e convinte del valore educativo della musica, non un campione statisticamente rappresentativo dell’universo scolastico italia-

¹² C. Delfrati, *op. cit.*, p. 191.

no. La distribuzione geografica e tipologica dei partecipanti riflette quindi le dinamiche dell’auto-selezione piuttosto che una strategia di campionamento rappresentativo.

Un ulteriore aspetto da considerare riguarda la natura delle informazioni raccolte, che privilegiano la prospettiva istituzionale (dirigenti scolastici e docenti) sulle finalità e sulle modalità delle attività proposte. L’analisi qui condotta documenta quindi le intenzioni educative dichiarate e la partecipazione quantitativa, ma non misura gli esiti effettivi sul piano dello sviluppo delle competenze trasversali. Non disponiamo di strumenti per verificare se le finalità dichiarate dalle scuole – in particolare quella prevalente dello “sviluppo armonico della persona” – si siano effettivamente tradotte in miglioramenti osservabili e duraturi nelle competenze socio-emotive, collaborative o creative degli studenti coinvolti. Manca inoltre la voce diretta degli studenti, che potrebbe rivelare percezioni, esperienze soggettive e processi di apprendimento non completamente intercettati dalle dichiarazioni degli adulti educatori.

Nonostante questi limiti, il corpus documentale raccolto dalla rassegna nel periodo 2020-2025 costituisce un patrimonio informativo unico nel panorama italiano: oltre 4400 video, testimonianze da più di 1100 scuole, dati sulle scelte didattiche e organizzative di centinaia di istituti distribuiti su tutto il territorio nazionale. Questo materiale, nato per finalità di valorizzazione e condivisione, può rappresentare una base empirica preziosa per future ricerche che intendano approfondire il rapporto tra educazione musicale e sviluppo delle competenze non cognitive.

Il presente contributo si colloca quindi come un primo livello di analisi descrittiva, utile a restituire la dimensione e le caratteristiche di un fenomeno educativo significativo ma ancora poco studiato sistematicamente. La sua inclusione negli atti del convegno “Armonie di Competenze” risponde all’intento di valorizzare l’esperienza della rassegna come caso emblematico di come le scuole italiane abbiano spontaneamente interpretato la musica quale strumento per lo sviluppo delle competenze trasversali, anticipando nella pratica quotidiana quella visione che la Legge n. 22/2025 ha successivamente formalizzato. L’auspicio è che questa documentazione possa stimolare nuove ricerche più rigorose e approfondite, contribuendo

a costruire quel corpo di evidenze empiriche di cui il settore dell'educazione musicale ha ancora bisogno per affermare pienamente la propria centralità nel progetto educativo nazionale.

Conclusioni

L'educazione musicale si configura come un'esperienza trasformativa che va oltre il dato tecnico o disciplinare per entrare nel cuore dei processi educativi più profondi. Il riconoscimento dell'altro, la costruzione di sé, la partecipazione consapevole a una comunità trovano nella musica un linguaggio privilegiato di elaborazione e sperimentazione.

Questa visione teorica trova una significativa conferma empirica nell'esperienza della rassegna nazionale *La musica unisce la scuola*, promossa da INDIRE a partire dal 2020. L'analisi sistematica di questa iniziativa pluriennale offre infatti un osservatorio privilegiato per verificare come le scuole italiane abbiano spontaneamente interpretato l'educazione musicale non come disciplina specialistica, ma come dispositivo pedagogico diffuso, capace di attivare quei processi formativi integrali teorizzati dai principali studiosi del settore.

Come evidenzia Davis, insegnare musica non significa semplicemente addestrare o trasmettere nozioni, ma "costruire occasioni per praticare la cittadinanza in modo attivo e significativo"¹³. Proprio questa dimensione di cittadinanza attiva emerge con forza dall'esperienza della rassegna, che ha coinvolto nel quinquennio 2020-2025 oltre 430 istituti scolastici di ogni ordine e grado, raccogliendo più di 5000 contributi video da tutto il territorio nazionale. L'educazione musicale si è così configurata concretamente come un laboratorio di democrazia, uno spazio in cui sperimentare forme di partecipazione e di responsabilità condivisa.

La rassegna rappresenta un caso di studio particolarmente significativo perché documenta come le scuole, lungi dall'interpretare la musica in chiave performativa o elitaria, l'abbiano utilizzata sistematicamente come linguaggio trasversale e ambiente educativo

¹³ R.A. Davis, *op. cit.*, p. 59.

relazionale, accessibile a tutte le tipologie scolastiche e a tutti i livelli di istruzione. Questa interpretazione pedagogica spontanea conferma empiricamente le riflessioni teoriche di La Face Bianconi¹⁴ sulla funzione etico-civile dell'educazione musicale e l'intuizione di Sharpe¹⁵ sul valore trasformativo dell'esperienza musicale.

I dati raccolti attraverso i moduli compilati da dirigenti scolastici e docenti in fase di iscrizione rivelano come la partecipazione all'iniziativa sia stata motivata prevalentemente dall'esigenza di promuovere competenze trasversali – autonomia, consapevolezza emotiva, ascolto, creatività, collaborazione – piuttosto che da obiettivi strettamente disciplinari. Questo orientamento pedagogico diffuso dimostra come le scuole italiane abbiano intuitivamente colto quella dimensione di "praxis sociale" che Elliott identifica come caratteristica fondamentale dell'educazione musicale autentica.

La sfida per gli educatori musicali del XXI secolo è quella di assumere pienamente questa responsabilità formativa, superando ogni residuo di specialismo disciplinare per abbracciare una visione integrale della persona in formazione. L'esperienza della rassegna nazionale dimostra che questa transizione paradigmatica non è solo un auspicio teorico, ma una realtà già in atto nel sistema scolastico italiano. La musica, in quanto linguaggio universale e allo stesso tempo culturalmente situato, si è rivelata concretamente uno strumento unico per la missione educativa di formare individui capaci di abitare con competenza, sensibilità e responsabilità il proprio tempo.

L'analisi dell'esperienza quinquennale della rassegna offre quindi l'opportunità di verificare empiricamente come l'educazione musicale, quando interpretata come contesto privilegiato di apprendimento esperienziale, riesca effettivamente a favorire lo sviluppo globale dello studente e la coesione del gruppo classe, contribuendo in modo determinante alla qualità del clima scolastico, alla partecipazione e all'inclusione. In questa prospettiva, l'educazione musicale si conferma non più solo una delle tante discipline scolastiche, ma una componente essenziale di quel progetto educativo più ampio che mira alla formazione di cittadini consapevoli, creativi e solidali.

¹⁴ G. La Face Bianconi, *op. cit.*

¹⁵ R.A. Sharpe, *Philosophy of Music: An Introduction*, McGill-Queen's University Press 2004.

La musica, dunque, si rivela nella pratica quotidiana delle scuole italiane non solo arte o intrattenimento, ma strumento privilegiato per l'umanizzazione dell'esperienza educativa e per la costruzione di una società più giusta e più bella.

Bibliografia

- N. Badolato, A. Scalfaro, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in «Musica Docta», 3, 1 (2013), pp. 87-99, <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4022> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).
- R.A. Davis, *Music Education and Cultural Identity*, in «Educational Philosophy and Theory», 37, 1 (2005), pp. 47-63, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2005.00097.x> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 60, Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g, della Legge 13 luglio 2015, n. 107.
- C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT 2008.
- D. Elliott-M. Silverman, *Music Matters: A Philosophy of Music Education*, 2nd ed., Oxford University Press 2015.
- G. La Face Bianconi, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, FrancoAngeli 2008.
- Legge 19 febbraio 2025, n. 22, Disposizioni in materia di valorizzazione e promozione delle attività artistiche, musicali e sportive nelle istituzioni scolastiche e nei percorsi di istruzione e formazione professionale.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Numero speciale, 2012.
- A. Scalfaro, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana*, FrancoAngeli 2015.
- R.A. Sharpe, *Philosophy of Music: An Introduction*, McGill-Queen's University Press 2004.
- D. Schon, *Il cervello musicale*, il Mulino 2018.

Competenze socio-emotive e socio-relazionali

Capitolo 3

Crescere nelle emozioni e nelle relazioni: capire il SEL

Laura Di Giunta

Introduzione

Negli ultimi due decenni, l'attenzione della ricerca psicologica ed educativa si è progressivamente spostata dalla sola acquisizione di conoscenze disciplinari allo studio di quelle competenze che consentono agli individui di affrontare in modo adattivo le richieste emotive e relazionali della vita quotidiana. In questo quadro, le competenze socio-emotive e socio-relazionali hanno assunto un ruolo centrale nella riflessione teorica, nella progettazione educativa e nella valutazione degli interventi scolastici (Durlak *et al.*, 2011; Elliott *et al.*, 2020).

Il costrutto di *Social and Emotional Learning* (SEL), promosso e sistematizzato dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (casel.org), fornisce una cornice di riferimento ampiamente condivisa per descrivere l'insieme di abilità che permettono a bambini e adolescenti di comprendere e gestire le proprie emozioni, stabilire relazioni positive, prendere decisioni responsabili e affrontare efficacemente le sfide sociali e scolastiche (Elliott *et al.*, 2020). All'interno di questa prospettiva, le competenze socio-emotive non sono intese come tratti statici, ma come processi dinamici che si sviluppano nel tempo attraverso l'interazione tra caratteristiche individuali e contesti relazionali significativi, primo fra tutti quello scolastico.

L'importanza di tali competenze è sostenuta da una solida base empirica. La meta-analisi condotta da Durlak e colleghi (2011) ha mostrato come i programmi di intervento orientati al potenziamento del SEL siano associati a benefici significativi sul piano del funzionamento sociale, del benessere psicologico e del rendimento scolastico. In particolare, gli autori evidenziano effetti positivi non solo sulle competenze sociali ed emotive degli studenti, ma anche su

indicatori di adattamento scolastico e di riduzione delle difficoltà comportamentali. Questi risultati hanno contribuito a legittimare il SEL non solo come ambito di interesse teorico, ma come obiettivo educativo rilevante e misurabile.

All'interno del più ampio insieme delle competenze socio-emotive, empatia e consapevolezza emotiva rivestono una funzione particolarmente rilevante. L'empatia, intesa come capacità di comprendere e condividere gli stati emotivi altrui, rappresenta un nodo cruciale del funzionamento sociale e della qualità delle relazioni interpersonali (Eisenberg, Eggum e Di Giunta, 2010a). Parallelamente, la consapevolezza emotiva, ovvero la capacità di riconoscere, differenziare e attribuire significato alle proprie esperienze emotive, costituisce un prerequisito fondamentale per una regolazione efficace delle emozioni (Eisenberg, Spinrad e Eggum, 2010b).

La letteratura sullo sviluppo emotivo ha evidenziato come empatia e regolazione emotiva siano processi strettamente interconnessi e profondamente radicati nelle interazioni sociali quotidiane. In particolare, i contributi di Eisenberg e colleghi (2010a, 2010b), sottolineano che la regolazione emotiva non può essere compresa esclusivamente come un processo intrapsichico, ma va considerata come una competenza che si costruisce e si manifesta all'interno delle relazioni, influenzando in modo significativo l'adattamento sociale e il benessere psicologico.

In questa prospettiva, le emozioni assumono una natura intrinsecamente relazionale: esse emergono, si modulano e acquistano significato nel contesto delle interazioni con gli altri. I contesti educativi, in particolare la scuola, rappresentano quindi ambienti privilegiati per l'osservazione e la promozione delle competenze socio-emotive, offrendo occasioni quotidiane di confronto, cooperazione e negoziazione emotiva.

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo si propone di inquadrare le competenze socio-emotive e socio-relazionali all'interno di una prospettiva psicologica e contestuale, ponendo l'accento sulla centralità dell'empatia e della consapevolezza emotiva. Nei paragrafi successivi verrà delineata la cornice teorica di riferimento e saranno approfonditi alcuni dei principali meccanismi psicologici coinvolti nello sviluppo socio-emotivo.

Cornice teorica

Il modello CASEL e l'integrazione con la psicologia dello sviluppo e delle differenze individuali

Il modello del *Social and Emotional Learning* (SEL) proposto dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (casel.org) rappresenta oggi una delle cornici di riferimento più diffuse per la concettualizzazione e la valutazione delle competenze socio-emotive in ambito educativo. Secondo questa prospettiva, il SEL comprende cinque dimensioni interconnesse: autoconsapevolezza (*self-awareness*), autogestione (*self-management*), consapevolezza sociale (*social awareness*), abilità relazionali (*relationship skills*) e presa di decisione responsabile (*responsible decision-making*). Tali dimensioni descrivono un insieme articolato di competenze che consentono agli individui di comprendere sé stessi e gli altri, regolare le proprie emozioni e i propri comportamenti e agire in modo adattivo nei contesti sociali.

Sebbene il modello CASEL sia nato con una forte vocazione applicativa ed educativa, le sue dimensioni trovano un solido fondamento teorico nei contributi della psicologia dello sviluppo e delle differenze individuali. In questa prospettiva, il CASEL può essere letto non solo come una tassonomia di competenze, ma come una mappa organizzativa che consente di integrare risultati provenienti da tradizioni di ricerca consolidate sullo sviluppo emotivo, sociale e motivazionale.

In particolare, la dimensione dell'autogestione (*self-management*), che include la capacità di regolare emozioni, pensieri e comportamenti, può essere approfondita alla luce degli studi sulla regolazione emotiva in età evolutiva. La letteratura sviluppata da Eisenberg e colleghi (2010b) ha mostrato come tali competenze si fondino su processi di autoregolazione di base, riconducibili al costrutto di *effortful control*, che rappresenta un indicatore chiave della regolazione emotiva durante l'infanzia e la preadolescenza.

La dimensione dell'autoconsapevolezza (*self-awareness*), che riguarda il riconoscimento delle proprie emozioni, dei propri pensieri e delle proprie risorse personali, può essere messa in relazione con il

contributo della teoria social-cognitiva sull'autoefficacia. In particolare, Bandura e collaboratori hanno evidenziato come le convinzioni circa la propria capacità di gestire gli stati emotivi costituiscano una componente fondamentale del funzionamento socio-emotivo, influenzando il modo in cui gli individui affrontano situazioni stressanti e regolano le proprie reazioni affettive (Bandura, 2000; Bandura *et al.*, 2003).

La consapevolezza sociale (*social awareness*), che nel modello CASEL include l'empatia e la comprensione delle prospettive altrui, trova un chiaro riscontro nella letteratura sullo sviluppo dell'empatia e delle competenze socio-emotive. Gli studi di Eisenberg e colleghi hanno mostrato come empatia e regolazione emotiva siano processi strettamente interconnessi e fondamentali per l'adattamento sociale, in quanto orientano le risposte emotive e comportamentali nelle interazioni con gli altri (Eisenberg *et al.*, 2010a).

La dimensione delle abilità relazionali (*relationship skills*) può essere ulteriormente articolata attraverso i contributi sul ruolo delle relazioni tra pari nello sviluppo. In particolare, la ricerca basata su metodologie sociometriche e di nomina dei pari ha evidenziato come esperienze di accettazione, popolarità o rifiuto all'interno del gruppo classe siano associate a differenti traiettorie di adattamento socio-emotivo (Caprara & Pastorelli, 1993; Di Giunta *et al.*, 2017; Ladd, 2006). Tali evidenze sottolineano come le competenze relazionali non siano solo espressione di abilità individuali, ma si costruiscano nel contesto delle dinamiche sociali quotidiane.

Infine, la dimensione della presa di decisione responsabile (*responsible decision-making*) può essere ricondotta agli studi sui processi di elaborazione dell'informazione sociale. In questa prospettiva, il contributo di Dodge sull'*hostile attribution bias* ha mostrato come errori sistematici nell'interpretazione delle intenzioni altrui possano condurre a decisioni disadattive e a esiti comportamentali problematici, quali l'aggressività (Dodge, 2006; Dodge *et al.*, 2015). Questi processi decisionali risultano strettamente intrecciati con la regolazione emotiva e con le competenze socio-cognitive sviluppate nel corso dell'età evolutiva.

Nel loro insieme, questi contributi consentono di leggere il modello CASEL come una cornice integrativa capace di organizzare e

rendere dialoganti i risultati della psicologia dello sviluppo e delle differenze individuali. Nei paragrafi successivi, l'attenzione si concentrerà in modo più specifico su ciascuno dei meccanismi precedentemente riportati e sul loro ruolo rispetto all'adattamento emotivo e comportamentale.

*Emozione e regolazione emotiva in età evolutiva:
il ruolo dell'effortful control*

Nella letteratura sullo sviluppo socio-emotivo, la regolazione emotiva rappresenta un costrutto centrale per comprendere le traiettorie di adattamento e disadattamento in età evolutiva. Eisenberg e colleghi (2010) propongono una concettualizzazione della regolazione emotiva che pone al centro il costrutto di *effortful control*, considerato un indicatore particolarmente informativo della regolazione emotiva durante l'infanzia e la preadolescenza.

L'*effortful control* è definito come la capacità di inibire una risposta dominante per attivare una risposta subdominante, di modulare volontariamente l'attenzione e di regolare l'attivazione comportamentale in funzione delle richieste situazionali (Eisenberg *et al.*, 2010b). In questa prospettiva, la regolazione emotiva non è intesa come la semplice soppressione dell'emozione, ma come un insieme di processi autoregolatori che permettono di modulare l'intensità, la durata e l'espressione delle risposte emotive.

Eisenberg e colleghi distinguono tre componenti principali dell'*effortful control*. L'*inhibitory control* si riferisce alla capacità di inibire comportamenti impulsivi o reazioni emotive automatiche quando risultano inadeguate rispetto al contesto. L'*activation control* riguarda invece la capacità di attivare comportamenti richiesti dalla situazione anche in assenza di una motivazione immediata o in presenza di una tendenza opposta. Infine, l'*attentional control* concerne la capacità di dirigere e mantenere l'attenzione, nonché di spostarla in modo flessibile, consentendo all'individuo di allontanarsi da stimoli emotivamente salienti o di concentrarsi su informazioni rilevanti per il raggiungimento di un obiettivo. Livelli più elevati di regolazione, intesa in termini di *effortful control*, sono generalmente associati a una migliore competenza sociale e a una minore probabilità di ma-

nifestare difficoltà psicologiche. Al contrario, difficoltà nei processi di regolazione emotiva sono state sistematicamente collegate a due ampie classi di esiti comportamentali: i sintomi internalizzanti e i sintomi esternalizzanti (Eisenberg *et al.*, 2010b)¹.

*La regolazione delle emozioni negative specifiche:
rabbia e tristezza*

Un ulteriore contributo rilevante alla comprensione della regolazione emotiva in età evolutiva deriva dagli studi che hanno sottolineato l'importanza di considerare le emozioni negative specifiche, piuttosto che trattare la regolazione emotiva come un costrutto unitario e indifferenziato. In questa linea di ricerca si collocano i lavori di Zeman e colleghi (2001), che propongono un approccio funzionalista allo studio della regolazione delle emozioni, evidenziando come rabbia e tristezza assolvano a funzioni diverse e siano soggette a differenti processi di socializzazione. Secondo Zeman e colleghi (2001), la regolazione della tristezza può assumere forme di iper-controllo, come l'inibizione dell'espressione emotiva, o di sotto-controllo, come l'espressione disorganizzata e disregolata della tristezza. Entrambi gli estremi sono stati associati a esiti meno adattivi, in particolare a sintomi internalizzanti quali ritiro sociale, ansia e depressione. Gli autori sottolineano inoltre l'importanza delle strategie di coping con la tristezza, intese come tentativi di gestire in modo costruttivo l'esperienza emotiva e di ridurre l'impatto negativo sul funzionamento quotidiano.

Analogamente, la regolazione della rabbia è stata ampiamente collegata agli esiti esternalizzanti, soprattutto quando l'emozione è espressa in modo impulsivo o aggressivo. Tuttavia, anche un'eccessiva inibizione della rabbia può risultare disfunzionale, evidenziando come la competenza emotiva non risieda nell'eliminazione dell'emozione, ma nella sua modulazione flessibile in funzione del contesto sociale.

¹ Con il termine *sintomi internalizzanti* si fa riferimento a manifestazioni di disagio emotivo che tendono a essere rivolte verso l'interno, come ansia, ritiro sociale, tristezza persistente, sintomi depressivi e somatizzazione. I *sintomi esternalizzanti*, invece, includono comportamenti diretti verso l'esterno, quali aggressività, impulsività, oppositività, difficoltà nel controllo della rabbia e violazione delle regole (Achenbach *et al.*, 2012).

Nel loro insieme, questi contributi mettono in evidenza come la regolazione emotiva in età evolutiva sia un processo complesso, multidimensionale e fortemente contestualizzato. Considerare l'*effortful control* come base regolatoria generale e, al contempo, distinguere la gestione di emozioni negative specifiche come rabbia e tristezza consente una comprensione più articolata delle traiettorie di adattamento socio-emotivo e dei possibili percorsi di rischio.

Autoefficacia e autoregolazione emotiva: il contributo della teoria socio-cognitiva

Nel quadro della teoria socio-cognitiva, Bandura introduce il costrutto di *autoefficacia* per descrivere le convinzioni che gli individui sviluppano circa la propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per affrontare efficacemente situazioni specifiche (Bandura, 2000). L'*autoefficacia* non coincide con una valutazione globale del valore personale, come avviene nel caso dell'autostima, ma si configura come un costrutto specifico per dominio, sensibile ai contesti e alle richieste situazionali. Mentre l'autostima riflette un giudizio generale su di sé, le convinzioni di *autoefficacia* riguardano ciò che una persona ritiene di saper fare e di poter controllare in circostanze concrete, con ricadute dirette sui processi motivazionali, cognitivi, emotivi e decisionali.

Applicata allo sviluppo emotivo, questa prospettiva consente di distinguere tra le competenze di regolazione effettivamente agite e le convinzioni di *autoefficacia* relative alla gestione delle proprie emozioni. Bandura e colleghi (2003) sottolineano come le credenze di *autoefficacia* emotiva influenzino il modo in cui gli individui interpretano le situazioni emotivamente salienti, selezionano le strategie di regolazione e perseverano nel loro utilizzo, soprattutto in condizioni di stress o frustrazione. In questa cornice, la regolazione emotiva non è soltanto una questione di abilità, ma anche di percezione di controllo sui propri stati interni.

Un contributo centrale in questa direzione è rappresentato dal lavoro di Caprara e Gerbino (2001), che hanno concettualizzato l'*autoefficacia* nella regolazione delle emozioni come un insieme articolato di convinzioni relative alla capacità di gestire emozioni negative

e positive in modo funzionale. In particolare, l'autoefficacia nella gestione delle emozioni negative riguarda la percezione di saper modulare stati come rabbia, tristezza e irritazione, evitando reazioni impulsive o disregolate e mantenendo comportamenti coerenti con le richieste sociali e gli obiettivi personali. Tali convinzioni svolgono un ruolo cruciale nello sviluppo socio-emotivo, poiché orientano l'esperienza emotiva verso esiti di adattamento o, al contrario, di vulnerabilità psicologica.

Numerosi studi mostrano che bassi livelli di autoefficacia nella regolazione emotiva sono associati a maggiori difficoltà di adattamento, inclusi sintomi internalizzanti ed esternalizzanti, mentre convinzioni di efficacia più elevate fungono da fattore protettivo nel corso dello sviluppo (Bandura *et al.*, 2003; Caprara *et al.*, 2010). In età evolutiva, queste credenze risultano particolarmente rilevanti nei momenti di transizione, quando aumentano le richieste di autonomia e di gestione delle relazioni interpersonali. In tal senso, l'autoefficacia emotiva rappresenta un ponte concettuale tra i processi di autoregolazione descritti dalla psicologia dello sviluppo e la dimensione di autoconsapevolezza e autogestione proposta dai modelli di SEL.

Empatia e consapevolezza sociale nello sviluppo

L'empatia è una competenza fondamentale per la vita sociale e rappresenta uno degli elementi centrali della consapevolezza sociale. In termini semplici, empatia significa riuscire a comprendere ciò che un'altra persona prova e rispondere in modo coerente con il suo stato emotivo. Tuttavia, come mostrano chiaramente gli studi di Eisenberg e Fabes (1990), l'empatia non è un processo automatico né unitario, ma assume forme diverse che possono avere conseguenze molto differenti sul comportamento dei bambini e degli adolescenti.

Secondo questi autori, quando una persona entra in contatto con l'emozione di un altro, può attivarsi una risposta empatica orientata all'altro, chiamata *preoccupazione empatica* (*sympathy*), oppure una risposta centrata su di sé, definita *disagio personale* (*personal distress*). Nel primo caso, l'attenzione è rivolta ai bisogni dell'altro e aumenta la probabilità di comportamenti di aiuto e

cooperazione; nel secondo caso, l'emozione dell'altro genera un forte disagio interno che porta soprattutto a cercare di ridurre il proprio malessere, ad esempio allontanandosi dalla situazione. Le ricerche mostrano in modo consistente che solo la preoccupazione empatica, e non il disagio personale, è associata a comportamenti prosociali stabili.

Un aspetto cruciale, particolarmente rilevante per chi si occupa di educazione, è che la differenza tra queste due forme di risposta empatica dipende in larga misura dalla capacità di regolazione emotiva. Quando bambini e ragazzi non riescono a modulare l'intensità delle proprie emozioni, l'esposizione alla sofferenza altrui può diventare eccessiva e trasformarsi in disagio personale. Al contrario, una buona capacità di regolazione consente di mantenere l'attenzione sull'altro senza esserne sopraffatti, favorendo risposte empatiche più mature e socialmente adattive.

Gli studi di Eisenberg e Fabes (1990) evidenziano inoltre che queste differenze possono essere osservate già in età precoce e che tendono a stabilizzarsi nel tempo. Bambini che mostrano fin dall'infanzia una maggiore capacità di regolare le proprie emozioni tendono a sviluppare livelli più elevati di empatia orientata all'altro e a manifestare più frequentemente comportamenti di aiuto, cooperazione e rispetto delle regole sociali. Al contrario, difficoltà persistenti nella regolazione emotiva possono ostacolare lo sviluppo dell'empatia e compromettere la qualità delle relazioni con i pari e con gli adulti.

In questa prospettiva, l'empatia non può essere considerata soltanto come una "sensibilità emotiva", ma come una competenza che integra comprensione dell'altro e gestione delle proprie reazioni emotive. Per genitori e insegnanti, ciò significa che sostenere lo sviluppo dell'empatia non implica semplicemente incoraggiare i bambini a "mettersi nei panni degli altri", ma anche aiutarli a riconoscere, nominare e regolare le emozioni che emergono nelle interazioni quotidiane. L'empatia, infatti, si costruisce nel tempo all'interno delle relazioni e rappresenta una risorsa fondamentale per la convivenza, la cooperazione e il benessere socio-emotivo.

*Empatia, comportamento prosociale
e implicazioni per lo sviluppo*

Un aspetto particolarmente rilevante messo in evidenza dalla rassegna di Eisenberg pubblicata su «Social Issues and Policy Review» (2010a) riguarda il legame tra empatia e comportamenti prosociali, intesi come azioni volontarie finalizzate a beneficiare un'altra persona, come aiutare, condividere o consolare. L'autrice sottolinea come l'empatia non conduca automaticamente a comportamenti di aiuto, ma eserciti il suo effetto positivo soprattutto quando è accompagnata da adeguate capacità di regolazione emotiva e da un orientamento verso l'altro. La letteratura sintetizzata da Eisenberg mostra che bambini e adolescenti che sperimentano livelli più elevati di preoccupazione empatica tendono a manifestare con maggiore frequenza comportamenti prosociali e a costruire relazioni sociali più positive nel tempo. Al contrario, quando la risposta empatica assume la forma di disagio personale, l'attivazione emotiva può risultare troppo intensa e interferire con la capacità di rispondere in modo costruttivo ai bisogni altrui. In questi casi, l'empatia può persino essere associata a evitamento o ritiro sociale, piuttosto che a comportamenti di aiuto.

Un punto centrale dell'analisi riguarda il fatto che l'associazione tra empatia e comportamento prosociale non è statica, ma varia in funzione dello sviluppo e del contesto. Nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, l'aumento delle competenze cognitive e regolative consente una comprensione più articolata degli stati emotivi altrui e una maggiore flessibilità nelle risposte comportamentali. Questo processo rende progressivamente più probabile che l'empatia si traduca in azioni orientate al benessere degli altri, piuttosto che in reazioni centrate sul proprio disagio.

Eisenberg evidenzia inoltre il ruolo cruciale degli ambienti educativi e relazionali nel sostenere questo passaggio. Le esperienze quotidiane di interazione con adulti significativi e con i pari offrono opportunità fondamentali per apprendere quando e come intervenire in modo prosociale, per riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni e per interiorizzare norme sociali condivise. In questo senso, empatia e comportamento prosociale non sono semplicemente ca-

ratteristiche individuali, ma si sviluppano all'interno di contesti che possono facilitarne o ostacolarne l'espressione.

Nel loro insieme, questi contributi suggeriscono che promuovere l'empatia in età evolutiva significa creare le condizioni affinché la comprensione delle emozioni altrui possa tradursi in comportamenti concreti di aiuto e cooperazione. Per genitori e insegnanti, ciò implica prestare attenzione non solo alle reazioni emotive dei bambini, ma anche alle occasioni offerte per sperimentare comportamenti prosociali, riflettere sulle relazioni e sviluppare gradualmente una responsabilità verso gli altri.

Relazioni tra pari, rifiuto e popolarità

Le relazioni tra pari rappresentano un contesto cruciale per lo sviluppo socio-emotivo di bambini e adolescenti. Attraverso le interazioni quotidiane con i coetanei, i giovani sperimentano appartenenza, cooperazione, conflitto e confronto sociale, costruendo progressivamente competenze relazionali che hanno ricadute significative sull'adattamento emotivo e comportamentale. In questa prospettiva, la posizione che un bambino occupa all'interno del gruppo dei pari, in termini di accettazione, popolarità o rifiuto, assume un valore predittivo rilevante per lo sviluppo successivo (Ladd, 2006).

Un contributo utile in questa area è rappresentato dallo studio longitudinale di Di Giunta e colleghi (2017), che ha analizzato le traiettorie di rifiuto tra pari nel corso dell'infanzia e il loro legame con esiti di adattamento in adolescenza. I risultati mostrano che il rifiuto tra pari non è un fenomeno transitorio né uniforme, ma può seguire traiettorie differenti nel tempo. In particolare, bambini che sperimentano livelli elevati e persistenti di rifiuto risultano maggiormente a rischio di sviluppare problemi esternalizzanti, rispetto a bambini che mostrano livelli stabili di accettazione o che riescono a migliorare la propria posizione sociale nel corso dello sviluppo.

Queste evidenze sottolineano come il rifiuto tra pari non debba essere interpretato esclusivamente come una conseguenza di difficoltà individuali, ma come un processo relazionale, che emerge dall'interazione tra caratteristiche del bambino e dinamiche del gruppo. In questo senso, la qualità delle relazioni tra pari rappre-

senta un indicatore sensibile del funzionamento socio-emotivo e una fonte privilegiata di informazioni per comprendere le traiettorie di sviluppo (Ladd, 2006).

Un ruolo centrale nello studio delle relazioni tra pari è svolto dalle misure sociometriche, in particolare dalla nomina dei pari, che consentono di rilevare in modo diretto la percezione che i bambini hanno dei propri compagni all'interno del gruppo classe. Come descritto da Caprara e Pastorelli (1993), il metodo sociometrico si basa sulla richiesta ai bambini di indicare i pari con cui preferiscono, o non preferiscono, interagire, permettendo di costruire indicatori di accettazione, rifiuto e status sociale che non dipendono dall'autovalutazione del singolo, ma dal punto di vista collettivo del gruppo. Questo approccio risulta particolarmente utile in ambito educativo perché consente di cogliere aspetti delle dinamiche relazionali che spesso sfuggono all'osservazione adulta. La nomina dei pari, infatti, fornisce informazioni preziose sulle reti di relazioni, sui bambini maggiormente integrati e su quelli che occupano posizioni di marginalità o isolamento sociale. Tali informazioni assumono un valore preventivo rilevante, poiché il rifiuto persistente è associato, come mostrato dalla ricerca longitudinale, a esiti di adattamento meno favorevoli nel tempo.

Nel loro insieme, i contributi sulle traiettorie di rifiuto e sulle misure sociometriche evidenziano come le competenze socio-relazionali non possano essere comprese prescindendo dal contesto dei pari. Per genitori e insegnanti, ciò implica l'importanza di prestare attenzione non solo ai comportamenti individuali, ma anche alle dinamiche del gruppo, riconoscendo che il benessere socio-emotivo dei bambini si costruisce all'interno di relazioni che possono fungere sia da risorsa sia da fattore di rischio.

Presenza di decisione responsabile: interpretare le situazioni sociali e resistere all'influenza dei pari

La presa di decisione responsabile rappresenta una componente cruciale delle competenze socio-emotive e riguarda la capacità di valutare le situazioni sociali, anticipare le conseguenze delle proprie azioni e scegliere comportamenti coerenti con le norme sociali e il

benessere proprio e altrui. In prospettiva evolutiva, questo processo decisionale non dipende esclusivamente da abilità cognitive astratte, ma è profondamente influenzato dal modo in cui bambini e adolescenti interpretano le intenzioni degli altri e gestiscono le pressioni sociali (Steinberg e Monahan, 2007).

Un contributo centrale in questo ambito deriva dagli studi sui processi di elaborazione dell'informazione sociale, che hanno messo in evidenza come alcuni bambini e ragazzi tendano a interpretare in modo sistematicamente ostile le azioni ambigue degli altri. Questo stile interpretativo, noto come *hostile attribution bias*, porta a percepire intenzioni negative anche in situazioni sociali neutre o ambigue e aumenta la probabilità di risposte aggressive o impulsive (Dodge, 2006; Dodge *et al.*, 2015). La letteratura mostra che tali errori di attribuzione sono associati a maggiori difficoltà comportamentali, in particolare a comportamenti esternalizzanti, poiché influenzano direttamente le decisioni che precedono l'azione.

Dal punto di vista educativo, questo significa che una decisione apparentemente "sbagliata" può essere il risultato non di una mancanza di regole o di valori, ma di una distorsione nel modo in cui la situazione sociale viene letta e interpretata. Quando un bambino attribuisce intenzioni ostili a un compagno, la risposta aggressiva può apparire, dal suo punto di vista, giustificata o addirittura necessaria. La presa di decisione responsabile richiede quindi la capacità di considerare interpretazioni alternative delle intenzioni altrui e di modulare le proprie reazioni emotive prima di agire.

Accanto ai processi interpretativi, un ulteriore fattore chiave nella presa di decisione in età evolutiva è rappresentato dall'influenza dei pari. Il lavoro di Steinberg e Monahan (2007) evidenzia come la capacità di resistere alla pressione dei pari non sia stabile nel tempo, ma segua un chiaro andamento evolutivo. In particolare, la resistenza all'influenza dei pari aumenta in modo significativo tra la metà e la tarda adolescenza, mentre risulta più limitata nella preadolescenza e nella prima adolescenza.

Questi risultati suggeriscono che, soprattutto in alcune fasi dello sviluppo, le decisioni dei ragazzi sono fortemente condizionate dal contesto sociale immediato e dal desiderio di appartenenza al grup-

po. La pressione dei pari può orientare le scelte sia verso comportamenti problematici sia, in alcuni contesti, verso condotte socialmente appropriate. Tuttavia, quando si combina con difficoltà di interpretazione delle intenzioni altrui, la pressione del gruppo può amplificare il rischio di decisioni impulsive o aggressive.

Nel loro insieme, questi contributi mettono in luce come la presa di decisione responsabile sia il risultato dell'interazione tra processi cognitivi, regolazione emotiva e contesto sociale. Aiutare bambini e adolescenti a sviluppare questa competenza significa, quindi, sostenere sia la capacità di leggere in modo più accurato le situazioni sociali, sia la possibilità di mantenere una certa autonomia decisionale di fronte all'influenza dei pari. In questa prospettiva, la decisione responsabile non è un atto isolato, ma un processo che si costruisce nel tempo attraverso esperienze relazionali guidate e opportunità di riflessione sulle proprie azioni e sulle loro conseguenze.

Conclusioni

Questo capitolo si inserisce nel quadro della giornata di studio *Armonie di competenze*, realizzata in collaborazione con INDIRE, con l'obiettivo di promuovere un dialogo tra ricerca e pratiche educative sul tema delle competenze socio-emotive e socio-relazionali. In coerenza con l'impianto del volume, il contributo ha proposto una cornice di lettura psicologica e contestuale del Social and Emotional Learning (SEL), valorizzando il modello CASEL come mappa integrativa e mettendo in relazione ciascuna delle sue dimensioni con evidenze e costrutti consolidati della psicologia dello sviluppo e delle differenze individuali. In particolare, sono stati approfonditi alcuni meccanismi considerati centrali per comprendere l'adattamento emotivo e comportamentale lungo lo sviluppo: la regolazione emotiva e l'*effortful control* (con attenzione anche alla gestione di emozioni negative specifiche), il ruolo delle convinzioni di autoefficacia nella regolazione emotiva, l'empatia e la risposta prosociale, la qualità delle relazioni tra pari (accettazione e rifiuto) e i processi decisionali in contesti sociali, inclusa la vulnerabilità all'interpreta-

zione ostile delle intenzioni altrui e all'influenza dei pari. Nel loro insieme, questi contributi convergono nel delineare le competenze socio-emotive come processi dinamici che si costruiscono nelle relazioni e che hanno implicazioni rilevanti per il benessere e il funzionamento sociale.

L'auspicio è che questa cornice favorisca una lettura unitaria del SEL come ambito di competenze osservabili e coltivabili nei contesti reali, sostenendo una riflessione condivisa tra ricerca, scuola e territorio.

Bibliografia

- T.M. Achenbach, L.A. Rescorla, M.Y. Ivanova, *International epidemiology of child and adolescent psychopathology I: Diagnoses, dimensions, and conceptual issues*, in «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», 51, 12 (2012), pp. 1261-1272.
- A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson 2000.
- A. Bandura, G.V. Caprara, C. Barbaranelli, M. Gerbino, C. Pastorelli, *Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning*, in «Child Development», 74, 3 (2003), pp. 769-782.
- G.V. Caprara, M. Gerbino, *Autoefficacia emotiva percepita: la capacità di regolare l'affettività negativa e di esprimere quella positiva*, in G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson 2001.
- G.V. Caprara, M. Gerbino, M. Paciello, L. Di Giunta, C. Pastorelli, *Counteracting depression and delinquency in late adolescence*, in «European Psychologist», (2010), pp. 34-48.
- G.V. Caprara, C. Pastorelli, *Relazioni tra coetanei. La nomina dei pari come predittore delle forme di adattamento e disadattamento nella prima adolescenza*, in «Età evolutiva», (1993), pp. 86-93.
- L. Di Giunta et al., *Trajectories of Italian children's peer rejection: Associations with aggression, prosocial behavior, physical attractiveness, and adolescent adjustment*, in «Journal of Abnormal Child Psychology», 45 (2017), pp. 1-15.
- K.A. Dodge, *Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems*, in «Development and Psychopathology», 18 (2006), pp. 791-814.

- K.A. Dodge *et al.*, *Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 112, 30 (2015), pp. 9310-9315.
- A.J. Durlak *et al.*, *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, in «Child Development», 82, 1 (2011), pp. 405-432.
- N. Eisenberg, N.D. Eggum, L. Di Giunta, *Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations*, in «Social Issues and Policy Review», 4, 1 (2010), pp. 143-180.
- N. Eisenberg, R.A. Fabes, *Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior*, in «Motivation and Emotion», 14, 2 (1990), pp. 131-149.
- N. Eisenberg, T.L. Spinrad, N.D. Eggum, *Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment*, in «Annual Review of Clinical Psychology», 6 (2010), pp. 495-525.
- S.N. Elliott *et al.*, *SSIS SEL Brief Scales: User Guide and technical Manual*, SAIL CoLab, Scottsdale 2020.
- G.W. Ladd, *Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from childhood to adulthood*, in «Annual Review of Psychology», 57 (2006), pp. 425-452.
- L. Steinberg, K.C. Monahan, *Age differences in resistance to peer influence*, in «Developmental Psychology», 43, 6 (2007), p. 1531.
- J. Zeman, K. Shipman, C. Suveg, *Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children*, in «Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology», 31, 3 (2002), pp. 393-398.

Sitografia

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), <https://casel.org> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Capitolo 4

Tutto inizia da un'emozione

Daniela Berardino

L'adolescenza è una fase della vita caratterizzata da una profonda e talvolta travolgente tempesta emotiva. Per gli alunni della scuola secondaria di primo grado la capacità di comprendere, riconoscere e gestire le proprie emozioni diventa una competenza cruciale, una vera e propria bussola per navigare il complesso passaggio verso l'età adulta. In un'epoca in cui gran parte delle relazioni e della comunicazione è mediata, e spesso filtrata, dallo schermo di un cellulare, si rischia una grande difficoltà nell'esprimere e nel dare un nome a ciò che si prova. Le neuroscienze evidenziano l'impatto diretto delle emozioni sui processi cognitivi e sulla memoria, sottolineando come non si possa scindere l'apprendimento dal sentire. Come afferma la Prof.ssa Daniela Lucangeli, esperta di psicologia dell'apprendimento e neuroscienze, le emozioni sono il linguaggio più antico con cui il cervello nella sua evoluzione di specie ha cominciato a dialogare con se stesso¹.

In questo contesto è evidente la necessità di canali espressivi che vadano oltre la verbalizzazione razionale. Le attività artistiche, e in particolare la musica, si rivelano strumenti eccezionalmente potenti. La musica agisce come un linguaggio universale che permette di dare forma e voce a quelle emozioni complesse che l'adolescente fatica a esprimere a parole, offrendo un mezzo di autoregolazione e un'opportunità di profonda connessione.

¹ *Emozioni e apprendimento*, ottobre 2022, https://youtu.be/pm8Pp3BqutE?si=qIRICrTcDJ0L_Sqe (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Contesto didattico

Scuola secondaria di primo grado

La proposta nasce dall'osservazione dei bisogni emotivi manifestati dagli alunni, in cui è emersa con chiarezza la necessità di ricostruzione e rafforzamento delle dinamiche relazionali, spesso compromesse da esperienze di isolamento, fragilità comunicativa e difficoltà nel confronto con l'altro. In risposta a tali bisogni, è stato ideato un percorso didattico interdisciplinare, nato dalla collaborazione tra docenti di diverse discipline (musica, educazione civica, lettere, arte), articolato in attività trasversali a classi aperte, per favorire una dimensione laboratoriale inclusiva e stimolante.

Il percorso si sviluppa in più fasi operative, pensate per coinvolgere attivamente gli studenti, alternando momenti di ascolto, riflessione e produzione creativa:

1. ascolto musicale consapevole: brevi brani musicali vengono utilizzati per evocare emozioni diverse, stimolando negli alunni l'attenzione verso le sensazioni suscitate e il riconoscimento degli stati d'animo;
2. discussione guidata: attraverso domande stimolo e l'uso di una scheda di raccolta dati, si guida il gruppo-classe in una riflessione collettiva e individuale sulle emozioni suscitate dai brani, sviluppando il linguaggio emotivo e la capacità di esprimere con parole il vissuto interiore;
3. laboratorio creativo: in piccoli gruppi, gli studenti lavorano con strumenti musicali per rappresentare un'emozione scelta, trasformando l'emozione in suono, ritmo e dinamica, sperimentando un processo di co-costruzione basato su ascolto reciproco e cooperazione;
4. gioco musicale: ogni gruppo esegue la propria composizione emotiva, mentre gli altri cercano di indovinare l'emozione rappresentata, attivando così un confronto riflessivo che rinforza l'empatia e la capacità di mettersi nei panni dell'altro;
5. emozioni delle immagini: attività ludiche che mostrano come cambia il significato di un'immagine a seconda della musica che l'accompagna, favorendo la consapevolezza del legame tra linguaggi artistici ed emozioni;

6. creazioni individuali e/o di gruppo: utilizzando software di produzione musicale (DAW), gli studenti realizzano composizioni originali per sonorizzare poesie, racconti o creare vere e proprie colonne sonore immaginarie, verbalizzando le emozioni che intendono comunicare.

Questo percorso didattico non solo promuove la crescita emotiva, ma favorisce anche l'inclusione, la valorizzazione delle diversità e il senso di appartenenza al gruppo. Attraverso la musica e la creatività, gli alunni imparano a “dare voce” alle emozioni in modo sano, autentico e condiviso, ponendo le basi per uno sviluppo armonico della personalità e delle relazioni.

Ascolto musicale consapevole e discussione guidata

Per attivare l'interesse degli alunni è stato proposto uno stimolo iniziale: la pagina al bit.ly/47ErYtb. Questa pagina web contiene una serie di link musicali presentati in modo graficamente accattivante: una nuvola formata da tante letterine colorate. Questa nuvola di lettere presenta in realtà una raccolta di musiche suddivise da una chiave di classificazione emotiva. Basta passare con il mouse su una lettera per attivare un audio di pochi secondi. Il carattere emotivo dell'audio varierà in funzione della posizione e del colore associati nella nuvola. L'attività di ricerca a cui si riferisce questa pagina è uno studio sulla percezione delle emozioni indotte o espresse dalla musica. L'autore della pagina, Alan Cowen (all'epoca studente a UC Berkeley, ora ricercatore nel campo dell'emozione e delle scienze dei dati), è noto per ricerche volte a mappare e classificare le esperienze emotive umane, spesso utilizzando set di dati su vasta scala. La pagina in realtà è un esempio di raccolta e presentazione di dati di uno studio empirico sulla relazione tra stimoli musicali e stati emotivi umani. Il vero obiettivo di questo specifico set di dati è chiaramente:

- mappare le risposte emotive: Identificare quali emozioni specifiche vengono evocate più frequentemente da un ampio campionario di brani musicali o suoni;

- costruire un dizionario emozionale della musica: Creare una banca dati di stimoli musicali pre-etichettati con la loro risposta emotiva dominante, utile per ulteriori analisi in psicologia, neuroscienze o sviluppo di intelligenze artificiali.

La pagina presenta tredici categorie emotive, ciascuna associata a una lettera, che sono state utilizzate dai partecipanti per valutare la musica:

- **A** - Divertente (*Amusing*)
- **B** - Fastidioso (*Annoying*)
- **C** - Ansioso, teso (*Anxious, tense*)
- **D** - Bello (*Beautiful*)
- **E** - Calmo, rilassante, sereno (*Calm, relaxing, serene*)
- **F** - Sognante (*Dreamy*)
- **G** - Energizzante, “caricante” (*Energizing, pump-up*)
- **H** - Erotico, desideroso (*Erotic, desirous*)
- **I** - Indignato, provocatorio (*Indignant, defiant*)
- **J** - Gioioso, allegro (*Joyful, cheerful*)
- **K** - Triste, deprimente (*Sad, depressing*)
- **L** - Spaventoso, pauroso (*Scary, fearful*)
- **M** - Trionfante, eroico (*Triumphant, heroic*)

Al di là del vero obiettivo di questa pagina web, noi la possiamo utilizzare come strumento per accendere la curiosità e la voglia di esplorare degli alunni. Dopo una prima fase di esplorazione libera si inizia la fase di riflessione. Ci si confronta su quesiti come questi: quali sono le caratteristiche delle musiche inserite nella zona *Sad* (lettera K)? E quali, per esempio, gli elementi comuni nelle musiche delle lettere M -Trionfanti? Cosa succede quando le letterine non sono di un colore definito, ma sfumano da un colore all’altro?

Si ascolta insieme, si verbalizza, ci si confronta. In questa fase emergono subito alcuni aspetti: la necessità di fornire agli alunni un vocabolario per descrivere gli aspetti sonori per categorizzare le caratteristiche comuni e la percezione soggettiva delle emozioni suggerite dalle musiche. Noi siamo infatti il prodotto di ogni singola esperienza e dei nostri ricordi. È importante guidare gli alunni a comprendere che le emozioni vissute ci plasmano e con esse elementi legati ai nostri sensi (suoni, luci, profumi). È per questa ragione che la stessa musica per qualcuno è legata ad un ricordo esaltante

e per qualcun altro potrebbe essere collegata ad un evento triste che ha vissuto. Comprendere e gestire le emozioni dei nostri ricordi e separarli da un'analisi tecnica di quanto ascoltato è un obiettivo complesso ma estremamente interessante per gli alunni. Per un'analisi tecnica è opportuno fornire loro una scheda di ascolto cartacea in cui appuntare gli elementi base ascoltati. Nella scheda è opportuno inserire una sezione con alcune parole che possano arricchire il vocabolario specifico per descrivere la musica.

Ecco un semplice esempio di scheda di ascolto.

Descrivere musica ed emozioni

Ascolta, analizza e compila la tabella.

Che termini posso utilizzare?

Ritmo/andamento: lento, moderato, veloce brillante, presto, andante, regolare come una marcia, ballabile, incalzante, scorrevole, trascinate, pulsante, irregolare, costante, libero, saltellante, assente o difficile da percepire, accelerando, ritardando, con interruzioni di sospensione, sempre diverso, ipnotico, martellante, impetuoso, minimalista, ecc.

Melodia: su pochi suoni, con molti salti (spezzata), breve, lunga, orecchiabile, difficilmente memorizzabile, riconoscibile (con o senza difficoltà). Molto ritmata, con note lunghe, suoni prevalentemente gravi, suoni prevalentemente acuti, ascendente, discendente, ondulata, ripetitiva, monotona, essenziale, a loop, ecc.

Timbro/sonorità: Grave, profondo, denso, morbido, accogliente, avvolgente, metallico, distante, tagliente, ricco di alte/medie/gravi frequenze, vellutato, ruvido, fluido, liscio, pieno, corposo, rotondo, graffiante, morbido, vellutato, secco, rigido, forte, crescendo, diminuendo, debole, medio, uniforme, con sbalzi, ecc.

Armonia: (per le classi terze della Secondaria) consonante, dissonante, non riconoscibile, maggiore, minore, semplice, complessa, calda, fredda, modulante, statica, ecc.

| Emozione esplorata | Ritmo/andamento | Melodia | Timbro/sonorità | Armonia |
|--------------------|-----------------|---------|-----------------|---------|
| | | | | |

Laboratorio creativo e gioco musicale

La fase successiva all'ascolto e alla riflessione di gruppo ed individuale prevede che, nel laboratorio musicale, gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, siano invitati a esplorare in modo creativo il rapporto tra emozione e suono. L'obiettivo è quello di ricreare e comunicare un'emozione attraverso la musica, utilizzando esclusivamente strumenti non digitali presenti nell'aula musica con eventuale aggiunta di oggetti di uso comune. L'esperienza prende avvio da un momento di esplorazione sonora, durante il quale i ragazzi sperimentano liberamente le potenzialità espressive dei materiali a disposizione.

Il docente assegna ad ogni gruppo un'emozione da rappresentare. La consegna deve essere tenuta nascosta agli altri gruppi per far funzionare la successiva fase di gioco. Attraverso l'esplorazione e la ricerca condivisa, ogni gruppo individua suoni, ritmi e timbri che possano rappresentare l'emozione assegnata, ispirandosi anche a quanto ascoltato e analizzato in precedenza. Dopo l'esplorazione dei materiali a disposizione il lavoro prosegue con un processo di co-costruzione in cui gli alunni imparano a collaborare, a rispettare i tempi dell'altro e a coordinarsi per creare un insieme coerente. L'insegnante assume un ruolo di guida, aiutando gli alunni a riflettere su come il ritmo, la dinamica o il silenzio possano trasformarsi in strumenti di comunicazione emotiva. Il risultato non è necessariamente una melodia tradizionale, ma un piccolo paesaggio sonoro che nasce dall'ascolto reciproco e dalla capacità di esprimersi attraverso il suono.

Quando le composizioni dei vari gruppi sono pronte, si passa al momento del gioco/sfida musicale. Ogni gruppo esegue la propria creazione mentre il resto della classe ascolta con attenzione, cercando di indovinare l'emozione rappresentata. Questo momento di scambio stimola l'ascolto empatico e la riflessione: gli studenti discutono insieme su quali elementi li abbiano guidati nell'interpretazione e sul perché un certo suono susciti determinate sensazioni. Il confronto diventa così un'occasione per prendere consapevolezza delle proprie percezioni emotive e per comprendere quanto la musica possa essere un linguaggio capace di parlare direttamente ai

sentimenti. Vince la sfida il gruppo che è riuscito a far indovinare l'emozione descritta al maggior numero di compagni. L'aspetto del gioco e della sfida finale rappresenta un elemento fortemente motivante per gli studenti della scuola secondaria di primo grado, perché introduce in questa fase una dimensione ludica, trasformando l'attività in un'esperienza di partecipazione attiva e coinvolgente. Il momento in cui ogni gruppo presenta la propria composizione agli altri, che devono indovinare l'emozione rappresentata, attiva curiosità e attenzione: i ragazzi si sentono protagonisti, sia come esecutori che come ascoltatori. La sfida, infatti, non ha un carattere competitivo in senso stretto, ma si fonda sull'empatia e sulla capacità di interpretare i segnali sonori ed emotivi degli altri.

Gli studenti percepiscono il momento del gioco come una verifica non imposta, ma vissuta come parte integrante dell'attività creativa. Così, il piacere di scoprire se l'emozione è stata compresa dagli altri diventa una forma spontanea di valutazione e autovalutazione.

Emozioni delle immagini

In questa fase di lavoro l'obiettivo principale è quello di far scoprire agli alunni il forte potere narrativo del linguaggio musicale e di come, abbinato alle immagini, cammini su binari paralleli con egual potere comunicativo ed emotivo.

L'attività inizia con il docente che mostra una immagine statica, invita gli alunni ad osservare e a descrivere la scena e i personaggi ritratti e poi, attivando un ascolto, invita gli alunni a descrivere l'emozione provata e la storia che hanno immaginato dietro l'immagine.

Si ripete l'esercizio cambiando completamente musica e invitando gli alunni a immaginare cosa pensano possa succedere con un cambio drastico di atmosfera. Ovviamente i racconti cambiano e gli alunni hanno modo di verificare che ad ogni musica la loro immaginazione narrativa trova nuove idee e nuovi stimoli. Comprendono inoltre come la musica da sola riesca a cambiare completamente atmosfera e significato della stessa immagine.

Segue una fase di discussione collettiva, in cui gli studenti condividono le proprie osservazioni, confrontano le diverse interpretazioni e riflettono sul ruolo della musica nella comunicazione emotiva e narrativa. I ragazzi scoprono che la musica non è solo un “accompagnamento”, ma un vero linguaggio capace di cambiare ciò che vediamo e sentiamo.

Si approfondisce, inoltre, la consapevolezza di come questo principio sia applicato nella vita quotidiana, ad esempio in film, pubblicità e media audiovisivi.

L’esperienza può essere ripetuta con immagini e musiche diverse ma anche con brevi scene cinematografiche a cui viene sostituita la colonna sonora.

L’attività può essere ripresa e rilanciata con un gioco di abbinamento immagini-musica: si presentano 6 immagini diverse tra loro e sei brevi brani. Gli alunni, dovranno decidere, con questi materiali a disposizione, come abbinarli. È fondamentale chiedere sempre una riflessione sulle motivazioni che hanno guidato le scelte.

Creazioni individuali e/o di gruppo con una DAW

È possibile completare la serie di attività con un passaggio dall’analogico al digitale, offrendo agli alunni di utilizzare una DAW (Digital Audio Workstation) in cloud per la composizione collaborativa. INDIRE ha predisposto una DAW che rispetta tutti i canoni di privacy e sicurezza, risultando particolarmente adatta ad alunni del primo ciclo. La DAW di INDIRE si chiama *Band on the cloud*, ed è un ambiente digitale per la composizione individuale e collaborativa, raggiungibile da qualsiasi tipo di device. Permette di comporre tramite loop presenti in piattaforma, oppure registrare tramite microfono o collegamenti MIDI. La caratteristica più importante è che permette di lavorare sia in modo sincrono che asincrono. In questo modo si abbattano i confini spazio/tempo dell’aula musica, permettendo agli alunni di lavorare in autonomia e a distanza anche oltre il tempo scuola. *Band on the cloud* è per la musica come un Documento condiviso: si lavora tutti sullo stesso file in cloud, raggiungibile in qualunque momento da qualunque utente autorizzato. Inoltre il

sistema protegge il lavoro individuale dal danneggiamento casuale o volontario degli altri utenti.

L'utilizzo di *Band on the cloud* può essere efficace in molti contesti didattici e, per quanto riguarda questa specifica attività sulle emozioni, permette di riproporre il laboratorio creativo di gruppo precedentemente descritto creando una musica che evochi una specifica emozione con uno strumento digitale in più. Con questa DAW i materiali a disposizione sono molti di più: allo strumentario dell'aula musica e agli oggetti di uso comune si aggiungono i loop e la possibilità di registrare suoni, effetti, frammenti melodici tramite MIDI e piano roll. Si lavora come in uno studio di registrazione, con la possibilità di sovrapporre fino a 16 tracce, che possono essere nominate per una buona organizzazione del progetto musicale di gruppo. Gli alunni sono sempre molto interessati e motivati quando hanno la possibilità di utilizzare strumenti digitali e la possibilità di esportare come MP3 il risultato finale offre una gratificazione immediata rispetto al lavoro svolto. La possibilità di creare un file MP3 apre poi un ampio ventaglio di possibili collaborazioni interdisciplinari. Le musiche prodotte possono essere abbinare alle immagini, a testi, a disegni, usati come musica di sottofondo per podcast. Saranno spesso gli alunni a vedere le numerose possibilità di utilizzo creativo delle musiche o dei paesaggi sonori creati con la *Band on the cloud*. L'attività è altamente inclusiva: permette la partecipazione attiva di tutti gli alunni, ognuno secondo le proprie caratteristiche cognitive o culturali, offrendo anche uno spazio per la valorizzazione dei talenti.

Cosa e come valutare?

In questa attività è possibile valutare sia il processo che il prodotto.

Tramite griglie di osservazione il docente potrà valutare in itinere:

- partecipazione e coinvolgimento nell'attività;
- capacità di riconoscere e descrivere emozioni;
- capacità di argomentare e confrontare punti di vista e rispetto delle opinioni altrui.

Per la valutazione del prodotto si potrà tenere conto di:

- gusto musicale e coerenza stilistica;
- creatività e originalità;
- uso della DAW e degli strumenti;
- espressività e impatto emotivo;
- autonomia e gestione del lavoro;
- rispetto delle consegne;
- collaborazione e partecipazione.

Altri possibili collegamenti interdisciplinari

L'attività di ricerca di Alan Cowen ha esteso la sua metodologia di mappatura emotiva ad altri ambiti oltre la musica e le vocalizzazioni, tra cui le opere d'arte visive. È possibile per esempio consultare il Progetto *Google Arts & Culture's Art Emotion Map* che utilizza lo studio di Cowen e la raccolta di dati su larga scala per classificare le opere d'arte in base alle risposte emotive dei fruitori. La ricerca mira a capire se quadri diversi suscitano emozioni di diversa intensità e polarità. Ad esempio, opere classiche, figurative o astratte possono attivare combinazioni emotive diverse (bellezza, tristezza, gioia, ansia, ecc.)².

Gli studi di Cowen si estendono anche su altri aspetti come ad esempio la *vocal map*. In questa mappa interattiva, le esplosioni vocali sono tracciate lungo le 24 dimensioni emotive che possono trasmettere. Ogni lettera corrisponde a un'esplosione vocale che, anche in questo caso, basta passare il mouse sopra per riprodurre.

Se siete curiosi e volete esplorare altri tipi di mappe creati da Alan Cowen sulle espressioni facciali o le reazioni a video vi consiglio di consultare la sua pagina web <https://www.alancowen.com/>.

² <https://artsexperiments.withgoogle.com/art-emotions-map/> oppure bit.ly/47nm68A (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Bibliografia

- D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson 2019.
- D. Lucangeli, *La mente che sente*, Erickson 2021.
- D. Lucangeli, *A mente accesa*, Mondadori 2024.
- A.S. Cowen, P. Laukka, H.A. Elfenbein, R. Liu, D. Keltner, *The primacy of categories in the recognition of 12 emotions in speech prosody across two cultures*, in «Nature Human Behaviour», 3, 4 (2019), pp. 369-382.
- A.S. Cowen, D. Sauter, J.L. Tracy, D. Keltner, *Mapping the passions: Toward a high-dimensional taxonomy of emotional experience and expression*, in «Psychological Science in the Public Interest», 20, 1 (2019), pp. 69-90.

Sitografia

- <https://www.ocf.berkeley.edu/~acowen/music.html#modal> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- <https://www.alancowen.com/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- <https://artsexperiments.withgoogle.com/art-emotions-map/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- <https://s3-us-west-1.amazonaws.com/vocs/map.html#modal> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Capitolo 5

Le emozioni e l'inatteso. Un percorso di invenzione musicale sul tema delle emozioni, con bambini e bambine di una pluriclasse sull'isola di Ustica

Eliana Danzi, Elena Mignosi

1. Per iniziare

*Ognuno sa cosa sia un'emozione,
fintanto che non gli viene chiesto di darne una definizione
(Fehr, Russell)*

Questo articolo parla di emozioni, di musica e di linguaggi espressivi, di invenzione e di condivisione e di un percorso per bambini e bambine tra i sei e i sette anni che vivono in una piccola isola del Mediterraneo e che proprio dalle emozioni correlate al mare sono partiti per un viaggio di esplorazione e apprendimento, accompagnati da un'insegnante capace di meravigliarsi e di saper accogliere l'inatteso.

Prima di iniziare vorremmo condurre un breve approfondimento sul concetto di emozione, sulla sua valenza e ricchezza, ma anche sulla sua complessità: la sua definizione costituisce tutt'oggi un problema. L'emozione è considerata come una *cerniera* tra l'organico, lo psichico, il sociale e il culturale ed è stata analizzata in termini di "risposta complessa e multidimensionale"¹. Ciò vuol dire che si possono distinguere in essa diverse componenti tra loro interconnesse: risposte fisiologiche; risposte tonico-posturali; risposte motorie ed espressive. Vi è inoltre una componente esperienziale soggettiva, cioè il vissuto più o meno cosciente che può essere descritto solo rimandando a ciò che ciascuno di noi prova quando è felice, spaventato, irato, ecc. D'al-

¹ L. Anolli, *Le emozioni*, Unicopli 2002.

tro canto, poiché il significato attribuito a una situazione è correlato a come questa viene interpretata e valutata, due individui possono provare emozioni diverse a fronte del medesimo stimolo.

Considerando la cultura come griglia interpretativa della realtà, le emozioni presentano, inoltre, delle rilevanti variazioni culturali, sia nella loro natura, sia nelle loro modalità espressive.

La prospettiva psicoevolutionistica nata negli anni '60 del secolo scorso, che implicava una concezione delle emozioni intese come categorie discrete e distinte, invariante e universale (in quanto esito dell'adattamento e dell'apprendimento filogenetico) e che suddividono le emozioni in "primarie" e "secondarie"², è stata profondamente rivista.

È stato in particolare evidenziato come non ci siano confini netti e che l'appartenenza al concetto di emozione sia una questione di grado piuttosto che di «tutto o niente»³.

Vi sono, inoltre, problemi di metodo legati alla difficoltà nello studio delle emozioni (come individuare, identificare, "misurare" le emozioni?) e gli studi sono condotti soprattutto su osservazioni comportamentali.

All'interno di questa complessità e problematicità, le ricerche convergono comunque nell'interrelare emozioni e apprendimento e, ancorando la dimensione emotiva al corpo e alla relazione (anche a livello neuronale)^{4,5}, nell'individuare la capacità di sentire le emozioni e di riconoscerle negli altri fin dai primi mesi di vita, inizialmente a livello di mimica cinestetica, e via via in termini sempre più astratti grazie allo sviluppo del linguaggio verbale. Intorno ai due anni i bambini⁶ sanno simulare le espressioni facciali in maniera

² P. Ekman, W. Friesen, *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*, Consulting Psychologists Press 1978.

³ B. Fehr, J.A. Russell, *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*, in «Journal of Experimental Psychology: General», 113, 3 (1984), pp. 464-486.

⁴ D.N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it., Bollati Boringhieri 1987.

⁵ V. Gallese, *Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, FrancoAngeli 2015, pp. 30-51.

⁶ D'ora in avanti, per ragioni di leggibilità, nel testo si utilizzerà il maschile come forma neutra, intendendo sempre riferirsi a tutti i soggetti, indipendentemente dal genere in cui essi si riconoscono, salvo diversa specificazione.

appropriata alle situazioni e manifestare comprensione simpatetica (per cui provano dispiacere per un altro in difficoltà e cercano di prestargli aiuto).

Già intorno all'anno e mezzo il bambino conforta, ad esempio, un adulto che gli appare triste offrendogli un suo giocattolo, cioè quello che servirebbe a confortare lui.

A 5-6 anni i bambini cominciano a sapere quando e perché simulare o dissimulare le espressioni emotive, all'interno della propria cultura⁷.

Appare evidente l'importanza di considerare le emozioni parte integrante di un percorso educativo fin dalla prima infanzia, anche ai fini di sviluppo e di definizione dell'identità. In questa prospettiva si rivelano particolarmente efficaci i linguaggi artistico-espressivi per le ragioni che esporremo sinteticamente.

2. Emozioni e linguaggi artistico-espressivi

In tutte le età della vita esperienze centrate sui linguaggi artistico-espressivi sono fondamentali in un percorso di apprendimento che si propone di integrare mente, corpo, pensiero, emozioni, sensazioni, sviluppando parallelamente la consapevolezza e la capacità di entrare in relazione. Se condotte in un contesto non giudicante, esse danno modo di entrare in contatto con parti profonde di sé, di risvegliare l'immaginazione e la creatività, sperimentando all'interno di un piano simbolico e narrativo dove si incontra se stessi e gli altri⁸. Avere la possibilità di fare un'esperienza artistica è fondamentale per costruire e riconoscere la propria soggettività, per avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione. In questo senso, un percorso esperienziale che utilizza i linguaggi artistico-espressivi, connotato dalla libertà di esplorazione è identificabile come *processo di ricerca*. Come ci ricor-

⁷ S.A. Denham, *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, trad. it., Astrolabio Ubaldini 2001.

⁸ E. Mignosi, *I bambini e l'arte, l'arte dei bambini. Riflessioni sulla creatività*, in E. Mignosi, G. Nuti (a cura di), *Un'infanzia fatta di scienza e arte*, FrancoAngeli 2020, pp. 62-88.

da Winnicott⁹, il poter attivare il proprio processo creativo implica la capacità di essere in ascolto del proprio sé, la capacità di far uso dell'intera personalità: si trae soddisfazione dal "dare forma" da soli e insieme agli altri e il prodotto emerge senza che ci sia l'intenzione di programmarlo o di fissarlo.

L'esperienza artistica può svolgere, inoltre, una fondamentale funzione di "regolazione delle emozioni", poiché richiede una modalità di controllo nell'espressione dei vissuti emotivi e "la transizione da una forma di comunicazione diretta delle emozioni a una riflessione sull'esperienza emozionale che si avvale di un codice simbolico e che permette in sostanza, di definire l'emozione provata e di collocarla nella dimensione spazio-temporale"¹⁰. Facilita, pertanto, la possibilità stessa di *provare delle emozioni*, di riconoscerle grazie al fatto che le si contatta in una situazione protetta, poiché si può "rischiare" all'interno di un processo simbolico e di una dimensione metaforica. È proprio grazie alla dimensione metaforica che ci si può avventurare "indirettamente" in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli; esperienze formative che implicano la dimensione artistico-espressiva sono, quindi, particolarmente indicate anche rispetto a una *non definizione categorica*, che lascia aperta la possibilità di divenire *altro*, e che è connessa alla fiducia attivata dall'esperienza creativa¹¹. L'immaginazione e la creatività vengono infatti sollecitate da uno stato di incertezza e sospensione che rende possibile l'ideare, l'inventare, il realizzare, il plasmare, il produrre, l'essere in grado di giocare e usare gli oggetti, ma anche di entrare in relazione, dare forma e condividere con gli altri.

Vedremo proprio come tutto questo si è concretizzato nella proposta didattica ed educativa che viene qui presentata e che è introdotta dai concetti chiave che le hanno *dato forma*.

⁹ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, trad. it., Armando Editore 1974.

¹⁰ P.E. Ricci Bitti, *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci 1998, p. 58.

¹¹ E. Mignosi, *Formare docenti creativi per costruire una società democratica e inclusiva*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, Pensa Multimedia 2023, pp. 118-130.

3. Elaborare

La proposta formativa narrata in queste pagine nasce dall'idea di una corporeità agente, in cui l'essere vivente è essere in movimento e in relazione¹². Compito dell'insegnante è quello di creare il contesto favorevole alla naturale integrazione tra emozioni e sfera sensorimotoria, assumendo la postura di chi accoglie con fiducia l'inatteso. Il "discorso sulle emozioni" che i bambini di una pluriclasse prima/seconda hanno affrontato, giocando con i suoni e le parole, va a ripescare le loro esperienze vissute, per narrarle, dividerle, manipolarle secondo le regole di un gioco di composizione e ricomposizione musicale ogni volta da co-costruire. L'innovazione diviene, allora, una ricerca di "riposizionamenti", sia spaziali che figurati, che richiedono, cioè, da un lato il rendere dinamicità ai contesti, dall'altro la ricerca di punti di vista interagenti e riflessivi. Il risultato vive nell'elaborazione – fatta insieme – di ogni prodotto (musicale, coreografico, narrativo). Del resto, le emozioni stesse sono essenziali nel mediare la relazione con l'altro e con gli altri.

4. Domandare

Sono passati molti anni da quando Edgard Morin invitava a sviluppare la capacità di tenere insieme l'uno e il molteplice, l'ordine e il disordine, la certezza e l'incertezza, per poter abitare la complessità¹³, eppure ci sembra che le pratiche educative e didattiche faticino a fare quel salto kierkegaardiano che è il disporsi con fiducia verso l'inatteso. Occorrerebbe, in primo luogo, che i professionisti dell'educazione, in maniera autoriflessiva, divenissero capaci di sorprendersi, piuttosto che essere ancora centrati nella comunicazione didattica, persino nella conduzione di attività laboratoriali o che de-

¹² Cfr: K. Bloom, *The Embodied Self*, Karnac 2006; A. Damasio, *Il sé viene alla mente*, trad. it., Adelphi 2012; V. Gallese, *Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, FrancoAngeli 2015, pp. 30-51.

¹³ «La pensée complexe s'efforce de concevoir l'articulation entre l'un et le multiple, le tout et la partie, l'ordre, le désordre et l'organisation, le certain et l'incertain» (E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF Éditeur 1990, p. 49).

finiremmo innovative. Una presa di consapevolezza che, finalmente, porterebbe a uno “spodestarsi”, al trovare una nuova “postazione”, la postura decentrata di chi riceve e non solo dà. In questo modo si potrebbe dare valore a quella che è invece, spesso, un’evidenza trascurata: ciascun alunno e ciascuna alunna portano doni, i quali devono essere accolti con sensibilità e curiosità, sviluppando qualità nell’attenzione reciproca¹⁴. Alla fine, si scoprirebbe che è atto liberatorio, e di per sé educativo, il saper sostare, in silenzio, e riconoscersi responsabili: abili a rispondere. L’obiettivo – didattico ed educativo – diventa, dunque, quello che bambini e ragazzi facciano le domande, si sentano liberi e libere di proporre i propri pensieri come i propri dubbi. Non si tratta, cioè, di formare cittadini e cittadine capaci di adattarsi alla realtà complessa – e interdipendente – del mondo contemporaneo, ma di saper leggere e ricomporre tale complessità, attraverso lo sviluppo di pensiero critico, flessibilità e collaborazione¹⁵: «Il punto di partenza, quello che costituisce l’azione originaria di ogni educazione basata sull’apprendimento è la domanda. In principio c’è una domanda¹⁶». L’ora di musica diviene tempo per interrogare il suono: da dove vieni? Con chi vai d’accordo? In che modo cambi? E se impariamo noi insegnanti/educatori a ricevere, allora vengono fuori storie ed emozioni, da raccontare magari con quei suoni.

5. Contestualizzare

È così che, per un intero anno scolastico, è possibile entrare in classe senza mai l’idea di un contenuto da trasmettere, ma pronti a interagire creativamente con i materiali musicali offerti dal contesto, dall’umore, dalle situazioni, da ciascun alunno: un imparare ad abitare lo spazio, insieme fisico e mentale, tra l’esperienza e la riflessione e a saper attendere l’inatteso, per trasformarlo in possibilità generatrice

¹⁴ F. Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio 2023.

¹⁵ C.S. Steele, *Education in the age of complexity: building systems literacy*, tesi di dottorato, University of Vermont 2019.

¹⁶ V. Gallese, U. Morelli, *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina 2024.

di conoscenza¹⁷. Quest'ultima non nasce, dunque, dal bisogno immediato di capire una conoscenza che viene data come preesistente, ma viene da una co-costruzione che ha a che fare con la capacità di tollerare il non-sapere, di "stare" nell'esperienza emotiva (*emotional experience*) dell'incertezza senza difendersi con interpretazioni premature¹⁸. Occorre quindi anche ripensare il contesto di apprendimento come luogo capace di attrarre la curiosità degli alunni e di stimolarne l'interazione, che sappia attivare condotte esplorative e concorrere alla promozione di atteggiamenti cooperativi. Un posto al quale ciascuno si senta di appartenere. Il contesto si configura così come «il *locus* dell'azione, dove avviene l'attivazione del processo educativo, e il *modus* della relazione, dove si realizza ogni incontro con se stessi, con l'altro e con gli altri. Tali incontri avvengono all'interno della cornice di senso data dall'agire con cura all'interno di un progetto comune, in maniera en-attiva¹⁹ e partecipata²⁰». L'approccio enattivo alle emozioni e alla cognizione musicali propone un punto di vista nuovo che mette in luce le capacità precoci di attribuzione di senso dell'esperienza musicale: se l'interazione umana con la musica nasce dal dialogo tra un "essere musicale in azione" e le dinamiche dell'ambiente sonoro in cui egli agisce, la complessa reciprocità tra esperienza attiva, emozione e acquisizione di competenze può essere studiata fin dalla prima infanzia come aspetto fondamentale della musicalità umana²¹.

¹⁷ Persino la ricerca medica riconosce come soft skill cruciale la capacità di attraversare l'ambiguità. Cfr. G. Geller, D. Grbic, K.M. Andolsek, M. Caulfield, L. Roskoven-sky, *Tolerance for ambiguity among medical students: Patterns of change during Medical School and their implications for professional development*, in «Academic Medicine», 96, 7 (2021), pp. 1036-1042.

¹⁸ Per indicare la disposizione mentale di tollerare il non-sapere e l'incertezza, lo psicoanalista britannico Wilfred R. Bion utilizza l'espressione *negative capability*, riprendendola da John Keats, che la usò per descrivere la capacità del poeta di tollerare l'incertezza, il dubbio e il mistero senza cercare spiegazioni immediate o razionali (W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Armando Editore 1972).

¹⁹ Il termine "enattivo", dal verbo inglese *to enact* – rappresentare, mettere in atto – viene utilizzato per esprimere lo stretto rapporto che esiste tra azione e agente del processo cognitivo, pur nel rispetto dei vincoli dell'ambiente (Varela *et al.*, *La mente è nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*, Astrolabio Ubal dini 2024).

²⁰ E. Danzì, *La body percussion. Percorsi di apprendimento per il primo ciclo*, Carocci 2023, p. 21.

²¹ A. Schiavio *et al.*, *Enacting musical emotions: sense-making, dynamic systems, and the embodied mind*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 16, 4 (2017), pp. 785-809, <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9477-8> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

6. Relazionarsi

Si realizza così un inter-essere che informa la ricerca e la pratica educative sulla necessità di partire dal corpo come agente e dare centralità alla relazione nella costituzione dei processi di individuazione. Anche l'obiettivo di conoscere e ri-conoscere le emozioni è qui visto non in chiave solipsistica, ma come interrelazione, assumendo che la capacità imitativa svolge un ruolo chiave nella costituzione di relazioni personali²². Come ipotizza Gallese²³, alla base delle relazioni interpersonali vi è uno spazio comune creato dalle attività di simulazione incarnata, a loro volta connesse dall'attività dei neuroni specchio. Essi mappano sullo stesso substrato nervoso sia le emozioni esperite personalmente sia quelle osservate. Si tratta di meccanismi che, a livello funzionale, attraversano trasversalmente i domini dell'imitazione, del rispecchiamento e dell'empatia, i quali portano allo sviluppo di capacità di *mind-reading*, ovvero la capacità di comprendere (attraverso un riconoscimento *embodied*) le ragioni che producono un comportamento. Questo mette in evidenza anche come lo stesso concetto-emozione possa essere in realtà diverso in un contesto o in un altro, in un momento o in un altro.

7. Un tratto di percorso

Obiettivi

Da parte dell'insegnante: aprirsi all'inatteso; trovare la postura di chi riceve ciò che alunni/e portano; meravigliarsi; saper accogliere e restituire.

Da parte degli alunni: utilizzare suoni (del corpo e vocali), gesti e parole per esprimersi rispetto al proprio sentire; saper interagire in gruppo; ascoltare e ascoltarsi.

²² L. Maister, T. Manos, *Intimate imitation: automatic motor imitation in romantic relationship*, in «Cognition», 152 (2016), pp. 108-113.

²³ V. Gallese, *The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism*, in «Philosophical Transaction of the Royal Society», 238 (2003), pp. 517-528.

Strumenti

La cassetta degli attrezzi è fatta di suoni corporei, voce, materiali reperiti nello spazio d'aula, narrazioni spontanee e dialoghi guidati.

Riproducibilità

Per il carattere inclusivo e non specialistico, per l'uso flessibile degli spazi e per i materiali richiesti, l'esperienza dimostra un alto carattere di replicabilità.

7.1. Sentire

Siamo partiti dal racconto di esperienze personali che, come spesso accade sull'isola²⁴, richiamano in causa il tema del mare. Sono emerse tante "parole emotive", tra le quali alcune sono apparse per un numero maggiore di volte, come paura e meraviglia. Queste due parole sono state quindi scelte per essere drammatizzate, enfatizzando la prosodia ed esprimendosi liberamente con il corpo. Esse sono divenute quindi gesto, segno, movimento nello spazio.

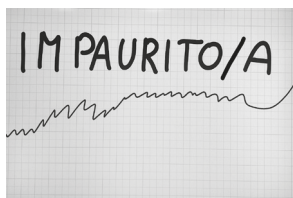


Figura 1



Figura 2

²⁴ L'esperienza si riferisce, come espresso nel titolo, a un lavoro svolto sull'isola di Ustica.

È possibile notare, osservando le immagini, come i bambini abbiano scelto rappresentazioni che evidenziano, nel segno grafico, i tratti soprasegmentali sperimentati nella produzione prosodica, ma anche nell'atteggiamento del corpo e nel movimento espressivo: il tremore della paura, la direzione verso l'alto come dell'atto di allontanarsi, l'onda che richiama l'apertura della bocca nella meraviglia, ecc. Questo sembra essere in linea con la teoria della simulazione incarnata, la quale sostiene che i concetti emotivi non siano rappresentazioni astratte e disincarnate, ma siano radicati nei sistemi corporei: quando pensiamo o riconosciamo un'emozione, riattiviamo (simuliamo) internamente parte dell'esperienza emotiva originale, anche a livello fisico, nel volto, nel corpo, nei muscoli²⁵.

Il lavoro è continuato con la creazione, in gruppo, della seguente filastrocca, che è stata dapprima scritta dall'insegnante su un cartellone e poi imparata "quasi" a memoria per imitazione, ma lasciando la possibilità di poter leggere, una delle abilità strumentali sulle quali i bambini stavano lavorando in modo trasversale. Anche in questa attività, chi voleva poteva muoversi, associando dei gesti espressivi al parlato, mentre si facevano alcune ripetizioni con la modalità *call and response*:

Questo è il mare
 Questo è il mio mare
 È il mare dei pesci
 È il mare di tutti
 Questa è la mia onda
 Questo è il mio mare
 Quante emozioni mi può dare.

La filastrocca è stata poi drammatizzata anche prendendo spunto dai movimenti espressivi proposti durante la memorizzazione: a esempio, un bambino aveva utilizzato un foglio di carta per imitare il movimento del mare e così è nata l'idea di studiare dei volteggi

²⁵ Un numero crescente di evidenze suggerisce che la riproduzione corporea di parti di un'esperienza emotiva costituisca contenuto concettuale per l'emozione. Le parole "disgusto" e "interesse", ad esempio, non sono ancorate mentalmente a simboli disincarnati, ma a parti dello stato corporeo che vengono riattivate per supportare percezione e pensiero (P. Niedenthal, A. Wood, M. Rychlowska, *Embodied emotion concepts*, in L. Shapiro (ed.), *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, Routledge 2014, pp. 239-249).

particolari con della carta velina blu e celeste, mutuati dalla giocoleria, per rappresentare il mare. Abbiamo infine abbellito il cartellone con vari disegni e realizzazioni tridimensionali di abitanti del mare e, infine, scritto le parole sul quaderno, per poterle ricordare.

7.2. *Cantare*

Abbiamo utilizzato la domanda generativa “Come mi sento?” per metterci in ascolto di che cosa ci dice il nostro corpo su come stiamo e abbiamo condiviso nel gruppo stati d’animo e sensazioni, e poi anche storie e pensieri legati ai fatti più disparati. La conversazione è stata guidata verso l’attenzione e la verbalizzazione degli stati fisiologici legati ai racconti, oltre che alla ricerca di parole per esprimerli in un modo che risultasse soddisfacente per chi narrava. I bambini sono stati invitati a esprimersi su come alcuni stati corporei, come il batticuore, la tremarella, il nascondersi il viso, potessero essere connessi a emozioni e situazioni molto diverse e, talvolta, opposte tra loro. Abbiamo condiviso anche racconti di esperienze su come sia possibile “parlare” con le nostre emozioni e su come cercare di non farci travolgere da quelle che non ci piacciono.

Abbiamo infine realizzato alla lavagna interattiva dei disegni, ispirandoci allo stile delle *emoticon*, per rappresentare alcuni atteggiamenti del volto legati a varie emozioni e abbiamo provato a mimarle.

Ma ci siamo accorti che tutto il corpo partecipava alle nostre rappresentazioni dell’emozione. Il volto può certamente comunicare una grande quantità di emozioni anche complesse, ma le teste sono attaccate a corpi espressivi che gesticolano, si rannicchiano per la paura, stanno fieramente in piedi, si accasciano per la tristezza, saltellano o trascinano tristemente i piedi²⁶.

²⁶ Un’ampia evidenza suggerisce che le espressioni facciali e le posture corporee vengano elaborate in modo olistico. Percepire espressioni congruenti tra volto e corpo facilita il riconoscimento emotivo, mentre l’incongruenza (ad esempio un volto felice su un corpo arrabbiato) lo ostacola. Cfr. H. Aviezer, Y. Trope, A. Todorov, *Holistic person processing: Faces with bodies tell the whole story*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 103, 1 (2012), pp. 20-37; H.K. Meeren, C.C. van Heijnsbergen, C.C., De Gelder, B., *Rapid perceptual integration of facial expression and emotional body language*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America», 102, 45 (2005), 16518-16523.



Figura 3

La domanda “Come mi sento?” è diventata poi una melodia da cantare insieme: Come mi sento, se lo so cantare, come mi sento te lo posso dire.



Figura 4

Si tratta di una canzoncina che viene ogni volta interpretata dal gruppo sulla base della risposta (alla domanda “Come mi sento?”) data da ciascuno: stanco, allegro, assonnato, ansioso, curioso, stressato, annoiato, arrabbiato. Ogni spunto viene rielaborato in una interpretazione di insieme in cui avviene estemporaneamente una sintonizzazione degli intenti comunicativi, attraverso l'utilizzo ignaro ma immediato di parametri espressivi musicali: forte/piano, lento/veloce, accelerando, rallentando, crescendo, diminuendo, sfumature timbriche e cambi di altezza. Il canto può avvenire in cerchio, da seduti, oppure utilizzando lo spazio a disposizione in modo coreografico.

7.3. Suonarsi



Il Qrcode riporta alla videoregistrazione relativa a una ulteriore attività, tra quelle svolte durante l'anno, che si è sviluppata intorno al tema del provare disgusto. I bambini si sono cimentati con l'invenzione musicale attraverso la pratica artistica della *body percussion* e l'utilizzo della scansione ritmica del parlato.

Essi hanno adottato una modalità compositiva in cui ritmo e parola si intrecciano liberamente: l'invenzione di un testo verbale talvolta precede l'idea ritmica e la sostiene, talvolta è il pattern di *body percussion* a ispirare e sostenere ritmicamente la scansione delle parole. Spesso hanno intercalato l'uso di gesti-suono con carattere espressivo, anche non sonoro, e onomatopoe. La *body percussion* ha permesso al corpo di divenire mediatore, al pari del linguaggio verbale e di quello musicale.

Da parte sua, l'insegnante crea un contesto favorevole alla percezione della naturale integrazione tra emozioni e sfera senso-motoria, osservando l'applicabilità della simulazione incarnata anche alle capacità empatiche, dove la prima interpreta le seconde come percezione al proprio interno delle sensazioni, degli affetti e delle emozioni espressi dall'altro²⁷. La breve performance di insieme è stata elaborata con i bambini a partire dalle proposte individuali, che sono anch'esse visionabili in coda al video. Si può osservare come il lavoro sia il risultato di una "ricomposizione" negoziata, che è stata formulata a partire dai materiali offerti da ciascun bambino. Si è trattato anche di imparare a formulare proposte, superare conflitti, saper essere felici per i successi dell'altro, come anche saper esprimere un dissenso.

7.4. Valutare

La valutazione ha avuto carattere formativo, nel senso del dare forma all'insegnamento. La sperimentazione musicale con materiali sonori, ma anche visivi, tattili, verbali, cinestetici, non è stata vista come una competenza a sé, ma come un modo di interagire col mondo, di interrogarlo, di ascoltare, di rispondere, di intervenire: questo è ciò che è stato osservato, nelle dimensioni di qualità e quantità di apporto al lavoro, continuità, autonomia, atteggiamenti di collaborazione, tipologia della situazione (non nota) e risorse mobilitate. Lo scambio tra i bambini e tra questi e l'insegnante relativamente alle esperienze (durante e dopo) ha dato modo di attivare processi riflessivi e autoriflessivi essenziali alla significatività degli apprendimenti.

²⁷ M. Palmiero, M.C. Borsellino, *Embodied Cognition. Comprendere la mente incarnata*, Aras 2018.

8. Concludere?

Nel quadro delineato, le peculiari esperienze senso-motorie, cognitive e relazionali, costituiscono la base per la formazione di concetti e categorie, determinando il modo in cui il mondo appare e viene compreso. Le teorie dell'*embodiment* sostengono, infatti, che i processi cognitivi siano strettamente legati alle interazioni tra cervello, corpo e ambiente e che l'apprendimento risulta potenziato quando questi agiscono insieme in un contesto sensoriale e sociale integrato²⁸. In più, il nostro sistema corpo-cervello-mente dispone di un meccanismo in grado di ampliare la sfera percettiva, attraverso la capacità immaginativa e creativa. D'altro canto, la ricerca neuroscientifica ci informa che il comportamento umano è indissolubilmente legato all'interazione tra emozioni e cognizione, scoprendone i meccanismi neurofisiologici²⁹. Appare chiaro che l'educazione non può più essere intesa come semplice trasmissione di contenuti astratti, ma come processo incarnato, relazionale e situato³⁰, in cui percezione, azione ed emozione sono co-partecipanti alla costruzione del sapere, del saper fare, del saper far fare, del saper essere. Inoltre, *body music*³¹ e la *body percussion* possono diventare pratiche capaci di unire l'aspetto motorio, artistico e cognitivo, trasformando l'apprendimento in un'esperienza di consapevolezza, inclusione e comunità. L'esperienza svolta mostra che il corpo non è solo un mezzo

²⁸ D. Abrahamson, M.J. Nathan, C. Williams-Pierce, C. Walkington, E.R. Ottmar, H. Soto, M.W. Alibali, *The future of embodied design for mathematics teaching and learning*, in «Frontiers in Education», 5 (2020), p. 147.

²⁹ Una recente ricerca mostra per la prima volta i meccanismi neurali dell'interazione emozione-cognizione in termini di spazio, tempo, frequenza e trasferimento. Cfr. A. Dietrich *et al.*, *Understanding the neural mechanisms of emotion-cognition interaction via high resolution mapping in space, time, frequency, and information transfer*, in «bioRxiv», (2023), pp. 1-61.

³⁰ S. Digennaro, *Io-Corpo. Perché occorre ripensare il pensiero pedagogico e il modo in cui educiamo*, Erickson 2023.

³¹ La *body music* è una disciplina artistica che unisce all'uso del corpo per produrre musica (*body percussion*) quello della voce intonata. Il termine è stato introdotto da Keith Terry, negli anni '90 del Novecento, per indicare l'arte dei movimenti corporei sonori, come schiacciare le dita (snap), battere i piedi, il *clap*, produrre suoni con le mani sul corpo, con la bocca o vocalizzare. La sequenza di questi movimenti, così come l'integrazione visiva e multisensoriale e l'espressione musicale che avvengono durante la loro esecuzione, fanno parte della pratica.

dell'apprendimento, ma una sua condizione epistemica: attraverso la coordinazione dei movimenti, la percezione reciproca e la condivisione ritmica, si sono costruite forme di conoscenza autentiche e relazioni significative.

Concludiamo, dunque, con una domanda che è anche una sfida: come rendere possibile una progettazione della spontaneità, della creatività, della flessibilità, dell'inatteso?

Bibliografia

- D. Abrahamson, M J. Nathan, C. Williams-Pierce, C. Walkington, E.R. Ottmar, H. Soto, M.W. Alibali, *The future of embodied design for mathematics teaching and learning*, in «Frontiers in Education», 5 (2020), p. 147.
- L. Anolli, *Le emozioni*, Unicopli 2002.
- H. Aviezer, Y. Trope, A. Todorov, *Holistic person processing: Faces with bodies tell the whole story*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 103, 1 (2012), pp. 20-37.
- W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Armando Editore 1972.
- K. Bloom, *The Embodied Self*, Karnac 2006.
- A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, trad. it., Adelphi 1995.
- A.R. Damasio, *Il sé viene alla mente*, trad. it., Adelphi 2012.
- A.R. Damasio, *Sentire e conoscere*, trad. it., Adelphi 2022.
- E. Danzì, *La body percussion. Percorsi di apprendimento per il primo ciclo*, Carocci 2023.
- A. Dietrich et al., *Understanding the neural mechanisms of emotion-cognition interaction via high resolution mapping in space, time, frequency, and information transfer*, in «bioRxiv», (2023), pp. 1-61.
- S.A. Denham, *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, trad. it., Astrolabio Ubalini 2001.
- S. Digennaro, *Io-Corpo. Perché occorre ripensare il pensiero pedagogico e il modo in cui educiamo*, Erickson 2023.
- P. Ekman, W. Friesen, *Facial Action Coding System: A Technique for the Measurement of Facial Movement*, Consulting Psychologists Press 1978.

- B. Fehr, J.A. Russell, *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*, in «Journal of Experimental Psychology: General», 113, 3 (1984), pp. 464-486.
- V. Gallese, *The manifold nature of interpersonal relations: the quest for a common mechanism*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society», 238 (2003), pp. 517-528.
- V. Gallese, *Mirror neurons, embodied simulation and the neural basis of social identification*, in «Psychoanalytic Dialogues», 19 (2009), pp. 519-536.
- V. Gallese, *Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell'intersoggettività*, in L. Onnis (a cura di), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, FrancoAngeli 2015, pp. 30-51.
- V. Gallese, U. Morelli, *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina 2024.
- G. Geller et al., *Tolerance for ambiguity among medical students: Patterns of change during medical school and their implications for professional development*, in «Academic Medicine», 96, 7 (2021), pp. 1036-1042.
- R.C. Ghaffarzadegan, R.C. Larson, J.D. Hawley, *Education as a complex system*, in «Systems Research and Behavioral Science», 34, 3 (2017), pp. 211-215.
- L.A.M. Lebois et al., *Learning situated emotions*, in «Neuropsychologia», 145 (2020).
- F. Lorenzoni, *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sel-lerio 2023.
- L. Maister, T. Manos, *Intimate imitation: Automatic motor imitation in romantic relationship*, in «Cognition», 152 (2016), pp. 108-113.
- H.R. Maturana, F.J. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, trad. it., Marsilio 1985.
- H.K. Meeren et al., *Rapid perceptual integration of facial expression and emotional body language*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 102, 45 (2005), pp. 16518-23.
- M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, trad. it., Bompiani 2019.
- J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, trad. it., Raffaello Cortina 2016.
- E. Mignosi, *I bambini e l'arte, l'arte dei bambini. Riflessioni sulla creatività*, in E. Mignosi, G. Nuti (a cura di), *Un'infanzia fatta di scienza e arte*, FrancoAngeli 2020, pp. 62-88.

- E. Mignosi, *Formare docenti creativi per costruire una società democratica e inclusiva*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza*, Pensa Multimedia 2023, pp. 118-130.
- E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, ESF 1990.
- P. Niedenthal *et al.*, *Embodied emotion concepts*, in L. Shapiro (ed.), *The Routledge Handbook of Embodied Cognition*, Routledge 2014, pp. 239-249.
- F.G. Paloma, *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Nuova Cultura 2013.
- G. Piazza, *Linee guida del percorso pedagogico dell'OSI - Orff-Schulwerk italiano*, Edikit 2022.
- P.E. Ricci Bitti, *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*, Carocci 1998.
- P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli 2011.
- A. Schiavio *et al.*, *Enacting musical emotions: Sense-making, dynamic systems, and the embodied mind*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 16, 4 (2017), pp. 785-809.
- A.D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it., Dedalo 1993.
- C.S. Steele, *Education in the age of complexity: Building systems literacy*, tesi di dottorato, University of Vermont 2019.
- D.N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it., Bollati Boringhieri 1987.
- E. Strobino, *Il suono, l'istante e l'avventura. Educazione musicale e improvvisazione*, Progetti Sonori 2022.
- K. Terry, L. Akiyama, *Rhythm of Math. Teaching Mathematics with Body Music*, Crosspulse Media 2015.
- F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *La mente è nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*, Astrolabio Ubaldini 2024.
- D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, trad. it., Armando Editore 1974.

Capitolo 6

La mia Nuvola del Sonno

Giulia Falcone

1. Introduzione

La letteratura pedagogica contemporanea riconosce l'importanza delle attività artistico-espressive per lo sviluppo olistico del bambino. Tuttavia, l'interazione specifica tra espressione musicale, corporea e la promozione del benessere psicofisico, in particolare in relazione a pratiche come "il rituale del sonno" in bambini di sei anni, necessita ulteriore approfondimento empirico.

Il lavoro in oggetto presenta un percorso didattico basato sull'integrazione di arte, musica ed espressività programmato al fine di sollecitare le competenze socio-relazionali ed emotive in un gruppo di 42 alunni frequentanti due prime classi di scuola primaria. Il percorso didattico, "La mia Nuvola del Sonno", bimestrale e trasversale, impiegando un approccio metodologico misto volto al benessere psicofisico del bambino, è stato ideato e condotto dall'autrice, insegnante curricolare di scuola primaria¹ con la collaborazione di una illustratrice, Rachele Clausi. Il percorso, composto per partecipare al bando del concorso nazionale "Sonno o son Desto" proposto dal ASSIREM² in collaborazione con Ministero dell'Istruzione e del Merito, nasce con l'obiettivo di sensibilizzare le giovani generazioni sull'importanza di un buon sonno per lo sviluppo psicofisico dei bambini e degli adolescenti, al fine di prevenire patologie da privazione di sonno e per

¹ Docente di italiano, musica e arte nell'IC Rende Commenda, scuola primaria "Giuseppe Stancati" di Rende, Cosenza.

² Associazione Italiana per la Ricerca e l'Educazione nella Medicina del Sonno, bando del 7° Concorso Nazionale 2024/25. L'opera "La mia Nuvola del Sonno" è risultata Vincitrice del Concorso, Primo Premio per la Sezione Scuola Primaria.

una migliore qualità della vita. Concettualizzato sui principi della Mindfulness³, il progetto ha impiegato l'arte, la musica e l'espressività come strumenti per sollecitare acquisizioni, consapevolezza e narrazione creativa del proprio stato interiore.

L'approccio metodologico misto (osservazione e analisi dei prodotti) suggerisce che l'intervento integrato non solo arricchisce il curriculum, ma costituisce un potente strumento pedagogico inclusivo per il potenziamento dell'intelligenza emotiva e la coesione sociale, contribuendo significativamente alla prevenzione del disagio e di una migliore qualità della vita in età scolare.

2. Contestualizzazione del percorso

Il percorso di intervento è stato strutturato su una convergenza di due pilastri teorici fondamentali per il benessere: la ritualità della routine del sonno e l'approccio emotivo ed espressivo basato sulla Mindfulness del riposo come consapevolezza⁴. L'obiettivo primario è promuovere l'idea che un sonno sano e rigenerante nasca dalla creazione di un ambiente sereno e prevedibile, essenziale per il benessere generale del bambino. Si mira a supportare i bambini nello sviluppo di sane abitudini attraverso una combinazione di routine strutturate dall'adulto per calibrare condotte atte alla prevedibilità e alla regolazione. Queste pratiche, definite da gesti e azioni quotidiane calzanti rispetto l'età e la sensibilità dei partecipanti, sono volte a facilitare l'autoregolazione emotiva e la resilienza⁵.

In tale prospettiva, la routine serale trova un parallelo teorico in modelli consolidati, come quello teorizzato dallo psicologo Ricardo Estivill⁶, che, in sintesi, la definisce come un insieme di attività che precedono il riposo notturno per favorire l'induzione e la regola-

³ V. Napolitano, S. Zaccarelli, *Mindfulness in classe. Guida pratica per insegnanti della scuola primaria*, Erickson 2021.

⁴ E. Grossi, M. Pavese, *Sonno, mente e corpo: basi neuroscientifiche, diagnosi e trattamento dei disturbi*, McGraw Hill 2023.

⁵ G. Plazzi, *I mostri si addormentano con la luce accesa? Storie di sonno, sogni e veglie*, Giunti 2018.

⁶ E. Estevill, S. De Bèjar, *Fate la nanna. Il semplice metodo che vi insegna a risolvere per sempre l'insonnia del vostro bambino*, Mandragola 1999.

zione del ciclo sonno-veglia. Questo modello enfatizza la necessità di creare uno “script” pratico, concreto e prevedibile che infonda sicurezza, aiutando così il bambino a sviluppare una progressiva autonomia nell’addormentamento.

Il percorso è intrinsecamente ancorato ai principi della Mindfulness come consapevolezza impiegata per istruire i bambini a dedicare attenzione consapevole ai propri pensieri, emozioni e sensazioni in uno stato di tranquillità. Questa “presenza mentale” funge da strumento pedagogico straordinario per aumentare la consapevolezza di sé e la capacità di autoregolazione emotiva e promuovere la pace interiore e la coesione sociale nel gruppo.

A supporto di questi obiettivi di benessere, l’approccio metodologico si avvale della trasversalità dei linguaggi espressivi – in questo caso, Italiano, Musica e Arte – come veicoli primari per l’arricchimento emotivo e sociale⁷ e il raggiungimento di una competenza espressiva⁸. Questo approccio integrato, basato sull’espressività, si configura come una risposta inclusiva alle esigenze di una scuola attenta alla persona e al contesto globale⁹.

3. Struttura e descrizione metodologica del percorso

Il percorso didattico, della durata di due mesi (febbraio-marzo), è stato articolato in quattro fasi progressive, finalizzate a integrare la routine del sonno con i principi della Mindfulness. L’intervento ha mirato a trasformare le abitudini serali in un momento di consapevolezza e autoregolazione emotiva attraverso l’attivazione dei linguaggi espressivi. Le attività hanno prodotto un brainstorming di parole, riflessioni ed esperienze che si sono concretizzate nei prodotti finali, la ninna nanna e l’elaborato grafico “La mia Nuvola del Sonno”.

⁷ F. Cambi, *L’autobiografia come metodo formativo*, Laterza 2012.

⁸ L. Carriero, *Piccole perle musicali si raccontano: quando la musica incontra l’immaginazione*, in M. Morandi, A. Rosa (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi. Il sostegno dell’educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, Edizioni ETS 2025.

⁹ E. Schinca, *Lo stato del benessere*, FrancoAngeli 2004.

Fasi I-II: Esplorazione e produzione narrativa, ascolto e lettura in circle time; brainstorming per l'esplorazione del vissuto emotivo e della routine personale.

Fase I: L'attività è stata introdotta mediante la lettura e l'ascolto di brani narrativi selezionati, predisponendo i bambini alla discussione e alla riflessione sui temi della calma e del sonno, in circle time¹⁰.

Fase II: Condivisione e creazione testuale promossa mediante una discussione guidata sulle proprie routine del sonno e sulle emozioni ad esse correlate. Si è posta particolare attenzione ai punti di riferimento e agli oggetti transizionali che garantiscono sicurezza emotiva.

Metodologie: Il cooperative learning e il peer to peer¹¹ sono stati impiegati per la produzione di brevi testi (piccole frasi) e la condivisione delle esperienze individuali, fungendo da base per la successiva sintesi creativa¹².

Per la raccolta e la condivisione delle idee individuali, è stata impiegata una metodologia di brainstorming con supporto tecnologico. L'attività non si è limitata alla discussione verbale, ma è stata immediatamente tradotta in una rappresentazione visuale. Ogni bambino ha espresso liberamente la propria idea o parola chiave relativa alla routine del sonno (emozioni, oggetti transizionali, rituali). I contributi verbali sono stati raccolti e visualizzati in tempo reale utilizzando un'applicazione di Word Cloud proiettata mediante LIM.

¹⁰ Si tratta di estratti di alcune pagine di letteratura per l'infanzia dedicate al tema: R. La Coq, *A tutta nanna*, Sinnos 2012; G. Rapisaldi, *Alla conquista del sonno*, Uedizioni 2020; K. Crowther, *Giacomo ha paura*, Bebalibri 2020; D. De Monfreid, *In una notte nera*, Bebalibri 2023; P. Curia, *Un mostro a colori*, BukBuk 2024; A. Racca, *Io, Alice e il buio*, Emme Edizioni 2007.

¹¹ L'interazione tra pari come contesto naturale per negoziare emozioni, risolvere conflitti e sviluppare empatia: elementi cruciali per il miglioramento delle competenze socio-relazionali (M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni. Educazione e cura in età evolutiva*, La Nuova Italia 2013).

¹² La produzione delle brevi frasi è stata gestita con l'obiettivo di valorizzare la scrittura come "pensiero vivo" e strumento di auto-espressione, in linea con i principi di Mario Lodi, *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza educativa*, Einaudi 1970.

Questo approccio ha risposto a specifiche esigenze didattiche, di inclusione e valorizzazione.

- La visualizzazione istantanea delle parole ha garantito che tutte le idee fossero immediatamente visibili e avessero pari dignità, rinforzando il senso di partecipazione e appartenenza al gruppo¹³.
- Apprendimento Visuale: La Word Cloud ha trasformato concetti astratti (come le emozioni o le azioni della routine) in un artefatto visivo e manipolabile, facilitando la comprensione e l'analisi dei dati di gruppo da parte di tutti i bambini¹⁴.
- Memoria e Rielaborazione: La nuvola di parole ha funzionato come un organizzatore anticipato e un documento di riferimento per le fasi successive del percorso, fornendo il materiale grezzo da cui derivare i testi e la ninna nanna finale.

Fasi III-IV: Sintesi espressiva e prodotti finali; i contenuti narrativi emersi sono stati tradotti in un linguaggio artistico e musicale.

Fase III: Le frasi e le riflessioni elaborate nella fase II sono state riorganizzate e musicate per la creazione di un semplice brano, la ninna nanna. Questa fase è stata dedicata alla codificazione musicale dei contenuti emotivi e narrativi emersi dalle riflessioni sulla routine del sonno. La tecnica musicale usata è stata quella del canto per imitazione a creazione della melodia e del ritmo della ninna nanna è stata gestita attraverso la tecnica di composizione per imitazione. Questo approccio didattico, fondato sulla Music Learning Theory di Gordon¹⁵, sfrutta il naturale processo di assimilazione imitativa del bambino; l'insegnante fornisce schemi melodici e ritmici semplici che i bambini imitano, rielaborano e sui quali costruiscono le proprie produzioni. Tale meccanismo, che risuona con il principio vygotkiano dell'apprendimento attraverso l'imitazione guidata, ha garantito la partecipazione di tutti, facilitando la traduzione del testo emozionale in un simbolo sonoro condiviso.

¹³ L. Guerra, *Didattica per competenze. Metodi e strumenti per la valutazione*, Erickson 2018.

¹⁴ M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Orientamenti per l'integrazione scolastica e sociale*, Mondadori 2010.

¹⁵ E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Preschool Children*, GIA Publications 1997.

Fase IV: Questa fase ha rappresentato il culmine del percorso, una sintesi espressiva dei contenuti emotivi e narrativi emersi precedentemente. L'obiettivo è stato tradurre la narrazione del sonno, già mediata dalla parola e dalla musica, in un artefatto visivo complesso e condiviso.

La ninna nanna "La mia Nuvola del Sonno", prodotta dal gruppo classe, è servita da catalizzatore per una collaborazione artistica: l'incontro con l'illustratrice cosentina Rachele Clausi ha trasformato l'esperienza in un vero e proprio laboratorio di mediazione artistica.

L'illustratrice ha agito come facilitatrice e mediatrice, stimolando i bambini a visualizzare le proprie emozioni e routine in un contesto guidato ma creativamente libero. Questa interazione ha permesso l'integrazione della narrazione musicale (il ritmo e le parole della ninna nanna) con quella visiva, dando origine all'elaborato grafico finale. L'approccio si è basato sui principi della didattica laboratoriale attiva del Thinkering¹⁶ e del learning by doing. Per la realizzazione dell'elaborato è stata utilizzata una tecnica mista (foglio d'album, cartoncino, matite colorate, cere, tempere, fotocopie a colori degli elaborati pregressi). Questa scelta metodologica ha sostenuto più approcci perché l'uso di più media ha consentito ad ogni bambino di contribuire secondo la propria intelligenza prevalente¹⁷ e competenza manuale: le fotocopie a colori dei disegni individuali (ottenuti nelle fasi precedenti) hanno simboleggiato la trasformazione del singolo contributo nel prodotto collettivo, unendo la narrazione personale alla visione di gruppo. Questo approccio¹⁸ ha permesso di fondere lo stile onirico dell'illustratrice con l'immediata spontaneità espressiva del gruppo classe.

¹⁶ M. Resnick, *Come i bambini (e i grandi) imparano in modo creativo. La teoria delle quattro P: progetti, passione, pari, play*, Erickson 2017.

¹⁷ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli 2013.

¹⁸ L'uso della tecnica mista è giustificato dal bisogno di superare la rigidità della singola disciplina o del singolo "strumento" per incoraggiare la sperimentazione e la comunicazione complessa, B. Munari, *Fantasia*, Laterza 2017.

4. I risultati, la valutazione

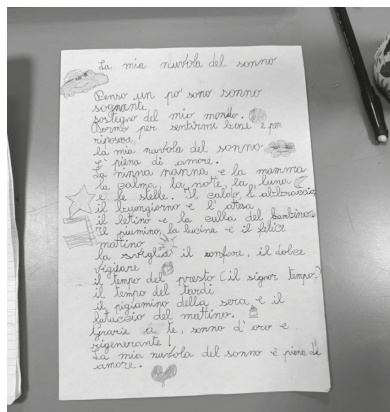
Il testo della ninna nanna e l'elaborato grafico sono i risultati dell'azione educativa descritta attraverso questo contributo. Graditi a tutti i bambini, i prodotti artistici sono stati considerati compiti autentici di una realtà che ha accolto le note espressive di un benessere diffuso e duraturo. Valutati per criteri e livelli hanno trovato l'accordo positivo in molti contesti educativi e formativi, da quello familiare alla condivisione di situazioni sociali e culturali.

Penso un po' / sono sonno / Sognante / Sostegno del mio mondo.

Dormo per sentirmi bene e per riposare / la mia nuvola del Sonno / è piena di amore.

LA NINNA NANNA E LA MAMMA / LA CALMA, LA NOTTE,
LA LUNA E LE STELLE / IL CALDO, L'ABBRACCIO, IL BUON-
GIORNO E L'ATTESA / IL LETTINO E LA CULLA DEL BAMBI-
NO / IL PIUMINO, LA LUCINA E IL FELICE MATTINO / LA SVE-
GLIA, IL RONFARE, IL DOLCE VIGILARE / IL TEMPO DEL PRE-
STO / IL TEMPO DEL TARDI / IL PIGIAMINO DELLA SERA, E IL
LATTUCCIO DEL MATTINO /

Grazie a te, sonno d'oro e rigenerante! / La mia nuvola del Sonno è piena di Amore.



Il testo riscritto da Riccardo, alunno di prima classe



L'elaborato grafico

L'audio della Ninna Nanna (senza strumenti, versione vocale) è fruibile al seguente link: <https://drive.google.com/file/d/1MdXpOfRHIvPkQWX8IIIm6LnUEEvRdpcrw/view?usp=drivesdk>; il link del drive google per visionare l'opera: https://drive.google.com/file/d/1LQmByEtxBZ3YCCFNvHP3XmAo5myn1jVt/view?usp=drive_link (ultimo accesso 16 aprile 2026).

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

In conclusione, il percorso “La mia Nuvola del Sonno” è un esempio di come l'integrazione dei linguaggi espressivi non costituisca solo un arricchimento curricolare, ma rappresenti un catalizzatore fondamentale per l'emergere di una rinnovata consapevolezza metacognitiva ed emotiva. L'intervento ha evidenziato come gli alunni, sebbene in tenera età, possiedano una spiccata capacità di riflettere sulle proprie dinamiche interiori e sui ritmi biologici, a patto che vengano forniti loro strumenti simbolici e creativi adeguati per mediarne l'espressione.

Parallelamente, l'efficacia del progetto ha sollecitato una riflessione speculare nelle figure genitoriali. La condivisione dei prodotti artistici e della "routine del riposo" ha agito come un ponte tra l'istituzione scolastica e l'ambiente domestico, promuovendo nei genitori una maggiore sensibilità verso l'igiene del sonno intesa non solo come necessità fisiologica, ma come spazio di relazione e cura pedagogica. Si è dunque innescato un processo di co-educazione, dove la consapevolezza del bambino ha stimolato una revisione delle abitudini familiari.

In un'ottica di sviluppo futuro, la ricerca-azione potrebbe espandersi ulteriormente nell'area espressiva attraverso l'implementazione di laboratori di narrazione multimodale e *digital storytelling*. Tali sviluppi permetterebbero di indagare come l'uso consapevole delle tecnologie possa supportare la documentazione del vissuto emotivo, trasformando l'esperienza individuale in un patrimonio di conoscenza collettiva. Inoltre, il potenziamento di percorsi sinestetici – in cui suono, segno grafico e movimento corporeo si fondono – potrebbe offrire nuove evidenze empiriche sulla resilienza e sul benessere psicofisico, consolidando l'arte come pilastro fondamentale per una pedagogia della salute integrale e inclusiva.

Bibliografia

- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza 2012.
- L. Carriero, *Piccole perle musicali si raccontano: quando la musica incontra l'immaginazione*, in M. Morandi e A. Rosa (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi. Il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, Edizioni ETS 2025.
- M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni. Educazione e cura in età evolutiva*, La Nuova Italia 2013.
- J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia 2014.
- E. Estevill, S. De Bèjar, *Fate la nanna. Il semplice metodo che vi insegna a risolvere per sempre l'insonnia del vostro bambino*, Mandragola 1999.
- H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli 2013.

- E.E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Preschool Children*, GIA Publications 1997.
- E. Grossi, M. Pavese, *Sonno, mente e corpo: basi neuroscientifiche, diagnosi e trattamento dei disturbi*, McGraw Hill 2023.
- L. Guerra, *Didattica per competenze. Metodi e strumenti per la valutazione*, Erickson 2018.
- T.N. Hanh, *La pace è ogni passo. La via della consapevolezza nella vita quotidiana*, Astrolabio Ubaldini 2018.
- D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emotività*, Mondadori 2017.
- M. Lodi, *Il Paese sbagliato. Diario di un'esperienza educativa*, Einaudi 1970.
- B. Munari, *Fantasia*, Laterza 2017.
- V. Napolitano, S. Zaccarelli, *Mindfulness in classe. Guida pratica per insegnanti della scuola primaria*, Erickson 2021.
- M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Orientamenti per l'integrazione scolastica e sociale*, Mondadori 2010.
- G. Plazzi, *I mostri si addormentano con la luce accesa? Storie di sonno, sogni e veglie*, Giunti 2018.
- M. Resnick, *Come i bambini (e i grandi) imparano in modo creativo. La teoria delle quattro P: progetti, passione, pari, play*, Erickson 2017.
- E. Schinca, *Lo stato del benessere*, FrancoAngeli 2004.

Capitolo 7

Educare all'ascolto. Suono, patrimonio e cittadinanza attiva nella scuola secondaria

Riccardo Toccacielo

1. Premessa

Viviamo in una fase storica segnata da un'evidente emergenza dell'ascolto. Non si tratta solo di una crisi comunicativa, ma di una progressiva erosione della capacità di percepire, accogliere e restituire senso al mondo attraverso l'udito. L'ascolto – inteso non come atto passivo, ma come pratica attiva, situata e relazionale – appare oggi come una competenza educativa urgente, capace di generare attenzione, empatia e presenza in contesti sempre più segnati da disattenzione cronica, polarizzazione e isolamento percettivo.

Il presente contributo sviluppa e approfondisce quella che è stata la pratica e l'esperienza laboratoriale presso la scuola secondaria di primo grado “Carducci” di Perugia, classe II A, nel marzo 2025, nonché il relativo intervento presentato in occasione del convegno organizzato da INDIRE *Armonie di competenze*, tenutosi all'interno del Festival Eufonica. In quell'occasione è stata condivisa la propria esperienza di laboratorio e il progetto di *educazione all'ascolto e pratiche patrimoniali* attivato in ambito scolastico, come esperienza interdisciplinare fondata sulla percezione sensibile, sull'esplorazione sonora dei luoghi e sulla restituzione narrativa delle memorie acustiche.

L'obiettivo di questo saggio è duplice: da un lato proporre un inquadramento epistemologico dell'ascolto come strumento pedagogico e politico, dall'altro mostrare come un laboratorio fondato sulle pratiche di ascolto possa incidere concretamente sul piano educativo, relazionale e civico.

2. Ascoltare per trasformare, una riflessione sul laboratorio di educazione all'ascolto come pratica culturale e politica

Viviamo in una società attraversata da forme sistemiche di violenza: di genere, simbolica, linguistica, istituzionale, in cui la violenza non è un incidente ma un dispositivo strutturale, un evidenziatore che mostra ciò che la società permette, tollera e insegna. Non si manifesta solo negli atti estremi ma abita i silenzi, le esclusioni, i linguaggi, le posture.

Come ha ricordato Michela Murgia, «occuparsi della violenza e non della discriminazione significa arrivare sempre troppo tardi»¹, e intervenire solo quando la violenza esplose è già un fallimento educativo e collettivo, per questo penso, che serva una trasformazione culturale che agisca sotto traccia, nei tempi lunghi dell'educazione e della relazione, e che riconosca nell'ascolto una pratica capace di modificare i presupposti relazionali della convivenza. È in questo orizzonte che un laboratorio sull'ascolto può diventare un gesto politico e sociale, e non solo pedagogico, uno spazio in cui la cura, l'attenzione e la prossimità diventino strumenti di prevenzione, formazione e responsabilità condivisa. Gli eventi che quotidianamente attraversano la cronaca, in particolare i femminicidi e le molteplici forme di violenza relazionale e verbale che li precedono, ci pongono di fronte alla necessità di ripensare le pratiche educative come processi trasformativi, capaci di incidere sulle forme stesse della percezione e del linguaggio. Non si tratta di fornire risposte immediate ma di seminare abitudini percettive e relazionali che, nel tempo, possano diventare nuovi *habitus*, strutture interiori di attenzione, rispetto e reciprocità.

3. Ascoltare per conoscere: Satie, Schafer, Feld

L'esperienza sonora non è mai neutra, ma profondamente situata, ci lega a un tempo, a un luogo e a un corpo, e si manifesta sempre

¹ M. Murgia, *Morte o mortificazione: che cos'è un femminicidio*, in «la Repubblica», 25 gennaio 2021, sez. Osservatorio femminicidi, disponibile all'indirizzo https://www.repubblica.it/dossier/cronaca/osservatorio-femminicidi/2021/01/25/news/femminicidio_-283791036 (ultimo accesso 28 ottobre 2025).

all'interno di una relazione tra spazio, percezione e significato. In questo contesto, il suono non si presenta come entità astratta, ma come evento incarnato, che coinvolge chi ascolta e ciò che viene ascoltato, restituendo una rete di connessioni tra ambienti, corpi e culture. Ascoltare, quindi, significa posizionarsi, assumere una postura percettiva e relazionale, aprirsi alla presenza dell'altro e dell'altrove.

Eppure, nella storia del pensiero occidentale, l'ascolto non è stato da sempre riconosciuto come forma autonoma di conoscenza, la riflessione sull'udito come strumento epistemico ha richiesto un lento e faticoso decentramento dell'occhio, da sempre considerato il senso principe della modernità, e solo negli ultimi decenni ha acquisito un ruolo centrale nel dibattito antropologico, pedagogico e artistico, in particolare grazie allo sviluppo delle *soundscape studies*, dell'*acustemologia* e delle pratiche sensoriali situate.

Un possibile punto d'origine di questa genealogia può essere rintracciato nella figura provocatoria e irregolare di Erik Satie, compositore francese che nel 1917 coniò l'espressione *musique d'ameublement*². Questa "musica d'arredamento", da lui pensata per accompagnare l'ambiente senza dominarlo, rompe con la frontalità della fruizione musicale e apre la possibilità di una sonorità diffusa, ambientale, quasi architettonica. Satie intuì che il suono poteva abitare lo spazio senza assorbirne l'attenzione, funzionare come sfondo sensibile, e non come oggetto di ascolto focalizzato. In questo gesto si prefigura già una critica radicale al privilegio dell'evento sonoro spettacolare e alla gerarchia percettiva tra "ascolto attivo" e "ascolto distratto".

Riprendendo e sistematizzando questa intuizione poetica, R. Murray Schafer formalizzò a partire dagli anni Settanta la nozione di *paesaggio sonoro* (*soundscape*), definendo l'ambiente acustico come un campo dinamico di relazioni tra suoni e ascoltatori, segnato da valori culturali, storici e percettivi³. Con la sua opera fondamentale *The Soundscape: Our Sonic Environment and the*

² E. Satie, *Musique d'ameublement*, in *Écrits*, Champ Libre 1977.

³ R.M. Schafer, *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books 1993.

Tuning of the World, Schafer diede origine all'*ecologia acustica*, un campo di studio che considera il paesaggio sonoro come un ecosistema da ascoltare, tutelare e reinterpretare. La sua opposizione tra ambienti *hi-fi* e *lo-fi*, la denuncia della *schizofonia* (la separazione tecnica tra suono e fonte) e la proposta di esercizi di "pulizia dell'orecchio" rappresentano strumenti tuttora centrali per ogni educazione sensoriale fondata sulla riappropriazione del contesto sonoro.

Ma è con Steven Feld che il suono assume pienamente statuto antropologico: a partire dal suo lavoro tra i Kaluli della Papua Nuova Guinea, Feld sviluppa il concetto di *acustemologia*, neologismo che unisce "acustico" ed "epistemologia"⁴. L'ascolto diventa così forma di conoscenza situata, che connette ambiente, corpo, memoria, emozione e relazione. Non si tratta più solo di ascoltare cosa c'è intorno, ma di riconoscere come si conosce attraverso ciò che si ascolta, l'*acustemologia*, secondo Feld, restituisce alla dimensione sonora la sua capacità di generare senso, produrre legame e attivare immaginazione.

Questa progressione – da Satie a Schafer, fino a Feld – mostra come l'ascolto possa essere riconfigurato non come un mezzo per ricevere informazioni, ma come un atto fondativo dell'esperienza umana, capace di riorientare la percezione, il pensiero e la relazione ed è a partire da questa visione che nei laboratori scolastici di educazione all'ascolto tale genealogia teorica si è tradotta in prassi viva in cui gli studenti sono stati invitati a esplorare il paesaggio sonoro della loro scuola e del quartiere, a riflettere sulla relazione tra suono e ambiente, a costruire diari sonori e "cartoline acustiche" come forme di restituzione sensibile. In questo processo, la *musique d'a-meublement* si è tradotta in attenzione al suono ambientale, l'*ecologia acustica* in consapevolezza spaziale, e l'*acustemologia* in ascolto come gesto relazionale e partecipato.

⁴ S. Feld, *Acustemology*, in D. Novak, M. Sakakeeny (eds.), *Keywords in Sound*, Duke University Press 2015, pp. 12-21.

4. Il laboratorio come pratica trasversale tra educazione civica, patrimonio e scuola

Se è vero che l'ascolto può essere inteso come gesto epistemologico, relazionale e trasformativo, allora è nella scuola che questo gesto trova un campo d'azione privilegiato. Il laboratorio di educazione all'ascolto attivato presso la scuola secondaria di primo grado "Carducci – Purgotti" di Perugia ha mostrato come sia possibile integrare queste pratiche nel monte orario scolastico in maniera trasversale, stabilendo connessioni concrete con le discipline, i contenuti di educazione civica e le competenze trasversali previste dalle indicazioni nazionali; in questo senso, l'ascolto non viene presentato come materia o competenza aggiuntiva, ma come dispositivo didattico trasversale, capace di attivare linguaggi molteplici, forme narrative ibride e un diverso rapporto con lo spazio scolastico.

Il laboratorio, articolato in più incontri, si è sviluppato in dialogo costante con i docenti e le docenti della classe, secondo una logica di co-progettazione interdisciplinare. I contenuti affrontati hanno incrociato saperi e obiettivi formativi di diverse discipline – dalla geografia alla storia, dall'italiano alle scienze, dalla musica all'educazione civica – intrecciando teoria e pratica, percezione ed esperienza sul campo. Questa collocazione curricolare è coerente con quanto previsto dalla Legge 92/2019, che ha istituito l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole italiane, sottolineando la necessità di sviluppare competenze relative a cittadinanza attiva, sostenibilità, patrimonio culturale e rispetto delle differenze. In questo quadro, l'ascolto si propone come una vera e propria competenza civica, capace di allenare all'empatia, alla memoria collettiva, al riconoscimento dei luoghi e alla responsabilità percettiva.

Proprio nel legame tra suono, luogo e memoria si situa la dimensione patrimoniale del laboratorio, ispirata alla definizione UNESCO di patrimonio culturale immateriale come «le pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e abilità – così come gli strumenti, oggetti, manufatti e spazi culturali associati – che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono come

parte del loro patrimonio culturale»⁵. Registrare i suoni del proprio quartiere, della scuola, raccontarli, mapparli, disegnarli, interrogarli e restituirli in forma narrativa, ha significato riconoscere valore e senso a ciò che spesso è considerato “rumore di fondo”. Significa anche agire su quella che Marc Augé chiamava la «povertà sensibile» dei non-luoghi contemporanei⁶, trasformando spazi neutri in territori di affezione. Ogni processo di patrimonializzazione comporta una selezione di elementi da valorizzare, e questa *messa in valore* non è mai neutra: implica sempre una dimensione politica e culturale, in cui si stabilisce cosa è degno di essere trasmesso, rappresentato o riconosciuto come eredità. In questo senso, educare all’ascolto è anche educare alla selezione, alla cura e alla trasmissione dei paesaggi sonori che ci abitano, secondo una logica che potremmo definire “micro-patrimoniale”: partire dai luoghi minimi, dalla quotidianità scolastica, per costruire una consapevolezza critica del patrimonio come processo vivo, situato e condiviso.

Il patrimonio non può più essere concepito come un’entità fissa o un insieme oggettivo di beni, ma piuttosto come un processo dinamico di attribuzione di valore, un’attività sociale attraverso cui le comunità costruiscono, negoziano e riattivano continuamente ciò che considerano significativo per la propria memoria e identità. In questa prospettiva, educare all’ascolto significa anche educare alla consapevolezza critica dei repertori sensibili che attraversano la nostra quotidianità, riconoscendo che ogni selezione sonora – ogni scelta su cosa registrare, trasmettere o restituire – è già un atto di patrimonializzazione.

Come sottolineato da Rocca, il paesaggio sonoro stesso si configura come patrimonio intersoggettivo, emergente dall’intreccio tra percezione individuale, convenzioni sociali e codici condivisi in cui ogni ascoltatore struttura implicitamente il significato del suono in relazione al proprio tempo, al proprio corpo, alla propria cultura⁷.

⁵ *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*, UNESCO, Parigi 2003, art. 2.

⁶ M. Augé, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil 1992 (trad. it. *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera 2009).

⁷ L. Rocca, *I suoni dei luoghi. Percorsi di geografie degli ascolti*, Carocci 2020, p. 84.

Questo rende l'ascolto non solo uno strumento educativo, ma anche un campo di azione politica e culturale, in cui si costruiscono appartenenze, si attivano memorie, si negoziano valori.

In particolare, Lenclud, riprendendo la celebre formula di Jean Pouillon, mette in luce il carattere retro-proiettivo di ogni tradizione; attraverso la nozione di *filiation inversée*, ci invita a pensare la patrimonializzazione come un'operazione attiva e selettiva, attraverso cui scegliamo, nel presente, ciò che vogliamo assumere come eredità: «Nous choisissons ce par quoi nous nous déclarons déterminés, nous nous présentons comme les continueurs de ceux dont nous avons fait nos prédécesseurs»⁸. È una dinamica di senso che parte dal presente per attribuire un significato al passato, e non viceversa.

Nel laboratorio scolastico, l'ascolto si è inserito pienamente in questa logica, non ha trasmesso un patrimonio già dato, ma ha attivato processi di valorizzazione a partire dai vissuti quotidiani degli studenti, dalle loro esplorazioni sonore, dalle loro narrazioni. In questo senso, l'ascolto ha funzionato come dispositivo di attualizzazione, in cui memoria e immaginazione si incontrano per costruire nuove mappe sensibili del presente: le Cartoline sonore, i diari d'ascolto e i percorsi di esplorazione acustica non hanno cercato di "riprodurre" un ambiente autentico o di "salvare" una tradizione in estinzione, hanno piuttosto inventato delle traiettorie sonore capaci di dare significato all'esperienza scolastica, alla relazione con i luoghi, alla dimensione collettiva dell'ascoltare insieme. È qui che il laboratorio si fa anche atto di invenzione della tradizione, nel senso proposto da Hobsbawm e Ranger, non come manipolazione artificiosa del passato, ma come ricontestualizzazione attiva di repertori sensoriali, estetici e relazionali che, una volta messi in forma, assumono la funzione di patrimonio condiviso⁹. L'ascolto, da pratica educativa, si trasforma in gesto curatoriale, in cui la scuola diventa luogo di co-produzione di memoria e significato.

⁸ G. Lenclud, *La tradition n'est plus ce qu'elle était*, in «Terrain», 9 (1987), pp. 110-123, p. 122.

⁹ E. Hobsbawm, T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press 1983 (trad. it. *L'invenzione della tradizione*, Einaudi 2002).

Nel laboratorio condotto a Perugia, gli studenti non si sono limitati ad apprendere nozioni sul suono ma hanno partecipato a un processo attivo di patrimonializzazione, dando forma a un paesaggio sonoro condiviso dove l'ascolto si è trasformato in pratica di cittadinanza, e il paesaggio sonoro è diventato oggetto pedagogico e atto politico, non da trasmettere come dato, ma da costruire come bene comune, a partire dai vissuti, dalle relazioni e dalle domande di chi abita la scuola ogni giorno.

5. Educare all'ascolto, patrimonializzare il quotidiano.

Una pedagogia situata del suono

Il laboratorio è stato pensato fin dall'inizio come esperienza curricolare trasversale, pienamente coerente con l'insegnamento dell'educazione civica, con le competenze chiave europee e con i riferimenti culturali e normativi internazionali, dalla Convenzione di Faro (2005)¹⁰ alla Convenzione UNESCO sul patrimonio culturale immateriale (2003)¹¹.

Ha preso forma in stretta co-progettazione con il team docente della scuola secondaria di primo grado "Carducci – Purgotti" di Perugia, inserendosi in modo organico nella programmazione didattica e valorizzando le connessioni tra le discipline, i vissuti degli studenti e le pratiche quotidiane, operando secondo una logica laboratoriale non frontale, in cui la riflessione teorica si è intrecciata all'esperienza sensibile, all'indagine narrativa, all'immaginazione estetica e alla cura percettiva dei luoghi. L'intero percorso è stato accompagnato da materiali visivi e concettuali appositamente elaborati per guidare il gruppo classe nell'esplorazione dei temi. In particolare, le slide didattiche utilizzate durante i primi incontri hanno introdotto in forma chiara e accessibile concetti fondamentali come "cultura", "paesaggio sonoro", "antropologia del suono" e "acustemologia", facendo riferimento a voci autorevoli del pen-

¹⁰ *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* (Convenzione di Faro), Faro, 27 ottobre 2005.

¹¹ *Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale*, UNESCO, Parigi 2003.

siero antropologico e pedagogico, da Clifford Geertz¹² a Steven Feld¹³. A partire da questo quadro teorico e metodologico, il capitolo che segue ricostruisce nel dettaglio l'esperienza laboratoriale svolta presso la scuola Carducci, articolandosi in sei sezioni distinte. Dopo aver descritto l'inquadramento curricolare del laboratorio, si presenteranno:

- il dettaglio del lavoro svolto durante gli incontri, evidenziando la progressione tematica e relazionale del percorso;
- gli strumenti e le pratiche utilizzate, intesi come dispositivi pedagogici in grado di attivare ascolto, riflessione e narrazione;
- i progetti finali elaborati dagli studenti;
- le principali osservazioni emerse dal gruppo classe, attraverso feedback e dialoghi spontanei;
- infine, una riflessione sulle criticità incontrate e sui margini di miglioramento, utili per l'eventuale replicabilità del percorso in altri contesti educativi.

5.1. *Il primo incontro: il Diario sonoro e la "Conta che ascolta"*

Il primo incontro si è aperto con una breve presentazione del laboratorio e delle sue finalità, collocate all'interno del quadro dell'educazione civica e delle pratiche patrimoniali, proponendo fin da subito una visione non trasmissiva ma esplorativa dell'apprendimento, centrata sull'ascolto come pratica educativa, civica e trasformativa, e accompagnandosi alla consegna a ciascuno studente di un Diario Sonoro, inteso come strumento espressivo, riflessivo e di osservazione etnografica del paesaggio acustico quotidiano che ha accompagnato l'intero percorso.

Il diario ha assunto la forma di un quaderno di campo, in cui annotare suoni, emozioni, ricordi, silenzi e rumori del proprio vissuto giornaliero, ma anche disegnare e rappresentare il paesaggio sonoro attraverso mappe o narrazioni. Nella traccia fornita agli studenti emergeva un invito all'ascolto intenzionale e all'autonarrazione sonora: "Il primo suono che ho sentito appena sveglio...", "Il

¹² C. Geertz, *Interpretazione di culture*, il Mulino 1987.

¹³ S. Feld, *Acoustemology*, in D. Novak, M. Sakakeeny (eds.), *Keywords in Sound*, Duke University Press 2015, pp. 12-21.

suono che mi ha fatto piacere...”, “Quali suoni vorrei conservare per il futuro?”. Questo dispositivo ha avuto un duplice ruolo: da un lato ha favorito l’attenzione individuale e l’introspezione sensoriale, dall’altro ha posto le basi per una riflessione collettiva sul paesaggio sonoro come patrimonio condiviso, portando alla luce memorie, emozioni, pratiche quotidiane e dinamiche spaziali. Il diario è stato anche il primo contatto con l’idea che il suono possa essere osservato, documentato e interpretato in chiave culturale, identitaria e patrimoniale, secondo una prospettiva etnografica che valorizza l’esperienza vissuta e la narrazione personale del paesaggio sonoro.

Parallelamente, è stato introdotto in classe il gioco *La conta che ascolta*, un esercizio collettivo che ha aperto ogni incontro successivo e che si è rivelato particolarmente efficace nell’indagare in modo esperienziale le dinamiche di ascolto, relazione e potere all’interno del gruppo classe. Il funzionamento è semplice: gli studenti devono contare da 1 a 20, uno alla volta, senza sovrapporsi; se due o più parlano insieme, si ricomincia. Ma sotto la superficie ludica, si attiva una lettura acustemologica dello spazio scolastico, chi parla per primo? chi resta in silenzio? chi gestisce il tempo dell’ascolto? che tipo di paesaggio sonoro produce la classe? Questo gioco – ispirato alle riflessioni sull’acustemologia, che considerano l’ascolto come modalità relazionale di abitare uno spazio e conoscerlo – diventa un esercizio pedagogico e antropologico al tempo stesso, rivela la dimensione politica e relazionale del suono, mostrando come l’ascolto e il silenzio non siano mai neutri, ma segnati da dinamiche di autorità, partecipazione, esclusione, negoziazione.

L’attività ha offerto ai partecipanti l’opportunità di riflettere su come il suono e la parola siano strumenti di posizionamento sociale, su come l’ascolto diventi conoscenza situata, e su come ogni gesto acustico – anche solo contare – diventi espressione di corporeità, affettività e cultura. È emersa una pluralità di posture di ascolto tra chi anticipa, chi attende, chi si sottrae, chi ascolta con il corpo. Anche il silenzio, in questo contesto, si rivela carico di significato, non assenza, ma forma specifica di presenza. Queste dinamiche sono poi state discusse collettivamente, attraverso un momento finale di riflessione, che ha permesso di osservare – con sguardo critico e

condiviso – chi ha parlato per primo, chi non ha mai parlato, chi ha gestito i tempi del gruppo, trasformando il gioco in una lente per esplorare il gruppo stesso.

Infine, le slide proiettate durante l'incontro hanno offerto un supporto teorico e visivo all'intero percorso, introducendo in modo accessibile ma rigoroso concetti chiave come cultura, educazione, paesaggio sonoro, acustemologia, patrimonio immateriale e antropologia dell'ascolto, con riferimento alle cornici teoriche sviluppate in ambito antropologico e pedagogico negli ultimi decenni. Questo approccio integrato ha permesso di mantenere una forte coerenza tra le attività esperienziali, gli strumenti didattici e il quadro teorico di riferimento.

5.2. Sviluppo delle attività esplorative

Il secondo incontro ha rappresentato un passaggio fondamentale nella strutturazione delle pratiche di ascolto, aprendo con l'ormai consueta conta che ascolta – rituale di apertura e strumento di sintonizzazione collettiva – e proseguendo con l'avvio delle prime attività esplorative, guidate a partire dal Diario Sonoro già consegnato nel primo appuntamento. Il Diario Sonoro, concepito fin dall'inizio come uno strumento di auto-osservazione e narrazione sensibile, ha cominciato a popolarsi di annotazioni guidate, impressioni soggettive e tentativi di classificazione acustica, grazie a una traccia di lavoro che invitava ciascun alunno a registrare mentalmente, scrivere e disegnare suoni significativi della propria giornata, con particolare attenzione al percorso casa–scuola, agli ambienti domestici e agli spazi comuni vissuti nella quotidianità. L'attività si è sviluppata attraverso esercizi di:

- memoria sonora (quali suoni ricordo del risveglio, del tragitto, dell'ingresso a scuola);
- percezione selettiva (quali suoni continuo a sentire, quali invece tendo a ignorare);
- disegno acustico (rappresentazioni grafiche lineari o simboliche dei paesaggi sonori attraversati).

Un momento centrale dell'incontro è stata la prima passeggiata d'ascolto, svolta in silenzio negli spazi scolastici – corridoi, scale, atri, cortile – con l'obiettivo di riattivare l'attenzione sensoriale ver-

so ciò che solitamente viene percepito come “rumore di fondo”, risignificando acusticamente ambienti noti, e, una volta conclusa l'esplorazione, gli studenti hanno restituito l'esperienza attraverso la scrittura libera, la discussione collettiva e la costruzione di mappe sonore individuali, disegnate sul diario. Durante la fase di rielaborazione in aula, sono emersi con chiarezza alcuni temi ricorrenti: la ritmicità del suono scolastico (campanelle, passi, voci), la sovrapposizione tra suoni interni ed esterni (auto, ambulanza, vento), la scoperta di zone silenziose percepite come eccezione. Questo ha favorito una consapevolezza critica dell'ambiente sonoro scolastico, inteso non solo come sfondo ma come tessuto percettivo e culturale abitato.

L'ascolto, così praticato, si è confermato una forma di indagine del reale, una via per esplorare relazioni, gerarchie spaziali e strutture di senso attraverso l'udito, mentre il laboratorio ha iniziato a operare in modo sempre più esplicito sulla soglia tra esperienza individuale e dimensione collettiva, tra percezione sensoriale e restituzione narrativa.

5.3. *Cultura e ascolto autobiografico*

Il terzo incontro ha segnato un momento di passaggio dal piano dell'esplorazione collettiva a quello della riflessione individuale, intrecciando il tema dell'identità culturale con l'ascolto del proprio vissuto sonoro. Dopo l'apertura rituale con *La conta che ascolta*, che ha nuovamente permesso di sintonizzare il gruppo e riattivare la dinamica relazionale e acustica del contesto classe, l'incontro si è focalizzato sul tema della *cultura*, affrontato in forma dialogica e partecipata a partire dalle slide predisposte per l'occasione. Le slide hanno introdotto, con un linguaggio accessibile ma rigoroso, alcune chiavi di lettura fondamentali per l'antropologia – cultura, differenza e identità – offrendo al gruppo l'occasione di esplorare una definizione non essenzialista di cultura come insieme dinamico e condiviso di saperi, pratiche, valori e visioni del mondo, da cui sono emersi interrogativi cruciali quali: «Chi decide cosa è cultura?», «Cosa viene escluso?», «Quali suoni rappresentano la nostra quotidianità?» e «Quali invece restano marginali o invisibili?».

Questa fase è stata centrale per disinnescare stereotipi, aprire interrogativi e predisporre il gruppo a un'attività di ascolto personale e autobiografico, mentre una seconda parte dell'incontro è stata dedicata alla restituzione del compito *Come suona il mio paesaggio*, assegnato tra il secondo e il terzo appuntamento, in cui ogni studente è stato invitato a esplorare due luoghi significativi della propria quotidianità – uno interno (casa, scuola) e uno esterno (cortile, parco, strada) – e a descriverli attraverso un esercizio guidato in quattro fasi (ascolto silenzioso, classificazione dei suoni, narrazione e mappa sonora), attivando così un ascolto situato e intenzionale capace di trasformare lo spazio familiare in un territorio da osservare con sguardo nuovo.

Accanto a questa consegna, è stata proposta un'altra attività: il *disegno della giornata sonora*, in cui ogni studente ha ricostruito, su un foglio, l'intera sequenza dei suoni uditi nella giornata precedente, dal risveglio fino alla sera, utilizzando linee temporali, simboli, parole onomatopoeiche, mappe e colori. Il risultato è stato una forma di racconto etnografico visivo, in cui il paesaggio sonoro quotidiano è stato tradotto in segni e ritmi.

Le pratiche svolte hanno consolidato l'uso del Diario Sonoro come strumento di autoriflessione e costruzione di senso, favorendo il passaggio dall'osservazione del suono ambientale alla narrazione sonora di sé, dove il paesaggio sonoro smette di essere semplice contesto per diventare espressione identitaria e affettiva; in questa prospettiva, il suono si configura come mediatore autobiografico capace di attivare memoria, appartenenza e consapevolezza, mentre la varietà degli strumenti espressivi – scrittura, disegno, ascolto, registrazione – ha reso l'attività inclusiva, accessibile e personalizzabile, rafforzando l'idea che ascoltare significa anche conoscersi, riconoscersi e trasformare ogni esperienza sonora in racconto e patrimonio condiviso.

In questo contesto sono stati formalmente presentati i due progetti finali del laboratorio, che accompagneranno le fasi successive del percorso:

- Le Cartoline sonore sono state concepite come brevi composizioni audio-visive in cui ciascun partecipante ha raccontato un luogo significativo della propria quotidianità intrecciando suono, im-

magine e parola, attraverso la registrazione ambientale del luogo scelto, la produzione di una fotografia o di un disegno rappresentativo e la scrittura di una didascalia narrativa, così da costruire un ritratto sensoriale e affettivo del territorio vissuto, che, grazie all'inserimento di un QR code per l'ascolto, si è trasformato in un dispositivo relazionale capace di attivare connessione, memoria e condivisione a partire dall'esperienza personale.

- L'intervista sonora ai nonni, proposta come esercizio di indagine intergenerazionale, volto a raccogliere racconti orali legati alla memoria uditiva, alla trasformazione dei paesaggi sonori e alle esperienze acustiche del passato. Gli studenti sono stati invitati a preparare domande orientate alla sfera dell'ascolto quotidiano, del silenzio, della musica e del cambiamento ambientale.

Entrambi i progetti sono stati presentati in chiave educativa e patrimoniale, come dispositivi per valorizzare il patrimonio immateriale sonoro, promuovere la cittadinanza attiva e stimolare la ricerca partecipata tra generazioni. La riflessione si è allacciata ai principi della Convenzione di Faro (2005) e della Convenzione UNESCO del 2003, in cui l'ascolto diventa strumento di connessione tra comunità, ambiente e memoria condivisa, questo incontro, ha segnato l'avvio di una fase più consapevole e progettuale del laboratorio in cui l'ascolto non è più solo esperienza sensoriale o esercizio scolastico, ma diventa gesto culturale, forma di scrittura autobiografica, pratica civica e metodologia di ricerca.

5.4. Preparazione all'intervista e ascolto intergenerazionale

Il quarto incontro ha introdotto il lavoro sul secondo progetto dell'intervista sonora a una persona anziana, pensata come esercizio di indagine intergenerazionale; dopo la consueta apertura con *La conta che ascolta*, il gruppo è stato accompagnato in una riflessione collettiva sul tema della memoria sonora come forma di patrimonio immateriale, predisponendo il contesto per esplorare il suono non solo come traccia acustica, ma come veicolo privilegiato di racconto biografico e di trasmissione culturale tra generazioni. Attraverso una discussione collettiva, si è riflettuto su cosa significhi intervistare qualcuno non solo per raccogliere informazioni, ma per ascoltarlo davvero, con attenzione, rispetto e curiosità. L'intervista

è stata presentata come un *incontro d'ascolto* più che una sequenza di domande: un'occasione per scoprire i suoni del passato e confrontarli con quelli del presente, per far emergere ricordi, emozioni, cambiamenti, silenzi. Gli studenti e le studentesse sono stati invitati a scegliere una persona anziana all'interno del proprio contesto familiare o di vicinato – un nonno, una nonna, un genitore, uno zio, una vicina di casa – da intervistare.

Nel corso dell'incontro è stata co-costruita in aula una traccia collettiva composta da trenta domande aperte, suddivise in cinque sezioni tematiche – introduzione e contesto, suoni e memorie, vita quotidiana e scuola, cultura e trasformazione, riflessione e trasmissione – elaborate a partire da un confronto diretto con gli studenti, che ne hanno discusso contenuti, linguaggio ed efficacia evocativa, contribuendo attivamente a modificarle e integrarle; al termine dell'attività, è stato condiviso un esempio di introduzione da utilizzare con i familiari per presentare l'intervista, esplicitandone il significato educativo, affettivo e patrimoniale.

Tra le domande emerse durante la co-costruzione collettiva, alcune si sono rivelate particolarmente significative per attivare una riflessione profonda sull'ascolto e la memoria sonora intergenerazionale – «Ti ricordi com'era il paesaggio sonoro del tuo quartiere?», «Quali erano i suoni che sentivi dentro casa quando eri piccolo/a?», «Ci sono suoni o musiche che oggi non senti più e che ti mancano?», «Che consiglio daresti a noi ragazzi per ascoltare meglio il mondo che ci circonda?» – mentre, in parallelo, si è sviluppato un confronto spontaneo sulle differenze tra i suoni del presente e quelli del passato, che ha spinto gli studenti a interrogarsi su ciò che definisce oggi il loro paesaggio sonoro quotidiano, fatto di rumori digitali, traffico, messaggi vocali, allarmi e notifiche, rispetto a quello evocato dalle generazioni precedenti, sollevando ulteriori domande condivise come «Quali suoni oggi non esistevano un tempo?», «Quali si sono persi?», «È cambiato il modo di ascoltare?».

In alcuni casi, gli studenti hanno iniziato a raccontare frammenti di memoria familiare già ascoltati, riportando aneddoti legati a suoni domestici, mestieri, giochi e musiche dell'infanzia dei propri nonni. Questo ha permesso di attivare una prima condivisione collettiva in aula, in forma narrativa e affettiva, ponendo le basi

per il lavoro successivo. In questa prospettiva, l'intervista è stata presentata non solo come esercizio scolastico, ma come *pratica di cittadinanza attiva*, capace di creare connessioni tra tempi, luoghi, persone e generazioni.

5.5. *Cartoline sonore: il suono e l'immagine per raccontare un luogo vissuto*

La seconda attività del laboratorio ha previsto la realizzazione delle Cartoline sonore, brevi composizioni in cui ogni studente ha raccontato un luogo significativo della propria quotidianità attraverso la combinazione di suono, immagine e parola, generando così frammenti affettivi e sensoriali del territorio in cui l'esperienza sonora si è trasformata in racconto situato; l'attività ha stimolato una riflessione profonda sul rapporto tra spazio, identità e memoria, favorendo una lettura emotiva e relazionale dei luoghi vissuti, e permettendo agli studenti di costruire vere e proprie geografie personali, dove il suono non è più semplice documento, ma esperienza vissuta e narrata. Ogni studente ha scelto un luogo quotidiano ma significativo, lo ha fotografato o disegnato, e ne ha registrato il suono utilizzando il proprio telefono cellulare, successivamente ha quindi scritto una breve didascalia narrativa, capace di restituire impressioni, memorie o emozioni legate a quel paesaggio sonoro, il tutto è stato assemblato sotto forma di cartolina sonora, esposta in aula insieme a quelle dei compagni. Ogni Cartolina sonora è stata dotata di un QR code per permettere l'ascolto diretto della registrazione, un gesto questo che ha trasformato l'elaborato in un atto relazionale e partecipativo, secondo una prospettiva acustemologica, in cui l'ascolto non rappresenta, ma connette.

5.6. *Incontri finali, restituzione pubblica e feedback*

Il laboratorio si sarebbe dovuto concludere con una restituzione pubblica, concordata all'interno della scuola e rivolta a famiglie e comunità scolastica, con l'obiettivo di esporre e condividere il lavoro svolto attraverso materiali tangibili e ascoltabili – disegni, mappe, trascrizioni, *Cartoline sonore* con QR code, interviste ai nonni. Per motivi organizzativi e di tempo questo momento conclusivo non ha

potuto realizzarsi; tuttavia, l'intero percorso ha mantenuto una chiara direzione partecipativa, valorizzando i prodotti finali e lasciando aperta la possibilità di una futura esposizione. Durante gli incontri è stata registrata una progressiva evoluzione nel modo in cui gli studenti hanno ascoltato, raccontato, relazionato. Alcuni elementi emersi con chiarezza:

- un iniziale stupore di fronte a un'attività che non chiedeva “risposte giuste”, ma presenza, *agency* e apertura;
- un coinvolgimento crescente negli esercizi di ascolto individuale e collettivo: la classe ha gradualmente sviluppato la capacità di coordinarsi, attendere e ascoltare l'altro prima di intervenire, soprattutto attraverso la pratica rituale della Conta che ascolta;
- le attività di scrittura nei Diari sonori hanno rivelato un'ampia gamma di emozioni, memorie, immagini sensoriali, mostrando come il suono possa attivare forme profonde di memoria narrativa e affettiva;
- gli studenti hanno mostrato entusiasmo nell'uso di tecnologie lente – scrittura e riscrittura dei suoni nel Diario sonoro, registratori, ascolti condivisi, mappe disegnate – scoprendo una qualità di attenzione contrapposta alla frenesia digitale quotidiana;
- dal questionario finale è emersa una forte percezione della brevità del percorso, molti studenti hanno espresso il desiderio di proseguire il laboratorio, giudicandolo significativo ma troppo compresso nel tempo;
- il Diario sonoro è stato indicato da molti come uno strumento efficace e coinvolgente, capace di accompagnare tutto il percorso, stimolare la riflessione personale e dare significato all'ascolto quotidiano.

6. Valutazione formativa e competenze trasversali attivate

Il laboratorio ha dimostrato di poter attivare competenze educative trasversali che difficilmente trovano spazio nei percorsi didattici tradizionali, come l'attenzione prolungata, l'ascolto situato, la memoria affettiva, lo spirito critico e la consapevolezza relazionale; è emersa con chiarezza l'idea che l'ascolto non costituisca una

semplice abilità accessoria, ma rappresenti una forma primaria di conoscenza, capace di generare processi inclusivi e trasformativi, profondamente educativi.

7. Criticità e margini di miglioramento

Nonostante l'ottimo livello di partecipazione e interesse, sono emerse alcune criticità che potranno essere affrontate in una futura edizione del laboratorio, prima fra tutte il tempo limitato a disposizione e la necessità di una più profonda integrazione con le discipline scolastiche. Sebbene il laboratorio abbia mostrato fin da subito la sua natura trasversale, si auspica una progettazione ancora più coerente con i traguardi formativi previsti dalle indicazioni nazionali, così da non apparire come un'aggiunta esterna, ma come parte integrante del percorso scolastico. In questo senso, il laboratorio non dovrebbe essere considerato un'attività extracurricolare, bensì un vero e proprio dispositivo educativo interdisciplinare, in grado di rafforzare e approfondire i contenuti delle singole materie attraverso una metodologia esperienziale, situata e partecipativa.

8. Conclusioni: educare all'ascolto per costruire presenza, cittadinanza e patrimonio

L'esperienza condotta presso la scuola Carducci ha mostrato come l'ascolto possa diventare una vera e propria forma di educazione alla cittadinanza sensibile, non intesa come semplice abilità uditiva, ma come pratica incarnata e situata, capace di attivare processi trasformativi a livello percettivo, relazionale e culturale. All'interno del percorso laboratoriale, l'ascolto è emerso come strumento di riconoscimento reciproco, come gesto politico di attenzione verso l'altro e come mezzo per dare valore a patrimoni minimi e memorie quotidiane spesso trascurate.

Lavorare con il suono e sull'ascolto ha significato intrecciare molteplici dimensioni educative, muovendosi dall'introspezione

sensoriale alla narrazione autobiografica, dalla riflessione collettiva alla valorizzazione del paesaggio sonoro come bene comune, in un processo che ha restituito centralità all'esperienza, all'immaginazione e alla memoria. Il Diario Sonoro, le Cartoline, le Interviste ai nonni, le mappe e le passeggiate d'ascolto non sono stati semplici strumenti didattici, ma veri e propri dispositivi epistemologici e affettivi, capaci di attivare forme di conoscenza situata e relazionale. L'assenza di una restituzione pubblica finale, seppur limitante, non ha compromesso la qualità del processo educativo, che si è articolato lungo una traiettoria fondata sull'incontro, sulla lentezza e sulla cura, mostrando come proprio nella dimensione processuale risieda la forza del laboratorio, capace di generare spazi educativi trasformativi in cui l'ascolto si configuri come occasione concreta per ri-configurare saperi, linguaggi e relazioni.

Questa esperienza può essere considerata un modello replicabile e adattabile, non come un format rigido ma come una cornice pedagogica aperta, fondata su principi cardine quali la co-progettazione con i docenti, l'integrazione nei curricula, l'attenzione ai contesti, la centralità dell'esperienza e della narrazione, l'uso critico delle tecnologie e la connessione profonda tra scuola, territorio e memoria; in un tempo segnato da disattenzione, rumore e frammentazione, educare all'ascolto significa infatti restituire profondità alla percezione, spessore alla relazione e valore al patrimonio, insegnando non solo a sentire, ma a prendersi cura di ciò che si ascolta e a riconoscere nei suoni della quotidianità una concreta possibilità di costruzione culturale, civile e democratica.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare INDIRE, la Dott.ssa Rosa e il Dott. Morandi per l'opportunità offerta attraverso il bando Eufonica, che ha reso possibile la condivisione a livello nazionale del presente laboratorio e della riflessione pedagogica che ne è scaturita, e rivolgo un sentito grazie anche al dirigente scolastico e al corpo docente della scuola secondaria di primo grado Carducci – Purgotti di Perugia, per la fiducia e la collaborazione dimostrata; un ringraziamento spe-

ziale va infine agli studenti e alle studentesse che, con entusiasmo, curiosità e impegno, hanno reso l'ascolto un'esperienza realmente condivisa e trasformativa.

Il laboratorio descritto si inserisce in un più ampio percorso di ricerca e azione che porto avanti come antropologo dei beni culturali presso l'Università degli Studi di Perugia e come fondatore dell'associazione di promozione sociale Officina Sonora (officinasonora.com), realtà attivamente impegnata nella promozione dell'ascolto come pratica patrimoniale, civica e interculturale; attraverso progetti scolastici, museali e territoriali, l'associazione lavora per sviluppare metodologie partecipative basate su *soundscape*, educazione al patrimonio, *acustemologia* e narrazione sonora.

Guardando al futuro, l'obiettivo è consolidare e ampliare questa esperienza all'interno di una rete di scuole, musei e comunità territoriali, per dare continuità a un modello educativo che riconosce nel suono un bene comune e nell'ascolto una concreta pratica di cittadinanza attiva; in un'epoca segnata dalla distrazione e dalla frammentazione percettiva, educare all'ascolto significa infatti restituire profondità alla percezione, senso alla relazione e valore alla memoria condivisa, lungo un cammino che continuerà a intrecciare educazione, ricerca e patrimonio come dimensioni inseparabili della formazione umana.



Bibliografia

- M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano 2009 (ed. or. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Seuil 1992).
- R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi 1985.
- A. Bregman, *Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound*, MIT Press 1994.
- G. Cestino, *Introduzione alla nuova edizione italiana*, in R.M. Schafer, *Il paesaggio sonoro: il nostro ambiente acustico e l'accordatura del mondo*, Casa Ricordi – LIM Editrice 2022, pp. XI-XXI.
- A. Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli 2004.
- Consiglio d'Europa, *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società (Convenzione di Faro)*, Faro, 27 ottobre 2005.
- B.I. Cortesi, *Il paesaggio sonoro e la valorizzazione culturale del territorio*, in A. Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli 2004, pp. 97-114.
- S. Feld, *Dall'etnomusicologia all'eco-muse-ecologia: leggendo R. Murray Schafer nella foresta tropicale della Papuaia-Nuova Guinea*, in A. Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli 2004, pp. 115-132.
- S. Feld, *Suono e sentimento. Uccelli, lamento, poetica e canzone nell'espressione kaluli*, Il Saggiatore 2009.
- S. Feld, *Un manifesto per l'acustemologia*, in «Dialoghi con i non umani», 9 (2019), pp. 12-21.
- S. Feld, *Acoustemology*, in D. Novak, M. Sakakeeny (eds.), *Keywords in Sound*, Duke University Press 2015, pp. 12-21.
- F. Fornari, *Psicoanalisi della musica*, Longanesi 1984.
- V. Gallese, C. Sinigaglia, *How the body in action shapes the self*, in «Journal of Consciousness Studies», XVIII, 3-4 (2011), pp. 117-144.
- C. Geertz, *Interpretazione di culture*, il Mulino 1987.
- J. Gibson, *The Theory of Affordances*, in *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin 1979, pp. 127-143.
- L.M. Haber, *Psicologia della musica*, in *Musikpsychologie. Eine Einführung*, La Nuova Italia 1972, pp. 55-72.

- M.A. Harley, *Annotazioni sull'ecologia della musica: un nuovo paradigma di ricerca*, in A. Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli 2004, pp. 25-42.
- E. Hobsbawm, T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press 1983 (trad. it. *L'invenzione della tradizione*, Einaudi 2002).
- M. Jousse, *L'antropologia del gesto*, Edizioni Paoline 1979.
- G. Lenclud, *La tradition n'est plus ce qu'elle était...*, in «Terrain», IX (1987), pp. 31-32.
- M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard 1945 (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore).
- A. Minidio, *I suoni del mondo. Studi geografici sul paesaggio sonoro*, Guerini 2005.
- L. Motte-Haber, *Psicologia della musica*, La Nuova Italia 1986.
- M. Murgia, *Morte o mortificazione: che cos'è un femminicidio*, in «la Repubblica», 25 gennaio 2021, disponibile all'indirizzo https://www.repubblica.it/dossier/cronaca/osservatorio-femminicidi/2021/01/25/news/femminicidio_-283791036 (ultimo accesso 28 ottobre 2025).
- A. Naess, *La crisi del suono*, in A. Colimberti (a cura di), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Donzelli 2004, pp. 65-75.
- W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it., il Mulino 1986.
- V. Padiglione, *Etnografi, riflessivi e vulnerabili*, in «L'Uomo. Società Tradizione Sviluppo», (2016), pp. 121-130.
- D. Parbuono, *Appunti per un approccio demoantropologico ai folclorivivalismi contemporanei*, in D. Parbuono, F. Dei (a cura di), *Rievocare il passato*, Pisa University Press 2017, pp. 55-72.
- D. Parbuono, F. Sbardella (a cura di), *Costruzione di patrimoni*, Pàtron 2017.
- A. Ricci, *Il secondo senso. Per un'antropologia dell'ascolto*, FrancoAngeli 2016.
- L. Rocca, *Le impronte del paesaggio sonoro*, in «Scholé», (2015), pp. 17-25.
- L. Rocca, *I suoni dei luoghi*, Carocci 2020.
- E. Satie, *Musique d'ameublement*, in *Écrits*, Champ Libre 1977.
- R.M. Schafer, *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, Destiny Books 1993.

- R.M. Schafer, *Open Ears*, in M. Bull, L. Back (eds.), *The Auditory Culture Reader*, Oxford University Press 2003, pp. 25-39.
- R.M. Schafer, *Il paesaggio sonoro*, Casa Ricordi LIM 2022.
- A. Tomatis, *L'orecchio e la voce*, Baldini & Castoldi 1993.
- E. Turri, *Antropologia del paesaggio*, Edizioni di Comunità 1974.
- M. Venturi Ferriolo, *Percepire paesaggi. La potenza dello sguardo*, Mimesis 2009.
- O. Volta, *Erik Satie. Quaderni di un mammifero*, Adelphi 1980.

Documenti istituzionali

- UNESCO, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi 2003 (art. 2).
- Consiglio d'Europa, *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società (Convenzione di Faro)*, Faro, 27 ottobre 2005.

Lavoro di gruppo e collaborazione

Capitolo 8

Lavoro di gruppo e collaborazione
nella formazione musicale:
tra passato, presente e futuro

Antonella Coppi

Introduzione

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la formazione musicale è sempre più riconosciuta come un ambito privilegiato per lo sviluppo integrale della persona, in cui dimensioni cognitive, emotive, relazionali e sociali si intrecciano in modo inscindibile. In tale prospettiva, il lavoro di gruppo e le pratiche collaborative assumono un ruolo centrale, configurandosi non solo come strategie didattiche efficaci, ma come veri e propri dispositivi educativi capaci di incidere profondamente sui processi di crescita individuale e collettiva. La musica, infatti, si caratterizza come linguaggio eminentemente relazionale: essa prende forma attraverso l'ascolto reciproco, la coordinazione delle azioni, la condivisione di intenzioni espressive e la negoziazione continua di significati. Fare musica insieme implica il riconoscimento dell'altro, l'assunzione di responsabilità verso il gruppo e la capacità di adattare il proprio contributo a un progetto comune. In questo senso, la pratica musicale collettiva si distingue nettamente da un apprendimento meramente tecnico o individualistico, ponendosi come esperienza formativa ad alto valore educativo¹. Negli ultimi decenni, l'attenzione delle politiche educative e della ricerca pedagogica si è progressivamente spostata verso lo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali o *soft skills* o "competenze non cognitive"²,

¹ S. Hallam, *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, in «International Journal of Music Education», 28, 3 (2010), pp. 269-289.

² Ci si riferisce alla recente normativa <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/03/05/25G00029/SG> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

tra cui la collaborazione, la comunicazione efficace, l'empatia e la capacità di lavorare in gruppo. Tali competenze risultano oggi fondamentali per affrontare la complessità delle società contemporanee e per favorire una cittadinanza attiva e responsabile³. In questo quadro, la formazione musicale offre un contributo specifico e originale, poiché consente di apprendere tali competenze non in modo astratto, ma attraverso un'esperienza concreta, emotivamente coinvolgente e culturalmente significativa. Nel contesto scolastico e formativo, tuttavia, il lavoro di gruppo in ambito musicale non è sempre valorizzato in modo sistematico. Persistono modelli didattici centrati prevalentemente sull'individualità della performance e sulla trasmissione verticale delle competenze, soprattutto nei percorsi di formazione strumentale. Ciò rende necessario un ripensamento critico delle pratiche educative, negli aspetti didattici e pedagogici, orientato a integrare in modo consapevole la dimensione collaborativa nei curricoli musicali, sia in ambito scolastico sia nei contesti extrascolastici e comunitari. Alla luce di queste considerazioni la musica d'insieme e le pratiche collaborative possono favorire non solo l'apprendimento musicale, ma anche lo sviluppo dell'identità personale, delle competenze relazionali e del senso di appartenenza alla comunità.

Musica e formazione: uno sguardo al passato

Molto di quanto sopra espresso, deriva certamente dall'impostazione che la formazione musicale in Italia ha via via assunto nel sistema educativo: esso seppur vanta una tradizione secolare che affonda le radici nella grande eredità culturale del Paese, patria di compositori, interpreti e istituzioni musicali di rilevanza mondiale, riscontra un rapporto complesso tra questa tradizione e le esigenze educative contemporanee, configurandosi come complesso e talvolta problematico, segnato da tensioni tra conservazione e innovazione, tra elitismo e democratizzazione, tra specializzazione e

³ B. Trilling, C. Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*, Jossey-Bass 2009.

formazione integrale⁴. Il panorama della formazione musicale italiana si caratterizza per una stratificazione di livelli e modalità che spaziano dall'educazione musicale scolastica alle scuole civiche di musica, dalle bande cittadine ai Conservatori di Stato, configurando un sistema articolato ma spesso frammentato e disomogeneo sul territorio nazionale⁵. Tale frammentazione riflette non solo differenze strutturali e organizzative, ma anche concezioni divergenti del ruolo e delle finalità dell'educazione musicale nella società contemporanea. Negli ultimi decenni, il dibattito pedagogico e le evidenze scientifiche internazionali hanno progressivamente evidenziato come la formazione musicale non rappresenti semplicemente un ambito disciplinare specialistico, ma costituisca una dimensione essenziale per lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e creativo della persona⁶. Tale consapevolezza ha alimentato processi di riforma e sperimentazione che hanno investito, con diversi gradi di intensità e coerenza, i vari segmenti del sistema formativo musicale italiano. La presenza della musica nel curriculum scolastico italiano ha subito trasformazioni significative nel corso degli ultimi decenni, riflettendo mutamenti nelle concezioni pedagogiche e nelle priorità educative⁷. La Legge n. 508/1999, che ha riformato i Conservatori trasformandoli in istituzioni di alta formazione artistica e musicale (AFAM), e successivamente la riforma Moratti (Legge n. 53/2003) e le Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) hanno ridefinito il quadro normativo dell'educazione musicale scolastica. Solo al fine di disegnare un breve quadro di riferimento, si deve considerare che oggi sin nel segmento della scuola dell'infanzia, la musica è diffusamente concepita come linguaggio espressivo trasversale, integrato nelle attività educative quotidiane piuttosto che configurato come disciplina autonoma⁸.

⁴ M. Baroni *et al.*, *L'educazione musicale nel riordino dei cicli scolastici*, in «Il Saggiatore musicale», 5, 1 (1998), pp. 111-121.

⁵ J. Tafuri, *Lo sviluppo musicale del bambino*, in «Quaderni acp», 12, 3 (2005), pp. 96-98.

⁶ A.R. Addressi, *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*, UTET Università 2022.

⁷ M. Disoteo, M. Franceschini, *Educazione musicale nella scuola: teoria e pratica*, Rugginenti 2010.

⁸ F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli 2009.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2012, ad oggi coinvolte in un processo di revisione ministeriale che però non pare prevedere modifiche, l'importanza dell'esperienza sonora e musicale per lo sviluppo globale del bambino è sottolineata dalla dimensione ludica, esplorativa e creativa dell'approccio musicale nella prima infanzia, piuttosto che in una prospettiva di linguaggio comunicativo.

Nella scuola primaria, l'educazione musicale è affidata all'impegno degli insegnanti "generalisti" con una formazione musicale variabile e talvolta insufficiente⁹. La Legge n. 107/2015 (la cosiddetta "Buona Scuola") ha introdotto la possibilità per le scuole di avvalersi di docenti specialisti, ma ha lasciato all'autonomia scolastica la libertà di avvalersene, creando una situazione disomogenea sul territorio nazionale. Ricerche condotte da Addessi e Carugati (2010) hanno evidenziato come la qualità dell'educazione musicale nella scuola primaria dipenda criticamente dalle competenze specifiche degli insegnanti e dalle risorse disponibili, con marcate disparità tra regioni e tra scuole urbane e rurali. Nel segmento di istruzione successivo la musica nella scuola secondaria di primo grado rappresenta tradizionalmente il livello in cui essa assume maggiore autonomia disciplinare, con insegnanti specialisti e una presenza curricolare di due ore settimanali¹⁰. Tuttavia, anche a questo livello si rilevano criticità relative alla dotazione strumentale, alla compresenza di approcci metodologici molto diversificati e alla tendenza, in alcuni contesti, a privilegiare aspetti teorici a scapito della pratica musicale attiva¹¹. L'istituzione dei Licei Musicali e Coreutici, prevista dalla riforma Gelmini (D.P.R. n. 89/2010), ha rappresentato un'importante innovazione nel panorama formativo italiano, colmando una lacuna storica nel percorso di formazione musicale secondaria superiore¹². Concepiti come ponte tra la formazione di base e quella superiore specialistica, i Licei Musicali offrono un curriculum che integra discipline musicali (teoria, pratica strumentale, musica

⁹ J. Tafuri, *Lo sviluppo musicale del bambino*, cit., p. 23.

¹⁰ D. Sabaino, *La formazione degli insegnanti di musica tra passato prossimo, presente e futuro*, in «Musica Docta», 7 (2017), pp. 11-25.

¹¹ M. Disotero, *La didattica musicale: orientamenti, proposte, ricerche*, EDT 2002.

¹² A. Scalfaro, *I licei musicali: tra innovazione e tradizione*, in «Musica Docta», 3 (2013), pp. 75-92.

d'insieme, storia della musica) con le materie liceali tradizionali, ma l'accesso è a numero chiuso e prevede un esame di ammissione con selezione per competenze avanzate. Nonostante il potenziale innovativo, l'implementazione dei Licei Musicali ha incontrato difficoltà significative: la distribuzione territoriale delle istituzioni è risultata disomogenea, con alcune regioni, particolarmente nel Mezzogiorno, scarsamente coperte (MIUR, 2018). Inoltre, la necessità di personale docente altamente qualificato in ambito musicale, unita a vincoli di bilancio, ha talvolta compromesso la qualità dell'offerta formativa. Cavallo e Lombardi¹³ hanno evidenziato come il successo dei Licei Musicali dipenda curialmente dalla creazione di reti collaborative con Conservatori e istituzioni culturali del territorio, modello non sempre realizzato nella pratica. Un altro elemento critico riguarda inoltre il raccordo con i percorsi pre-accademici dei Conservatori, che talvolta si sovrappongono temporalmente e contenutisticamente con il curriculum liceale, generando duplicazioni e sovraccarichi per gli studenti¹⁴. La necessità di armonizzare i due percorsi formativi rimane una sfida aperta per il sistema educativo musicale italiano.

La formazione nei Conservatori di Musica e l'Alta Formazione

I Conservatori di Musica italiani rappresentano il culmine del sistema formativo musicale nazionale. La loro trasformazione in istituzioni di Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) attraverso la Legge n. 508/1999 ha segnato un passaggio epocale, equiparandoli sotto il profilo giuridico alle università e introducendo il sistema dei tre cicli di formazione (diploma accademico di primo livello, diploma accademico di secondo livello, dottorato) in linea con il Processo di Bologna¹⁵. La riforma ha

¹³ P. Cavallo, R. Lombardi, *Il liceo musicale: un'innovazione nel sistema scolastico italiano*, Armando Editore 2015.

¹⁴ D. Sabaino, *La formazione degli insegnanti di musica tra passato prossimo, presente e futuro*, cit., p. 67.

¹⁵ S. Facci, *La riforma dei Conservatori in Italia: luci e ombre*, in «Musica/Realtà», 117 (2018), pp. 87-104.

comportato una profonda revisione degli ordinamenti didattici, con l'introduzione di corsi di durata triennale e biennale organizzati secondo il sistema dei crediti formativi (CFA), l'ampliamento dell'offerta formativa per includere nuovi percorsi (jazz, musica elettronica, pop-rock, didattica della musica) e il potenziamento della dimensione della ricerca artistica¹⁶. Parallelamente, i Conservatori hanno mantenuto i percorsi pre-accademici per i livelli propedeutici, destinati ai minori non ancora in possesso del diploma di scuola secondaria superiore. Tuttavia, la riforma dei Conservatori ha sollevato anche questioni problematiche. Facci (2018) ha evidenziato come la transizione al sistema universitario abbia generato tensioni tra la tradizione didattica basata sulla relazione individualizzata maestro-allievo e le logiche organizzative dell'istruzione superiore di massa. Nel 1999 l'istituzione delle scuole di Didattica della Musica, corsi quadriennali a numero chiuso, impiegano dieci anni ad ottenere il riconoscimento "abilitante" per poi essere ridefiniti con il Decreto Ministeriale n. 137 del 28 settembre 2007, che ha previsto che a decorrere dall'anno accademico 2007-2008, i corsi ordinamentali di *Didattica della musica*, compresi quelli quadriennali precedenti, sono stati trasformati in corsi accademici biennali di II livello finalizzati alla formazione di docenti (classi di concorso A31/A32 e A77).

La formazione dei docenti di musica, dunque, continua a delinearsi come un percorso ad ostacoli. Mentre i Conservatori rilasciano diplomi accademici, oggi per l'inserimento nella scuola occorre abilitarsi con percorsi aggiuntivi di 60 CFU, da conseguirsi previa immatricolazione ad un successivo percorso accademico/universitario che comprende anche un pacchetto importante di ore di tirocinio formativo obbligatorio¹⁷. Tale frammentazione formativa contribuisce alla disomogeneità qualitativa dell'educazione musicale scolastica che contribuisce al comune relegare la musica in una

¹⁶ M. Santoro, *La riforma dell'Alta Formazione Artistica e Musicale in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», 48 (2008), pp. 9-32.

¹⁷ Si veda DPCM del 4 agosto 2023, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 25 settembre 2023. Questo DPCM definisce il *percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*, inclusi i percorsi corrispondenti a 60 crediti formativi universitari o accademici (CFU/CFA) necessari per l'abilitazione all'insegnamento.

posizione marginale rispetto alle discipline considerate “fondanti” del curriculum. Tale percezione non deriva tanto dalle indicazioni normative quanto piuttosto da una sedimentazione culturale che associa la musica a una funzione prevalentemente espressiva ricreativa o accessoria. Come osserva Delalande «la musica a scuola è spesso vissuta come uno spazio di libertà più che come un luogo di sapere strutturato»¹⁸.

Nel senso comune persiste l'idea che la musica non sia generalmente percepita come una disciplina che richieda un apprendimento progressivo sistematico e valutabile, bensì un'attività legata al talento naturale o alla predisposizione individuale. Questa visione contribuisce a separare nettamente la musica dalle discipline accademiche tradizionali rafforzando l'idea che essa sia rilevante solo per chi intende intraprendere studi o professioni musicali. Secondo Swanwick «l'educazione musicale fallisce quando viene ridotta a intrattenimento o a semplice abilità pratica senza riconoscerne la dimensione cognitiva»¹⁹. La struttura stessa del sistema scolastico italiano contribuisce a consolidare tale rappresentazione: la limitata presenza oraria della musica la sua discontinuità lungo il percorso dell'obbligo e la sua assenza in molti indirizzi della scuola secondaria di secondo grado trasmettono implicitamente il messaggio che si tratti di una disciplina di secondo piano. Come evidenziano Cattaneo & Viganò «la gerarchia implicita delle materie scolastiche incide profondamente sulla percezione del loro valore culturale e formativo»²⁰: in questo quadro la musica appare come una disciplina “debole” non perché priva di contenuti ma scarsamente sostenuta da scelte istituzionali coerenti e continuative.

Ne deriva una evidente discrepanza tra il riconoscimento teorico del valore formativo della musica ampiamente documentato dalla letteratura pedagogica e neuroscientifica e la sua considerazione sociale nella scuola. La musica è frequentemente tollerata come

¹⁸ F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, cit., p. 95.

¹⁹ K. Swanwick, D. Lawson, 'Authentic' music and its effect on the attitudes and musical development of secondary school students, in «Music Education Research», 1, 1 (1999), pp. 47-60.

²⁰ A. Cattaneo, R.M. Viganò, *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*, Vita e Pensiero 2012.

elemento di arricchimento ma raramente rivendicata come sapere essenziale per la formazione della persona. Come sottolinea Nanni «finché la musica non sarà percepita come una forma di conoscenza e non solo di espressione il suo ruolo nella scuola resterà strutturalmente fragile»²¹.

La musica come pratica educativa e relazionale

La riflessione pedagogica contemporanea riconosce alla musica una funzione che va oltre l'acquisizione di competenze tecnico-espressive, attribuendole un ruolo centrale nei processi di costruzione dell'identità e delle relazioni sociali²². Secondo Tafuri²³ la musica costituisce un'esperienza formativa complessa, in cui aspetti cognitivi, emotivi e sociali si integrano in modo dinamico. In questa prospettiva, il fare musica insieme rappresenta una condizione privilegiata per l'attivazione di processi educativi profondi, fondati sull'interazione e sulla condivisione. Delalande²⁴ sottolinea come l'esperienza musicale, soprattutto in età evolutiva, si configuri come un "gioco regolato", nel quale il soggetto apprende attraverso l'imitazione, l'ascolto e la risposta all'altro. Tali dinamiche risultano particolarmente evidenti nelle attività collettive, dove il gruppo diventa uno spazio di apprendimento informale e di costruzione condivisa del significato musicale. Anche Disoteo evidenzia come la dimensione relazionale della musica favorisca lo sviluppo di competenze sociali fondamentali, quali la cooperazione, il rispetto reciproco e la capacità di lavorare per obiettivi comuni. In questo senso, la musica si configura come un potente mediatore educativo, capace di coniugare espressione individuale e appartenenza collettiva. Dal punto di vista pedagogico generale, il lavoro di gruppo è considerato una strategia didattica efficace per promuovere un apprendimento significativo e duraturo. Frabboni e Bal-

²¹ G. La Face, *La musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli 2011, pp. 11-18.

²² G. La Face Bianconi, M. Della Casa, *Musica e cultura a scuola*, in «Il Saggiatore musicale», 10, 1 (2003), pp. 119-133.

²³ J. Tafuri, G. Welch, E. Hawkins, *Infant musicality: new research for educators and parents*, Routledge 2017.

²⁴ F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, cit., p. 67.

dacci²⁵ sottolineano come l'apprendimento cooperativo favorisca la partecipazione attiva degli studenti, stimolando il confronto cognitivo e la responsabilità condivisa. Applicato alla didattica musicale, tale approccio consente di superare modelli trasmissivi e individualistici, valorizzando invece la dimensione dialogica dell'apprendimento. Nel contesto musicale, il lavoro di gruppo assume forme specifiche, quali la musica d'insieme, il coro, l'orchestra scolastica e i laboratori creativi²⁶. Queste pratiche richiedono agli studenti di sviluppare competenze di ascolto reciproco, sincronizzazione e adattamento, elementi che risultano centrali non solo per l'esecuzione musicale, ma anche per la costruzione di relazioni positive all'interno del gruppo²⁷. La letteratura internazionale evidenzia come la partecipazione a pratiche musicali collettive sia associata a un miglioramento delle abilità sociali e a un aumento del senso di appartenenza al gruppo, aspetti particolarmente rilevanti nei contesti educativi inclusivi²⁸. Un contributo fondamentale a questa visione è offerto dalla filosofia dell'educazione musicale elaborata da David J. Elliott²⁹. Secondo Elliott³⁰ la musica non può essere compresa come oggetto astratto o come puro prodotto estetico, ma come *azione intenzionale* situata in contesti sociali e culturali specifici. Fare musica significa partecipare a pratiche condivise (*musicking*), nelle quali il significato emerge dall'interazione tra soggetti, repertori, regole e valori. In tale prospettiva, la dimensione relazionale non è accessoria, ma costitutiva dell'esperienza musicale: si impara musica attraverso la partecipazione a comunità di pratica, in cui l'agire individuale acquista senso solo in relazione agli altri. Questa impostazione dialoga con l'interpretazione di Delalande³¹ che descrive l'esperienza musicale come un "gioco regolato", fondato su processi di imitazione, variazione e risposta. Anche in questo caso,

²⁵ F. Frabboni, M. Baldacci, *Didattica generale: principi e dispositivi per l'insegnamento*, Mondadori 2004.

²⁶ G. La Face, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli 2008, pp. 13-25.

²⁷ S. Hallam, *The power of music*, cit., p. 56.

²⁸ K.K. Veblen et al. (eds.), *Community Music Today*, Rowman & Littlefield 2013.

²⁹ D.J. Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press 1995.

³⁰ D.J. Elliott, M. Silverman, W. Bowman, *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, Oxford University Press 2015.

³¹ F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, cit., p. 89.

l'apprendimento musicale non è concepito come interiorizzazione passiva di contenuti, ma come costruzione progressiva di significato attraverso l'azione e l'interazione. Il gruppo diventa così uno spazio pedagogico privilegiato, in cui il soggetto apprende a orientare il proprio comportamento sonoro in relazione a quello degli altri. Disoteco sottolinea come tale dimensione relazionale favorisca lo sviluppo di competenze sociali fondamentali, quali la cooperazione, il rispetto reciproco e la capacità di assumere responsabilità all'interno di un progetto condiviso. La musica agisce quindi come mediatore educativo, capace di tenere insieme espressione individuale e appartenenza collettiva, autonomia e interdipendenza. Un ulteriore contributo teorico rilevante proviene dagli studi di Lee Higgins nell'ambito della *community music*. Higgins (2012)³² interpreta la musica come pratica sociale intenzionalmente orientata alla partecipazione, all'inclusione e alla costruzione di relazioni significative. In questa prospettiva, il valore educativo della musica non risiede prioritariamente nel risultato artistico, ma nella qualità delle relazioni che si instaurano attraverso il fare musica insieme. La pratica musicale diventa così uno spazio di negoziazione identitaria e di riconoscimento reciproco, in cui ciascun partecipante è chiamato a contribuire secondo le proprie possibilità. L'approccio di Higgins rafforza l'idea della musica come pratica educativa relazionale, mettendo in evidenza il suo potenziale trasformativo sul piano individuale e sociale. La partecipazione musicale favorisce processi di empowerment, senso di appartenenza e costruzione di comunità, aspetti che risultano centrali anche nei contesti educativi formali e non formali. Nel loro insieme, i contributi di Elliott e Higgins consentono di leggere la formazione musicale come un processo eminentemente relazionale, fondato sulla partecipazione attiva a pratiche condivise. La musica, intesa come pratica educativa, si configura dunque come un'esperienza che produce apprendimento non solo sul piano musicale, ma anche su quello personale, sociale e civico, offrendo una solida base teorica per valorizzare il lavoro di gruppo e la collaborazione nei percorsi formativi.

³² L. Higgins, *Community Music: In Theory and in Practice*, Oxford University Press 2012.

La dimensione cognitiva ed emotiva nella collaborazione musicale

Numerosi studi in ambito psicologico e neuroscientifico hanno evidenziato gli effetti positivi della formazione musicale sullo sviluppo cognitivo ed emotivo. Schlaug *et al.*³³, mostrano come l'educazione musicale favorisca lo sviluppo di funzioni cognitive superiori, quali attenzione, memoria e capacità di pianificazione, soprattutto quando l'apprendimento avviene in contesti strutturati e continuativi. Dal punto di vista emotivo, la pratica musicale condivisa contribuisce alla regolazione delle emozioni e allo sviluppo dell'empatia. Hallam (2010) sottolinea come il fare musica in gruppo favorisca l'autostima e il benessere psicologico, grazie al riconoscimento sociale e al senso di efficacia collettiva che ne deriva. In tale prospettiva, la collaborazione musicale diventa un'esperienza di crescita personale, capace di incidere positivamente sulla percezione di sé e degli altri. Alcuni studi mettono inoltre in relazione la pratica musicale con lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative, evidenziando come le abilità musicali condivise possano supportare processi di apprendimento più ampi³⁴. La dimensione collaborativa della formazione musicale amplifica tali effetti, poiché richiede un costante coordinamento cognitivo tra i partecipanti. L'interazione musicale implica infatti processi di attenzione condivisa, anticipazione e monitoraggio reciproco, che sollecitano funzioni esecutive e capacità di adattamento. In questo senso, la collaborazione musicale non costituisce soltanto un contesto facilitante, ma una condizione che attiva specifiche risorse cognitive attraverso la relazione. Dal punto di vista emotivo, la pratica musicale condivisa svolge un ruolo centrale nei processi di regolazione delle emozioni: il fare musica insieme consente di sperimentare e modulare vissuti emotivi all'interno di uno spazio simbolico condiviso, favorendo la consapevolezza affettiva e la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui. In questa pro-

³³ G. Schlaug *et al.*, *Effects of music training on the child's brain and cognitive development*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1060, 1 (2005), pp. 219-230.

³⁴ N. Politimou *et al.*, *Born to speak and sing: musical predictors of language development in pre-schoolers*, in «Frontiers in Psychology», 10 (2019), p. 948.

spettiva si inserisce il contributo di Jacques Francès³⁵ che, nell'ambito della pedagogia dell'educazione artistica in area francofona, attribuisce un ruolo centrale alla dimensione affettiva e simbolica dell'esperienza estetica. Secondo Francès³⁶, le pratiche artistiche e in particolare quelle musicali, costituiscono contesti privilegiati per l'educazione della sensibilità, in cui emozione, percezione e relazione concorrono alla costruzione del soggetto. L'esperienza artistica condivisa permette al soggetto di dare forma ai propri vissuti emotivi attraverso un linguaggio non verbale, favorendo processi di espressione, riconoscimento e trasformazione dell'esperienza. Francès sottolinea inoltre come l'educazione artistica debba essere concepita come spazio di mediazione simbolica, in cui l'individuo costruisce significati personali all'interno di una dimensione collettiva³⁷. In questo senso, la collaborazione musicale diventa un luogo di apprendimento affettivo e relazionale, nel quale il confronto con l'altro contribuisce alla strutturazione dell'identità emotiva e sociale. Tale impostazione rafforza l'idea della musica come esperienza formativa globale, capace di integrare dimensione cognitiva ed emotiva all'interno di un percorso di crescita personale. Alcuni studi mettono inoltre in relazione la pratica musicale con lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative, evidenziando come le abilità musicali condivise possano supportare processi di apprendimento più ampi. Gli studi di Aniruddh D. Patel hanno fornito un contributo fondamentale alla comprensione delle relazioni tra musica e linguaggio, mostrando come le competenze musicali precoci siano strettamente associate allo sviluppo delle abilità linguistiche. In particolare, Patel³⁸ evidenzia come musica e linguaggio condividano meccanismi neurali parzialmente sovrapposti, soprattutto per quanto riguarda l'elaborazione temporale, il ritmo e la sintassi. La sua teoria OPERA (Overlap, Precision, Emotion, Repetition, Attention) spiega come l'allenamento musicale possa rafforzare i circuiti neurali coinvolti nel linguaggio, migliorando la consapevo-

³⁵ J. Francès, *L'éducation artistique et le développement de la sensibilité*, Presses Universitaires de France 1998.

³⁶ J. Francès, *L'éducation artistique et le développement de la sensibilité*, cit., p. 45.

³⁷ J. Francès *L'expérience esthétique et la formation de la personne*, L'Harmattan 2004.

³⁸ A.D. Patel, *Music, Language, and the Brain*, Oxford University Press 2008.

lezza fonologica e le capacità di discriminazione sonora. Un ruolo centrale nello studio delle basi neurali della musica è svolto anche da Isabelle Peretz, riferimento internazionale per le ricerche sulla modularità musicale e sull'amusia. I lavori di Peretz³⁹ dimostrano come alcune componenti della percezione musicale possano essere funzionalmente specializzate, ma al tempo stesso profondamente interconnesse con altri domini cognitivi, tra cui il linguaggio e l'elaborazione emotiva. Le sue ricerche sottolineano come la percezione musicale coinvolga reti neurali distribuite, sensibili al contesto e all'esperienza, rafforzando l'idea della musica come funzione cognitiva complessa e integrata. In questa prospettiva, anche i contributi di Laurel Trainor risultano particolarmente rilevanti. Trainor e colleghi hanno evidenziato come l'esperienza musicale condivisa in età precoce favorisca lo sviluppo delle competenze di temporizzazione, attenzione uditiva e regolazione emotiva, con ricadute significative sull'apprendimento linguistico e sociale⁴⁰. Analogamente, Gottfried Schlaug ha mostrato come la pratica musicale, soprattutto quando avviene in modo continuativo e collaborativo, sia associata a cambiamenti strutturali e funzionali nel cervello, legati alla plasticità neurale e alle funzioni esecutive⁴¹. Sul versante emotivo e motivazionale, gli studi di Patrik N. Juslin hanno chiarito i meccanismi attraverso cui la musica suscita e regola le emozioni. Il modello BRECVEMA⁴² evidenzia come l'esperienza musicale coinvolga processi emotivi complessi, che risultano particolarmente intensi nei contesti di pratica condivisa, nei quali l'emozione è mediata dalla relazione con gli altri. Anche John Sloboda⁴³ sottolinea come l'esperienza musicale significativa sia spesso legata a

³⁹ I. Peretz, *Brain specialization for music: New evidence from congenital amusia*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 930, 1 (2001), pp. 153-165, <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05731.x> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

⁴⁰ L.J. Trainor, K.A. Corrigan, *Music acquisition and effects of musical experience*, in M.R. Jones, R.R. Fay, A.N. Popper (eds.), *Music Perception*, Springer 2010, pp. 89-127.

⁴¹ G. Schlaug, *Music, musicians, and brain plasticity*, in *Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford University Press 2009, pp. 197-207.

⁴² P.N. Juslin, D. Västfjäll, *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*, in «Behavioral and Brain Sciences», 31, 5 (2008), pp. 559-575, <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

⁴³ J.A. Sloboda, *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford University Press 1985.

contesti sociali e collaborativi, in cui l'emozione contribuisce alla costruzione del significato musicale e dell'identità personale⁴⁴. Nel loro insieme, questi contributi mostrano come la musica costituisca un potente catalizzatore di processi cognitivi, emotivi e comunicativi. In questo quadro, la collaborazione musicale si configura come un contesto privilegiato per lo sviluppo integrato di tali competenze, poiché l'interazione sonora condivisa richiede attenzione congiunta, coordinazione temporale, empatia e capacità di comunicazione non verbale. La pratica musicale collaborativa diventa così un ambiente di apprendimento ad alta densità formativa, capace di sostenere lo sviluppo globale dell'individuo. Un ulteriore ambito di riflessione riguarda il ruolo della musica di gruppo nei processi di inclusione sociale. La letteratura evidenzia come la musica possa costituire uno strumento efficace per contrastare il disagio e promuovere la partecipazione attiva, soprattutto in contesti di marginalità⁴⁵. In tali esperienze, la dimensione collaborativa non è solo un mezzo didattico, ma un fine educativo in sé, orientato alla costruzione di legami sociali e di una cittadinanza culturale condivisa. Le esperienze di *community music* e di "musica per il cambiamento sociale" mostrano come il lavoro di gruppo favorisca l'integrazione di soggetti con *background* culturali e sociali differenti, valorizzando la diversità come risorsa educativa⁴⁶. In questo senso, la formazione musicale collaborativa si colloca pienamente all'interno delle finalità educative delineate dal sistema scolastico italiano, che promuove l'inclusione, la partecipazione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza⁴⁷ (MIUR, 2012). In questa prospettiva la formazione musicale nelle sue dimensioni "collettive" come la musica d'insieme, i cori, le orchestre, costituisce un contesto privilegiato per lo sviluppo di competenze sociali, sviluppando l'interdipendenza positiva, la capacità di ascolto reciproco, di coordinamento, di negoziazione e responsabilità condivisa.

⁴⁴ J.A. Sloboda, *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, cit., p. 78.

⁴⁵ P. Maestrami, *Sistema Italia: musica per l'inclusione sociale*, Il Saggiatore 2014.

⁴⁶ K.K. Veblen et al. (eds.), *Community Music Today*, Rowman & Littlefield 2013, p. 90.

⁴⁷ 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.

Nel panorama italiano, esperienze quali il *Sistema delle Orchestre Giovanili*⁴⁸, delle bande cittadine e dei cori scolastici offrono evidenze dell'impatto sociale della formazione musicale⁴⁹. Uno studio condotto da Bini⁵⁰ sulle bande musicali del Sud Italia ha documentato come la partecipazione a queste formazioni favorisca l'acquisizione di competenze sociali, il senso di appartenenza comunitaria e la trasmissione intergenerazionale di valori. In questa dimensione le bande si configurano come "comunità di pratica" in cui l'apprendimento musicale è inscindibilmente legato alla socializzazione e alla costruzione dell'identità sociale. Tali esperienze mostrano come la formazione musicale, oltre a perseguire finalità artistiche ed espressive, incarna quella rilevante funzione educativa e sociale di cui si arricchisce, configurandosi come dispositivo di crescita personale e collettiva: essa incide in modo significativo anche sui processi di inclusione, favorendo l'accesso a pratiche culturali condivise, sulla partecipazione attiva, attraverso il coinvolgimento responsabile dei soggetti, e sulla costruzione del legame comunitario, contribuendo al rafforzamento del senso di appartenenza, della cooperazione e della coesione sociale.

Conclusioni

La formazione musicale in Italia si trova a un crocevia storico: da un lato, il sistema dispone di risorse significative, rivestita da una tradizione musicale di prestigio internazionale, da istituzioni formative consolidate, da un patrimonio di competenze professionali elevate. Dall'altro, persistono criticità strutturali che limitano l'accesso, la qualità e l'efficacia della formazione musicale dovute alla frammentazione istituzionale, alle disparità territoriali e socio-economiche, all'inadeguatezza delle risorse, resistenze culturali che ancora la vedono come "divertimento", non riconoscendole il reale

⁴⁸ <https://sistemaitaliano.org/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

⁴⁹ G. Plastino, *Mediterraneo in musica. Percorsi di etnomusicologia in Italia*, Carocci 2014.

⁵⁰ P. Bini, *La banda: un'istituzione musicale italiana*, Sellerio 2010.

valore formativo che la contraddistingue, misurandone l'efficacia su piani diversi dal suo fondamentale contributo allo sviluppo individuale e di crescita sociale.

La ricerca scientifica degli ultimi decenni ha prodotto evidenze consistenti sul contributo della formazione musicale allo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e creativo della persona⁵¹. Tali evidenze sollecitano un ripensamento delle politiche educative che riconosca la musica non come disciplina ancillare o ornamentale, ma come dimensione costitutiva di una formazione umana integrale. L'educazione musicale dovrebbe essere accessibile a tutti, indipendentemente da qualsiasi età, competenza, posizione sociale e ruolo: i bambini e i giovani, gli adulti e gli anziani indipendentemente dalla provenienza socioeconomica, dal territorio di residenza, dalle abilità individuali⁵² dovrebbero poter accedere ad esperienze formative musicali che valorizzino il sentirsi cittadino completo e ne rafforzino le motivazioni all'apprendimento permanente e trasformativo⁵³. Il superamento delle criticità attuali richiede una visione strategica condivisa tra i diversi attori istituzionali, un impegno politico sostenuto nel tempo, investimenti adeguati e un profondo rinnovamento culturale. È necessario passare da una concezione elitaria della formazione musicale, che la considera privilegio di pochi dotati e benestanti, a una concezione democratica che la riconosce come diritto e opportunità per tutti⁵⁴: la costruzione di un sistema formativo musicale integrato, progressivo, accessibile e di qualità rappresenta un investimento non solo nella cultura, ma nel futuro stesso della società italiana, che vive oggi in un contesto caratterizzato da rapide trasformazioni tecnologiche, da sfide globali complesse e da crescenti polarizzazioni sociali, dove le competenze che di creatività, collaborazione, pensiero critico, intelligenza emotiva, apertura culturale si configurano come risorse essenziali per la formazione di cittadini consapevoli, competenti e responsabili.

⁵¹ A.R. Addressi, *op. cit.*, p. 45.

⁵² K. Veblen *et al.*, *op. cit.*, p. 178.

⁵³ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass 1991.

⁵⁴ D. Sabaino, *La formazione degli insegnanti di musica tra passato prossimo, presente e futuro*. in «Musica Docta», 7 (2017), p. 11-25.

Investire nella formazione musicale significa investire nella capacità umana di ascoltare, di esprimersi, di creare, di collaborare, significa riconoscere che l'armonia che si costruisce nella pratica musicale collettiva è metafora e anticipazione dell'armonia sociale cui aspiriamo: una società in cui le differenze si compongono in unità, in cui ciascuna voce è valorizzata, in cui la bellezza e il senso sono costruiti insieme.

Bibliografia

- A.R. Addressi, *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*, UTET Universitaria 2022.
- M. Baroni *et al.*, *L'educazione musicale nel riordino dei cicli scolastici*, in «Il Saggiatore musicale», 5, 1 (1998), pp. 111-121.
- P. Bini, *La banda: un'istituzione musicale italiana*, Sellerio 2010.
- A. Cattaneo, R.M. Viganò, *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*, Vita e Pensiero 2012.
- P. Cavallo, R. Lombardi, *Il liceo musicale: un'innovazione nel sistema scolastico italiano*, Armando Editore 2015.
- F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli 2009.
- M. Disoteo, *La didattica musicale: orientamenti, proposte, ricerche*, EDT 2002.
- M. Disoteo, M. Franceschini, *Educazione musicale nella scuola: teoria e pratica*, Rugginenti 2010.
- D.J. Elliott, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press 1995.
- D.J. Elliott, M. Silverman, W. Bowman, *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, Oxford University Press 2015.
- S. Facci, *La riforma dei Conservatori in Italia: luci e ombre*, in «Musical/Realtà», 117 (2018), pp. 87-104.
- F. Frabboni, M. Baldacci, *Didattica generale: principi e dispositivi per l'insegnamento*, Mondadori 2004.
- J. Francès, *L'éducation artistique et le développement de la sensibilité*, Presses Universitaires de France 1998.
- U. Goswami, *A neural basis for phonological awareness? An oscillatory temporal-sampling perspective*, in «Current Directions in Psychological Science», 28, 1 (2019), pp. 56-63.

- A.B. Graziano, M. Peterson, G.L. Shaw, *Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training*, in «Neurological Research», 21, 2 (1999), pp. 139-152.
- S. Hallam, *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, in «International Journal of Music Education», 28, 3 (2010), pp. 269-289.
- L. Higgins, *Community Music: In Theory and in Practice*, Oxford University Press 2012.
- P.N. Juslin, D. Västfjäll, *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms*, in «Behavioral and Brain Sciences», 31, 5 (2008), pp. 559-575.
- G. La Face Bianconi, M. Della Casa, *Musica e cultura a scuola*, in «Il Saggiatore musicale», 10, 1 (2003), pp. 119-133.
- G. La Face, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione*, FrancoAngeli 2008, pp. 13-25.
- G. La Face, *La musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli 2011, pp. 11-18.
- P. Maestrami, *Sistema Italia: musica per l'inclusione sociale*, Il Saggiatore 2014.
- G. Mastinu, *Le scuole civiche di musica in Italia: realtà e prospettive*, in «Musica Domani», 165 (2015), pp. 28-35.
- A.D. Patel, *Music, Language, and the Brain*, Oxford University Press 2008.
- A.D. Patel, *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis*, in «Frontiers in Psychology», 2 (2011), Article 142, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>.
- I. Peretz, *Brain specialization for music: New evidence from congenital amusia*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 930, 1 (2001), pp. 153-165.
- I. Peretz, R.J. Zatorre, *Brain organization for music processing*, in «Annual Review of Psychology», 56 (2005), pp. 89-114.
- G. Plastino, *Mediterraneo in musica: percorsi di etnomusicologia in Italia*, Carocci 2014.
- N. Politimou *et al.*, *Born to speak and sing: Musical predictors of language development in pre-schoolers*, in «Frontiers in Psychology», 10 (2019), 948, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00948>.

- G. Pontoriero, *Musica in carcere: esperienze di riabilitazione attraverso l'arte*, FrancoAngeli 2015.
- D. Sabaino, *La formazione degli insegnanti di musica tra passato prossimo, presente e futuro*, in «Musica Docta», 7 (2017), pp. 11-25.
- M. Santoro, *La riforma dell'Alta Formazione Artistica e Musicale in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», 48 (2008), pp. 9-32.
- A. Scalfaro, *I licei musicali: tra innovazione e tradizione*, in «Musica Docta», 3 (2013), pp. 75-92.
- G. Schlaug *et al.*, *Effects of music training on the child's brain and cognitive development*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 1060, 1 (2005), pp. 219-230.
- G. Schlaug, *Music, musicians, and brain plasticity*, in *Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford University Press 2009, pp. 197-207.
- J.A. Sloboda, *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*, Oxford University Press 2005.
- J. Tafuri, *Lo sviluppo musicale del bambino*, in «Quaderni acp», 12, 3 (2005), pp. 96-98.
- J. Tafuri, G. Welch, E. Hawkins, *Infant Musicality: New Research for Educators and Parents*, Routledge 2017.
- L.J. Trainor, K.A. Corrigan, *Music acquisition and effects of musical experience*, in M.R. Jones, R.R. Fay, A.N. Popper (eds.), *Music Perception*, Springer 2010, pp. 89-127.
- F. Trequadrini, *Sistema Lombardia: un progetto di musica sociale*, in L. Marconi (a cura di), *Musica e società*, il Mulino 2017, pp. 123-145.
- B. Trilling, C. Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*, Jossey-Bass 2009.
- K.K. Veblen *et al.* (eds.), *Community Music Today*, Rowman & Littlefield 2013.

Riferimenti normativi

Decreto Legislativo n. 297/1994, *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2010, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*.

- Decreto Ministeriale n. 8/2011, *Corsi ad indirizzo musicale nella scuola secondaria di primo grado*.
- Decreto Ministeriale n. 90/2009, *Settori artistico-disciplinari dei Conservatori di Musica*.
- Legge n. 508/1999, *Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati*.
- Legge n. 53/2003, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (Riforma Moratti).
- Legge n. 107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (La Buona Scuola).
- 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.
- MIUR (2018), *Focus "Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2018/2019"*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Capitolo 9

M.A.M. Musica Arte Memoria tra Italia, Germania e Finlandia a 80 anni dalle stragi nazi-fasciste di Civitella in Val di Chiana, San Pancrazio e Cornia

Giorgio Albiani, Serena Meloni

Premessa

*Comprendere la condizione umana
significa comprendere la complessità umana¹*
(Edgar Morin)

La pratica musicale, intesa come esperienza formativa, si configura oggi come uno degli strumenti più efficaci per la crescita della persona nel contesto sociale delle giovani generazioni. In coerenza con la Legge 19 febbraio 2025, n. 22², che riconosce le competenze non cognitive come dimensione imprescindibile dei percorsi educativi, la musica offre un contesto privilegiato per lo sviluppo della gestione delle emozioni, della collaborazione, del pensiero critico e della creatività.

Inoltre, nell'ambito della prospettiva della filiera didattica e orientativa, le esperienze musicali e artistiche consentono di connettere i diversi gradi dell'istruzione, promuovendo continuità pedagogica e valorizzando il potenziale di ogni studente. La musica, in particolare, favorisce l'incontro tra discipline e linguaggi, attivando processi di apprendimento che integrano conoscenze cognitive e competenze socio-emotive, orientando verso una cittadinanza attiva, consapevole e partecipata.

¹ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil 2000, p. 15 (trad. it. di S. Lazzari, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina 2001).

² Legge 19 febbraio 2025, n. 22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, GU n. 53 del 5-3-2025.

In questo orizzonte educativo, la memoria storica assume un valore centrale. Le stragi nazi-fasciste di Civitella in Val di Chiana, San Pancrazio e Cornia avvenute il 29 giugno del 1944 rappresentano un nucleo narrativo e simbolico attraverso cui la pratica musicale può divenire esercizio di riflessione etica, di empatia e di responsabilità civile.

L'elaborazione sonora e collettiva di tali eventi storici non si limita alla commemorazione, ma si trasforma in esperienza formativa che pone al centro la dimensione umana: un percorso in cui l'ascolto, la coralità e la creatività si fanno strumenti di comprensione del passato e di costruzione di senso per il presente.

Il progetto M.A.M. Musica Arte Memoria, ideato dal Prof. Giorgio Albiani, colloca la pratica artistica all'incrocio di tre dimensioni educative: educazione musicale, competenze socio-relazionali e orientamento formativo, ponendo la pratica artistica al servizio della crescita integrale della persona e della trasmissione della memoria come valore condiviso, fondamento di un futuro più consapevole e solidale.

Nota metodologica

Il presente contributo è strutturato come studio di caso a carattere qualitativo, fondato sull'osservazione partecipata, sulla documentazione delle pratiche educative e sull'analisi riflessiva dei processi attivati nel progetto *M.A.M. – Musica, Arte e Memoria*.

L'obiettivo non è la descrizione cronachistica degli eventi, ma lo sviluppo di sistemi formativi, relazionali e simbolici che hanno generato apprendimento, sviluppo di competenze trasversali e consapevolezza civica nei partecipanti. In questa prospettiva, il progetto viene presentato come buona pratica replicabile nei contesti scolastici, AFAM e di educazione non formale.

1. Il luogo

Nel cuore della Toscana, tra gli olivi sulle colline di Bucine, il Centro Interculturale "Don Giuseppe Torelli" si erge come sim-

bolo di rinascita. Lì dove la memoria del 29 giugno 1944, giorno della strage nazifascista di 244 civili a Civitella, Cornia e San Pancrazio, segna ancora profondamente il territorio, nasce il progetto M.A.M. – *Musica, Arte e Memoria*, un’esperienza viva, collettiva e che prende forma proprio a partire dalla ferita della Storia. M.A.M. non è solo commemorazione, ma un gesto di trasformazione e rigenerazione della memoria e dei luoghi attraverso la creatività, l’ascolto e il confronto tra generazioni e culture. È un progetto che unisce istituzioni pubbliche e realtà civiche in un laboratorio aperto, dove le arti si intrecciano per costruire nuove forme di consapevolezza. L’arte, nella sua profondità e autenticità, svela e sfida l’indifferenza, scuote e consola. L’arte ci restituisce il senso del sentire, del vedere e del ricordare che il rumore del mondo cancella, diventando un atto di presenza che, attraverso la bellezza, riconduce all’essenziale e fa della speranza una forma concreta e silenziosa di resistenza all’indifferenza e al male.

Nel suo percorso di realizzazione, M.A.M. ha dato voce al silenzio come spazio di cura, apprendimento reciproco e responsabilità verso l’altro. Radicato in un luogo che ha conosciuto l’orrore, il progetto guarda al futuro con fiducia e coraggio, riscoprendo nella bellezza e nella creazione condivisa una via per il dialogo e la pace.

Nella fase di disseminazione, M.A.M. è diventato occasione di condivisione e riflessione, offrendo una testimonianza concreta di come l’educazione artistica possa trasformarsi in una pratica civile, nutrimento per comunità più resilienti, collaborative, inclusive e consapevoli. Un invito a fare della memoria non solo un dovere, ma un motore per immaginare insieme nuovi orizzonti.

2. Dal silenzio alla musica: geni del M.A.M.

La musica, più di ogni altra forma d’arte, possiede la capacità di trasformare il silenzio in dialogo. È un linguaggio che accoglie senza difendersi, che parla senza dire, che unisce senza imporre. In essa convivono la dimensione più intima dell’ascolto e la più universale del confronto. Da questa consapevolezza è nato in me il desiderio di creare un luogo e un progetto in cui la musica potesse tornare alla

sua funzione originaria: essere uno spazio di incontro, di riconciliazione e di costruzione di senso condiviso.

Nel silenzio carico di memoria del Museo di Civitella in Val di Chiana, luogo simbolo della strage del 29 giugno 1944, ha preso forma il primo incontro del progetto M.A.M. – Musica, Arte e Memoria.

Giovani studenti, insieme ai loro docenti italiani e tedeschi, si sono ritrovati faccia a faccia con gli ultimi superstiti. Le parole, spezzate dall'emozione, di quei testimoni hanno attraversato il tempo e lo spazio, raggiungendo con forza il cuore dei presenti, trasformando la memoria in esperienza viva e condivisa. Quando il racconto si è fatto più duro, mescolando umano e disumano, un gruppo di studenti tedeschi ha risposto con un gesto semplice e profondo: un momento musicale, spontaneo come una preghiera. La rielaborazione artistica ha trasformato l'impatto emotivo in uno spazio condiviso di ascolto. Poi, un abbraccio, inatteso, forse impensabile, ha unito generazioni e destini, intrecciando nel silenzio la ferita di una guerra e la volontà di comprenderla insieme.

In ogni conflitto, il legame tra i giovani e il passato è ciò che rischia maggiormente di essere reciso. In quell'abbraccio nato dal silenzio e dalla musica si è aperta una possibilità: che la memoria, nutrita dall'empatia, possa ricucire ciò che la violenza ha cercato di spezzare e che i giovani, facendosene carico, la trasformino in un impegno vivo per il futuro.

È da questa consapevolezza che nasce il progetto M.A.M., fondato su una visione integrata che unisce educazione, innovazione sociale e sviluppo locale.

Un approccio coerente con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, in particolare SDG 4 (Istruzione di qualità), SDG 10 (Riduzione delle disuguaglianze), SDG 11 (Città e comunità sostenibili) e SDG 17 (Partnership) e con le raccomandazioni dell'UNESCO, che riconoscono il dialogo intergenerazionale come leva per una cittadinanza attiva e inclusiva. Per realizzare questa visione, M.A.M. si propone come un ecosistema cooperativo e sostenibile, dove istituzioni pubbliche, enti del terzo settore e partner internazionali collaborano per trasformare la formazione musicale in un'esperienza immersiva, ancorata ai luoghi della memoria e attenta ai bisogni reali delle comunità.

3. Il Centro Interculturale “Don Giuseppe Torelli”: contesto storico e nascita del progetto

Il Centro Interculturale “Don Giuseppe Torelli” di San Pancrazio sorge nell'ex Fattoria Pierangeli, luogo della strage del 1944. È rinato come spazio di studio, incontro e riconciliazione grazie a un progetto avviato nel 2014 dal Comune di Bucine insieme all'Associazione Culturale DIMA di Arezzo³.

Dall'estate del 2015, San Pancrazio ospita masterclass e residenze artistiche realizzate in collaborazione con prestigiose istituzioni musicali, universitarie e accademiche italiane e internazionali, tra cui il Conservatorio Statale di Musica “L. Cherubini” e ISIA di Firenze, oltre a diversi enti europei e realtà culturali di Cile e Argentina. Questi percorsi hanno ridato vitalità al territorio, trasformando il piccolo borgo in un punto di riferimento culturale dove artisti e studenti creano, apprendono e condividono in dialogo costante con la storia e le radici locali. Nel 2020 il Comune di Bucine ha riconosciuto ufficialmente il valore di questa esperienza, affidando all'Associazione DIMA la gestione del Centro nell'ambito del Patto per i Beni Comuni. È così nato un modello virtuoso di rigenerazione culturale e partecipata del territorio.

4. Il metodo

Il metodo M.A.M. si articola in quattro fasi interconnesse, che costituiscono l'ossatura pedagogica del progetto:

1. ascolto e contestualizzazione (territorio, memoria, comunità);
2. residenza artistica e pratica laboratoriale;
3. produzione artistica condivisa (creazione, esecuzione, restituzione pubblica);
4. riflessione, documentazione e disseminazione.

³ Associazione di Promozione Sociale, Ente del Terzo Settore, attiva ad Arezzo dal 2015. Sito web: www.dimamusicarezzo.com.

Ciascuna fase è progettata per attivare apprendimenti cognitivi, emotivi e relazionali, favorendo il passaggio dall'esperienza artistica alla consapevolezza formativa.

M.A.M. – Musica, Arte e Memoria è un progetto di internazionalizzazione del Conservatorio di Musica “L. Cherubini” di Firenze e dell'Associazione Culturale DIMA di Arezzo, nato con l'obiettivo di costruire un ponte culturale tra Italia e Germania attraverso la musica e l'arte.

Il progetto ha preso forma grazie a una rete di collaborazioni nazionali e internazionali che ne hanno elevato il livello artistico e rafforzato la diffusione del messaggio su scala globale.

Il primo passo è stata la costituzione della M.A.M. Orchestra, formata da 27 giovani musicisti appartenenti a istituzioni italiane e tedesche, affiancati dai loro docenti. L'ensemble, arricchito dalla partecipazione di giovani provenienti da Francia, Ucraina, Russia e Taiwan, rappresenta una comunità internazionale in dialogo, dove la musica si afferma come linguaggio condiviso e strumento di incontro interculturale.

L'orchestra ha realizzato tre concerti commemorativi in occasione dell'80° anniversario dei tragici eventi del giugno 1944, ricordando la strage nazifascista del 29 giugno attraverso le opere di due compositori, uno italiano e uno tedesco.

Nei luoghi della memoria, queste esecuzioni hanno restituito attraverso la musica un'esperienza condivisa di ascolto e responsabilità civile, trasformando gli eventi in momenti di rielaborazione collettiva, educativa e partecipata. Accanto agli ultimi testimoni e alle loro famiglie, l'arte si è fatta gesto di cura, di ascolto e di speranza: un abbraccio che unisce generazioni e nazioni, intrecciando passato, presente e futuro.

5. Le competenze trasversali

Il progetto M.A.M. si è configurato come ambiente educativo complesso e integrato, orientato allo sviluppo di competenze trasversali in coerenza con la Legge 19 febbraio 2025, n. 22. Le attività musicali, prove orchestrali, residenze artistiche, ascolto di testimo-

ni, esecuzioni site-specific, hanno attivato forme di apprendimento esperienziale, relazionale e riflessivo, favorendo la cura delle ferite storiche e la rigenerazione del territorio toscano segnato dalle stragi del 1944. In termini di competenze non cognitive e trasversali, la pratica musicale ha promosso:

- a. collaborazione e lavoro di gruppo: co-creazione nelle prove orchestrali, negoziazione interpretativa e assunzione di responsabilità, con l'orchestra intesa come micro-comunità educante fondata su ascolto reciproco e fiducia;
- b. empatia e competenze socio-emotive: rielaborazione di memorie traumatiche attraverso l'ascolto intonativo dei testimoni e il dialogo interculturale sviluppato durante le residenze;
- c. gestione del conflitto e resilienza: trasformazione di tensioni, errori e imprevisti in occasioni di crescita, in particolare nel lavoro di sezione e nell'adattamento a repertori nuovi in tempi serrati;
- d. pensiero critico e consapevolezza civile: confronto tra memoria storica, linguaggi musicali contemporanei e attualità socio-politica all'interno delle performance;
- e. creatività e flessibilità cognitiva: interazione tra musica, arti visive e spazio performativo, attraverso approcci non lineari e soluzioni interpretative plurali;
- f. competenze interculturali e comunicative: lavoro plurilinguistico in un ensemble multiculturale, volto a sensibilizzare ai codici impliciti della comunicazione e al dialogo cooperativo;
- g. rigenerazione territoriale e delle comunità: trasformazione artistica dei luoghi della strage in spazi di incontro e rinascita culturale, promuovendo coesione sociale e sviluppo sostenibile;
- h. vigilanza etica e senso critico: sviluppo della capacità di interrogare sé stessi, riconoscere le proprie reazioni nei contesti di conflitto e pressione all'interno del gruppo, esercitare giudizio nelle azioni e nei pensieri, contrastando indifferenza e conformismo. Tale dimensione si pone in linea con le riflessioni sulla "banalità del male", che richiamano la responsabilità individuale anche nelle situazioni ordinarie.

Nel loro insieme, queste competenze, emerse e documentate nel corso delle residenze, prove e concerti, confermano il ruolo della musica come strumento educativo capace di integrare dimensione

estetica, etica e relazionale, con impatti significativi sulla formazione umana, professionale e territoriale dei partecipanti.

Le competenze sopra descritte sono emerse attraverso processi di osservazione qualitativa condotti durante le residenze artistiche, le prove orchestrali e le restituzioni pubbliche. Strumenti quali diari riflessivi, momenti di confronto guidato, osservazione dei comportamenti collaborativi e feedback tra pari hanno consentito di rilevare cambiamenti significativi nella capacità di ascolto, nella gestione delle emozioni e nel senso di responsabilità individuale e collettiva.

6. La metafora dell'orchestra

L'orchestra è una metafora potente dell'arte della relazione umana: un laboratorio vivente in cui diversità, dissonanze e tensioni sono l'anima stessa e la ragione della sua esistenza. Strumenti differenti, timbri unici, personalità variegata: elementi che, se guidati con equilibrio e ascolto, generano bellezza. L'orchestra diventa così un luogo simbolico e concreto in cui il conflitto si trasforma in collaborazione e l'ascolto reciproco alimenta comprensione ed empatia. Questa visione si intreccia con riflessioni contemporanee significative di importanti scienziati e umanisti. La pedagogia della complessità di Edgar Morin evidenzia come la realtà sia un sistema interconnesso, in cui anche le contraddizioni hanno un ruolo da comprendere e integrare. Nel campo della trasformazione dei conflitti, John Paul Lederach⁴ sottolinea che le tensioni possono diventare occasioni di incontro e che l'arte rappresenta uno strumento efficace per superare la logica della contrapposizione. Un esempio concreto è la West-Eastern Divan Orchestra⁵, fondata da Daniel Barenboim ed Edward Said, dove fare musica insieme diventa un esercizio di convivenza tra culture diverse. Le neuroscienze, attraverso gli studi di

⁴ Professore americano di International Peacebuilding alla University of Notre Dame, Indiana, e contemporaneamente Distinguished Scholar presso la Eastern Mennonite University. Ha scritto ampiamente sulla risoluzione dei conflitti e sulla mediazione.

⁵ Fondata nel 1999 dal direttore d'orchestra Daniel Barenboim e dallo scrittore Edward Said con lo scopo preciso di favorire il dialogo tra musicisti provenienti da paesi e culture storicamente nemiche.

Tania Singer⁶ e Vittorio Gallese⁷, confermano che la pratica musicale attiva circuiti cerebrali coinvolti nell'empatia, nella sincronizzazione emotiva e nella comprensione reciproca. Grazie ai neuroni specchio e ad altre aree legate all'esperienza emotiva, la musica rafforza le relazioni sociali e promuove forme di ascolto e coesione.

L'orchestra si rivela dunque una pratica quotidiana di relazione, ascolto e gestione creativa del conflitto. A guidare la M.A.M. Orchestra è stato Sebastiano De Salvo, giovane direttore italiano formatosi alla Hochschule für Musik Saar di Saarbrücken, che ha interpretato l'errore, l'imprevisto e la vulnerabilità come elementi costruttivi del processo artistico. Il suo metodo, fondato sull'ascolto e sulla coesione del gruppo, ha favorito un'esperienza inclusiva e partecipata.

Durante le residenze artistiche, studenti provenienti da contesti diversi hanno condiviso un intenso percorso formativo. Alcuni di loro portavano i segni di conflitti recenti, in particolare della guerra tra Russia e Ucraina. In questo contesto, hanno vissuto la rara occasione di collaborare fianco a fianco in uno spazio neutro, dove l'ascolto reciproco ha trasformato diffidenza e dolore in fiducia e collaborazione. Nel corso delle residenze, gli studenti hanno studiato e interpretato in prima assoluta le composizioni originali di Germano Mazzocchetti⁸ e Stanislav Rosenberg⁹, dedicate all'80° anniversario delle stragi nazifasciste.

Parallelamente, è stato costruito un percorso educativo strutturato, articolato in una filiera didattica che ha coinvolto istituti scola-

⁶ Psicologa e neuroscienziata sociale tedesca e direttrice scientifica del Social Neuroscience Lab della Max Planck Society a Berlino, in Germania.

⁷ Neuroscienziato italiano, tra gli scopritori dei neuroni a specchio. È docente di Psicobiologia e Psicologia fisiologica all'Università degli Studi di Parma, dal 2016 al 2018 è stato Professor in Experimental Aesthetics all'Institute of Philosophy della School of Advanced Study dell'University of London, UK ed è Adjunct Senior Research Scholar presso il Dept. of Art History and Archeology, Columbia University, New York, USA.

⁸ Germano Mazzocchetti (1952) è un musicista e compositore italiano di teatro e di cinema. Fisarmonicista, si è laureato al DAMS di Bologna con Roberto Leydi, è noto come autore di musiche di scena; ha lavorato anche per cinema e televisione con autori quali Antonio Calenda, Gigi Proietti, Vittorio Gassman, Giancarlo Giannini, Luca Zingaretti e molti altri.

⁹ Stanislav Rosenberg (1976) è compositore, pianista e direttore d'orchestra originario di Odessa (Ucraina) con base a Francoforte sul Meno. Insegna accompagnamento di canzoni improvvisate all'Università delle Arti di Berlino e compone opere orchestrali, da camera, teatrali e per pianoforte solo, anche su commissione di festival.

stici della Regione Toscana: il Liceo Classico e Musicale “Francesco Petrarca” di Arezzo, il Liceo “Alberti-Dante” di Firenze e l’Istituto Comprensivo di Poppi. Le attività, sviluppate in sinergia tra scuole e operatori del progetto, hanno integrato musica, storia e cittadinanza, promuovendo una dimensione interdisciplinare e culminando nella partecipazione attiva agli eventi pubblici del progetto.

7. I concerti e le opere musicali

I concerti del progetto M.A.M. non sono concepiti come eventi performativi autonomi, ma come esiti visibili di un processo formativo complesso, in cui la produzione artistica diventa strumento di apprendimento, rielaborazione della memoria e costruzione di senso condiviso. Il 22 marzo 2024, al Conservatorio Cherubini di Firenze, il concerto di apertura ha visto il *Diplomatisches Streichquartett*, quartetto d’archi composto da Matthias Hummel, Felix Klein, Waltraut Elvers e Gabriella Strümpel, eseguire insieme a Giorgio Albiani alla chitarra il *Quintetto in Re maggiore, Op. 143* di Mario Castelnuovo-Tedesco, compositore ebreo esiliato a causa delle leggi razziali. Accanto a questa, le opere di altri compositori europei di origine ebraica che avevano vissuto la stessa condizione quali Kreisler, Senigallia, Weill. La presenza del Dott. Felix Klein ha conferito all’evento un valore particolare: violinista e, al tempo stesso, Commissario Federale del Governo tedesco per la vita ebraica in Germania e la lotta contro l’antisemitismo, egli incarna un impegno civile che ha reso ancora più significativo il senso dell’iniziativa. L’esperienza è stata completata dalla mostra *Omaggio alle melodie del cuore e del destino* con le opere pittoriche di Michael Rogatchi¹⁰, che hanno instaurato un dialogo essenziale tra suono e immagine, offrendo nuovi spunti di riflessione.

Il 27 giugno 2024, in Sala Buonumore del Conservatorio di Firenze, si è tenuta la prima presentazione delle opere commis-

¹⁰ Artista e maestro europeo dell’espressionismo metaforico, nonché esponente di spicco di un ampio spettro di arte lirica e autore di originali e potenti visualizzazioni della musica. Ha fondato con la moglie Inna Rogatchi, anche lei artista multidisciplinare, la *Rogatchi Foundation of Art* con sede in Finlandia, partner del progetto M.A.M. Info: www.rogatchifoundation.org.

sionate per l'occasione. Il 28 e il 29 giugno gli eventi per l'80° anniversario delle stragi hanno coinvolto la M.A.M. Orchestra in concerti nei luoghi della tragedia: a Civitella in Val di Chiana, sul sagrato della Chiesa dove crepitarono le armi nazifasciste nel 1944 e a San Pancrazio, nella Chiesa antistante la ex Fattoria Pierangeli. *Le Ombre lunghe della Memoria* di Germano Mazzocchetti, dedicata alle vittime di Civitella e ispirata a Euripide, ha unito voci, archi, chitarre e percussioni rievocando il calore delle sonorità bandistiche italiane, culminando nell'intenso "De Profundis" finale, accolto dal silenzio partecipe del pubblico, tra cui erano presenti i testimoni Ida Balò, Dino Tiezzi e Terzilio Bozzi. Stanislav Rosenberg, in *The Garden of Roses*, ha dedicato ciascuna delle 73 variazioni a una delle vittime, intrecciando lirismo, dissonanze e sonorità jazz, ha dedicato le 73 variazioni a ciascuna delle vittime tra lirismo, dissonanze e sonorità jazz. Alla presenza dei Sindaci Andrea Tavarnesi e Paolo Nannini, del Presidente della Regione Toscana Eugenio Giani e del Vescovo di Arezzo Mons. Andrea Migliavacca, la mostra *Shining Souls* di Inna Rogatchi ha completato l'itinerario musicale e multisensoriale.

8. La rete nazionale, internazionale e il territorio

Il Conservatorio Statale di Musica "L. Cherubini" di Firenze e l'Associazione Culturale DIMA sono partner del progetto fin dalla sua nascita. Grazie alla Presidente On. Sen. Rosa Maria Di Giorgi e al Direttore Prof. Giovanni Pucciarmati, M.A.M. è stato pienamente integrato nella visione formativa e culturale del Conservatorio, rafforzando il Polo delle Arti e del Design di Firenze e la sua vocazione internazionale e interdisciplinare.

Il progetto ha offerto l'opportunità di ripensare il ruolo dell'istituzione come luogo di connessione tra arte, educazione e società, favorendo un rinnovamento culturale che coinvolge l'intero sistema formativo, dalle scuole medie ai licei musicali. All'interno della strategia di internazionalizzazione, M.A.M. rappresenta un esempio concreto di come un Conservatorio possa unire ricerca artistica, responsabilità sociale e cultura condivisa.

Accanto a queste realtà, ISIA Firenze, eccellenza nel design, ha contribuito al progetto integrando la dimensione simbolica e comunicativa del segno. Grazie alla visione del Direttore Francesco Fumelli, sono nati percorsi di ricerca tra suono e segno, da cui hanno preso forma progetti di spazi museali interattivi e multisensoriali.

Nel maggio 2024, la Regione Toscana ha offerto un sostegno rilevante all'iniziativa. Un segnale concreto dell'attenzione del Presidente Eugenio Giani e della Regione verso progetti capaci di intrecciare memoria, storia e cultura, promuovendo la valorizzazione del patrimonio storico e artistico come risorsa per il benessere collettivo e il riconoscimento internazionale del territorio.

La dimensione internazionale del progetto è stata resa possibile grazie al contributo di alto profilo della Hochschule für Musik Saar di Saarbrücken e della Förderverein Musik und Kunst am Zauberberg e.V., in Germania. Fin dall'inizio, le istituzioni tedesche hanno accolto con entusiasmo l'idea progettuale, sostenendola con convinzione grazie al determinato e fondamentale impegno del Prof. Frank Wörner, Prorettore della Hochschule, e del Prof. Georgi Mundrov, docente incaricato per le attività artistiche congiunte.

Un ruolo decisivo è stato svolto dall'Ambasciata della Repubblica Federale di Germania a Roma, che ha sostenuto il progetto attraverso il Fondo Italo-Tedesco per il Futuro¹¹. A partire da marzo 2024, questo contributo ha dato nuovo slancio all'iniziativa, rafforzando identità, contenuti e impatto. La presenza dell'Ambasciata non è stata solo un segnale simbolico di grande valore, ma anche un impegno concreto nella promozione della memoria storica e di valori comuni come il dialogo, la collaborazione e la comprensione reciproca. Uno spirito che si è tradotto nella volontà di avvicinare le giovani generazioni italiane e tedesche, creando legami duraturi tra istituzioni culturali e artistiche in una prospettiva di coesione europea.

¹¹ Fondo istituito dalla Germania per finanziare progetti di memoria storica condivisa e di cooperazione tra Italia e Germania, con l'obiettivo di promuovere una maggiore comprensione e consapevolezza del passato comune, in particolare del periodo della Seconda Guerra Mondiale. Finanzia iniziative come archivi, memoriali, pubblicazioni e percorsi museali che trattano, tra le altre cose, la storia degli Internati Militari Italiani (IMI) e i processi di giustizia nel dopoguerra.

Nel gennaio 2024, la fondazione finlandese The Rogatchi Foundation of Art ha avviato una significativa collaborazione con il Conservatorio di Firenze e l'Associazione DIMA in occasione della Giornata della Memoria. Con un approccio multidisciplinare, la fondazione ha promosso mostre e proiezioni ospitate negli spazi del Conservatorio e nel borgo di San Pancrazio, coinvolgendo numerose scuole della Toscana. Gli studenti e il pubblico hanno potuto assistere a percorsi narrativi e rappresentazioni artistiche che hanno offerto un'esperienza immersiva, capace di superare la mera trasmissione di contenuti.

Dopo la strage del 1944, furono le donne, uniche sopravvissute, madri, figlie, sorelle, le prime a farsi carico della ricostruzione morale e materiale delle comunità. A queste figure è dedicata la statua collocata accanto al Centro Interculturale "Don Giuseppe Torelli": una madre che stringe un bambino, simbolo di resilienza e speranza. In continuità con questo spirito, si inserisce la significativa collaborazione con l'Associazione Eva con Eva Onlus di Bucine e la sua Presidente Primetta Banchetti, attiva da anni sul territorio nella prevenzione della violenza contro le donne e nel sostegno a madri e famiglie in difficoltà. Grazie alla sua esperienza e alla sua presenza costante, il progetto M.A.M. ha potuto assumere anche un ruolo concreto di supporto sociale, offrendo opportunità di lavoro e contribuendo a una rinascita profonda, sia sul piano umano che comunitario.

Una delle finalità principali del progetto è stata quella di mettere in dialogo realtà diverse, tutte accomunate dall'impegno nella cura della memoria e nella rielaborazione delle ferite del passato. Ogni realtà ha portato il proprio contributo a un percorso comune, dove l'ascolto reciproco è diventato strumento di crescita e trasformazione. In questo contesto, il progetto ha armonizzato visioni differenti in un equilibrio dinamico: un processo complesso, talvolta faticoso, ma profondamente generativo, che ha trasformato le differenze in risorse, dando vita a una rete sinergica e a un dibattito autentico.

La regia condivisa tra l'Associazione DIMA, il Conservatorio Cherubini di Firenze e la Hochschule für Musik Saar, insieme ai partner in Italia, Germania e Finlandia, ha dato vita a un'organizzazione capace di integrare competenze e risorse. Conservatorio e

Hochschule hanno messo in comune programmi, studenti, docenti e strumenti, rendendo la formazione musicale un'esperienza educativa profonda e contestualizzata.

Il contributo del privato sociale, attraverso l'Associazione DIMA, ha assicurato il radicamento territoriale del progetto: dall'organizzazione delle residenze artistiche al coinvolgimento di imprese e associazioni locali, fino alla collaborazione con le scuole e all'attivazione di percorsi di placement per studenti italiani e tedeschi, impegnati in iniziative di valorizzazione della comunità.

Il progetto M.A.M. ha inoltre rafforzato il legame con il territorio, costruendo alleanze significative con associazioni e realtà locali. Attraverso eventi, laboratori e iniziative di comunità, ha offerto spazi di incontro, confronto e riflessione, ma anche opportunità concrete di impiego, soprattutto per persone in condizioni di fragilità economica. In questo modo, l'arte è diventata strumento di inclusione, sviluppo e coesione sociale.

9. Arte, lentezza, ascolto: una pratica di resistenza nel presente frammentato

Dopo un'esperienza così intensa, ciascuno è tornato alla quotidianità con il desiderio di proseguire quel cammino profondo e condiviso. Ben presto, però, è emersa una frattura evidente tra la densità dell'esperienza collettiva e la leggerezza del presente, dominato da ritmi frenetici e distrazioni incessanti. In questo scarto è nata una nuova consapevolezza: l'urgenza di restare presenti, autentici e coerenti in un mondo frammentato e contraddittorio.

In tale contesto, l'ascolto diventa un atto radicale, non rivoluzionario ma trasformativo, capace di cambiare prospettive e relazioni.

La cura, spesso emarginata in una società che esalta l'efficienza, torna al centro come gesto politico e relazionale: attenzione verso l'altro, verso ciò che è fragile, silenzioso, dimenticato.

È una scelta di lentezza, responsabilità e profondità. Nell'arte, questa pratica trova la sua espressione più necessaria: non è solo evasione o bellezza formale, è un esercizio etico, un luogo di com-

plexità e riflessione. In essa bellezza ed etica si intrecciano, dando vita a una prassi che rifiuta scorciatoie e semplificazioni.

La fragilità dell'arte è consapevolezza: scegliere vulnerabilità, lentezza, ascolto e cura diventa un gesto politico di resistenza alla disumanizzazione e di apertura a possibilità più umane e sostenibili.

M.A.M. non propone risposte semplici né narrazioni uniche, al contrario: apre spazi di coesistenza dove la creatività, nutrita da differenze, errori, conoscenza e memoria, diventa una pratica trasformativa. Non conta solo il risultato, ma il processo: fragile ed essenziale per rimanere umani. In questo senso, l'arte è una forma di spiritualità laica, una politica silenziosa che ci aiuta ad abitare il presente con senso critico e sensibilità.

Da questa consapevolezza è nata l'esigenza di trasformare l'esperienza di M.A.M. in un percorso condiviso di riflessione culturale e di dialogo istituzionale.

Le Istituzioni di Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM) possono oggi assumere un ruolo centrale: non solo come luoghi di trasmissione del sapere, ma come spazi di confronto tra creatività, ricerca e impegno sociale. In un'epoca segnata da trasformazioni profonde, sociali, ambientali, tecnologiche, l'approccio artistico offre strumenti preziosi per leggere la complessità e immaginare nuovi scenari condivisi. M.A.M. si inserisce in questa visione, promuovendo pratiche che valorizzano l'ascolto, la pluralità dei linguaggi e il silenzio come spazio di riflessione.

Le residenze artistiche e gli scambi internazionali sviluppati nel corso del progetto hanno ampliato la sensibilità collettiva, favorendo un dialogo interculturale profondo. In questo senso, il ruolo delle istituzioni culturali è oggi strategico: attraverso ascolto, ricerca e cooperazione, possono costruire reti di senso che coinvolgono artisti, studenti, territori e comunità. La mediazione culturale e la diplomazia artistica diventano così strumenti di coesione.

Grazie alle collaborazioni tra partner italiani e stranieri, M.A.M. ha contribuito a creare legami duraturi e fertili. Un esempio significativo è offerto dal Conservatorio di Firenze, che ha saputo integrare prassi artistica e ricerca accademica in dialogo con università e istituti AFAM, rafforzando la dimensione sociale e relazionale della formazione culturale.

Scelto dalla Regione Toscana come eccellenza per il progetto *Arte, Genio e Futuro*, M.A.M. è stato presentato a Osaka in occasione di Expo 2025, come esempio di incontro tra culture che credono nella forza dell'ascolto condiviso. All'incrocio tra arte, scienza e società, M.A.M. vuole essere un modello operativo replicabile, un laboratorio di rigenerazione culturale che mette al centro l'essere umano, la sua complessità e la sua dignità.

L'arte, nella sua espressione più profonda, non tollera letture superficiali né fughe dalla realtà: richiede profondità, senso critico e confronto onesto con la complessità del reale. In un mondo dominato da logiche algoritmiche che premiano visibilità e immediatezza, scegliere la profondità è un gesto fragile ma necessario. L'arte diventa così testimonianza, resilienza e verità: un invito a rallentare, ad ascoltare, a prendersi cura. Non come evasione, ma come presenza lucida e consapevole, capace di generare legami e di abitare il tempo con attenzione.

Nel percorso di relazioni, ascolto e trasformazione che M.A.M. continua a tracciare, si apre lo spazio per un futuro più umano, più condiviso, più vero.

10. Tabella – Replicabilità del progetto

| Ambito | Descrizione e modalità di replicabilità |
|---|---|
| Ascolto e contestualizzazione | Il modello può essere replicato prevedendo una fase iniziale di ascolto attivo del contesto scolastico e territoriale, per individuare bisogni e risorse locali. L'adattabilità del metodo consente di applicarlo in diversi contesti educativi e sociali. |
| Creazione collaborativa interdisciplinare | La dimensione interdisciplinare (musica, arti visive, teatro, movimento, narrazione) favorisce la co-progettazione tra docenti di diverse discipline e artisti. È facilmente replicabile in ogni istituto con un team educativo formato alla didattica laboratoriale. |

| | |
|---|---|
| Residenza artistica (metodo e fase di realizzazione) | Il modello di residenza prevede un tempo dedicato alla sperimentazione creativa in contesto scolastico, con la presenza continuativa di artisti e docenti. Può essere replicato adattando la durata e la frequenza alle disponibilità delle scuole coinvolte. |
| Restituzione pubblica e risultati attesi | La restituzione pubblica (performance, mostra, evento) è parte integrante del processo e rafforza il senso di comunità. Facilmente riproducibile in altri contesti come momento conclusivo di visibilità e condivisione dei risultati. |
| Monitoraggio, valutazione, riflessione e disseminazione | Il progetto include strumenti di autovalutazione e osservazione qualitativa (diari, schede, focus group). Il modello è replicabile tramite protocolli condivisi di documentazione e monitoraggio, anche digitali. |
| Obiettivi formativi | Il progetto promuove empatia, competenze collaborative, pensiero critico e creativo, e consapevolezza civica. Tali obiettivi, trasversali e misurabili, garantiscono l'applicabilità del modello in contesti scolastici diversi. |
| Modello MAM | Il modello M.A.M. è replicabile come metodologia di inclusione e dialogo interculturale. Favorisce la creazione di linguaggi comuni e la gestione creativa dei conflitti interpersonali e intrapersonali. |
| Collaborazione scuola - territorio - istituzioni | Il progetto si fonda su una rete educativa integrata che coinvolge scuole di ogni ordine e grado, enti locali e istituzioni AFAM. Tale rete è un elemento replicabile attraverso protocolli d'intesa e co-progettazione territoriale. |
| Autovalutazione competenze non-cognitive | L'autovalutazione è realizzata tramite strumenti riflessivi (questionari, rubriche, interviste). Il metodo può essere replicato in altri progetti per la misurazione e lo sviluppo delle soft skills. |

Bibliografia

- H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (tit. or. *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*), Feltrinelli 1964 (trad. it. di P. Bernardini, riveduta dall'autrice).
- E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil 2000, p. 15 (trad. it. di S. Lazzari, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina 2001).
- Italia, *Legge 19 febbraio 2025, n. 22*, Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali..., in «Gazzetta Ufficiale», n. 53, 5 marzo 2025.
- ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, 25 settembre 2015.
- UNESCO, *Raccomandazione sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile*, novembre 2023.
- E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli 1994.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina 1999.
- M.P. Follett, *Creative Experience*, Longmans, Green & Co. 1924.
- D. Goleman, *Leadership That Gets Results*, in «Harvard Business Review», (2000), pp. 78-90.
- D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*, Harvard Business Review Press 2013.
- D.J. Levitin, *This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession*, Dutton Penguin 2006.
- H. Mintzberg, *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*, Free Press 1989.
- H. Rosa, *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*, Polity Press 2019.
- P.M. Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday/Currency 1990.

Sitografia

- M.A.M. - Blog DIMA Music Arezzo <https://www.dimamusicarezzo.com/blog/category/mam/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Playlist YouTube - Progetto M.A.M. https://www.youtube.com/playlist?list=PLLDqWifLXVFnpEe_I62wxIoAqXXpz93TT (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Cortometraggio M.A.M. 2024 a cura di Stefano Decarli <https://youtu.be/7CJDpm5KFC4> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

ARTE, GENIO E FUTURO: le eccellenze AFAM toscane, all'Expo di Osaka 2025 <https://www.consfi.it/arte-genio-e-futuro-le-eccellenze-afam-toscane-allexpo-di-osaka-2025/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

<https://www.consfi.it/arte-genio-e-futuro-il-conservatorio-luigi-cherubini-di-firenze-allexpo-di-osaka-2025/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Capitolo 10

OltreMusica: un'esperienza educativa tra creatività, inclusione e innovazione all'ITI S. Cannizzaro di Catania

Giorgio Pietro Gallo

1. Introduzione

L'Istituto Tecnico Industriale "S. Cannizzaro" di Catania si colloca in un contesto periferico, segnato da disagio sociale, fragilità economiche e da una diffusa difficoltà di adesione ai valori della legalità e della partecipazione civica. Questa realtà, complessa ma ricca di potenzialità, ha stimolato una riflessione sull'importanza di percorsi educativi capaci di generare inclusione, valorizzazione personale e sviluppo di competenze. In tali contesti, come evidenziato da numerosi studi pedagogici e sociologici, la scuola è chiamata a svolgere non solo una funzione istruttiva, ma anche emancipativa e trasformativa.

Il progetto qui descritto si colloca all'interno di una struttura socio-costruttivista ed esperienziale, in cui l'apprendimento è inteso come processo attivo, situato e mediato dall'interazione sociale. In particolare, il riferimento è:

- all'apprendimento significativo;
- alle intelligenze multiple;
- alla didattica laboratoriale e all'educazione non formale;
- ai modelli di educazione alla cittadinanza attiva.

In questo quadro, la musica si configura come strumento pedagogico privilegiato: linguaggio universale, mezzo di espressione identitaria e potente attivatore motivazionale. Non si tratta di un semplice ampliamento dell'offerta extracurricolare, ma di un dispositivo educativo capace di incidere sul clima scolastico, sulle dinamiche relazionali e sulla costruzione di competenze trasversali.

Il progetto che ha preso forma all'interno dell'istituto non è stato, infatti, solo un insieme di attività artistiche, ma un vero e

proprio laboratorio educativo multidisciplinare e trasformativo, capace di incidere sul clima scolastico e sulla crescita degli studenti. La scelta della musica come leva didattica ha consentito non solo di coinvolgere gli alunni in modo più autentico, ma anche di superare barriere culturali, linguistiche e motivazionali, talvolta presenti in una popolazione studentesca disomogenea e socialmente svantaggiata.

L'arte, in particolare quella musicale, è veicolo privilegiato per l'espressione individuale, la narrazione delle emozioni e la costruzione di legami di fiducia tra pari e tra alunni e docenti.

2. La nascita del progetto: dal bando Periferie Creative al Contest musicale

L'opportunità di tradurre tali premesse teoriche in pratica è giunta attraverso il bando Periferie Creative del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), una misura ministeriale finalizzata a sostenere progettualità capaci di valorizzare le potenzialità espressive e creative delle scuole situate in contesti complessi. L'ITI Cannizzaro ha saputo cogliere questa opportunità trasformando un'idea in un percorso concreto: la realizzazione di una sala prove e di registrazione professionale all'interno dell'istituto.

Questa infrastruttura ha consentito la progettazione e realizzazione di alcune iniziative e tra queste un contest musicale interno, il cui premio consisteva nella partecipazione al Global Education Festival (GEF) di Sanremo. La partecipazione di una coppia di studenti con disabilità ha rappresentato un primo indicatore concreto del valore inclusivo del progetto.

In modo del tutto inatteso, il concorso ha rivelato un universo sommerso di creatività: numerosi studenti, soprattutto autori di brani trap inediti, si sono candidati. Pur manifestando spesso difficoltà espressive nei contesti scolastici tradizionali, tali studenti hanno dimostrato una notevole capacità narrativa, simbolica ed emotiva attraverso la scrittura musicale. A vincere il contest è stato proprio un brano originale, che ha richiesto l'utilizzo della sala per la produzione della sua base musicale.

3. La crescita del progetto e la diffusione del “virus musicale”

Il regolamento di partecipazione al GEF ha richiesto la formazione di una band di almeno otto elementi che si esibissero dal vivo. Questo vincolo ha innescato un processo di apprendimento cooperativo autentico, favorendo la collaborazione tra studenti con competenze, età e background diversi.

L'iniziativa si è così trasformata in un catalizzatore di energie e passioni, generando sinergie inaspettate tra studenti di classi diverse, con storie e interessi eterogenei. Non solo interpreti e cantanti, ma anche tecnici del suono, grafici per la comunicazione visiva, social media manager e videomaker hanno trovato uno spazio attivo nel progetto. Le prove della Band hanno rappresentato un momento cruciale di crescita: studenti con background musicali differenti – cantautori trap e musicisti rock/pop – hanno condiviso conoscenze, imparando a collaborare e a valorizzarsi reciprocamente. La sala prove si è trasformata in uno spazio dinamico di confronto e apprendimento esperienziale.

Le prove collettive hanno rappresentato un vero laboratorio di:

- negoziazione dei ruoli;
- gestione dei conflitti;
- responsabilità individuale e collettiva;
- apprendimento tra pari.

Si è assistito a una trasformazione del ruolo della musica nella vita scolastica quotidiana: da attività extracurriculare a esperienza di apprendimento che coinvolge competenze tecniche, comunicative e relazionali. L'integrazione con altre discipline è diventata naturale: testi dei brani scritti in italiano, analizzati in chiave poetica; materiali di promozione realizzati in collaborazione con i docenti di grafica e informatica; performance riprese, montate e pubblicate come progetti di comunicazione.

La musica ha progressivamente assunto un ruolo strutturante nella vita scolastica: i testi sono diventati oggetto di analisi linguistica, le grafiche di progetto interdisciplinare con informatica e comunicazione, i video strumenti di narrazione digitale. Il progetto ha prodotto un effetto moltiplicatore, generando nuove formazioni musicali e la partecipazione a eventi esterni come *Italia è Cultura* a Palermo.

Negli anni successivi, il talent è stato riproposto con crescente partecipazione. Gli studenti del primo biennio, inizialmente spettatori, sono diventati protagonisti. Progetti paralleli hanno accompagnato la preparazione musicale, consentendo a molti di riscoprire la passione per uno strumento o di avvicinarsi alle logiche della produzione musicale.

4. Il progetto “OltreMusica”: obiettivi, metodologia e strumenti

Il progetto OltreMusica è stato concepito come un percorso educativo multidimensionale, capace di coniugare formazione tecnica, creatività espressiva e inclusione sociale. Il suo obiettivo principale è stato quello di formare una vera e propria rock band scolastica, intesa come laboratorio permanente di competenze musicali, relazionali e organizzative. La proposta ha previsto il coinvolgimento attivo di docenti, tecnici del suono, educatori ed esperti esterni in grado di supportare sia gli aspetti artistici sia quelli formativi creando un laboratorio permanente con obiettivi operativi chiari:

Obiettivi formativi

- sviluppare competenze musicali di base e avanzate;
- potenziare soft skills (collaborazione, gestione del tempo, problem solving);
- favorire inclusione, autostima e senso di appartenenza;
- avvicinare gli studenti alle professioni della musica e della comunicazione.

Articolazione operativa

Laboratorio creativo (10 ore)

- scrittura guidata dei testi;
- analisi dei contenuti (lessico, messaggio, coerenza);
- arrangiamento collettivo.

Laboratorio dedicato alla scrittura di testi, all’arrangiamento musicale e alla sperimentazione sonora, favorendo il pensiero divergente e l’elaborazione personale dei contenuti.

Laboratorio tecnico (15 ore)

- utilizzo di DAW;
- microfonazione e registrazione;
- nozioni base di mixing;
- gestione del palco e del suono live.

Laboratorio svolto nella sala prove e registrazioni musicali dell'istituto che ha permesso agli studenti di apprendere concretamente le logiche della produzione musicale, del lavoro di gruppo e della gestione del tempo.

Produzione e performance (15 ore)

- prove generali;
- esibizioni pubbliche;
- riflessione metacognitiva finale.

Le esibizioni finali, aperte al pubblico o svolte in contesti istituzionali, hanno rappresentato momenti di verifica, celebrazione e condivisione dell'esperienza educativa.

Strumenti

Per i laboratori sono stati utilizzati software DAW (Digital Audio Workstation), strumenti tradizionali (chitarre, tastiere, percussioni), microfoni e interfacce audio, oltre a materiali didattici interattivi. L'uso integrato di tecnologie digitali ha permesso agli studenti di acquisire competenze utili anche in ambito professionale, alimentando l'interesse per i mestieri della musica.

5. Valutazione dell'impatto

Il progetto ha coinvolto 32 studenti frequentanti sia il biennio che il triennio dell'istituto.

Strumenti di valutazione

- interviste qualitative;
- osservazione sistematica;
- questionari di autovalutazione dei quali si riportano i modelli somministrati:

| Progetto OltreMusica | |
|---|-----------------|
| Valutazione ex ante | |
| Nome e cognome: _____ | |
| Classe: _____ | |
| Docente: _____ | |
| Data: _____ | |
| Le domande | Le tue risposte |
| Come ti definiresti e/o presenteresti? | |
| Come descriveresti la tua motivazione allo studio? | |
| Cosa vedi nel tuo futuro e che opinione ne hai? | |
| Hai progetti? Quali? | |
| Cosa ti aspetti da questo percorso? | |
| Che tipo di relazione hai con le ragazze e con i ragazzi della scuola? | |
| Cosa ti aspetti dagli altri e dalle altre partecipanti? Puoi fare degli esempi? | |
| Pensi di incontrare difficoltà? Quali? | |
| Cosa pensi che alla fine ricorderai con piacere? | |

| Progetto OltreMusica | |
|---|-----------------|
| Valutazione ex post | |
| Nome e cognome: _____ | |
| Classe: _____ | |
| Docente: _____ | |
| Data: _____ | |
| Le domande | Le tue risposte |
| Come ti definiresti e/o presenteresti? | |
| Cosa vedi nel tuo futuro e che opinione ne hai? | |
| Hai progetti? Quali? | |
| Cosa hai imparato, ottenuto, guadagnato da questo percorso? | |
| Si è modificata la relazione con le ragazze e con i ragazzi della scuola? | |
| Cosa hai ricevuto dagli altri e dalle altre partecipanti? Puoi fare degli esempi? | |
| Hai incontrato difficoltà? Quali? | |
| Cosa ricordi con piacere? | |
| Come ti definiresti e/o presenteresti? | |
| Cosa vedi nel tuo futuro e che opinione ne hai? | |

L'analisi dei dati ha mostrato un aumento della motivazione scolastica, un miglioramento delle relazioni interpersonali e una maggiore capacità degli studenti di mettersi in gioco. In particolare, si è osservata una crescita dell'autoefficacia percepita e della capacità di gestire situazioni complesse in contesti collaborativi. Anche i docenti coinvolti hanno espresso valutazioni positive, riconoscendo nel progetto una concreta occasione di rinnovamento metodologico e professionale.

Risultati principali

- 87% degli studenti dichiara un aumento della motivazione scolastica;
- 81% riferisce un miglioramento delle relazioni con i pari;
- 75% percepisce un aumento dell'autostima.

Esempi di feedback

- “A scuola non parlavo quasi mai, ma sul palco ho trovato la mia voce”;
- “Ho capito che posso lavorare in gruppo senza litigare”.

6. Aspetti innovativi e replicabilità

L'esperienza di OltreMusica si caratterizza per alcuni tratti distintivi che ne favoriscono la replicabilità: la modularità del percorso, la sua adattabilità a diversi contesti e livelli scolastici, l'integrazione tra educazione formale e informale. Elementi fondamentali sono stati il coinvolgimento della comunità scolastica, l'apertura al territorio (con la collaborazione dell'Università di Catania) e la capacità di rispondere ai bisogni reali degli studenti.

Per replicare l'esperienza sono necessarie:

- visione pedagogica condivisa;
- un team di docenti motivati e coordinati;
- una leadership scolastica favorevole;
- uno spazio dedicato (anche minimo);
- un approccio flessibile all'organizzazione oraria;
- il coinvolgimento del territorio (università, associazioni, enti locali).

7. Effetti “collaterali” positivi

Il progetto ha generato numerosi effetti collaterali positivi, tra cui:

- Effetto emulativo sui docenti: la partecipazione attiva e il successo del progetto hanno stimolato altri insegnanti a proporre

percorsi interdisciplinari e laboratoriali. Oggi, mentre scrivo, prende vita un progetto che basato sull'ascolto, commento e riproduzione di un "concept album" di un cantautore italiano, coinvolgerà la letteratura, la storia, l'educazione civica e... la musica.

- Crescita emotiva e relazionale: molti studenti hanno migliorato la propria autostima, imparando a gestire l'ansia da prestazione e a valorizzare le proprie risorse. Il momento dell'esibizione davanti a diverse tipologie di pubblico ha accresciuto la capacità di gestire lo stress anche in aula e nella vita privata.
- Opportunità esperienziali: alcuni partecipanti hanno proseguito esperienze musicali anche fuori dalla scuola, entrando in studi di registrazione, associazioni o gruppi musicali locali.
- Opportunità economiche: non tutti gli studenti del progetto avrebbero avuto la capacità economica di viaggiare e visitare alcune città e zone dell'Italia dove si sono esibiti.
- Potenziamento della comunicazione artistica e verbale: la necessità di scrivere testi, presentare i propri brani e raccontare l'esperienza ha rafforzato la capacità di esprimersi in modo efficace.
- Benefici per i docenti curricolari: anche gli insegnanti non coinvolti direttamente hanno percepito un miglioramento del clima di classe e una maggiore motivazione degli alunni.

8. Conclusioni

OltreMusica si è rivelato un progetto trasformativo che ha saputo unire inclusione, espressione artistica, collaborazione e innovazione metodologica. In un contesto periferico e fragile, la musica è diventata un linguaggio universale in grado di connettere individui e costruire mini comunità. L'esperienza mostra come sia possibile, anche con risorse limitate ma con grande visione educativa, generare impatti duraturi sul piano personale e collettivo. In una scuola che sa reinventarsi, ogni "nota" può diventare un atto educativo e civile.

Bibliografia

- D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli 1978.
- H. Gardner, *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli 1991.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia 2004.
- P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele 2011.
- M. Nussbaum, *Creare capacità: un approccio allo sviluppo umano*, il Mulino 2011.
- G. De Sario, *Musica e inclusione: pratiche didattiche e territori educativi*, FrancoAngeli 2018.
- UNESCO, *Education and the Arts: Creative Pedagogies in the 21st Century*, Paris 2019.
- P. Federighi (a cura di), *Apprendere nella comunità: la scuola come spazio sociale*, Carocci 2020.
- Ministero dell'Istruzione, *Piano Nazionale Scuola Digitale. Azione #14 - Periferie Creative*, Roma 2021.
- OECD, *The Power of Music for Learning and Well-being*, OECD Publishing 2022.

Capitolo 11

eTwinning Music Lab: un progetto di composizione musicale collaborativa e transnazionale

Mattia Signaroldi

eTwinning Music Lab è un progetto transnazionale di composizione musicale collettiva rivolto a classi della scuola secondaria di primo grado. Il percorso, articolato in quattro fasi – ascolto partecipativo, scrittura collettiva di testi, produzione di basi strumentali su BandLab e registrazione delle voci – integra dimensione artistica, digitale e transculturale in un unico processo di apprendimento collaborativo. Realizzato finora in partenariato tra Italia, Turchia e Francia, il progetto promuove competenze chiave europee: alfabetica funzionale, multilinguistica, digitale, imprenditoriale e di cittadinanza attiva. Il contributo presenta la metodologia, gli strumenti e i risultati delle prime due edizioni: la prima, da gennaio a giugno 2024, culminata nel brano «Ashes»¹; la seconda, da ottobre 2024 a giugno 2025, che ha prodotto «Unsent Letter», «Sadness on Sadness» e «Sirens»².

L'attività prosegue nel 2025/2026, confermando la vitalità di un modello educativo che unisce creatività, tecnologia e transculturalità.

Introduzione

Il contesto educativo contemporaneo, profondamente riconfigurato dalla rivoluzione digitale, impone un ripensamento delle pra-

¹ Cfr. M. Signaroldi, eTwinning Music Lab, 1^a ed., in Google Drive, <https://drive.google.com/drive/folders/1C7IM8BZuOLRYnuRbdL-TwIImZOYnAIUb> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

² Cfr. M. Signaroldi *et al.*, eTwinning Music Lab 2024/2025 Edition, in Google Drive, https://drive.google.com/drive/folders/1_8eQzHLD_OfjXNPHAmP_n_gTa9mPQFjx (ultimo accesso 16 aprile 2026).

tiche didattiche; ciò vale in particolare per l'educazione musicale, collocata al crocevia tra espressione artistica e competenza tecnologica. La priorità consiste nell'integrare gli strumenti digitali entro un quadro pedagogico coerente, in grado di sostenere creatività, pensiero critico, collaborazione e comunicazione³. In tale orizzonte, eTwinning si configura come un ambiente privilegiato per l'adozione di metodologie innovative ad alto impatto⁴, da cui prende avvio eTwinning Music Lab, progetto transnazionale di composizione musicale collettiva⁵.

La prima edizione (gennaio-giugno 2024) ha coinvolto due classi: una classe di 11 studenti tredicenni della scuola secondaria di I grado di Guardamiglio (Italia), coordinata dal docente Mattia Signaroldi, e una classe di 12 studenti di età compresa tra i 12 e i 13 anni della Şanlıurfa Viranşehir Büyük Mutlu Secondary School (Turchia), coordinata dalla docente Halime Er.

La seconda edizione (ottobre 2024 - giugno 2025) ha coinvolto tre gruppi di lavoro transnazionali, ciascuno dedicato a un brano:

- Gruppo 1: 18 studenti (13 anni) della scuola di Guardamiglio (docente Mattia Signaroldi), 25 studenti (13 anni) della scuola di Somaglia (docente Luca Rossi) e 12 studenti (12-13 anni) della scuola di Şanlıurfa in Turchia (docente Halime Er);
- Gruppo 2: 15 studenti (13 anni) della scuola di San Rocco al Porto (docente Mattia Signaroldi), 24 studenti (13 anni) della scuola di Somaglia (docente Luca Rossi) e 16 studenti (11-12 anni) della scuola Sainte Catherine de Siennes di Aix-en-Provence, Francia (docente Giuseppina Nardò);
- Gruppo 3: 12 studenti (13 anni) della scuola di San Rocco al Porto (docente Mattia Signaroldi), 19 studenti (13 anni) della scuola

³ Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», L 394/10, 30 dicembre 2006; Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189/01, 4 giugno 2018, p. 1.

⁴ Cfr. eTwinning Italia, Rapporto di attività 2014-2020, INDIRE, dicembre 2021.

⁵ Cfr. M. Signaroldi, H. Er, *eTwinning Music Lab*, in Piattaforma eTwinning, <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/etwinning-music-lab/twinspace/pages> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

di Somaglia (docente Luca Rossi) e 17 studenti (11-12 anni) della scuola Sainte Catherine de Sienne di Aix-en-Provence, Francia (docente Trevor Barrett).

L'esperienza di eTwinning Music Lab può essere interpretata entro la cornice del Networked Learning, inteso come prospettiva che studia l'apprendimento come pratica situata in reti sociotecniche: relazioni tra persone, contesti e tecnologie che mediano costruzione condivisa di conoscenza e significati⁶⁷. In continuità con la tradizione del Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL), il Networked Learning ne amplia l'orizzonte ponendo particolare attenzione all'intreccio tra contesti istituzionali, confini organizzativi e mediazioni tecnologiche che rendono possibile la collaborazione distribuita⁸.

La natura transnazionale del progetto, e in particolare l'interazione tra scuole con vincoli, regole, tempi e strumenti differenti, è da leggersi attraverso la lente della Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), nella sua declinazione di "terza generazione". In tale prospettiva, l'unità di analisi non è il singolo partecipante, ma l'attività mediata e l'interazione tra più sistemi di attività (classi/istituti partner), con attenzione alle tensioni e alle contraddizioni che possono generare riorganizzazioni del lavoro collettivo e apprendimento^{9, 10}.

All'interno di questo quadro, la collaborazione asincrona può essere descritta come processo di regolazione condivisa: pianificazione, monitoraggio, negoziazione di standard e adattamento delle strategie del gruppo in funzione dell'obiettivo comune. La prospettiva della Socially Shared Regulation of Learning (SSRL) risulta utile per leggere come i micro-compiti, feedback e momenti riflessivi

⁶ Cfr. L. Gourlay *et al.*, *Networked learning in 2021: A community definition*, in «Postdigital Science and Education», 3, 2 (2021), pp. 326-369.

⁷ Cfr. *Networked learning editorial collective, networked learning: Inviting redefinition*, in «Postdigital Science and Education», 3, 2 (2021), pp. 312-325.

⁸ Cfr. U. Cress, C. Rosé, A.F. Wise, J. Oshima (eds.), *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning*, Springer 2021.

⁹ Cfr. Y. Engeström, *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit 1987.

¹⁰ Cfr. Y. Engeström, *Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization*, in «Journal of Education and Work», 14 (2001), pp. 133-156.

sostengano consapevolezza metacognitiva e responsabilità condivisa lungo le diverse fasi operative¹¹.

L'intero percorso si fonda sull'idea che "fare musica" non coincida con ciò che si collega direttamente alla realizzazione del brano finale, ma con un insieme di pratiche sociali che includono ascoltare, discutere, selezionare, negoziare e riflettere: un musicking che riconosce il valore formativo dei processi e delle interazioni¹². In questa direzione, la regia docente (assegnazione di compiti e spazi, interventi mirati, "cucitura" dei contributi nella fase di sintesi) può essere concettualizzata come orchestrazione didattica, necessaria a coordinare strumenti, tempi, attività e interazioni dentro la complessità di una rete transnazionale¹³.

Il presente articolo analizza il modello pedagogico di eTwinning Music Lab. La prima sezione presenta la metodologia, articolata in quattro fasi operative; la seconda esamina strumenti digitali, valutazione, inclusione e disseminazione; le conclusioni discutono impatto ed efficacia, criticità emerse e relative traiettorie di miglioramento, nonché la replicabilità del progetto.

1. Metodologia e fasi del progetto

Il progetto si fonda su una metodologia strutturata in quattro fasi operative, coerente con i pilastri pedagogici promossi da eTwinning¹⁴.

Come primo passo, a ogni studente partecipante vengono fornite le credenziali di accesso personali per il TwinSpace del progetto. Parallelamente, vengono raccolte le liberatorie firmate dai genitori o tutori legali (per l'utilizzo da parte degli studenti di tutti gli strumenti previsti dal progetto, la documentazione delle attivi-

¹¹ Cfr. E. Panadero, S. Järvelä, *Socially Shared regulation of learning: A review*, in «European Psychologist», 20, 3 (2015), pp. 190-203.

¹² Cfr. C. Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Wesleyan University Press 1998.

¹³ Cfr. J. Roschelle, C. Dimitriadis, U. Hoppe, *Classroom orchestration: Synthesis*, in «Computers & Education», 69 (2013), pp. 523-526.

¹⁴ Cfr. INDIRE, *Cos'è eTwinning*, in «etwinning.it», <https://etwinning.indire.it/cose-etwinning/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

tà tramite foto, video e audio, e la condivisione dei loro elaborati all'interno della community eTwinning, nel pieno rispetto delle normative sulla privacy). Un principio cardine che governa l'intero progetto è la trasparenza della valutazione. Ogni fase si apre con la presentazione della specifica griglia di valutazione per l'attività imminente e si conclude con un circle time riflessivo: ogni alunno è invitato a mettere in luce i punti di forza e di debolezza del lavoro svolto, sia a livello personale che di gruppo, per poi procedere a un'autovalutazione, che sarà confermata o modificata dal docente, sempre in un'ottica di dialogo costruttivo. Questo ciclo di feedback e riflessione è un pilastro del progetto, in quanto promuove la consapevolezza metacognitiva e la responsabilità individuale.

Fase 1: Ascolto partecipativo

Il punto di partenza del progetto è una mappatura dei gusti e delle «condotte musicali»¹⁵ degli alunni. In ogni classe delle scuole partecipanti, i docenti invitano ogni alunno a presentare fino a tre canzoni. L'ascolto avviene tramite PC o smartphone, ma evitando volutamente la proiezione di testi o copertine sulla Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), una scelta metodologica atta a prevenire la possibile esposizione della classe a contenuti visivi espliciti.

Per il docente, invece, l'uso di un visualizzatore di testi (come quello di Spotify) o di lyric video si rivela uno strumento di preparazione indispensabile. Esso permette infatti di seguire il testo in tempo reale, «saltare» agevolmente parti esplicite (e, al contempo, preparare spunti di riflessione per il dibattito successivo). Questa accortezza permette agli studenti di essere completamente onesti nel manifestare i propri ascolti, garantendo al contempo il pieno rispetto dell'etica professionale dell'insegnante. Nel caso in cui il testo non sia in una lingua conosciuta dal docente, si apre un'importante e stimolante opportunità di collaborazione con l'alunno proponente per la traduzione. Questi momenti si trasformano spesso in preziose occasioni di scambio culturale all'interno del gruppo classe.

¹⁵ Cfr. F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica* (introduzione di G. Guardabasso e L. Marconi), Clueb 1993, pp. 9-10.

Durante l'ascolto, la LIM viene utilizzata per annotare in modo strutturato le informazioni essenziali: nome dell'alunno, autore, titolo e genere di ogni brano. Parallelamente, gli studenti riportano le stesse informazioni sul proprio quaderno, costruendo un archivio personale degli ascolti della classe. Al termine di ogni brano, il docente modera un breve dibattito in cui l'alunno che ha proposto la canzone spiega le ragioni della sua scelta. Questo momento di condivisione diventa per l'insegnante un'occasione per fornire spiegazioni sui generi musicali e sulle tematiche emerse. La fase di ascolto si trasforma, quindi, in un'esperienza di apprendimento dinamica e partecipata, che stimola la discussione, la riflessione e l'acquisizione di una nuova consapevolezza sui propri ascolti.

Terminata la mappatura degli ascolti, si passa a un processo di selezione democratico e negoziale per identificare le tre canzoni «vincitrici» che costituiranno la base per il lavoro creativo.

Il processo si articola nei seguenti passaggi:

1. Raggruppamento e votazione dei generi. Le canzoni proposte vengono prima raggruppate per genere musicale, evidenziando i tre più ricorrenti. Successivamente, attraverso votazione, la classe decide se confermare questi tre generi o se sostituirne uno o più con altri emersi durante gli ascolti. Questo momento di confronto può richiedere più votazioni, una per ogni richiesta di modifica, ed è gestito dal docente all'interno di sessioni di debate.
2. Selezione dei brani per genere. Una volta definiti i tre generi, si procede alla votazione della canzone preferita per ciascuno di essi. Per rinfrescare la memoria, dato che la fase di ascolto si protrae per più lezioni, si riascolta un breve estratto di ogni brano appartenente al genere in esame. Dopodiché, si vota: la canzone che ottiene il maggior consenso risulta selezionata. La procedura viene ripetuta per il secondo e il terzo genere.

Qualora una canzone vincitrice presenti un testo esplicito, viene scartata e si passa a quella seconda classificata, e così via, fino a individuare un brano idoneo. L'intero processo è concepito come un dibattito continuo, in cui ogni decisione è il frutto di una rinegoziazione con la classe.

Al termine di questa fase ogni classe partecipante avrà selezionato i propri tre brani. I titoli delle canzoni vengono infine raccolti in un unico documento condiviso su Google Drive (e dalla terza edizione caricati anche in un'apposita sezione del TwinSpace), creando così una playlist transnazionale che funge da base comune per il lavoro successivo.

L'ultimo passo della prima fase è l'analisi testuale dei brani selezionati, finalizzata all'estrazione delle parole chiave. La classe viene suddivisa in tre gruppi; la modalità di formazione dei gruppi e la successiva assegnazione di uno dei tre brani a ciascun gruppo sono lasciate alla scelta degli alunni stessi oppure effettuate in modo casuale tramite strumenti digitali come il «Group Maker» del sito Classroom Screen, a discrezione del docente.

A ogni gruppo viene fornito un tablet o un notebook, per permettere agli studenti di lavorare in autonomia (cercando il testo della canzone, utilizzando traduttori online, approfondendo il significato di termini o modi di dire particolari e facendo ricerche sul contesto culturale in cui il brano è nato). In questa fase, il ruolo del docente di inglese è cruciale: facilita la discussione all'interno dei gruppi, supporta il processo di traduzione, suggerisce possibili interpretazioni e aiuta gli studenti a isolare le parole chiave più rappresentative. Le keywords emerse vengono tradotte in inglese e annotate in un documento Google Drive dedicato (e dalla terza edizione in un forum del TwinSpace).

Infine, per favorire la conoscenza reciproca tra i partner, ogni gruppo registra un breve video di presentazione. Anche in questo caso, il docente di lingua supporta gli studenti nella preparazione di un semplice copione. Lo schema del video prevede che:

1. ogni membro del gruppo si presenti (nome, cognome, età);
2. il gruppo, dividendosi le parti, presenti la canzone (titolo e autore), ne descriva brevemente il testo e le tematiche e ne indichi il genere di riferimento;
3. le parole chiave estratte vengano mostrate, ad esempio scrivendole sulla LIM.

La lingua veicolare è generalmente l'inglese (seppure nella seconda edizione, con le classi che collaboravano con partner francesi, coinvolgendo anche la docente di francese, si è realizzata anche una

versione in quella lingua). I video vengono infine caricati su Google Drive (e dalla terza edizione anche su TwinSpace), pronti per essere fruiti da tutti i partecipanti al progetto.

Fase 2: Composizione collettiva dei testi

Superata la fase di analisi a livello di singola classe, il progetto entra a pieno titolo nella sua dimensione transazionale. Il focus si sposta sulla creazione di gruppi di lavoro misti, composti da studenti delle diverse scuole partner, con l'obiettivo di scrivere dei testi originali.

La formazione dei gruppi segue un processo strutturato: inizialmente, ogni docente organizza i propri studenti in piccoli «sottogruppi» nazionali. Il numero totale dei gruppi viene deciso collegialmente dai docenti in base al numero complessivo di alunni coinvolti. Successivamente, questi sottogruppi vengono uniti per formare i gruppi di lavoro transnazionali. A ogni team vengono quindi assegnati i propri spazi di lavoro digitali: un documento Google condiviso, che fungerà da tela per la scrittura collaborativa (e, dalla terza edizione, un forum dedicato sul TwinSpace). Si procede poi all'assegnazione delle parole chiave. Tutte le keywords emerse durante la Fase 1 in tutte le classi vengono raccolte in un unico «serbatoio». Il docente fondatore del progetto provvede poi ad assegnarne a ciascun gruppo una selezione in modo completamente casuale, utilizzando strumenti digitali come il widget «Group Maker» di Classroom Screen. Questa scelta metodologica è cruciale: decontestualizzando le parole dal loro brano di origine e mescolandole, si spingono gli studenti a superare gli schemi, a creare connessioni inedite e a impegnarsi in un autentico esercizio di problem-solving creativo.

La scrittura dei testi si svolge in modalità prevalentemente asincrona, permettendo a studenti di nazioni e fusi orari diversi di contribuire secondo i propri tempi. L'output atteso non è un testo già strutturato, ma piuttosto dei paragrafi di testo che utilizzino in modo efficace e creativo tutte le parole chiave assegnate. Le istruzioni fornite agli studenti sono volutamente aperte e inclusive, per non porre limiti alla creatività:

The aim of this document is to compose some lyrics for the collective composition song, using the keywords obtained during the previous songs

listening sessions. You could write in every language you want. You could use keywords multiple times [...]¹⁶.

Fase 3: Produzione di basi strumentali

Concluso il lavoro sui testi, si avvia la fase di produzione musicale. Vengono costituiti nuovi gruppi di lavoro transnazionali, seguendo le stesse modalità collaborative della fase precedente (sotto-gruppi nazionali che vengono poi uniti). L'obiettivo è la creazione di embrionali basi strumentali.

Lo strumento operativo è BandLab, una DAW online e al tempo stesso un ambiente social, che richiede la creazione di un account personale. Prima del suo utilizzo, sono previste almeno tre lezioni introduttive dedicate alla scoperta delle funzioni di base e alla riflessione sull'uso etico e consapevole della piattaforma, in un'ottica di educazione alla cittadinanza digitale. A supporto dei docenti partner, sono disponibili video tutorial prodotti dal docente fondatore (caricati su Drive). Si formano tre grandi gruppi transnazionali, a ciascuno dei quali è assegnata una sezione della futura canzone (strofa, ritornello, bridge). Gli studenti sperimentano con sampler, drum machine, virtual instruments e libreria di loop.

La collaborazione avviene in modalità asincrona. Il docente di musica agisce da supervisore tecnico, dando micro-compiti e intervenendo a intervalli regolari con indicazioni mirate; ad esempio, può suggerire di rielaborare un pattern ritmico o correggere un errore diatonico.

L'output di fase non è una base completa, ma un insieme di idee (beat, loop, linee melodiche, progressioni) che i docenti assembleranno e arrangeranno nella fase intermedia.

Fase intermedia: il lavoro di sintesi dei docenti

Al termine delle fasi creative affidate agli studenti, si apre un momento cruciale di sintesi gestito dai docenti, con un ruolo preminente del docente fondatore del progetto. Questa fase trasforma i materiali grezzi (i paragrafi di testo e le idee musicali) in canzoni strutturate e coerenti.

¹⁶ Le seguenti indicazioni erano riportate in apertura di ciascun documento Google Docs utilizzato dai gruppi transnazionali per la scrittura collaborativa dei testi.

Il processo inizia con la raccolta di tutti gli elaborati. Il docente fondatore si occupa di analizzare i testi scritti dagli studenti su Google Docs, cercando un filo conduttore tematico o narrativo. Successivamente, assembla i diversi contributi, riscrivendo dove necessario, per dare al testo una forma metrica e una struttura definita (strofe, ritornelli, bridge).

Svolge poi un lavoro analogo sulle basi musicali create su BandLab. A questo punto non è più necessario utilizzare esclusivamente BandLab: i lavori degli alunni possono essere facilmente esportati come singole tracce audio. Tutto il materiale audio prodotto dagli studenti viene caricato su una cartella Google Drive condivisa (e dall'edizione 2025/2026 anche sul TwinSpace), in modo che sia accessibile a tutti i partner. Il docente può quindi importare questo materiale nella DAW professionale più affine alle proprie competenze (ad esempio Logic Pro X) per procedere con il lavoro di arrangiamento e produzione. Individua una tonalità comune, traspone e corregge le diverse parti per renderle armonicamente coerenti e dona all'insieme un arrangiamento organico.

La scelta del genere musicale definitivo del brano viene guidata dalle produzioni degli studenti nella Fase 3, ma con una costante metodologica fondamentale: la struttura finale prevede sempre la presenza sia di parti cantate che di parti rappate. Questa decisione risponde a un preciso principio di inclusività: garantire a ogni studente, anche a chi non si sente sicuro della propria intonazione, la possibilità di esprimersi e di essere protagonista del prodotto finale.

Per ottemperare al principio di trasparenza e valorizzare il contributo di ogni studente, viene creata una «tabella delle corrispondenze»^{17, 18}. Questo documento mostra chiaramente come i beat originali composti dai ragazzi siano stati utilizzati e contestualizzati all'interno della base musicale finale del brano.

¹⁷ *Correspondence table – Prima edizione (gennaio-giugno 2024), documento di lavoro (Google Docs)*, disponibile all'indirizzo <https://docs.google.com/document/d/1UX2jCi2y95ggeNZ75vSG7srpkuqpC4TKBZuVBJKRB4M/edit> (ultimo accesso 12 ottobre 2025).

¹⁸ *Correspondence table – Seconda edizione (ottobre 2024 - giugno 2025), documento di lavoro (Google Docs)*, disponibile all'indirizzo https://docs.google.com/document/d/1bVqBJSW4m-Khver-oNscK94vyfM5_x2XCOKw4XTY1Ec/edit (ultimo accesso 12 ottobre 2025).

Una volta che il lavoro di «cucitura» è completato, il docente fondatore compone una linea melodica per la voce che si adatti al testo e alla base strumentale, e registra una traccia vocale di riferimento (demo). A questo punto, si attiva un processo di revisione collaborativa:

1. le bozze delle canzoni vengono inviate ai docenti partner per una prima approvazione ed eventuali richieste di modifica;
2. i brani vengono presentati agli alunni in sessioni dedicate di circle time, per raccogliere i loro feedback e le loro impressioni.

Solo al termine di questo processo di revisione condivisa, la canzone è pronta per l'ultima fase, quella della registrazione delle voci degli studenti.

Fase 4: Registrazione delle voci

L'ultima fase operativa del progetto sposta il focus sulla performance individuale. Il processo è organizzato per garantire che tutti si sentano protagonisti del prodotto finale.

L'assegnazione delle parti avviene tramite un processo strutturato e partecipativo. Inizialmente, gli studenti si dividono in due gruppi in base alle loro preferenze: chi desidera cantare e chi preferisce rappare. Per gli studenti del gruppo «canto» viene effettuata una breve verifica dell'intonazione. Successivamente, i singoli versi della canzone vengono assegnati in modo casuale all'interno di ciascun gruppo, utilizzando strumenti digitali come il widget «Group Maker» di Classroom Screen. Un aspetto metodologico fondamentale è che tutte le classi, incluse quelle dei partner internazionali, registrano l'intero set di parti vocali. In fase di mixing il docente fondatore si occuperà di organizzare il materiale in modo che tutti siano presenti almeno con una traccia.

Prima di registrare, ogni studente si dedica allo studio della propria parte, con il supporto cruciale dell'insegnante di inglese per curare la pronuncia corretta.

La registrazione vera e propria si adatta al contesto e alla tecnologia di ogni scuola, seguendo due possibili scenari:

1. Postazione di registrazione a scuola. Se possibile, viene allestito un piccolo angolo di registrazione equipaggiato con PC, scheda audio, microfono a condensatore e un vocal booth per l'isolamento acustico. Gli alunni vengono chiamati uno alla volta: aven-

do in cuffia la base strumentale (con o senza la traccia vocale guida, a seconda delle loro preferenze) registrano la loro parte direttamente in una DAW.

2. Registrazione con dispositivi portatili conformi alle policy d'istituto (tablet, smartphone e similia). In assenza di attrezzatura professionale, si ricorre a un supporto di registrazione vocale messo a disposizione dal docente (con l'indicazione di trovare un luogo il più possibile silenzioso). Prima della ripresa, ogni alunno riascolta la propria parte per fissarne con chiarezza testo, intonazione e scansione; quindi effettua la registrazione tramite il registratore integrato del dispositivo, senza necessità di software dedicato. In fase di post-produzione (mixing e mastering), il docente fondatore cura il miglioramento dell'intelligibilità e della pulizia del segnale, eventualmente avvalendosi di plugin basati su AI (ad es. Moises, LALAL.AI).

Una volta raccolte tutte le registrazioni vocali di ogni classe, i file audio vengono inviati al docente fondatore, che si occupa della fase finale di post-produzione (mixing e mastering). I brani finali vengono poi caricati su Drive e sul TwinSpace.

2. Strumenti, valutazione e disseminazione

Strumenti digitali

La realizzazione del progetto si fonda su un ecosistema di strumenti digitali pienamente integrati nella didattica. La tecnologia è ambiente di apprendimento e creazione, in linea con il quadro europeo DigComp¹⁹.

- Google Workspace è la piattaforma principale per collaborazione e produzione di contenuti: Drive funge da archivio condiviso, mentre Docs è lo strumento chiave per la scrittura collaborativa.
- Zoom e Google Meet supportano le riunioni sincrone tra docenti partner, facilitando pianificazione e confronto.

¹⁹ Cfr. S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo 2017.

- BandLab, la Digital Audio Workstation online scelta per la produzione musicale, offre strumenti virtuali e funzioni intuitive, adatte anche a chi non possiede una formazione musicale tradizionale.
- Classroom Screen, pur non essendo una piattaforma principale, si rivela utile in momenti chiave: il widget Group Maker assicura la casualità nella formazione dei gruppi, nell'assegnazione delle parole chiave e nella distribuzione delle parti vocali, garantendo equità e creatività.
- TwinSpace ha svolto nelle prime due edizioni il ruolo di vetrina per la rendicontazione delle attività, organizzando le «Pages» come diario pubblico del progetto²⁰. Dalla terza edizione, l'obiettivo è farne il cuore operativo: lavoro condiviso, forum quotidiani e documentazione in itinere, riducendo la dipendenza da piattaforme esterne.

Valutazione

Le griglie sono coerenti con gli obiettivi specifici di ogni fase del progetto.

- Fase 1: Ascolto partecipativo. Atteggiamento propositivo nella scelta dei brani, capacità di ascolto attento, contributo costruttivo ai dibattiti e capacità di accogliere opinioni diverse fino a produrre una sintesi condivisa.
- Fase 2: Scrittura dei testi. Coerenza del testo prodotto, uso efficace delle parole chiave, collaborazione nel gruppo. L'eccellenza si manifesta nell'integrare tutte le parole in un testo coeso e nel condividere sistematicamente i progressi.
- Fase 3: Composizione del beat. Analisi del genere di riferimento, competenza digitale, coerenza compositiva, attitudine collaborativa, con valorizzazione della rielaborazione personale.
- Fase 4: Registrazione del brano. Preparazione individuale, gestione dei tempi di attesa e della noia, atteggiamento positivo; particolare riconoscimento a chi dimostra problem solving e sostegno ai compagni.

²⁰ Cfr. M. Signaroldi *et al.*, eTwinning Music Lab 2024/2025 Edition, in Piattaforma eTwinning, <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/etwinning-music-lab-20242025-edition/twinspace/pages> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Disseminazione

Il progetto non si esaurisce con la produzione musicale: la diffusione dei risultati è elemento cardine della community eTwinning.

Prima edizione

- Intervista radiofonica del docente fondatore nel programma STORYTIME di Radio Canale Italia.
- Giornata di premiazione per gli alunni di Guardamiglio, dopo il conseguimento del National Quality Label. L'evento, aperto a docenti e genitori (o tutori), ha illustrato le fasi del progetto e proposto l'ascolto collettivo del brano «Ashes».

Seconda edizione

- Incontro di formazione per i docenti neoassunti dell'I.C. di Somaglia (didattica innovativa ed eTwinning).
- Presentazione al convegno INDIRE Armonie di Competenze (Eufonica 2025, Bologna), con inclusione nel Repository INDIRE delle buone pratiche artistiche²¹.
- Sezione dedicata sul sito KISSMusicEdu.org²², per visibilità e consultabilità permanente.

Questo articolo costituisce il contributo per gli Atti del Convegno (Edizioni ETS), aggiungendo un'ulteriore azione di disseminazione e valorizzazione.

Inclusione e accessibilità

Il progetto eTwinning Music Lab è un'esperienza intrinsecamente inclusiva, che garantisce la partecipazione attiva di tutti gli studenti, compresi coloro che presentano Bisogni Educativi Speciali (BES) o destinatari di un Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Fase 1 – Invitando gli studenti a esplorare le proprie preferenze musicali, selezionare brani e commentarli, si crea un terreno di parità in cui tutte le voci vengono ascoltate e valorizzate. Questo approccio riconosce e rispetta i diversi background culturali e personali di ciascuno. L'insegnante di sostegno svolge un ruolo chiave

²¹ INDIRE, eTwinning Music Lab, in Repository Arti di INDIRE, <https://arti.indire.it/switch/index.php?action=bp&id=1172> (ultimo accesso 12 ottobre 2025).

²² Cfr. M. Signaroldi, *eTwinning Music Lab*, in KISSMusicEdu.org, <https://www.kissmusicedu.org/etwinning-music-lab-1> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

nell'osservare i bisogni individuali, aiutando ad adattare i materiali di ascolto o facilitando modalità di fruizione alternative per studenti con diversi stili di apprendimento o velocità di elaborazione.

Fase 2 – Il lavoro in team transnazionali assicura che ogni studente abbia un ruolo e una responsabilità definiti all'interno del compito collettivo. Questa impostazione permette agli studenti di contribuire secondo i propri punti di forza. Per gli studenti con disabilità, l'insegnante di sostegno facilita attivamente il coinvolgimento, aiutando a definire ruoli adattati, introducendo metodi di comunicazione alternativi o fornendo assistenza mirata.

Fase 3 – Funzionalità come il looper della DAW BandLab consentono una creazione musicale intuitiva e accessibile. Ciò è particolarmente vantaggioso per studenti con limitazioni nelle abilità fino-motorie e/o nelle funzioni esecutive (sequenziamento, pianificazione, astrazione). La competenza dell'insegnante di sostegno è essenziale per fornire assistenza e permettere a questi studenti di sperimentare, promuovendo un forte senso di autoefficacia.

Fase 4 – La struttura del brano finale prevede sempre parti cantate e parti rappate proprio per includere studenti con diverse attitudini vocali. Nei casi specifici in cui la registrazione vocale diretta non fosse praticabile, l'insegnante di sostegno garantisce il coinvolgimento continuativo attraverso l'ascolto attivo del prodotto registrato, sollecitando feedback e opinioni. In questo modo, il contributo di ogni studente viene riconosciuto e valorizzato, rafforzando il suo senso di responsabilità e di appartenenza al progetto.

Conclusioni

L'esperienza del progetto «eTwinning Music Lab», documentata nelle sue prime due edizioni, offre numerosi spunti di riflessione sul potenziale di una didattica musicale rinnovata, che pone al centro la creatività dello studente, la collaborazione transnazionale e l'integrazione consapevole delle tecnologie digitali.

Uno dei principali punti di forza del progetto risiede nella sua capacità di generare un alto livello di motivazione e coinvolgimento, che si è tradotto in un miglioramento dell'andamento generale delle

classi coinvolte. Partire dalla mappatura dei gusti musicali personali si è rivelata una strategia vincente per creare un ambiente di apprendimento significativo, in cui ogni alunno si è sentito riconosciuto e valorizzato. L'utilizzo di un linguaggio musicale affine agli studenti e di un contesto basato sul learning by doing ha stimolato la partecipazione attiva. L'approccio metodologico, fondato su principi di inclusività e di trasparenza valutativa, ha favorito la creazione di un clima di fiducia e di collaborazione.

Dal punto di vista delle competenze, «eTwinning Music Lab» agisce su più livelli. Oltre allo sviluppo di competenze musicali specifiche legate alla composizione e alla produzione digitale, il progetto si è rivelato un potente catalizzatore per il potenziamento di competenze trasversali fondamentali: il problem-solving creativo, stimolato dall'assegnazione casuale delle parole chiave; le competenze multilinguistiche, esercitate attraverso l'uso dell'inglese come lingua veicolare; le competenze digitali, applicate in un contesto creativo e non meramente esecutivo; e, soprattutto, le competenze sociali e civiche, maturate attraverso il lavoro costante in gruppi internazionali²³.

Il progetto presenta anche delle aree di miglioramento, emerse da una riflessione critica sulle prime due edizioni stimulate anche dal NSO («National Support Organisation») e che si stanno cercando di correggere nella terza edizione attualmente in corso. Tra queste, la necessità di un utilizzo maggiore e più integrato del TwinSpace fin dalle prime fasi. Nelle prime edizioni, infatti, si è registrato un forte sbilanciamento in favore di Google Workspace, soprattutto a causa della sua maggiore intuitività e performatività. L'obiettivo futuro è quello di sfruttare appieno il TwinSpace come vero e proprio ambiente di lavoro centrale. Sul fronte degli strumenti, si è inoltre intenzionati a sperimentare, a partire dall'edizione 2025/2026, la sostituzione di BandLab con la piattaforma Band on the Cloud, in quanto appositamente creata per la didattica a scuola e dunque potenzialmente più sicura in termini di eSafety e privacy. Si punta infine a un maggiore coinvolgimento dei docenti partner

²³ Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018*, cit., pp. 7-12.

nel processo di documentazione delle attività (foto, video, audio) e a promuovere una leadership sempre più condivisa tra i docenti, per rendere il coordinamento del progetto un processo ancora più orizzontale e collaborativo.

«eTwinning Music Lab» si propone, quindi, come un modello di buona pratica che dimostra come la musica, supportata dalle giuste metodologie e tecnologie, possa diventare uno strumento in linea con i principi della pedagogia interculturale²⁴ e con le riflessioni sulla dimensione sempre più globale e transnazionale della scuola e della società italiana²⁵. Progetti di questo tipo non si limitano a insegnare a «fare musica», ma, per il tramite di tale pratica, promuovono lo sviluppo di quelle competenze essenziali per formare cittadini attivi e consapevoli. La prosecuzione del progetto in un terzo anno scolastico ne conferma la vitalità e l'efficacia, aprendo la strada a future collaborazioni e a un ulteriore affinamento di un modello didattico che ha ancora molto da offrire.

Bibliografia

- S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo 2017.
- Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», L 394/10, 30 dicembre 2006.
- Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189/01, 4 giugno 2018.
- U. Cress et al. (eds.), *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning*, Springer 2021.
- F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb 1993.

²⁴ Cfr. A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza 2020.

²⁵ Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), «Intercultura», disponibile all'indirizzo <https://www.mim.gov.it/intercultura> (ultimo accesso 12 ottobre 2025).

- Y. Engeström, *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Orienta-Konsultit 1987.
- Y. Engeström, *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, in «Journal of Education and Work», 14, 1 (2001), pp. 133-156.
- F. Ferrari, F. Pilotti (a cura di), *Il quadro didattico. Linee guida*, INDIRE 2018.
- L. Hakami et al., *Investigating teacher orchestration load in scripted CSCL: A multimodal data analysis perspective*, in «British Journal of Educational Technology», 55, 5 (2024), pp. 1926-1949.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012.
- Networked Learning Editorial Collective et al., *Networked Learning in 2021: A community definition*, in «Postdigital Science and Education», 3, 2 (2021), pp. 326-369.
- Networked Learning Editorial Collective, *Networked Learning: Inviting redefinition*, in «Postdigital Science and Education», 3, 2 (2021), pp. 312-325.
- E. Panadero, S. Järvelä, *Socially shared regulation of learning: A review*, in «European Psychologist», 20, 3 (2015), pp. 190-203.
- A. Portera, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza 2020.
- J. Roschelle, Y. Dimitriadis, U. Hoppe, *Classroom orchestration: Synthesis*, in «Computers & Education», 69 (2013), pp. 523-526.
- C. Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Wesleyan University Press 1998.

Sitografia

- Band on the Cloud, <https://indiredaw.indire.it/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- INDIRE, Cos'è eTwinning, <https://etwinning.indire.it/cose-etwinning/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- INDIRE, eTwinning Music Lab, <https://arti.indire.it/switch/index.php?action=bp&id=1172> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, Intercultura, <https://www.mim.gov.it/intercultura> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

- Signaroldi M., eTwinning Music Lab, <https://www.kissmusicedu.org/etwinning-music-lab-1> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- Signaroldi M. *et al.*, Prodotti finali del progetto eTwinning Music Lab, <https://drive.google.com/drive/folders/1C7IM8BZuOLRYnuRbdL-TwIImZOYnAIUb> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- Signaroldi M., Er H., eTwinning Music Lab, <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/etwinning-music-lab/twinspace/pages> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- Signaroldi M. *et al.*, eTwinning Music Lab 2024/2025 Edition, <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/etwinning-music-lab-20242025-edition/twinspace/pages> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Creatività e problem solving

Capitolo 12

Creatività e problem solving

Maria Assunta Zanetti, Silvana Castellucchio, Massimo Negri

1. Introduzione

Definire la creatività è un'operazione complessa in quanto rimanda a una polisemia di significati che già Calvi aveva riconosciuto e descritto come una *matassa ingarbugliata di tanti fili*¹ (1966). Essa è un costrutto difficile da definire in quanto vede coinvolte contemporaneamente sia aspetti di dominio generale che dominio specifico che si assume siano normalmente distribuiti nella popolazione umana, spaziando da manifestazioni quotidiane fino a illustri successi. Effettivamente, esistono differenze individuali nelle manifestazioni del potenziale creativo umano in cui entrano quali aspetti motivazionali, cognitivi, di personalità, ma ciò non dimostra che la creatività rappresenti un costrutto generalizzato di per sé. Questa sottigliezza è fondamentale poiché numerosi studi psicologici e neuropsicologici riguardanti la creatività sono giunti a conclusioni che identificano la creatività come un costrutto generalizzato basandosi su task molto specifici all'interno di altrettanti specifici domini.

La definizione della Treccani comprende questa complessità:

creatività *s.f.* [der. di creativo]. – Virtù creativa, capacità di creare con l'intelletto, con la fantasia. In psicologia, il termine è stato assunto a indicare un processo di dinamica intellettuale che ha come fattori caratterizzanti: particolare sensibilità ai problemi, capacità di produrre idee, originalità nell'ideare, capacità di sintesi e di analisi, capacità di definire e strutturare in modo nuovo le proprie esperienze e conoscenze.

¹ G. Calvi, *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina 1966.

È quindi una capacità della mente che si traduce nella produzione di innovazioni nei processi di conoscenza e di dominio del mondo oggettuale che deve però portare innovazione rispetto allo stato precedente e venire così consensualmente riconosciuta. Presuppone che l'azione del creare si sviluppi su due livelli: produrre qualcosa e produrre una novità, quest'ultima a sua volta si divide in “nuovo nel senso di diverso da quello che c'era già prima” e “nuovo in senso assoluto”, ovvero un'idea o invenzione mai esistita precedentemente (De Bono, 2015)². Innanzitutto, quindi sembra utile ricercare il significato etimologico della parola: “creatività” deriva dalla radice sanscrita -kar che si ritrova nelle parole greche kaino (produco), krantor (dominatore), kreion (colui che fa) e anche nei nomi delle divinità Kronos (creatore) e Ceres (colei che produce). Dunque, sembra essere una particolare attività del “fare” connessa alla funzione generatrice (Curi, 2013)³. Tuttavia, il criterio dell'originalità, presente in ogni attività creativa, non è sufficiente se non rimanda a una capacità di problem solving e di accettazione dell'attività creativa da parte del contesto sociale.

Ritornando alla letteratura psicologica, invece, negli anni '90 sono state contate più di 200 definizioni (Weisberg, 1993)⁴ (Dasgupta, 1994)⁵. Qualche decennio prima Calvi (1966)⁶, vista la vastità delle teorie sull'argomento, aveva individuato quattro gruppi di definizioni caratterizzati dall'attenzione su diversi aspetti della creatività: definizioni che privilegiano la *dimensione della novità e della realizzazione* (es. “la creatività è il far nascere qualcosa di nuovo”); definizioni che sottolineano la *dimensione cognitiva* (es. “è l'insieme della fluidità, rapidità ideativa, sensibilità ai problemi, novità ideativa flessibilità della mente, abilità sintetiche e analitiche, abilità di riorganizzazione e di ridefinizione, capacità di complessità di strutture concettuali da tener presente assieme, e infine la dimensione *valutativa*”).

² E. De Bono, *Creatività e pensiero laterale*, Bur 2015.

³ U. Curi, *L'apparire del bello. Nascita di un'idea*, Bollati Boringhieri 2013.

⁴ R.W. Weisberg, *Creativity: Beyond the Myth of Genius*, Freeman 1993.

⁵ S. Dasgupta, *Creativity in Invention and Design*, Cambridge University Press 1994.

⁶ G. Calvi, *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina 1966.

Diventa importante distinguere la creatività da altre manifestazioni quali “immaginazione”, “fantasia” e “invenzione” che spesso vengono utilizzati come sostituti. In realtà il loro significato non è pienamente corrispondente a quello del processo creativo, ma sicuramente aiuta a coglierne i diversi aspetti. L’immaginazione è un processo importante dell’atto creativo. Nei secoli il significato di questo termine è coinciso con quello di fantasia e solo recentemente ha assunto un significato differente. L’immaginazione come funzione riproduttiva di immagini e la fantasia come vera e propria capacità creativa. L’immaginazione, o forse è meglio dire la fantasia, permette di entrare nel mondo della possibilità, crea ciò che ancora non esiste, dà forma al futuro, offre rappresentazioni inedite della realtà. L’immaginazione non è una fuga dalla realtà, ma un modo diverso di entrarvi, creando i semi di futuri che ancora non esistono. (Miller, 2018)⁷. Tesse costantemente una trama tra realtà e forza innovatrice e creatrice.

1.1. *Creatività, intelligenza e problem solving: quale relazione?*

Nel corso della storia l’uomo ha sempre cercato di comprendere l’origine delle proprie capacità mentali. Tra queste, la creatività e l’intelligenza occupano un posto centrale, poiché rappresentano due aspetti fondamentali del pensiero umano. Ma quale relazione esiste tra di loro?

L’intelligenza è la facoltà che permette di comprendere la realtà, di analizzare i problemi e di trovare soluzioni logiche e razionali. Essa si basa sull’esperienza, sulla memoria e sulla capacità di apprendere. La creatività, invece, è la capacità di immaginare il nuovo, di andare oltre ciò che esiste per proporre idee originali e inaspettate. Se l’intelligenza aiuta a capire “come stanno le cose”, la creatività invita a chiedersi “come potrebbero essere”. L’intelligenza fornisce il *potenziale cognitivo*, la creatività lo *utilizza in modo originale*.

Gli studiosi parlano di due tipi di pensiero: convergente e divergente. Il primo porta a individuare una sola risposta corretta, mentre il secondo spinge a esplorare molte possibilità diverse. L’in-

⁷ Miller R., *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Routledge/UNESCO 2018.

telligenza si serve soprattutto del pensiero convergente, la creatività di quello divergente. Tuttavia, entrambe le modalità sono indispensabili: una persona veramente capace sa combinare l'ordine della logica con la libertà dell'immaginazione.

La creatività e l'intelligenza, quindi, non si oppongono, ma si completano. Senza intelligenza, la creatività rischia di diventare caotica o irrealistica; senza creatività, l'intelligenza diventa rigida e ripetitiva. Solo quando collaborano possono nascere scoperte scientifiche, opere d'arte o innovazioni che cambiano il mondo. La creatività trasforma la conoscenza in qualcosa di nuovo e utile. Come affermava Albert Einstein, "la creatività è l'intelligenza che si diverte": un invito a unire ragione e fantasia per costruire un futuro più libero, più originale e più umano.

In questo senso creatività e problem solving sono due competenze strettamente connesse e fondamentali in moltissimi ambiti – dal lavoro alla scuola, fino alla vita quotidiana. La creatività è la capacità di generare idee nuove, originali e utili. Non si tratta solo di "essere artistici", ma di vedere le cose da prospettive diverse e trovare connessioni inaspettate tra elementi apparentemente lontani e pertanto di adottare strategie di problem solving per giungere alla realizzazione di un prodotto. La creatività è una parte essenziale del problem solving, soprattutto nella fase in cui si generano soluzioni. Un pensiero troppo rigido o convenzionale può limitare le opzioni; al contrario, un approccio creativo permette di trovare soluzioni non ovvie, superare vincoli o risorse limitate, adattarsi meglio a situazioni nuove o complesse. Si possono individuare due componenti quali la *rilevanza*, vale a dire il grado con cui un problema viene effettivamente risolto e che deve poter essere verificato unita all'*innovazione* cioè il grado di unicità o originalità che quella soluzione possiede. La creatività diventa così una competenza che si può sviluppare attraverso diverse strategie che possono essere promosse nei contesti educativi. Il contesto scolastico diventa un luogo privilegiato in quanto consente alla persona di uscire dalla zona di confort del pensiero convergente che porta a soluzioni univoche e aprirsi a diverse soluzioni che richiedono non solo una flessibilità cognitiva, in quanto è richiesto un cambio di prospettiva ma anche un lavoro di confronto che stimola idee nuove e permette di poter esprimere sé stessi e le proprie potenzialità.

1.2. *Creatività e neuroscienze quale relazione*

La capacità delle persone di pensare in modo creativo è un mezzo primario per il progresso tecnologico e culturale, eppure l'architettura neurale del cervello altamente creativo rimane in gran parte indefinita.

Gli studi di neuroimaging (come la risonanza magnetica funzionale) hanno mostrato che le persone con una maggiore capacità di pensiero creativo presentano modelli particolari di connettività cerebrale funzionale, cioè modalità specifiche con cui diverse aree del cervello si attivano insieme e comunicano tra loro. In particolare, l'attività più significativa si concentra nelle aree frontali e parietali del cervello: e nelle regioni frontali (corteccia prefrontale) associate a funzioni esecutive come il controllo cognitivo, la pianificazione, la valutazione e la selezione delle idee più utili. Quindi il cervello "sceglie" tra molte possibilità e organizza il pensiero creativo. A livello neurale, è stato individuato un modello di connettività cerebrale funzionale correlato a un'elevata capacità di pensiero creativo, che si colloca nelle regioni frontali e parietali che integrando informazioni sensoriali, rappresentazione mentale degli oggetti e dello spazio consentono di combinare elementi diversi in modo nuovo e coerente. Le persone più creative mostrano una maggiore comunicazione tra: le reti legate al pensiero spontaneo e immaginativo (Default Mode Network) e quelle del controllo cognitivo e dell'attenzione (Executive Control Network e rete fronto-parietale), questa integrazione tra spontaneità e controllo permette di: generare molte idee (pensiero divergente), ma anche di valutarle e renderle applicabili (pensiero convergente).

Uno studio recente di modellazione predittiva basata sul connettoma – per identificare una rete cerebrale associata a un'elevata capacità creativa, utilizzando la risonanza magnetica funzionale (fMRI) condotto su 163 partecipanti impegnati in un classico compito di pensiero divergente. dove veniva chiesto di elaborare idee su come utilizzare oggetti diversi in modi insoliti. Si è scoperto che più originali erano le idee dei soggetti – ad esempio, usare un calzino per filtrare l'acqua – più forti erano le connessioni nella rete cerebrale ad alta creatività. I risultati suggeriscono che le persone crea-

tive sono maggiormente in grado di co-attivare reti cerebrali che di solito lavorano separatamente (Figura 1).

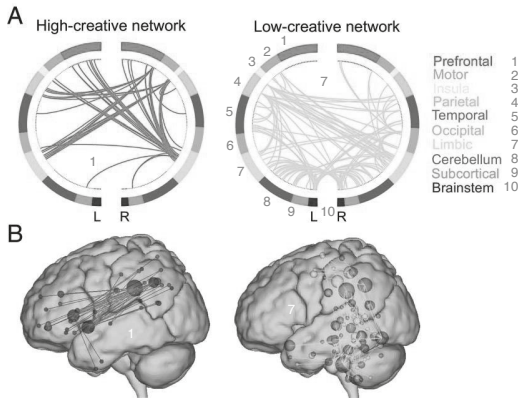


Figura 1. Rappresentazioni delle connessioni: A) l'alta creatività attiva forti connessioni funzionali, prevalentemente dense nella corteccia frontale e parietale dell'emisfero destro. B) bassa creatività - minore attivazione.

A livello comportamentale, si è osservata una forte correlazione tra la capacità di pensiero creativo e il comportamento creativo auto-risportato e i risultati nelle arti e nelle scienze. A livello neurale, si è trovato un modello di connettività cerebrale funzionale correlato a un'elevata capacità di pensiero creativo, costituito da regioni frontali e parietali all'interno dei sistemi cerebrali di default, salienza ed esecutivo. In un'analisi di cross-validazione si è dimostrato che il modello neurale può predire in modo affidabile la qualità creativa delle idee generate dai partecipanti. I risultati rivelano quindi una rete cerebrale complessiva associata a un'elevata capacità creativa, composta da hub corticali all'interno dei sistemi di default, salienza ed esecutivo – reti funzionali intrinseche che tendono a lavorare in opposizione – suggerendo che le persone altamente creative sono caratterizzate dalla capacità di coinvolgere simultaneamente queste reti cerebrali su larga scala (Beaty *et al.*, 2018)⁸.

⁸ R.E. Beaty, Y.N. Kenett, A.P. Christensen, M.D. Rosenberg, M. Benedek, Q. Chen, P.J. Silvia, *Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 115, 5 (2018), pp. 1087-1092.

1.3. Creatività innata o acquisita?

Ogni bambino inizia il suo viaggio nella vita con un potenziale creativo in quanto si avvicina al mondo con curiosità, con domande e con il desiderio di conoscere il mondo e se stesso attraverso la manipolazione creativa, tuttavia, questo potenziale rischia di essere disperso se non vengono proposte educative capaci di svilupparlo. Infatti, secondo i risultati presentati nell'articolo *This is the one skill your child needs for the jobs of the future*⁹ pubblicato nel 2017 su World Economic Forum in cui si dichiara che il 98% dei bambini della scuola dell'infanzia sono "geni creativi", tuttavia questa capacità si riduce drasticamente man mano che i bambini passano attraverso il sistema scolastico formale fino a raggiungere una percentuale del 3% ca 25 anni. La perdita di potenziale creativo crea non solo un danno alla singola persona ma alla società, in quanto la creatività è da sempre considerata una delle qualità più affascinanti e misteriose dell'essere umano. Essa permette di generare idee nuove, soluzioni originali e opere che arricchiscono la cultura e generano progresso. Centrale è il dibattito in psicologia, pedagogia e neuroscienze se la creatività sia innata o acquisita. Le ricerche contemporanee mostrano che la risposta non è univoca, ma si colloca nell'incontro tra predisposizione naturale e formazione personale. Rispetto alla matrice biologica come abbiamo già visto sopra sono individuabili specifiche aree cerebrali coinvolte nei processi creativi, la cui interazione favorisce la produzione di idee originali (Beaty *et al.*, 2018)¹⁰ troviamo anche la componente ereditaria. Studi condotti sui gemelli hanno individuato una maggiore predisposizione alla curiosità e all'apertura mentale (Kandler *et al.*, 2016)¹¹. In questa prospettiva, la creatività sarebbe legata a caratteristiche temperamentali e cognitive difficilmente modificabili. Non a caso, molti grandi innovatori e artisti sembrano mostrare fin dall'infanzia una spiccata sensibilità e un pensiero divergente che li distingue dai coetanei.

⁹ <https://www.weforum.org/stories/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

¹⁰ R.E. Beaty *et al.*, *Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 115, 5 (2018), pp. 1087-1092.

¹¹ C. Kandler *et al.*, *The nature and nurture of creativity*, in «Social Psychological and Personality Science», 7, 6 (2016), pp. 726-734.

Pertanto, la risposta più accettata oggi è che la creatività non è solo un dono naturale, ma una competenza che può essere sviluppata, pur avendo basi genetiche e temperamentali. Le predisposizioni biologiche forniscono una base (es. apertura mentale, flessibilità cognitiva) ma non sempre sono sufficienti per giungere alla realizzazione di un prodotto creativo, diventa quindi importante offrire occasioni e ambienti stimolanti con materiali diversificati per sperimentare e far emergere attraverso la pratica il potenziale presente in ogni individuo.

Questa capacità creativa secondo alcuni autori non è un dono riservato a pochi, ma una competenza che può essere coltivata attraverso l'esperienza, l'apprendimento e la motivazione. Teresa Amabile (1996)¹² sottolinea come la creatività emerga dall'interazione tra competenza, *motivazione intrinseca* e *ambiente sociale*. Analogamente, Gardner (1993)¹³ interpreta la creatività come espressione delle *intelligenze multiple*, che si sviluppano in contesti educativi stimolanti. Carol Dweck (2017)¹⁴, con la sua teoria della *mentalità di crescita*, dimostra come credere nella possibilità di migliorare attraverso l'impegno favorisca la sperimentazione e, di conseguenza, la creatività. Anche Csikszentmihalyi (1996)¹⁵ descrive il processo creativo come uno stato di "flow", una condizione di concentrazione e piacere che può essere allenata con la pratica e la dedizione.

Oggi si propende per una visione integrata: la creatività nasce dall'interazione dinamica tra predisposizioni biologiche e stimoli ambientali. Le doti personali – come la flessibilità mentale e la curiosità – costituiscono una base, ma l'ambiente culturale, l'educazione e le esperienze di vita sono ciò che permettono a tale potenziale di svilupparsi pienamente. Come affermano Runco e Jaeger (2012)¹⁶ la creatività è "la capacità di produrre idee originali e appropriate", e tale capacità può essere esercitata, coltivata e potenziata.

¹² T.M. Amabile, *Creativity in Context*, Westview Press 1996.

¹³ H. Gardner, *Creating Minds*, Basic Books 1993.

¹⁴ C.S. Dweck, *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*, Robinson 2017.

¹⁵ M. Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, HarperCollins 1996.

¹⁶ M.A. Runco, G.J. Jaeger, *The standard definition of creativity*, in «Creativity Research Journal», 24, 1 (2012), pp. 92-96.

In conclusione, non si nasce semplicemente creativi: lo si diventa, a partire da un potenziale che ciascuno può possedere in misura diversa. La creatività, più che un dono misterioso, è una forma di pensiero che si alimenta di curiosità, conoscenza e libertà. Coltivarla significa imparare a guardare il mondo con occhi nuovi, a connettere ciò che è apparentemente distante e a credere che anche l'immaginazione, come ogni altra abilità, può essere educata e allenata. Pertanto, alla luce di quanto sopra descritto e delle evidenze neuroscientifiche vengono ora proposte alcune esperienze di attività con ragazze, ragazzi e insegnanti con l'obiettivo di sviluppare capacità di pensiero divergente non fine a sé stesso ma finalizzato a sollecitare la rete esecutiva che consente di fare collegamenti inusuali tra idee e stimoli proposti, sospendendo il giudizio per arrivare a prodotti originali). Gli studi mostrano che la pratica deliberata e l'esposizione a nuove esperienze rafforzano queste reti neurali che diventano più coordinate e adattabili (Beaty *et al.*, 2016)¹⁷.

2. Due esperienze di attività creative e problem solving con ragazze, ragazzi e insegnanti

La pittura è un linguaggio naturale tanto quanto il canto e la parola. Il compito dell'insegnante è di stimolare e mantener viva la loro [dei bambini] eccitazione emotiva, di suggerire soluzioni a difficoltà insidiose e, prima di tutto, di infondere confidenza in loro stessi. Sempre, ad ogni modo, prendendo la massima precauzione per non imporre le loro regole che potrebbero provocare un blocco dell'immaginazione e una ripetitività. [...] Il risultato di questo metodo è che ogni bambino lavora sulla sua propria idea, sviluppando uno stile personale, grazie al quale il suo lavoro si distingue da quello di qualsiasi altro. Acquisisce così un'abilità e una tecnica personale per esprimere le proprie idee. [...] Gran parte di questi bambini, maturando, perderà probabilmente la capacità di immaginazione e la vivacità che gli è propria. Ma pochi altri no. E si spera che, in questi casi, l'esperienza vissuta a otto anni non sia stata dimenticata e che continuino a trovare la stessa bellezza intorno a loro (Rothko, 1934)¹⁸.

¹⁷ R.E. Beaty *et al.*, *Creative cognition and brain network dynamics*, in «Trends in Cognitive Sciences», 20, 2 (2016), pp. 87-95.

¹⁸ M. Rothko, *Scritti sull'arte*, Donzelli 2006.

Con queste parole il pittore ed insegnante Mark Rothko ci introduce nel mondo della creatività, che inizia da bambini e ci affianca quotidianamente.

2.1. *Quando giocare è un'arte. Esperienza con ragazzi adolescenti e i loro genitori*

L'esperienza di attività creativa qui descritta è stata parte delle attività di gruppo a cui hanno partecipato coppie di genitore e figlio di famiglie gifted, svolta da Dueeventi® nell'ambito del progetto STIMA di LabTalento, Università di Pavia¹⁹. L'esperienza è stata condotta su un duplice livello: ha attivato il lavoro di coppia tra genitore-figlio e contemporaneamente il lavoro di gruppo che ha coinvolto tutti i partecipanti. La tecnica proposta è stata quella del gioco collettivo surrealista *Cadavre Exquis* (Cadavere Squisito) applicato al disegno.

Gli obiettivi generali del lavoro erano quelli di:

- stimolare la relazione tra ragazzi e genitori attraverso l'attivazione di problem solving, mediante un lavoro creativo che consente modalità di comunicazione ulteriori rispetto a quelle verbali. La richiesta di decidere e realizzare insieme il lavoro attiva dinamiche di confronto, di negoziazione e adattamento;
- stimolare la relazione tra pari e consentire sia ai ragazzi che ai genitori di sviluppare le relazioni interpersonali e il senso di appartenenza ad un gruppo attraverso il fare insieme e l'osservazione finale del lavoro collettivo.

2.2. *L'imprevedibile storia del Cadavre Exquis*

Il gioco nasce come esperimento letterario nel 1925 a Montparnasse, Parigi, per invenzione di André Breton insieme a Marcel Duchamp, Jacques Prévert, Yves Tanguy e Benjamin Péret. La regola del gioco chiede a più persone di scrivere una parola a turno su uno stesso foglio di carta, nella sequenza sostantivo-aggettivo-verbo-

¹⁹ Nota: Le immagini di seguito riportate provengono dai Laboratori STIMArt progettati e condotti presso LabTalento, Università degli Studi di Pavia, da Silvana Castellucchio e Massimo Negri tramite Dueeventi®, progetto di promozione dell'arteterapia a supporto della giftedness.

sostantivo-aggettivo, senza che nessuno possa conoscere le parole scelte dagli altri. Alla fine, si ha la composizione di una unica frase collettiva.

Il nome deriva appunto dalla prima frase ottenuta dal gruppo di artisti surrealisti: “*Le cadavre exquis boira le vin nouveau*” (“Il cadavere squisito berrà il vino nuovo”). Successivamente lo stesso metodo viene adattato alle tecniche grafico espressive e utilizzato dai surrealisti in molte opere fino agli anni '30 del Novecento. Il successo dei Cadaveri Squisiti sopravvive al movimento stesso e ancora oggi è un gioco di disegno che prevede questa sequenza: ciascun partecipante disegna a turno su un foglio di carta, piega il foglio per nascondere il disegno lasciando in vista solo un piccolo segno o dettaglio e lo passa al giocatore successivo il quale procede col suo disegno partendo dal segno che ha ricevuto. E così via fino a che tutti i partecipanti hanno contribuito alla creazione del disegno. Infine, si riapre il foglio e tutti possono ammirare divertiti le imprevedibili e bizzarre composizioni ottenute. Si può scegliere un tema, ad esempio un personaggio, oppure lasciare completamente al caso.

La tecnica è tipica degli automatismi surrealisti considerati come modo per attingere direttamente al processo creativo inconscio anziché alla mente conscia. Ancora più importante è sottolineare che oltre all'interesse per il subconscio e l'irrazionale i surrealisti erano intenzionati a liberarsi dalle regole tradizionali per dare vita a nuove forme di espressione artistica e più in generale per affermare la libertà e il potenziale creativo insiti in ogni essere umano.

2.3. *Giocare con l'arte e l'arte di giocare*

La dimensione ludica del Cadavre Exquis è esplicita fin dalla sua creazione, ma non possiamo liquidare questa attività artistica come semplice e divertente passatempo senza mettere in evidenza il suo potenziale ruolo educativo come tecnica che unisce l'arte al gioco e viceversa. La relazione gioco-arte è antichissima, ma fino a che le avanguardie artistiche non irrompono nel mondo dell'arte sovvertendone le regole questa relazione rimane limitata alla sola rappresentazione delle attività ludiche all'interno dei manufatti artistici, o tutt'al più alla creazione di giocattoli da parte di artisti.

Solo dal primo Novecento il rapporto tra arte e gioco diviene più dinamico fino a che, come nel caso dei Cadavre, il gioco si fa mezzo creativo. La svolta definitiva avviene in tempi più recenti con la lezione di Bruno Munari e del suo metodo “*giocare con l’arte*”. Nel libro *Fantasia*²⁰ del 1977 Munari chiarisce che l’arte è per tutti e che l’atto creativo si può svolgere in ogni situazione della vita quotidiana. Ciò sottende un concetto antropologico dell’arte che esce dai musei per rivolgersi ad ogni campo dell’attività umana. Accade allora che possiamo tradurre l’arte in creatività e questa è una possibilità che si attiva dall’esperienza stessa, dall’agire in prima persona come ben sintetizza il famoso concetto di *fare per capire* tanto caro all’autore. In questo percorso di esperienza attiva che si fa conoscenza si procede non senza metodo: sempre Munari ci insegna che la produzione creativa come metodo di insegnamento comprende la consegna di regole oltre che la libertà di decidere come fare.

Anche Gianni Rodari parlando di *Grammatica della fantasia*²¹ associa la regola alla prima, mentre lascia immaginazione e libertà ad appannaggio della fantasia. Tornando al Cadavre Exquis: la *regola* impone che durante il processo ciascuno non possa vedere il disegno realizzato dall’altro, mentre *creatività* e *fantasia* sono stimolate per la prosecuzione del gioco. La *necessità* impone di ripartire dai segni ereditati e di portare a termine il processo, mentre è totalmente frutto del *caso* il risultato della creazione collettiva. (Figure 2 e 3).

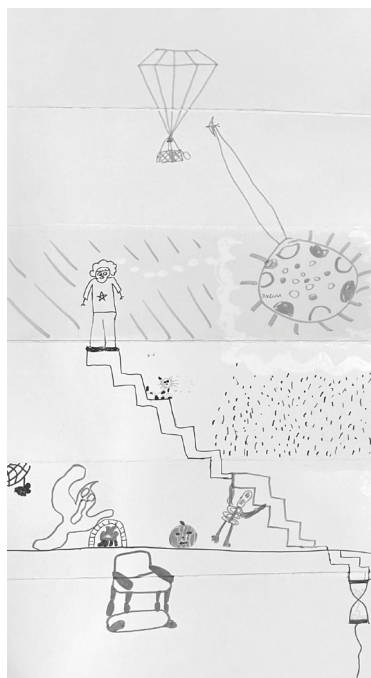
Possiamo quindi sintetizzare che il gioco artistico – laddove ciascuno può esprimersi in totale libertà ed in assenza di giudizio – può essere un input per incoraggiare il pensiero divergente e permettere ai ragazzi di mettersi in gioco senza riserve, il che implica anche la capacità di prendersi dei rischi.

²⁰ Munari B., *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Laterza 2017.

²¹ Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi 2010.



Figure 2 e 3. Esempi di lavori svolti nel laboratorio creativo.



Vediamo di seguito dove ci ha condotti l'esperienza fatta con i ragazzi adolescenti e i loro genitori.

2.4. Problem solving e creatività

I Cadaveri Squisiti ottenuti nel laboratorio ci consentono di osservare direttamente quanto ogni partecipante abbia saputo a proprio modo mettere in campo strategie per assolvere al compito assegnato e contemporaneamente sorprenderci con la varietà impressionante di invenzioni grafiche e narrative. Se come Munari definiamo creativo il modo originale e non convenzionale con cui si risolve un problema, possiamo constatare che la modalità di questa tecnica favorisce la scarica creativa superando anche la difficoltà tecnica, per chi ritiene di non saper disegnare. I “problemi” principali che affronta chi partecipa al gioco del Cadavre sono: che indizio grafico lasciare al giocatore successivo, come proseguire partendo dal lavo-

ro dell'altro e rinunciare al controllo sul prodotto finito. Vediamo ora con quali tipi di strategie sono stati risolti questi compiti dai partecipanti al laboratorio.

Cosa lasciare: tutti hanno definito con precisione la propria parte del disegno mentre si sono delineate tre macro strategie in quanto agli indizi da lasciare ai giocatori successivi (ricordiamo che in questo caso consideriamo come partecipante al lavoro di gruppo ogni coppia genitore-figlio). Alcuni, pur senza svelare il tutto, hanno deciso di lasciare indizi concreti con raffigurazioni di oggetti riconoscibili e completi. Chi ha praticato questa scelta ha consapevolmente o meno mantenuto un controllo sullo sviluppo del lavoro che affidavano ai compagni successivi. Alcuni, in minoranza, hanno lasciato delle semplici linee che consegnavano libertà quasi assoluta a chi avrebbe continuato il lavoro. Infine, un buon numero di coppie ha invece trovato uno sfidante compromesso ludico lasciando parti incomplete di figure o segni camuffati con tratti più informali che figurativi.

Come continuare: è innanzitutto interessante notare che nessuno ha ignorato i segni grafici tracciati da chi li ha preceduti e al contempo che tutti hanno deciso di proseguire il disegno con una totale autonomia di scelta nella trattazione narrativa e tematica. Chi ha ricevuto in dono delle semplici linee ha condotto il disegno a suo piacimento lasciando tendenzialmente a sua volta in dono delle semplici linee. La maggior parte di chi ha ricevuto delle forme ben definite ha proseguito disegnando a sua volta delle figure articolate e complete e ha consegnato ai compagni forme finite o parti di forme riconoscibili. Chi ha ricevuto segni espressivi ed informali ha saputo integrarli nel proprio disegno decidendo se assecondare o meno quello stile.

Il risultato finale: nessuno si è sottratto al gioco, la totalità dei partecipanti è stata sorpresa ed entusiasta nell'ammirare il prodotto finale del proprio Cadavre e di quello degli altri. Il focus dell'attenzione è stato posto sia su come il proprio lavoro è stato trasformato dagli altri sia sulla composizione collettiva. In quanto al non saper disegnare non sono state riscontrate problematiche di sorta, a conferma che la modalità di ingaggio della tecnica stimola gli aspetti ludici e creativi e disimpegna dall'ansia del risultato estetico.

In sintesi, il *Cadavre Exquis* è risultato un'occasione positiva per sperimentare strategie che hanno consentito di lasciare andare il controllo sul risultato finale, e al contempo ha fatto emergere la spontaneità da un atto di creazione collettiva mantenendo comunque parti di sé riconoscibili.

2.5. Competenze socio-emotive e socio-relazionali

Abbiamo potuto osservare come per i partecipanti sia stato spontaneo ed inatteso non solo il risultato finale visibile sul foglio di carta, ma anche il processo che ha stimolato la condivisione e ha anche saputo attivare comunicazioni non verbali. La condivisione e la negoziazione si è sviluppata con successo all'interno di ogni coppia quando bisognava decidere insieme come proseguire e sviluppare il lavoro. Nel gruppo gli aspetti emotivi e socio-relazionali si sono sviluppati durante l'osservazione dei prodotti finali attraverso la sorpresa generale e gli scambi di pareri e complimenti. Ma non solo: l'osservazione dei disegni ha stimolato la condivisione di storie altre e ulteriori rispetto a quelle disegnate, continuando così il gioco collaborativo a livello verbale. Anche l'osservazione di come è stata accolta la parte del disegno altrui da sviluppare e di come è stato consegnato il proprio ai compagni successivi può dire molto sulle strategie relazionali di ciascuno: in questo caso – sia pur in parti differenti – praticamente tutti hanno tenuto conto dell'altro sia nella fase di ricezione che in quella di passaggio del disegno. Non solo perché questa era di fatto la regola del gioco: ognuno pur mantenendo delle proprie autonomie decisionali ha infatti accolto e re-interpretato in modo empatico ed espressivo il contributo altrui.

2.6. Lavoro di gruppo e collaborazione

Se come ormai evidente, il *Cadavre Exquis* è già in sé una tecnica collaborativa che ha saputo sviluppare la relazione e la collaborazione all'interno del gruppo, la dimensione collettiva dell'esperienza è stata potenziata dalla proposta dell'esposizione estemporanea di tutti i lavori realizzati, una piccola mostra collettiva allestita in una delle corti dell'Università. Questo tipo di occasione si è rivelata preziosa per rendere ancora più manifesto il lavoro di tutti e di ciascu-

no, per sviluppare il senso di appartenenza e anche per riportare il riconoscimento dell'esperienza alla qualità artistica dalla quale origina perché – ognuno sa – le opere d'arte vengono “esposte”.

Infine, e non meno importante è la considerazione che al termine di questo gioco tutti possono conservare un prodotto artistico che contiene parti di sé e insieme pezzi degli altri.

Epilogo

Il Cadavre Exquis è in ambito artistico una valida tecnica per allenare il pensiero divergente e le idee non convenzionali, è un'esperienza nella quale i singoli pensieri confluiscono in un atto di creazione collettiva che consente ai partecipanti di esercitare uno sguardo diverso sul mondo, uno sguardo che a sua volta stimola la collaborazione e la condivisione. È un gioco d'arte capace di sviluppare l'immaginazione e nel quale la creatività non è separata dal metodo e dall'intelligenza.

È un gioco che ancora una volta conferma la ragione di Albert Einstein nell'affermare che la creatività non è altro che l'intelligenza che si diverte.

È arte... e se infine qualcuno ancora si chiedesse “perché l'arte?” la risposta la rubiamo di nuovo a Munari: perché «*il pensiero pensa e l'immaginazione vede*».



Figura 4. Esposizione collettiva dei lavori, chiostro dell'Università degli Studi di Pavia.

3. Esperienza artistico-creativa con insegnanti LabTalento, Università di Pavia

Il laboratorio creativo qui presentato è stato condotto dal progetto Dueventi® presso LabTalento - Università di Pavia, all'interno del Master universitario di I° livello in *Didattica innovativa e diritto all'inclusione per Studenti ad alto potenziale: Nutrire i talenti* rivolto a docenti, educatori, psicologi e pedagogisti.

Il modulo formativo dedicato al tema della creatività e ai suoi utilizzi nel contesto scolastico, ha avuto una duplice composizione.

Da un lato si è incentrato sui costrutti teorici relativi al tema della creatività nella sua accezione interdisciplinare. “La capacità di creare quello che prima non c’era” ed il “fare dal nulla” – come definito dal vocabolario etimologico alla voce ‘creare’²² – sono stati il *fil rouge* che ha portato i partecipanti a riconsiderare la presenza del pensiero creativo nelle attività quotidiane. Procedendo dal generale al particolare, si è osservato come la creatività non sia di pochi, esclusiva cioè del genio che produce il capolavoro, ma appartenga alle competenze di ogni essere umano. Ha portato a vedere con nuovo sguardo il potere innovativo, pratico e bello di ciò che si va creando, sia esso un file excel, progetto di lavoro, un abito, una poesia. Lo spostamento della prospettiva dal binomio creatività-di pochi a creatività-competenza diffusa ha così concesso ai partecipanti di sperimentare e sperimentarsi nel corso di un laboratorio artistico.

La seconda parte del modulo formativo, infatti, ha coinvolto i partecipanti in una attività pratica chiamata *poesia figurata*²³.

Molteplici sono i motivi che hanno condotto alla scelta di questa tecnica:

- sperimentare le infinite declinazioni della creatività a partire da uno stesso elemento (la medesima pagina di libro consegnata a ciascun partecipante);
- confrontare i differenti punti di vista, le sottolineature di senso e, più in generale, i modi di vedere il mondo;
- sperimentare la possibilità di trasformare il dato di realtà e metaforicamente riappropriarsi della propria potenzialità creativa;

²² <https://www.etimo.it/?term=creare> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

²³ G. Pozzi, *La parola dipinta*, Adelphi 2018.

- sviluppare la creatività attraverso l'integrazione di diversi linguaggi, rappresentati dalle parole e dalle immagini;
- superare la resistenza che l'adulto può manifestare di fronte al compito creativo (“io non sono artistico”) mediante una tecnica che lavora sul già dato (la pagina di testo);
- svincolare la proposta creativa dalla performance e dal bisogno di realizzare un risultato necessariamente bello. Le poesie figurate, per loro natura, appartengono al pensiero divergente, al nonsense, al pensiero Dada da cui originano. E possono contestualmente essere anche belle;
- giocare con immagini e parole, facendo riappropriare l'adulto della dimensione ludica.

3.1. *La poesia figurata: alla ricerca del proprio significato*

La poesia figurata appartiene alla più ampia categoria artistica definita *Found poetry*²⁴. Nata negli anni '60 e '70 del Novecento, la Found poetry vede le proprie radici nel movimento Dadaista degli anni '20. Spingendoci più indietro nel tempo, troviamo forme di “parole dipinte” già nell'arte medievale e ancor prima nel carnefigurato dell'epoca ellenistica del IV-III secolo a.C., in cui la disposizione di parole o lettere riproduceva la forma di un oggetto.

La poesia figurata si basa sulla possibilità di creare brevi componimenti letterari a partire da testi già scritti ed esistenti (ad esempio pagine di libri, in questo caso la poesia “Storia universale” di Gianni Rodari²⁵) e di integrarli con immagini. Prevede una tecnica precisa ed articolata in più punti. All'autore è inizialmente richiesto di scegliere velocemente all'interno del testo fornito un numero ridotto di parole che ne colpiscano l'attenzione o la curiosità. Si richiede poi di rimescolare tali parole, aggiungendo eventuali elementi di testo, in modo da costruire un breve componimento dal significato completamente nuovo rispetto al testo di partenza. Si chiede quindi di cancellare le parti di testo che non interessano. Esistono diversi modi di cancellare. Si può cancellare con una linea diritta di pennarello nero, o mediante coloritura del-

²⁴ <https://poets.org/glossary/found-poem> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

²⁵ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi 2011.

la pagina a pennarelli o tempere, oppure ricoprendo la pagina con un collage. In questa tecnica anche la cancellatura ha una valenza creativa. Infine, si chiede all'autore di trascrivere a fianco dell'immagine il testo emerso.

Il risultato finale della poesia figurata è rappresentato dal nuovo testo poetico integrato e dalla sua veste grafica. Appare chiaro come questa tecnica possa essere considerata l'equivalente di un collage di parole e immagini.

3.2. Quando l'insegnante si mette in gioco

I lavori realizzati dai partecipanti al Master universitario ci consentono di tradurre in immagini e parole quanto fin qui presentato.

Il laboratorio creativo rivolto alla poesia figurata è stato molto partecipato e ha prodotto diversi tipi di opere. È possibile categorizzarne l'analisi in due principali aree: quella visiva e quella dei contenuti.

Da un punto di vista visivo possiamo raggruppare i lavori in due categorie: quelli centrati sul segno (a) e quelli grafico-pittorici (b). Di seguito se ne presentano un paio, che utilizzeremo a titolo esemplificativo per analizzare i principali elementi emersi (Figure 5 e 6).

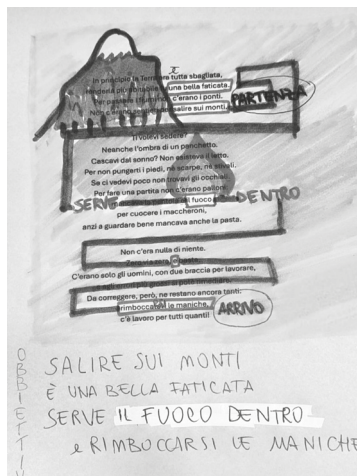
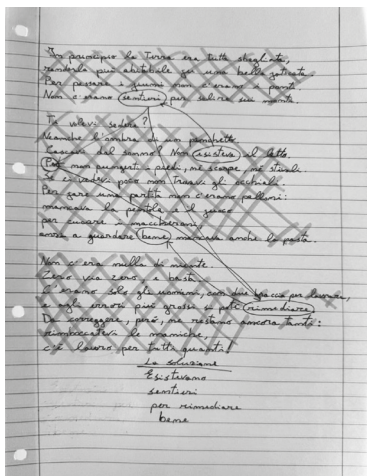


Figure 5 e 6. Esempi di poesie figurate realizzati nel laboratorio creativo.

In entrambi i lavori gli autori, ognuno a modo proprio, trovano il modo di guidare l'osservatore lungo la strada che costruisce la poesia. L'uno mediante linee con frecce che ci fanno percorrere la via semantica (a), l'altro in modo più marcato a pennarello (b). Nel caso del secondo esempio, l'autore ci conferma dove partire e terminare la lettura scrivendo "arrivo" e "partenza".

Appare evidente come gli autori attivino una comunicazione con l'osservatore dell'opera e lo conducano per mano nella sua lettura. Durante questo movimento, uno di loro decide di sottolineare il senso delle parole disegnandone l'immagine equivalente a pennarello. È il rafforzamento del linguaggio verbale in quello visivo, *problem solving* in immagini.

La cancellazione del testo è agita da entrambi, ma in modo diverso. Nella modalità centrata sul segno, il testo è cancellato tramite linee colorate incidenti. È una cancellazione che lascia intravedere il testo sottostante, che passa in secondo piano senza essere eliminato del tutto. Nella modalità grafica sono i disegni e la campitura a colore che cancellano il testo, facendo sparire il testo originario.

Dal punto di vista dei contenuti emerge chiaramente la capacità della poesia figurata di individuare il senso profondo del testo creato, differente per ciascun autore.

Il primo lavoro costruisce la poesia

"La soluzione"

*Esistevano
sentieri
Per rimediare
bene*

Il secondo

"Obiettivi"

*Salire sui monti
È una bella fatica
Serve il fuoco dentro
E rimboccarsi le maniche*

Partendo dallo stesso testo, emerge come ciascuno trovi il proprio significato ed il proprio punto di riflessione. Metaforicamente ciascun lavoro dà forma al posto nel mondo che ogni autore si attribuisce.

Il lavoro collettivo di condivisione delle opere ha completato il processo creativo, generando nuovi dialoghi che hanno riguardato tematiche di vita privata e lavorativa.

3.3. Una riflessione sulle competenze socio-emotive e relazionali

Al termine del laboratorio creativo è stato interessante notare come alcuni partecipanti abbiano sottolineato la volontà di replicare la tecnica della poesia figurata fuori dal contesto formativo.

Qualcuno ha proposto di utilizzare la tecnica a casa, con la famiglia e amici. La motivazione è stata quella di provare a vedere “cosa vede l'altro” a partire da un medesimo foglio stampato. Ciò testimonia il valore trasversale del fare creativo, capace di promuovere e fortificare la dimensione relazionale.

Altri hanno proposto di utilizzare la tecnica in classe. Questa idea ha dato origine ad un interessante confronto riguardo come utilizzare la poesia figurata, in quali materie, per quali scopi. La principale riflessione del gruppo ha riguardato il valore interdisciplinare dello strumento. In particolare, è stata evidenziata la possibilità di utilizzare il fare creativo su più livelli. Si è ipotizzata una sessione di poesia figurata tra insegnanti, per riflettere insieme su comuni tematiche riguardanti i vissuti in classe. Il confronto tra le diverse opere prodotte infatti potrebbe essere lo spunto per vedere le tematiche note da punti di vista diversi, a volte interconnessi.

Si è poi ipotizzato un laboratorio dedicato agli studenti e condotto dagli insegnanti. Quest'ultimi hanno proposto di scegliere i testi dai quali avviare l'attività prendendoli da differenti materie (italiano, inglese, storia... ecc.) e, perché no, anche dalle discipline scientifiche. Cosa succederebbe se realizzassimo una poesia figurata a partire... da un problema di geometria? Le possibilità di sviluppo del pensiero divergenti sono infinite.

Infine, si è pensato ad un'attività creativa a cui contemporaneamente partecipassero studenti ed insegnanti di classe. In questo caso il fare creativo potrebbe promuovere il confronto tra punti di vista intergenerazionali e sviluppare dialoghi non squisitamente verbali.

In definitiva è interessante notare come alcuni dei partecipanti abbiano comunicato ai conduttori la propria soddisfazione di fronte al risultato raggiunto. Sono stati evidenziati lo stupore di aver realizzato qualcosa di impensato e impensabile, di bello, da incorniciare.

3.4. *Conclusioni: la poesia figurata come strumento di esplorazione del reale*

Quanto sopra descritto conferma la possibilità di utilizzare il fare creativo per promuovere l'osservazione di sé e del mondo circostante.

La poesia figurata, in particolare, consente di uscire dall'ambito strettamente creativo e di muoversi verso terreni di riflessione personale. La tecnica descritta autorizza l'autore a mettere da parte la richiesta di controllo sul risultato. Per sua natura, ricordiamo le origini dadaiste, la poesia figurata conduce verso riflessioni inaspettate. Infatti, la prima delle regole metodologiche "scegli le parole che ti colpiscono" apre la strada alle possibilità. Possibilità di creare contenuti nuovi e nuove connessioni tra contenuti già noti.

La scelta rapida ed istintiva delle parole che colpiscono l'attenzione dell'autore, più o meno consapevolmente, porta l'attenzione verso ciò che in quel momento è vissuto come importante. La poesia che ne deriva molto probabilmente seguirà quel tema ampliandolo e considerandolo da nuove prospettive. Ecco perché il vissuto emotivo che affianca la realizzazione delle poesie figurate è di solito intenso e partecipato.

L'utilizzo della creatività quindi si configura come uno strumento ponte tra esperienza di vita, relazioni interpersonali e lavoro. Consente a chi si sperimenta di mettere in gioco l'idea che si ha di sé e del mondo, inventando nuovi significati: i propri.

Bibliografia

- T.M. Amabile, *Creativity in Context*, Westview Press 1996.
R.E. Beaty *et al.*, *Creative cognition and brain network dynamics*, in «Trends in Cognitive Sciences», 20, 2 (2016), pp. 87-95.

- R.E. Beaty *et al.*, *Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 115, 5 (2018), pp. 1087-1092.
- G. Calvi, *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina 1966.
- M. Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, HarperCollins 1996.
- S. Dasgupta, *Creativity in Invention and Design*, Cambridge University Press 1994.
- C.S. Dweck, *Mindset: Changing the Way You Think to Fulfil Your Potential*, Robinson 2017.
- H. Gardner, *Creating Minds*, Basic Books 1993.
- C. Kandler *et al.*, *The nature and nurture of creativity*, in «Social Psychological and Personality Science», 7, 6 (2016), pp. 726-734.
- R. Miller, *Transforming the Future: Anticipation in the 21st Century*, Routledge/UNESCO 2018.
- B. Munari, *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Laterza 2017.
- G. Pozzi, *La parola dipinta*, Adelphi 2018.
- G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi Ragazzi 2011.
- G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi 2010.
- M. Rothko, *Scritti sull'arte*, Donzelli 2006.
- M.A. Runco, G.J. Jaeger, *The standard definition of creativity*, in «Creativity Research Journal», 24, 1 (2012), pp. 92-96.
- R.W. Weisberg, *Creativity: Beyond the Myth of Genius*, Freeman 1993.
- World Economic Forum, *This is the one skill your child needs for the jobs of the future*, 2017.

Sitografia

- <https://www.etimo.it/?term=creare> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- <https://poets.org/glossary/found-poem> (ultimo accesso 16 aprile 2026).
- <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

Capitolo 13

I Can't Play. Una proposta didattico-musicale tra limite, ascolto e partecipazione

Mirio Cosottini

L'opera *Can't Help Myself*¹ di Sun Yuan e Peng Yu è una scultura robotica costituita da un lungo braccio meccanico che ha la funzione di tenere un liquido che fuoriesce costantemente, all'interno di un recinto di plexiglass. L'opera è stata esposta per la prima volta nel 2016 a New York nel Guggenheim Museum e successivamente nel 2019 alla Biennale di Venezia in Italia. Quest'opera è molto suggestiva e molte sono le interpretazioni che ha suscitato nel pubblico e fra gli addetti ai lavori. La relazione con l'essere umano appare indubbiamente intensa. È evidente come la macchina sia inesorabilmente orientata a preservare la propria sopravvivenza. Il suo comportamento richiama spontaneamente analogie con concetti quali resistenza, limite e sofferenza. Ho pensato che quest'opera fosse un ottimo spunto per coltivare l'interesse dei miei studenti nei confronti dell'espressività, della capacità dell'arte di "oltrepassare le apparenze" per toccare altri ambiti del pensiero e dell'agire umano. A ben pensarci, i temi della sofferenza, del limite, della costanza, ma anche del rapporto fra libero arbitrio e destino, o della sopravvivenza, finanche del lavoro e dell'alienazione, non sono argomenti facili da affrontare con i ragazzi. Ho quindi pensato di prendere spunto da quest'opera e affrontare con entusiasmo questi temi.

Prima di iniziare una ricerca educativa in questa direzione ho descritto ai miei studenti l'opera *Can't Help Myself* dopodiché ho fatto vedere il video su Youtube registrato alla biennale di Venezia. I ragazzi hanno mostrato curiosità, molte sono state le domande,

¹ Per ulteriori informazioni vedi [https://en.wikipedia.org/wiki/Can%27t_Help_Myself_\(Sun_Yuan_and_Peng_Yu\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Can%27t_Help_Myself_(Sun_Yuan_and_Peng_Yu)) e il video su Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=czHS8p2EtJM> (ultimo accesso 16 aprile 2026).

siamo riusciti ad aprire una discussione sulle possibili interpretazioni che la scultura robotica suscita e sulla loro legittimità e validità. Abbiamo raccolto varie interpretazioni, formulate dai ragazzi, sul messaggio che Yuan e Yu hanno inteso comunicare con la loro opera. A partire dall'interesse dimostrato, ho pensato che fosse importante ipotizzare un progetto di ricerca avendo garantite le sue ipotesi di valenza formativa. Come poter creare un contesto simile, per direzione e intensità, in ambito musicale? Le interpretazioni dei ragazzi hanno elencato una serie di tematiche che potevano fare da sfondo, come il limite, la frustrazione, ma anche la vita, la morte e la resilienza. L'opera compie movimenti precisi che, anzitutto, hanno la funzione di contenere il liquido che esce dal proprio corpo metallico. Il braccio meccanico ha vari snodi che gli consentono di eseguire movimenti articolati che compiono sinuosi disegni nell'aria, come fosse una danza. Ciò consente di umanizzare ancor più la scultura e di associare alla lotta incessante per la vita il desiderio di andare oltre la semplice funzione di raccogliere il liquido (peraltro di colore rosso sangue). Questi brevi movimenti poetici sono subito riassorbiti dal compito principale, cioè quello di assicurarsi la sopravvivenza lottando contro la perdita continua del proprio liquido vitale. Ecco che la frustrazione emerge con chiarezza, se da una parte la macchina vorrebbe danzare (in un'espressione che incute gioia e dolcezza nello spettatore, accentuata ancor più dal fatto che malgrado le sue fattezze robotiche, il braccio riesce comunque ad esprimere delicatezza), dall'altra è costretta ad occuparsi della propria sopravvivenza. In questo, si instaura un senso di resilienza, poiché il passare del tempo produce modificazioni nella struttura metallica e nel funzionamento della macchina, i suoi movimenti perdono grazia e rallentano progressivamente, come se la "morte" si paventasse come l'esito certo di tutti i suoi sforzi. La macchina riesce malgrado l'usura a reagire e superare gli ostacoli del tempo, ma fino a quando? Resistere, sopravvivere, danzare, assumendo su di sé i segni del tempo, costituiscono un senso su cui discutere con i ragazzi poiché allarga i confini artistici per introdurre tematiche che toccano la politica, l'ambiente, le condizioni di vita e il lavoro. Il titolo dell'opera *Can't Help Myself* esprime una difficoltà che sfiora l'impossibilità. A partire da queste considerazioni ho immaginato

un'attività che ponesse al centro la musica e, in particolare, l'esperienza della sua impossibilità.

I Can't Play è il titolo dell'attività che ho pensato per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado di Castelfranco Piandiscò². In particolare, ho realizzato l'attività nelle quattro classi terze coinvolgendo 64 studenti (di un'età compresa fra i 12 e i 14 anni con una distribuzione fra maschi e femmine equilibrata). Hanno partecipato all'attività anche gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES). La fase preparatoria si è svolta in quattro lezioni da due ore durante le quali ho presentato il video dell'installazione "Can't Help Myself", ho ripreso alcune attività di improvvisazione musicale, abbiamo preparato il setting d'aula realizzando i cartelli con le scritte per i musicisti e per il pubblico e infine abbiamo provato l'attività stessa.

Il lavoro è stato presentato al convegno Eufonica "Music at work"³. Essa si basa su una semplice istruzione:

I Can't Play

Un musicista suona improvvisando su uno strumento a barre⁴. Il pubblico può intervenire e togliere a piacimento una delle barre alla volta. Una volta finite le barre il musicista smette di suonare⁵.

Istruzioni per il pubblico

Puoi intervenire durante la performance.

Avvicinati a un musicista e toglì una barra qualsiasi dal suo strumento.

Riponila nell'apposita scatola.

Se qualcun altro sta intervenendo, aspetta il tuo turno!

² Questo il link al video esemplificativo dell'attività: https://drive.google.com/file/d/1PiBXahmPzaFqlb_nJ1IZ3b566JAcToXi/view?usp=sharing (ultimo accesso 16 aprile 2026).

³ Ringrazio il CSMDDB (Centro Studi Maurizio Di Benedetto), di cui faccio parte, per avermi segnalato il convegno Eufonica "Music at work" a cui ho partecipato come relatore.

⁴ Preferisco usare questa dicitura generica per indicare tutti quegli strumenti caratterizzati da una serie di barre, o lamelle, di varia lunghezza disposte in ordine di altezza, dalla più grave alla più acuta. Per realizzare l'attività le barre devono essere facilmente estraibili dalla cassa armonica dello strumento.

⁵ Abbiamo realizzato questa attività con tre musicisti. Suonare da soli piuttosto che in ensemble cambia alcune condizioni dal punto di vista esecutivo e modifica le reazioni del pubblico.

Il brano è stato approfondito nell'aula di musica in vari incontri, alla fine dell'anno scolastico è stato eseguito pubblicamente⁶.

L'improvvisazione

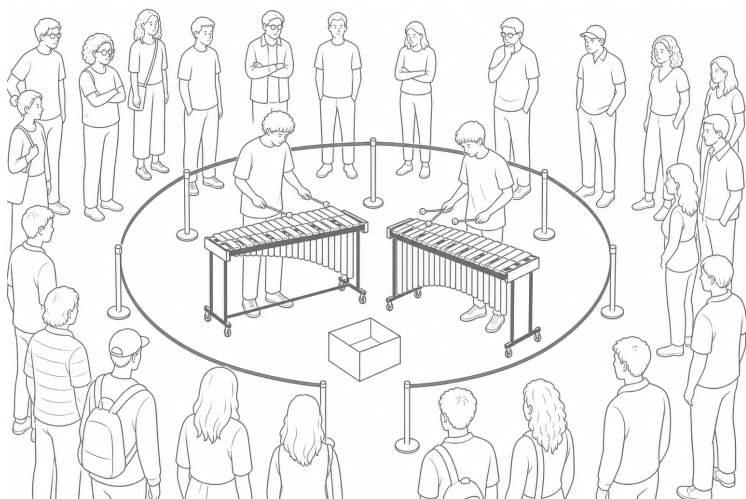
Si tratta di un'attività musicale di tipo improvvisativo⁷. I miei studenti avevano già avuto esperienze di improvvisazione; è importante introdurre preventivamente questa pratica, poiché non si deve trascurare l'aspetto propriamente musicale a favore di quello ludico che l'attività inevitabilmente comporta. Gli strumenti a barre che ho utilizzato erano impostati su una scala diatonica di Do maggiore. Pur non trattandosi di una scala pentatonica, che alleggerisce e ridimensiona gli obiettivi delle strategie improvvisative, i movimenti melodici (e armonici) davano esiti sostanzialmente consonantici. Poiché l'attività prende tempo (a seconda delle varianti che si adottano l'esecuzione può anche richiedere fino a quindici minuti), ho pensato di introdurre la pulsazione come elemento necessario del processo improvvisativo prevedendo che la ripetitività musicale facilitasse lo scorrere del tempo. In questo senso, un musicista iniziava proponendo una figurazione ritmico-melodica, gli altri due iniziavano a piacimento ma considerando il ritmo impostato dal primo musicista. Un'altra raccomandazione che ho fatto è stata quella di curare il suono, in particolare il modo di percuotere lo strumento, sensibilizzandoli alla variazione di timbro che ciò comporta. In sostanza, ho tentato di far percepire ai tre musicisti il trio, cioè il fatto di essere non solo singoli musicisti ma un ensemble con una nuova identità emergenziale. Avendo impostato come iniziare, agli studenti non restava che gestire lo sviluppo del brano poiché la fine era anch'essa predelineata dalle regole dell'attività.

⁶ La variante che è stata eseguita a fine anno è *We Can't Play* che prevede la presenza di due o più musicisti.

⁷ Per approfondire il rapporto fra improvvisazione e didattica musicale si veda M. Cosottini, *Metodologia dell'improvvisazione musicale. Tra linearità e non linearità*, Edizioni ETS 2017; E. Strobino, *Il suono, l'istante e l'avventura*, Progetti Sonori 2022, e infine M. Vitali, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti Sonori 2024.

Il pubblico

L'esecuzione prevede l'intervento del pubblico. Nel caso dell'opera *Can't Help Myself* il pubblico è spettatore e non interviene nella logica performativa del braccio meccanico. Nel mio caso non era facile creare musicalmente qualcosa di analogo all'espulsione del liquido dalla macchina, dovevo cioè immaginare un elemento che sfuggisse al controllo dei ragazzi e che avrebbe avuto conseguenze importanti dal punto di vista performativo. Ecco che il pubblico mi è apparsa come una possibilità concreta per inserire l'elemento ostacolante la normale attività esecutiva: una persona alla volta entrava in scena e aveva la facoltà di togliere una barra da un qualsivoglia strumento presente sul palco.



L'area della performance è stata recintata usando una corda colorata, al centro suonavano i musicisti e tutt'intorno il pubblico ascoltava e osservava la performance. Solo un'apertura consentiva l'entrata del pubblico, una persona alla volta. Per svolgere la performance finale abbiamo scritto un cartello con le indicazioni per il pubblico.

Riflessione

L'attività ha messo gli studenti alla prova nel loro ruolo ora di musicisti ora di pubblico, ha suscitato in loro alcune reazioni che ho raccolto in forma scritta (utilizzando un form che ho fatto riempire alla fine dell'attività) e oralmente.

Ruolo del pubblico

La domanda è stata: «perché hai tolto quella barra e non un'altra?» Le risposte degli studenti: «La stava usando troppo» denota attenzione alla frequenza d'uso delle barre, come ad esempio «era quella che stava suonando» (nascondendo implicitamente qualche altro motivo relazionale); «Mi dava fastidio quel suono», oppure «mi dava fastidio il suo modo di suonare» denotano attenzione al suono e all'estetica del brano; «perché volevo che cambiasse barra», oppure «per fare un dispetto» e inoltre «per mettere in difficoltà» indicano motivazioni sociali; «per capire che suono faceva» evidenzia scelte legate alla percezione sonora mentre «era vicina» di natura spaziale. Il gesto di togliere una barra ha così evidenziato scelte legate alla libera esplorazione, a criteri estetici, al controllo del suono e infine all'interazione con i musicisti.

Ruolo del musicista

La prima domanda è stata: «cosa significa improvvisare mentre il pubblico interviene sullo strumento?» La risposta «è stato molto difficile poiché pian piano le barre dello xilofono finivano. Nonostante ciò, è stato molto divertente improvvisare perché ho dato sfogo alla mia immaginazione inventando nuove melodie» evidenzia una difficoltà ma allo stesso tempo la facoltà di improvvisare con soddisfazione; «Mi sentivo controllata» mette l'accento sul potere condizionante che le scelte del pubblico facevano. In sintesi, per i ragazzi, improvvisare nel contesto di *I Can't Play* significa fare scelte non facili ma di soddisfazione, sebbene controllati dall'esterno. Dunque, gli studenti hanno effettuato gesti legati a scelte estetiche e di rispetto delle regole.

Alla domanda «quali soluzioni hai trovato in risposta alla sottrazione delle barre?» gli studenti hanno trovato soluzioni musicali, come «cercavo di andare a tempo», oppure «seguivo la melodia delle mie compagne». Alla domanda «che sensazione hai avuto durante la performance?» ci sono state risposte legate allo stato d'animo «avevo ansia», oppure «mi sentivo osservata» o infine «sicurezza e sottomissione». Dunque, improvvisare in una situazione di condizionamento esterno ha evidenziato competenze di problem-solving (soluzioni musicali) e di gestione emotiva (stress emotivo).

Per tutti

Alla domanda «commenta l'attività» le risposte hanno riguardato il suono e la sua piacevolezza («il suono dello xilofono era molto piacevole»), il coinvolgimento emotivo («Nonostante gli ostacoli non devi arrenderti»), oppure «attività bella e seria nello stesso momento e pure divertente»), la collaboratività e la sfida con elementi di creatività («Un'attività che unisce i ragazzi, che interessa e non annoia nessuno»).

Conclusioni

I Can't Play è stata pensata come un modo per toccare alcune dimensioni valoriali attraverso un'esperienza di tipo musicale. L'attività si è presentata creativa e stimolante dal punto di vista musicale. Ha evidenziato dinamiche interessanti legate alla piacevolezza del suono accompagnate da un senso di limite e frustrazione dovuto alla sottrazione delle barre. Questo ha generato scelte che andavano a risolvere via via questioni musicali condizionate dal progressivo dissolversi del mezzo per fare musica. Allo stesso tempo, il rapporto fra musicisti e pubblico ha instaurato un legame finalizzato alla realizzazione di una performance condividendo responsabilità, spazi di ascolto, di invenzione e trasformazione del suono.

Il concetto di limite si è incarnato nella somma di più fattori, dalla sottrazione del mezzo per fare musica combinato con la percezione della fine imminente. Il senso di frustrazione, la controparte emotiva del limite spazio-fisico, è stata vissuta dai musicisti in

modo contenuto, mai in modo angosciato, evidentemente a causa del carattere giocoso e finzionale dell'attività. La resilienza artistica si è mostrata come desiderio di continuare a sviluppare la narrazione musicale grazie all'utilizzo di strategie musicali legate al ritmo e all'ascolto melodico. L'improvvisazione musicale ha consentito di tenere in vita la performance grazie alla sua peculiare normatività che consente ai musicisti di poter prendere decisioni sul momento che vanno a salvaguardare le scelte proprie e altrui.

Varianti

Sono state ipotizzate alcune varianti dell'attività:

- *We Can't Play* (due o più musicisti);
- *We Can't Play Infinity* (una volta tolte tutte le barre il pubblico può reinserirle una alla volta prendendole a piacimento dalla scatola). L'attività non ha una fine prestabilita, essa può terminare nel caso che nessuno del pubblico inserisca una barra oppure perché si è stabilito un tempo massimo di esecuzione;
- *We Cant Play Cooperative*: il pubblico può decidere se togliere o inserire una barra durante la performance. Anche in questo caso la fine è nelle mani del pubblico oppure di un tempo stabilito in precedenza.

Sarebbe interessante sperimentare e osservare come le diverse regole musicali, nelle loro varianti, producano cambiamenti a livello tematico, musicale ed emotivo, magari in un prossimo progetto di ricerca.

Bibliografia

- M. Cosottini, *Metodologia dell'improvvisazione musicale. Tra linearità e nonlinearietà*, Edizioni ETS 2017.
- E. Strobino, *Il suono, l'istante e l'avventura*, Progetti Sonori 2022.
- M. Vitali, *Ragazzi che si ascoltano. Improvvisare con i suoni nella scuola di base*, Progetti Sonori 2024.

Capitolo 14

Qui legalità... SI FA! – in viaggio verso la libertà

Maria Antonella Melfi

A scuola di legalità

L'esperienza musicale *Qui legalità... SI FA! In viaggio verso la libertà* si inserisce all'interno di un più vasto percorso sui temi della legalità, realizzato presso la scuola primaria "San Ciro" di Foggia, nell'a.s. 2024/2025.

Il progetto ha abbracciato l'arco temporale del secondo quadrimestre ed è stato rivolto alle classi quinte in occasione dell'evento di presentazione del libro "Storia di Franco"¹, promosso da Daniela Marcone, figlia del protagonista del libro e referente nazionale di "Libera, Associazioni, nomi e numeri CONTRO LE MAFIE".

L'incontro, organizzato dalla D.S., Dott.ssa Tiziana Zappatore, è stato realizzato presso l'istituzione scolastica il 29 marzo 2025, nell'ambito delle iniziative cittadine di commemorazione dei trent'anni dalla scomparsa di Francesco Marcone, direttore dell'Ufficio del Registro di Foggia, assassinato il 31 marzo del 1994 dopo aver denunciato degli illeciti.

Da cosa scaturisce l'idea di sottoporre all'attenzione di alunni così giovani un evento avvenuto tanti anni prima?

In una realtà cittadina in cui permangono situazioni di illegalità, criminalità e degrado, il progetto è stato finalizzato a rendere gli alunni consapevoli di un importante pezzo di storia della nostra città, a scoprire la figura di Francesco Marcone e a trarre dalla sua storia di bambino, di ragazzo e infine uomo adulto un esempio di onestà, di resilienza e di speranza cui ispirarsi per diventare veri cittadini.

¹ M. Marcone, *Storia di Franco*, Edizioni La Meridiana 2022.

In questo senso la scuola ha inteso promuovere «una valorizzazione di ciò che si è al pari di ciò che si conosce e si sa fare, e di come le peculiarità dell'essere di ognuno possano divenire elemento a disposizione della comunità»².

Storytelling di un'esperienza

Questo progetto è stato realizzato grazie all'azione sinergica degli alunni delle classi quinte e dei docenti dell'istituto, coinvolti in un percorso interdisciplinare che ha previsto una diversificazione degli elaborati finali da presentare nella giornata del 29 marzo 2025. Numerosi sono stati i prodotti realizzati, come testi poetici, manufatti artistici e produzioni musicali; inoltre, tutti gli alunni hanno partecipato alla realizzazione di un murale ispirato ai valori della legalità raffigurante l'immagine stilizzata del volto di Francesco Marcone accompagnata dalla raffigurazione di fiori dai diversi colori rappresentativi di concetti quali: diritto, giustizia, libertà, dignità.

Il percorso musicale, nello specifico, è stato rivolto a un gruppo di 21 alunni della classe quinta e si è svolto dalla seconda metà di gennaio a fine marzo con dieci incontri settimanali della durata di un'ora.

Sono state inizialmente svolte attività di accertamento di prerequisiti quali:

- conoscenza e uso dei parametri del suono: timbro, intensità, altezza e durata;
- lettura ed esecuzione di semplici cellule ritmiche e note sul pentagramma;
- uso della voce, del corpo e degli strumenti Orff in modo creativo;
- esecuzione di semplici improvvisazioni per esprimere emozioni;
- partecipazione creativa a dialoghi sonori.

² A. Rosa, *Arti, linguaggi e panorami educative tra competenze cognitive e non cognitive: un'introduzione di sistema*, in M. Morandi, A. Rosa (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi, il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, Edizioni ETS 2025, p. 24.

Il progetto ha perseguito i seguenti obiettivi:

- riconoscere le proprie emozioni;
- esprimersi in un ambiente protetto senza timore del giudizio;
- acquisire comportamenti corretti, rispettosi e inclusivi;
- comprendere il valore del proprio apporto positivo al gruppo;
- cooperare per la realizzazione di un obiettivo comune;
- realizzare un prodotto musicale simbolo della condivisione del percorso ed emblema dell'identità dell'istituzione scolastica.

Le attività sono state svolte all'interno del laboratorio di musica, allestito per gli incontri come spazio- setting con gli strumenti Orff predisposti circolarmente e la tastiera; è stata utilizzata la LIM per la fruizione dei programmi di scrittura e riproduzione musicale e il proiettore digitale per pavimento interattivo, utile soprattutto per le fasi iniziali di warm up.

Al fine di creare un clima favorevole alla comunicazione, sono state utilizzate tecniche di ascolto e rilassamento e proposti giochi per sviluppare la fiducia e l'empatia tra i membri del gruppo³. Inoltre, è stata utilizzata una didattica inclusiva orientata al coinvolgimento e alla partecipazione di tutti in ogni fase del processo creativo, applicando tecniche e attività proprie della musicoterapia.

Si è privilegiata la dimensione comunicativa del linguaggio sonoro- musicale, nella consapevolezza che «la musica è arte, come tale imprevedibile e inesauribile, perché è ricchezza dentro e intorno all'uomo. Allora, se la musica è l'arte dei suoni, *la musicoterapia è l'arte della comunicazione*»⁴.

Il percorso sulla legalità si è articolato in più fasi, ciascuna delle quali è stata propedeutica alla successiva e imprescindibile ai fini della creazione musicale.

Inizialmente è stato proposto un brainstorming sul tema della legalità, facendo emergere le emozioni scaturite dalla lettura e dall'analisi del libro e proponendo la condivisione delle riflessioni in circle time.

³ C. Achenbach, *Il laboratorio delle attività musicali, suonare, vocalizzare e ascoltare*, Erickson 2000, pp. 88-91.

⁴ G. Cremaschi Trovesi, *Musicoterapia, arte della comunicazione*, Edizioni Magi 2007, p. 16.

Successivamente, prima in piccoli gruppi, poi col gruppo classe, gli alunni hanno realizzato degli slogan sulla legalità e hanno scelto quello che hanno ritenuto potesse avere maggiore efficacia e impatto emotivo nella comunicazione del messaggio.

Di qui il gruppo si è orientato sull'individuazione del *rap* come genere più adeguato alla realizzazione del brano e, dopo aver scelto una base armonica da un ventaglio di proposte, ha elaborato il testo curandone la metrica e gli elementi sovrasegmentali, quali l'intonazione, il ritmo gli accenti.

Alle strofe eseguite in forma *rap* è stato alternato un ritornello cantato su una melodia elaborata dagli alunni.

Prima fase: la musica come risorsa trasformativa

Il processo creativo ha avuto inizio con un'attività laboratoriale in cui gli alunni sono stati invitati ad esprimere le proprie emozioni attraverso i suoni, a seguito della lettura delle vicende narrate nel libro. Attraverso la tecnica del *mirroring*⁵, la proposta musicale di ogni singolo alunno veniva rispecchiata e rinforzata dal resto del gruppo sugli strumenti Orff; in questo contesto un alunno ha proposto una sequenza ritmica molto incisiva che, nel feedback verbale successivo all'attivazione sonoro- musicale, ha riferito voler rappresentare l'esplosione dei colpi da parte del sicario contro il protagonista.

L'insegnante ha chiesto agli alunni di definire la sequenza ritmica usando il metodo Goitre e di ripeterla più volte sino a trovare una frase che potesse affrancarla dall'emozione negativa del ricordo dell'evento criminale, a favore di un messaggio nuovo, costruttivo e pieno di speranza.

In questa fase di cooperative learning è stato ideato lo slogan "*Qui legalità... SI FA!*" in cui, al significato letterale immediato, si aggiunge il riferimento alle note musicali che reggono la frase stessa in quanto ne costituiscono il verbo; dunque, intendono alludere alle potenzialità educative della musica a scuola.

⁵ T. Wigram, *Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia*, Edizioni Ismez 2005, pp. 57-59.

Seconda fase: quando il Jazz incontra il Rap

Individuato lo slogan, l'insegnante ha proposto agli alunni l'ascolto di alcuni brani jazz e ha chiesto, in seguito, quale avesse suscitato in loro emozioni positive. La maggior parte degli alunni ha optato per il brano di Bill Evans "Peace piece", costruito su due accordi che si alternano ostinati; alcuni alunni hanno affermato che la scelta è stata determinata dall'associazione della musica ad una ninna nanna.

Il ritmo della struttura, originariamente ternario, è stato trasformato in quaternario e su di esso sono stati elaborati il ritornello cantato e le strofe parlate della canzone.

Il ritornello è stato ideato su una melodia in progressione discendente sostenuta da un semplice giro armonico.

Nell'elaborazione del testo si è posto l'accento sull'importanza di rifuggire ogni forma di adesione all'illegalità e di sviluppare assertività e capacità critica:

Padroni di noi stessi in un viaggio di onestà non ci ferma la paura, la giustizia è libertà!

Nell'elaborazione del testo delle strofe, gli alunni hanno immaginato di intrattenere un dialogo con il protagonista del libro. Nella prima strofa hanno evidenziato nell'elemento della *voce* un vento di sensibilizzazione al cambiamento:

La tua storia ci ha insegnato che la mafia non rispetta che la mafia aggredisce e illegalmente arricchisce.

Ci diresti di lottare sempre uniti e mai mollare!

La tua voce è in questo vento che prepara al cambiamento

La seconda strofa è stata elaborata ripercorrendo episodi della vita del protagonista desunti dal libro e sottolineando l'eredità lasciata alle giovani generazioni di "essere Stato":

Ti ricordi quella estate la bellezza di quel campo quando il sole ti abbracciava? Nulla mai ti minacciava.

La tua vita è stata un soffio, ma ti sei impegnato il doppio ora NOI SIAMO LO STATO che non va mai calpestato!

Nella terza strofa gli alunni hanno espresso il proposito di diventare cittadini onesti che, attraverso la graduale acquisizione di consapevolezza e resilienza, potranno guardare al futuro con speranza diventando promotori di legalità:

*Se minacce arriveranno non cadremo nell'inganno decidendo come agire
senza farci intimorire.*

*E vedrai, dopo ogni passo, che diminuisce il chiasso
nella mente chiaro appare solo ciò che è giusto fare!*

Terza fase: organizzazione della struttura della canzone

Conclusa l'elaborazione delle strofe e del ritornello, l'insegnante ha chiesto agli alunni di organizzare la struttura della canzone che è risultata formata da tre moduli così composti:

- slogan accompagnato da body percussion;
- strofe parlate con alternanza di due cori per dare un maggior risalto all'espressività delle parole;
- ritornello cantato con sovrapposizione di due cori ad intervallo di terza;

Terminati i tre moduli è stato proposto di ripetere più volte il ritornello in crescendo come parte conclusiva.

Valutazione e documentazione dell'esperienza

Ai fini della valutazione del progetto ci si è serviti di questionari ex ante, in itinere e finale, di griglie di valutazione dei parametri qualitativi e quantitativi della produzione musicale. Sono state compilate rubriche e diari di bordo, utili anche ai fini dell'autovalutazione degli alunni. Il percorso è stato inoltre documentato attraverso registrazione video della performance finale.

Dalla lettura trasversale delle rubriche di valutazione e dei diari di bordo relativi alle specifiche attività musicali descritte, sono emersi risultati significativi, sia dal punto di vista della modalità di partecipazione degli alunni, per cui è stato registrato un incremento dei livelli di interesse, propositività e collaborazione, sia per quanto

riguarda l'esecuzione, con miglioramento della precisione ritmica d'insieme e dell'espressività.

Dai questionari proposti agli alunni è emerso un generale gradimento del progetto e un crescente senso di fiducia verso le proprie capacità espressive, oltre che una maggiore fluidità nella capacità di utilizzare le esperienze pregresse in maniera creativa e condivisa.

Dalla valutazione del progetto sono emersi i seguenti risultati:

- maggiore consapevolezza della propria realtà cittadina;
- sviluppo di una maggiore propensione alla cooperazione, alla solidarietà e all'inclusione;
- ricadute positive sulla motivazione ad apprendere;
- incremento dell'attitudine a lavorare in cooperative learning.

L'esperienza ha fornito i presupposti per una riflessione condivisa sulla necessità di sviluppare percorsi di formazione assertiva, in quanto «il valore della reciprocità dei diritti rende possibile il rispetto della dignità umana e delle differenze individuali.»⁶. Inoltre, ha costituito una testimonianza viva dell'impegno della comunità scolastica verso la lotta all'illegalità e alla violenza aprendo un varco alla speranza attraverso la musica.

Bibliografia

- C. Achenbach, *Il laboratorio delle attività musicali, suonare, vocalizzare e ascoltare*, Erickson 2000.
- R. Anchisi, M. Gambotto Dessy, *Manuale di assertività. Teoria e pratica delle abilità relazionali: alla scoperta di sé e degli altri*, FrancoAngeli 2013.
- K. Bruscia, *Modelli di improvvisazione in musicoterapia*, Edizioni Ismez 2001.
- G. Cremaschi Trovesi, *Musicoterapia, arte della comunicazione*, Edizioni Magi 2007.
- P. Diambri, *Musica. Riflessioni e progetti per l'attività di laboratorio*, Edizioni La Scuola 2004.

⁶ R. Anchisi, M. Gambotto Dessy, *Manuale di assertività, Teoria e pratica delle abilità relazionali: alla scoperta di sé e degli altri*, FrancoAngeli 2013.

- G. di Franco, *Le voci dell'emozione, verso una pragmatica della musica come terapia*, Edizioni Ismez 2001.
- M. Marcone, *Storia di Franco*, Edizioni La Meridiana 2022.
- M. Morandi, A. Rosa (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi, il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, Edizioni ETS 2025.
- T. Wigram, *Metodi e tecniche per clinici, educatori e studenti di musicoterapia*, Edizioni Ismez, Roma.

L'elenco completo delle pubblicazioni
è consultabile sul sito

www.edizioniets.com

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=Polifonica>



-
25. Alessia Rosa, Marco Morandi, Caterina Librandi (a cura di), *Armonie di competenze. La musica come catalizzatore di crescita personale e sociale*, 2026, pp. 272.
 24. Oreste Trabucco, *Raison et bon sens. Due studi tra letteratura e filosofia*. In preparazione.
 23. Marco Morandi, Alessia Rosa (a cura di), *Arti, linguaggi e panorami educativi. Il sostegno dell'educazione musicale al raggiungimento delle competenze chiave*, 2025, pp. 312.
 22. Daniel Mara and Muşata-Dacia Bocoş (edited by), *Insights in non-formal education in the actual society*, 2025, pp. 388.
 21. Marco Emilio, Enrico Miatto, Gabriele Quinzi (a cura di), *Forme del cooperare. Sguardi interdisciplinari e prospettive trasformative*, 2024, pp. 236.
 20. Andreina Di Brino (a cura di), *Immagini e narrazioni. Educazione, comunicazione e sfide mediatiche*, 2023, pp. 160.
 19. Ilenia Russo, *Liberi da «confusione» e «maraviglia». Decadenza e riforma in Giordano Bruno*, 2023, pp. 184.
 18. Elena Falaschi, *Talento e resilienza. Dispositivi pedagogici per l'educazione del potenziale umano*, 2021, pp. 196.
 17. Sergio Giudici (a cura di), *Musica, Scienza e Linguaggio. Dall'acustica musicale agli assistenti vocali*, 2022, pp. 228.
 16. Donatella Fantozzi, *A regola d'arte. La street art tra didattica della legalità e paradosso della trasgressione*, 2020, pp. 120.
 15. Maria Antonella Galanti, Mario Paolini, *Un manicomio dismesso. Frammenti di vita, storia e relazioni di cura*, con prefazione di Gerardo Favaretto, 2020, 2025², pp. 268.
 14. Donatella Fantozzi, Tania Terlizzi (a cura di), *Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici e didattici nella scuola dell'infanzia e primaria*, 2019, pp. 232.
 13. Maria Antonella Galanti (a cura di), *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità*, 2019, pp. 140.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di maggio 2026