



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria

A.A 2025/2026

L'educazione musicale nella scuola primaria: dai grandi maestri del secondo dopoguerra alle nuove tecnologie dell'era digitale

Relatore:

Prof. Mauro Casadei Turrone Monti

Laureando:

Giacomo Di Maiolo

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1: I MAGGIORI ESPONENTI DELLA DIDATTICA MUSICALE ITALIANA E INTERNAZIONALE DAL SECONDO DOPOGUERRA AD OGGI	3
1.1 CARL ORFF	3
1.1.1 <i>La filosofia dell'Orff-Schulwerk</i>	4
1.1.2 <i>Lo strumentario Orff</i>	5
1.2 SHINICHI SUZUKI	8
1.2.1 <i>Il metodo della "lingua madre"</i>	9
1.3 FRANÇOIS DELALANDE	11
1.3.1 <i>La pedagogia del risveglio</i>	11
1.4 ROBERTO GOITRE	14
1.4.1 <i>Il "Cantar Leggendo"</i>	15
1.5 GIOVANNI PIAZZA	18
1.5.1 <i>La diffusione e l'adattamento dello Schulwerk in Italia</i>	19
1.6 CARLO DELFRATI	21
1.6.1 <i>La fondazione della SIEM e il mestiere del maestro</i>	22
CAPITOLO 2: L'EVOLUZIONE DELLA DIDATTICA MUSICALE NELLE SCUOLE PRIMARIE ITALIANE DAGLI ANNI '50 AD OGGI	26
2.1 GLI ANNI '50	26
2.1.1 <i>Il primato del canto e la riforma Ermini</i>	26
2.2 GLI ANNI '60 E GLI ANNI '70	28
2.2.1 <i>La nascita dei movimenti di base per la didattica attiva e la riforma Gui</i>	28
2.3 GLI ANNI '80 E GLI ANNI '90	31
2.3.1 <i>La nascita dei laboratori musicali e la svolta dei Programmi del 1985</i>	31
2.4 IL NUOVO MILLENNIO	34
2.4.1 <i>Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi specifici di apprendimento</i>	34
CAPITOLO 3: LA DIDATTICA MUSICALE NELLE SCUOLE DEL MONDO CONTEMPORANEO	39
3.1 IL MODELLO FINLANDESE: CREATIVITÀ E INCLUSIONE DIDATTICA	39
3.1.1 <i>La Visio 2030 for Finnish Education e la Phenomenon-based learning</i>	39

3.2	<i>L'EDUCAZIONE MUSICALE IN GIAPPONE: TRADIZIONE, DISCIPLINA E IDENTITÀ CULTURALE</i>	43
3.2.1	<i>Le linee guida ministeriali giapponesi e lo Yamaha Music Education System</i>	43
3.3	<i>“EL SISTEMA” VENEZUELANO: LA MUSICA COME STRUMENTO DI INCLUSIONE SOCIALE</i>	46
3.3.1	<i>L'intuizione di Josè Antonio Abreu e il Coro de Manos Blancas</i>	46
3.4	<i>LA DIDATTICA MUSICALE AFRICANA: TRA PATRIMONIO CULTURALE E SCUOLA</i> . 49	
3.4.1	<i>Il contesto africano, l'esempio zambiano e l'African Music Education Project</i>	49
	<i>CAPITOLO 4: IL PIANOFORTE E LE TASTIERE COME MEDIATORE DIDATTICO NEL CONTESTO SCOLASTICO</i>	55
4.1	<i>IL PIANOFORTE NEL CONTESTO SCOLASTICO</i>	55
4.1.1	<i>Il docente come accompagnatore e il pianoforte come guida per l'intonazione e l'analisi armonica</i>	55
4.2	<i>L'EVOLUZIONE DELLE MODALITÀ DI TASTIERA</i>	59
4.2.1	<i>Dal pianoforte acustico alle tastiere digitali</i>	59
4.3	<i>IL PIANOFORTE E IL LABORATORIO ATTIVO</i>	62
4.3.1	<i>Un esempio di laboratorio attivo e lo storytelling musicale</i>	62
4.4	<i>LE RISORSE WEB E LE INTERFACCE SEMPLIFICATE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA</i>	67
4.4.1	<i>Le app musicali: Shared Piano, Musicca, Learning Music</i>	67
4.5	<i>TRE ESPERIENZE DIDATTICHE DI USO DELLA TASTIERA DIGITALE IN CLASSI PRIME DI UNA SCUOLA PRIMARIA DELLA PROVINCIA DI MODENA</i>	74
4.5.1	<i>Musica e Dobbie, musica ed emozioni, musica ed arte</i>	74
	<i>CONCLUSIONI</i>	79
	<i>BIBLIOGRAFIA</i>	81
	<i>SITOGRAFIA</i>	83
	<i>RIFERIMENTI NORMATIVI</i>	84
	<i>RINGRAZIAMENTI</i>	85

INTRODUZIONE

L'educazione musicale nella scuola primaria non rappresenta soltanto l'insegnamento di una disciplina artistica, bensì costituisce un tassello fondamentale per lo sviluppo della personalità, della sensibilità e delle capacità cognitive del bambino. Fin dalla scuola primaria, la musica può essere un pilastro della crescita educativa dell'alunno, ergendosi a elemento formativo insostituibile anche da in età adulta, in relazione spesso a una vera e propria passione che va ben al di fuori della formazione scolastica. In un periodo storico nel quale la didattica musicale è spesso rilegata a una disciplina di livello niente più che complementare, in questa tesi di laurea ho cercato di argomentare e sostenere il valore della musica quale linguaggio attivo, creativo e inclusivo, restituendole un ruolo più appropriato entro i curricoli scolastici.

Le motivazioni che hanno spinto alla stesura di questo lavoro risiedono in un legame personale e profondo con la musica. Fin da bambino, ho amato particolarmente le lezioni musicali nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Nonostante fossero poche, vi si insinuò una mia autentica passione, sia per il canto che per gli strumenti (in quei contesti scolastici, il flauto dolce). Saltando poi ai nostri giorni, da circa tre anni a questa parte sto portando avanti un intenso e articolato studio del pianoforte, pur se come autodidatta, un'esperienza che mi sta permettendo di vivere la musica non come una disciplina astratta o mnemonico-tecnica, ma come un percorso di scoperta continua, di ricerca del 'bello'. Su questo piano, mi sono stati di grande stimolo contenuti e dinamiche del corso di Pedagogia e didattica della musica, svolto lo scorso anno, contribuendo significativamente ad una gestione equilibrata delle mie più grandi passioni, musica e insegnamento, oltreché ad aumentare la mia conoscenza degli ambiti operativo-culturali della musica.

Accanto alla pratica musicale, la mia inclinazione per la storia contemporanea mi ha spinto a guardare la didattica musicale quale esito di un lungo e complesso processo storico. Ho deciso quindi di indagare le ragioni per cui, ancora oggi, la musica sia troppo spesso considerata come una disciplina "inferiore" nel contesto della scuola primaria. Da qui, è sorta anche la volontà di cercare delle strade innovative per un rinnovamento dell'insegnamento, con l'obiettivo principale di recuperare e valorizzare le grandi intuizioni del passato, ponendole in dialogo con le nuove tecnologie.

A tal proposito, il presente lavoro di tesi si propone come un ponte tra la memoria statica e il futuro tecnologico della didattica musicale nella scuola primaria. L'obiettivo è quello di dimostrare come la musica possa divenire un mediatore per un'educazione inclusiva, creativa e stimolante. Il percorso di ricerca si snoda attraverso quattro capitoli, collegati tra di essi attraverso un *fil rouge* che

ripercorre le più rilevanti metodologie d'insegnamento della didattica musicale, da un lato osservando la situazione italiana nelle scuole primarie, dall'altro valutando le strategie pedagogiche di altri paesi, fino a concludere con l'approccio educativo alle nuove risorse tecnologiche.

Più nello specifico, il primo capitolo tratta delle più importanti metodologie didattiche riguardanti la musica, dal secondo dopoguerra ad oggi: si passa da Orff a Suzuki, da Goitre a Delfrati, le cui intuizioni hanno rivoluzionato il concetto di "fare musica", ponendo in primo piano l'esperienza diretta e il piacere della scoperta entro il processo di apprendimento. Il secondo capitolo sposta l'attenzione sul contesto istituzionale italiano, ripercorrendo le tappe che hanno segnato il cammino della musica verso il riconoscimento di una piena dignità formativa. Il terzo capitolo esplora modelli educativi internazionali contemporanei, dalla Finlandia al Venezuela, passando per l'Africa e il Giappone, fino a evidenziare come le diverse culture abbiano influenzato il modo di "fare musica", laddove la musica è utilizzata anche come strumento di coesione sociale, identità e riscatto. Infine, l'ultimo capitolo affronta un focus sul pianoforte come strumento didattico collegato alla dimensione tecnologica, punto di vista dal quale si è in grado di osservare come strumenti versatili (quali il pianoforte digitale, la tastiera o le risorse web) possano potenziare la didattica tradizionale. A quest'altezza, ho coinvolto in senso analitico-formativo alcune mie esperienze didattiche personali.

In definitiva, questa tesi vuole indagare la condizione del bisogno essenziale di una presenza della musica nella scuola primaria, favorendo percorsi d'avvicinamento per i quali tale disciplina a scuola vada studiata nella misura in cui sia anzitutto uno spazio da scoprire e di cui appassionarsi, tra emozione ed espressività affidate all'interpretazione.

CAPITOLO 1: I MAGGIORI ESPONENTI DELLA DIDATTICA MUSICALE ITALIANA E INTERNAZIONALE DAL SECONDO DOPOGUERRA AD OGGI

In questo capitolo intendo delineare un quadro possibilmente sistematico delle figure di maggior rilievo e impatto nell'evoluzione della didattica musicale dal secondo dopoguerra ai giorni nostri, in campo internazionale e italiano. L'obiettivo è quello di mostrare l'eterogeneo spettro dei modelli di insegnamento in rapporto alle dinamiche del loro sviluppo nel corso degli anni, soprattutto in rapporto agli approcci più dinamici, inclusivi e attenti alla dimensione psicofisiologica dell'allievo.

1.1 CARL ORFF¹

Carl Orff (1895-1982) nasce a Monaco di Baviera in una famiglia di ufficiali e studiosi. La madre era un'abile pianista, che lo istruì fin da bambino. Alla fine degli anni Venti, dopo aver studiato al Conservatorio di Monaco, Orff si distingue ben presto come figura significativa nella oasi musicale modernista di Monaco di Baviera; ma è all'inizio del decennio successivo, pur nelle torbide avversità del regime nazista, che la sua fama eccelle definitivamente, fino al culmine toccato nel 1937 con i *Carmina Burana*, la sua composizione musicale più famosa. Successivamente, Orff ha lavorato come direttore d'orchestra e compositore, ma è stato anche un educatore musicale, noto per il suo "*Schulwerk*", un vero e proprio metodo che ha rivoluzionato l'idea di educazione musicale. L'intuizione di Orff fu quella di comprendere che la pedagogia musicale non doveva essere un addestramento tecnico separato dalla vita del bambino, ma un'attività creativa che portasse gioia e stimolo espressivo-emotivo a partire paradigmaticamente dal ritmo e dal gesto. Il successo globale della sua opera pedagogica dimostra come la sua visione sia riuscita a superare i confini della cultura tedesca per diventare un linguaggio universale, attraverso un metodo (che ha il fulcro nello strumentario) ancora influentissimo nell'educazione musicale odierna, a oltre quarant'anni dalla sua morte, anche nel confronto metodologico-pratico con le visioni di molti altri pedagogisti musicali.

¹ Per questo paragrafo mi sono orientato liberamente dal sito online <https://holocaustmusic.ort.org/it/politics-and-propaganda/third-reich/orff-carl/>

1.1.1 La filosofia dell'Orff-Schulwerk²

L'idea di Carl Orff è quella di un modello didattico aperto: infatti la metodologia non nasce per un'educazione di tipo teorico, né è destinata ad una precisa e chiusa fascia d'età. Essa è semmai il frutto di un lungo percorso, nato dalle intuizioni di Carl Orff, con una mente rivolta al bambino e ai suoi bisogni. Su una siffatta piattaforma educativa è sorto l'Orff-Schulwerk, che per l'appunto non è mai stato concepito quale modello rigido e autoreferente, ma si è costantemente evoluto e trasformato, anche in relazione alla multiculturalità. Per tal motivo, la sua fisionomia metodologica contribuisce ancor oggi alle fondamenta pedagogiche e dei criteri guida per l'insegnante.

Il termine scelto da Orff è "Schulwerk", che letteralmente significa "lavoro scolastico", ossia un approccio all'insegnamento della musica per i bambini in tenera età (cit. in *Enciclopedia Treccani*, V appendice, 1993). Ciò suggerisce un modo d'apprendimento che coinvolge attivamente lo studente in una sorta di laboratorio attivo. A quest'altezza, la formazione comincia sempre dalla pratica e dall'esperienza, da un approccio esplorativo e sperimentale, orientato lontano dall'astrazione. Inoltre, questa metodologia viene considerata multi-espressiva, sensibilità ai fattori della creatività attraverso ogni possibile vettore musicale comunicativo di cui il bambino dispone (suoni vocali, corporei, strumentali). L'esito finale non è da intendere come la presentazione di materiali precostituiti, ma come il risultato di un percorso, di una creazione ed invenzione ad opera dei bambini stessi. L'Orff-Schulwerk è anche un'esperienza creativa in relazione agli aspetti collettivi: il bambino viene immerso in un'attività, ed in breve tempo inizia a far parte di una dinamica basata sulla creatività, emozione/rielaborazione e svolta in un clima di scambio, dove l'obiettivo è quello di lavorare tutti in vista di un'opera musicale unica. L'insegnante è a tal riguardo un facilitatore, il quale lascia molto spazio creativo-espressivo ai bambini, impegnati così a creare e dare forma a idee musicali.

Non mancano, condizioni da rispettare. Al centro della visione di Carl Orff si pone il concetto di musica elementare: egli considera la qualificazione "elementare" non come un qualcosa di semplice e banale, ma legata a una dimensione essenziale, prossima alle radici dell'essere umano. La musica elementare è una forma d'arte che non vive mai isolata, ma si manifesta tramite la parola, la musica e il movimento, in una triade nella quale nessuno degli elementi prevale sull'altro, alimentandosi semmai vicendevolmente. Stando ad Orff, nel movimento risiede il primo strumento ritmico: da qui nasce la *body percussion*. Quest'ultima tecnica operativa rappresenta un approccio pedagogico in grado di trasformare il corpo in uno strumento musicale primario, utilizzando gesti-

² Per contenuti e dati dei paragrafi orffiani mi sono confrontato con Piazza, G. (1979), *Orff-Schulwerk. Musica per bambini. Edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman*. Milano: Edizioni Suvini Zerboni.

suono (battiti di mani, anche sul petto, martellamenti sulle cosce, colpi di piedi sul terreno, sciocchi delle dita, e via dicendo) allo scopo di sviluppare ritmo, coordinazione e consapevolezza corporea. Il ritmo, in particolare, viene individuato come l'elemento primario e ordinatore, perché è intrinsecamente legato alle funzioni biologiche dell'uomo (quali, ad esempio, il battito cardiaco e il respiro). Si può affermare in definitiva che l'esperienza musicale dell'Orff-Schulwerk viene vissuta attraverso il passaggio da imitazione ad improvvisazione, principalmente tramite la composizione elementare. L'insegnante, infine, non propone modelli rigidi, ma piuttosto stimoli che l'allunno è chiamato a rielaborare personalmente, considerando che l'errore non viene sanzionato, ma accolto quale variante creativa nel processo di ricerca sonora.

1.1.2 Lo strumentario Orff

Se la filosofia dell'Orff-Schulwerk identifica nel corpo e nella voce i primi mediatori dell'esperienza musicale, lo strumentario Orff rappresenta la naturale estensione materiale di un tal approccio: non si tratta semplicemente di una collezione di oggetti sonori, ma di un vero e proprio laboratorio in grado di rendere gratificante la produzione musicale collettiva. Infatti, l'impiego degli strumenti scelti da Orff permette al bambino di avere un rapporto corporeo e coinvolgente immediato con l'elemento sonoro, così da essere il protagonista dell'attività educativa e della produzione sonora.

Orff faceva uso di materiali e tecniche programmati perché fossero accessibili a tutti, ma ciò non significava utilizzare versioni semplificate di materiali musicali. Con visione ben più aperta, Orff basava il suo Schulwerk sull'uso della scala pentatonica, la quale esclude ogni semitono: difatti, la mancanza di questi punti chiave dà luogo ad un ambito diatonico più generico e indifferenziato. Ne deriva la possibilità di offrire al bambino, soprattutto all'inizio della sua pratica con gli strumenti e dell'improvvisazione melodica, un tipo di scala che non gli ponga problemi di scelta tra nota e nota, proteggendolo da aperture modali e tonali che non sarebbe ancora in grado di controllare, assicurando pertanto un risultato quasi sempre accettabile.

Per entrare più nello specifico, l'innovazione più rivoluzionaria introdotta da Orff è stata sicuramente la creazione e l'introduzione nella didattica di uno strumentario originale costituito da strumenti di facile apprendimento e pensati per focalizzarsi sugli aspetti ritmici, con l'obiettivo di permettere agli studenti di progettare l'accompagnamento musicale in base ai loro movimenti. Questo strumentario viene denominato "Strumentario Orff", progettato per essere utilizzato nella didattica musicale soprattutto con i bambini, per coinvolgerli il più possibile in un'esperienza musicale creativa e attiva. Nonostante ciò, i bambini prima di metter mano agli strumenti, sono sottoposti ad una pratica vocale: infatti, il primo obiettivo è quello di introdurre l'allunno ad un uso controllato della voce,

aiutandolo a superare eventuali inibizioni a cantare. Tale pratica è caratterizzata da esercizi collettivi articolati su diverse fasce vocali di intonazione approssimativa e di altezza diversa (acuta, media, grave). Non si sottovaluti il fatto che la struttura a fasce potrà anche dar luogo, in fase più avanzata, a brevi esercizi d'improvvisazione.

Successivamente si passa alla vera e propria pratica strumentale: in questa fase, Orff sceglie il suo "strumentario", prediligendo gli strumenti che sono più legati alla dimensione corporea, quindi indirizzandosi perlopiù verso quelli a percussione. Orff si orienta in tal modo con l'intento di proporre ai bambini degli strumenti direttamente maneggiabili e adatti ad essere inseriti in un insieme, in vista dell'obiettivo finale, rappresentato dal saper padroneggiare uno strumento per utilizzarlo anche come accompagnamento. Per arrivare a ciò, Orff presuppone la piena conoscenza delle caratteristiche organologiche dei vari strumenti: per esempio, i materiali con cui essi sono costruiti (legno, metallo, pelle), la suddivisione dei componenti di ogni singola famiglia a seconda del loro registro sonoro, la verifica dei livelli di intensità e la realizzazione delle prime combinazioni, oppure la conoscenza di quale sia più adatto o meno per un determinato sostegno.

Orff afferma che la pratica ritmico-strumentale deve seguire un preciso ordine, partendo dai gesti-suono (battiti di mani e le altre modalità percussive poco sopra indicate), proseguendo con gli strumenti a percussione e con quelli a lamine, fino a concludere con il flauto dolce o gli strumenti ad arco. Volendo offrire uno schema di tale insieme, lo strumentario appare suddiviso da varie categorie di strumenti citati più nel dettaglio di seguito:

- strumenti in legno, divisi a loro volta in:
 - a percussione diretta: legnetti, cassetta cinese, guiro, blocchi sonori
 - a scuotimento: maracas in legno, sonagli lignei
 - a lamine con cassa in legno: xilofoni
- strumenti di metallo a percussione diretta: triangolo, piatti, piattini, campanacci, agogo, crotali
 - strumenti a membrana: tamburo, tamburello, bonghi, conga
 - strumenti a fiato: flauto dolce, fischietti, ocarina
 - strumento a corda: chitarra, armonica a bicchieri, basso a corde

L'ampia possibilità di organico d'insieme fornisce una grande scelta agli insegnanti e non implica che, in caso di assenza di uno strumento, lo strumentario risulti incompleto: infatti nessuno strumento è insostituibile. Proprio per questo, lo strumentario viene definito come un sistema aperto (un esempio nella Figura 1).

Per Orff, l'*ostinato* è la tipica forma elementare di accompagnamento strumentale, che si tratti di accompagnare una filastrocca, un ritmo, un canto, una melodia o un movimento. Esso è costituito da un modulo che si ripete in continuazione. L'ostinato, insieme alla base pentatonica sopra descritta, favorisce il contatto operativo del bambino con lo strumento e l'acquisizione spontanea di un minimo di tecnica strumentale (anche se non paragonabile ad una formazione strumentale specifica). Esistono, inoltre, diversi tipi di ostinati: per gesto-suono, per strumenti a percussione non intonata, per strumenti a lamine, per due strumenti a lamine. Ciò che li contraddistingue è il crescente livello di difficoltà.

In conclusione, possiamo affermare che l'obiettivo di Orff fu e rimane oggi quello di incoraggiare la creatività e la collaborazione tra gli studenti, basandosi anzitutto sull'imitazione e poi sull'improvvisazione, per applicarsi altresì sul gioco e sull'espressione corporea, vista anche l'identità aperta e modellabile del suo strumentario, adatta come poco altro a facilitare la strada per arrivare ai risultati richiesti.



Figura 1: Esempio di uno strumentario Orff-Schulwerk. (cfr. <https://it.wikipedia.org/wiki/Orff-Schulwerk>)

1.2 SHINICI SUZUKI³

Shinici Suzuki (1898-1998) nasce a Nagoya, in Giappone, e rappresenta una delle figure più carismatiche e rivoluzionarie nella storia della pedagogia musicale del XX secolo. Figlio di un produttore di violini, ne rimase affascinato all'ascolto di una registrazione d'un famoso violinista, decidendo così di iscriversi alla scuola di musica di Tokyo. Nel 1920, grazie ad un noto mecenate che si rese conto delle sue abilità musicali, si trasferisce a Berlino per studiare il violino. È qui che, inserendosi nel ricco ambiente culturale europeo, viene a contatto con i nuovi metodi rivoluzionari educativi, dove il bambino è il soggetto: fu il terreno fertile per quello che sarà il rinominato "Metodo Suzuki". Non a caso, il repertorio appreso dagli studenti del metodo Suzuki si rifà al patrimonio barocco o romantico europeo (principalmente Germania, Italia, Francia). Alla fine degli anni Venti, Suzuki torna in Giappone, diventando uno dei primi violinisti concertisti della nazione, fondando anche il "Quartetto Suzuki" con i suoi fratelli. È proprio in tal periodo che ha l'illuminazione del suo stimato "metodo della lingua-madre".

Passata la guerra, fonda a Matsumoto la Scuola dell'Educazione al Talento, dove lo scopo è quello di educare i bambini attraverso la musica e sviluppare in loro una sensibilità, una creatività e un'individualità equilibrate. Ancora oggi, la metodologia Suzuki è diffusa in tutto il mondo e si calcola che più di trecentomila bambini imparino attraverso questo percorso formativo. Si consideri al riguardo che esso non si limita oggi al solo violino, estendendosi anche ad altri strumenti (pianoforte, violoncello, chitarra, arpa, flauto, contrabbasso e mandolino). Suzuki viene ricordato per aver messo a disposizione dei bambini mezzi per imparare ad apprezzare la musica e sviluppare le loro abilità fin dalla prima infanzia.

³ Per l'introduzione di questo paragrafo ho tratto informazioni da <https://www.scuolamusicasuzuki.it/shinichi-suzuki/>

1.2.1 Il metodo della “lingua madre”⁴

Mentre Orff concentra il suo approccio sulla dimensione ritmica e sull'uso dello strumentario da lui creato, *Shinici Suzuki* sposta l'attenzione sul processo di acquisizione del linguaggio musicale come se fosse un vero e proprio idioma da imparare.

Suzuki è stato l'inventore del famoso metodo della “lingua madre”, denominato ad oggi anche metodo “Suzuki”. Ciò si fonda sulla convinzione che ogni individuo possa imparare a suonare uno strumento musicale seguendo lo stesso processo con cui apprende la propria lingua, nel quale il protagonista è il bambino. Non a caso, il suo concetto di insegnamento si rifà all'idea di *educazione del talento*. Suzuki si focalizza su ogni alunno, in un'epoca in cui quasi nessuno si chiedeva come si potessero acquisire certe abilità in età prescolare; comunemente, il livello musicale del ragazzo era deciso quando già a scuola veniva valutato/classificato dall'eccellenza alla mediocrità. Tuttavia, una tale classificazione non mette in luce le qualità peculiari del singolo, semmai incidendo negativamente sulla crescita dello studente. Da ciò nasce in Suzuki l'esigenza di approfondire il metodo educativo musicale già presente nelle scuole: per «educazione si intende l'azione di formare un bambino, un ragazzo sviluppando e guidando le sue facoltà fisiche, morali e intellettuali, e poi l'azione di istruire; ma nelle scuole si tiene conto solo del secondo classificandoli» (Suzuki 2010, p. 99).

Suzuki non mira a promuovere eccellenze musicali, ma vede la pratica quale mezzo fondamentale per sviluppare le abilità innate di un bambino, ponendo in evidenza come l'apprendimento musicale non sia un fine in sé, ma un metodo per stimolare e valorizzare le capacità cognitive e personali dei bambini; e ciò attraverso un approccio che consideri ogni studente in grado di raggiungere livelli significativi di competenza con un adeguato supporto e ambiente di apprendimento.

La convinzione di Suzuki è che tutti gli esseri umani nascano predisposti alla musica e abbiano la straordinaria capacità di imparare ad utilizzare correttamente gli strumenti musicali nello stesso modo in cui imparano a parlare, seguendo tali principi:

- iniziare presto (ascolto alla nascita, suonare dai due anni e mezzo o tre anni d'età)
- posticipare la lettura finché il bambino non è tecnicamente ben stabilizzato

⁴ Tale sezione rimanda a letture incrociate svolte sui seguenti testi: Suzuki, S. (2010), *Crescere con la musica* (pp. 110-111). Milano: Volontè & Co.; Kendall, J. *Suzuki's mother tongue method*, «Music Educators Journal», luglio 1996, Education Research Complete; Dauphin, C. (2001). *Didattica della musica del Novecento* (pp. 799-800). *Enciclopedia della musica*, vol. II. Torino: Einaudi.

- coinvolgere i genitori nell'insegnamento e nella pratica domestica, creando un ambiente di apprendimento favorevole con la cooperazione genitore-figlio-insegnante
- usare una letteratura eccellente dal punto di vista musicale e accuratamente adeguata, con registrazioni corrispondenti (registrate per un ascolto ripetuto)
- svolgere lezioni private per fornire basi tecniche attente, complete e nutrire le abilità di ogni bambino, oltreché lezioni di gruppo per stimolare la motivazione e il supporto
- usare il rinforzo (facendo anche ripetizioni) in modo efficace attraverso la revisione costante della musica appresa in precedenza
- minimizzare la competizione e massimizzare lo sviluppo personale come obiettivo

Inizialmente le pianificazioni educative di Suzuki erano state predisposte per l'insegnamento del violino; nondimeno, innescarono una serie di sviluppi in tutte le parti del mondo, avendo un impatto considerevolissimo non solo sull'apprendimento del violino, ma anche di altri strumenti e in altri campi relativi allo sviluppo del bambino. Infatti, si può affermare che Suzuki ha rivoluzionato la pedagogia stessa dello strumento, basando il suo originale approccio su due principali innovazioni: il fondamento audio-vocale della sua pedagogia strumentale e la trasformazione di un insegnamento individuale in uno collettivo, evitando di associare lo studio dello strumento a qualsiasi approccio teorico.

Durante i primi anni, lo studio dello strumento si basa sull'ascolto e sull'imitazione: per giungervi, Suzuki considera l'esecuzione strumentale come un prolungamento di quella vocale. Dapprima il bambino canta la canzone completa di parole e melodia, poi la riprende cantando le cifre della diteggiatura che sarà implicata nell'esecuzione strumentale della melodia. Infine, esegue sullo strumento lasciandosi guidare dal supporto mentale, linguistico e musicale costituito dall'associazione della canzone, dalla melodia e dalla diteggiatura. Il vero spirito del metodo della lingua madre risiede altresì in un'educazione di gruppo, in cui il dinamismo dei movimenti uniformi e collettivi si comunica e si imprime nelle rappresentazioni mentali di ogni alunno: il maestro dà l'esempio e anima lo slancio di gruppo. Associando la propria formazione strumentale a una musicalità semplice, il bambino si affeziona al proprio strumento, che diventa poco per volta un prolungamento della sua persona e della sua cultura.

Come per ogni sistema di educazione musicale, la preparazione dell'insegnante è fondamentale: non solo egli deve essere tecnicamente e psicologicamente ben preparato, ma instaurando una condizione di empatia e cura sia verso i bambini sia, per quanto possibile, verso i genitori (fondamentale, in tal merito, il triangolo di rapporti genitore-figlio-insegnante).

1.3 FRANÇOIS DELALANDE⁵

François Delalande nasce nel 1941, ed è tutt'oggi un ricercatore, musicologo e psicopedagogo francese di grande fama. Nella seconda metà del Novecento, la sua figura gettò per così dire le basi per una profonda rivoluzione epistemologica nel campo dell'educazione musicale, dedicando poi la sua intera carriera a ridefinire i confini di “cosa sia la musica” e di “come il bambino la approccia”.

Il lungo percorso intellettuale è inscindibile dalla sua lunga attività presso il GRM (Groupe de Recherches Musicales) di Parigi, per il quale è stato responsabile delle ricerche fino al 2006. La sua attività di ricerca si è concentrata sull'analisi della produzione musicale e delle condotte d'ascolto, con un particolare interesse per l'età evolutiva: tra le tante iniziative, spicca la ricerca denominata “Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts”. In questa analisi, Delalande, basandosi sui principi di Piaget, studia come la musica nasce già dalla prima infanzia, tramite l'esplorazione delle proprie sorgenti sonore, l'atto sensomotorio, simbolico, regolativo e soprattutto attraverso ripetizioni e variazioni. Infatti, egli ha teorizzato che il bambino, sin dai primi mesi di vita, non produca semplicemente un rumore, ma sia impegnato in una vera e propria attività creativa e conoscitiva. Questa intuizione è alla base della sua celebre *pedagogia del risveglio*, esposta nel suo saggio “*Musica per bambini*”.

Delalande è considerato uno dei principali promotori del rinnovamento della pedagogia musicale, orientata verso pratiche creative sin dall'infanzia. Molto numerose le collaborazioni internazionali con i vari centri di studi musicali, tra i quali in Italia va segnalato il Centro Studi Musicali e Sociali “M. Di Benedetto” (CSMDB) di Lecco.

1.3.1 La pedagogia del risveglio

Se il metodo Suzuki basa il suo approccio sulla naturalezza dell'ascolto come una “lingua madre”, la prospettiva di François Delalande sposta l'attenzione più in profondità, soffermandosi sul momento del *risveglio* della sensibilità sonora attraverso il gesto e l'esplorazione.

La pedagogia del risveglio (*Pédagogie de l'éveil*), rappresenta una delle pietre miliari della didattica musicale contemporanea, segnando il passaggio da un insegnamento basato sulla trasmissione di un codice a un approccio centrato sull'esplorazione e sulla creatività del bambino.

⁵ Per la sezione su Delalande sono risultate molto utili la lettura e studio delle seguenti monografie: Delalande, F. Cornara, S. (2010). *Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts*. Music Education Research. Education Research Complete; Delalande, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.

L'ipotesi centrale di Delalande è che il bambino, nel suo gioco spontaneo, già dai primi mesi di vita produce suoni e tale attività va sottratta alla sfera del "rumore" per essere valorizzata e identificata pienamente come musica. Fondamentale è anche l'intreccio tra quest'ultima e il gioco; infatti, la musica può essere vista come un gioco senso-motorio (fino ai due anni, in cui il bambino acquisisce gli automatismi motori), come un gioco simbolico (ad esempio il gioco del "far finta") o come un gioco di regole (tutto ciò che può essere fonte di piacere nell'applicazione del sistema musicale). Inoltre, c'è un profondo cambiamento della concezione dell'educazione musicale e del ruolo dell'educatore, dal momento che quest'ultimo non dovrà indirizzare il bambino verso un sistema musicale dato, ma dovrà affiancarlo nella scoperta dei suoni e delle loro possibilità espressive, *risvegliando* e attivando motivazioni, attitudini e condotte musicali. Ecco perché, in fondo, Delalande rivede nella sua metodologia una ricerca e scoperta del piacere del suono, nella quale l'educatore ha il ruolo più importante di mediatore entro la crescita musicale del bambino.

Per comprendere pienamente il pensiero di Delalande, bisogna cogliere il concetto di condotta, introdotto dallo psicologo francese Pierre Janet: il comportamento diventa una condotta quando smette di essere un atto meccanico, trasformandosi in un'azione viva. Difatti, il punto di partenza della riflessione di Delalande è quello di considerare la musica non come un insieme di regole grammaticali e sintattiche (ad esempio il solfeggio, la tonalità) da apprendere, ma come un comportamento umano universale guidato da motivazioni psicologiche profonde e tali da giustificare la definizione di *condotta*. Ciò che caratterizza quest'ultima sono due elementi: il coordinamento di più azioni e avere una finalità. Inoltre, Delalande riconosce tre tipologie di condotte alla base dell'attività musicale del bambino:

- condotta *sensu-motoria*, fondata sul lavoro di scoperta e sperimentazione sonora, nella quale il bambino, circondato da tantissimi oggetti, esplora tutte le potenzialità sonore, attribuendogli schemi senso-motori che producono suoni differenti;
- condotta *simbolica*, nella quale il bambino attribuisce al suono la capacità di avere un senso nel contesto, di evocare movimenti e situazioni;
- condotta *regolata*, nella quale emerge il bisogno di organizzare i suoni secondo strutture e regole condivise.

Delalande difende una concezione di "risveglio alla musica". La finalità è formare i bambini a tutto ciò che possa precedere le acquisizioni tecniche, a sensibilizzare gli alunni alla musica, a praticare la sua *pedagogia del risveglio*. È sua convinzione che l'educazione musicale tradizionale sia basata solo sulla musica tonale; ciò è rischioso poiché i bambini avranno difficoltà ad ascoltare musiche extraeuropee e dei compositori contemporanei nel momento in cui familiarizzano solo con

il linguaggio tonale. Da tali perplessità consegue che Delalande non pensa più di procedere esclusivamente con l'ascolto della musica, ma punta al "far fare", affermando che più la ricerca sonora e di creazione saranno profonde, tanto più il lavoro tecnico apparirà naturale e semplice. Inoltre, bisogna aiutare il bambino a sviluppare le proprie attitudini, fornirgli una condotta e il senso dell'ascolto in sé, lasciando la possibilità di far inventare agli alunni la loro musica con i loro strumenti, i loro corpi sonori.

Nella pedagogia del risveglio, l'educatore non è colui che impartisce nozioni, ma diventa un facilitatore. Egli creerà le condizioni per far nascere le proposte e far spontaneamente sviluppare un senso critico esigente per far sì che i progetti siano sempre più ambiziosi e i risultati vengano sempre di più accuratamente controllati. Quindi, il suo compito non è quello di correggere l'errore, bensì di osservare le esplorazioni del bambino, fornendogli stimoli e strumenti adeguati. L'obiettivo fondamentale è mantenere vivo l'interesse dell'alunno per il fenomeno sonoro, evitando che l'incontro con la teoria musicale possa spegnere la curiosità naturale.

1.4 ROBERTO GOITRE⁶

Roberto Goitre (1927-1980) occupa un posto d'onore nella storia della musica italiana del Novecento, non tanto per le sue doti di direttore d'orchestra e compositore, ma soprattutto per essere stato il più grande fautore della democratizzazione della lettura musicale in Italia. Egli nasce a Torino, apparendo ben presto dotato di un istinto musicale precoce, che lo guiderà nello studio della musica, fino al diploma in composizione e direzione d'orchestra. Come compositore si dedica principalmente alla musica da camera, alla musica di scena e alla realizzazione di colonne sonore. Va però detto che Goitre si contraddistinse soprattutto come direttore e organizzatore, fondando nel 1954 la Corale universitaria di Torino. Nel 1962 gli viene attribuita la cattedra di Musica corale e direzione al Conservatorio "G. Nicolini" di Piacenza, che lo terrà impegnato per il resto della vita. Di ottima rilevanza anche il decennio 1962-1971, nel quale assume il ruolo di direzione del coro della RAI di Torino.

Nonostante ciò, l'aspetto più importante che tratterò in questo paragrafo riguarda l'impegno di Goitre per la didattica. Infatti, egli era molto critico sulla scarsa attenzione prestata alla scuola italiana all'insegnamento della musica e nei metodi didattici affrontati, dedicandosi quindi alla ricerca di un metodo di insegnamento adeguato alle esigenze dei giovani allievi. Una linea di rivendicazione che, per la verità, continuerà a sensibilizzare i direttori d'orchestra più illuminati, tra i cui odiernamente spiccano le instancabili stilette del M° Riccardo Muti. Goitre sosteneva con forza che saper leggere la musica non dovesse essere un privilegio di pochi eletti, ma un diritto di ogni bambino. Nel 1968, nel corso di un viaggio in Ungheria, viene direttamente a conoscenza dei principi didattici e musicali del grande musicista e pedagogista ungherese Z. Kodály, per il quale la musica è parte integrante della vita quotidiana di ogni cittadino. Alla base di questa metodologia vi è il *do mobile* (una pratica già scoperta in modo a dir poco geniale da Guido d'Arezzo, sec. XI, nella solmisazione) che dimostra quanto sia più semplice e precisa la lettura delle note per distanze anziché per posizioni fisse, attraverso il collegamento occhio-orecchio-memoria-voce. Ciò che riporta Goitre in Italia non è un trapianto di tradizioni straniere, bensì una visionaria rielaborazione pedagogica adattata alla cultura e alla lingua italiana, la cui più autentica voce è rappresentata dal metodo del *Cantar Leggendo*, elaborato da lui in un manuale pubblicato nel 1972.

Questi suoi traguardi restano ancora oggi un riferimento per chiunque intenda la scuola primaria quale luogo dove la musica si fa, si canta, e si comprende nel codice scritto.

⁶ Per la stesura della sezione goitriana mi sono orientato liberamente su [https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-goitre_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-goitre_(Dizionario-Biografico)) e studio il noto volume di Goitre, R. (2000). *Cantar Leggendo* (pp. XV-XXVI). Milano: Suvini Zerboni.

1.4.1 Il “Cantar Leggendo”

Se Delalande invita ad un “risveglio” basato sulla libera esplorazione del suono, la realtà italiana degli anni '50 e '60 è più sensibile all'esigenza di coniugare questa libertà con una solida alfabetizzazione, per la verità molto precaria in quei decenni. A sostegno di ciò opera Roberto Goitre che, con il *Cantar Leggendo*, ha cercato di rendere il codice musicale accessibile a tutti.

Il cuore dell'innovazione di Roberto Goitre risiede nel superamento del solfeggio tradizionale, spesso percepito dagli alunni come un esercizio noioso e teorico. Con il metodo del *Cantar Leggendo*, Goitre sposta l'attenzione dall'astrazione della nota scritta alla realtà viva del suono e dell'intervallo, utilizzando come strumento principale il sistema del Do mobile. In questo modo, il Do non è più ancorato ad una frequenza fissa, ma diventa la tonica di qualsiasi scala maggiore che si esegue, permettendo al bambino di focalizzarsi non sul nome assoluto della nota, ma sulla sua funzione gerarchica all'interno della melodia. Una volta appresi i rapporti di distanza tra i suoni delle scale – soprattutto nel rapporto tra staticità e movimento di tonica e dominante – l'alunno è in grado di leggere e cantare una melodia in qualunque tonalità, poiché lo schema mentale degli intervalli rimane invariato. Siamo al cospetto di un approccio che riprende l'apprendimento del linguaggio: vale a dire, si impara a riconoscere una parola indipendentemente dal volume o dal timbro della voce che la pronuncia.

Secondo Goitre, lo scopo principale del suo metodo è quello di identificare la musica come un connubio fra arte e scienza, del quale si cercherà da una parte di far apprezzare i pregi di una buona esecuzione e costruita su solidi principi, dall'altra di far gustare a tutti, fin da ragazzi, il piacere di cantare insieme con garbo e precisione, coscienti di ciò che si canta, entro la condivisione di quella minuta *societas* chiamata coro.

Per mettere in atto la metodologia del *Cantar Leggendo*, Goitre fornisce diverse linee guida su ogni aspetto. Per quanto concerne gli esercizi ritmici consiglia l'uso del metronomo, iniziando con una velocità di battito non inferiore a uno al secondo, affinché non si perda il senso isocronico dei battiti. Successivamente, man mano che gli studenti si mostrano sicuri e precisi, si possono attenuare i battiti fino alla completa eliminazione. Inoltre, Goitre suggerisce l'utilizzo di un quadro a guide scanalate dove si possano far scorrere, su tre linee sovrapposte, dei cartelli preparati che, combinandosi tra loro, possono creare nuovi solfeggi composti dall'insegnante o dagli stessi alunni (un esempio nella Figura 2). Un altro materiale didattico utilissimo è costituito dagli strumenti a percussione; tra l'altro, essi ad un certo punto possono sostituire il battito delle mani e servire per stimolare alla lezione di musica gli “stonati”, cosicché riescano a partecipare all'attività senza danneggiare l'esecuzione vocale. Goitre ha un'accezione di “stonato” diversa dalla nostra, facendo

riferimento a due categorie: coloro che, data una nota, ne intonano un'altra non sono stonati, quindi recuperabili, a differenza di coloro che invece di intonare la nota 'la parlano', definendoli irrecuperabili. Per quest'ultimi è utile l'esercizio ritmico, anche perché la causa potrebbe essere una disfunzione patologica.

Per quanto riguarda gli esercizi di lettura cantata, Goitre consiglia di allenare gli studenti a cantare senza sostegno strumentale: se all'insegnante occorre l'aiuto di uno strumento, soprattutto per l'intonazione degli intervalli, sarà utile l'uso di una clavietta, ricordando però che lo strumento (o la voce) del maestro deve servire esclusivamente come esemplificazione; in altre parole, il maestro non deve mai cantare o suonare insieme alla scolaresca. Prima di iniziare un solfeggio cantato, Goitre sostiene che occorre allenare il coro alla lettura ritmica dello stesso pezzo, almeno per il periodo iniziale, cosicché i cantori non abbiano da superare contemporaneamente troppi ostacoli.

Fondamentale per Goitre è che l'intero insegnamento debba tendere a far concentrare la mente e l'attenzione degli alunni sulle difficoltà che ogni lezione propone, mantenendo alto lo stimolo, la curiosità e la sete di nuove esperienze. Per fare ciò, Goitre suggerisce dei giochi musicali, da svolgere ogni due o tre lezioni. Alcuni di questi sono i seguenti:

- *Dialoghi*, con esercizi scritti ad una voce suddivisi tra due o tre gruppi di esecutori, affidando due battute ad un gruppo, altre due ad un altro e così via;
- *Concertati*, che possono essere accompagnati da una base di percussione di mani o di strumenti;
- *Piano vivente*, nella quale si dividono gli studenti in tre gruppi, affidando a ciascuno una diversa nota da cantare; quindi, l'insegnante "suonerà una nota" alla volta (o anche due). Questo esercizio tende a sviluppare la memoria musicale, l'orecchio, l'attenzione, l'intonazione e la prontezza dei riflessi;
- *Canoni mnemonici*, dove l'insegnante propone all'ascolto due misure e gli alunni, sulla seconda misura proposta dal maestro, devono già imitare la prima, mentre il docente passa a proporre la successiva quando la scolaresca sta ancora eseguendo la precedente (un esempio nella Figura 3).

Per favorire il processo di insegnamento, Goitre integra due strumenti pedagogici fondamentali: il canto gestuale, con il quale ogni grado della scala è associato ad un segno della mano, e il pentagramma abbreviato. In tal modo si introduce gradualmente la scrittura musicale, partendo da sistemi semplificati, dove la posizione delle note è legata al rapporto tra i suoni e non ancora alle chiavi musicali – evitando così il sovraccarico cognitivo nel bambino e sperimentando il successo fin dalle prime lezioni –. A tal riguardo, non sfugga che il primato dell'orecchio e dell'imitazione su cui

poggia l'idea di Goitre trova un parallelo interessante nel metodo della "lingua madre" di Suzuki (analizzato nel paragrafo 1.2.1); infatti, entrambi gli autori, seppur applicando la loro ricerca in ambiti differenti (la voce per l'italiano, lo strumento per il giapponese) condividono la convinzione che l'alfabetizzazione musicale debba ricalcare i processi spontanei di acquisizione del linguaggio verbale.

In conclusione, Roberto Goitre afferma che il suo metodo può essere adottabile in qualsiasi ordine e grado di scuola, sì con diverse impostazioni didattiche, ma un comune obiettivo: l'autonomia. Difatti, attraverso il *Cantar Leggendo* la musica smette di essere un privilegio di pochi, diventando un patrimonio accessibile per tutti. In questo senso, la sua pedagogia non forma solo musicisti, ma lettori consapevoli, capaci di orientarsi nel mondo della musica con la stessa sicurezza con cui si orientano nelle pagine di un libro.

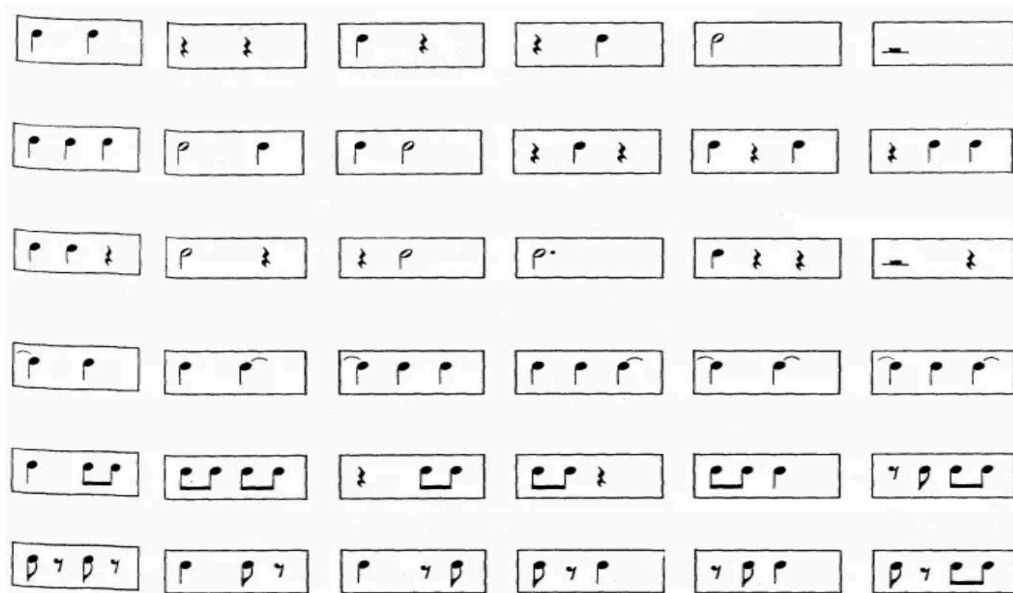


Figura 2: Esempio di cartelli per creare solfeggi. (cfr. Goitre, R. (2000). *Cantar Leggendo*. Milano: Suvini Zerboni. Pagina XVIII).

The image shows two musical staves illustrating a mnemonic canon game. In the first example, the teacher (insegnante) plays a melody starting with a 2-measure rest, followed by a sequence of notes. The student (scolarisca) then plays the same melody, also starting with a 2-measure rest. In the second example, the roles are reversed: the student starts with a 2-measure rest while the teacher plays. Both examples end with 'ecc.' indicating the sequence continues.

Figura 3: Esempio di gioco musicale, canone mnemonico. (cfr. Goitre, R. (2000). *Cantar Leggendo*. Milano: Suvini Zerboni. Pagina XXIV).

1.5 GIOVANNI PIAZZA⁷

Giovanni Piazza (1937-2022) non è stato solo un musicista e un didatta, ma un vero intellettuale della musica, capace di tradurre complesse pratiche educative così da renderle accessibili a tutti. Piazza ha studiato composizione e direzione d'orchestra in alcune delle città europee più influenti culturalmente, scoprendo la pratica della *Gehorbildung* (educazione dell'orecchio), totalmente sconosciuta nei conservatori italiani. È proprio nel suo viaggio in Germania che, nella biblioteca della *Musikhochschule* di Lubeca, trova i libri dell'*Orff-Schulwerk* tedesco che condizionarono la sua scelta didattica e pedagogico-musicale, portandolo in seguito a diffondere questa metodologia in Italia. In tal merito, Piazza riuscirà anche ad adattare il metodo Orff alla lingua e alla cultura italiana. Nel 1979 pubblica l'edizione italiana di *Orff-Schulwerk – Musica per bambini* e nel 2001 fonda l'associazione nazionale di insegnanti "OSI- Orff-Schulwerk Italiano" (OSI), un centro di formazione e ricerca che ancora oggi rappresenta il punto di riferimento per la didattica attiva nel nostro paese. Fino agli ultimi anni della sua vita, Piazza è rimasto un instancabile formatore convinto che la musica nella scuola primaria dovesse essere "un'esperienza di vita", capace di unire l'aspetto ludico a quello formativo. La sua eredità non risiede solo nei libri o nelle testimonianze, ma

⁷ Per l'ambito dell'insegnamento di Piazza mi sono confrontato con <https://musicedu.it/il-lascito-di-giovanni-piazza-da-nuova-consonanza-al-metodo-orff/> ed esaminando Piazza, G. (1991a), *Musica a scuola con lo strumentario Orff. Vol 1°: Gli strumenti ritmici*, Villafranca: Amadeus.

nella visione di una scuola dove ogni bambino può sentirsi musicista nel momento in cui prende in mano uno strumento o intona una melodia.

1.5.1 *La diffusione e l'adattamento dello Schulwerk in Italia*

L'adattamento dell'Orff-Schulwerk alla realtà italiana non è stato un semplice processo di traduzione, ma una vera e propria opera di “trasposizione culturale” compiuta da Giovanni Piazza. Il pensiero che sta alla base della metodologia di Orff è quello che la musica elementare nasce dal ritmo della parola e dalle inflessioni del linguaggio parlato. Difatti è qui la sfida principale di Giovanni Piazza: non era possibile importare i modelli ritmici tedeschi, basati su accentuazioni e strutture sintattiche profondamente diverse nel nostro paese, nella nostra lingua. Perciò, Piazza decide di costruire un intero apparato didattico partendo dal patrimonio orale e popolare italiano, attingendo dalle filastrocche, dalle conte, dai proverbi e dai canti della nostra tradizione, individuando in essi le strutture ritmiche primarie su cui basare l'attività motoria e strumentale. In questo modo, lo studente italiano non si trova di fronte ad un codice estraneo, ma riconosce i suoni e le cadenze della propria quotidianità, rendendo l'apprendimento un atto di continuità con il proprio vissuto.

Un ulteriore elemento fondamentale nella didattica di Piazza è lo strumentario Orff (discusso nel paragrafo 1.1.2): secondo lui, lo strumentario è un mezzo eccellente per portare il bambino a conoscere la musica iniziando dalla pratica, in modo da giungere solo in futuro alla teoria. Ciò implica un approccio diretto alla pratica musicale, con l'obiettivo di arrivare a delle produzioni sonore ben delineate dal punto di vista musicale, riproducibili e identificabili. Riprendendo al riguardo le parole di Giovanni Piazza (Piazza 1991a, p. 202): «far sì che il bambino si avvicini alla musica facendola più che apprendendola teoricamente. Di questo approccio pedagogico lo strumentario Orff è evidentemente la struttura portante».

Nei suoi testi, Piazza propone l'utilizzo di strumenti di diverse tipologie. Piazza afferma che il corpo umano rappresenta il primo strumento a disposizione per il *far musica*, l'insieme dei gesti-suono (battito delle mani, battito delle mani su gambe, battito dei piedi sul terreno e lo schiocco delle dita) e suggerisce l'utilità delle parole e delle sillabe per lavorare su tali concetti. L'esperienza elementare musicale è sostenuta da tali gesti: istintivi, immediati e soprattutto capaci di tradurre in esperienza fisica la reale essenza del ritmo. Solo successivamente si possono utilizzare altri strumenti, tipici dello strumentario Orff come xilofoni, metallofoni, tamburelli, gusci di cocco o piatti e sonagli, classificati in base al materiale. Successivamente, Piazza introduce precocemente i bambini a dirigere e coordinare un gruppo di esecutori, ricorrendo anche a conte e formule di gioco; queste ultime

risultano preziose per gli alunni poiché, create per contare, si prestano particolarmente per esercizi ritmici; infine, indica degli accorgimenti per evitare la monotonia con il rischio di ripetizioni. Per affinare l'orecchio e percepire i differenti timbri, Piazza associa il suono di uno strumento ad un colore in base alle proprie sensazioni. In più, secondo Piazza, la musica è inscindibile da altre attività espressive quali danza, gesto, movimento o il linguaggio. Questo approccio strumentale e ritmico, in fine, si integra e completa attraverso la ricerca sulla coralità e la lettura vocale di Goitre (analizzato nel paragrafo 1.4.1). Va sottolineato che insieme, i due autori hanno fornito alla pedagogia musicale italiana un modello "totale" nella quale corpo, voce e strumento dialogano costantemente, superando la frammentazione disciplinare delle epoche precedenti.

Un altro pilastro della metodologia di Piazza è la figura dell'educatore: egli ha introdotto il concetto di *animatore musicale*, trasformando il docente da una figura autoritaria depositaria di un "sapere rigido" ad un "animatore di classe". In questa visione, l'insegnante osserva, organizza e stimola i bambini ad avere intuizioni, utilizzando lo strumentario non per eseguire brani definiti, ma come mezzo per l'improvvisazione e la composizione collettiva.

In conclusione, possiamo con certezza affermare che il punto più alto della diffusione dell'Orff-Schulwerk in Italia è costituito dalla fondazione dell'OSI (Orff-Schulwerk Italiano), permettendo a questa metodologia di radicarsi profondamente nella scuola primaria italiana. L'approccio di Giovanni Piazza ha garantito che lo Schulwerk non rimanesse un'idea per pochi eletti, ma diventasse una pratica inclusiva e democratica, capace di valorizzare l'identità culturale degli alunni attraverso un linguaggio musicale attivo, creativo e più che mai legato profondamente alle radici della nostra lingua.

1.6 CARLO DELFRATI⁸

Carlo Delfrati nasce nel 1938 a Milano ed è uno dei più importanti musicologi italiani. Egli viene considerato uno dei padri della didattica musicale italiana, poiché fin dagli anni Sessanta ha fornito una spinta innovativa all'educazione musicale nel nostro paese. La sua formazione accademica e la sua carriera si sono sviluppate all'interno dei Conservatori (insegnando in quelli di Parma e Milano); nonostante ciò, il suo sguardo è sempre rimasto sulla scuola di base, convinto che la musica non dovesse essere un sapere specialistico, ma un componente essenziale della formazione di ogni cittadino.

Delfrati, a differenza di altri autori che si sono focalizzati su un solo metodo, ha elaborato una pedagogia *globale*: nel suo scritto *Il maestro ben temperato*, egli non si limita a proporre esercizi, ma indaga basi psicologiche, sociologiche ed estetiche dell'educazione musicale. Infatti, la sua visione sostiene che l'obiettivo della disciplina non sia di produrre esecutori, ma "utenti consapevoli", persone capaci di ascoltare, capire e interagire con il mondo dei suoni in modo creativo e critico.

Delfrati viene ricordato soprattutto per la fondazione della Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM), nel 1969. Questa associazione cura ancora oggi i raccordi con il contesto internazionale (è stato per anni membro del Direttivo International Society for Musical Education) ed è la società che più si è adoperata per restituire dignità scientifica all'insegnamento della musica in Italia.

Ancora oggi, tra divulgazione e produzioni teorico-pratiche, Carlo Delfrati resta il punto di riferimento per chiunque voglia intendere la musica non come uno svago 'senza sapere', ma come un'occasione di crescita intellettuale.

⁸ Per la parte dedicata a Delfrati ho consultato principalmente <https://ilblogdifuoriclasse.wordpress.com/2012/06/08/carlo-delfrati-un-fuoriclasse-in-musica/> e Delfrati, C. (2008). *Il maestro ben temperato*. Milano: Curci.

1.6.1 La fondazione della SIEM e il mestiere del maestro

L'opera di mediazione di Piazza ha permesso allo Schulwerk di radicarsi in Italia, ma per far sì che queste idee diventassero patrimonio comune dei docenti è stata necessaria la costituzione di una vera e propria associazione: tale vera e propria missione è stata condotta da Carlo Delfrati, figura chiave per la diffusione della cultura pedagogica musicale in Italia.

Il pensiero di Carlo Delfrati rappresenta il culmine di un processo di maturazione della didattica musicale italiana che trova il suo compimento nella fondazione della SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale). Questo evento non rappresentò soltanto la nascita di un'associazione professionale, ma l'atto formale di una rivoluzione culturale: il passaggio definitivo ad un'educazione musicale intesa come formazione integrale della persona.

Le radici della SIEM affondano nel periodo delle rivoluzioni studentesche del 1968, a Milano, città nella quale Delfrati, insieme ad altri pionieri, cerca di trovare più spazio per la disciplina musicale, a cominciare dalla obbligatorietà nella scuola media e di tutelare il ruolo del docente di musica (fino ad allora escluso anche dai consigli di classe). Infatti, fino a quel momento, l'insegnamento della musica era stato sovente delegato ad una pratica arida o al puro svago. Con la fondazione ufficiale della SIEM nel 1969 – nonché la nascita nel 1971 della rivista *Musica Domani*, fondamentale per la diffusione in tutta Italia delle idee riformistiche –, Delfrati finalmente cominciò a farsi portatore nell'insegnamento di quegli strumenti teorici e metodologici per trasformare la musica in una materia dotata da una parte di rigore scientifico e dignità accademica, dall'altra rimanendo accessibile a tutti. Questo impegno rappresenta la piena maturazione dell'ideale democratico posto da Carl Orff (analizzato nel paragrafo 1.1) nel fondamento del suo Schulwerk; entrambi, anche se in periodi e con strumenti diversi, hanno lottato contro l'idea di un'educazione musicale "d'élite", promuovendo una scuola che fosse e continui ad essere realmente laboratorio di espressione per ogni alunno.

Oltre alla fondazione della SIEM, Delfrati viene considerato uno dei musicologi italiani più importanti anche per la sua idea del maestro di musica. Le sue considerazioni nascono dalla sua stessa esperienza: egli afferma di non aver avuto un'adeguata preparazione nella scuola primaria, mentre nella scuola secondaria di primo grado la musica non era contemplata addirittura tra le discipline curricolari. Ciò è stato tra i motivi più urgenti che hanno spinto Delfrati a creare la SIEM, nonché a proporre una pedagogia fondata sulla musica, finalizzata a fornire maggiori conoscenze agli studenti. Negli anni Sessanta, secondo il suo pensiero, le peculiarità che alimentavano la cultura dell'adulto erano le stesse che formavano quella del bambino, tanto che l'insegnante poteva tranquillamente riproporre agli alunni i contenuti sui quali era stato formato lui stesso, sapendo di trovarne

condivisione. I bambini cantavano i canti dei loro genitori, dei loro nonni, quelli delle tradizioni popolari, sollecitando l'importanza della musica. Secondo Delfrati, una tal condizione dona emozioni, creatività, sensazioni e permette creare le condizioni per una socializzare tra compagni di scuola, fino a condividere un'esperienza emotiva forte con gli amici, di liberare la fantasia e contemporaneamente stimolare un addestramento mentale e fisico.

Secondo Delfrati, occorre immaginare la figura di un maestro *ben temperato*, capace di risvegliare e coltivare la musicalità di base che ogni individuo coltiva (differente dalla visione del "talento"). Egli afferma che esistono diversi tipi di docenti i quali, a seconda delle loro scelte, si trovano all'interno di un immaginario triangolo, i cui vertici sono: dinamico, statico, ricreativo. Ne conseguono tre tipologie di maestri, così analizzate:

- il maestro autoritario: l'alunno deve seguire diligentemente le prescrizioni, attraverso cui solo il risultato finale conta;
- il maestro democratico: l'esperienza musicale è edonistica, dove importa solo che la persona tragga un piacere;
- il maestro permissivo: ci tiene che l'alunno sviluppi al meglio le proprie risorse.

Di questi tipi di insegnanti, Delfrati predilige quello permissivo e dinamico. Egli è convinto che il docente dinamico è colui che riesce a ottenere i risultati più soddisfacenti con i propri alunni (dove per risultati si intende l'insieme delle prestazioni e degli atteggiamenti utili alla crescita delle conoscenze musicali), poiché è colui che attiva l'allievo, lo responsabilizza e lo rende protagonista del proprio percorso. L'insegnante dinamico è anche colui che conduce dialoghi, è disponibile a rimettere in discussione le proprie idee, le proprie convinzioni: promuove dibattiti e incoraggia a cercare soluzioni. La prima dote richiesta ad un'insegnante è prendere consapevolezza dell'azione carismatica esercitata sugli alunni, la seconda è il palesare agli studenti le proprie predilezioni e competenze, per poi sapersi mettere in secondo piano rispetto all'alunno, motivandolo, valorizzandolo e ascoltandolo. Infine, il docente dinamico è colui che non fa ascoltare brani musicali solo per far accedere i ragazzi ai suoi tesori dell'arte musicale, ma perché imparino ad ascoltare ed ascoltarsi, non fosse altro perché l'ascolto è una sorgente di tutte le esperienze musicali senza le quali non si può ottenere una buona esecuzione.

In questa prospettiva, il maestro *ben temperato* di Delfrati riesce a trasformare la musica in un linguaggio trasversale che dialoga anche attraverso altre discipline, contribuendo allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale del bambino. La sua visione, inoltre, trae forza e giustificazione scientifica dalle condotte musicali ideate da Delalande (descritte nel paragrafo 1.3): per Delfrati, il docente non deve limitarsi a trasmettere un sapere, ma deve essere un facilitatore delle condotte

esplorative e simboliche che Delalande individua come base del “fare musica” fin dalla prima infanzia.

Le visioni pedagogiche analizzate in questo capitolo non sono rimaste confinate nell’ambito della teoria accademica, ma hanno influenzato costantemente le istituzioni. Nel capitolo che segue, osserverò come questi approcci rinnovanti abbiano tentato di tradursi in realtà normativa, scontrandosi inevitabilmente con i ritardi della complessa evoluzione legislativa della scuola italiana, dal secondo dopoguerra ad oggi.

CAPITOLO 2: L'EVOLUZIONE DELLA DIDATTICA MUSICALE NELLE SCUOLE PRIMARIE ITALIANE DAGLI ANNI '50 AD OGGI

Nel presente capitolo l'argomento principale è dato dall'evoluzione della didattica musicale nelle scuole primarie in Italia dal secondo dopoguerra ad oggi. Se ne ripercorrono le tappe fondamentali, che hanno portato la musica ad essere la disciplina nella quale oggi comunemente ci identifichiamo: dalla concezione di musica come canto corale alla vera e propria "educazione al sonoro" attraverso le Linee Guida nazionali.

2.1 GLI ANNI '50⁹

2.1.1 Il primato del canto e la riforma Ermini

Dopo la Seconda guerra mondiale, la nuova Costituzione repubblicana codifica nell'articolo 34 l'apertura a tutti della scuola primaria, al fine di garantire la diffusione dell'istruzione di base. Così, in pochi decenni, la scuola diverrà, per così dire, un fenomeno di massa, provocando a sua volta una trasformazione dell'istruzione su criteri riferiti al dialogo tra una struttura istituzionale nazionale e milioni di giovani. Quindi, attraverso piani pluriennali i governi riescono a realizzare un sistema scolastico ben articolato al suo interno e diffuso in tutto il territorio nazionale.

Per la verità, dopo il 1948 il sistema scolastico nazionale italiano rimane in gran parte inalterato, mantenendo generalmente un impianto gentiliano, nei nostri ambiti confermando un'istruzione musicale attribuita ai Conservatori, nazionalizzati in epoca fascista. Era infatti stata la Riforma Gentile del 1923 ad inserire l'insegnamento di *musica e canto corale*, nonché lo studio di uno strumento musicale, nel curriculum degli istituti magistrali e ad indicare il canto tra le materie della scuola elementare. Il Conservatorio, invece, si qualificava come una scuola di mestiere raffinata e selettiva, finalizzata alla preparazione professionale di chi doveva essere impegnato nel settore musicale in qualità di strumentista, compositore, cantante o direttore d'orchestra. Come detto, nel secondo dopoguerra questa scelta non sarebbe inizialmente mutata ed anzi, si sarebbe consolidata fino a comprendere l'apertura di circa ottanta Conservatori disseminati in tutta Italia.

⁹ Per questa sezione sono stati fondamentali da un lato i riferimenti al documento D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503, *Approvazione dei programmi didattici per la scuola primaria*, dall'altro alla pubblicazione Schiavon F., Zamperlin P. (2013) *Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi* (pp. 102-105), Pensa MultiMedia Editore.

Il punto di partenza dell'evoluzione legislativa nel secondo dopoguerra è rappresentato dal D.P.R. n. 503 del 14 giugno 1955, meglio noto come *Programmi Ermini* (prendono il nome dal Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Ermini). In quel Decreto i programmi riflettono il clima culturale dell'epoca, influenzato profondamente da una pedagogia di stampo cattolico e spiritualista, volta a ricostruire l'identità nazionale e morale del Paese dopo il conflitto bellico. In questo contesto, la musica non viene considerata una disciplina autonoma con obiettivi cognitivi specifici, ma è inserita all'interno di una accezione più vasta denominata *canto*; una siffatta determinazione non è per nulla casuale, dato che l'attività musicale nella scuola elementare è quasi esclusivamente identificata con il canto corale. Infatti, esso è inteso come un influente strumento di elevazione spirituale e di educazione estetica, oltreché quale mezzo per consolidare sentimenti religiosi, patriottici e civili. Come riportato dal D.P.R. n.503 del 14 giugno 1955,

Il canto corale, come espressione di sentimenti personali più profondi e di socievolezza, valga a educare e ad affinare la voce, l'orecchio e lo spirito del fanciullo per mezzo di semplici ed artistici motivi religiosi, patriottici e popolari all'unisono e anche a due voci, per imitazione. Il testo dei canti sia sempre ben conosciuto e compreso dagli alunni. I canti siano bene intonati, eseguiti con grazia, con dolcezza e con sentita espressione. Si dovranno pertanto evitare la pronuncia imperfetta, la monotonia, la forzatura della voce e le grida incomposte che si manifestano quando la musica nulla dice alla mente e al cuore del fanciullo. Sarà anche curata l'ascoltazione di facili e artistici brani musicali, previa adeguata preparazione.

I programmi del 1955 attribuiscono alle classi prime e seconde molta importanza al canto corale unisonico e svolto su facili motivi, in lingua o in dialetto, appropriati all'estensione vocale dell'alunno; mentre, per le classi terza, quarta e quinta sono previsti canti "a due voci" per imitazione. A conti fatti, dall'entrata in vigore dei Programmi Ermini nella pagella compare un nuovo raggruppamento disciplinare "Disegno, recitazione e canto". Il mantenimento del canto e il suo abbinamento a disegno e recitazione, servono a concentrare l'impegno della scuola e degli insegnanti nella lotta all'analfabetismo, dimostrandosi al contempo coerente con la teoria di J. Piaget sullo sviluppo. Infatti, lo psicologo svizzero affermava che lo sviluppo del bambino procede per stadi successivi difficilmente influenzabili dall'ambiente esterno; pertanto, l'insegnamento deve adattarsi alla struttura evolutiva della mente e non anticipare apprendimenti formalizzati, come quello della musica, da rinviare ad altre età e da introdurre in casi eccezionali.

I Programmi Ermini hanno una struttura rigida e limitata, nella quale la musica veste una funzione prevalentemente “di servizio” alle altre materie, dove non è previsto l’insegnamento delle partiture o della teoria musicale, né tantomeno la formazione in ambito strumentale. La ragione principale di tali miopie si deve al fatto che il sistema scolastico italiano intese mantenere l’istruzione musicale nei Conservatori, le cui scuole, scelte da pochi studenti particolarmente dotati e interessati, si collocano in parallelo e in aggiunta ad un normale percorso scolastico, pressoché corrispondente solo al canto.

Va da sé, in definitiva, che i Programmi del 1955 cristallizzarono per un intero decennio la visione della musica a mo’ di ornamento dell’educazione, privandola del ruolo laboratoriale/culturale che solo l’avvento degli anni ’60 inizierà ad introdurre.

2.2 GLI ANNI ’60 E GLI ANNI ’70¹⁰

2.2.1 La nascita dei movimenti di base per la didattica attiva e la riforma Gui

L’impostazione professionale e corale dei Programmi del 1955 inizia ben presto a scontrarsi con le necessità di una società in modernizzazione. Difatti, gli anni ’60 sono stati il decennio dei cambiamenti, che ha gettato le basi per l’educazione musicale nelle scuole primarie tutt’oggi vigente. Il primo tentativo di riforma è stato attuato nel 1960 dal Circolo “Toscanini”, il quale promuove a Torino il Convegno nazionale per l’insegnamento della musica. I didatti della disciplina chiedono che l’insegnamento della musica sia introdotto e concretamente svolto fin dalla scuola elementare e che si raddoppino le ore settimanali di educazione musicale nella scuola media unica. Purtroppo, questo fermento non raggiunge considerevoli risultati.

Va anzitutto rilevato che questo decennio si era aperto con una trasformazione strutturale della scuola italiana: la costituzione della scuola media unica attraverso la Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, nota come *Riforma Gui*. Nonostante questa legge non riguardi direttamente la scuola primaria, essa è una tappa fondamentale nella storia dell’insegnamento della musica e, più in generale, della storia della scuola italiana. Il suo impatto è dirompente: per la prima volta l’*Educazione musicale* (chiamata così e non più *canto*) diventa una materia obbligatoria nel primo biennio della scuola

¹⁰ I testi consultati quali fonti e orientamento per il presente paragrafo sono: Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*; Scalfaro, A. Badolato, N. (2013), *L’educazione musicale nella scuola italiana dall’unità ad oggi* (pp. 96-97), «Musica Docta», III, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica; Schiavon F., Zamperlin P. (2013) *Appunti a quattro mani: l’educazione musicale nella scuola italiana dall’unità ad oggi* (p. 105), Pensa MultiMedia Editore.

media; nonostante i Programmi Ermini rimangono ancora in vigore, si inizia a creare una proficua differenza tra una normativa primaria arretrata e una realtà media che cerca nuovi orizzonti.

La *Riforma Gui* non ha un impatto diretto con la scuola primaria, ma qualcosa nell'ambito elementare comincia a cambiare. La novità legislativa apre un fronte riformistico sulla scuola primaria: d'ora in poi, la musica è una disciplina a pieno titolo nel grado superiore, ciò comporta che non debba più essere considerata un semplice svago nel grado inferiore. Nondimeno, gli effetti in campo musicale impiegano del tempo per manifestarsi e, soprattutto, per consolidarsi.

La novità più importante è nell'articolo 2 della *Riforma Gui*, che rende obbligatorie nella classe prima "le applicazioni tecniche e l'educazione musicale": l'insegnamento della musica acquisisce così un carattere educativo che può contraddistinguere ogni scelta futura. Tuttavia, la strada verso l'educazione musicale per come la conosciamo oggi sarà ancora molto lunga, dato che l'unica ora settimanale rimane facoltativa per i successivi due anni. Gli unici studenti che avrebbero continuato gli studi musicali sarebbero stati solamente quelli in grado di mostrare particolari doti o interesse nella disciplina. Ciò riconfermava un paradigma inamovibile per il quale la musica in Italia non è che un privilegio per "dotati". Inoltre, è impensabile che le auspicabili doti di uno studente possano spiccare in un solo anno di insegnamento. Malgrado ciò, questa riforma garantisce la formazione globale del fanciullo, non appesantisce troppo il piano di studi e tiene in conto dell'elevato tasso di analfabetismo ancora diffuso nel paese. A suo modo, il percorso formativo appare completo e ben strutturato, capace di garantire a tutti un piccolo iniziale approccio alla musica e, a chi lo richiedesse, l'istruzione specialistica nei Conservatori.

La corrente a favore della diffusione della musica a scuola prosegue per tutto il decennio, anche tramite la fondazione di riviste come «Educazione Musicale» e «Riforma della scuola»: quest'ultima, tramite la penna di Fedele d'Amico, afferma che insegnare questa disciplina a scuola significa educare all'*ascolto attivo*; il che implica giudizio, non appiattisce e non banalizza ogni cosa. L'apice di tale sensibilizzazione viene raggiunto nel 1969 con la fondazione della già descritta SIEM (Società Italiana di Educazione Musicale) e tramite la diffusione, per tutto il successivo decennio, dei contenuti innovativi elaborati nella rivista «Musica Domani», organo della stessa SIEM (cfr. *supra*, il Paragrafo su Carlo Delfrati).

Gli anni '70 corrispondono agli anni della contestazione, anche nell'ambito dell'educazione musicale. La rivista «Musica Domani», in sintonia col clima di contestazione dei primi anni '70, derivanti dal movimento studentesco del Sessantotto, assume presto un tono dissacrante nei confronti di qualsiasi modo di svolgere didattica. Si intende promuovere lo sviluppo di una didattica che valorizzi in primis i gusti degli studenti, nella convinzione che per un buon insegnamento della musica

non conti tanto il contenuto, ossia la qualità dell'oggetto da trasporre, quanto le modalità di trasmissione di qualsiasi disciplina. Questo passo costituirà la piattaforma per quella che sarà la vera e propria *didattica attiva*.

L'intero decennio è influenzato dalla nascita e diffusione dei movimenti di base, formati da insegnanti e intellettuali. Nei nostri ambiti i due più importanti sono la SIEM e l'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), il quale porta nella scuola il concetto di *laboratorio*, approfondito solamente dalla metà degli anni '80. I movimenti di base promuovono l'idea che la musica dovesse essere un'esperienza di produzione e analisi, non solo di consumo passivo. Inoltre, è proprio in questo periodo che la musica inizia ad essere valutata come uno strumento di espressione democratica e di cooperazione sociale, influenzando profondamente il modo in cui i docenti intendono il rapporto con il suono.

Infine, grazie ai rapporti della SIEM con le istituzioni, nel 1979 l'Educazione musicale diviene obbligatoria per tutti e tre gli anni delle scuole medie; le ore obbligatorie settimanali salgono a due, distinguendosi per interdisciplinarietà e per i contenuti modellati sulle esigenze degli alunni. Inoltre, alla fine degli anni '70 si afferma la figura dell'animatore musicale, soprattutto grazie all'apertura della didattica alla sperimentazione di nuove metodologie *attive* tramite l'utilizzo di strumenti, l'integrazione dei linguaggi (ad esempio corporeo, dato che la musica non è più isolata) e l'esplorazione sonora.

Ciononostante, per il rinnovo dei programmi della scuola primaria occorrerà attendere il decennio successivo. Il ventennio '60 e '70 aveva comunque indubitabilmente posto le fondamenta per un cambiamento diretto dell'educazione musicale nelle scuole primarie, influenzando e creando nuove correnti di pensiero che avranno successo in futuro.

2.3 GLI ANNI '80 E GLI ANNI '90¹¹

2.3.1 La nascita dei laboratori musicali e la svolta dei Programmi del 1985

Il fermento che caratterizzò i movimenti di base degli anni Settanta trova finalmente la sua piena espressione negli anni '80. Questo è il periodo nel quale le idee ipotizzate dai grandi maestri del Novecento iniziano a far capolino nel mondo della scuola italiana.

Nello specifico, gli anni '80 segnano lo spartiacque più significativo per la musica come disciplina a scuola, e in generale per l'intera scuola primaria italiana; questo è il decennio dei cambiamenti e delle trasformazioni, culminata in una riforma diretta alla scuola primaria attesa da trent'anni. Ne è documento di riferimento il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, sotto la direzione del ministro Franca Falcucci, denominato *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.

Grazie a questa riforma, si raggiunge la maturazione scientifica della pedagogia musicale italiana, nel quale la disciplina "Canto" cessa di esistere lasciando spazio ufficialmente a *Educazione al suono e alla musica*. L'obiettivo riguarda la promozione dell'alfabetizzazione culturale e non solo più della strumentalità di base: il bambino dev'essere posto a confronto con tutti gli alfabeti tipici della nostra cultura e gli insegnanti devono utilizzare metodi creativi e non ripetitivi. Rispetto ai programmi precedenti, la musica è valorizzata alla stregua di una disciplina vera e propria, intesa finalmente come una «forma di linguaggio acquisibile mediante la conoscenza e la pratica» (D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*).

I programmi del 1985 si allineano ad una impostazione cognitivista di base, cercano cioè di affrontare il complesso nodo dell'analfabetismo culturale sostenuti dalle teorie sullo sviluppo infantile, determinanti in rapporto alla possibilità di apprendimento precoce di tutti gli alfabeti. Trovano forza tesi come quelle di L. S. Vygotsky, che già negli anni Trenta aveva associato lo sviluppo dei processi mentali allo scambio comunicativo con gli altri; quindi, l'educatore deve agire nella zona di sviluppo prossimale, sfruttando le potenzialità del contesto sociale, per sviluppare abilità cognitive che si perderebbero. Si pensi anche al pensiero di H. Gardner, il quale ha dimostrato l'esistenza di una molteplicità di intelligenze, fra cui quella musicale; avendo l'educazione il fine della crescita

¹¹ Questo paragrafo ha numerose fonti documentali e tematiche, in parte già considerate: il D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare*; la Legge 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*; Scalfaro, A. Badolato, N. (2013), *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi* (p. 98), «Musica Docta», III, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica; Schiavon F., Zamperlin P. (2013) *Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi* (pp. 105-106), Pensa MultiMedia Editore; Toni, B. (2005), *Speciale Educazione musicale nella scuola primaria* (pp. 7-10), Napoli: Innovazione Educativa, Tecnodid editrice.

armonica e globale dell'individuo, la scuola deve promuoverle tutte senza gerarchizzarle come avveniva in passato.

L'*Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* contiene le prime indicazioni, nella storia della disciplina, tese a mostrare attenzione verso entrambi gli ambiti dell'ascolto e della produzione: «L'educazione al suono e alla musica ha come obiettivi generali la formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità di percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori» (D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*). Non è difficile riconoscere in tali contesti un vero e proprio abbandono del passato, avanzando dalla logica dell'imitazione a quella della produzione e della percezione; non si tratta quindi solo di intonare canti religiosi o patriottici, ma di guidare il bambino verso una comprensione profonda del linguaggio sonoro.

Infine, i programmi del 1985 prescrivono molteplici attività e indicazioni didattiche, includendo il rapporto della realtà sonora con altri eventi o linguaggi (parola, gesti, immagini). Eccoci davanti a un altro punto di rottura col passato, dato che la musica viene presentata come un sistema di segni che dialoga col corpo, il movimento e l'immagine. In aggiunta agli ambiti della produzione, ascolto percezione e comprensione, la riforma prevede la possibilità per il bambino nell'essere formato per interpretare graficamente la produzione sonora, sino a giungere ad un'iniziale conoscenza della notazione musicale; tutto ciò curando il più possibile i collegamenti con le altre discipline e l'improvvisazione.

Negli anni '90, la didattica musicale nella scuola primaria è pienamente regolata dai programmi del 1985, con il superamento definitivo del modello tradizionale. La musica ora ha un vero statuto educativo ed è un'esperienza globale. Ma un ulteriore cambiamento che spiana la strada verso l'educazione musicale di oggi lo rinveniamo nella Legge 5 giugno 1990, n. 148, che introduce la trasformazione strutturale del passaggio dal maestro unico alla pluralità dei docenti. Un simile cambiamento avrebbe dovuto favorire la didattica musicale, permettendo ad insegnanti con specifiche competenze di assumere la cattedra della disciplina, nell'auspicio di un insegnamento più specializzato e ricco di contenuti. Come riporta la Legge 5 giugno 1990, n. 148,

Gli insegnanti sono utilizzati secondo moduli organizzativi costituiti da tre insegnanti su due classi nell'ambito del plesso di titolarità o di plessi diversi del circolo; qualora ciò non sia possibile sono utilizzati nel plesso di titolarità secondo moduli costituiti da quattro insegnanti su tre classi, in modo da assicurare in ogni scuola l'orario di attività didattica.

È proprio in questo clima che nascono i primi veri *laboratori musicali*, dove il “laboratorio” non è identificabile come una stanza fisica, ma come una modalità di didattica basata sul *fare*, passando ad una vera e propria didattica attiva.

Il *laboratorio* è pertanto un contesto di apprendimento musicale dove si instaurano relazioni sociali, dove si condivide l’esperienza musicale cognitiva, dove si *comunica* con l’altro. In questo contesto, il docente colto e competente deve favorire la sperimentazione del maggior numero di opportunità musicali concrete e significative: ciò vuol dire disporre di risorse musicali sia all’interno che all’esterno dell’ambiente scolastico. Le risorse interne si identificano in strumenti musicali di varia forma e tipologia, mentre per risorse interne s’intende quel che riguarda la specializzazione e la preparazione dei docenti in didattica musicale. Il *laboratorio musicale* è un metodo di costruzione del sapere musicale, che propone la tripartizione educativa prassi-teoria-prassi; è quindi il luogo della produzione musicale alternata a fasi di osservazione, comprensione e riflessione della musica.

Già dagli anni ’90 cominceranno le sperimentazioni della didattica laboratoriale nelle scuole primarie in ambito musicale-espressivo, proponendo modelli di laboratorio che si basano su tre idee differenti:

- laboratori sulla *produzione musicale*: vi si propone un’educazione allo strumento, alla voce e al ritmo, con vari obiettivi: acquisire in breve delle abilità tecniche strumentali, momenti di pratica individuale, semplici esercizi di brani di repertorio consoni con l’estensione vocale degli alunni e con lo sviluppo di competenze cognitive culturali e relazionali;
- laboratori sulla *comprensione musicale*: esso riguarda la decodifica del linguaggio musicale, ma anche la comprensione della musica come linguaggio che veicola conoscenza culturale (ad esempio comprensione di opere, analizzare e individuare concetti chiave quali la forma musicale di un brano e i rimandi extra-testuali significativi per comprendere lo stile del compositore);
- laboratori sulla *interdisciplinarietà*: in questo tipo di laboratorio si evidenzia come la musica, praticata attivamente, sia una base per il collegamento con le altre discipline, una sorta di *learning by doing*. Infatti, le prassi musicali scolastiche fungono da fulcro per l’arricchimento e l’intersezione con altre aree disciplinari (ad esempio con la lingua, con la matematica, con la storia o le scienze).

In conclusione, si può affermare che gli anni '90 rappresentarono un autentico preludio a una visione della scuola quale centro culturale territoriale, dove la musica diventerà uno dei linguaggi chiave per l'integrazione e il successo formativo.

2.4 IL NUOVO MILLENNIO¹²

2.4.1 Le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi specifici di apprendimento

La spinta riformatrice degli anni Ottanta e Novanta, culminata con il riconoscimento della musica come disciplina autonoma e nell'introduzione dei moduli didattici, ha gettato le basi per una scuola più laboratoriale. Eppure, con l'ingresso nel nuovo millennio il sistema scolastico sarebbe stato chiamato a fronteggiare una nuova sfida: superare le rigidità dei programmi per abbracciare il paradigma europeo delle competenze.

Il nuovo millennio ha segnato per la scuola italiana il passaggio definitivo dai "programmi" ministeriali alle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (IINN), spostando l'attenzione da ciò che l'insegnante deve "trasmettere" a ciò che l'alunno deve "saper fare con ciò che sa", introducendo il tema delle *competenze*. Le prime ad essere emanate compaiono nel 2004, tramite la Riforma Moratti (Dlgs 19 febbraio 2004, n. 59), denominate ufficialmente "*Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*".

Per la prima volta, spuntano gli *obiettivi specifici di apprendimento* per ogni disciplina, suddivisi in tre sezioni differenti per età: classe prima, classe seconda e terza (primo biennio), classe quarta e quinta (secondo biennio). Per quanto riguarda la classe prima, per "Musica" (d'ora in poi, nelle due scuole dell'obbligo, la disciplina si chiama semplicemente "Musica", senza il termine "educazione"), gli obiettivi concernono la sonorità di ambienti e oggetti naturali ed artificiali,

¹² Per questo paragrafo ho tratto libero spunto dai seguenti testi: Dlgs 19 febbraio 2004, n. 59, *Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado*; D.M 31 luglio 2007, n. 68, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; D.M. 9 dicembre 2025, n. 221, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*; Scalfaro, A. Badolato, N. (2013), *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi* (pp. 98-99), «Musica Docta», III, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica; Schiavon F., Zamperlin P. (2013) *Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi* (p. 107), Pensa MultiMedia Editore; Somigli, P. (2012) *L'educazione musicale nelle "indicazioni per il curriculum": tra esperienza produzione, ascolto*, (pp. 79-84) «Musica Docta», II, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica.

conoscere filastrocche e proverbi, utilizzare materiali sonori per attività espressive e motorie, oltreché svolgere giochi individuali e di gruppo. Per quanto concerne il primo biennio, gli obiettivi sono di saper riconoscere i parametri del suono (timbro, altezza, durata, intensità, ritmo e profilo melodico), svolgere giochi musicali con l'uso del corpo e della voce, conoscere infine brani musicali di differenti repertori propri vissuti dai bambini. Per ultimo, nel secondo biennio, gli obiettivi sono quelli di conoscere gli elementi di base del codice musicale (ritmo, melodia, timbro, dinamica, armonia, elementi formali architettonici), imparare canti appartenenti al repertorio popolare e colto di vario genere e provenienza, fino poi a conoscere i sistemi di notazione convenzionali e non convenzionali.

Nelle *IINN* del 2004 appare fin da subito chiaro che, a differenza delle altre discipline, per la musica nella formulazione degli obiettivi è presente una netta separazione tra ambiti della “produzione” e “percezione”. Gli obiettivi legati alla “produzione” sono sempre elencati per primi (in ogni sezione), acquistando così una maggiore enfasi. Tuttavia, non sono ancora presenti i *traguardi per lo sviluppo delle competenze*, i quali verranno introdotti tre anni dopo.

È proprio dalle successive *Indicazioni per il curricolo* del 31 luglio 2007 emanate dal ministro Fioroni che viene inserito il concetto di *traguardi per lo sviluppo delle competenze*. Come riportato dal D.M. 31 luglio 2007, n. 68, «Tali traguardi, posti al termine dei più significativi snodi del percorso curricolare, dai tre a quattordici anni, rappresentano riferimenti per gli insegnanti, indicano piste da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'alunno». I traguardi, come nelle indicazioni vigenti odierne, sono riportati per ogni disciplina al termine di ciascun ciclo (alla fine della scuola dell'infanzia, primaria e alla fine della scuola secondaria di primo grado). Per quanto concerne “Musica”, i traguardi al termine della scuola primaria sono molteplici, come saper esplorare e discriminare eventi sonori dal punto di vista qualitativo, gestire diverse possibilità espressive della voce, articolare combinazione timbriche, ritmiche e melodiche, eseguire semplici brani strumentali e vocali e riconoscere gli elementi linguistici costitutivi di un semplice brano musicale.

Nel primo ciclo di istruzione, le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 prevedono “Musica” nell'area linguistico-artistico-espressiva: qui, la Musica si trova insieme all'Italiano, alle Lingue comunitarie, all'Arte e immagine, al Corpo movimento sport, inoltre le specifiche indicazioni programmatiche risultano uniche per tutto il primo ciclo d'istruzione, quindi sia per la scuola primaria che per la secondaria di primo grado, pur rimanendo gli obiettivi formativi distinti nei vari periodi didattici in cui esso si articola.

Oggi sono in vigore le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (IINN) emanate tramite il D.M. 16 novembre 2012, n. 254, che presentano

poche sostanziali modifiche rispetto alle precedenti; pur attenuandosi la rigida separazione degli ambiti *produzione-percezione*, si può notare una lieve enfasi sul concetto di “fare”, sull’aspetto della produzione, piuttosto che su quello del “conoscere”:

Il canto, la pratica degli strumenti musicali, la produzione creativa, l’ascolto, la comprensione e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno: promuovono l’integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali della personalità. In particolare, attraverso l’esperienza del far musica insieme, ognuno potrà cominciare a leggere e a scrivere musica, a produrla attraverso l’improvvisazione (D.M. 254/2012).

Inoltre, per raggiungere i traguardi e gli obiettivi predisposti, anche il *Comitato nazionale per l’apprendimento pratico della musica* propone la nuova figura dell’insegnante musicista, valorizzando i docenti nella scuola primaria in possesso di titoli di studio musicale e/o con adeguate competenze certificate. Così, all’insegnante di classe resta delegata la “formazione musicale di base”, mentre all’insegnante specialista viene affidato il compito del fare musica attraverso momenti di “apprendimento personalizzato”. In questo modo, la scuola primaria riesce a porre una distinzione funzionale tra la parte educativa e la parte specialistica dell’insegnamento della musica, a cui corrispondono diverse modalità formative e lavorative dei docenti.

Come già riportato in precedenza, ad oggi sono applicate le *IINN* del 2012; vi si affiancano, emanate nel 2025, le nuove *Indicazioni Nazionali*, che entreranno in vigore progressivamente dall’anno scolastico 2026/2027. La musica viene considerata un percorso più unitario e formativo, che va dai tre ai quattordici anni, con una maggiore centralità posta al profilo dello studente e indirizzandosi verso un rafforzamento del legame scuola-famiglia. Infine, nelle nuove indicazioni i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze* vengono sostituiti da una nuova formulazione, definita *Competenze attese*. Si badi che quest’ultimo non rappresenta un semplice cambiamento terminologico, bensì un cambiamento di logica didattica, più orientata verso risultati espliciti e misurabili.

Nonostante i grandi passi avanti fatti soprattutto nel nuovo millennio, rimane viva tra le righe una scarsa familiarità dei giovani italiani con la musica, sia dal punto di vista teorico sia tecnico, con eventuali ricadute sull’educazione musicale da numerosi punti di vista. Una problematica riguarda i generi musicali, poiché il dibattito su quali musiche i giovani debbano ascoltare è molto aperto. La scuola non deve ignorare il carattere multiforme del panorama musicale contemporaneo (o i generi e gli autori con la quali gli alunni hanno più familiarità), ma nemmeno ignorare completamente i generi che hanno costruito la *traditio* della storia/estetica musicale. L’impressione generalizzata è che la “musica d’arte” o “classica” ad oggi sia ridotta a jingle pubblicitari o suonerie telefoniche; quindi,

sempre più distante dai giovani, nonostante si tratti di un elemento costitutivo della cultura storica. L'educazione che il *curricolo* deve suggerire non è un apprendimento basato sulla musica classica o sulla sua riscoperta, bensì un approccio che riconosca questo genere come formativo/dialogante, al pari di come avviene ad esempio con l'arte e i poeti del Rinascimento. Inoltre, le attività dovrebbero concentrarsi molto sull'ascolto, dato che non si tratta di subire uno stimolo sonoro, ma di far esperienza di un'attività che coinvolge l'individuo a livello cognitivo, emotivo e corporeo. Non per nulla, un ascolto "intelligente e attento" richiede la capacità di analizzare e cogliere le strutture musicali incontrate, di contestualizzarle e captarne il senso, coinvolgendo anche la sfera emotiva dell'alunno. L'ascolto, insomma, pone le condizioni per lo sviluppo delle capacità di esprimere sé stessi e il proprio rapporto col mondo attraverso i suoni e la musica, in parallelo con le linee guida del *curricolo*.

L'itinerario legislativo italiano descritto nel presente capitolo ha mostrato come il cammino per la piena rilevanza della musica quale disciplina scolastica sia stato tutt'altro che semplice. Tuttavia, per comprendere a pieno le potenzialità della materia come motore d'inclusione, è fondamentale volgere lo sguardo oltre i confini nazionali, analizzando modelli esteri che abbiano eletto la musica a cardine della propria identità culturale e sociale.

CAPITOLO 3: LA DIDATTICA MUSICALE NELLE SCUOLE DEL MONDO CONTEMPORANEO

In questo capitolo, intendo illustrare e descrivere diversi approcci e metodologie di insegnamento-apprendimento della musica nel mondo contemporaneo. Fondamentali saranno le differenze di cultura e di contesto, entro per un comun denominatore: l'importanza della didattica musicale.

3.1 IL MODELLO FINLANDESE: CREATIVITÀ E INCLUSIONE DIDATTICA¹³

3.1.1 La Visio 2030 for Finnish Education e la Phenomenon-based learning

La Finlandia è da anni nelle vette delle classifiche internazionali per la qualità della sua istruzione; la peculiarità del suo sistema scolastico non risiede nel rigore dei test, nelle quantità di ore da svolgere a scuola o nella mole di studio da affrontare, bensì in una filosofia pedagogica che mette al centro l'autonomia e il diritto alla bellezza.

Il sistema scolastico finlandese si basa su un curriculum uniforme di base nazionale, redatto esclusivamente per l'istruzione primaria e secondaria, che fa da fondamento per i curricula di ogni comune e scuola, i quali guidano dettagliatamente l'istruzione e i compiti scolastici. L'obiettivo è che il curriculum nazionale serva come supporto attivo e flessibile per l'insegnamento e le attività scolastiche. Ciò è composto da obiettivi e contenuti specifici per ogni materia intrecciati tra loro attraverso le competenze trasversali, cultura scolastica, supporto allo studio e valutazione (vedi Figura 4). La stesura di questi curricula è stata effettuata attraverso la riforma del 2016, con lo scopo di garantire che le conoscenze e le competenze degli studenti finlandesi rimanessero solide in futuro, sia in campo nazionale che internazionale.

Alcuni degli obiettivi chiave della riforma includono la maggiore partecipazione degli studenti, aumentare la significatività dell'apprendimento e consentire, ad ogni alunno, di sentirsi realizzato in ciò che fa: in questo modo, i bambini e i giovani sono incoraggiati a prendersi responsabilità per i loro compiti, ricevendo maggiore sostegno nei loro studi. Difatti, sono gli stessi

¹³ Per questo paragrafo ho cercato documentazione e spunti da: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>; <https://musiikkikoulutuksensivio.fi/en/vision/>; Ozevin, B. (2023) *Proposal of A Pedagogic Approach in Online Education: Phenomenon Based Learning* (pp. 27-28), «International Journal of Social Policy and Education».

allievi che stabiliscono obiettivi, risolvono problemi e valutano il loro apprendimento in base a ciò che si sono prefissati. Le esperienze, i sentimenti, le aree di interesse e l'interazione con altri gettano le fondamenta per l'apprendimento: il solo compito dell'insegnante è quello di guidare e istruire gli studenti a diventare alunni per tutta la vita, tenendo conto delle varie individualità di ognuno. In questo ambito, l'educazione musicale è una delle discipline più rilevanti, diventando uno dei pilastri della formazione umana e sociale. Ciò è stato possibile grazie alla *Vision 2030 for Finnish Education* che, nonostante non costituisca una riforma pienamente attuata, definisce perlomeno gli obiettivi e le azioni per lo sviluppo del sistema.

La musica in Finlandia ha l'obiettivo di promuovere l'uguaglianza, il benessere e l'inclusione, supportando l'apprendimento e riunendo tanti studenti con lo scopo di sviluppare abilità durature nel futuro. Infatti, i cardini dell'educazione musicale finlandese riguardano l'*equità*, la *diversificazione* e l'*accessibilità* per ogni alunno: «tutti hanno accesso all'opportunità di creare e studiare musica in linea con i propri obiettivi personali, indipendentemente dalla loro posizione e dal livello di reddito» (VISIO 2030, 2019-2020). Ciò è possibile tramite la guida di insegnanti professionalmente qualificati, i quali possono ispirare e istruire i loro studenti senza imporre limiti.

Il concetto di inclusione, nel modello finlandese, è strettamente legato alla flessibilità didattica: non esiste un programma rigido uguale per tutti, ma l'insegnamento viene adattato alle esigenze di ogni alunno (o del gruppo), permettendo così ai bambini con diversi livelli di abilità o provenienti da culture differenti di collaborare in un clima non competitivo. In questo modo, il “fare musica insieme” diventa una pratica di cittadinanza attiva: attraverso l'esecuzione collettiva e il canto, si sviluppano l'ascolto reciproco, l'empatia e il senso di appartenenza ad una comunità. Infatti, l'educazione musicale è considerata uno strumento per promuovere le competenze necessarie alla vita lavorativa, soprattutto nei campi sanitari come la riabilitazione e nei servizi per gli anziani. Infine, l'insegnamento della musica in Finlandia viene valutato anche come una rete che collega i bambini (fin dall'infanzia), passando per gli adolescenti, arrivando agli adulti.

Le scuole finlandesi non sono concepite per creare talenti, ma sono create per offrire a tutti gli strumenti per esprimersi: le aule sono veri e propri laboratori attrezzati dove gli alunni possono sperimentare non solo l'utilizzo di strumenti classici, ma anche tecnologie digitali e strumentali della musica moderna, sia per aspirazioni di alto livello sia per puro interesse e divertimento.

«L'istruzione è progettata per soddisfare sia le attività amatoriali per tutta la vita che le aspirazioni professionali di alto livello» (ivi, 2019-2020); inoltre, lo stato organizza eventi accessibili sia a professionisti che a studenti, in presenza o in modalità online, rendendo le piattaforme di

insegnamento digitale disponibili fin dagli attori più piccoli (ne è prova il fatto che in Finlandia le modalità streaming sono molto utilizzate e diffuse per spettacoli musicali e live streaming).

In generale, oltre ad aule e laboratori specifici, la Finlandia propone strutture efficaci e risorse adeguate a sviluppare al meglio l'educazione musicale, tramite anche la cooperazione della comunità: «l'educazione musicale finlandese si sviluppa a livello regionale e nazionale attraverso una cooperazione coerente orientata agli obiettivi a tutti i livelli di istruzione» (ivi, 2019-2020)

Un ulteriore elemento interessante nel modello finlandese è l'integrazione della musica nel *Phenomenon-based learning* (approccio basato sui fenomeni). In questa modalità, l'idea è di rendere la musica un insegnamento multidisciplinare, quindi che interagisce con altre materie. In tal merito la Finlandia ha introdotto il PhBl nella riforma del 2016, un approccio di insegnamento e apprendimento in cui gli argomenti sono trattati integrando temi interdisciplinari piuttosto che argomenti singoli per ogni materia, con l'obiettivo non solo di acquisire conoscenza, ma anche di utilizzarla. Tramite questo pensiero, la musica non rimane isolata, bensì interagisce con le altre discipline (ad esempio con lo studio del suono, le strutture matematiche o lo studio dei popoli). Questa visione permette al bambino di percepire la musica non come una materia teorica e astratta, ma come una pratica attiva e laboratoriale, capace di stimolare il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi.

In definitiva, la forza del modello finlandese risiede nella capacità di aver creato un sistema che dà enorme spazio alla creatività, permettendo di vivere la musica come un'esperienza di benessere che accompagna la crescita emotiva e cognitiva, rendendo l'inclusione non tanto un traguardo da raggiungere, ma piuttosto una condizione naturale in cui si svolge l'azione educativa.

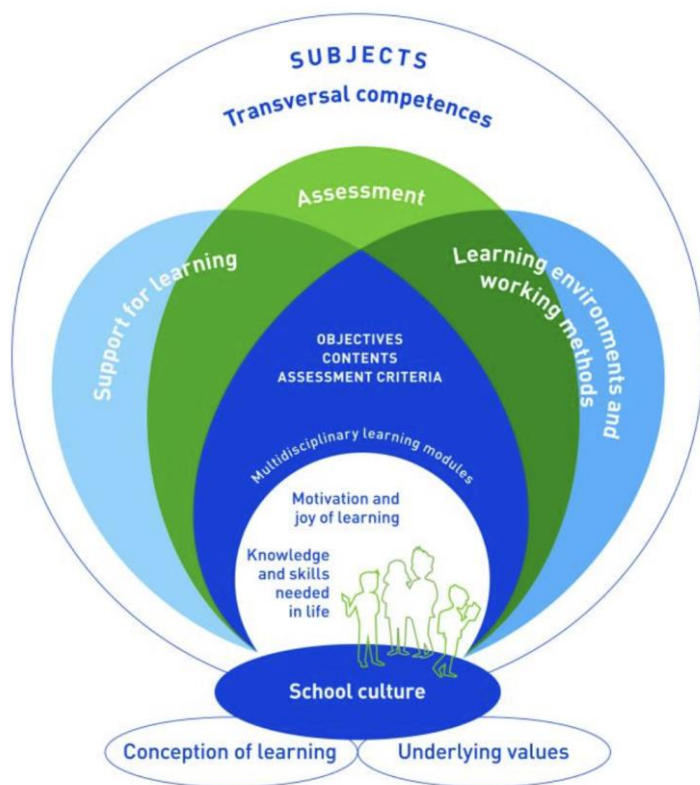


Figura 4: Modello a “petalo”, base della riforma del modello finlandese (cfr. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>)

3.2 L'EDUCAZIONE MUSICALE IN GIAPPONE: TRADIZIONE, DISCIPLINA E IDENTITÀ CULTURALE¹⁴

3.2.1 Le linee guida ministeriali giapponesi e lo Yamaha Music Education System

Se il sistema finlandese poggia sulla flessibilità e sull'equità del benessere educativo, all'opposto dello scacchiere globale troviamo il Giappone, dove l'educazione musicale è intesa come un percorso di costruzione dell'identità nazionale.

L'educazione musicale in Giappone rappresenta l'esempio più emblematico di come un paese possa unire la modernità occidentale con una rigorosa idea di disciplina, trasformando l'apprendimento della musica in un pilastro della nazione e della comunità. Già dal secondo dopoguerra, l'istruzione è individuata quale fulcro per lo sviluppo del potenziale umano, laddove la musica è stata elevata a strumento ideale per la formazione dell'identità.

L'approccio pedagogico giapponese alla musica si distingue per una visione olistica, in cui l'obiettivo primario non è l'esecuzione, ma la coltivazione della sensibilità estetica e del benessere dell'individuo: «incoraggiare gli alunni a coltivare i propri sentimenti, le abilità fondamentali per le attività musicali, l'amore per la musica e la sensibilità verso di essa, attraverso la pratica musicale e la valutazione critica» (Gakushū Shidō Yōryō - Course of Study, 2019). Come emerge dalle direttive ministeriali, lo scopo del Giappone è quello di rendere l'insegnamento stimolante per gli alunni, al punto da sviluppare un vero e proprio amore duraturo per la musica, utilizzandola come mezzo per accrescere la propria soddisfazione.

Nelle linee guida ministeriali, vengono mostrati gli obiettivi per ogni grado; quest'ultimi si suddividono in bienni, con una progressione metodologica che accompagna il bambino per definire la struttura didattica del percorso:

- nel primo biennio (*Grado 1* e *Grado 2*, sei-otto anni d'età), l'enfasi è posta sul gioco musicale e sulla familiarizzazione dei suoni, privilegiando l'imitazione e l'uso di semplici strumenti (ad esempio armonica o percussioni);
- nel secondo biennio (*Grado 3* e *Grado 4*, otto-dieci anni d'età), si incoraggiano gli alunni a sviluppare interesse per la musica, coltivando le prime abilità di base (anche tramite

¹⁴ Questo paragrafo, dove non deliberatamente specificato, è tratto documentalmente da: Ministero dell'Istruzione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia del Giappone (MEXT), *Course of Study*, 2019, disponibile online: <https://www.mext.go.jp>; Anzis, K. (2005). *Yamaha Music Education System: Celebrating 50 Years of Growth* (pp. 39-43). «American Music Teacher».

l'utilizzo di strumenti più difficili come il flauto dolce), familiarizzando con una vasta varietà di musiche e coltivando le abilità di base per l'ascolto;

- nel terzo biennio (*Grado 5* e *Grado 6*, dieci-dodici anni d'età), gli alunni iniziano a «godere della musica in modo creativo» (ivi, 2019), puntando alla creazione musicale consapevole e alla comprensione profonda degli elementi espressivi.

Il curriculum si articola poi costantemente attorno a due assi: la pratica musicale (*Music-making*) e la valutazione critica (*Appraising*), con finalità differenti in base ai gradi di riferimento. Come nella stesura degli obiettivi, anche nella pratica musicale e nella valutazione critica la struttura d'insegnamento viene creata ad hoc per i diversi gradi. Per quanto concerne la prima, la pratica viene divisa per canto, suonare gli strumenti, creazione musicale e i materiali didattici che l'insegnante dovrebbe seguire, mentre la sezione della valutazione è composta da ciò che si dovrebbe insegnare attraverso la valutazione e il materiale per valutare. Per ogni grado gli scopi sono differenti, ma è presente in ognuno di essi una sezione contenente elementi comuni che uniscono la pratica musicale e la valutazione: un esempio è dato dai canti da imparare, i cui titoli più ricorrenti sono *Umi (Monbushō -shōka)*, *Katatumuri (Monbushō -shōka)* o *Hiraita, Hiraita (Warabe-uta)*.

Infine, il programma prevede l'obbligo di insegnamento dell'inno nazionale (*Kimi-ga-yo*) in ogni grado e di integrare i canti tradizionali giapponesi – non solo per preservare il patrimonio culturale ma anche per sviluppare un'educazione morale – utilizzando l'educazione musicale per trasmettere valori civili e sociali.

Parallelamente alle direttive ministeriali, in Giappone è diffuso uno dei metodi più importanti nell'ambito della pedagogia musicale: lo *Yamaha Music Education System*. Esso si pone come uno dei modelli più diffusi e strutturati nell'educazione musicale extra-scolastica giapponese, basato su un apprendimento progressivo che privilegia l'ascolto, la pratica collettiva e l'imitazione, in analogia con il processo di acquisizione della lingua madre.

Ciò ha inizio a Tokyo nel 1954, con l'apertura di una classe sperimentale per bambini in età prescolare, incentrando l'insegnamento sulla pratica del solfeggio e sulla tastiera. L'idea è di Genichi Kawakami (presidente della Yamaha Corporation dal 1950 al 2002), il quale, compiendo viaggi in Europa, rimane colpito dai giovani che suonavano e cantavano musica in *consort*; da qui le presa d'atto che il contrasto con il Giappone è elevato, non fosse altro per non aver mai sentito nel suo Paese musica provenire dalle case camminando per strada, aspetto così comune invece in Europa. Niente di inconsueto, potremmo riflettere, dal momento che il far musica casualmente e piacevolmente non è una caratteristica della cultura giapponese.

Nondimeno, a Kawakami non sfugge la proficuità di una musica socialmente diffusa. Fa così in modo che una rinomatissima azienda musicale come Yamaha non debba solamente produrre strumenti di elevata qualità, ma progetti di fornire alle persone l'opportunità di imparare ad usare tali strumenti, tramite lo sviluppo di un vero e proprio metodo.

L'obiettivo ideale auspicato era di arricchire la vita delle persone attraverso la musica. Così, dopo molte ricerche, viene elaborato il *Metodo Yamaha*, con lo scopo di promuovere i benefici della musica e creare un metodo che piacesse alle giovani generazioni.

Le lezioni del Metodo Yamaha sono impartite a un gruppo di studenti (da otto a dieci) dove per ognuno è presente anche un genitore; ciò motiva i bambini e offre l'opportunità di sviluppare abilità di gruppo e cooperazione all'interno di una comunità di amici e genitori. In questo modo, con i loro coetanei gli alunni diventano parte di una *squadra musicale*, mentre l'insegnante e i genitori diventano una *comunità musicale*, portando gioia e divertimento al processo di apprendimento.

Inoltre, lo Yamaha Music Education System porta con sé un'educazione musicale completa: i bambini cantano in solfeggio, suonano la tastiera, intonano canzoni con testi e si muovono a ritmo di musica. Essi sviluppano diverse abilità musicali senza concentrarsi su un unico strumento o stile: questo approccio, in tal modo, permette agli studenti di scegliere il loro futuro percorso musicale quando hanno la piena consapevolezza e maturità di quale sia l'ambito a cui aspirare.

In aggiunta, il metodo presuppone che la musica sia un linguaggio che gli alunni possano imparare naturalmente, nello stesso modo in cui apprendono la lingua madre: ascolto, imitazione, parlato e lettura. Parallelamente i bambini ascoltano una melodia, la cantano in solfeggio, la suonano con la tastiera e la imparano a leggere.

Ancora. Il Metodo Yamaha si concentra maggiormente sull'addestramento uditivo rispetto all'analisi della tecnica pianistica, almeno per le prime fasce d'età.

In più, nonostante si possa utilizzare un semplice flauto dolce, l'approccio Yamaha sceglie la tastiera per tre ragioni: la costante intonazione delle tastiere elettroniche, per suonare melodia e armonia contemporaneamente e per la rappresentazione visiva delle altezze, degli intervalli e degli accordi che la tastiera propone.

Infine, il Metodo Yamaha crede che l'insegnante sia "la chiave": «Guardando indietro alla propria vita, ognuno porta da qualche parte nel cuore un insegnante che lo ha illuminato in vari modi, in termini di carattere o intelletto» (Kawakami, G. *Children are the best teachers*, 1981).

Difatti, i docenti di musica Yamaha devono possedere diverse abilità: devono essere in grado di cantare intonati in modo espressivo, suonare il pianoforte e le tastiere elettriche e accompagnare, dirigere sia i bambini che i genitori in un contesto di gruppo. Quindi, l'insegnante è fondamentale per l'efficacia del metodo, nonché per il suo successo.

Ad oggi, lo Yamaha Music Education System ha aperto scuole in oltre quaranta paesi, comprendendo corsi di musica per studenti di tutte l'età.

3.3 “EL SISTEMA” VENEZUELANO: LA MUSICA COME STRUMENTO DI INCLUSIONE SOCIALE¹⁵

3.3.1 L'intuizione di Josè Antonio Abreu e il Coro de Manos Blancas

Se il modello giapponese individua nella disciplina e nell'identità i pilastri della formazione, l'esperienza venezuelana di *El Sistema* dimostra come questo rigore esecutivo possa trasformarsi in un potente strumento di riscatto e di coesione sociale in un contesto molto vulnerabile.

El Sistema è il programma venezuelano cheorse per dimostrare come la musica possa essere un'arma contro la povertà, la marginalizzazione e la criminalità.

El Sistema deve la sua prima fisionomia ad Josè Antonio Abreu, venendo poi riconosciuto in tutto il mondo come uno dei modelli più significativi di educazione musicale collettiva e di inclusione sociale, tanto da sollecitare in ambito educativo innumerevoli iniziative ispirate ad esso, distribuite in decine di paesi dall'Europa, all'America Latina, agli Stati Uniti, fino all'Australia e in India.

Abreu fonda il suo programma sui principi sociali della lotta alle differenze, l'integrazione, l'inclusione, la relazione e l'aiuto reciproco; in virtù di questo, lo orienta verso specifici approcci metodologico-musicali, diversificandolo e adattandolo in rapporto al contesto in cui si trovi applicato. Quindi, *El Sistema* (ufficialmente *Sistema Nazionale delle Orchestre Giovanili e Infantili del Venezuela*) non nasce con un obiettivo primariamente estetico, ma come una vera e propria strategia di intervento sociale: difatti, la peculiarità del Venezuela è quella di essere riuscito a costruire una rete sociale composta da famiglie dei bambini, insegnanti ed educatori del territorio locale.

Queste forze, messe insieme, hanno potuto porsi quale alternativa sociale alla povertà educativa e alla delinquenza giovanile. Infine, il programma è riuscito a divenire esempio per

¹⁵ Per questo paragrafo mi sono ispirato al saggio di Coppi, A. (2018) *El Sistema e il Coro de Manos Blancas. Modelli educativo-musicali tra realtà consolidate e scenari futuri* (pp. 81-86, 92-97). «Musica Docta», VIII. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica.

l'emancipazione dei bambini maggiormente esposti ai pericoli di droga e prostituzione, approdando inoltre alla creazione di vere e proprie opportunità professionali. Fin dall'inizio, *El Sistema* ha coinvolto e motivato tantissimi giovani di cori e orchestre, tanto che oggi si contano circa due milioni di partecipanti. Questa massificazione ha giustificato via via un'attenzione pubblica sempre più puntuale, fino a trasformare *El Sistema* in Fondazione Nazionale, durante il mandato Chavèz, potendo così contare su adeguate risorse economiche ministeriali.

Come suggerisce il nome ufficiale del programma, *Sistema Nazionale delle Orchestre Giovanili e Infantili del Venezuela*, il cuore del metodo risiede nella pratica orchestrale collettiva: infatti, l'orchestra viene intesa come una metafora della società ideale, un luogo nel quale il singolo impara a contribuire al benessere della collettività. Per l'appunto, la premessa del modello pedagogico *El Sistema* è proprio quella di fare musica di qualità attraverso gruppi orchestrali, corali e folcloristici fin dalla tenera età.

Questo approccio è la novità più importante del modello venezuelano: a differenza della didattica tradizionale, che prevede lo studio individuale prima di accedere all'insieme, Abreu capovolge completamente la prospettiva, inserendo il bambino fin da subito in un gruppo, in una dimensione di apprendimento collettiva. Ciò non è semplice; suonare in un'orchestra richiede disciplina, ascolto reciproco, puntualità e organizzazione.

I cardini di questo modello educativo sono i *Nucleòs* (Nuclei), ovvero delle strutture didattiche (spesso situate nei quartieri più poveri e nelle zone rurali) che gestiscono gli spazi, reclutano insegnanti e organizzano corsi in tutto il territorio nazionale, offrendo in modo gratuito e non selezionato gli strumenti e le lezioni fin dalla tenera età. Il processo di insegnamento-apprendimento implica la pratica continua e quotidiana, in un mix tra le attività svolte nei Nuclei e frequenti presentazioni musicali pubbliche al fine di stimolare la motivazione allo studio e rendere appagante i risultati dell'apprendimento. Inoltre, la metodologia è orientata allo sviluppo della persona attraverso attività didattiche che coinvolgano l'espressione ritmica, corporea, vocale e strumentale.

Negli ultimi anni, quale obiettivo del modello venezuelano viene inserito il concetto di *eccellenza nella performance*, così da tracciare la strada per ambire ai migliori risultati e stimolare le ambizioni degli alunni. Come se non bastasse, pure il tema dell'*intensità* nello studio e nella partecipazione alle attività proposte viene messo in primo piano, complementariamente alle finalità citate precedentemente (quali la *frequenza*, l'*accessibilità*, la *didattica cooperativa* e l'*inclusione*). Ciò che ne consegue è lo sviluppo di un modello *Scolaro-Cittadino-Artista-Insegnante*, tutti uniti indissolubilmente dalla pratica musicale, sì da trasformare il bambino in un membro della propria comunità. Nell'insieme, questi elementi si riassumono in un "circolo virtuoso": difatti, gli studenti

con elevate competenze si pongono come supporto a quelli di livello inferiore, in una visione di *peer education*. Questo approccio promuove il senso di responsabilità, di disciplina e impegno.

La base metodologica de *El Sistema* prende spunto da autori molto celebri nel campo educativo-musicale, tra cui Kodály, Orff, Suzuki e Roland. Inizialmente, si prevede per il primo livello di formazione (tra i due e i sette anni) l'organizzazione di lavori di gruppo, dove il docente promuove la cooperazione, con lo scopo di massimizzare il processo di apprendimento e lo sviluppo di abilità sociali. La base didattica rimane il canto corale, per poi muoversi verso le attività strumentali: è proprio tramite il canto che si sviluppano l'intonazione e l'orecchio, necessari per la pratica strumentale.

Successivamente si utilizzano strumenti musicali della tradizione popolare: percussioni, strumenti a fiato o archi, costruiti su misura per i bambini. Così, è proprio in questo contesto di apprendimento cooperativo che si sviluppa un clima educativo non competitivo e altamente responsabile.

Un'altra caratteristica molto interessante de *El Sistema* riguarda la fondazione del programma denominato *Coro de Manos Blancas* (Coro delle Mani Bianche). Esso ha costituito una parte molto importante del modello venezuelano nelle varie attività di riabilitazione e supporto alla disabilità. Quest'esperienza, ideata dal musicista Jhonny Gómez nel 1991, viene rivolta ai bambini e ragazzi con bisogni speciali che desiderano prendere parte alle attività musicali a loro precluse: si parla soprattutto di alunni con difficoltà di apprendimento e deficit visivi, i quali erano inseriti ufficialmente nella pratica orchestrale de *El Sistema*, passando prima da un lavoro di formazione della pratica vocale. L'obiettivo primario è quello di accogliere ragazzi con difficoltà tramite una modalità espressiva che prevede l'uso di un linguaggio meta-musicale quale veicolo di emozioni e sensazioni differenti.

Si è creato a tal proposito un vero e proprio linguaggio gestuale che si intreccia con quello musicale, chiamato *Coromanologia*, strutturato con lo scopo di incoraggiare l'espressione musicale riconoscibile a tutti. Dal 2014, Jhonny Gómez e Naybeth García (direttrice del coro e formatrice) hanno creato un programma autonomo fondato su questo modello educativo musicale: *Fundación Coro de Manos Blancas*.

In conclusione, possiamo affermare che l'impatto de *El Sistema* risiede nel miglioramento della qualità della vita di milioni di giovani, grazie al quale la musica si erge a strumento e mediatore per sviluppare l'autostima, la resilienza, dimostrando inoltre la musica sia veicolo imprescindibile di una società maggiormente inclusiva e onesta.

3.4 LA DIDATTICA MUSICALE AFRICANA: TRA PATRIMONIO CULTURALE E SCUOLA¹⁶

3.4.1 Il contesto africano, l'esempio zambiano e l'African Music Education Project

La musica come strumento di riscatto sociale in Venezuela trova un parallelo, seppur con radici diverse, nella tradizione africana. In entrambi i casi, la musica perde ogni connotazione d'élite per tornare ad essere una funzione vitale e comunitaria, essenziale per il benessere e la sopravvivenza stessa della cultura del popolo.

L'analisi dell'educazione musicale nel continente africano rivela come l'arte sonora non è vissuta come un sapere specialistico o una disciplina isolata, bensì come una trama vitale che attraversa ogni fase dell'esistenza sociale, dalla nascita alla vita adulta. Infatti, in questo contesto la musica non è un oggetto da contemplare, ma una funzione comunitaria inscindibile dall'identità e dal rito.

Uno dei pionieri della didattica musicale in Africa è sicuramente Kwabena Nketia, il quale è considerato il padre dell'etnomusicologia e della musicologia africana. Egli ha completato i propri studi nelle università inglesi e americane mentre insegnava ad Accra negli anni '70. Consapevole delle realtà istituzionali e pratiche sia in Occidente che in Africa, Nketia voleva trarre frutto da una riunificazione scolastica istituzionalizzata con le spinte formative che potevano provenire dalle diverse culture comunitarie diffuse in tutto il continente.

Nonostante ciò, è noto che il continente africano non è culturalmente omogeneo e probabilmente proprio un tal fattore lo rende molto speciale e diverso dagli altri: l'Africa settentrionale è abitata da società con lingue e culture strettamente arabe, mentre la porzione meridionale è dominata da popolazioni di coloni provenienti dall'Europa. Di conseguenza, la musica praticata è completamente differente in tutto il continente. La musica araba è coltivata nelle società del Nord Africa, così come nelle comunità arabizzate del Sudan settentrionale e nell'Africa orientale, appartenendo alla famiglia della musica modale, per via dei suoi idiomi classici, folk e popolari troppo distanti stilisticamente da una musica indigena africana. Allo stesso modo, e per altrettante ragioni distintive, le varietà occidentali coltivate dai coloni europei devono essere escluse da idiomi autoctoni. Il resto dell'Africa trova società legate a culture musicali che non solo hanno radici nel

¹⁶ Per questa questo paragrafo ho tratto documentazione e orientamento da: Achieng' Akuno, E. (2021) *Music education in Africa. Concept, Process and practice* (pp. 179-181). New York, Routledge: Musica Docta, XI. Rivista Digitale di Pedagogia e Didattica della musica; Nketia, J.H.K (1986) *The music of Africa* Editore; Gollancz; Wanderi, J. (2019) *Pedagogical Attributes of the Lozi Silimba from Zambia*; <https://isme.ts.ravenantech.in/our-work/development-projects/african-music-education-project>

territorio, ma creano tradizioni ben distinte dal resto del mondo, condividendo tra i vari paesi modelli interni e caratteristiche simili.

Nelle società africane tradizionali, fare musica è organizzato come un evento sociale (vedi Figura 5). Le performance avvengono pubblicamente tra le comunità, che colgono l'occasione per riunirsi. La musica offre l'opportunità di condividere un'esperienza creativa e di utilizzarla come via per esprimere i propri sentimenti. Ciò non preclude l'attività musicale individuale, come i canti dei bambini: ad esempio, nel popolo *Dahomey* un bambino che perde il suo primo dente, crea l'occasione per un momento commemorativo in cui egli stesso canta una canzone tradizionale. La musica viene eseguita anche dagli adulti per i giovani: le ninne nanne, per dire, sono canti preziosi perché possono riflettere nell'ascolto non solo temi di interesse per i bambini o elementi musicali ludici, ma anche riferimenti rivolti alle mamme e agli ascoltatori adulti. Oltre a ciò, alcune società prevedono una vasta gamma di canti domestici, oppure utilizzano il canto come accompagnamento alle attività casalinghe.

La partecipazione musicale può essere un'attività volontaria o un obbligo a seconda dell'appartenenza a un gruppo sociale: i gruppi spontanei si formano quando persone si riuniscono per eseguire musica in un'occasione specifica (canti funebri, canti bellici, riti di pubertà). Altre classi comprendono i musicisti legati alle corti reali: alcune società possiedono simboli mitici del potere che includono strumenti musicali, come il tamburo sacro *bagyendanwa* degli *Ankole*. Infine, esistono anche gruppi che possiedono forme distintive di musica eseguite in connessione con le proprie attività, come i guerrieri o i cacciatori; ad esempio, tra i *Yoruba* della Nigeria, la musica speciale dell'associazione è l'*Ijala*, un canto caratterizzato da una grande varietà di testi.

Ogni docente nelle scuole africane deve tener conto di tutti gli elementi sopraelencati. Uno dei problemi maggiori risiede nella mentalità secondo la quale gli strumenti musicali occidentali siano considerati i migliori, ma data la condizione precaria in tutto il continente e le scarse risorse, improntare una didattica basata sugli strumenti occidentali è pressoché impossibile, lasciando gli insegnanti privi di risorse.

Di conseguenza, c'è il rischio del completo abbandono della musica in quanto disciplina. Per evitare ciò, in Zambia si è ricorso ad un'alternativa accessibile attraverso l'uso di strumenti autoctoni: è famoso il caso del *Silimba*, lo xilofono zambiano, il quale è solo un esempio che mostra la capacità inespressa e non sfruttata degli strumenti africani in ambito educativo.

Il *Silimba* è un *idiofono melodico* realizzato con materiali locali che svolge un ruolo fondamentale nella musica reale per il *Litunga*, il capo supremo del popolo *Lozi*. Esso viene utilizzato attraverso il metodo di esecuzione *JAM* (il nome dall'inventore John Anderson Mwesa), nel quale la

musica viene scritta secondo due modalità: tramite la notazione numerica su pentagramma, dove i numeri dei tasti sostituiscono le teste delle note, o mediante la notazione diagrammatica numerica, dove i numeri dei tasti sono posti sotto gambi ritmici. Infine, in entrambi i sistemi viene indicata la mano che deve suonare: L per la sinistra, R per la destra (vedi Figura 6).

L'esempio dello Zambia mostra come per i bambini possa essere stimolante 'imporre' una didattica musicale utilizzando strumenti "fatti in casa". Infatti, nella scuola contemporanea africana, l'intento è sempre più quello di avvicinare la cultura tradizionale al sistema d'istruzione, valorizzando il patrimonio indigeno (come tamburi, balafon o kora).

Sebbene gli strumenti occupino una parte rilevante nella didattica musicale africana, la pedagogia musicale risiede nell'oralità e nel principio di partecipazione totale e collettiva: difatti, a differenza della cultura occidentale, la tradizione africana si basa sul coinvolgimento collettivo, per il quale ogni bambino è chiamato a contribuire.

L'apprendimento avviene per immersione e imitazione: il bambino non studia la musica nel senso accademico del termine, ma la assorbe partecipando ai momenti di vita della comunità, sviluppando una sensibilità ritmica e melodica attraverso l'esperienza diretta. Inoltre, la didattica musicale comprende anche il movimento corporeo, la danza e la narrazione verbale, formando un insieme unico a livello espressivo/interpretativo.

Da ciò consegue che l'integrazione della musica africana nelle scuole rappresenti una vera e propria possibilità di resilienza culturale, attraverso il ritmo e il canto, dimostrando come la musica possa essere un mediatore per lo sviluppo integrale e sociale dell'essere umano.

Dal 2013 è in atto l'*African Music Education Project*, che coinvolge Kenya, Zambia e Sudafrica, con l'obiettivo di migliorare la partecipazione dei bambini della scuola primaria alla musica. Dalle indagini è emerso che in ogni paese la disciplina musica è nel curriculum, nonostante la presenza di insegnanti con conoscenze musicali limitate.

Va ribadito, come per altri contesti educativi africani descritti poco sopra, che anche in tal caso le risorse scarseggiano; tuttavia, c'è una ottima volontà sia da parte degli studenti che degli insegnanti di praticare musica, prevalentemente come canto (difatti, viste le scarse risorse, il trasferimento di conoscenze musicali attraverso l'insegnamento è minimo).

In conclusione, sebbene tutte le difficoltà non aiutino nello svolgimento, il denominatore comune di questi paesi (e non solo) è che la musica è sempre apprezzata.

Va da sé che ciò richiede la necessità urgente di formare insegnanti specializzati con competenze adeguate a insegnare musica nelle scuole.

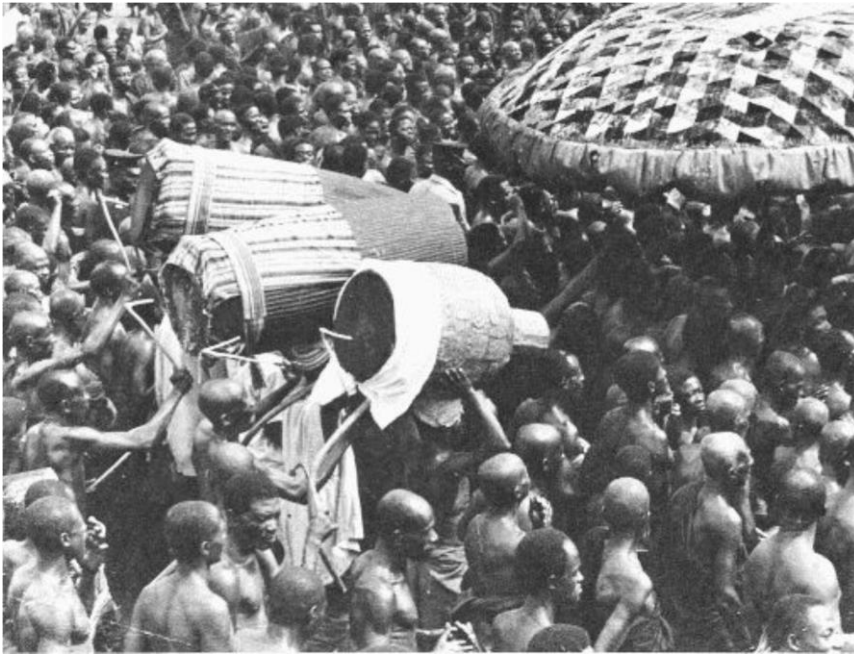


Figura 5: Esempio di una processione di un funerale di stato accompagnato da tamburi posti sulle teste (cfr. Nketia, J.H.K (1986) *The music of Africa*)

(a)

(b)

3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
L	R	L	R	L	R	L	L	R	L	R	L	R	L	L

Figura 6: Esempio di una notazione Silimba attraverso il metodo JAM (cfr. Wanderi, J. *Pedagogical Attributes of the Lozi Silimba from Zambia*, p. 245)

Analizzando le diverse tradizioni musicali mondiali nel contesto dell'educazione emerge un denominatore comune a tutti: la musica ha un successo formativo quando riesce a proporsi come un linguaggio accessibile e stimolante. Nel capitolo conclusivo, approfondirò il tema del pianoforte come strumento didattico e l'utilizzo delle nuove tecnologie, analizzando come l'uso di strumenti versatili (come il pianoforte digitale) rappresentino oggi uno tra i mezzi più efficaci per realizzare gli ideali di inclusione e creatività nel laboratorio di classe.

CAPITOLO 4: IL PIANOFORTE E LE TASTIERE COME MEDIATORE DIDATTICO NEL CONTESTO SCOLASTICO

In quest'ultimo capitolo, intendo approfondire la dinamica dell'uso del pianoforte come mediatore didattico nella scuola primaria, partendo da una breve descrizione storica del piano, arrivando poi all'utilizzo delle tastiere digitali, fino a concludere con esempi di applicazioni utilizzabili nel contesto scolastico moderno, citando anche delle esperienze didattiche personali.

4.1 IL PIANOFORTE NEL CONTESTO SCOLASTICO¹⁷

Nel panorama scolastico, il pianoforte è spesso visto come uno strumento per “prescelti”, “aristocratici” o prettamente accademico, riservato ai pochi che intraprendono percorsi accademici specifici individuali nel Conservatorio. Tuttavia, la pedagogia musicale moderna ha riscoperto nel pianoforte un sussidio molto importante per l'insegnante e per il gruppo classe entro l'insegnamento della disciplina “Musica”, trasformandolo da uno strumento solistico ad una base di apprendimento.

4.1.1 Il docente come accompagnatore e il pianoforte come guida per l'intonazione e l'analisi armonica

Nella didattica di base, la funzione principale del pianoforte risiede nella sua capacità di offrire un riferimento acustico, stabile e oggettivo; nel percorso di educazione vocale, il piano funge da *guida* per l'intonazione. Esso è descrivibile come un riferimento stabile, perché garantisce un'intonazione fissa che permette all'alunno di calibrare il proprio orecchio e la propria emissione vocale su intervalli precisi, a differenza degli strumenti a fiato o ad arco, per i quali l'altezza del suono dipende dalla gestione tecnica dell'esecutore. Il pianoforte non si limita ad accompagnare il canto, ma lo “sostiene”, fornendo la base armonica con la quale lo studente può collocare correttamente il suono nello spazio. Questo metodo può essere utilizzato fin dalla scuola primaria.

¹⁷ Per questo paragrafo ho consultato le seguenti fonti: Dong, X. (2023), *Research on the Influence and Enhancement of Piano Improvisation Accompaniment on Primary School Music Class Teaching* (pp. 197-199): Zhejiang Normal University, Jin Hua City, Zhe Jiang Province, China; Maryatch A. Y., Sukhova L. G. (2021), *Musical-Pedagogical Technologies to Form Piano Performing-Intoning Culture in the Context of Modern Musical Pedagogy* (pp. 242-251): «Pedagogy. Theory & Practice», 6(2), pedagogy-journal.ru; Xin, X. (2023), *The Application Research of Piano Accompaniment in Music Education* (pp. 179-185): Dongying City, Shandong Province, China.

Un simile approccio viene sostenuto da una ricerca molto interessante della *Zhejiang Normal University*, secondo cui l'accompagnamento pianistico costituisce un'abilità che gli insegnanti di musica della scuola primaria devono acquisire, vista la sua rilevanza nella didattica musicale. Secondo la ricerca, per accompagnamento pianistico si intende la capacità del docente di saper analizzare l'armonia di un brano, creare il giusto "vestito" per accompagnarlo, per poi riuscire a realizzarlo tramite il pianoforte, creando poco per volta insieme alla classe – a cui è assegnato il ruolo del 'cantante' – un'autentica forma d'arte. Pertanto, le lezioni di musica nelle scuole primarie si articolano principalmente in ore di canto e di apprezzamento, nelle quali l'accompagnamento pianistico è fondamentale. Nelle lezioni di canto esiste un'ulteriore suddivisione tra canti vivaci e lirici: per i primi, nell'accompagnamento la mano sinistra alterna accordi compatti o parzialmente arpeggiati, arricchiti dall'uso di ottave e note cordali per enfatizzare il ritmo (un esempio di brano è il *Puppier Soldier March*); per i canti lirici invece, il docente utilizza un arpeggio completo con la mano sinistra, mantenendo un ritmo fluido e costante, cosicché gli alunni possano immergersi completamente nell'atmosfera del brano, cantando con precisione (un esempio di brano è *Big Tree Mother*). Successivamente, anche nelle lezioni di apprezzamento, create appositamente per il piacere di ascoltare, imparare e creare musica, c'è la divisione tra canti vivaci e lirici: nei primi, il docente esegue la melodia principale con la mano destra creando un'atmosfera leggera, mentre la mano sinistra accompagna con un arpeggio saltellante (un esempio di brano è *Ping Pong Variation*); nei canti lirici, invece, l'insegnante esegue la melodia principale con la mano destra e con la sinistra esegue un arpeggio completo (un esempio di brano è il *Liu Yang River*).

Un'altra ricerca di rilevante interesse è quella elaborata nello *Shandong Institute of Petroleum and Chemical Technology*, secondo la quale l'accompagnamento pianistico è una forma essenziale nell'educazione musicale, svolgendo un ruolo cruciale nelle aule di musica nelle scuole. Stando a tale ricerca, l'uso del pianoforte come accompagnatore didattico permette di favorire la comprensione delle emozioni e dei significati dei brani, di presentare molto più facilmente le opere musicali agli studenti, di creare un ambiente musicale stimolante ed entusiasmante, di facilitare la comprensione della teoria musicale migliorando l'efficienza dell'insegnamento. Per fare ciò, il docente deve avere solide basi musicali e una tecnica fluida: infatti, il pianoforte come elemento di supporto non solo arricchisce la didattica, ma migliora le capacità di solfeggio e lettura a prima vista degli studenti. Inoltre, la ricerca mostra come la *performance dal vivo* ha un impatto maggiore rispetto all'utilizzo di supporti multimediali; ciò permette di comprendere al meglio le emozioni espresse dalle opere ed aiuta ad esserne catturati completamente. Nell'ambito didattico, l'accompagnamento pianistico fornisce un senso di sicurezza psicologica a chi è meno affine alla musica, rendendo più semplice per gli allievi lo studio e la memorizzazione di un brano da cantare. Un tal fattore richiama l'ambiente

protetto e incoraggiante del metodo della “lingua madre” di Suzuki, analizzato nel primo capitolo, poiché l’alunno è posto in una condizione di ascolto attivo e fiducia, elementi necessari affinché l’apprendimento avvenga in modo naturale e privo di ansia da prestazione. In aggiunta, l’uso del pianoforte come accompagnamento consente agli studenti di eseguire i canti in modo indipendente, di familiarizzare con la melodia e padroneggiare con precisione il ritmo del brano, trovando anche le altezze corrette. In situazioni di difficoltà, il docente può sfruttare l’adattabilità del pianoforte, fornendo un accompagnamento che includa la melodia stessa per facilitare esercizi melodici ripetuti, rinforzandone l’impressione mnemonica. Tirando le somme, la ricerca afferma che questo approccio favorisce una migliore comprensione ed esecuzione del brano, incoraggiando l’apprendimento e la partecipazione degli studenti.

Tramite una ricerca russa, condotta dai Maryatch e Larisa G. Sukhova, si è dimostrato l’ottimo riscontro nell’uso del pianoforte anche in merito allo sviluppo delle rappresentazioni intonativo-uditivo, basandosi sul principio “*Vedo, Sento, Suono*”. L’idea è che il pianoforte diventi una vera e propria *mappa visiva*, dato che la disposizione dei tasti aiuta a “vedere” l’intervallo, facilitando l’analisi armonica. In base a questo approccio russo, la triade di fasi formative è suddivisa in questo modo:

- *Vedo*: la fase analitico-visiva, con la quale l’occhio legge il segno grafico sul pentagramma senza fermarsi alla sola identificazione; infatti, il segno viene direttamente proiettato sulla “mappa visiva” del pianoforte, trasformando l’astrazione del foglio in una realtà spaziale.
- *Sento*: la fase dell’udito interno, nella quale lo studente ascolta la qualità, l’attacco e il tono del suono.
- *Suono*: la fase realizzativa, nella quale avviene il risultato finale: l’azione fisica, dove occorre si attivi una perfetta coordinazione tra occhio e orecchio.

Poiché la tastiera offre una corrispondenza visibile tra altezza e spazio, essa facilita la formazione di “rappresentazioni intonative” che con altri strumenti o con la voce stessa resterebbero più astratte.

Sebbene l’utilizzo del pianoforte abbia molteplici punti di forza, la realizzazione di queste attività non è per nulla semplice; molti insegnanti mancano di solide capacità pianistiche e il pianoforte è uno strumento costoso, che richiede frequente manutenzione, laddove invece il frequentissimo utilizzo di tastiere mediocri o ad altri strumenti poco adeguati costringe ad un approccio differente e precario. Questa difficoltà rappresenta un problema che nelle nostre scuole è molto comune e allo stesso tempo ignorato, relegando la musica ad una didattica di “livello inferiore”.

送 别

1=C $\frac{4}{4}$

李叔同 词
〔英〕奥德维 曲

① ④ ① ① ⑤7

5 3̣5̣ ị - | 6 ị 5 - | 5 1̣2̣ 3̣ 2̣1̣ | 2 - - -

长 亭 外, 古 道 边, 芳 草 碧 连 天。

1̣5̣ 3̣5̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 1̣6̣ 4̣6̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 1̣5̣ 3̣5̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 7̣5̣ 4̣5̣ 7̣5̣ 4̣5̣

① ④ ① ⑤7 ①

5 3̣5̣ ị. 7 | 6 ị 5 - | 5 2̣3̣ 4. 7 | 1 - - -

晚 风 拂 柳 笛 声 残, 夕 阳 山 外 山。

1̣5̣ 3̣5̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 1̣6̣ 4̣6̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 7̣5̣ 4̣5̣ 7̣5̣ 4̣5̣ | 1̣5̣ 3̣5̣ 1̣5̣ 3̣5̣

④ ⑤7/② ① ④ ⑤7

6 ị ị - | 7 6̣7 ị - | 6̣7 ị6̣ 6̣5̣ 3̣1̣ | 2 - - -

天 之 涯, 地 之 角, 知 交 半 零 落。

1̣6̣ 4̣6̣ 1̣6̣ 4̣6̣ | 2̣5̣ 4̣5̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 1̣6̣ 4̣6̣ 1̣6̣ 4̣6̣ | 7̣5̣ 4̣5̣ 7̣5̣ 4̣5̣

① ④ ① ⑤7 ①

5 3̣5̣ ị. 7 | 6 ị 5 - | 5 2̣3̣ 4. 7 | 1 - - -

一 壶 浊 酒 尽 余 欢, 今 宵 别 梦 寒。

1̣5̣ 3̣5̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 1̣6̣ 4̣6̣ 1̣5̣ 3̣5̣ | 7̣5̣ 4̣5̣ 7̣5̣ 4̣5̣ | 1̣5̣ 3̣5̣ ! -

Figura 7: Esempio di una partitura cinese di accompagnamento del brano lirico "Farewell" (cfr. Xin, X. (2023) *The Application Research of Piano Accompaniment in Music Education* (p. 182), Dongying City, Shandong Province, China)

4.2 L'EVOLUZIONE DELLE MODALITÀ DI TASTIERA¹⁸

4.2.1 Dal pianoforte acustico alle tastiere digitali

La funzione del pianoforte come guida insostituibile per l'intonazione e l'analisi armonica, analizzata nel paragrafo precedente, si scontra ancora oggi con i limiti logistici ed economici dello strumento acustico tradizionale. L'evoluzione tecnologica ha offerto però una soluzione a questo problema, proponendo la tastiera digitale quale degno rimpiazzo del pianoforte acustico.

L'ingresso delle tastiere digitali nel mondo scolastico non rappresenta solamente una sostituzione del pianoforte classico, ma una vera e propria espansione delle possibilità pedagogiche. Nonostante il pianoforte acustico rimanga insuperabile per la qualità timbrica e la risposta meccanica, il costo elevato e la sua mole lo relegano ad un impiego statico e d'élite. Al contrario, l'evoluzione digitale ha democratizzato l'accesso alla tastiera, rendendola uno strumento flessibile, interattivo e, soprattutto, portatile. Tuttavia, per arrivare alla tecnologia moderna si sono attraversati secoli di storia, che hanno visto il pianoforte protagonista di trasformazioni indelebili sia all'interno che al di fuori del contesto scolastico.

Per ripercorrerne una sintetica retrospettiva storico-scolastica, si può anzitutto affermare che le origini del pianoforte acustico rimandano addirittura al II secolo d.C, quando si costruirono i primi strumenti monocordi, tra cui il salterio. Da quest'ultimo, con l'aggiunta di altre corde, derivano i primi strumenti policordi, tra cui il clavicembalo e il clavicordo, questi sì i veri e propri antenati del pianoforte moderno. Il primo pianoforte, ancora nella fattispecie di un fortepiano già dinamico, viene ideato nel 1702 dal cembalario padovano Bartolomeo Cristofori, seguito da successive replicazioni e migliorie fino all'epoca di J. S. Bach. È facile immaginare che i primi pianoforti fossero gracili, con l'intelaiatura di legno, le corde sottili e poco robuste, per non dire della meccanica interna (non a caso agli inizi questo strumento non viene accettato). Il pianoforte diventò lo *strumento principe* a partire dal secondo Settecento, in piena età classica – Mozart e Beethoven i protagonisti principali –, fino all'apice romantico ottocentesco, tra le mani di Chopin e Liszt, per toccare un ultimo straordinario avanzamento nel primo Novecento, tra Debussy e Rachmaninov, le cui trascendentali e innovative creazioni sarebbero state calpestate, insieme a tutta la civiltà, dalle tragiche rovine delle Guerre mondiali.

Nonostante questi vertici del pianoforte nel concertismo, tra Otto e Novecento non sussisteva la consapevolezza di coinvolgere il pianoforte nella didattica musicale a scuola, proprio perché –

¹⁸ Questo paragrafo ha tratto libero spunto da <https://www.didatticapianistica.eu/pianoforte-nuovo-o-usato-.html> e da <https://www.alberomusicale.it/tastiere/>

l'abbiam detto e ridetto – si trattava di uno strumento prettamente d'élite, utilizzato solo nei Conservatori. Inoltre, la musica non era ancora una disciplina vera e propria, che quand'era “praticata” nel versante scolastico, si basava esclusivamente sul canto, senza nessun tipo di accompagnamento.

A dir la verità, oggi come oggi la situazione riguardo alla presenza di pianoforti acustici nelle scuole non è migliorata molto. Benché il pianoforte, a livello strutturale, abbia fatto dei passi da gigante tramite l'intervento di alcune famose società (tra tutti la *Steinway & Sons*) capaci di sviluppare strumenti ben più resistenti, l'elevato costo e la frequente manutenzione rende quasi impossibile la presenza del pianoforte acustico nel contesto scolastico, ad esclusione delle scuole con vaste risorse. Da qui l'opportunità di optare per le tastiere elettroniche (o digitali), strumenti flessibili, portatili e versatili, degni sostituti del pianoforte in carne ed ossa.

La tastiera digitale offre molteplici vantaggi rispetto ad un pianoforte acustico: si sposta facilmente, può esserne regolato il volume e non è ingombrante. Sebbene la tastiera elettronica non riprodurrà mai alla perfezione il suono e la sensibilità dei tocchi di un pianoforte acustico (le tastiere non riproducono i suoni tramite martelletti, ma attraverso campionamenti digitali), poiché queste ultime caratteristiche non sono fondamentali per la didattica musicale, la tastiera digitale è ritenuta ampiamente adeguata alle attività da svolgere in classe. Essa si compone di tasti disposti come quelli di un pianoforte (di solito 61, 76 o 88, vedi Figura 8), ma più leggeri e sensibili, variando il livello di sensibilità in base al modello. Inoltre, è possibile variare la proposta educativa sfruttando a pieno le potenzialità della tastiera digitale.

Le tastiere permettono di confrontarsi con un'ampia varietà di generi musicali, considerando la capacità di mutare la propria identità sonora: difatti, la tastiera digitale permette agli alunni di esplorare non solo il timbro del pianoforte, ma anche quelli dell'organo, del clavicembalo o di archi. Ciò trasforma lo strumento in un vero e proprio laboratorio attivo, in cui il bambino può ascoltare come una melodia cambi carattere a seconda dello strumento scelto, sviluppando quella sensibilità timbrica che è alla base dell'ascolto consapevole.

Va poi aggiunto che le tastiere digitali hanno delle funzioni integrate che possono allargare gli orizzonti di una didattica ancora più inclusiva: si possono trovare basi ritmiche, accompagnamenti automatici (anche se non hanno lo stesso effetto di un accompagnamento suonato dal docente), effetti sonori, registratori interni e connettività MIDI. Quest'ultima risorsa apre alla possibilità di collegare un computer o un tablet allo scopo di tradurre il gesto sonoro in dati direttamente visualizzabili da parte dei bambini. Tra le funzioni MIDI, esiste altresì l'opportunità di collegare più tastiere in rete, in un contesto laboratoriale di gruppo dove gli studenti suonano insieme; oppure è anche possibile per

ogni alunno, attraverso l'uso di cuffie, sperimentare, sbagliare e ricercare la propria intonazione senza interferire con il lavoro dei compagni. Difatti, se la legge 148/1990 aveva introdotto la pluralità dei docenti e l'idea di un tempo scuola più flessibile adatto ai laboratori (come analizzato nel secondo capitolo), è solo tramite l'introduzione delle tastiere digitali che il laboratorio musicale della scuola primaria trova il suo fulcro tecnologico, garantendo una differenziazione delle attività (ascolto, produzione o registrazione) che la normativa auspicava, ma che la mancanza di mezzi rendeva praticamente impossibile.

In definitiva, la tastiera digitale si configura come uno 'strumento totale' della scuola moderna, ereditando dal pianoforte acustico la capacità di accompagnare l'intonazione e l'analisi armonica, con l'aggiunta dell'interattività multimediale e la possibilità di numerosissimi spunti didattici. Questi aspetti rendono le tastiere un punto di incontro tra il passato e le tecnologie moderne.



Figura 8: Esempi di tastiere a 61, 76, e 88 tasti (cfr. <https://www.thomann.it/>)

4.3 IL PIANOFORTE E IL LABORATORIO ATTIVO¹⁹

4.3.1 Un esempio di laboratorio attivo e lo storytelling musicale

La versatilità tecnica e la trasformazione tecnologica della tastiera offrono tantissimi spunti per ampliare l'offerta didattica, in modo da renderla ancora più accattivante e stimolante. Tra le tante possibilità, lo *storytelling musicale* si configura come un laboratorio creativo nel quale il suono si fa narrazione e l'analisi armonica diventa un vero e proprio gioco innovativo. In questo contesto, il pianoforte (più precisamente la tastiera digitale) smette di essere una base da cui impartire un insegnamento, ma diventa un vero e proprio generatore di mondi, permettendo ai bambini di utilizzare il suono come uno strumento narrativo. Questo approccio non mira all'esecuzione perfetta di una partitura, bensì alla capacità di *mettere in musica* un racconto, un'emozione o un'immagine.

Nella didattica musicale contemporanea, il pianoforte non è quindi solo uno strumento esecutivo, ma diventa un vero e proprio mediatore didattico, in grado di facilitare l'apprendimento rendendo possibile la completa esplorazione sonora. Lo *storytelling musicale* si inserisce in una pratica di *laboratorio attivo*: qui, lo studente non solo ascolta la musica ma la *fa*, sperimenta, improvvisa e collabora con i compagni (come ideato da Carl Orff). Il laboratorio musicale si ridefinisce quale spazio in cui l'apprendimento è attivo, esperienziale e cooperativo, dove la musica è la protagonista, coinvolgendo le dimensioni cognitive, emotive e sociali. Inoltre, in questo ambito lo studente è centrale, apprendendo la musica in modo cooperativo, tramite attività ludico-creative stimolanti.

In questi pressi, un progetto molto indicativo è stato svolto a Valsamoggia (Bo), nella scuola di musica "G. Fiorini". Questo percorso, denominato "*Laboratorio Musica a Scuola*" e svolto nell'anno scolastico 2018/2019, aveva l'intenzione di condurre gli alunni ad ascoltare, cantare, suonare, leggere, muoversi a tempo e soprattutto ad improvvisare ed esprimersi con la musica. L'itinerario era rivolto a studenti della scuola dell'infanzia e della prima primaria, con lo scopo di raggiungere alcuni obiettivi musicali ed extramusicali (ad esempio: avvicinare i bambini agli elementi musicali di base, favorire la capacità di ascolto, conoscere il proprio corpo, favorire lo sviluppo delle potenzialità creative ed educare al lavoro di gruppo) attraverso un approccio ludico ed esperienziale. I laboratori erano divisi in quattro fasi:

¹⁹ Per questo paragrafo mi sono documentato su: Crystal W. Wu (2018) *Storytelling in The Piano Studio: Pedagogical Uses and Performance Benefits of Narrative Analysis* (capitoli 3-6). University of Georgia; <https://www.progettosonora.it/storie-in-musica/>; <https://www.frb.valsamoggia.bo.it/scuoladimusica/scuole/>; <https://lamusicaunisce.indire.it/buonepratiche/laboratorio-di-musica-di-insieme-alla-primaria/>

- *Programmazione*: un momento di fondamentale importanza nel quale l'insegnante e l'esperto condividono i contenuti del percorso e le modalità di realizzazione. Già in questa fase il docente è coinvolto attivamente; attraverso suggerimenti e proposte indirizzerà il lavoro dell'esperto così da integrarlo con le materie curricolari. Inoltre, viene anche fissato il calendario e l'orario delle lezioni: il tutto in incontri di circa mezz'ora.
- *Incontri in classe*: il progetto prevedeva incontri di un'ora con cadenza bisettimanale per le scuole primarie (così da consentire agli insegnanti di approfondire il lavoro dell'esperto, o di svolgere altre attività ad esso collegate) e lezioni settimanali di quarantacinque minuti per la scuola dell'infanzia (così da permettere alle sezioni di riprendere di volta in volta il lavoro mantenendo un collegamento temporale ravvicinato). Durante gli incontri, l'esperto interveniva in classe (o in sezione) per integrare e/o supportare la didattica musicale in base a ciò che era stato programmato ed era fondamentale la partecipazione attiva dei docenti per una ottimale riuscita delle attività.
- *Restituzione/presentazione del lavoro svolto*: al termine delle attività erano previsti momenti di restituzione e/o presentazione del lavoro svolto. Ciò poteva accadere attraverso diverse modalità:
 - lezione aperta ai genitori o ad altre classi
 - partecipazione dell'esperto a una delle assemblee di classe per illustrare alle famiglie i contenuti delle attività
 - realizzazione di materiali audio/video
 - utilizzo di alcune delle attività svolte durante gli incontri per la realizzazione dello spettacolo di fine anno
- *Consulenza agli insegnanti*: tutti gli insegnanti protagonisti del progetto hanno potuto chiedere all'esperto una consulenza in merito a materiali audio/video, libri o indicazioni in merito ad attività da portare autonomamente in classe.

Infine, il progetto ha mirato a creare anche dei percorsi mirati all'inclusione di alunni diversamente abili, attraverso attività calibrate sulle loro possibilità pur se in stretto rapporto col progressivo sviluppo della classe. Tali lezioni sostenevano lo sviluppo percettivo ed espressivo degli studenti diversamente abili, perseguendo un reale ed efficace inserimento nel gruppo classe. Per la peculiarità del percorso sono state disposte sedici ore per ogni classe (quattordici con gli alunni, una di verifica e una di programmazione) condotte da un esperto di musicoterapia.

Un altro esempio di laboratorio attivo nell'ambito musicale è stato svolto a partire dall'anno scolastico 2021/2022, presso l'Istituto Comprensivo "Baricco" di Torino. Ciò è stato presentato come un progetto di potenziamento musicale per classi terze, quarte e quinte primarie, nelle quali le attività

erano gratuite, tenute da docenti della scuola secondaria dello stesso istituto comprensivo. Per ogni classe si prevedevano dieci ore annuali svolte nel laboratorio di musica allestito con vari strumenti musicali (percussioni, tastiere, chitarre, batterie elettroniche). Le finalità di questo progetto erano di sviluppare le capacità di ascolto, attenzione e memoria attraverso lo studio della musica; vi si insegnava il valore e l'importanza del rispetto reciproco all'interno di un collettivo, nel quale ognuno dei componenti è focalizzato a raggiungere un obiettivo comune. Quindi, l'obiettivo principale era quello di favorire l'inclusione e la valorizzazione del patrimonio personale e culturale di ciascun allievo nello svolgimento delle attività musicali. Oltre a ciò, si sono predisposti anche altre direttive di egual rilevanza:

- avvicinare i giovani all'ascolto e alla pratica musicale
- affinare il senso ritmico, melodico, armonico e della coordinazione tra gesti e suoni
- approcciare gli alunni per la prima volta alla polifonia (sia vocale che strumentale) e alla poliritmia attraverso l'esecuzione di canti di varie culture
- stimolare la creatività e l'iniziativa personale attraverso l'invenzione di semplici ritmi melodici e pratiche di improvvisazione
- acquisire, attraverso il gioco, le prime conoscenze sulla notazione tradizionale, quindi i nomi e i valori delle note

Le attività che vengono proposte sono articolate in diverse tipologie: esercizi sotto forma di gioco sulla ritmica di difficoltà progressiva; canti accompagnati da body percussion e brani tratti da repertorio extraeuropeo (Africa e Sud America, riprendendo i temi analizzati nel terzo capitolo), caratterizzati da ostinati ritmici e melodici da eseguire con vari strumenti; infine, ripasso dei brani imparati durante gli anni precedenti e preparazione di saggi (o video) di restituzione destinati alle famiglie. Inoltre, le metodologie che sono state utilizzate nel progetto riprendono quelle dei grandi maestri analizzate nel primo capitolo (Suzuki e Orff, principalmente, per l'approccio agli strumenti musicali e al "fare musica" in collettivo). Alla fin fine, i docenti hanno potuto affiancare gli insegnanti curricolari nella rilevazione dei progressi per stilare una valutazione su ogni singolo studente.

In questa cornice risiede lo *storytelling musicale*. Esso è descrivibile come l'uso della musica e del suono per la narrazione di fiabe, favole o storie di ogni genere. Per favorire al meglio questo approccio bisogna creare un ambiente completamente coinvolto nella narrazione (ad esempio luci soffuse o l'utilizzo di spazi ampi), in cui lo strumento utilizzato possa essere il protagonista (insieme agli studenti) del raccontar la storia. Infatti, l'attività di storytelling al pianoforte digitale rappresenta l'applicazione pratica delle condotte simboliche, analizzate nel primo capitolo, teorizzate da Delalande; quando il bambino utilizza la tastiera per narrare una storia, non sta eseguendo un esercizio

tecnico, bensì mette in atto una “condotta simbolica”, dove il suono diventa il mediatore tra il proprio mondo interiore e la realtà esterna. Proprio la tastiera digitale, grazie alla sua versatilità timbrica, facilita questo processo: un arpeggio può trasformarsi in una cascata, un registro grave e marcato può rappresentare i passi di un gigante, mentre un registro acuto e leggero può indicare il volo di una farfalla. In questo modo il docente, suonando il pianoforte, può accompagnare la classe in un’intera esperienza immersiva, dove il supporto della tastiera crea un’atmosfera favorevole, fornendo allo studente la sicurezza psicologica necessaria per esplorare la propria creatività.

Un’esperienza di *storytelling musicale* è rappresentata dal progetto *Storie in Musica*, realizzato nell’Istituto Comprensivo “Madre Claudia Russo-Solimena” di Napoli, in cui narrazione, canto e accompagnamento strumentale si sono integrati in un’unica esperienza didattica. Il progetto è stato creato con l’obiettivo di rafforzare l’avvicinamento alla musica, realizzando e mettendo in scena in modo originale per la fruizione in streaming una piccola opera teatrale. Difatti, l’intero percorso formativo e performativo è avvenuto in un rapporto di collaborazione tra coro, musicisti di professione e mediatori del linguaggio musicale. I bambini dell’istituto hanno scelto di lavorare con la storia “*Al lupo, al lupo!*”, in un itinerario didattico che li ha portati ad esplorare anche il mondo teatrale, tramite la messa in scena dell’opera al Teatro San Carlo di Napoli. In essa, il coro di voci bianche canta, mima e intona alcune favole di Esopo, interpretandole, commentandole e traendone la morale. È proprio a loro che sono state affidate alcune composizioni corali in forma di brani, tra cui “*Al lupo, al lupo!*” che ha dato il titolo allo spettacolo. Oltre al coro, i musicisti e i mediatori, gli studenti sono stati affiancati da un’attrice-cantante, la quale li ha affiancati nella coralità, portando i bambini a sviluppare le tematiche essenziali della scena e della teatralità. L’attrice ha poi condotto delle attività con lo scopo di comunicare agli alunni la possibilità di rinnovare i modi di imparare la musica a scuola; tant’è che tutti i compiti svolti hanno consentito di aumentare l’esperienza e le conoscenze dei degli studenti, prendendo spunto da testi ben noti dai bambini per sviluppare un’opera in cui la musica, il canto ed il racconto procedono sia di pari passo sia in modo alterno al fine di “fare spettacolo”, ognuno con le proprie caratteristiche. Quindi, la musica non ha assunto un ruolo accessorio, ma è diventata parte strutturale del racconto, contribuendo alla costruzione del significato e favorendo il coinvolgimento degli alunni. Tra tutti gli strumenti utilizzati, il pianoforte, svolgendo la funzione di guida, si è configurato come quello privilegiato per la mediazione didattica e narrativa.

Alla fine, data l’impossibilità per tutto il periodo del progetto di programmare spettacoli dal vivo (il progetto è stato realizzato in periodo Covid-19), l’originale idea di una vera e propria rappresentazione teatrale si è dovuta trasformare in un progetto multimediale, che potesse unire le tecniche di registrazione in studio, della ripresa, del montaggio video, delle esecuzioni vocali in diretta e in remoto, di parziali interazioni recitative, al fine di avere la possibilità di presentare il

lavoro sottoforma di canto e recitazione programmate in diverse unità didattiche/spettacoli da diffondere in streaming in tempi e modalità differenti.

L'efficacia del pianoforte digitale nello storytelling musicale risiede nel principio del *vedere*, *sentire*, *suonare*, perché durante la narrazione sonora il bambino compie una complessa operazione cognitiva: immagina un evento o un personaggio, sente il suono e ricerca sulla sua "tastiera mentale" il timbro e l'intervallo che meglio rappresentino quell'idea, per produrre alla fine il gesto sonoro (se richiesto).

Secondo la ricerca di Byron Almèn, i brani da suonare possono essere classificati in quattro archetipi differenti: tragico (ad esempio tramite *Per elisa* di Beethoven), romantico (come *Träumerei* di Schumann), ironico (con *Sonata in Do Maggiore K.545* di Mozart) oppure comico (ad esempio con l'esecuzione di *Rondo alla turca* di Mozart). In base all'archetipo scelto, i bambini si immaginano la storia nella propria mente, aiutandone la visualizzazione tramite l'esecuzione con il pianoforte. Tuttavia, per avere risultati ottimali il docente deve avere ottime competenze nello studio dei brani e soprattutto nell'esecuzione di essi.

È possibile in conclusione affermare che il laboratorio di storytelling musicale trasforma la classe in una piccola comunità creativa. Attraverso l'uso del pianoforte digitale, gli alunni imparano che la musica è un linguaggio in grado di esprimere ciò che le parole non possono dire, sviluppando contemporaneamente competenze di ascolto critico, empatia e collaborazione.

4.4 LE RISORSE WEB E LE INTERFACCE SEMPLIFICATE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA²⁰

4.4.1 Le app musicali: Shared Piano, Musicca, Learning Music

Oltre alla pratica laboratoriale, la didattica moderna può oggi contare su un ecosistema digitale molto vasto. Le risorse web e le interfacce semplificate permettono di estendere l'esperienza creativa oltre i confini del pianoforte fisico, garantendo inclusione per qualsiasi alunno.

L'evoluzione tecnologica ha introdotto strumenti digitali che garantiscono ad ogni alunno, indipendentemente dalle proprie abilità di partenza, la possibilità di interagire con il linguaggio musicale. Difatti, le risorse web (o applicazioni) non sostituiscono la pratica musicale, bensì la potenziano, trasformando il dispositivo in una sorta di *facilitatore* che rende tangibili concetti altrimenti astratti. Inoltre, il loro utilizzo si inserisce nel paradigma dell'inclusione, in cui gli strumenti non raffigurano solo semplici supporti ma mediatori cognitivi ed emotivi, in linea con le idee dell'*Universal Design for Learning*. Ciò rappresenta un approccio che riguarda i principi dell'accessibilità in ogni disciplina e per qualsiasi alunno, stimolando l'impegno, combattendo la scarsa autostima e promuovendo un clima di classe cooperativo. Su queste tematiche, CAST, l'organizzazione che ha creato la suddetta UDL, ha ipotizzato diverse linee guida in rapporto alla variabilità dello studente, articolandole in tre categorie principali:

- impegno ("perché" dell'apprendimento): riguarda lo stimolo e l'interesse nell'attività, sostegno dello sforzo e della perseveranza
- rappresentazione ("cosa" dell'apprendimento): riflette sulla percezione, sul linguaggio e sulla comprensione
- azione ed espressione ("il modo" di apprendere): si riferisce all'azione fisica, all'espressione e alla comunicazione e funzione esecutiva

Inoltre, le linee guida CAST *Universal Design for Learning* offrono tanti suggerimenti per applicare l'UDL in qualsiasi ambiente di apprendimento, garantendo la partecipazione di ogni studente in modo tale da essere sempre stimolato nello svolgere le attività: un esempio potrebbe essere

²⁰ Questo paragrafo è liberamente tratto da:

- <https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>
- <https://musiclab.chromeexperiments.com/Shared-Piano/#xffJMIipa>
- <https://learningmusic.ableton.com>
- <https://www.musicca.com/it/scuole>
- <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

l'uso delle risorse web e le interfacce semplificate per creare delle lezioni inclusive, stimolanti e diverse dalle classiche.

La prima risorsa web è *Shared Piano*: ciò rappresenta l'evoluzione collaborativa della tastiera digitale. *Shared Piano* è un sito web che permette di creare una vera e propria sessione musicale condivisibile, permettendo anche di suonare contemporaneamente su un'unica interfaccia virtuale attraverso un link condivisibile, sia in presenza che a distanza. L'interfaccia è estremamente semplice (vedi Figura 9), formata dai tasti visivi di un pianoforte: ogni nota prodotta viene visualizzata come una barra colorata che scorre sullo schermo, permettendo all'alunno di comprendere la durata dell'altezza dei suoni attraverso un feedback visivo immediato. Inoltre, si può suonare con il mouse, la tastiera del computer (la fila centrale corrisponde ai tasti bianchi, quella superiore ai tasti neri) o anche collegandovi una tastiera. È possibile anche salvare la "performance", per poterla riascoltare in qualsiasi momento, oltreché cambiare strumento e mostrare i nomi delle note. Per una didattica inclusiva, *Shared Piano* offre anche una sicurezza psicologica fondamentale, nella quale l'errore non è un fallimento, ma un dato euristico che può essere corretto in tempo reale, in un contesto sereno e in cui il docente può "guidare" la mano dello studente anche virtualmente (ad esempio in casi di lezioni a distanza). Difatti, in un contesto laboratoriale l'ansia da prestazione legata all'errore viene attenuata dalla natura ludica e collettiva della piattaforma. Poiché ogni utente è identificato da un colore diverso, il bambino percepisce il proprio contributo come parte di un "collettivo" sonoro, dove l'errore non è un fallimento, ma un dato grafico da correggere insieme ai compagni o al docente. Questa modalità di apprendimento cooperativo è particolarmente preziosa per gli alunni con bisogni educativi speciali, poiché permette loro di partecipare attivamente all'esecuzione collettiva senza il l'assillo e il peso di tecnico della coordinazione motoria richiesta da uno strumento fisico complesso.

Per quanto riguarda la gestione della classe, lo strumento offre un'enorme versatilità, dato che è possibile un collegamento interattivo con il quale il docente può connettersi alla stessa stanza virtuale degli alunni, fornendo un supporto armonico improvvisato; inoltre, grazie alla possibilità di registrare e riascoltare delle sessioni, *Shared Piano* permette di analizzare a posteriori la forma del brano, aiutando gli studenti a riconoscere momenti particolarmente difficili, trasformandolo in un momento di retrospettiva analisi critica. Quindi, *Shared Piano* può essere un ottimo spunto nella scuola primaria, creando lezioni ad hoc. Di seguito alcuni spunti, tramite l'utilizzo di una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) con *Shared Piano* proiettato:

- ogni bambino può essere testato nel riconoscere una nota, suonarla per un determinato tempo e riconoscere un intervallo;

- contemporaneamente più studenti possono suonare diverse note (ad esempio due *Do* di diverse altezze o due *La*), così da sperimentare la differenza di altezza;
- mentre il docente legge una storia, lo studente suona note gravi o acute in base all'andamento del racconto, costituendo un vero e proprio *storytelling musicale*, con la peculiarità che l'accompagnamento è direttamente eseguito dall'alunno;
- l'insegnante crea un pattern ritmico semplice (ad esempio *Do-Do-Sol*), i bambini lo ripetono e, successivamente, ne creano di nuovi, sperimentando la creazione di una semplice melodia

In definitiva, *Shared Piano* si configura come “ponte” tecnologico che rende la tastiera accessibile a tutti, permettendosi di applicare le intuizioni dei grandi maestri del Novecento (ad esempio il senso della collettività di Orff, o l'importanza dell'orecchio di Suzuki) in un ambiente digitale molto più vicino alle nuove generazioni, garantendo un'esperienza musicale rigorosa e inclusiva.

Un'altra risorsa molto utile nel campo della didattica musicale inclusiva e innovativa è *Musicca*. Questa piattaforma offre strumenti mirati all'alfabetizzazione e all'addestramento dell'orecchio (*ear training*), oltreché al consolidamento delle competenze teoriche. A differenza di *Shared Piano*, *Musicca* si concentra prevalentemente sull'apprendimento della teoria musicale, sulla lettura degli spartiti e sulla pratica strumentale. L'applicazione web offre esercizi interattivi mediante strumenti virtuali con cui gli alunni possono esercitarsi nel riconoscimento di intervalli e accordi, ricevendo una correzione istantanea. Grazie a questa tipologia di approccio, la teoria musicale smette di essere un elemento ostico e a tratti noioso, diventando semmai una sfida ludica: difatti, lo studente impara a “decodificare” il sistema tonale attraverso l'interazione *touch*, stabilizzando le rappresentazioni mentali che sono alla base di un'intonazione corretta e di una consapevole analisi armonica. *Musicca*, rende l'apprendimento della teoria musicale divertente attraverso dei giochi coinvolti durante l'istruzione, con l'idea che è molto più facile acquisire conoscenze quando ci si diverte. Quindi, in un contesto scolastico nel quale la teoria viene spesso percepita come un insieme di regole distanti dal pratico, questa app inverte completamente la tendenza, fornendo anche feedback immediati.

L'efficacia di questa risorsa risiede nella sua capacità di stabilizzare le rappresentazioni intonativo-uditive degli alunni; *Musicca* permette al bambino di interagire con una tastiera virtuale o con un pentagramma digitale, ricevendo una risposta acustica e visiva istantanea ad ogni azione. Questo processo aiuta a trasformare il segno grafico in un'immagine sonora consapevole: in tal modo l'alunno non si limita a leggere un simbolo, ma impara a prevederne il suono, affinando l'accuratezza

esecutiva, che è basilare per ogni corretta interpretazione musicale. Dal punto di vista dell'inclusione, *Musicca* adotta una struttura a piccoli step: partendo da sfide elementari (ad esempio il riconoscimento di una nota o di un ritmo base), la piattaforma guida lo studente verso strutture sempre più complesse, garantendo quella sicurezza psicologica necessaria per mantenere alta la motivazione. Infine, è molto interessante il modo in cui *Musicca* riesce ad abbattere qualsiasi barriera linguistica e culturale, tramite l'utilizzo di strumenti che forniscono riferimenti cognitivi stabili (come la tastiera visualizzata sullo schermo): grazie a ciò l'analisi di un intervallo o di un accordo diventa un'esperienza tattile e visiva, nella quale il bambino "tocca" la distanza dei tasti e ne percepisce il suono, sviluppando la propria sensibilità armonica. Pertanto, possiamo considerare *Musicca* come lo strumento tecnologico capace di modernizzare la sfida contro l'analfabetismo musicale, come analizzato nel primo capitolo, lanciata già da Goitre negli anni Settanta del Novecento. Laddove i programmi del 1985 cercavano di istituzionalizzare l'educazione musicale, come spiegato nel secondo capitolo, *Musicca* permette di rendere l'apprendimento tattile e immediato, trasformando il solfeggio da un codice teorico ad un gioco interattivo.

Inoltre, un grande punto di forza è rappresentato dal fatto che il docente può "creare una classe online" per seguire i progressi di apprendimento dei suoi studenti, controllando anche lo svolgimento di esercizi a casa. Ciò è fondamentale anche per una ripetizione autonoma casalinga, senza sovraccarico cognitivo o psicologico, perfetta per studenti con bisogni educativi speciali o con disturbi specifici dell'apprendimento. Come già fatto per Shared Piano, propongo alcuni spunti operativi da proporre in classe primaria, tramite l'uso di *Musicca* e i suoi esercizi sulla teoria musicale (vedi Figura 10), sempre tramite l'uso di una LIM:

- i bambini vedono il nome di una nota e un pianoforte rappresentato: loro devono cliccare sulla nota corrispondente (se viene richiesto *Do* i bambini cliccheranno sul tasto del pianoforte corretto). Questo esercizio può essere svolto anche con un pentagramma rappresentato, nel quale gli alunni devono indovinare la nota, così da iniziare ad imparare la lettura delle note sul pentagramma
- nella sezione "ritmo", i bambini ascoltano uno specifico ritmo e lo ripetono battendo le mani; successivamente leggono e riproducono i ritmi proposti, lavorando sulla durata delle note
- il docente fa ascoltare una sequenza musicale; i bambini devono ascoltarla attentamente per poi saper riconoscere le note tra le opzioni, distinguendole tra acute e gravi
- i bambini leggono una breve sequenza musicale e la eseguono con la voce o con gli strumenti didattici disponibili, in vista anche di una possibile piccola esibizione finale.

In conclusione, *Musicca* non si sostituisce all'insegnante, ma ne potenzia l'azione, offrendo ad ogni alunno un tutor digitale personalizzato. Integrata nel laboratorio con il pianoforte digitale, questa risorsa permette di trasformare le lezioni in un percorso di scoperta del suono, dove il rigore della teoria si unisce alla gioia della novità, rendendo l'apprendimento musicale un traguardo accessibile e inclusivo per l'intera classe.

La terza e ultima risorsa web altrettanto valida nell'uso in classe per una didattica musicale inclusiva è *Learning Music*. A differenza di *Shared Piano* e *Musicca*, qui siamo di fronte a una vera e propria tecnologia d'avanguardia, tale da permettere di comporre brani anche complessi (con l'uso di molteplici strumenti come pianoforte, batteria o basso) senza la necessità di conoscere preventivamente la notazione tradizionale sul pentagramma. Difatti, *Learning Music* utilizza una griglia intuitiva con la quale il bambino può esplorare le strutture ritmiche e armoniche intuitivamente (vedi Figura 11). L'app predispone lezioni interattive, in forma semplificata, tramite l'esplorazione di ritmi, note, scale e accordi con esempi pratici, in ordine crescente di complessità; inoltre, utilizza un approccio ludico con anche una base teorica (prevede appositi capitoli teorici su come costruire un brano, dall'uso di strumenti fino alla costruzione della melodia, includendo esempi famosi). Dal punto di vista della sintesi percettiva, *Learning Music* incarna il principio del "vedo, sento, suono", poiché la visualizzazione del ritmo sulle griglie permette di "vedere" la scansione metrica, rendendo tangibile la durata delle note e la loro sovrapposizione. Questo è un feedback fondamentale per garantire (in analogia con le altre due applicazioni) la sicurezza psicologica necessaria per la sperimentazione: l'alunno può testare diverse combinazioni armoniche e ritmiche, ricevendo una risposta sonora istantanea che gli permette di validare o correggere le proprie intuizioni, senza il timore di un giudizio. Inoltre, la piattaforma valorizza l'orecchio e l'intuizione, snaturando l'idea di insegnamento teorico, ricalcando l'approccio olistico tipico delle tradizioni orali (come quella africana analizzata nel capitolo precedente). In più, è quanto mai interessante come l'approccio intuitivo dell'app, basato su griglie ritmiche e di ripetizione, mostri affinità con la pedagogia africana, perlomeno in relazione al fatto che ambedue privilegiano l'aspetto olistico e partecipativo della musica, dimostrando che la tecnologia può diventare lo strumento per scoprire nuovi modi del "fare musica", lontano dalla teoria.

Learning Music è particolarmente efficace anche per promuovere una didattica multiculturale, dato che permette di creare qualsiasi struttura ritmica pensata dall'alunno. Così facendo, la musica viene vissuta come un'architettura sonora da costruire e smontare, nella quale l'apprendimento avviene per "immersione" digitale (una sorta di *learn by doing*), rendendo il contesto classe un luogo di inclusione per ogni studente. Ciò rende l'acquisizione di competenze molto stimolante, lontana dalla lezione tradizionale, trasformando lo studente da fruitore a creatore attivo.

Di seguito alcuni spunti didattici tramite l'utilizzo di *Learning Music* e di una LIM:

- attraverso la sezione “ritmica”, ogni bambino viene chiamato per attivare/disattivare i suoni (di una batteria, di una cassa, delle mani), creando insieme un breve ritmo semplice da riprodurre col proprio corpo (ad esempio tramite il battito delle mani o dei piedi), così da comprendere il concetto di pulsazione e lavorare sul senso del tempo e la coordinazione in un ambito creativo
- i bambini costruiscono un “loop” musicale venendo chiamati uno alla volta alla LIM, aggiungendo progressivamente degli elementi (batteria, basso, melodia o corde), ascoltando come cambia il risultato, così da concentrarsi su come è costituita una struttura musicale
- il docente propone l'ascolto di una traccia; pian piano i bambini attivano/disattivano i singoli strumenti, cercando di identificare il ritmo, la melodia e l'accompagnamento. In questo modo si sviluppa l'ascolto attivo e l'analisi musicale distinguendo gli elementi musicali
- l'insegnante sfida i bambini alla creazione di una base per un brano. Gli studenti si dividono in squadre nella quale ognuno lavora ad un determinato “livello”, partendo dalla semplice attivazione/disattivazione di suoni, passando per l'aggiunta/eliminazione di strumenti, arrivando alla creazione di sequenze complesse. Questo può essere un lavoro eseguito dopo un'esplorazione dell'app guidata dal docente e svolta in parte anche a casa. L'obiettivo finale è di presentare un “brano” a tutta la classe, eleggendo un vincitore, in un clima sereno di inclusione e collaborazione

In definitiva, *Learning Music* permette al docente di trasformare il laboratorio in una vera e propria “officina del suono”, in cui la tecnologia non è un fine, ma il mezzo che abilita una rielaborazione artistica istantanea. Inoltre, gli alunni non sono semplici esecutori, ma piccoli compositori che, attraverso l'interazione con l'interfaccia digitale, scoprono la teoria che è presente alla base della musica, vivendola come un'esperienza di scoperta, creativa e personale.

L'integrazione di *Shared Piano*, *Musicca* e *Learning Music* nelle attività didattiche permette di avvicinarsi ai bisogni di inclusione, dove la tecnologia funge da mediatore verso la possibilità di creare una proposta educativa stimolante per ogni alunno, garantendogli il diritto di scoprire la propria musicalità attraverso un percorso che unisce la base teorica alla scoperta tecnologica. In tal senso l'accessibilità garantita dalle interfacce web semplificate realizza l'idea di “musica per tutti” auspicato da Orff e Suzuki e concretizzato socialmente in esperienze come *El Sistema* venezuelano, dove lo strumento si fa veicolo irrinunciabile d'integrazione e coesione sociale.

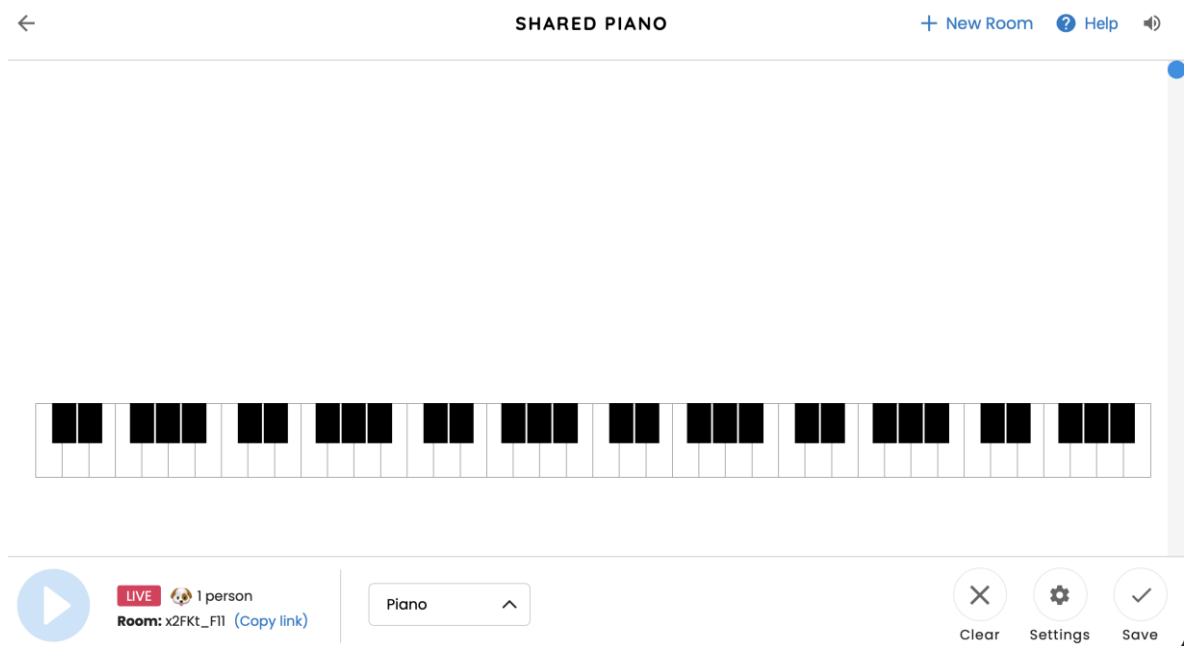


Figura 9: Interfaccia visiva semplificata di Shared Piano (cfr. <https://musiclab.chromeexperiments.com/Shared-Piano/#nH4rXvECy>)

Esercizi di teoria musicale

<p>Note</p> <p>Migliora la tua capacità di leggere, scrivere e suonare le note. Inizia ora.</p> 	<p>Ritmo</p> <p>Migliora la tua capacità di leggere, scrivere e suonare i ritmi. Inizia ora.</p> 
<p>Intervalli</p> <p>Migliora la tua capacità di identificare, scrivere e suonare le note. Inizia ora.</p> 	<p>Accordi</p> <p>Migliora la tua capacità di identificare, scrivere e suonare gli accordi. Inizia ora.</p> 

Figura 10: Esempi di esercizi sulla teoria musicale dell'app Musicca (cfr. <https://www.musicca.com/it/scuole>)

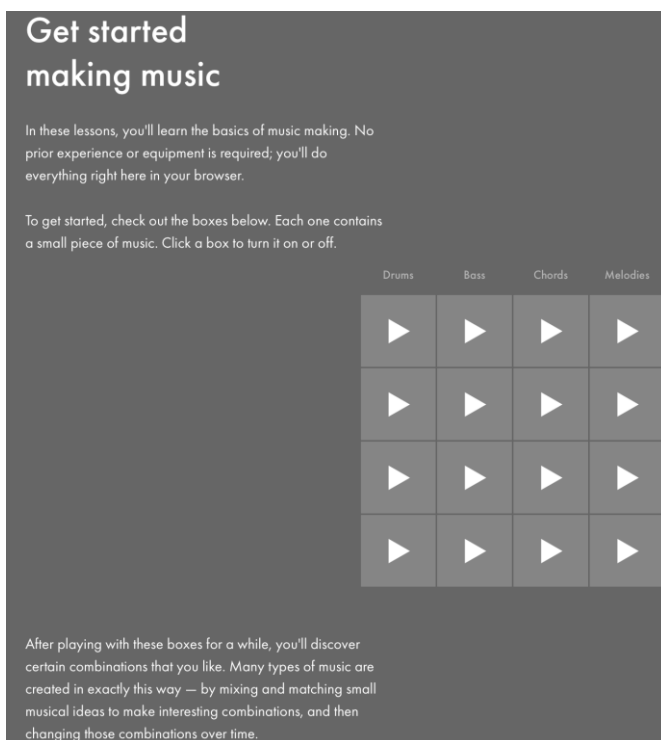


Figura 11: Esempio di una griglia intuitiva dell'app Learning Music (cfr. <https://learningmusic.ableton.com>)

4.5 TRE ESPERIENZE DIDATTICHE DI USO DELLA TASTIERA DIGITALE IN CLASSI PRIME DI UNA SCUOLA PRIMARIA DELLA PROVINCIA DI MODENA

4.5.1 Musica e Dobble, musica ed emozioni, musica ed arte

In conclusione di questo elaborato, vorrei dedicare un paragrafo per illustrare tre esperienze didattiche che mi hanno coinvolto in prima persona, sull'uso della tastiera digitale come laboratorio attivo, in una classe prima primaria di una scuola della provincia di Modena.

La prima proposta didattica è stata progettata come un'attività facente parte di un percorso molto più ampio, basato sul progetto "Giocare e stare bene insieme" e sul gioco *Dobble*. L'itinerario formativo ha previsto molteplici attività laboratoriali, educative e pratiche. Nel corso di questo programma, ho deciso di inserire un'esperienza che collegasse il gioco *Dobble* e la musica, in modo pratico, stimolante e divertente. Data la poca preparazione in ambito musicale della sezione e la piccola età degli alunni, ho optato per un compito concentrato sull'ascolto e sulle abilità oculo-manuali; difatti, l'intervento didattico è stato strutturato attraverso l'utilizzo delle carte *Dobble*, gioco

basato sulla rapidità visiva, in tal caso riadattato in una chiave semantico-musicale per favorire ciò che Delalande definisce come *condotta di ascolto*.

L'attività ha previsto una fase preliminare di codifica, durante la quale ad ogni simbolo, presente sulle carte, è stato associato un frammento melodico da me eseguito tramite l'uso di una tastiera digitale ad 88 tasti. Al simbolo del cuore è stata assegnata la canzone "*Heart and soul*" di Hoagy Carmichael, al simbolo dell'uomo è stato assegnato "*Fra Martino*", al simbolo della nota musicale invece "*Per Elisa*" di Ludwig van Beethoven, a quello della luna, infine, ho associato il motivo "*Twinkle, Twinkle, Little Star*". Tenendo conto dell'età dei bambini, ho deciso di scegliere solamente quattro brani (quindi quattro immagini) per il compito; inoltre, gli alunni sono stati aiutati dalla proiezione dei simboli alla LIM (vedi Figura 13).

Successivamente, la lezione si è trasformata in un vero e proprio esercizio di discriminazione uditiva: gli studenti, muniti delle loro carte con otto simboli diversi, hanno dovuto prestare molta attenzione, nonché un ascolto profondo e focalizzato per individuare l'associazione corretta tra il suono ascoltato e l'immagine rappresentata, segnalando il riconoscimento con la mano alzata.

Tramite questa esperienza sono stato in grado di comprendere l'importanza della presenza "viva" dello strumento in aula; infatti, la scelta di eseguire i brani dal vivo, piuttosto che ricorrere a supporti registrati, ha generato un immediato innalzamento dei livelli di attenzione e una profonda risonanza emotiva nella classe. Come se non bastasse, sono stato percepito non solo come un dispensatore di istruzioni, ma come un esecutore capace di interpretare il suono in tempo reale, garantendo agli alunni la sicurezza psicologica, citata nei paragrafi precedenti, necessaria per affrontare la sfida cognitiva, ludica e laboratoriale in modo sereno, stimolante e coinvolgente. I risultati ne sono stati lo specchio: i bambini hanno manifestato un'elevata concentrazione, dimostrando come l'alleanza tra "performance" dal vivo e attività laboratoriale possa trasformare l'apprendimento in un'esperienza gratificante. Inoltre, ciò ha mostrato come la tastiera digitale, nelle mani di un docente, può agire come un potente catalizzatore di attenzione.

La seconda attività, svolta ancora con la medesima classe di bambini, riguarda l'uso della tastiera digitale come strumento di mediazione tra musica e riconoscimento delle emozioni. L'esercizio è stato strutturato attorno all'ascolto attivo di tre brevi frammenti di brani, suonati da me tramite la tastiera digitale, caratterizzati da intenzioni espressive contrastanti: il primo brano è stato "*River Flows In You*" di Yiruma, il secondo "*Notturmo op. 55 n. 1 in fa minore*" di Fryderyk Chopin, ed il terzo è stato "*Canone in re maggiore*" di Johann Pachelbel. La prima canzone è caratterizzata da una melodia leggera, soave e molto tranquilla, il secondo brano invece è molto più cupo e carico

di tensione; infine, il terzo pezzo è per così dire un ritorno all'armonia, alla tranquillità per alcuni tratti malinconica.

L'obiettivo era di sollecitare negli alunni una risposta empatica e una motivazione del vissuto emotivo suscitato dall'esperienza. Questo scopo è stato pienamente raggiunto, dato che i bambini hanno colto adeguatamente il compito da svolgere. Per alcuni *River Flows In You* ha ricordato una giornata al lago, oppure un tramonto; per altri il *Notturmo op. 55 n. 1 in fa minore* ha richiamato alla mente un corridoio di un ospedale o il mostro dei cartoni animati, e da ultimo il *Canone in re maggiore* ha fatto ripensare al cullare della propria mamma o ad un bellissimo cielo azzurro senza nuvole.

Questa esperienza sarebbe stata impossibile da replicare, con gli effetti ottenuti, senza l'esecuzione dal vivo: ciò ha permesso di creare un'ambiente di risonanza emotiva, fondamentale per stimolare l'interesse e la partecipazione. Inoltre, se in molti alunni hanno risposto con semplici aggettivi (felicità, paura, armonia), altri sono stati protagonisti di quella che Delalande definisce *condotta simbolica*, elaborando vere e proprie scene narrative reali e immaginarie.

L'ultima esperienza che intendo citare in questo elaborato riguarda un'attività che ho svolto contemporaneamente in due classi prime primarie della provincia di Modena. In questa attività, ho deciso di indagare il legame tra l'ascolto musicale e la produzione artistica. L'obiettivo dell'intervento è stato quello di stimolare un ascolto immersivo dal vivo di un brano eseguito da me con l'uso della tastiera digitale, invitando successivamente gli alunni a tradurre le emozioni e le suggestioni scaturite dalla musica in una rappresentazione grafico-pittorica.

Il brano che ho scelto di suonare è stato "7 Years" di Lucas Graham, una canzone intrisa di malinconia, coinvolgente e con un accompagnamento cadenzato che simula la crescita personale e il passare del tempo.

L'esecuzione dal vivo ha permesso di creare un'atmosfera di sospensione e attesa, predisponendo i bambini ad un'accoglienza profonda e consapevole dello stimolo sonoro. Gli elaborati pittorici ne sono stati il risultato, mostrando una molteplicità di risposte estetiche: alcuni bambini hanno disegnato un matrimonio, altri loro stessi che leggevano un libro su una panchina o altri ancora hanno raffigurato i loro genitori. Va segnalato che si è trattato di un'esperienza molto gradita anche ad alunni con bisogni educativi speciali e con certificazione ai sensi della Legge 104/92, i quali, anche senza veri e propri disegni, hanno mostrato che la musica avesse suscitato in loro dei ricordi, divisi tra persone ed emozioni (vedi Figura 14).

Queste esperienze mi hanno fatto comprendere come l'uso della tastiera digitale e in generale la "performance" dal vivo del docente possa catturare l'attenzione dei bambini, stimolandoli e incoraggiandoli nell'apprendimento in un contesto laboratoriale e pratico.



Figura 12: Io che suono la tastiera digitale nell'attività con le carte Dobble



Figura 13: I bambini in procinto di indovinare il simbolo esatto dal brano appena ascoltato.

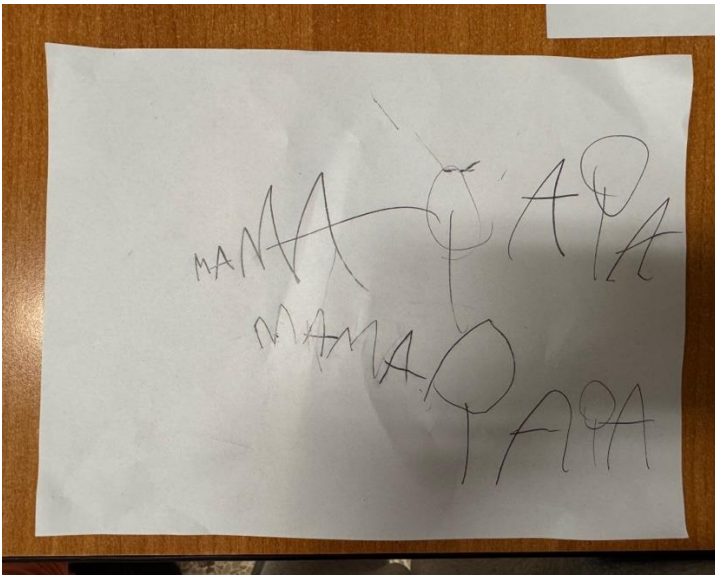


Figura 14: Disegno realizzato da bambino con certificazione ai sensi della Legge 104/92 dopo aver ascoltato il brano musicale

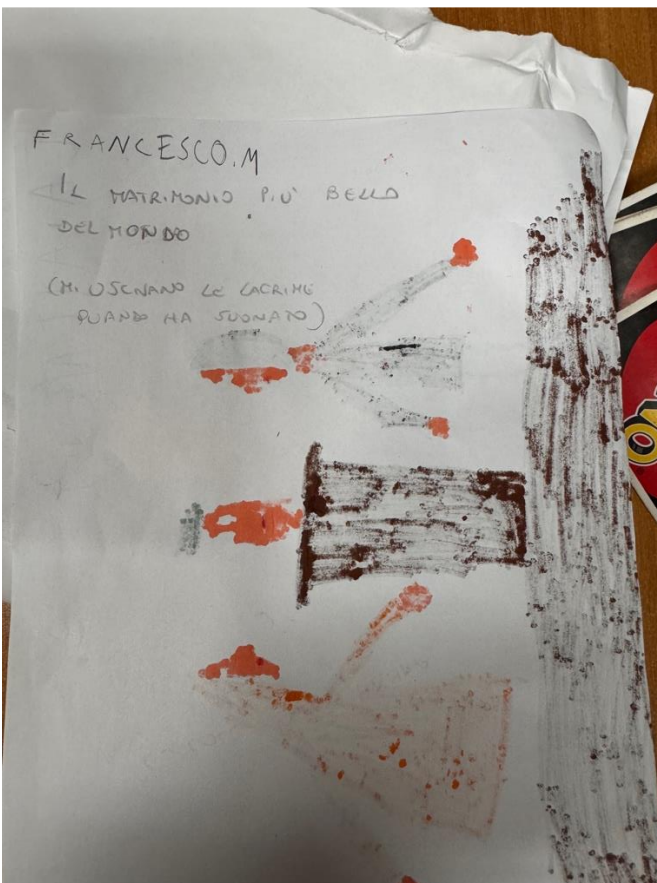


Figura 15: Esempio di un disegno realizzato dopo aver ascoltato il brano musicale

CONCLUSIONI

Con questo elaborato ho voluto delineare un quadro articolato e profondo del cambiamento avvenuto nell'educazione musicale della scuola primaria italiana, fornendo uno sguardo anche a rimarchevoli spunti contemporanei tratti da altre culture e paesi. Un percorso critico-pedagogico intrapreso dalla piattaforma metodologica dei grandi maestri della pedagogia musicale, che si è protratto fino all'uso delle tecnologie più avanzate per una didattica rinnovata. Proprio attraverso l'analisi delle grandi metodologie del Novecento, passando per l'evoluzione della normativa italiana, dei modelli internazionali e delle nuove frontiere tecnologiche, emerge una verità centrale e d'urgente consapevolezza: la musica è un linguaggio universale che, se coltivato adeguatamente, è in grado di trasformare la scuola in un luogo di inclusione e crescita umana.

In prima analisi, lo studio dei grandi pedagogisti ha confermato che l'apprendimento musicale più efficace è quello che nasce dal fare e dal sentire, prima ancora che lungo i sentieri del teorizzare. Metodi come quelli di Orff, Piazza, Suzuki e Goitre non sono semplici tecniche di memorizzazione teorica, ma filosofie dell'ascolto e della cooperazione, capaci lodevolmente di porre il bambino al centro di un processo creativo spontaneo. Quello stesso bambino è il protagonista della propria crescita anche nell'idea educativa di Delalande, per la quale l'alunno è esposto alla musica già dalla tenera età. Per non dire, sempre a tal riguardo, del fondamentale apporto offerto fra divulgazione e rigore da Delfrati, tra l'altro ideatore e fondatore della SIEM e protagonista di un'idea educativo-formativa innovativa come poco altro attraverso la figura del "maestro ben temperato".

Tuttavia, lo sguardo alla legislazione italiana ha messo in luce una realtà complessa, fatta di conquiste faticose e di ritardi istituzionali. Sebbene le IINN del 2012 e le successive riforme abbiano aperto le porte ad una visione moderna e per competenze, la sfida rimane quella di colmare lo scarto tra la norma e la pratica quotidiana in aula. In questo senso, anche il confronto con i modelli internazionali trattati nel terzo capitolo (dall'equità finlandese al riscatto sociale venezuelano, attraversando altresì la ricchezza olistica delle tradizioni africane e fino alla cultura del benessere dell'individuo e la passione nel "fare musica" giapponese), ha offerto spunti preziosi per immaginare una scuola completamente rinnovata rispetto a quella presente oggi, vedendo nella musica uno strumento di cittadinanza attiva e di dialogo.

L'ultimo capitolo ha indirizzato la conclusione di questa ricerca verso il complicato ed essenziale ambito dell'innovazione tecnologica per la musica a scuola, con particolare riferimento al ruolo del pianoforte digitale e delle risorse web. Questa preziosa circostanza mi ha permesso di

dimostrare che la modernità non debba essere vista come una minaccia alla tradizione, semmai quale efficacissimo strumento di rinnovamento e amplificatore di possibilità didattico-formative. Ciò anche attraverso l'analisi di alcune mie esperienze didattiche personali svolte con l'utilizzo della tastiera digitale. Tra gli esiti più rilevanti di questa mia ricerca, è venuto alla luce che lo strumento digitale, con la sua versatilità e l'ampio spettro di risorse pratico-educative, permette di abbattere le barriere fisiche e cognitive, garantendo anche agli alunni con bisogni educativi speciali la gioia della riproduzione sonora e dello storytelling musicale.

Inoltre e in ultima analisi, l'elemento che funge da filo rosso nelle numerose tematiche affrontate entro la tesi è rappresentato dal ruolo del docente, fondamentale per qualsiasi approccio, dalle metodologie del Novecento fino all'uso della tecnologia moderna. Una didattica musicale di ottima qualità richiede insegnanti che non propaghino nozioni, ma che siano guide appassionate e competenti. La mia esperienza personale, tramite lo studio del pianoforte e l'interesse per la storia e l'educazione contemporanea, mi porta a concludere che il vero motore del cambiamento risiede nella capacità di usufruire dei modelli educativi più funzionali adattandoli alla tecnologia moderna, ampliandone altresì lo spettro delle possibilità. Solo attraverso un insegnamento che sappia essere contemporaneamente storico, tecnologico e anche creativo/interpretativo sarà possibile restituire alla musica il suo ruolo di disciplina maggiore nella comunità curricolare.

BIBLIOGRAFIA

- Achieng' Akuno, E. (2019) *Music education in Africa. Concept, Process and practice* New York, Routledge: Musica Docta, Rivista Digitale di Pedagogia e Didattica della musica
- Anzis, K. (2005) *Yamaha Music Education System: Celebrating 50 Years of Growth.* American Music Teacher
- Asmodee (2009) *Dobble.* (Gioco di carte e riflessi). Guyancourt: Asmodee Group.
- Coppi, A. (2018) *El Sistema e il Coro de Manos Blancas. Modelli educativo-musicali tra realtà consolidate e scenari futuri.* Bolzano: Musica Docta, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica
- Crystal W. Wu (2018) *Storytelling in The Piano Studio: Pedagogical Uses and Performance Benefits of Narrative Analysis.* University of Georgia
- Dauphin, C. (2001) *Didattica della musica del Novecento.* Enciclopedia della musica, vol II. Torino: Einaudi
- Delalande, F. (2001) *La musica è un gioco da bambini.* Milano: FrancoAngeli
- Delalande, F. Cornara, S. (2010) *Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts.* Music Education
- Delfrati, C. (2008) *Il maestro ben temperato.* Milano: Curci
- Dong, X. (2023) *Research on the Influence and Enhancement of Piano Improvisation Accompaniment on Primary School Music Class Teaching:* Zhejiang Normal University, Jin Hua City, Zhe Jiang Province, China
- Goitre, R. (2000) *Cantar Leggendo.* Milano: Suvini Zerboni.
- Kendall, J. (1996) *Suzuki's mother tongue method.* Music Educators Journal, Jul96, Education Research Complete
- Maryatch, A. Y. Sukhova, L. G. (2021) *Musical-Pedagogical Technologies to Form Piano Performing-Intoning Culture in the Context of Modern Musical Pedagogy:* Pedagogy. Theory & Practice, 6(2), pedagogy-journal.ru
- Nketia, J.H.K (1986) *The music of Africa* Editore: Gollancz
- Ozevin, B. (2023) *Proposal of A Pedagogic Approach in Online Education: Phenomenon Based Learning* (pp. 27-28), International Journal of Social Policy and Education

- Piazza, G. (1979) *Orff-Schulwerk. Musica per bambini. Edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman*. Milano: Edizioni Suvini Zerboni
- Piazza, G. (1991a) *Musica a scuola con lo strumentario Orff. Vol 1°: Gli strumenti ritmici*, Villafranca: Amadeus
- Scalfaro, A. Badolato, N. (2013) *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, Bologna: Musica Docta, III, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica
- Schiavon, F., Zamperlin P. (2013) *Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, Pensa MultiMedia Editore
- Somigli, P. (2012) *L'educazione musicale nelle "indicazioni per il curricolo": tra esperienza produzione, ascolto*, Bolzano: Musica Docta, II, Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica
- Suzuki, S. (2010) *Crescere con la musica*. Milano: Volontè & Co
- Toni, B. (2005) *Speciale Educazione musicale nella scuola primaria*, Napoli: Innovazione Educativa, Tecnodid editrice
- Wanderi, J. (2019) *Pedagogical Attributes of the Lozi Silimba from Zambia*
- Xin, X. (2023) *The Application Research of Piano Accompaniment in Music Education: Dongying City, Shandong Province, China*

SITOGRAFIA

- <https://holocaustmusic.ort.org/it/politics-and-propaganda/third-reich/orff-carl/>
- <https://praticamentemusica.it/post/lorff-schulwerk-che-cose/>
- <https://www.scuolamusicasuzuki.it/shinichi-suzuki/>
- [https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-goitre_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-goitre_(Dizionario-Biografico))
- <https://musicedu.it/il-lascito-di-giovanni-piazza-da-nuova-consonanza-al-metodo-orff/>
- <https://ilblogdifuoriclasse.wordpress.com/2012/06/08/carlo-delfrati-un-fuoriclsse-in-musica/>
- <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- <https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/en/vision/>
- <https://isme.ts.ravenantech.in/our-work/development-projects/african-music-education-project>
- <https://www.didatticapianistica.eu/pianoforte-nuovo-o-usato-.html>
- <https://www.alberomusicale.it/tastiere/>
- <https://www.progettosonora.it/storie-in-musica/>
- <https://www.frb.valsamoggia.bo.it/scuoladimusica/scuole/>
- <https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>
- <https://musiclab.chromeexperiments.com/Shared-Piano/#xffJMIipa>
- <https://learningmusic.ableton.com>
- <https://www.musicca.com/it/scuole>
- <https://lamusicaunisce.indire.it/buonepratiche/laboratorio-di-musica-di-insieme-alla-primaria/>
- <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

RIFERIMENTI NORMATIVI

- D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503, *Approvazione dei programmi didattici per la scuola primaria*
- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*
- D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola elementare.*
- Legge 5 giugno 1990, n.148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare*
- Dlgs 19 febbraio 2004, n.59, *Indicazioni nazionali per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado.*
- D.M. 31 luglio 2007, n.68, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*
- D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*
- Ministero dell'Istruzione, Cultura, Sport, Scienza e Tecnologia del Giappone (MEXT), *Course of Study*, 2019, disponibile online: <https://www.mext.go.jp>
- D.M. 9 dicembre 2025, n.221, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*

RINGRAZIAMENTI

Il primo ringraziamento va al professor Casadei Turroni Monti che, in qualità di relatore, mi ha seguito meticolosamente, fornendomi tantissimi preziosi consigli per la revisione di questo elaborato. Inoltre, ci tengo a ringraziare il professore per il corso di Pedagogia e didattica della musica, grazie al quale ho potuto prendere spunto per questa tesi, ma soprattutto per avermi fatto appassionare ancora di più alla musica, unendo due delle mie più grandi predilezioni: la musica e l'insegnamento.

Il ringraziamento più importante va alla mia famiglia, mamma Elisabetta, papà Sebastiano e Carmine, i quali mi hanno sostenuto in ogni sfida, bella o brutta, sempre presenti in prima linea: da quando gattonavo, a quando combinavo marachelle all'asilo, ai primi terribili giorni di scuola, alle vacanze al mare, ai maledetti infortuni e operazioni, all'inferno delle superiori, alle domeniche passate a giocare ai giochi di società, alle fatiche e ai sacrifici per guardarmi giocare a calcio, ma ancor di più in questi cinque anni, sempre al mio fianco. Senza di voi non ce l'avrei mai fatta. Grazie.

Un altrettanto importante ringraziamento va ad Angelica, la mia ragazza, che mi ha accompagnato in questi ultimi fondamentali mesi. Con te ho sempre avuto la sensazione di essere al sicuro, di avere un rifugio nel momento del bisogno, di avere un alleato per spingermi ad affrontare le ultime sfide, di avere una persona che mi stia accanto nonostante i miei mille difetti, accettandomi così come sono. Grazie a te ho capito cosa vuol dire alzarsi la mattina sempre col sorriso, avendo il più bel pensiero nella mente per tutto il resto del giorno, avendo la forza di affrontare qualsiasi ostacolo. Grazie

Un bellissimo ringraziamento va alla Giulia e all'Andrea, con le quali ho stretto un legame che mai in vita mia avrei pensato di creare. Mi siete state accanto nei momenti più difficili, in quelli più felici, in quelli più divertenti e in quelli più stressanti di questi cinque anni: insomma, per me c'eravate sempre. Grazie Giuli, per tutte le infinite risate e per tutti i momenti divertenti, seri e di confidenza; sono davvero fortunato ad essere tuo amico. Grazie Andre, per avermi sopportato, per aver portato tanta pazienza, ma soprattutto perché mi hai dato la possibilità di conoscerti, scoprendo una persona unica e diversa da tutti gli altri. Siete veramente speciali. Grazie

Un super ringraziamento va a Lorenzo, con il quale ho vissuto i momenti migliori di questi cinque anni. Mi bastava sapere che fossi presente a lezione e sapevo già che quella giornata sarebbe stata fantastica. Oltre alle tante avventure passate insieme, ho trovato in te un amico

molto speciale con cui ridere, divertirsi, ma anche confidare e riflettere. Senza di te l'università non sarebbe stata così piacevole. Grazie.

Un mega ringraziamento va a Matteo e Riccardo che, insieme a Lorenzo, completano il quartetto dei maschi, con i quali ne abbiamo combinate di ogni, divertendoci tantissimo, godendoci ogni istante di questi cinque anni che, a malincuore, sembrano volati. Grazie Matte, per tutte le sfide a ping-pong, per tutti i racconti sul rugby e tutte le nostre cavolate che ci facevano morire dal ridere. Grazie Riki, per tutti gli sfottò sul calcio, per le canzoni napoletane cantate nei bagni e tutti i video stupidi visti insieme prima di inglese, come se fosse una tradizione. Grazie a voi, le sveglie presto alla mattina per venire in università non sono mai state così dolci. Grazie.

Un'altro ringraziamento non può che andare al resto del gruppo, alla mitica Sabina, alla Camilla, alla Linda, alla Carolina, con le quali ne abbiamo passate tante, ma sempre col sorriso, affrontando questi cinque lunghi anni di università in un clima di divertimento e benessere. Grazie Sabi, per la tua super ironia e la tua fantastica compagnia. Grazie Cami, per i tuoi super consigli (anche da mamma) e per essere sempre presente per ognuno in qualsiasi situazione, spaccandoti in due per esserci per tutti: servirebbero un miliardo di persone come te. Grazie Linda, per tutti i nostri gossip e le storie raccontate. Grazie Carol, per tutti i nostri sfottò e le bellissime prime serate da te che hanno unito il gruppo più che mai. Non avrei mai pensato di trovare delle persone come voi, creando un gruppo così affiatato, fatto di amici veramente speciali. Grazie a voi, questi anni sono stati veramente fantastici e sono sicuro che in futuro, ripensandoci, non avrò altro che ricordi meravigliosi. Grazie.

Un altro, ma altrettanto importante, ringraziamento va ai miei amici storici di Modena: Gumu, Lode, Piccio, Pozzo, Nuzzo, Cat, Neri, Mona, Liuk. Siete a fianco a me da oramai otto lunghi anni, vedendomi crescere e cambiare. Con voi ho affrontato ogni tipo di sfida e fatto le esperienze migliori della mia vita. E poi, senza voi, sicuramente sarei ancora alle superiori davanti ad un computer, a cercare di capire come passare le verifiche di ogni materia informatica. Grazie.

Un ultimo ringraziamento va a me stesso, Giacomo. Sei riuscito a farlo un'altra volta, hai superato un altro dei tantissimi grandi ostacoli affrontati in questi 24 anni, arrivando ad un traguardo unico. Continua così, non ti far fermare da nessuno.