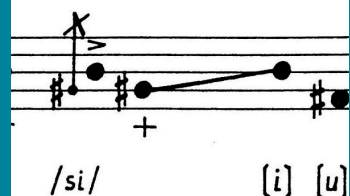


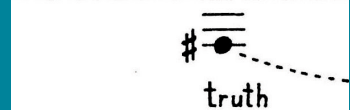
Didattica musicale e ricerca – 2022

A cura di Massimo Zicari

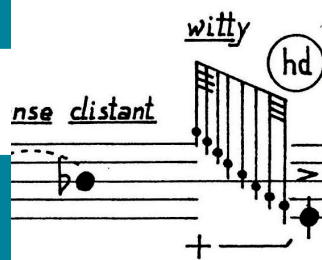
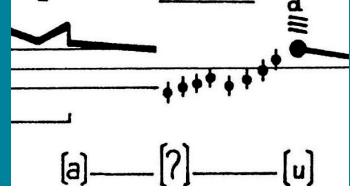
under tense wistful



le



ing tense L. d



Libreria Musicale Italiana



PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su academia.edu o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in academia.edu o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On academia.edu or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in academia.edu or other similar portals, even in draft.

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 2

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

www.conservatorio.ch

massimo.zicari@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Cecilia Malatesta, Ugo Gianì

© 2023 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-342-6

DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2022

SOMMARIO

- VII *Introduzione*
- 1 *Sequenza III di Luciano Berio: prassi esecutiva e autorità del compositore*
Un'intervista di Massimo Zicari a Luisa Castellani
- 21 *L'interpretazione di un brano atonale del '900 con allievi al primo anno di violoncello: strategie didattiche in azione*
Cristina Bellu
- 47 *I 24 Caprichos de Goya di Mario Castelnuovo-Tedesco: idiosincrasie strumentali e soluzioni interpretative*
Sofia Silvestrini
- 65 *Danzar sull'arco, suonar nei passi. L'utilizzo della danza per lo sviluppo di competenze ritmiche e interpretative nel violino*
Enrico Osti
- 85 *La body percussion nell'insegnamento della fisarmonica*
Raffaele Diego Cardone
- 107 *L'arco-pendolo nella didattica per violino*
Doriano Giovanni Maria Di Domenico
- 131 *La pratica musicale come veicolo relazionale in aiuto agli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali*
Lia Piaia-Bardelli
- 157 *Politiche urbane per la musica in Europa, dal secondo dopoguerra a oggi*
Franco Bianchini

INTRODUZIONE

A poco più di un anno dall'uscita del primo, siamo in grado di licenziare alle stampe il secondo volume dei *Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana*, che si caratterizzano per la presenza di un gruppo di tre contributi il cui comune denominatore appare essere l'interesse per i repertori del Novecento. La scelta non è priva di conseguenze e solleva questioni importanti in merito alla rilevanza che i secoli ventesimo e ventunesimo assumono nei programmi di studio dei conservatori di musica. Il problema può essere affrontato su due piani: da una parte la scelta dei repertori e dall'altra la maniera in cui la didattica musicale si china sulle sfide che questi comportano. In merito alla scelta dei repertori, e nonostante il fatto che istituzioni come la nostra dedichino importanti sforzi e una costante attenzione ai repertori a noi cronologicamente più vicini, è inevitabile osservare come gli autori che vanno dal primo barocco al tardo romanticismo continuino ad occupare una posizione assolutamente centrale nelle formazioni musicali, mentre quelli delle epoche precedenti e successive siano relegati ai margini. La musica antica e quella contemporanea assumono di volta in volta una funzione complementare, spesso nella prospettiva di una futura specializzazione.

Senza voler mettere in discussione la necessità, per ogni buon studente, di padroneggiare i linguaggi, gli stili e le tecniche proprie di quei repertori che compongono il nucleo centrale della tradizione musicale eurocolta, è quantomeno opportuno interrogarsi proprio sul grado di marginalità che i repertori *altri* rivestono in questo quadro. La questione diventa tanto più urgente se si pensa che la stessa distanza che separa noi dai 5 *Klavierstücke* op. 23 di Arnold Schönberg separa questi ultimi dalla *Sinfonia n. 9* di Beethoven o dalla *Semiramide* di Rossini. È chiaro come questi autori richiedano la conoscenza di stili, tecniche e prassi esecutive lontane tra loro. Quali sfide interpretative impongono i repertori che si sono cristallizzati nel corso degli ultimi cento anni? Quale grado di maturità dovrà aver raggiunto uno studente, allo scopo di comprendere le istanze estetiche del secondo dopoguerra? Per interpretare Luciano Berio sarà opportuno che i nostri allievi abbiano letto *Opera aperta* di Umberto Eco e digerito le teorie semiologiche di Jean Jacques Nattiez? La tentazione di rispondere positivamente è forte: se è vero che per interpretare Händel e Vivaldi è indispensabile avere familiarità con i testi di Quantz, Leopold Mozart e Carl Philip Emmanuel Bach, per affrontare Berio sarà altrettanto indispensabile aver letto i suoi testi ed avere una adeguata comprensione della temperie estetica e culturale di quel momento storico. Ma quanto risponde al vero il quadro sin qui tratteggiato?

A corollario di questo primo interrogativo se ne pone un secondo, di non minore importanza, che riguarda la didattica e la preparazione necessaria per poter

uscire dal solco della tradizione classico-romantica ed avventurarsi alla scoperta della musica contemporanea, magari già con allievi principianti. Di quali strumenti didattici dovrebbe disporre un insegnante che desiderasse esplorare i compositori di oggi con i propri giovani allievi, che volesse introdurli alla lettura delle più aggiornate notazioni grafiche e che cercasse di convincere i loro genitori che quelle bizzarre cacofonie nella cui produzione i loro figli sono strenuamente impegnati non rappresentano una pratica pericolosa ma, al contrario, un oggetto musicale esteticamente valido? Non è difficile immaginare la preoccupazione di un genitore che dovesse vedere il pianoforte di famiglia riempito di oggetti strani e percorso in punti che non sono i tasti.

Nel tentativo di affrontare alcune di queste questioni, il volume si apre con un'intervista a Luisa Castellani, docente di canto e interprete di riferimento per il repertorio del Novecento, legata personalmente a Luciano Berio, col quale lavorò a lungo registrando alcune delle sue più importanti composizioni per voce. Con l'idea di recuperare una più corretta relazione con un secolo al quale tendiamo a riferirci nei termini di una interminabile, illusoria contemporaneità, con Luisa Castellani abbiamo affrontato il problema delle prassi esecutive del Novecento e della necessità di dedicare loro la stessa attenzione che dedichiamo allo studio dei repertori dei secoli precedenti. In particolare, abbiamo affrontato il problema della autorialità delle registrazioni discografiche, discutendo la misura in cui una interpretazione registrata in presenza e sotto la supervisione del compositore possa essere considerata quale documento privilegiato e fonte imprescindibile per la ricostruzione dell'immaginario artistico di quest'ultimo. In qualche modo, una registrazione si aggiunge alla partitura quale secondo livello testuale, fornendo indicazioni che non sempre appaiono perfettamente coerenti con quanto affidato alla scrittura. È quindi necessario riconoscere alle registrazioni un valore normativo? Oppure dobbiamo limitarci al loro carattere di esemplarità e concederci, come interpreti, un più ampio margine di libertà interpretativa? Come si vedrà dalle prossime pagine, la questione è assai complessa e va a toccare, tra le altre, la dimensione del consumo musicale attraverso le piattaforme digitali: il fenomeno della massificazione dell'accesso alla musica solleva non pochi interrogativi sulla legittimità dei modelli che propone e, soprattutto, sulla maniera in cui questi intervengono nei processi formativi.

Nel secondo contributo, Cristina Bellu indaga le strategie di insegnamento adottate nel lavoro sull'interpretazione di un brano atonale con bambini al primo anno di violoncello. Nel constatare come il repertorio violoncellistico sia costellato di compositori del Novecento, l'autrice osserva la mancanza di materiali didattici che, nel momento di affrontare la musica contemporanea, aiutino i giovani allievi nel processo di costruzione di senso e riducano al minimo il rischio che questa musica suoni come un accumulo di incomprensibili e spesso sgradevoli bizzarrie. Risulta chiara non solo la necessità di un repertorio didattico di qualità, ma anche di una serie di strategie efficaci per preparare i giovani allievi a conoscere e ad

apprezzare le sfide strumentali e estetiche proprie di questo repertorio. Anche in paesi come la Francia, dove già a partire dagli anni '60 è stata condotta una campagna di promozione della musica contemporanea, non sono accessibili strumenti didattici in grado di mediare (per usare le parole di Jean Jacques Nattiez) tra livello testuale, dimensione poetica e dimensione estetica. In pratica, pur avendo del materiale musicale valido tra le mani, come farà il nostro insegnante a mediare tra le complessità grafiche e di notazione del testo, le istanze estetiche che sono alla base di quella scrittura e le competenze musicali dell'allievo? Dall'indagine condotta da Cristina Bellu risultano due indicazioni estremamente interessanti. La prima riguarda la differenza di atteggiamenti che qualifica il lavoro degli insegnanti più giovani rispetto a quelli più maturi: mentre i primi sembrano concentrarsi sulla dimensione estetica, ovvero sulla sensibilità degli allievi e sul loro bagaglio linguistico e musicale, i secondi si focalizzano sulla decodifica del testo e sulla comprensione delle intenzioni compositive attraverso la notazione. Questa indicazione, che varrebbe la pena verificare ed approfondire, sembra suggerire non soltanto una diversa sensibilità personale, ma anche quella che potrebbe essere la distanza culturale che esiste tra generazioni diverse di insegnanti. Potremmo essere di fronte a quel salutare aggiornamento dei paradigmi della didattica strumentale, che pone al centro del processo di apprendimento l'allievo e non il testo da riprodurre. La seconda indicazione riguarda la necessità di fare ampio ricorso al linguaggio figurato, dove l'uso frequente di metafore, analogie e similitudini spesso legate alla dimensione corporea sembrano rispondere all'esigenza di ricucire la distanza tra i codici musicali tradizionali (basati sulle funzioni tonali) e quelli moderni. Queste strategie, che si aggiungono a quelle imitative (modelling) e alla verbalizzazione di una serie di informazioni e istruzioni, non sono nuove e vengono comunemente applicate anche nel lavoro sui repertori tradizionali. Tuttavia, nella musica contemporanea sembrano assumere un ruolo centrale proprio nel processo di costruzione di senso.

Il terzo dei contributi incentrati sui repertori del Novecento viene da Sofia Silvestrini che, durante l'ultimo anno di Bachelor, si è occupata delle difficoltà che ruotano intorno alle soluzioni compositive adottate da Mario Castelnuovo-Tedesco nei *Caprichos de Goya* per chitarra. Come ci ricorda l'autrice, compositori come Castelnuovo-Tedesco, sollecitati da un interprete d'eccezione come Andrés Segovia, scrivevano per chitarra senza possedere una conoscenza adeguata dello strumento, delle sue diteggiature, della distribuzione delle voci, dei suoi registri. La mancanza di queste conoscenze ha portato a comporre brani in cui interi passaggi musicali si scontrano con le possibilità dello strumento e, per essere eseguiti, devono essere modificati. Segovia, che spesso guidava i compositori nella realizzazione dei brani che questi gli dedicavano, non ebbe modo di collaborare nel processo di scrittura dei *Caprichos*, né di rivedere i brani in vista della loro pubblicazione. Il caso vuole che nemmeno il lavoro di revisione lasciato da Angelo Gilardino nel 1970 metta interamente d'accordo i chitarristi che si confrontano

con questi brani, con la conseguenza che ognuno di loro dovrà esplorare soluzioni personali. Sorge quindi il problema di mediare tra le intenzioni compositive, i limiti della chitarra e, non da ultimo, la sensibilità dell'interprete moderno. Nel suo articolo, Sofia Silvestrini elabora una serie di proposte interpretative basate su criteri tecnici che implicano la semplificazione degli accordi, lo spostamento delle voci, l'uso degli armonici e, soprattutto, sull'identificazione degli elementi caratterizzanti della scrittura musicale del compositore. Il punto di partenza è quindi l'idioletto compositivo di Castelnuovo-Tedesco.

A questi primi contributi si aggiungono tre articoli ricavati dai più meritevoli lavori finali preparati per il conseguimento del Master of Arts in Music Pedagogy nell'anno accademico 2021/22. Enrico Osti e Dorianò Giovanni Maria Di Domenico si sono concentrati sulla didattica per violino occupandosi di due dimensioni molto diverse. Enrico Osti incrocia il metodo Dalcroze e le teorie di Vygotskij sull'appropriazione degli artefatti culturali per sviluppare un approccio al repertorio barocco basato sui passi di danza e sull'immersione culturale. Si tratta non solo di riprodurre le sequenze di movimenti che permettono di interiorizzare il metro 3/4 in una danza come il minuetto, ma di riportare in vita la pratica storica del ballo attraverso semplici ausili didattici e qualche accessorio di abbigliamento, con l'obiettivo di facilitare il processo di familiarizzazione con brani e autori molto distanti dalla quotidianità dei nostri giovani allievi. L'idea di un'esperienza didattica più immersiva, come oggi si tende a dire, va oltre i problemi puramente tecnici, nella prospettiva di una educazione alla musica a tutto tondo.

Su un piano completamente diverso si è mosso Dorianò Di Domenico, che ha sperimentato un dispositivo in grado di fornire ai violinisti indicazioni visive e cinestetiche utili al controllo del movimento dell'arco rispetto al ponticello: l'arco-pendolo. Nel quadro di una ben documentata discussione sugli aspetti motori e posturali che qualificano l'apprendimento del violino e sui rischi derivanti da una cattiva gestione del proprio corpo, magari dovuta all'acquisizione di routine di studio inefficaci, l'arco-pendolo si propone come un semplice strumento per sensibilizzare gli allievi al corretto movimento da compiere con il braccio destro. L'intervento proposto è servito a testare le prime impressioni suscitate dall'utilizzo di questo dispositivo con partecipanti di età diverse, nella prospettiva di poterlo utilizzare quale strumento didattico sussidiario, sia a lezione che nello studio a casa. Malgrado l'età dei partecipanti abbia condizionato le loro risposte, appare chiaro che l'arco-pendolo può fornire un importante giovamento, agendo a livello sensoriale e motorio e fornendo informazioni visive e cinestetiche utili per intervenire sulla postura e sui gesti che braccio e avambraccio devono compiere per mantenere il movimento dell'arco parallelo al ponticello.

Raffaele Diego Cardone presenta un'esperienza didattica che mirava a verificare se l'uso della body percussion applicata all'insegnamento della fisarmonica potesse favorire la lettura, l'esecuzione corretta di alcune figure ritmiche e l'acquisizione consapevole dell'indipendenza e della coordinazione delle due mani.

A monte di questo lavoro vi sono due premesse importanti: la prima riguarda la necessità di lavorare sul ritmo in funzione degli aspetti motori che sono alla base dello sviluppo delle relative competenze; la seconda affronta lo scollamento tra l'insegnamento dello strumento e quello della teoria e del solfeggio. A questo si aggiunga il fatto che nell'immaginario collettivo questo strumento è spesso associato ai repertori popolari e che gli allievi vi si avvicinano senza avere un'idea precisa di cosa aspettarsi. I risultati mostrano, ancora una volta, l'utilità di affiancare attività motorie dal carattere ludico a quelle strumentali, allo scopo di raggiungere più rapidamente obiettivi di apprendimento che, se affidati al consueto rituale della decodifica grammaticale della pagina scritta in una situazione di insegnamento frontale, risulterebbero più precari.

Il contributo di Lia Piaia-Bardelli si colloca a conclusione del *Master of Arts SUPSI (doppio titolo) in Pedagogia musicale con specializzazione in Educazione Musicale Elementare e in Insegnamento dell'Educazione Musicale per il Livello Secondario I*, la formazione che conduce al conseguimento di due titoli, proposta dal Conservatorio della Svizzera italiana e dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Il lavoro di Lia Piaia Bardelli riporta i risultati di una ricerca che intendeva verificare se e come la musica potesse favorire l'instaurarsi di dinamiche relazionali positive nel contesto della scuola elementare tra allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali. Come ben sa chi lavora nei contesti delle scuole dell'obbligo, oggi più che mai la dimensione inclusiva della scuola pone gli insegnanti di fronte a sfide sempre più complesse che spesso derivano dalla presenza in classe di allievi con bisogni speciali, siano essi di natura culturale o causati da disturbi specifici. Alcuni di questi disturbi si manifestano spesso sotto forma di difficoltà relazionali, irrequietezza, incapacità di rimanere seduti e concentrarsi, comportamenti tradizionalmente etichettati nella categoria della "cattiva educazione". Il lavoro svolto con gli allievi di una quarta elementare del Canton Ticino ha evidenziato, ancora una volta, il potenziale delle attività musicali e la loro capacità di incanalare in maniera costruttiva i comportamenti degli allievi con maggiori difficoltà. Questa esperienza invita due riflessioni: da una parte si conferma il fatto che la musica può costituire un vettore privilegiato di espressione personale e di scambio in contesti qualificati da grande eterogeneità; dall'altra si evidenzia ancora una volta come le attività musicali abbiano una forte valenza collaborativa e siano quindi in grado (non uniche) di favorire dinamiche interpersonali costruttive. L'assunzione di responsabilità, la definizione dei ruoli e la condivisione di un obiettivo comune, in questo caso di tipo musicale, possono costituire un catalizzatore molto efficace nei processi di costruzione di rapporti collaborativi all'interno di una classe. Questi effetti sono generalmente associati alla riduzione dei livelli di conflittualità e ad un aumento della disponibilità al confronto.

L'ultimo contributo viene da Franco Bianchini, responsabile scientifico del *Certificate of Advanced Studies (CAS) in Cultural Policies – Strategies, policies and*

practices for sustainable development, un percorso di post-formazione che il nostro conservatorio offre ai professionisti della cultura interessati alle dinamiche del cambiamento con le quali anche il mondo della cultura è costantemente confrontato. Si tratta di una delle (numerose) anime che caratterizzano il Conservatorio della Svizzera italiana e che, in questo caso, si aprono ad una prospettiva di più ampio respiro. Franco Bianchini ci offre una breve retrospettiva sulle politiche urbane per la musica in Europa a partire dal secondo dopoguerra, individuando tre età distinte che definisce *della ricostruzione*, dal secondo dopoguerra alla metà degli anni sessanta, *della partecipazione*, dalla fine degli anni sessanta alla metà degli anni ottanta, e *del city marketing*, dalla fine degli anni ottanta all'inizio del nuovo secolo. Se è chiaro che la prima fase si lega profondamente al processo che vide l'Europa impegnata nella ricostruzione e condizionata dalla guerra fredda, la seconda aprì la strada a pratiche culturali musicali che oggi tendiamo a dare per scontate, come per esempio il *busking*, fino a giungere a quel concetto rinnovato di città che oggi anima molte delle discussioni sulle politiche culturali urbane. Questo tema ha delle implicazioni importanti anche per il nostro conservatorio, in un momento storico che appare decisivo per il suo futuro sviluppo. Con il messaggio licenziato lo scorso autunno dal Municipio per la creazione della Città della Musica, Lugano ha segnato una svolta decisiva verso la ridefinizione del ruolo della musica nelle sue politiche culturali grazie alla creazione di "un nuovo polo di competenze dedicato alla formazione musicale, al patrimonio sonoro e alle principali realtà di livello nazionale e internazionale in campo musicale attive nel comprensorio comunale" (Città di Lugano, comunicato stampa del 29 settembre 2022). Come evidenziato nello stesso comunicato, si è trattato di impiantare un nuovo ecosistema all'interno di un biotopo in grado di facilitare la crescita e la convivenza di istituzioni diverse, impegnate in attività che vanno dall'educazione alla musica alla formazione musicale professionale, dalla creazione al consumo musicale, dalla diffusione di artefatti musicali alla loro conservazione e alla ricerca. Progetti come questo, oltre ad ancorare al territorio realtà diverse promuovendone lo sviluppo, offrono la possibilità di produrre un enorme valore aggiunto anche a livello economico, favorendo il riposizionamento della città di Lugano nella geografia culturale cantonale, nazionale ed internazionale.

Massimo Zicari
Lugano, 15 settembre 2023

DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO, SINDROME DA DEFICIT DELL'ATTENZIONE E IPERATTIVITÀ, BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI: UN QUADRO GENERALE

Lia Piaia-Bardelli

Abstract: Questo contributo riporta l'esperienza di una ricerca volta a definire se e come la musica, considerata come mezzo privilegiato di espressione, condivisione e socializzazione, possa favorire l'instaurarsi di nuove dinamiche relazionali nel contesto della scuola elementare. Gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali manifestano spesso delle difficoltà relazionali, che incidono negativamente sui loro processi di apprendimento. Obiettivo primario della ricerca era verificare se tali allievi potessero trarre giovamento, a livello relazionale e dell'apprendimento, da un percorso didattico mirato, all'interno delle lezioni di educazione musicale. La ricerca è stata realizzata all'interno di un percorso didattico basato sui principi espressi dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Tale percorso, rivolto ad una classe di quarta elementare, verteva sulla sonorizzazione di un racconto. I dati raccolti tramite osservazioni, questionari e confronti con tutti gli attori coinvolti, hanno evidenziato come la musica possa in parte venire in aiuto agli allievi con bisogni educativi speciali (BES) e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), favorendo la loro relazione con i compagni.

Parole chiave: educazione musicale, disturbi specifici dell'apprendimento, bisogni educativi speciali, relazione, scuole elementari.

1 Introduzione

Come è noto, la scuola dell'obbligo vede oggi una presenza in costante aumento di allievi che presentano disturbi dell'apprendimento. A prescindere dalle specificità del singolo caso, tale situazione impone ai docenti una nuova presa di coscienza ed una conseguente revisione delle proprie programmazioni, studiando ed individuando le tecniche di apprendimento più idonee al contesto. Da qui il seguente quesito: può l'educazione musicale offrire un'occasione di crescita e di sviluppo relazionale in allievi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o con bisogni educativi speciali (BES)? Questo contributo nasce da un progetto didattico il cui obiettivo era osservare se, dalla realizzazione di un percorso mirato all'interno delle lezioni di educazione musicale nella scuola dell'obbligo, gli allievi affetti da

tali disturbi potessero trarre giovamento a livello relazionale e migliorare la qualità dell'apprendimento. L'ipotesi iniziale si fondava sull'idea che la musica potesse essere un vettore privilegiato di espressione e di scambio, in grado di sfuggire alle canoniche modalità di relazione interpersonali e dunque favorire l'instaurarsi di dinamiche nuove e proficue. Il lavoro di indagine ha permesso di osservare le dinamiche cooperative della classe coinvolta, per notare se e in quale modo gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali riuscissero a modificare i loro comportamenti all'interno della classe, assumendo dei ruoli più attivi.

La mia analisi si apre con una rassegna della letteratura riguardante i DSA e i BES in generale: è infatti importante comprendere e approfondire quali siano gli aspetti che caratterizzano maggiormente tali allievi e quali le strategie didattiche più indicate alla loro condizione. In seguito, approfondisco il tema della relazione tra la musica e questi bisogni. Definito così il quadro teorico di riferimento, si giunge al fulcro del lavoro, vale a dire la descrizione di un itinerario didattico mirato, rivolto ad una classe di scuola elementare. Sono successivamente esposte le fasi di progettazione, di realizzazione e di raccolta dei dati, accompagnati dalle relative analisi e da alcune considerazioni conclusive.

2 Disturbi specifici dell'apprendimento, sindrome da deficit dell'attenzione e iperattività, bisogni educativi speciali: un quadro generale

Quando si parla di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) si fa riferimento ad una serie di disordini neuroevolutivi presenti in allievi con un normale sviluppo intellettuale, che possono toccare diversi ambiti dell'apprendimento, quali la scrittura (disortografia, disgrafia), la lettura (dislessia) o il calcolo (discalculia). Questi disturbi, di origine neurobiologica, non possono essere attribuiti ad un ritardo cognitivo, né a condizioni sfavorevoli dell'ambiente o ad un deficit sensoriale. Ciò significa che la presenza dei DSA non può essere causata da un evento traumatico, non dipende da fattori legati alla crescita del bambino e non è legata ad una scarsa applicazione o a capacità cognitive ridotte. I DSA vengono comunemente suddivisi in quattro distinte categorie:

- la dislessia, che è relativa alla decodifica di testi scritti e si manifesta con evidenti difficoltà di lettura e una particolare lentezza;
- la discalculia, che è legata alle capacità di operare con i numeri;
- la disgrafia, che incide sulle capacità grafo-motorie;
- la disortografia, che riguarda la scrittura, ed è legata sia alla capacità di codifica fonografica, sia alle competenze ortografiche.¹

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, vol. IV, Washington DC., 1994, trad. it., *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1995; CESARE CORNOLDI, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna 1999. Riguardo ai disturbi specifici dell'apprendimento si veda CHIARA DE GRANDIS, *La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia*, Erickson, Trento 2007.

Negli ultimi anni, però, numerosi studi hanno suggerito che vi sia un alto indice di comorbidità. Ciò significa che la divisione fra le quattro categorie presentate non risulta così netta: frequentemente possono essere presenti nel medesimo soggetto più DSA, così come altri disturbi psicopatologici o neuropsicologici, come la Sindrome da deficit dell'attenzione e iperattività (ADHD).²

Una delle caratteristiche fondamentali dei DSA è che questi sono legati al concetto di automatizzazione. L'automatismo è una parte fondamentale del normale apprendimento ma, in alcuni specifici ambiti, nel soggetto con DSA questa è resa impossibile o quasi. Il disturbo specifico altera dunque il normale *pattern* di apprendimento delle abilità scolastiche, rischiando di provocare importanti ripercussioni sulla vita delle persone con DSA.³ Allo stesso modo, i soggetti con DSA hanno tendenzialmente una memoria di lavoro poco efficiente che, ad esempio, rende loro complicato comprendere o ricordare spiegazioni troppo lunghe o articolate.⁴

Numerose sono le misure compensative e dispensative che vengono impiegate nell'ambiente scolastico per sostenere gli allievi con DSA. Una parte di esse riguarda il singolo allievo, come ad esempio nel caso dell'utilizzo di appositi computer o tablet, un'altra parte, invece, può essere adottata su larga scala, per tutta la classe, come nel caso dell'impiego di specifici *font* che risultano più facilmente leggibili, o un maggiore utilizzo da parte degli insegnanti di immagini e mappe mentali. È infine importante sottolineare che, pur avendo caratteristiche generiche comuni, le persone con DSA non hanno un profilo unico e ben definito. Questo dipende infatti da molteplici fattori, e fa sì che i DSA si manifestino in più modi, assumendo diverse sfumature, in base ad esempio al grado di intensità, o alla comorbidità.

Talvolta i DSA vengono confusi con le «difficoltà di apprendimento». Ritengo perciò importante precisare che i due termini, per quanto legati ad un ambito simile, esprimono dei concetti differenti. Rispetto al DSA, la difficoltà di apprendimento fa riferimento ad un campo più ampio, che racchiude al suo interno qualsiasi tipo di difficoltà legata al processo di apprendimento. La distinzione più evidente è rappresentata da tre principali fattori: la sua origine, l'effetto di possibili influenze

2. Ad esempio nel caso di ADHD e dislessia si parla di un tasso di comorbidità che si aggira tra il 25 e il 40%, a seconda delle diverse ricerche condotte. A proposito della comorbidità si vedano CESARE CORNOLDI, CHIARA MENEGHETTI, ANGELICA MOÈ, CLAUDIA ZAMPERLIN, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2018; MARGARET SEMRUD-CLIKEMAN, JOSEPH BIEDERMAN, SUSAN SPRICH-BUCKMINSTER, BELINDA LEHMAN, STEPHEN FARAONE, DENNIS NORMAN, *Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», xxxi/3, 1992; GIACOMO STELLA, *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano 2001; LUCIANO SERRA, *Psicopedagogia della diversità*, Anicia, Roma 2004.

3. Si pensi ad esempio ad alcune conseguenze quali un tasso di abbandono scolastico più elevato rispetto agli altri allievi, o il raggiungimento di un livello scolastico inferiore (ISTAT 2016), con le conseguenti ripercussioni psicologiche.

4. Riguardo a DSA e memoria di lavoro si veda ERIK WILLCUTT, BRUCE PENNINGTON, *Psychiatric comorbidity in children and adolescent with reading disability*. «Journal of Child Psychol Psychiat», 41/1/8 2000.

e la resistenza all'automazione. Se i DSA hanno infatti un'origine neurobiologica innata, le difficoltà di apprendimento sono piuttosto dovute alla concorrenza di più fattori che possono riguardare sia il soggetto, sia il suo ambiente. Allo stesso modo, i DSA risultano resistenti agli interventi, non possono essere "curati", mentre le difficoltà di apprendimento possono essere considerate reversibili grazie ad un intervento mirato e regolare. Infine, i DSA hanno come caratteristica fondante una resistenza all'automatizzazione, che è fundamentalmente impossibile, mentre nel caso delle difficoltà di apprendimento è possibile, seppur con un impiego di tempo talvolta significativo, raggiungere l'automatizzazione.

L'ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) è stata definita come «una situazione/stato permanente di disattenzione e/o iperattività più frequente e grave di quanto tipicamente si osservi in bambini di pari livello di sviluppo». L'ADHD ha un'origine neurobiologica e sembra avere il suo esordio nella fase di sviluppo del bambino, indicativamente tra i 6 e i 12 anni. Tendenzialmente, i soggetti con ADHD, a causa della carente capacità di regolazione, si distinguono per uno scarso livello di attenzione, per comportamenti inadeguati, impulsività e irrequietezza. Alcune false attribuzioni tipicamente ricorrenti, come l'idea che il bambino si comporti in quel modo a causa di una cattiva educazione, che assuma quei comportamenti per mettersi in mostra, o che stia semplicemente attraversando una «fase di sviluppo» portano talvolta a sminuire il problema, ritardando la diagnosi.⁵ Come nel caso dei DSA, si tratta di un disturbo eterogeneo, che può manifestarsi in molteplici modalità. Tre sono i sintomi-cardine che distinguono l'ADHD: iperattività, impulsività e deficit dell'attenzione. Il primo, l'iperattività, si manifesta attraverso un eccessivo livello di attività motoria o vocale. Nel contesto scolastico tale sintomo emerge in modo abbastanza evidente: gli allievi con ADHD si distinguono dai compagni perché faticano a rimanere seduti, parlano eccessivamente e a voce molto alta, stentano a partecipare alle attività in modo tranquillo e, in sostanza, sono sempre in movimento. Il secondo, l'impulsività, consiste nella «relativa incapacità di desistere dal rispondere a qualunque cosa sia più interessante o più remunerativa in quel momento».⁶ In altre parole, il bambino con ADHD risponde quando non dovrebbe, fatica ad aspettare il suo turno, stenta ad immaginare le conseguenze delle sue azioni, non riesce ad inibire le risposte motorie e manifesta il bisogno di avere delle gratificazioni immediate. Il terzo, il deficit di attenzione, si manifesta con una predisposizione alla distrazione, con la difficoltà a seguire le istruzioni, la tendenza a non portare a termine quanto cominciato, la difficoltà a partecipare ad attività o giochi che richiedono un'attenzione e un tempo prolungato e, infine, la tendenza alla disorganizzazione e al perdere o dimenticare il materiale.

5. AA. VV., *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento, Erickson 2013.

6. MICHAEL GORDON, *How to Operate an ADHD Clinic or Subspecialty Practice*, vol. II, GSI Publications, Dublin 1995.

L'American Psychiatric Association ha definito tre diversi sottotipi di ADHD, che si caratterizzano tra loro per una prevalenza di uno o più sintomi principali. Nel caso di una diagnosi del sottotipo disattento, il soggetto dimostra particolari difficoltà di attenzione, distraendosi con grande facilità, stentando a seguire le istruzioni e faticando a terminare le attività iniziate. Tra i soggetti con ADHD, quelli di questo sottotipo sono i più difficili da notare, poiché la loro disattenzione provoca relativamente poco clamore se paragonata agli altri sintomi. Nel caso di una diagnosi con iperattività e impulsività dominanti, l'allievo con ADHD fatica ad inibire comportamenti inadeguati, come può essere ad esempio un'attività motoria eccessiva, e si dimostra molto impaziente, faticando ad attendere le gratificazioni o a rispettare i turni di parola. Il suo essere estremamente precipitoso lo può portare ad intraprendere anche delle azioni pericolose senza valutarne i potenziali rischi. Infine, nel caso di una diagnosi del sottotipo combinato, l'allievo manifesta in modo tendenzialmente equilibrato tutti e tre i sintomi, faticando a mantenere la concentrazione, muovendosi in modo eccessivo e inadeguato ed agendo in modo impulsivo. Tuttavia, quando si ha a che fare con un soggetto con ADHD è importante considerare che, oltre alle caratteristiche precedentemente elencate, vi è una lunga serie di effetti secondari, causati in modo diretto dai sintomi primari. Questi consistono principalmente nell'insorgere di difficoltà scolastiche, disturbi emotivi, demotivazione, scarsa autostima e, aspetto importante per questo scritto, problematicità nelle relazioni interpersonali. Il bambino con ADHD, infatti, con la sua tendenza a non rispettare le regole, la sua irruenza, la sua scarsa propensione alla collaborazione, la sua manchevole capacità di interpretare le azioni degli altri e la sua fallace gestione delle emozioni, che può facilmente sfociare in scoppi di ira o aggressività, molto frequentemente non riesce a costruire relazioni sane con i pari. Gli altri bambini tenderanno ad evitarlo o ad escluderlo a causa dei suoi atteggiamenti e, in pochi anni, si troverà confrontato con una lunga serie di insuccessi e rifiuti, che potranno avere delle conseguenze molto pesanti sulla sua autostima e sul suo comportamento.⁷

Numerose sono le strategie che possono essere impiegate per favorire e sostenere gli allievi con ADHD in classe. Tra queste le più utili sono quelle che favoriscono la presenza di un ambiente prevedibile e strutturato, che limitano il più possibile gli eventuali elementi distrattori, che prediligono un'organizzazione

7. Da qui il concetto di "impotenza appresa" (*Learned helplessness*), che consiste in una condizione caratterizzata dall'assunzione della consapevolezza di non poter influire sull'ambiente, con un continuo riproporsi di insuccessi, che porta a radicare nel soggetto l'idea di essere votato all'insuccesso, rischiando dunque di sfociare in stati di ansia e depressione. CESARE CORNOLDI, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999; MARTIN ELIAS PETER SELIGMAN, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman, San Francisco 1975. Al riguardo si veda ALISON MUNDEN, JON ARCELUS, *The ADHD Handbook: A Guide for Parents and Professionals Paperback*, Jessica Kingsley, Philadelphia 1999, trad. it., *Il bambino iperattivo. Guida al disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività per medici, psicologi, insegnanti e genitori*, Ecomind, Salerno 2001.

degli spazi mirata e che, infine, tengono conto delle difficoltà di attenzione sostenuta (attività brevi, variazioni frequenti...)⁸

Come espresso da Michele Mainardi, «l'espressione "bisogni educativi speciali" (da cui l'acronimo BES) con la quale si qualificano degli allievi e delle allieve per rapporto ad altri/e (...), copre un campo molto vasto e veicola (...) concetti connessi a processi di assimilazione e accomodamento nel tempo di quadri di riferimento anche molto diversi fra loro».⁹ In altre parole, i bisogni educativi speciali, che contraddistinguono alcuni allievi che richiedono un'attenzione particolare nel loro percorso di apprendimento, possono manifestarsi in modi molto differenti. A livello europeo sono state individuate tre principali categorie di BES: la prima riguarda gli allievi con una disabilità diagnosticata, la seconda riguarda gli allievi con disturbi specifici evolutivi diagnosticati (ad esempio DSA, ADHD, deficit del linguaggio, disprassia), la terza riguarda gli allievi con uno svantaggio culturale, linguistico o sociale. L'appartenenza ad una di queste categorie non esclude l'appartenenza ad un'altra. Il concetto di BES, dunque, racchiude un mondo molto vasto e frastagliato, pieno di variabili legate ai singoli casi. Sarebbe estremamente riduttivo pensare di poter fornire un quadro esaustivo all'interno di questa breve rassegna. È mio desiderio però sottolineare come, in Canton Ticino vi sia una spiccata sensibilità al tema. Infatti, come espresso da Emanuele Berger, direttore della Divisione Scuola, «la scuola ticinese, da molti anni, ha preso la ferma decisione di integrare nella scuola dell'obbligo tutti gli allievi, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale, in particolare dal profitto scolastico. (...) Di conseguenza, la scuola "regolare" è frequentata da numerosi allievi con bisogni educativi particolari (...)».¹⁰

3 DSA, ADHD e BES: l'ambito musicale e gli aspetti relazionali

I soggetti con DSA o BES, quando confrontati con la musica, possono incontrare numerose difficoltà. Tra queste si contano, oltre ai problemi di lettura che possono riguardare eventuali testi di canzoni, così come la lettura delle note sul rigo musicale, anche difficoltà legate alla motricità (realizzazione di coreografie o utilizzo di strumenti musicali), ai livelli di attenzione richiesti dalle attività di ascolto o di produzione musicale, alla scrittura, alla percezione degli aspetti ritmici e strutturali di un brano e, inoltre, ad una scarsa autostima o ad uno scarso rispetto delle regole.¹¹

8. Cfr. i già citati CORNOLDI, DE MEO, OFFREDI, VIO, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, 2001; AA. VV., *ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, 2013, GORDON, *How to Operate an ADHD Clinic or Subspecialty Practice*, 1995.

9. MICHELE MAINARDI, *Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni*, «Monografia: Stereotipi, pregiudizi. Scuola Ticinese», XLVII S.IV/335, 2019, pp. 25–30.

10. EMANUELE BERGER, *Il viaggio verso l'inclusione*, «Scuola ticinese», XLII/320 2014, pp. 13–14.

11. Riguardo a musica e dislessia si vedano THOMAS RICHARD MILES, JOHN WESTCOMBE, *Music and Dyslexia: Opening New Doors*, Wiley, Hoboken 2001, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti, Milano 2015; GIULIA CREMASCHI TROVESI, *Leggere scrivere e far di conto*.

Nel corso degli anni, pensando alla musica, sono state individuate numerose misure compensative e dispensative atte a favorire il coinvolgimento e l'apprendimento degli allievi con difficoltà. Sebbene non sia scopo di questo contributo proporre una rassegna esaustiva, desidero ugualmente segnalare, a puro titolo esemplificativo, alcune tra le misure compensative più frequentemente utilizzate nel contesto dell'educazione musicale. Primo fra tutti svetta l'utilizzo di colori per la lettura delle note musicali: l'associazione di un colore ad una specifica nota, sembra facilitare la lettura ai ragazzi con DSA (in particolare discalculia e dislessia). Chiaramente, tale mezzo diventa tanto più significativo, quanto più l'attività viene reiterata nel tempo. Ad esso si possono associare l'infinita serie di scritture non convenzionali, spesso utilizzate anche nell'Educazione Musicale Elementare per i bambini più piccoli, e che vogliono fornire un tramite verso la notazione musicale tradizionale. Per gli allievi più grandi può essere molto stimolante anche riallacciarsi al concetto di notazione grafica della musica del '900. Un altro veicolo molto prezioso per l'insegnamento dell'educazione musicale ad allievi con DSA può essere l'utilizzo del movimento: per quanto gli allievi con DSA e soprattutto con ADHD faticano spesso a controllare la loro motricità, la musica può fornire loro un'importante motivazione e un'occasione atipica di movimento, che li può spingere a lavorare su aspetti spesso tralasciati. Un altro fattore che deve sempre essere tenuto in considerazione, soprattutto pensando agli allievi dislessici, è quello della scelta dei font e delle dimensioni delle pagine, che possono favorire la lettura in un'ottica pienamente inclusiva.

A questo punto occorre dedicare l'attenzione al ruolo che la musica può rivestire in quanto vettore dell'apprendimento. Alcuni studi nel campo delle neuroscienze forniscono notizie confortanti: sebbene le strutture morfosintattiche musicali siano diverse dalla lettura convenzionale, i processi mentali di codifica e decodifica che avvengono nel nostro cervello sono molto simili. La lettura passa infatti da più stadi (logografico, alfabetico, ortografico, lessicale) che in musica hanno i loro parziali corrispettivi (scrittura spontanea non convenzionale, scrittura delle note, messa in relazione di più suoni, comprensione "lessicale" del linguaggio musicale). La capacità della musica di attivare un numero elevato di reti cognitive e la parziale sovrapposizione di alcuni moduli sembra dunque favorire l'apprendimento nei soggetti con DSA. È in questo modo che, ad esempio, la letto-scrittura musicale può divenire un terreno fertile per instaurare ed esercitare i meccanismi visuo-percettivi favorevoli alla lettura. Parallelamente, l'associazione tra musica e movimento può fornire modalità nuove e stimolanti utili allo sviluppo di risorse motorie. Allo stesso modo, l'utilizzo e la riproduzione di elementi ritmici possono offrire un valido contributo alle capacità di sequenzializzazione. Non da ultimo, la musica può costituire un vettore motivazionale estremamente forte, che può

Superare i problemi di apprendimento con la musica, Armando Editore, Roma 2007; THOMAS RICHARD MILES, JOHN WESTCOMBE, DIANA DITCHFIELD, *Music and Dyslexia: A positive Approach*, Wiley, Hoboken 2008, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Un approccio positivo*, Rugginenti, Milano 2018.

portare il soggetto a superare le sue difficoltà e a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé. Come afferma Sheila Oglethorpe in *Musica e Dislessia*: «l'esperienza musicale deve essere qualcosa di così coinvolgente da indurre il bambino dislessico a volerla portare avanti malgrado le difficoltà che potrà incontrare nel raggiungere gli obiettivi desiderati». Un esempio può essere fornito dall'ipotesi formulata da Aniruddh Patel, che ha indagato sulla relazione che intercorre tra l'esperienza musicale e il miglioramento delle capacità di linguaggio. Nel suo scritto, Patel espone ciò che ha chiamato "OPERA hypotesys" e identifica cinque aspetti che, sollecitati dalla musica, possono contribuire ad un proficuo sviluppo del linguaggio.¹² Come detto, tali giovamenti non derivano unicamente da aspetti come, ad esempio, il miglioramento delle capacità di sequenzializzazione, il rafforzamento della percezione uditiva o lo sviluppo di una maggiore capacità di concentrazione, ma anche da fattori che riguardano la possibilità di rinforzare l'autostima e l'essere parte di un gruppo.

Con la creazione e la realizzazione dei percorsi didattici esposti nei successivi capitoli, si vuole proprio porre il focus della ricerca su tale aspetto. In particolare, si vuole cercare di offrire delle occasioni di apprendimento che favoriscano la creazione di nuove dinamiche relazionali, che offrano agli allievi in difficoltà la possibilità di cambiare il loro ruolo all'interno del gruppo classe e acquisire una nuova consapevolezza di sé.

4 Progettazione didattica: un percorso rivolto alle scuole elementari

Questo contributo si riferisce ad un progetto rivolto agli allievi di una quarta elementare del Canton Ticino (Svizzera), che si è svolto tra gennaio e aprile dell'anno scolastico 2020–2021 nell'ambito delle lezioni di educazione musicale.¹³

Obiettivo del percorso era, come detto, valutare se fosse possibile favorire le capacità relazionali di allievi con BES e DSA tramite delle attività svolte nell'ambito dell'educazione musicale. Per fare ciò, è stato elaborato un itinerario didattico articolato in otto fasi che, toccando aspetti estetici e poetici, e passando per il concetto di paesaggio sonoro, trovava il suo culmine nella sonorizzazione di un racconto.

Nel corso della sua realizzazione si è osservata la modalità di interazione tra gli allievi, prestando particolare attenzione ad eventuali cambiamenti nelle

12. OPERA: le sovrapposizioni esistenti tra parola e musica (*Overlap*), l'alto grado di precisione richiesta per la creazione della musica (*Precision*), la plasticità indotta dagli aspetti emotivi legati alla musica (*Emotion*), la continua ripetizione richiesta nel contesto musicale (*Repetition*) e l'alto grado di attenzione richiesto (*Attention*). Aniruddh D. Patel, *The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications*, «Annals of the New York Academy of Sciences», MCCII, pp. 124–128.

13. Nel contesto della scuola elementare ticinese, le lezioni di educazione musicale hanno una durata di quarantacinque minuti e vengono impartite con frequenza settimanale da un docente specializzato nella materia. Insieme ai docenti di arti plastiche, di educazione fisica e di religione, il docente di educazione musicale ricopre il ruolo di *docente di materia speciale* e, nell'ambito delle proprie lezioni, svolge un ruolo complementare al *docente titolare*, che detiene la responsabilità ultima della classe e ne cura la crescita sotto tutti gli altri aspetti disciplinari.

dinamiche relazionali e annotando quanto accaduto al termine di ogni lezione. La classe, alla conclusione del percorso, è stata sottoposta ad un questionario di bilancio, con lo scopo di verificare se e in che misura le osservazioni da parte mia, in quanto docente di educazione musicale, corrispondessero alla percezione degli allievi. Inoltre, un continuo e proficuo scambio con la docente titolare, che lavorava quotidianamente con la classe ed aveva quindi una visione d'insieme ad ampio raggio, ha contribuito a delineare con maggiore precisione quanto osservato.

– 4.1 Partecipanti

Il presente percorso didattico è stato rivolto ad una quarta elementare composta da 15 allievi, di cui 7 maschi e 8 femmine, e caratterizzata da un clima tendenzialmente sereno, dove il rispetto delle regole, il comportamento corretto e il grande entusiasmo con cui venivano accolte le attività costituivano in generale terreno fertile per l'apprendimento e la crescita degli allievi. Si osservava complessivamente un buon grado di collaborazione all'interno della classe, che però poteva essere rafforzato superando alcune difficoltà relazionali. Nello specifico, vi erano tre allievi con bisogni particolari e che manifestavano difficoltà ad interagire efficacemente con i compagni. Le loro fragilità li portavano, in modi diversi, a chiudersi in se stessi, mostrando fatica nel realizzare lavori che richiedevano la collaborazione in piccoli gruppi e, soprattutto, nel trovare compromessi quando confrontati con idee diverse dalle proprie. Questo suscitava talvolta reazioni di fastidio e stizza da parte dei compagni, cosa che talvolta portava a generare piccoli diverbi all'interno della classe.

– 4.2 Situazione-problema e traguardi di apprendimento

La situazione-problema attorno alla quale è stato costruito il percorso didattico era la seguente: alla classe IV viene richiesto di realizzare la sonorizzazione di un racconto, che verrà in un secondo tempo ascoltata dagli allievi della scuola dell'infanzia. Per farlo, la classe affronterà una serie di attività mirate ad acquisire i mezzi per progettare e realizzare la sonorizzazione.

Questa attività voleva coinvolgere il singolo allievo profondamente, consentendogli di mettere a frutto le sue qualità creative collaborando attivamente con i compagni. Il focus era stato posto sulla capacità di relazionarsi con i pari in modo positivo, scardinando le dinamiche abituali. Nel contempo si voleva fornire la base tecnica e estetica per operare delle scelte mirate, che veicolassero al meglio un messaggio.

Questa situazione-problema costituiva un compito reale, aspetto che ho ritenuto fosse importante per stimolare l'interesse degli allievi. Inoltre, essendo la classe caratterizzata da un grande senso di responsabilità e orgoglio, ho scelto di proporre un'attività che potesse essere fruita anche da altri, e che quindi stimolasse tutti a dare il meglio. In aggiunta, il fatto che diversi alunni avessero fratelli e sorelle che frequentavano la scuola dell'infanzia dava un ulteriore rilievo al lavoro.

Il contesto di formazione generale attorno al quale si snodava il percorso didattico era quello del *Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza* che, nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, fa specifico riferimento al «convivere con la capacità di fare parte di un gruppo, di una classe o della scuola, di relazionarsi in modo attivo». ¹⁴ Inoltre, con questo itinerario didattico, intendevo promuovere lo sviluppo del senso di responsabilità nei confronti di se stessi, degli altri e del contesto stesso, della solidarietà, della tolleranza e dello spirito di collaborazione, come espresso nella *Dichiarazione della Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino*, sulle finalità e gli obiettivi della scuola pubblica del 30 gennaio 2003.

Due sono i traguardi di competenza attorno ai quali si è snodato tutto il percorso didattico ed espressi all'interno del *Piano di studio*: il primo riguardava l'utilizzo di stimoli sonori in chiave creativa, con lo scopo di sonorizzare una situazione narrativa, mentre il secondo riguardava l'identificazione delle caratteristiche di un paesaggio sonoro. ¹⁵

I processi cognitivi che ho scelto di mobilitare, in quanto strettamente correlati ai due traguardi, erano i seguenti:

- interpretazione: *individuare* (gli aspetti sonori rilevanti per la sonorizzazione di un racconto); *selezionare* (i mezzi adeguati alla loro riproduzione sonora);
- azione: *realizzare* (la sonorizzazione);
- autoregolazione: *giudicare* (l'elaborato del proprio gruppo);
- competenza trasversale: *collaborare* (con i propri compagni).

Questo profilo di competenza avrebbe potuto favorire lo sviluppo di molteplici processi. A guidarmi nella decisione finale sono stati, come sempre, i bisogni formativi che ho riscontrato lavorando con la classe. In questo caso specifico ho scelto di porre l'accento sulla relazione, insistendo sul concetto che ognuno, con il suo diverso sguardo e la sua sensibilità, potesse contribuire in modo creativo alla realizzazione di un progetto comune. Come già accennato, avevo infatti notato che, nonostante si potesse affermare che la classe in questione godeva di un ottimo clima, talvolta il gruppo manifestava una certa difficoltà nell'integrare pienamente tutti gli allievi, in particolar modo coloro che avevano dei bisogni educativi speciali.

Al termine del percorso, mi aspettavo che gli allievi dimostrassero di saper

14. All'interno del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* vengono identificati cinque diversi ambiti di Formazione generale (tecnologie e media, salute e benessere, scelte e progetti personali, vivere assieme ed educazione alla cittadinanza, contesto economico e consumi). Essi racchiudono delle tematiche che vanno oltre l'inquadramento delle singole discipline e ricoprono, insieme alle competenze trasversali, un importante ruolo nello sviluppo globale dell'allievo. Compito dei docenti è dedicare degli spazi all'interno della propria progettazione didattica per approfondire e sviluppare tali temi. REPUBBLICA E CANTONE TICINO, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Divisione della scuola, Ticino 2015.

15. REPUBBLICA E CANTONE TICINO, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Divisione della scuola, Ticino 2015, pp. 236–237.

- individuare gli aspetti importanti da sonorizzare,
- selezionare i mezzi adeguati (strumenti, *body percussion*, utilizzo di oggetti...) per creare la propria sonorizzazione,
- realizzare la sonorizzazione,
- giudicare il proprio operato sulla base di criteri condivisi, scambiando pareri tra pari e con la docente,
- collaborare con il gruppo di lavoro, dimostrando di avere un ruolo attivo.

- 4.3 Quadro organizzativo e articolazione operativa

La struttura del percorso didattico è riassunta nella descrizione schematica sottostante.¹⁶ Per facilitarne la lettura, è stata scritta in modo continuativo, anche se, come è d'uso presso la sede scolastica, il percorso è stato inframezzato da altre attività legate ai progetti di istituto, come ad esempio la creazione di una coreografia di carnevale. Ogni fase ha occupato una lezione della durata di 45 minuti. Si segnala inoltre che all'interno del percorso didattico si era scelto di affrontare la tematica dell'acqua, poiché trattata anche nelle lezioni di Ambiente e in quelle di Arti plastiche.

1. Condivisione di senso. Tale fase si incentrava sul processo *individuare* e prevedeva l'entrata in materia tramite l'ascolto: gli allievi dovevano individuare gli elementi di un paesaggio sonoro nel contesto di un gioco a squadre.
2. Fase di allenamento 1. Concentrandosi sul processo *selezionare*, la classe collaborava prima a piccoli gruppi, poi con tutta la classe al compito di individuare i suoni caratterizzanti un'immagine (castello irlandese diroccato) e selezionare i mezzi adeguati a riprodurli tramite la voce. Infine realizzava una registrazione.
3. Fase di allenamento 2. La classe ascoltava quanto registrato durante la precedente lezione, lo metteva in discussione, *giudicava* quanto prodotto e apportava eventuali migliorie in una seconda registrazione.
4. Fase di allenamento 3. Volgendo particolare attenzione alla *collaborazione*, la classe realizzava una sonorizzazione con *body percussion* volta a riprodurre i suoni di un temporale.
5. Fase di allenamento 4. La classe elaborava una sonorizzazione con lo strumentario Orff volta a rappresentare degli scenari legati all'acqua (cascata, fondale marino...). Divisi in piccoli gruppi, gli allievi *individuavano* gli elementi sonori dello scenario a loro assegnato.
6. Fase di allenamento 5. I gruppi *selezionavano* gli strumenti più indicati a riprodurre gli elementi sonori scelti in precedenza, creavano una traccia scritta che li aiutasse nella registrazione e si confrontavano con i compagni.
7. Fasi di realizzazione 1 e 2. Sulla base di un racconto elaborato e diviso in scene con la docente titolare, gli allievi, a piccoli gruppi, progettavano e *realizzavano* la registrazione, identificando i suoni da riprodurre, selezionando i mezzi più adeguati e discutendo attivamente.

16. Si veda la tabella in Appendice 1.

8. La classe ascoltava e *giudicava* il prodotto finale del percorso, montato dalla docente. I gruppi effettuavano uno scambio di giudizio, sia autovalutandosi all'interno del gruppo, sia valutandosi tra pari.

– 4.4 L'intervento didattico

Come anticipato, il percorso si è svolto tra gennaio e aprile 2021, all'interno di una classe quarta in una sede di scuola elementare ticinese. Le lezioni non si sono susseguite in modo perfettamente regolare, poiché vi sono state alcune interruzioni dovute ad esempio a gite, progetti d'istituto o assenze causate dalla situazione pandemica. Per lo stesso motivo, alcune lezioni non si sono incentrate unicamente sulle attività inerenti all'itinerario didattico. Per facilitare la lettura di questo scritto, si è considerato solo quanto strettamente legato alla tematica trattata, mettendo a fuoco le relazioni intercorse tra gli allievi, in particolare tra coloro che hanno dei BES e i loro compagni.

CONDIVISIONE DI SENSO

La prima fase del percorso è consistita nella presentazione del progetto alla classe ed un'entrata in materia attraverso un gioco a squadre. Si è scelto di creare dei gruppi eterogenei, all'interno dei quali si è favorita l'unione di allievi particolarmente intraprendenti con allievi meno attivi, tra i quali si contavano i ragazzi con bisogni educativi particolari. Si è deciso di non porre l'accento sulla collaborazione, proprio per osservare il modo di relazionarsi degli allievi senza pressioni o influenze esterne.

Trattandosi di un gioco a squadre, ho potuto notare che in generale gli allievi sono stati profondamente coinvolti dall'aspetto competitivo. Gli allievi con BES hanno reagito in due diversi modi: se da un lato hanno assunto un ruolo marginale, causando un certo scollamento dal gruppo, con le conseguenti lamentele da parte dei compagni, dall'altro lato un allievo con BES ha preso parte all'attività con grande vigore, cercando di imporre le proprie idee alla squadra, fatto che l'ha portato a litigare con i compagni, poiché non era possibile trovare un compromesso.

Seppure i gruppi mostrassero dinamiche differenti, il risultato è stato il medesimo: le relazioni tra compagni si sono rapidamente trasformate in conflitto.

FASE DI ALLENAMENTO 1

In questa fase, durante la quale è stata realizzata collettivamente la sonorizzazione di un'immagine, i tre allievi con BES osservati hanno dato tre risposte differenti. Durante dei brevi momenti di lavoro a gruppi, il primo mostrava di partecipare attivamente, ma senza prendere in considerazione i pareri dei compagni; il secondo manteneva la sua consueta riservatezza, accentuata da un litigio avvenuto durante la ricreazione immediatamente precedente la lezione di educazione

musicale; il terzo, infine, collaborava attivamente con il suo gruppo, senza manifestare particolari difficoltà relazionali.

FASE DI ALLENAMENTO 2

Durante questa lezione, nella quale si è riascoltato e riadattato il prodotto della lezione precedente, ho cominciato ad introdurre la tematica della collaborazione, in particolare sottolineando l'importanza di prendere parte attivamente al lavoro di gruppo.

Osservando la classe ho potuto notare che, sebbene fosse stato proposto solo un accenno all'argomento, gli allievi collaboravano più proficuamente: nello specifico, uno degli allievi con BES, solitamente molto restio a mettersi in gioco, interveniva all'interno del suo gruppo, seppur con molta timidezza.

FASE DI ALLENAMENTO 3

Nella presente lezione, la classe ha realizzato una sonorizzazione tramite l'utilizzo del corpo, riproducendo i suoni di un temporale. In questa fase, l'accento è stato posto sulla collaborazione, insistendo sul concetto che sarebbe stato possibile realizzare efficacemente il temporale solo se tutta la classe avesse preso parte con attenzione e impegno alla sua creazione. In questo contesto, il primo allievo con BES ha partecipato con grande impegno, intervenendo più volte soprattutto nella fase di selezione delle modalità di riproduzione dei suoni, talvolta faticando lievemente a rispettare le regole di base, come ad esempio alzare la mano e aspettare il proprio turno. Il secondo allievo con BES era assente. Il terzo ha preso parte all'attività, sebbene commettendo qualche errore. Questo ha provocato una reazione piuttosto irruente da parte di un compagno, che l'ha apostrofato in modo accusatorio. Tale situazione ha offerto l'occasione per discutere brevemente cosa significhi collaborare e quale fosse la differenza tra aiutarsi a migliorare e criticare in maniera poco costruttiva. Era mio timore che l'allievo rimanesse scosso e partecipasse in modo meno attivo alla registrazione, invece ho potuto notare che, seppure timidamente, ha continuato a partecipare.

FASE DI ALLENAMENTO 4

In questa fase gli allievi sono stati chiamati ad elaborare degli scenari sonori acquatici a piccoli gruppi e si è nuovamente posto l'accento sulla collaborazione. Nelle mie osservazioni ho potuto notare che il primo allievo con BES, con grande impegno e sollecitato dai miei continui richiami al concetto di collaborazione, prendeva parte all'attività impegnandosi ad ascoltare e a considerare anche i suoi compagni. Il secondo era assente a causa di una quarantena. Il terzo allievo, nonostante i miei inviti, ha partecipato solo in modo marginale al lavoro del suo gruppo. Si è però dimostrato pieno di entusiasmo nel momento della presentazione degli strumenti, cosa che si è poi rivelata importante.

FASE DI ALLENAMENTO 5

Nella presente fase si è proseguito il lavoro di progettazione a gruppi, cominciando a realizzare le prime registrazioni. Il primo allievo con BES è stato coinvolto in un litigio nel momento dell'assegnazione degli strumenti ai membri del gruppo, poiché lui e un suo compagno desideravano ardentemente suonare il medesimo strumento. Come avevo già notato, il suo modo di fare impetuoso, unitamente alla sua tendenza ad offendersi e a chiudersi quando confrontato con un conflitto, ha portato alla creazione di una dinamica poco piacevole. Dopo un mio piccolo intervento all'interno del gruppo è stato possibile però per gli allievi giungere ad un compromesso.

Il secondo allievo con BES era nuovamente assente. Pur non essendo presente in classe, era stato però indirettamente coinvolto, poiché a inizio lezione alcuni dei suoi compagni avevano fatto dei commenti poco lusinghieri nei suoi confronti. Si è dunque reso necessario intervenire tempestivamente, richiamando la classe ai principi del rispetto e della collaborazione e dedicando un breve momento ad una discussione. La classe ha saputo dimostrare grande maturità, e con la guida di alcuni allievi leader, ha decretato che eventuali incomprensioni o litigi dovessero essere discussi tra i diretti interessati in modo costruttivo.

Come già anticipato, il fatto di poter utilizzare degli strumenti musicali ha invece aiutato molto il terzo allievo con BES, dandogli una forte carica motivazionale e spingendolo a ricoprire un ruolo attivo all'interno del suo gruppo di lavoro. Inoltre, il fatto che all'interno di tale gruppo vi fosse un'allieva estremamente accogliente ha incentivato la sua partecipazione, aumentandone ulteriormente la motivazione.

FASI DI REALIZZAZIONE

In queste fasi, durante le quali è stata realizzata la sonorizzazione di un racconto, tutti e tre gli allievi con BES hanno preso parte al lavoro con grande impegno, collaborando attivamente con i gruppi di lavoro. In generale ho potuto notare che la classe, pur essendo chiamata a svolgere il non semplice compito di stare vigile e in perfetto silenzio mentre un gruppo per volta eseguiva la propria creazione, ha saputo dare il meglio di sé. Questo non solo rispettando la consegna di essere il più silenziosi possibile per non interferire con la registrazione, ma anche dimostrandosi collaborativa, dando suggerimenti ai compagni, offrendosi per realizzare gli effetti sonori, oppure aiutando a disinfettare gli strumenti. Proprio in questo ambito sono rimasta piacevolmente stupita, poiché due dei tre allievi con BES si sono distinti offrendo dei suggerimenti musicali ai compagni al fine di migliorare ulteriormente le loro prestazioni.

RIFLESSIONE

Nell'ultima fase, gli allievi hanno avuto modo di ascoltare quanto realizzato, confrontarsi e formulare un giudizio sul proprio operato. Durante la lezione ho osservato che i tre allievi con BES, seppur con modalità diverse, hanno tutti avuto modo di esprimere il loro parere, venendo accolti e ascoltati dai compagni.

5. Feedback finale e discussione

Nel corso della realizzazione dell'itinerario didattico, ho potuto riscontrare degli aspetti positivi, che hanno coinvolto gli allievi con BES, così come l'intero gruppo classe. Non sono però mancate anche alcune criticità. Il percorso di crescita della classe, che ha dimostrato di saper riflettere in modo maturo, di saper collaborare efficacemente, in particolar modo integrando e aiutando i compagni con maggiori difficoltà, è stato evidente a chi li osservava e alla classe stessa.

Per avere ulteriori riscontri, al di fuori dei resoconti dettagliati di ogni singola lezione e dei feedback della docente titolare, è stato sottoposto agli allievi un questionario sotto forma di scheda autovalutativa.¹⁷ Tramite quest'ultima, gli alunni hanno espresso le proprie considerazioni in merito agli aspetti relazionali, in particolare riguardo alla collaborazione tra pari, e al percorso più in generale. L'obiettivo della somministrazione era duplice: da un lato si voleva offrire alla classe un'occasione di autoriflessione e di presa di coscienza su quanto operato, e dall'altro si voleva verificare se e in che modo le osservazioni realizzate dalla docente si allineassero alla percezione degli allievi. La scheda, composta da tre facciate, comprendeva diverse domande a scelta multipla, alcune domande aperte e la creazione di una rappresentazione visiva. Nella prima parte veniva posta l'attenzione sul grado di collaborazione degli allievi nelle diverse fasi del percorso didattico, successivamente ci si concentrava sul percorso didattico in maniera più generale.

Il questionario è stato somministrato alla classe nel corso di una regolare lezione di educazione musicale. Dopo aver dedicato del tempo alla lettura e alla comprensione del testo, gli allievi hanno compilato individualmente la scheda, scegliendo se farlo in forma anonima o meno. Gli alunni presenti alla lezione erano quattordici.

Nelle prime due domande, che vertevano sul grado di collaborazione personale del singolo allievo all'interno della classe e del gruppo di lavoro, gli alunni hanno espresso un'autovalutazione, indicando tutti di aver partecipato alle attività collaborando positivamente. I due allievi con BES presenti alla lezione in questione hanno indicato di aver contribuito in piccola misura al lavoro di gruppo.

Di particolare interesse era la domanda successiva, ove l'attenzione non era posta più sul singolo allievo, ma sul funzionamento globale del gruppo di lavoro. In questo caso la classe ha risposto molto positivamente: tredici allievi su quattordici hanno risposto di aver lavorato *bene* o *molto bene*, mentre uno ha risposto

17. Si veda l'Appendice 2.

abbastanza bene. Ritengo particolarmente rilevante la puntualizzazione di un allievo con BES, che ha risposto *bene*, motivando così: «Perché ci sono stati dei sì e no, ma alla fine ci siamo messi d'accordo ed è andato molto bene». L'allievo in questione, come avevo annotato nelle mie osservazioni, aveva effettivamente faticato in un primo momento ad accordarsi con i compagni riguardo all'assegnazione dei ruoli all'interno del gruppo, mentre in un secondo tempo aveva trovato il modo di raggiungere un compromesso partecipando poi positivamente alla realizzazione della registrazione.

Nelle successive domande riguardanti il percorso didattico nella sua interezza, la quasi totalità della classe ha espresso il proprio entusiasmo: undici allievi hanno risposto di aver apprezzato *tantissimo* le attività proposte, tre hanno risposto *tanto*. In sette hanno sottolineato quanto abbiano apprezzato poter utilizzare strumenti insoliti, come l'*ocean drum* o i tubi sonori. Tra questi si contano anche due dei tre allievi con BES.

La fase di registrazione dei paesaggi acquatici sembra essere stata la preferita da dieci allievi su quattordici, tra i quali vi sono anche i tre allievi con BES, che hanno ritenuto di aver dato il loro meglio in quanto a collaborazione e ricerca di compromessi. Uno degli allievi che ha risposto di preferire la registrazione del temporale faceva parte del gruppo all'interno del quale c'era stato lo sceszio descritto precedentemente, ed ha motivato così la risposta: «A me è piaciuto tantissimo [realizzare] la registrazione del temporale perché abbiamo lavorato senza litigare».

La totalità della classe ha suggerito di proporre la stessa attività ad un'altra classe e ha sostenuto di aver raggiunto il massimo grado di collaborazione durante la fase di registrazione dei paesaggi sonori, così come anch'io avevo annotato nelle mie osservazioni.

L'intera classe ha inoltre affermato che il percorso didattico ha favorito la collaborazione. Otto allievi su quattordici hanno evidenziato che il percorso li ha aiutati ad allenare la loro creatività e la loro capacità di elaborare dei suoni in funzione di uno scopo comunicativo. Cinque hanno inoltre affermato che la partecipazione alle attività li ha allenati al confronto, spingendoli alla ricerca di compromessi, oltre ad averli resi maggiormente consapevoli dei suoni che li circondano quotidianamente.

Due dei tre allievi con BES hanno messo in evidenza il fatto che questo percorso li ha aiutati a collaborare maggiormente e li ha stimolati alla ricerca dei compromessi coi compagni, fattore che ritengo significativo, soprattutto considerate le difficoltà di uno dei due nel confrontarsi in modo costruttivo con i pari.

Nella parte finale del questionario si chiedeva agli allievi di realizzare un disegno pensando alle attività svolte in classe. Sette ragazzi hanno scelto di rappresentare gli scenari sonorizzati (mare, temporale, cascata, ...), sei hanno disegnato il proprio gruppo o se stessi intenti a registrare i suoni, uno ha realizzato un disegno astratto.

Gli allievi con BES hanno operato delle scelte diverse tra loro: il primo ha disegnato le onde del mare, il secondo ha rappresentato il proprio gruppo in fase di registrazione, mentre il terzo ha realizzato un autoritratto nel quale suonava i tubi sonori. Globalmente la scheda di autovalutazione sottoposta alla classe ha mostrato come la percezione degli allievi si allineasse in larga misura con le osservazioni da me raccolte nel corso dell'intero percorso didattico. Ai piccoli conflitti nati tra i gruppi di lavoro non è stato dato particolare peso, e il loro superamento ha costituito un'occasione di crescita evidente anche agli occhi dei ragazzi. È stato evidenziato da tutti come il percorso li abbia portati ad una nuova consapevolezza del concetto di collaborazione e ad un conseguente nuovo modo di agire, maggiormente improntato all'accoglienza dell'opinione dell'altro, modalità che hanno avuto modo di allenare e sviluppare nel corso delle attività musicali proposte.

Al di là di quanto esposto, ritengo importante aggiungere alcune considerazioni. Innanzitutto, è evidente che il percorso di crescita della classe non sia legato solo a quanto realizzato nell'aula di educazione musicale, ma si debba considerare frutto di un'intensa sinergia dell'intero corpo docenti, capitanata dalla docente titolare. I fattori che influenzano le dinamiche di una classe sono numerosissimi e sarebbe estremamente riduttivo pretendere di poter imputare tutto ad un unico percorso didattico, svolto per di più in una esigua fetta di tempo. Questo percorso deve essere considerato come un tassello all'interno di un mosaico più grande, che nel suo piccolo ha voluto contribuire alla crescita della classe, favorendo l'instaurarsi di relazioni sane e mirando ad una maggiore integrazione degli allievi con BES. I momenti di pratica, in questo senso, si sono rivelati particolarmente preziosi perché, nella loro semplicità, hanno favorito un cambiamento di dinamiche, che ha reso possibile un maggiore coinvolgimento e una maggiore valorizzazione di coloro che tendevano a stare in disparte.

6. Conclusioni

L'obiettivo del presente lavoro di ricerca era quello di indagare se fosse possibile favorire le capacità relazionali in allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali tramite la realizzazione di un percorso didattico nell'ambito dell'educazione musicale.

La domanda iniziale, «Può l'educazione musicale offrire un'occasione di crescita e di sviluppo relazionale in allievi con disturbi specifici dell'apprendimento o con bisogni educativi speciali tramite delle attività musicali basate sulla socializzazione?», ha fornito l'occasione per lo studio dell'argomento e il conseguente sviluppo di un itinerario didattico mirato, che ha visto coinvolta una classe di scuola elementare. Le osservazioni, i dati raccolti e le riflessioni successive hanno potuto parzialmente confermare l'ipotesi iniziale, secondo cui la musica può essere un vettore privilegiato di espressione e di scambio e può dunque favorire nuove e proficue dinamiche interpersonali. È stato infatti osservato un differente approccio

da parte di alcuni allievi con DSA e BES, che, favoriti dalle condizioni e dalle dinamiche, hanno ricoperto dei ruoli di rilievo all'interno della classe.

Alla luce di quanto esposto, ritengo importante evidenziare che, considerato il contesto e le tempistiche limitate del progetto, nonché l'enorme numero di fattori che influenzano quotidianamente i processi relazionali tra gli allievi, sarebbe estremamente riduttivo imputare i miglioramenti osservati alla sola realizzazione di un percorso didattico. È importante considerare quanto proposto non come una soluzione univoca e definitiva alle difficoltà relazionali degli allievi con DSA e BES, ma piuttosto come uno spunto, come un tassello all'interno di un disegno ben più grande, che necessita del supporto di tutti gli attori coinvolti nel processo di crescita degli allievi, e che vuole offrire, nel suo piccolo, un importante, seppur parziale contributo.

Bibliografia

- AA. VV. *Le guide Erickson, ADHD a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Erickson, Trento 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, vol. IV, Washington DC. 1994, trad. it., *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Masson, Milano 1995.
- BANDURA, ALBERT, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erikson, Trento 2000.
- BERGER, EMANUELE, *Il viaggio verso l'inclusione*, «Scuola ticinese», XLII/320 2014.
- CORNOLDI, CESARE, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1999.
- CORNOLDI, CESARE, TIZIANA DE MEO, FRANCESCA OFFREDI e CLAUDIA VIO, *Iperattività e autoregolazione cognitiva*, Erickson, Trento 2001.
- CORNOLDI, CESARE, MENEGHETTI, CHIARA, MOÈ, ANGELICA e ZAMPERLIN, CLAUDIA, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2018.
- CREMASCHI TROVESI, GIULIA, *Leggere scrivere e far di conto. Superare i problemi di apprendimento con la musica*, Armando Editore, Roma 2007.
- DE GRANDIS, CHIARA, *La dislessia. Interventi della scuola e della famiglia*, Erickson, Trento 2007.
- GORDON, MICHAEL, *How to Operate an ADHD Clinic or Subspecialty Practice*, vol. II, GSI Publications, Dublino 1995.
- LOJACONO, AVA, *Sentire e provare. Un percorso di ritmica attraverso i contrasti musicali*, EdUP, Roma 2012.
- LUCANGELI, DANIELA, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento 2019.
- MAINARDI, MICHELE, *Bisogni educativi speciali a scuola fra storia e (pre)concezioni*, «Monografia: Stereotipi, pregiudizi. Scuola Ticinese», XLVII S.IV/335, 2019.
- MARIANI, ENRICA, MAROTTA, LUIGI e PIERETTI, MANUELA (a cura di), *Presa in carico e intervento nei disturbi dello sviluppo*, Erikson, Trento 2009.
- MILES THOMAS, RICHARD e WESTCOMBE, JOHN, *Music and Dyslexia: Opening New Doors*, Hoboken, Wiley 2001, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti, Milano 2015.

- MILES, THOMAS RICHARD, WESTCOMBE, JOHN e DITCHFIELD, DIANA, *Music and Dyslexia: A positive Approach*, Wiley, Hoboken 2008, trad. it., MATILDE BUFANO (a cura di), *Musica e dislessia. Un approccio positivo*, Rugginenti, Milano 2018.
- MUNDEN, ALISON e ARCELUS, JON, *The ADHD Handbook: A Guide for Parents and Professionals Paperback*, Jessica Kingsley, Philadelphia 1999, trad. it., *Il bambino iperattivo. Guida al disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività per medici, psicologi, insegnanti e genitori*, Ecomind, Salerno 2001.
- OVERY, KATIE, *Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children*, «Psychology of Music», xxviii 2000.
- PATEL, ANIRUDDH, *The OPERA hypothesis: assumptions and clarifications*, «Annals of the New York Academy of Sciences», MCCLII, 2012.
- REPUBBLICA E CANTONE TICINO, *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Divisione della scuola, Ticino 2015.
- SELIGMAN, MARTIN ELIAS PETER, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman, San Francisco 1975.
- SEMRUD-CLIKEMAN MARGARET, BIEDERMAN, JOSEPH, SPRICH-BUCKMINSTER, SUSAN, LEHMAN, BELINDA, FARAONE, STEPHEN e NORMAN, DENNIS, *Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample*, «Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry», xxxi/3, 1992.
- SERRA, LUCIANO, *Psicopedagogia della diversità*, Anicia, Roma 2004.
- STELLA, GIACOMO, *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano 2001.
- WILLCUTT, ERIK, PENNINGTON, BRUCE, *Psychiatric comorbidity in children and adolescent with reading disability*. «Journal of Child Psychol Psychiat», lli/8 2000.

* * *

L'autrice. Lia Piaia-Bardelli consegue il Bachelor of Arts in Music in flauto traverso presso il Conservatorio della Svizzera Italiana, sotto la guida del M° Andrea Oliva. Successivamente si specializza in insegnamento musicale, ottenendo il Master of Arts in Insegnamento dell'educazione musicale per il livello secondario 1 presso la Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana e il Master of Arts in Music Pedagogy in Educazione musicale elementare presso il Conservatorio della Svizzera Italiana. Dal 2015 è attiva professionalmente come insegnante di flauto traverso e teoria musicale, e a partire dal 2020 ricopre il ruolo di docente di educazione musicale presso alcune scuole comunali del Canton Ticino. Dal 2022 ha inoltre assunto il ruolo docente di educazione musicale elementare presso il Conservatorio della Svizzera Italiana. Parallelamente alla didattica, svolge un'intensa attività di flautista presso numerose formazioni ticinesi e italiane. È inoltre membro del gruppo MusicalinsiEME che propone concerti interattivi per l'infanzia sul territorio ticinese.

Appendice 1:
Tabella 1 – Riassunto dell'intero percorso didattico

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	PROCESSO FOCUS
Condivisione di senso	Entrata in materia tramite l'ascolto. <i>Gioco a squadre basato sul riconoscere i paesaggi sonori.</i> Primo approccio al concetto di paesaggio sonoro.	Gli allievi <i>individuano</i> gli elementi sonori propri di un luogo e formulano ipotesi su quale possa essere. Sommaria valutazione dei prerequisiti da parte della docente.	Individuare
Allenamento 1 <i>Sonorizzazione con voce</i>	Dopo un primo esempio, la classe collabora collettivamente alla <i>creazione di una sonorizzazione tramite l'utilizzo della voce.</i> Per farlo, gli allievi a gruppi identificano i suoni caratterizzanti la scena (castello irlandese diroccato), poi selezionano i mezzi adeguati a riprodurli. Infine, la classe partecipa collettivamente alla registrazione.	Gli allievi <i>individuano</i> gli elementi sonori propri di un luogo e, soprattutto, <i>selezionano</i> i mezzi per riprodurli tramite l'utilizzo della voce.	Selezionare
Allenamento 2 <i>Sonorizzazione con voce (2)</i>	La classe dedica la prima parte della lezione all'ascolto e alla <i>messa in discussione della registrazione</i> , prima a piccoli gruppi, poi a grande gruppo. Realizza in seguito una seconda versione della registrazione. Nel tempo restante, dedica un momento alla rappresentazione grafica di suoni e rumori.	Gli allievi <i>giudicano</i> quanto prodotto e apportano eventuali migliorie.	Giudicare (Realizzare)

Disturbi specifici dell'apprendimento

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	PROCESSO FOCUS
Allenamento 3 <i>Sonorizzazione con corpo</i>	La classe elabora una <i>sonorizzazione tramite l'utilizzo del corpo</i> , producendo i suoni di un temporale. Dopo aver identificato i "momenti sonori" di un temporale e selezionato i mezzi per riprodurli, viene effettuata la registrazione. Al termine della lezione si dedica un momento al concetto di musica descrittiva, ascoltando e rappresentando <i>La Moldava</i> , di Smetana.	Gli allievi individuano gli elementi sonori propri di un luogo e selezionano i mezzi per riprodurli tramite l'utilizzo della voce, <i>realizzando</i> la registrazione.	(Realizzare) Collaborare
Allenamento 4 <i>Sonorizzazione con strumenti</i>	A piccoli gruppi la classe <i>progetta la realizzazione di "scenari acquatici" con strumentario Orff</i> . In un primo momento di brain storming la classe elenca dei possibili scenari legati alla tematica dell'acqua (mare, cascata, abissi, ...). Vengono formati i gruppi di lavoro scelti dalla docente e tramite un gioco di ascolto viene assegnato uno scenario ad ogni gruppo. Attraverso un'attività ludica gli allievi prendono contatto con gli strumenti, cominciando a riflettere sulla selezione.	Gli allievi individuano gli elementi sonori propri di uno "scenario", prendendo nota su un foglio. Cominciano a riflettere sul processo di selezione, tenendo traccia sul medesimo foglio.	Individuare
Allenamento 5 <i>Sonorizzazione con strumenti (2)</i>	I gruppi <i>continuano la progettazione, selezionando gli strumenti e in un secondo tempo realizzando le prove generali e le registrazioni</i> davanti al gruppo classe, che discute e propone spunti. Ogni gruppo produce un "copione" della propria registrazione.	Gli allievi <i>selezionano</i> gli strumenti più indicati, <i>realizzano</i> quanto progettato e giudicano il proprio operato, confrontandosi con i compagni.	Realizzare (Giudicare)
Realizzazione 1 <i>Elaborazione e registrazione</i>	Sulla base del racconto elaborato e diviso in scene con la docente titolare, gli allievi, a piccoli gruppi, progettano la loro realizzazione, identificando i suoni da riprodurre, selezionando i mezzi più adeguati e discutendo attivamente.	Gli allievi <i>realizzano</i> quanto progettato.	Realizzare (Collaborare)
Realizzazione 2 <i>Registrazione</i>	Continuazione e termine del processo di registrazione.	Gli allievi <i>realizzano</i> quanto progettato.	Realizzare (Collaborare)

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	PROCESSO FOCUS
Riflessione	La classe ascolta il prodotto finale del percorso, montato dai docenti. I gruppi effettuano uno scambio di giudizio, sia autovalutandosi all'interno del gruppo, sia valutandosi tra pari. A seguito della visione del prodotto, la SI produce dei disegni, che vengono mostrati alla classe.	Gli allievi <i>giudicano</i> il loro operato.	Giudicare

Appendice 2: Scheda di autovalutazione

Nome: _____

Data: _____

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE



1) Creazione del temporale

a. Hai collaborato con la classe?

- Sì, sono stato molto attivo, ho fatto molte proposte e ho incoraggiato i miei compagni più timidi
- Sì, mi sono impegnato a partecipare all'attività, facendo proposte
- Sì, ho fatto la mia piccola parte
- Sì, anche se ho avuto bisogno dell'aiuto della maestra per andare d'accordo con i miei compagni
- No



2) Creazione dello "scenario acquatico"

a. Hai collaborato con il tuo gruppo?

- Sì, sono stato molto attivo, ho fatto molte proposte e ho incoraggiato i miei compagni più timidi
- Sì, mi sono impegnato a partecipare all'attività, facendo proposte
- Sì, ho fatto la mia piccola parte
- Sì, anche se ho avuto bisogno dell'aiuto della maestra per andare d'accordo con i miei compagni
- No

b. Come pensi che abbia lavorato il vostro gruppo?

Molto	Bene	Abbastanza	Non tanto
Bene		bene	bene
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se vuoi, spiega perché:

.....

.....

.....



3) VALUTA IL PERCORSO

a) Globalmente, quanto ti è piaciuto fare queste attività?

Tantissimo	Tanto	Abbastanza	Poco	Per niente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Quale è stata la parte che hai preferito e perché?

.....

.....

c) Sugeriresti ad una maestra di proporre la stessa attività ad un'altra classe?

- Sì
- No

d) In quale lezione pensi di aver collaborato di più con i tuoi compagni?

- Creazione del temporale
- Progettare lo scenario acquatico
- Realizzare lo scenario acquatico
- Altra:

Disturbi specifici dell'apprendimento

e) Pensando a te stesso, quali aspetti pensi ti abbia aiutato a sviluppare?

- Collaborazione
- Amicizia
- Conoscenza dei suoni
- Capacità di creare suoni
- Capacità di scrittura
- Capacità di organizzazione
- Creatività
- Trovare i compromessi
- Altro:

f) Lascia un commento:

.....

.....

.....

g) Fai un disegno pensando alle attività che abbiamo fatto:

