

 conservatorio

Quaderni del Conservatorio  
della Svizzera italiana

# Didattica musicale e ricerca 2023–2024

A cura di Massimo Zicari

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



# 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. 3

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](http://www.conservatorio.ch)

[massimo.zicari@conservatorio.ch](mailto:massimo.zicari@conservatorio.ch)

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Ugo Giani

© 2025 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

[lim@lim.it](mailto:lim@lim.it) [www.lim.it](http://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 978-88-5543-427-0

# **Didattica musicale e ricerca - 2023-2024**



## SOMMARIO

- 7 *Introduzione*, di Massimo Zicari
- 13 *L'insegnante gentile: strategie comunicative e cura della relazione nella didattica del violino*  
Sara Signa
- 39 *Oltre la lezione frontale: l'approccio euristico per la crescita autonoma degli studenti di pianoforte*  
Michele Torsello
- 65 *Il metodo Pilates nella lezione di canto*  
Maria Guffi
- 95 *L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto*  
Daniel Martínez Maciá
- 131 *La lingua italiana nello studio del canto tra gli allievi cinesi*  
Yueyan Xie
- 157 *L'educazione musicale interculturale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi*  
Anna Negrinotti
- 179 *La salute del musicista: conoscenza e buone pratiche*  
Cinzia Cruder
- 217 *Questioni tecniche e soluzioni strumentali: la chitarra di Johann Kaspar Mertz (1806–1856) al servizio dei 6 Schubert'sche Lieder*  
Florane Devenyns

# L'EDUCAZIONE MUSICALE INTERCULTURALE COME STRUMENTO FACILITATORE PER LA PROMOZIONE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA E SOCIALE DEGLI ALLIEVI

Anna Negrinotti

**Abstract:** Diversi autori mettono in luce le potenzialità del “far musica” assieme, come possibile strada per valorizzare forme di comprensione interculturale e sbloccare situazioni di incomunicabilità, di chiusura e di disagio. Ci si chiede dunque se un approccio intenzionalmente teso all'esplorazione attiva di fonti musicali multiculturali possa favorire l'inclusione scolastica e sociale degli allievi, sviluppando interdipendenza positiva e rinforzando le abilità di relazione e di gestione dei rapporti interpersonali. Ad una classe di prima media è stato proposto un itinerario disciplinare incentrato sull'educazione musicale interculturale: attraverso esperienze corali, strumentali e coreutiche, gli allievi hanno approfondito la conoscenza di repertori etnici. Per incrementare il senso di coinvolgimento degli allievi e sollecitare ulteriormente coesione sociale ed inclusione, le attività sono state proposte all'interno delle architetture della didattica per progetti e dell'apprendimento cooperativo. Il lavoro si è basato su un approccio misto che combina tecniche di raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi per permettere una visione più ampia e poliedrica del tema oggetto di studio. I risultati confermano le potenzialità dell'educazione musicale tesa alla comprensione interculturale in età scolastica, come strumento per orientare la crescita degli allievi verso una visione del mondo più solidale ed equa.

**Parole chiave:** educazione musicale; scuola media; musica e interculturalità, inclusione scolastica e sociale, didattica per progetti, apprendimento cooperativo.

## *Introduzione*

La complessità della società contemporanea, sempre più multietnica e multiculturale, chiede alla scuola di adeguarsi ai bisogni di apprendimento di tutti gli allievi, favorendo forme di inclusione, riconoscimento e valorizzazione delle diversità mediante la conoscenza e le informazioni sul mondo e sugli altri. L'eterogeneità linguistica e culturale delle classi costituisce, oggi più che mai, una delle sfide maggiori con cui è confrontato il sistema scolastico ticinese: numerosi allievi non

solo si contraddistinguono per usi e costumi diversi dalle nostre tradizioni, ma si esprimono anche in due o più lingue.

Questo contributo riporta un itinerario disciplinare di educazione musicale interculturale basato su una didattica cooperativa, svolto presso la Scuola Media di Canobbio (Canton Ticino) con la classe di 1B, durante l'anno scolastico 2021–22. Questo percorso intende offrire agli allievi un'occasione di crescita individuale, culturale e musicale attraverso lo studio e la comprensione di popoli e culture diverse dalla nostra, favorendo un'apertura e una flessibilità mentale tese a comportamenti sociali positivi, allo sviluppo di relazioni solidali e a modi di lavorare cooperativi all'interno del gruppo-classe. Le attività proposte hanno l'obiettivo di introdurre gli allievi ad un mondo variegato, in cui la musica costituisce un momento importante della vita collettiva. I vari esempi musicali e le proposte di ascolto, oltre a fornire un bagaglio di informazioni culturali, vogliono provocare risonanze affettive e costituire punti di partenza per esprimersi attraverso linguaggi e canali espressivi differenti (canto, percussioni, danza). Educare all'interculturalità significa costruire la disponibilità a conoscersi e farsi conoscere nel rispetto dell'identità di ciascuno, con lo scopo di formare cittadini responsabili, capaci di considerare la diversità come risorsa, disposti ad adattarsi a un mondo in continua evoluzione.

Come educatori abbiamo la grande responsabilità di sostenere nei nostri allievi lo sviluppo delle competenze indicate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con il termine *Life Skills* (1998). Il nucleo fondamentale delle *Life Skills*, identificato dall'OMS, è costituito da dieci competenze: tra queste, nell'area relazionale, la capacità di instaurare relazioni efficaci, ossia la capacità di affermare sé stessi nel proprio ruolo, sostenendo le proprie opinioni nel rispetto degli altri, delle loro idee e dei loro bisogni, senza prevaricazioni o sottomissioni.<sup>1</sup>

Secondo Edgar Morin «insegnare la comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità. Gli ostacoli alla comprensione sono l'indifferenza, l'egocentrismo, l'etnocentrismo, il sociocentrismo, che hanno come tratto comune il situarsi al centro del mondo e considerare come insignificante o ostile tutto ciò che è straniero o lontano».<sup>2</sup> Le culture devono imparare le une dalle altre, l'etica della comprensione richiede di comprendere l'incomprensione.

La Dichiarazione di Bonn riprende i tre obiettivi dell'Agenda di Seoul riguardanti l'educazione alle arti, rivolgendo la propria attenzione all'educazione musicale in Europa.

---

1. SINGH MADHU, *Understanding life skills*, UNESCO, 2003; <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>> ultimo accesso 10.01.2025.

2. EDGAR MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Parigi 1999; <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_fre/PDF/117740freo.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre/PDF/117740freo.pdf.multi)> ultimo accesso 10.01.2025.

Con l'obiettivo 3, la Dichiarazione di Bonn riflette l'interdipendenza fra l'individuo e la società e restituisce enfasi al potenziale della musica e dell'educazione musicale nel campo della responsabilità sociale e del dialogo interculturale. La promozione della diversità e del dialogo tra culture passa attraverso il riconoscimento e la considerazione per tutte le culture musicali, senza egemonie. La musica è una risorsa efficace per il processo di integrazione delle persone emarginate e può essere uno strumento prezioso per affrontare le sfide sociali e culturali delle società europee.<sup>3</sup>

Durante la giornata di studio *Chi sono, oggi, gli insegnanti?* svoltasi nel mese di febbraio 2022 a Locarno, Davide Parmigiani, professore associato di educazione presso l'Università di Genova, ha riflettuto sulla dimensione interculturale che oggi si richiede agli insegnanti e alle scuole, in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile che costituiscono il nucleo vitale dell'Agenda 2030, sostenuta da tutti i Paesi membri dell'ONU. Egli sostiene che è necessario ampliare le prospettive, confrontando diversi sistemi educativi, diverse organizzazioni scolastiche e diversi ambienti di apprendimento, per fornire agli allievi esperienze didattiche cross-culturali e acquisire una 'competenza globale' che permetta di comprendere e apprezzare visioni del mondo diverse dalle proprie, impegnarsi in interazioni efficaci con persone provenienti da culture diverse e agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Queste riflessioni sono state il punto di partenza del mio lavoro, la cui domanda ha come tema generale l'educazione musicale interculturale. Il mio obiettivo era verificare se un approccio musicale a fonti musicali variegata e intenzionalmente interculturale potesse impattare in modo specifico su alcune variabili afferenti all'inclusione scolastica, con particolare riferimento all'interdipendenza positiva, alle abilità di relazione e alla conseguente capacità di gestire i conflitti.

### **L'educazione musicale interculturale**

L'educazione musicale interculturale è un approccio formativo che si avvale del canale sonoro-musicale per promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli allievi. In virtù di un carattere universale, questo promuove la multiculturalità e favorisce la valorizzazione, l'espressione e l'incontro tra le diverse identità culturali degli allievi. Tuttavia, «il raggiungimento della tolleranza musicale necessita di specifiche strategie didattiche che promuovano conoscenza dei diversi linguaggi musicali e pari dignità a tutte le espressioni musicali».<sup>4</sup>

Un curriculum multiculturale offre esperienze corali, strumentali e coreutiche che permettono alle classi di immergersi nelle culture studiate, attraverso attività

---

3. *Bonn Declaration*, European Music Council 2011, p. 3. Traduzione italiana a cura della Associazione Italiana delle Scuole di Musica, <[https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2013/11/EuropeanMusicCouncil-sulla-Dichiaraz-di-Bonn\\_italiano.pdf](https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2013/11/EuropeanMusicCouncil-sulla-Dichiaraz-di-Bonn_italiano.pdf)> ultimo accesso 10.01.2025.

4. SERENA FACCI, *Multiculturalismo nell'educazione musicale*, in J.J. NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia Einaudi della musica*, Vol. 2. *Il sapere musicale*, Torino, Einaudi 2002, pp. 863–879.

pratiche, sviluppando sensibilità, comprensione e rispetto per forme di espressione culturale di origini etnico-culturali diverse. La musica valorizza forme di comunicazione non verbale, ha la capacità di “parlare” e “far parlare” al di là delle barriere linguistiche, sbloccando situazioni di incomunicabilità, di chiusura e di disagio.<sup>5</sup>

I diversi mutamenti della società contemporanea (globalizzazione, fenomeno migratorio, sviluppo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione) permettono una rete di interconnessioni sociali, economiche e politiche tra paesi e popoli diversi e fanno sì che le collettività siano sempre più multiculturali. Il contesto sociale attuale, sempre più eterogeneo ed in continua trasformazione, rende la società ricca ma allo stesso tempo complessa. Tale complessità culturale va sostenuta attraverso una conoscenza reciproca, attraverso il dialogo tra culture diverse e attraverso un’educazione scolastica che costruisca una ‘coscienza interculturale’, per sviluppare la capacità di convivenza con persone di diversa origine linguistica e culturale.

L’universo sonoro-musicale è altrettanto complesso: lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione ha favorito un costante flusso di suoni e musica in tutti gli spazi della vita individuale e collettiva; ha aperto le frontiere culturali, consentendo la circolazione di musiche prima difficilmente conoscibili fuori dai confini nazionali. Lo sviluppo dell’industria musicale e il diversificarsi degli interessi culturali hanno moltiplicato i generi musicali. Seeger afferma che la musica contemporanea è multiculturale: le tecnologie digitali avanzate costituiscono un nuovo ambiente naturale in cui crescono i giovani, di cui influenza i meccanismi cognitivi. Radio, televisione, internet (social media) e piattaforme di streaming musicale (Spotify, Amazon music, YouTube, ecc.) immergono i giovani in nuovi spazi comunicativo/esistenziali, ne sollecitano un coinvolgimento profondo (intimamente collegato alle dimensioni delle emozioni, del sentimento e della corporeità) e creano circuiti di diffusione e condivisione innovativi per estensione, capillarità e velocità.<sup>6</sup>

Tra i cinque ambiti di formazione generale proposti dal *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese* (d’ora in poi *PdS*) troviamo «Vivere assieme ed educazione alla cittadinanza».<sup>7</sup> Questo ambito è strettamente legato al tema che ho scelto per il mio lavoro poiché persegue obiettivi simili a quelli offerti dall’approccio pedagogico interculturale: fare in modo che l’allievo partecipi alla vita democratica della classe o della scuola e sviluppi un atteggiamento d’apertura sul mondo e di rispetto nei confronti delle diversità.

Lo sviluppo di una conoscenza della realtà culturale della propria regione, la sensibilità e l’attenzione verso forme culturali ed espressioni del vissuto di popoli e società diverse dalla nostra è un passaggio indispensabile per la formazione

5. WILLIAM M. ANDERSON, PATRICIA SHEHAN CAMPBELL, *Multicultural Perspectives in musical education*, Rowman & Littlefield, Lanham-Maryland 2010.

6. ANTHONY SEEGER, *Verso un’antropologia più musicale*, in TULLIA MAGRINI (a cura di), *Antropologia della musica e culture mediterranee*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 57–66.

7. AA.VV., *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese*, DECS, Bellinzona 2015.

di cittadini consapevoli e aperti. Siamo attornati dal patrimonio culturale: esso influisce sul nostro modo di agire, sulla nostra identità e contribuisce alla coesione sociale. Attraverso l'ambiente che ci circonda - paesaggio, cibo, artigianato, musica, arte, tradizioni - ce ne appropriamo in modo inconsapevole fin dall'infanzia.

Spostarsi verso una cultura che si basa sul dialogo e sulla cooperazione internazionale tra nazioni e popoli riporta la dignità umana a valore centrale. L'interculturalità è un principio educativo che idealmente permea tutte le discipline; a livello scolastico, i progetti interdisciplinari si prestano in modo particolare ad applicare tale principio.

### **L'apprendimento cooperativo**

Introdotta negli Stati Uniti dai fratelli David e Robert Johnson, questo approccio trae profitto dall'interdipendenza positiva tra gli sforzi prodotti dagli allievi per imparare e il loro impegno a lavorare insieme per raggiungere obiettivi di apprendimento condivisi, attraverso una serie di tecniche di gestione del gruppo classe. Grazie a questo approccio, gli allievi imparano attraverso l'interazione e rafforzano le loro competenze di comunicazione e la stima di sé stessi. Ogni allievo presente in classe, con il suo bagaglio identitario, viene considerato una risorsa e può contribuire a costruire un clima di classe sano e un ambiente di apprendimento che offre continue opportunità di comunicazione e di uguale partecipazione. Questo approccio è adatto per le classi multiculturali poiché favorisce l'inclusione di allievi stranieri. Le attività svolte a coppie (*reciprocal teaching*) permettono una maggior condivisione delle responsabilità; per contro, il lavoro in piccoli gruppi prevede che si stabiliscano ruoli ben definiti.<sup>8</sup> L'approccio cooperativo promuove un apprendimento efficace ed una crescita cognitiva, affettiva e relazionale per costruire un senso personale nel proprio percorso di conoscenza.

L'identità culturale è un elemento immateriale, opera di una costruzione collettiva da parte dei vari gruppi culturali. È strettamente associata con la storia e la memoria dei popoli e comprende aspetti diversi come la lingua, il sistema di valori e credenze, le tradizioni, i riti, i costumi, i comportamenti. Essa funge da elemento coesivo all'interno dei gruppi sociali e consente agli individui di sviluppare un senso di appartenenza al gruppo nel quale si identificano. Si tratta di un concetto dinamico, in continua evoluzione: si trasforma in relazione all'influenza esterna e alle realtà storiche che si susseguono. L'identità culturale si costruisce fin dalla nascita e continua a svilupparsi attraverso vissuti individuali e collettivi, abilità e competenze che si acquisiscono progressivamente. A scuola i docenti dovrebbero essere in grado di gestire le individualità cognitive, affettive e relazionali di ogni allievo, valorizzando ciò che ciascuno è e porta con sé come bagaglio di esperienze pregresse; allo scopo di favorire autostima, motivazione e successo

---

8. ROBERT E. SLAVIN, *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does groupwork works?*, «Anales de Psicología», xxx/3 2014, pp. 785-791; doi: <<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>>.

scolastico, e per fare in modo che ognuno si senta accolto all'interno del gruppo-classe e dell'istituto scolastico.

Negli anni ottanta, gli studi dell'americano Howard Gardner introdussero nel mondo scientifico la cosiddetta «teoria delle intelligenze multiple», secondo la quale l'intelligenza non è un costrutto quantificabile e raggruppabile numericamente, ma è composta da diverse competenze intellettuali in grado di combinarsi tra loro in vario modo in ogni individuo e il cui sviluppo è influenzato dai diversi contesti culturali. Gardner sosteneva che ogni cultura privilegia intelligenze diverse a seconda delle necessità da soddisfare per la sopravvivenza all'interno di ciascun contesto socio culturale e ambientale, influenzando quindi lo stile cognitivo delle persone.<sup>9</sup> A livello scolastico, tale approccio valorizza le differenti potenzialità di ogni allievo e crea una scuola inclusiva, attenta ai bisogni di tutti gli allievi, differenziando le attività curricolari e utilizzando strategie e metodologie diversificate.

Secondo Susan Hallam Carey Godvin, l'esperienza musicale di gruppo promuove la coesione sociale e sostiene l'inclusione.<sup>10</sup> I partecipanti possono diventare più tolleranti, accettare gli altri e aumentare le loro credenze nell'etica sociale. In Svizzera e in Finlandia sono state svolte ricerche sull'impatto della pratica musicale in classe e i risultati hanno mostrato un incremento della coesione sociale all'interno del gruppo-classe, un migliore livello di adattabilità, maggiore autonomia e atteggiamenti maggiormente positivi negli allievi (soddisfazione della vita scolastica e percezione del senso del successo e dell'ottimismo). Altri autori sostengono che l'attività musicale di carattere gruppale può incoraggiare altre esperienze culturali e umane significative, non solo per i partecipanti diretti, ma pure per i genitori.<sup>11</sup>

Infine, si può affermare che la musica favorisca la prosocialità comportamentale: partecipando ad un'attività musicale gruppale il livello di amicalità e vicinanza empatica aumentano grazie ad approcci cooperativi, soprattutto quando vi è una condivisione degli scopi e un'organizzazione del lavoro cooperativo. Gli studi svolti sul progetto venezuelano *El sistema* confermano come attività musicali di gruppo possano rinforzare coesione, lavoro di squadra, comportamenti costruttivi e prosociali.<sup>12</sup>

---

9. HOWARD GARDNER, *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, Harper Collins, New York 1983.

10. SUSAN HALLAM & CAREY GODVIN, *Actual and perceived effects of background music on creative writing in the primary classroom*, «Psychology of Education Review», xxxix 2015, pp. 15–21.

11. ANDREA CREECH, PATRICIA GONZALESZ-MORENO, LISA LORENZINO, GRACE WAITMAN, *Case study: lost—or found?—in translation. The globalization of Venezuela's El Sistema'*, in STEPHEN CLIFT e PAUL M. CAMIC (a cura di), *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing: International perspectives on practice, policy and research*, Oxford, Oxford University Press, 2015; doi: <<https://doi.org/10.1093/med/9780199688074.003.0024>>, ultimo accesso 10.01.2025.

12. THOMAS SCHÄFER, PETER SEDLMEIER, CHRISTINE STÄDTLER, DAVID HURON, *The psychological functions of music listening*, «Frontiers in Psychology», iv 2013, doi: 10.3389/fpsyg.2013.00511, ultimo accesso 10.01.2025.

### ***L'intervento didattico***

Il lavoro condotto si è basato su un approccio misto che combinava tecniche di raccolta, analisi e interpretazione di dati quantitativi e qualitativi per permettere una visione ampia e poliedrica del fenomeno oggetto di ricerca. L'ipotesi si fonda sulla convinzione che gli allievi si possano avvicinare al repertorio della tradizione folklorica mondiale attraverso attività pratiche di canto, produzione ritmico-sonora e movimento, imparandone stili e peculiarità, arricchendo il proprio bagaglio culturale e allargando i propri orizzonti nei confronti di popoli e forme culturali diverse. Questa ipotesi di lavoro si basa sulla premessa per cui attività basate sull'educazione musicale interculturale possano essere una via efficace per:

- a. sviluppare interdipendenza positiva tra gli allievi, rinforzando le loro abilità di relazione con i compagni e di gestione dei conflitti interpersonali;
- b. sviluppare curiosità ed apertura nei confronti di culture diverse, evitando pregiudizi e stereotipi;
- c. prevenire manifestazioni di egoismo, intolleranza e razzismo.

### ***PARTECIPANTI***

L'intervento didattico è stato svolto con 21 allievi (10 ragazze e 11 ragazzi) che frequentano la prima media a Canobbio, Canton Ticino (Svizzera), la cui età media è 12 anni. In classe sono presenti 10 allievi con almeno un genitore straniero: tra loro un ragazzo è alloglotto e tre sono bilingue. Si tratta di una classe eterogenea dal punto di vista cognitivo e comportamentale, con allievi già ben strutturati ed altri che faticano a concentrarsi, disturbano in classe e in generale manifestano poca motivazione, non svolgendo i compiti assegnati e dimenticando spesso il materiale a casa. È presente un allievo al quale è stato riconosciuto un alto potenziale cognitivo, ma che predilige lavorare individualmente e che, in modalità cooperative, mostra difficoltà ad interagire. Nella classe si sono formati subito gruppetti di allievi che hanno stretto amicizia e che escludono gli altri compagni nelle relazioni e nelle collaborazioni.

### ***OBIETTIVI DIDATTICI***

Il traguardo disciplinare attorno al quale si è snodato l'itinerario didattico e sul quale è stata costruita la situazione problema era «classificare stili, epoche e culture musicali eterogenei, attribuendo di volta in volta la funzione (espressiva, sociale, religiosa, ecc.), delinearne gli aspetti stilisticamente salienti, per esprimere opinioni e confrontarsi con visioni differenti dalla propria», così come espresso nell'ambito culture all'interno del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*.

La situazione problema è stata presentata agli allievi durante la condivisione di senso iniziale nel seguente modo:

Cari allievi di 1C siete stati invitati a partecipare ad un laboratorio didattico organizzato da Contaminafro, festival dedicato alle culture contemporanee, che si svolgerà presso la Fabbrica del vapore a Milano. Per l'occasione dovrete preparare una danza israeliana ed un canto africano accompagnato dalle percussioni.

L'itinerario didattico affrontato dalla 1C ha permesso agli allievi di:

- conoscere e apprezzare le diversità culturali;
- identificare le caratteristiche stilistiche e formali delle musiche di varie società etniche;
- riconoscere strumenti musicali tradizionali delle culture europee, africane, arabe, orientali e americane;
- approfondire gli usi e le funzioni che la musica etnica assume nei diversi contesti sociali;
- eseguire con gli strumenti, con la voce e con la danza, sequenze tratte da brani del repertorio etnico.

L'itinerario didattico si è svolto su 15 unità di apprendimento, strutturate sulla base dei processi scelti, tradotti in prodotti attesi, visibili e valutabili attraverso un'apposita Rubrica valutativa.<sup>13</sup>

Le scelte organizzative, metodologiche e didattiche sono illustrate nella Tabella 1.

La valutazione per e dell'apprendimento è stata monitorata lungo tutto il percorso didattico attraverso uno sguardo trifocale:

- **valutazione soggettiva** da parte della docente (con una valutazione diagnostica iniziale, alcune tabelle osservative ed un costante feedback tra docente e allievi);
- **valutazione soggettiva** da parte degli allievi (con momenti di autoverbalizzazione e un'autovalutazione scritta);
- **valutazione intersoggettiva** da parte del gruppo classe (con alcune valutazioni tra pari).

#### *MATERIALI DIDATTICI E PROCEDURA*

Per la prima lezione ho creato una scheda introduttiva che propone l'ascolto di 12 frammenti musicali: gli allievi, a coppie, hanno il compito di collocarli nella regione di provenienza corretta sulla mappa del mondo.

Per le successive lezioni (fasi di allenamento), ho creato sei fascicoli, uno per ogni regione: Europa, Africa, Asia, America, Medio Oriente. Ogni fascicolo contiene domande, immagini, approfondimenti, curiosità relativi ad ascolti musicali (audio e video) che ho proposto in classe. Gli allievi, a coppie, hanno classificato il materiale per ogni genere musicale. Al termine delle fasi di allenamento, a gruppi di

---

13. Si veda Appendice 1.

TABELLA 1

FASE	DESCRIZIONE	PRODOTTO ATTESO	APPROCCIO DIDATTICO	VALUTAZIONE
Condivisione di senso	Prima esercitazione per far emergere i bisogni formativi (ascolto di 12 brani provenienti da aree geo-culturali diverse), discussione in classe sul tema dell'educazione musicale interculturale, presentazione della SP e delle modalità di monitoraggio della valutazione per l'apprendimento.	Gli allievi SCELGONO l'abbinamento corretto tra brano musicale e paese di provenienza.	Approccio dialogico-filosofico	Valutazione diagnostica
Fasi di allenamento 1, 3, 4 EUROPA, ASIA, AMERICA	Allestimento delle isole didattiche con l'ausilio dei banchi scolastici per il lavoro cooperativo. Attività di ascolto e analisi dei generi musicali etnici. Creazione di schede con gli identikit musicali e presentazione a gruppi.	Gli allievi, a gruppi, SELEZIONANO le risposte corrette ed il materiale corretto. Gli allievi CLASSIFICANO i generi musicali etnici, attraverso la creazione di identikit musicali, organizzando il materiale selezionato. Gli allievi MOTIVANO le scelte compiute per creare l'identikit del genere musicale a loro assegnato.	Approccio collaborativo Approccio espositivo-interattivo	Tabelle osservative e valutazione tra pari
Fasi di allenamento 2, 5 AFRICA, MEDIO ORIENTE	Apprendimento del canto Sansa Kroma accompagnato dalle percussioni, apprendimento della danza Debka Kafrit.	Gli allievi ESEGUONO il canto, i ritmi percussivi e la danza.	Apprendimento cognitivo	Feedback allievi-docenti e autoverbalizzazione
Realizzazione	Videoregistrazione delle performance di canto, percussioni e danza.	Gli allievi ESEGUONO il canto, i ritmi percussivi e la danza appresi durante le fasi di allenamento.	Approccio metacognitivo	Valutazione tra pari
Riflessione	Visione collettiva delle performance di canto, percussioni e danza. Bilancio conclusivo sul percorso didattico svolto.	Gli allievi GIUDICANO il prodotto realizzato sulla base di un insieme di criteri espliciti atti a valutarne la qualità.	Approccio dialogico e metacognitivo	Autovalutazione scritta degli allievi

4-5, hanno compilato la scheda intitolata *Identikit musicale* utilizzando il materiale raccolto durante le fasi di allenamento. Infine, tutti gli identikit musicali sono stati presentati dai gruppi alla classe e appesi in aula, di fianco alla mappa del mondo.

Per quanto riguarda la regione America (nord, sud, centro), ho selezionato cinque brani celebri (*Mas que nada/samba*, *El condor pasa/canto amerindo*, *Aquarela do Brasil/bossanova*, *Libertango/tango*, *Cielito Lindo/mariachi*) che abbiamo studiato in classe, analizzandone i testi, cantandoli, suonando strumenti ritmici tipici.

Per quanto riguarda la regione Medio Oriente, ho proposto l'apprendimento della danza folclorica intitolata *Debka Kafrit*. La coreografia è stata studiata in gruppo e danzata da tutti gli allievi assieme.

Al termine del percorso didattico, abbiamo videoregistrato tutti i brani (cantati, suonati, ballati) per trarre assieme un bilancio conclusivo sulle attività svolte.

## RISULTATI

I dati sono stati raccolti attraverso due strumenti: un questionario ed un test sociometrico. Il questionario, suddiviso in quattro parti (diversità, interazione, uguaglianza, conoscenze culturali e musicali specifiche), aveva la funzione di rilevare i fattori coinvolti nell'indagine: comportamenti, intenzioni, preferenze, opinioni, atteggiamenti. Per preparare il questionario si è fatto riferimento ad uno strumento di misura standardizzato: l'*ICC Intercultural Citizenship Test* ideato dal Consiglio d'Europa.<sup>14</sup> Da esso sono state estrapolate le domande misurabili, strutturate su una scala di valutazione Likert. Ogni domanda ha dato origine a una o più variabili da inserire nella matrice. Il questionario è stato somministrato attraverso un modulo di Google Form che gli allievi hanno compilato online. La somministrazione è avvenuta in due fasi: prima di iniziare l'itinerario didattico, per tracciare una radiografia dell'apertura culturale degli allievi, e alla sua conclusione.

Il test sociometrico è stato somministrato prima e dopo lo svolgimento dell'itinerario didattico in classe, con la funzione di monitorare il processo di integrazione in atto nel campione di indagine, di evidenziare la struttura psicosociale del gruppo e tradurla in termini oggettivi e quantitativi. I risultati iniziali hanno permesso di creare gruppi di lavoro efficaci durante le fasi di allenamento, cercando di evitare situazioni di marginalità sociale e di migliorare il clima all'interno del gruppo classe. Gli allievi si sono espressi in base a due ambiti: funzionale (basato su stima delle competenze e dell'utilità) e affettivo (basato su simpatia e amicizia).

Inoltre, durante l'itinerario didattico sono state utilizzate alcune tabelle osservative volte a verificare lo sviluppo delle competenze previste per questo lavoro di ricerca e inserite nel PdS. I dati raccolti sono serviti per misurare comportamenti, conoscenze e abilità degli allievi.

---

14. Il Test di cittadinanza interculturale è accessibile attraverso il seguente indirizzo: <<https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/icc-test>>.

## Il questionario

Dai dati raccolti dal questionario emerge che le risposte della classe fornite al termine del percorso didattico tendono in generale a spostarsi verso una maggiore sensibilità ed empatia nei confronti dei compagni di origine culturale diversa e verso una maggiore promozione dell'uguaglianza per tutti all'interno della scuola. In questa sezione propongo alcuni esempi tra i più emblematici di questa evoluzione. Le risposte potevano essere: molto, abbastanza, mediamente, poco, per niente.

Alla domanda «Mi piace incontrare compagni di scuola provenienti da ambienti diversi (di origine immigrata, ma anche provenienti da una regione diversa, o da un contesto socio-economico diverso)?» prima dell'itinerario didattico il 42,8% degli allievi ha scelto molto, il 28,6% abbastanza, il 28,6% mediamente. Dopo l'itinerario il 47,6% degli allievi ha scelto molto, il 42,9% abbastanza, il 9,5% mediamente.

Alla domanda «Cerco di fare in modo che chi arriva da fuori, indipendentemente dal luogo di provenienza, si senta benvenuto/a nella mia classe/scuola?», prima dell'itinerario didattico il 38,1% degli allievi ha indicato molto, il 33,3% abbastanza, il 28,6% mediamente. Dopo l'itinerario il 52,4% degli allievi ha indicato molto, il 47,6% abbastanza.

Alla domanda «Provo empatia quando un mio compagno di classe/scuola, appartenente a un diverso background (genere, cultura, etnia, religione, età), si sente trattato ingiustamente?» prima dell'itinerario didattico il 34,6% degli allievi ha risposto molto, il 33,3% abbastanza, il 28,3% mediamente, il 3,8% poco. Dopo l'itinerario il 46,8% degli allievi sceglie molto, il 47,6% abbastanza, il 5,6% mediamente (Tabella 2).

TABELLA 2

		Molto	Abba- stanza	Media- mente	Poco	Per niente
Mi piace incontrare compagni di scuola provenienti da ambienti diversi	Prima Dopo	42,8% 47,6%	28,6% 42,9%	28,6% 9,5%	----	-----
Cerco di fare in modo che chi arriva da fuori, indipendentemente dal luogo di provenienza, si senta benvenuto/a nella mia classe/scuola?	Prima Dopo	38,1% 52,4%	33,3% 47,6%	28,6% ----	----	----
Provo empatia quando un mio compagno di classe/scuola, appartenente a un diverso background (genere, cultura, etnia, religione, età), si sente trattato ingiustamente?	Prima Dopo	34,6% 46,8%	33,3% 47,6%	28,3% 5,6%	3,8% ----	----

## Il test sociometrico

Il test sociometrico prevedeva quattro domande, le prime due per l'ambito funzionale, le seconde per l'ambito affettivo:

1. La docente di geografia sta pianificando un lavoro a gruppi. Scegli tre compagni di classe con cui ti piacerebbe stare.
2. Nello stesso lavoro a gruppi, elenca ora tre compagni di classe con cui non ti piacerebbe stare.
3. La docente di classe sta organizzando la gita di fine anno all'Europapark. Scegli tre compagni di classe che vorresti seduti accanto a te sul treno.
4. La docente di classe sta organizzando la gita di fine anno all'Europapark. Scegli tre compagni di classe che non vorresti seduti accanto a te sul treno.

Per poter analizzare i dati del test sociometrico, ogni allievo è stato identificato con un codice (F o M in base al genere, seguito da un numero). Innanzitutto, si è ricostruito il percorso scolastico degli allievi di 1C e la loro provenienza culturale, grazie alla collaborazione dei due docenti di sostegno pedagogico presenti presso la Scuola Media di Canobbio. È importante evidenziare due aspetti che incidono in maniera sostanziale e sono:

- la provenienza scolastica eterogenea degli allievi;
- la presenza di 10 allievi con almeno un genitore di origine straniera.

Come prima analisi, attraverso una tecnica di elaborazione dei dati di tipo quantitativo, si è calcolato il numero di preferenze e il numero di rifiuti che ogni allievo ha ricevuto dai compagni, sia in ambito funzionale che in ambito affettivo.

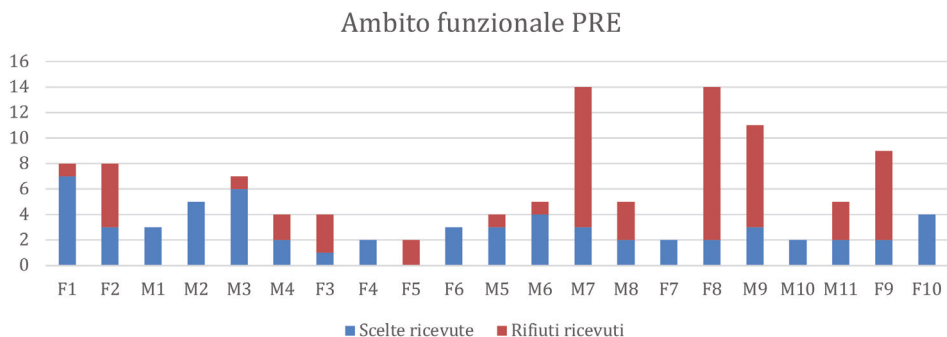


Grafico 1

### Ambito funzionale POST

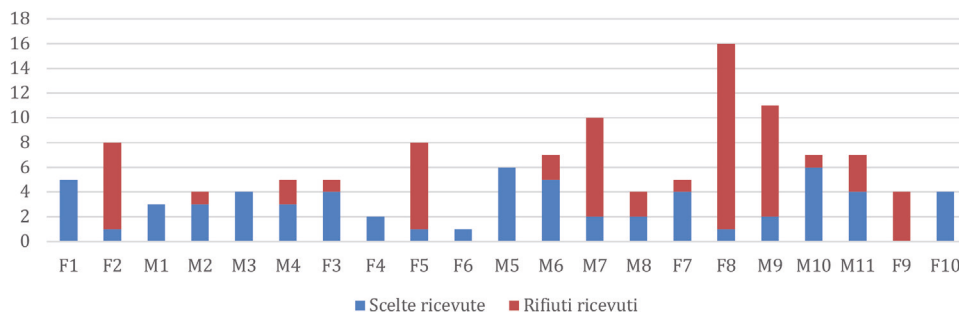


Grafico 2

Come si può osservare dai grafici 1 e 2, le differenze prima e dopo l'esperienza non sono significative. Qualcosa di simile si osserva per l'ambito affettivo (Grafici 3 e 4)

### Ambito affettivo PRE

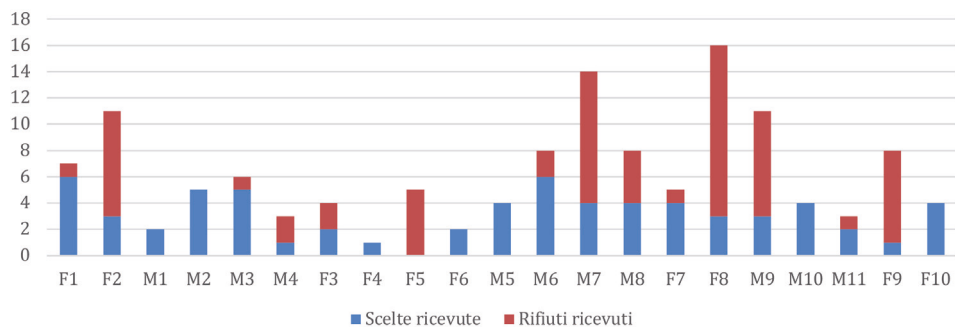


Grafico 3

### Ambito affettivo POST

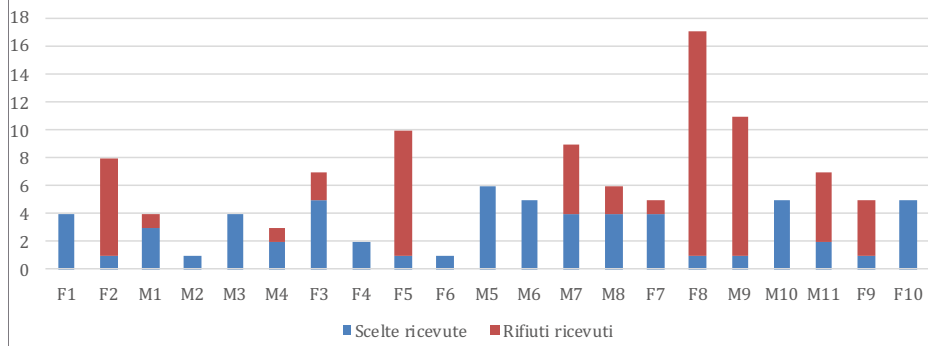


Grafico 4

Paragonando i dati (preferenza: l'allievo è stato scelto dai compagni; rifiuto: l'allievo non è stato scelto dai compagni) emerge che non vi sono differenze sostanziali tra i risultati ottenuti precedentemente e a seguito del percorso didattico svolto in classe: nella maggior parte dei casi gli allievi ricevono un quantitativo abbastanza equilibrato di preferenze e rifiuti. Vi sono alcune eccezioni: F5 riceve quasi solo rifiuti; M7, F8, M9 ricevono molti più rifiuti rispetto alle preferenze; F4, F6, F10 ricevono solo preferenze.

Come seconda analisi, in base ai punteggi ricevuti, sono stati assegnati alcuni ruoli di rilievo all'interno del gruppo classe e si è ottenuta la seguente tabella iniziale.

TABELLA 3

RUOLO	DESCRIZIONE	AREA FUNZIONALE	AREA AFFETTIVA
Leader	Riceve 6 o più preferenze non più di 1 rifiuto	F1, M3	F1
Popolare	Riceve 3 o più preferenze e 3 o più rifiuti	F2, M7, M9	F2, M7, M8, F8, M9
Emarginato	Riceve 2 o meno preferenze e 2 o meno rifiuti	M4, F4, F5, F7, M10	M1, M4, F3, F4, F6, M11
Escluso	Riceve 6 o più rifiuti e 2 o meno preferenze	F8, F9	F9

Analogamente, con i dati raccolti al termine dell'itinerario didattico vengono assegnati questi stessi ruoli e la tabella risulta modificata nel modo seguente.

TABELLA 4

RUOLO	DESCRIZIONE	AREA FUNZIONALE	AREA AFFETTIVA
Leader	Riceve 6 o più preferenze non più di 1 rifiuto	M5, M10	M5
Popolare	Riceve 3 o più preferenze e 3 o più rifiuti	M11	M7
Emarginato	Riceve 2 o meno preferenze e 2 o meno rifiuti	F4, F6, M8	M2, M4, F4, F6
Escluso	Riceve 6 o più rifiuti e 2 o meno preferenze	F2, F5, M7, F8, M9	F2, F5, F8, M9

Nello specifico, per ogni allievo è possibile tracciare un profilo sulla base del numero di rifiuti e preferenze raccolti. Ecco alcuni esempi:

F1, *leader*, ottiene 7 preferenze e 1 rifiuto: si tratta di una ragazza proveniente dalla scuola elementare di Canobbio con un profilo scolastico discreto. Nelle relazioni con i compagni si pone in modo altrettanto discreto e probabilmente questo gioca a suo favore. È socievole e collabora con tutti.

F8, *esclusa*, ottiene 12 rifiuti e 2 preferenze: è una ragazza di origini spagnole, proveniente dalla scuola elementare di Canobbio, che riceve cinque rifiuti dai cinque compagni delle elementari. Da questo si deduce che l'immagine negativa che si è costruita alle elementari la accompagna anche alle medie.

F5, *emarginata*, ragazza di origini kosovare proveniente dalla scuola elementare Lugano-Gerra. In ambito funzionale ottiene 3 rifiuti e 0 preferenze, mentre in ambito affettivo ottiene 5 rifiuti e 0 preferenze. Questa ragazza proviene da un contesto familiare molto difficile ed è spesso assente da scuola. Il suo rendimento scolastico non è buono e fatica molto a relazionarsi con i compagni.

Ecco alcuni esempi ottenuti a conclusione dell'itinerario didattico:

M5 diventa *leader* sia in ambito funzionale che in ambito affettivo con 6 preferenze e 0 rifiuti: si tratta dell'unico ragazzo proveniente dalla scuola Montessori di Bedano. Si può ipotizzare che lungo l'arco dell'anno si sia fatto conoscere ed apprezzare per le sue qualità.

M9 passa da popolare ad *escluso*: riceve 9 rifiuti e 2 preferenze in ambito funzionale e 10 rifiuti e 1 preferenza in ambito affettivo. Questo ragazzo mostra sempre più difficoltà ad interagire, accogliere e aiutare i compagni, soprattutto di sesso femminile, con i quali non riesce ad instaurare relazioni.

La terza e ultima analisi effettuata riguarda le scelte reciproche e le relazioni all'interno del gruppo classe. Prima di realizzare il percorso didattico troviamo i seguenti sottogruppi, che sono nella maggior parte chiusi e composti da allievi che provengono dalla stessa scuola elementare: Comano, Cureglia, Canobbio, Porza.

Dopo il percorso didattico i sottogruppi si modificano e come si può vedere dall'immagine seguente vi sono concatenazioni di nuove relazioni che aprono i gruppi e li rendono più malleabili.

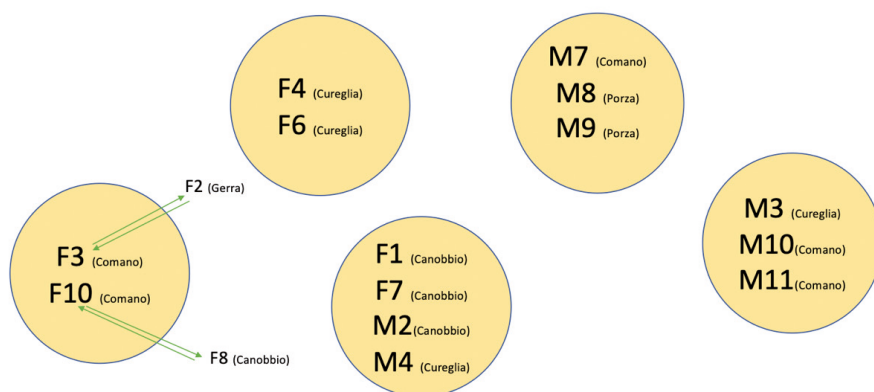


Grafico 5

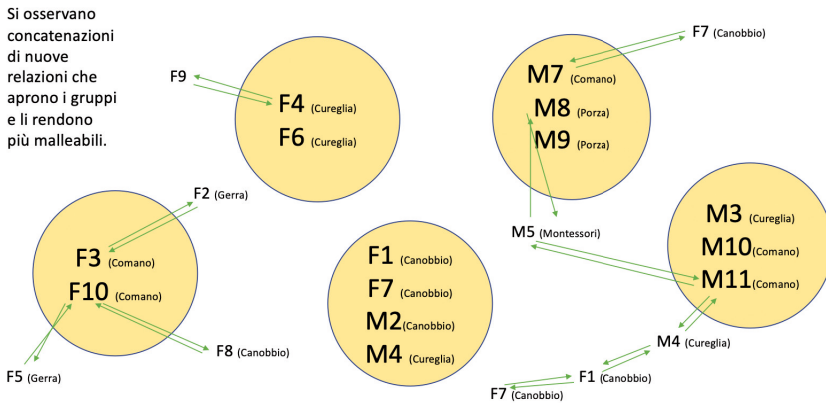


Grafico 6

Da questi risultati si può osservare come la classe 1C sia vivace ed in continuo fermento: si creano nuove amicizie ma allo stesso tempo restano ben salde le relazioni instaurate alle scuole elementari. Gli allievi provenienti dalla scuola elementare Lugano-Gerra sono i più deboli scolasticamente e purtroppo anche quelli più esclusi. È quindi confermato che la provenienza scolastica incide in maniera sostanziale nella creazione dei sottogruppi.

Per contro, l'origine culturale di provenienza di alcune famiglie non sembra incidere sui rapporti tra compagni di classe. Appare inoltre evidente il legame per sesso: quasi tutti i sottogruppi sono formati da sole femmine o soli maschi. Si può inoltre osservare che le femmine ricevono più rifiuti rispetto ai maschi.

### *Partecipazione alle attività musicali*

Durante le attività musicali gruppali ho notato interazioni positive: maschi e femmine accettano di tenersi per mano e ballare in cerchio; piccoli gruppi di allievi si organizzano autonomamente per stabilire l'assegnazione degli strumenti musicali a percussione che serviranno per accompagnare alcuni canti; gli allievi più competenti aiutano quelli che faticano ad eseguire i ritmi correttamente; tutti gli allievi eseguono, a coppie seduti uno di fronte all'altro, una coreografia che prevede toccarsi alcune parti del corpo (mani, piedi, gambe). Il gruppo classe ha affrontato tutte le attività musicali senza opporsi, cercando di rispettare le regole, mostrandosi accoglienti e rispettosi gli uni con gli altri, cercando soluzioni costruttive e di cooperazione, per raggiungere un obiettivo condiviso. La curiosità per le proposte musicali particolari, esotiche, ha facilitato comportamenti socialmente positivi. Non sono mancate situazioni relazionali conflittuali, ma il riscontro per le attività proposte è stato, in generale, caloroso ed entusiastico. Ho inoltre potuto notare un consolidamento nelle relazioni e un accrescimento del benessere del gruppo classe.

## Discussione

Le situazioni pedagogiche proposte, orientate alla prosocialità, nelle quali gli allievi avevano ruoli e incarichi prestabiliti, hanno permesso loro di sentirsi riconosciuti e importanti all'interno della classe e li hanno stimolati ad esprimere opinioni ed interessi personali, accrescendo il senso di autostima e di autoefficacia. La loro partecipazione è stata accolta come una risorsa all'interno della classe e questo è sicuramente un punto di partenza per sviluppare un clima di conoscenza e fiducia reciproca teso a migliorare l'adattamento ed il successo scolastico di tutti gli allievi.

I risultati quantitativi estrapolati dal questionario, combinati con quelli di tipo qualitativo raccolti durante le lezioni, evidenziano come gli allievi, attraverso le architetture didattiche proposte, abbiano sviluppato maggiore interdipendenza positiva, rinforzato abilità di relazione e di gestione dei conflitti, espresso interesse e curiosità nei confronti di generi musicali etnici.

La ricerca svolta ha confermato le potenzialità dell'educazione musicale tesa alla comprensione interculturale in età scolastica, come strumento per orientare la crescita degli allievi verso una visione del mondo più solidale ed equa.

Per contro, il test sociometrico rileva come nella classe 1C vi siano diversi allievi emarginati ed esclusi. Tale situazione probabilmente non è risolvibile con questo tipo di intervento, che per quanto approfondito, ha dei limiti sia dal punto di vista della durata temporale che da quello dell'ampliamento interdisciplinare e del coinvolgimento dell'istituto in generale: andrebbero intraprese azioni più significative da parte di un'équipe formata dal docente di classe e dai docenti di materie, congiuntamente al docente di sostegno e alle famiglie coinvolte.

È utile ricordare che gli allievi sono preadolescenti e che le preferenze ed i rifiuti operati in due momenti specifici possono non rappresentare realmente la rete sociale costruita dal gruppo classe, che è in continua evoluzione e soggetto a cambiamenti sia a livello fisico che emotivo.

Il limite che ha influito maggiormente sul lavoro di ricerca è stato il tempo a disposizione per lavorare con la classe (45 minuti a settimana per 5 mesi), non sufficiente per approfondire una tematica tanto sensibile e complessa. Sarebbe utile poter lavorare con la classe almeno due anni, per l'intero ciclo di osservazione, e per almeno due unità didattiche settimanali.

Un altro limite è il campione di riferimento, troppo ridotto per azzardare generalizzazioni su larga scala: un campione costituito da più classi di prima media avrebbe permesso una raccolta dati più ampia e valori d'analisi più significativi.

Non è stato possibile approfondire la variabile legata alla componente strettamente caratteriale di ogni allievo: a volte ho percepito riservatezza e timidezza che non ho giudicato ma empaticamente considerato, non ritenendo la loro valutazione una questione di mia stretta competenza.

La pandemia da coronavirus 2 (SARS-CoV-2) ha influito negativamente sul percorso didattico in classe: le attività pratiche strumentali, di canto e di ballo

non si potevano praticare durante i primi tre mesi di realizzazione del percorso didattico, e quindi gli allievi non hanno potuto beneficiare di un'immersione nelle culture musicali studiate in classe. È quindi mancato l'aspetto motivazionale del 'far musica' assieme, recuperato poi negli ultimi due mesi. Il progetto si presta ad essere ampliato in modo da coinvolgere tutta la comunità educativa dell'istituto scolastico per co-costruire un'educazione di tipo interculturale, attraverso progetti interdisciplinari e modalità di lavoro cooperative, coinvolgendo i docenti di classe, i docenti di altre materie, i docenti di sostegno, il consiglio di direzione ed eventualmente anche il comitato genitori.

La problematica, molto dibattuta e condivisa all'interno dell'istituto scolastico, meriterebbe ulteriori interventi educativi per migliorare l'integrazione interculturale nella scuola dell'obbligo. Spazi di intervento possono sicuramente essere l'ora di classe, le giornate progetto e le attività d'istituto.

Questo lavoro di ricerca si è rivelato estremamente arricchente per gli allievi di 1C ed anche per il mio sviluppo professionale e personale. Gli allievi hanno dimostrato interesse e curiosità, soprattutto nell'apprendimento dei canti e delle danze. Per quanto mi riguarda, integrare metodologie di insegnamento quali la didattica per progetti e l'apprendimento cooperativo nell'ambito dell'educazione musicale, mi ha permesso di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali, essenziali per un insegnamento culturalmente puntuale, nonché favorevole al coinvolgimento attivo degli allievi e funzionale alla loro socializzazione e armoniosa integrazione nell'ambito scolastico e non solo.

Si tratta di un punto di partenza per studiare e sviluppare la tematica dell'interculturalità, estremamente attuale ed importante. È mio desiderio dedicarmi con impegno, lungo l'arco della mia carriera professionale di insegnante, ai vari aspetti emersi nel corso della ricerca, mediante l'uso di strumenti didattici adatti, la partecipazione a iniziative e sperimentazioni specifiche e la condivisione di esperienze con altre persone.

## Bibliografia

- AA.VV., *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS, Bellinzona 2015.
- ANDERSON, WILLIAM M., PATRICIA SHEHAN CAMPBELL, *Multicultural Perspectives in musical education*, Rowman & Littlefield, Lanham-Maryland 2010.
- Bonn Declaration*, European Music Council 2011, p. 3. Traduzione italiana a cura della Associazione Italiana delle Scuole di Musica, <[https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2013/11/EuropeanMusicCouncil-sulla-Dichiaraz-di-Bonn\\_italiano.pdf](https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2013/11/EuropeanMusicCouncil-sulla-Dichiaraz-di-Bonn_italiano.pdf)>.
- CREECH, ANDREA, PATRICIA GONZALESZ-MORENO, LISA LORENZINO, GRACE WAITMAN, *Case study: lost—or found?—in translation. The globalization of Venezuela's El Sistema*, in Stephen Clift e Paul M. Camic (a cura di), *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing: International perspectives on practice, policy and research*, Oxford, Oxford University Press, 2015; doi: <<https://doi.org/10.1093/med/9780199688074.003.0024>>.
- FACCI, SERENA, *Multiculturalismo nell'educazione musicale*, in J.J. NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia Einaudi della musica, Vol. 2. Il sapere musicale*, Torino, Einaudi 2002, pp. 863–879.

- GARDNER, HOWARD, *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences*, Harper Collins, New York 1983.
- HALLAM, SUSAN & CAREY GODVIN, *Actual and perceived effects of background music on creative writing in the primary classroom*, «Psychology of Education Review», xxxix 2015, pp. 15–21.
- MADHU, SINGH, *Understanding life skills*, UNESCO, 2003; <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146963>>.
- MORIN, EDGAR, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Parigi 1999 ; <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740\\_fre/PDF/117740freo.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre/PDF/117740freo.pdf.multi)>.
- SCHÄFER, THOMAS, PETER SEDLMEIER, CHRISTINE STÄDTLER, DAVID HURON, *The psychological functions of music listening*, «Frontiers in Psychology», iv 2013, doi: 10.3389/fpsyg.2013.00511.
- SEEGER, ANTHONY, *Verso un'antropologia più musicale*, in TULLIA MAGRINI (a cura di), *Antropologia della musica e culture mediterranee*, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 57–66.
- SLAVIN, ROBERT E., *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why does group work works?*, «Anales de Psicología», xxx/3 2014, pp. 785–791; doi: <<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>>.

## Appendice

## Rubrica valutativa

PROCESSO/LIVELLO	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Interpretazione: scegliere gli abbinamenti corretti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati.	Anche se guidato dalla docente e dai compagni di classe, fatica a scegliere gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati.	Sono in grado di scegliere gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati, avvalendosi delle indicazioni della docente e dei compagni di classe.	Sono in grado di scegliere autonomamente gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati, commettendo alcuni errori.	Sono in grado di scegliere autonomamente ed in maniera corretta gli abbinamenti tra i brani musicali ascoltati ed i paesi di provenienza elencati.
Interpretazione: selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe.	Sebbene riceva suggerimenti dalla docente e dai compagni di gruppo, manifesto difficoltà a selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe.	Sono in grado di selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe, con i suggerimenti della docente e dei compagni di gruppo.	Sono in grado di selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe, in maniera autonoma, commettendo alcuni errori.	Sono in grado di selezionare le risposte corrette ed il materiale pertinente ai generi musicali etnici studiati in classe, in maniera autonoma e del tutto corretta.
Azione: classificare i generi musicali etnici, attraverso la creazione di identikit musicali, organizzando il materiale selezionato.	Pur con l'aiuto della docente e dei compagni, manifesto difficoltà ad organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale del genere a me assegnato.	Grazie al sostegno della docente e dei compagni, sono in grado di organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale.	Sono in grado autonomamente di organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale del genere a me assegnato, commettendo alcuni errori.	Sono in grado autonomamente di organizzare e classificare il materiale selezionato all'interno dell'identikit musicale del genere a me assegnato, in maniera del tutto corretta.

PROCESSO/LIVELLO	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Azione: eseguire le sequenze ritmiche, vocali e coreutiche.	Manifesto difficoltà rilevanti ad applicare le tecniche apprese e ad eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, sebbene sia opportunamente guidato dalla docente.	Sono in grado di applicare in modo parzialmente corretto le tecniche apprese e di eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, opportunamente guidato dalla docente.	Sono in grado autonomamente di applicare in modo adeguato le tecniche apprese e di eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, dimostrando di possedere una discreta padronanza.	Sono in grado autonomamente di applicare in modo adeguato le tecniche apprese e di eseguire le danze ed il canto, accompagnandomi con le percussioni, dimostrando di possedere un'eccellente padronanza.
Autoregolazione: motivare le scelte compiute per creare l'identikit del genere musicale.	Manifesto difficoltà a fare esempi concreti e ad utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato.	Sono in grado di fare almeno un esempio concreto e di utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato, dimostrando di possedere una discreta consapevolezza critica.	Sono in grado di fare alcuni esempi concreti e di utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato, dimostrando di possedere una buona consapevolezza critica.	Sono in grado di fare numerosi esempi concreti e utilizzare parole diverse per spiegare le mie idee e le procedure che ho adottato, dimostrando di possedere un'ottima consapevolezza critica.
Autoregolazione: giudicare i prodotti realizzati sulla base di criteri espliciti.	Nonostante il supporto della docente, manifesto difficoltà a formulare ed esprimere un giudizio di valore sulla performance.	Grazie al supporto della docente, sono in grado di esprimere un giudizio di valore sulla performance, fornendo alcune motivazioni.	Sono in grado autonomamente di esprimere un giudizio di valore sulla performance, fornendo motivazioni valide.	Sono in grado autonomamente di esprimere un giudizio di valore sulla performance, fornendo motivazioni valide, in maniera coerente e approfondita.

L'autrice. Anna Negrinotti consegue il diploma di pedagogia del pianoforte nel 2003 con i Maestri Sandro D'Onofrio e Roberto Braccini presso il Conservatorio della Svizzera italiana. Presso lo stesso istituto, nel 2007, consegue il diploma di perfezionamento pianistico con la Maestra Nora Doallo. Dal 2006 è cofondatrice e insegnante della scuola di pianoforte *Il tasto vivo* di Lugano, affiliata al Conservatorio della Svizzera italiana. Dal 2009 al 2012 ha studiato pianoforte jazz con il Maestro Mario Rusca presso la Scuola di Musica Moderna di Lugano. Dal 2018 è cofondatrice dell'Associazione corale Contrappunti: i piccoli Contrappunti, i giovani Contrappunti ed il coro polifonico di adulti si esibiscono regolarmente sotto la sua direzione. A giugno 2022 ha conseguito il Master of Arts SUPSI in pedagogia musicale con specializzazione in educazione musicale elementare e in insegnamento dell'educazione musicale per il livello secondario I. Dal 2022 ricopre il ruolo di docente di educazione musicale presso alcune scuole comunali del Canton Ticino.