



TESIS DOCTORAL

APOYO FORMATIVO DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

LUCIANO MUNAFÒ

Departamento de Didáctica Expresión Musical, Plástica y Corporal

2017



TESIS DOCTORAL

APOYO FORMATIVO DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

LUCIANO MUNAFÒ

Conformidad de los directores de la tesis:

Eva Martín López

Florencio Vicente Castro

2017

Dedicatória

Alla mia famiglia ed
a coloro che credono in me

Ringraziamenti

Desidero ringraziare, per il contributo alla realizzazione della mia tesi, anzitutto la Dott. ssa Arianna Ditta per il suo costante impegno profuso nei miei confronti, il Prof. Florencio Vicente Castro per il suo determinante supporto scientifico, tecnico e morale, la Dott. ssa Monica Rizzo, per la sua preziosa collaborazione alla parte empirica del mio progetto, don Francesco La Rocca, per la traduzione di alcune parti della tesi.

Ringrazio anche la professoressa Eva Martín López.

I Dirigenti Scolastici: la Dott.ssa Giuseppa Scolaro dell' I. C. "E. Drago" e la Dott.ssa Concetta Quattrocchi dell' I. C. "Gravitelli-Paino" di Messina, la Dott.ssa Francesca Paola Puleo dell' I. C. "E. Ventimiglia" di Belmonte Mezzagno (PA), la Dott.ssa Annalia Todaro dell' I. C. "E. Contino" di Cattolica Eraclea, la Dott.ssa Graziella Fazzi dell' I. C. "Garibaldi" di Realmonte e Siculiana in provincia di Agrigento, i quali hanno dimostrato la loro piena disponibilità accogliendomi favorevolmente nelle loro aule per la somministrazione dei questionari.

*“Nulla ethica sine aethetica...
...Nulla aethetica sine ethica*

J. M. Valverde”.

RESUMEN

El presente trabajo, titulado "De la educación musical al instrumento musical: el éxito educativo de la escuela secundaria de primer grado", tiene como objetivo la capacidad de determinar si, en la escuela secundaria de primer grado, los alumnos que siguen el currículo musical poseen y desarrollan mayores habilidades a nivel cognitivo, relacional e intelectual, en relación a alumnos que asisten a las escuelas integrales tradicionales.

La herramienta utilizada como soporte de la presente investigación es el "Test de inteligencias múltiples" del psicólogo y docente estadounidense Gardner, contenido en un cuaderno junto con una sección socio-demográfica y administrado a los alumnos de las tres clases de seis institutos integrales sicilianos. Las inteligencias han sido obtenidas sumando las puntuaciones otorgadas a los niños en cada juego de afirmaciones. Los datos obtenidos han sido:

- sexo;
- municipio, escuela y curso de proveniencia;
- inteligencia espacial, lingüística, interpersonal, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, lógico-matemática y naturalista;
- instrumento tocado e importancia atribuida a la música;
- tiempo libre.

La prueba fue realizada a alumnos de sexo masculino y femenino que representan, respectivamente, el 48,83 % y el 51,17 % de la muestra de estudio, estando muy equilibrados los porcentajes de quienes tocan un instrumento, el 50,94 %, y los que no lo hacen, el 49,06 %. Los resultados del test de Gardner ponen de relieve que los alumnos que tocan un instrumento musical desarrollan, en síntesis, habilidades superiores a aquellos que no tocan instrumento alguno. Con respecto a los niños que tocan un instrumento, las inteligencias más desarrolladas parecen ser la musical, la lingüística y la interpersonal; mientras que para los niños que no tocan ningún instrumento son las siguientes: la lógica, la espacial y la corporal cinestésica. Los ocho tipos de inteligencia fueron posteriormente examinados a través de un análisis de varianza, mediante el test ANOVA.

Palabras clave: educación musical, escuela, éxito educativo, habilidades, inteligencias múltiples.

RIASSUNTO

Il presente lavoro, dal titolo “Dall’educazione musicale allo strumento musicale: il successo formativo della scuola secondaria di primo grado” ha come obiettivo la capacità di stabilire se, nella scuola secondaria di primo grado, gli alunni afferenti all’indirizzo musicale possiedono e sviluppano maggiori abilità a livello cognitivo, relazionale ed intellettuale, rispetto ai loro coetanei, che frequentano gli istituti comprensivi tradizionali.

Lo strumento utilizzato a supporto della presente ricerca è il “Test sulle intelligenze multiple” dello psicologo e docente statunitense Gardner, contenuto in un libretto, comprensivo di una parte socio-anagrafica, somministrato agli alunni delle tre classi di sei Istituti comprensivi siciliani. Le intelligenze state ottenute sommando i punteggi attribuiti dai bambini ad ogni set di affermazioni. I dati rilevati sono stati:

- sesso;
- comune, scuola e classe di provenienza;
- intelligenza spaziale, linguistica, interpersonale, musicale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, logico-matematica e naturalistica;
- strumento suonato ed importanza attribuita alla musica;
- tempo libero.

Il test è stato somministrato ad alunni di sesso maschile e femminile che rappresentano, rispettivamente, il 48,83%, ed il 51,17% del campione d’analisi; pressoché equilibrate le percentuali fra chi suona uno strumento, il 50,94%, e chi non lo suona, il 49,06%. I risultati del test di Gardner hanno evidenziato come gli allievi che suonano uno strumento musicale, sostanzialmente, sviluppino delle abilità superiori ai loro coetanei che non suonano alcuno strumento. Relativamente ai bambini che suonano uno strumento, le intelligenze più sviluppate appaiono essere quella musicale, linguistica ed interpersonale; mentre, per i bambini che non suonano alcuno strumento risultano essere: quella logica, spaziale e corporeo-cinestetica. Gli otto tipi di intelligenze sono state poi esaminate attraverso l’analisi della varianza, attraverso il test Anova.

Parole – chiave: educazione musicale, scuola, successo formativo, abilità, intelligenze multiple.

ABSTRACT

This work, titled “*From music education to the musical instrument: the educational success of the secondary school level* “ has as to determine whether, in the secondary school level, pupils in special music classes have more developed cognitive, interpersonal and intellectual skills, than their peers who attend traditional comprehensive schools.

Instrument used in this research is the *Test of multiple intelligences* of the American psychologist and teacher Gardner. This test is contained in a booklet, which also includes a socio-part master data, and it's administered to students in three classes of six Sicilian comprehensive schools. Intelligence was obtained by adding the scores of children at each set of statements. Data were:

- sex;
- home town, sending school and former class;
- spatial, linguistic, interpersonal, musical, bodily-kinesthetic, intrapersonal, logical-mathematical and naturalistic intelligence;
- instrument played and importance attached to music;
- free time.

This test has been distributed to male and female students, which represent, respectively, 48.83% and 51.17% of the test sample; the percentages between those who play an instrument (50.94%) and those who do not play (49.06%) are almost balanced. Substantially, Gardner's test results show like students who play a musical instrument develop superior skills of their peers who do not play any instruments. With regard to children who play an instrument, the musical, linguistic and interpersonal intelligence are more developed; instead, children who do not play any instruments develop logical, spatial and bodily-kinesthetic intelligence. Then, eight types of intelligences were examined through an analysis of variance, based on the Anova test.

Keywords: music education, school, educational success, skills, multiple intelligences.

INDICE

RESUMEN	4
RIASSUNTO.....	5
ABSTRACT.....	6
RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL.....	10
Figura 10. Distribuzione del test d'intelligenza fra strumentisti e non.....	20
Figura 12. Correlazioni di intelligenze del campione generale	21
Figura 13. Correlazioni di intelligenze del campione che suona.....	22
Figura 14. Correlazioni di intelligenze del campione che non suona.....	22
Figura 15. Distribuzione del test in relazione allo strumento suonato.....	23
INTRODUZIONE	25
PARTE PRIMA	28
CAPITOLO PRIMO: L'EDUCAZIONE ALLA MUSICA.....	29
1.1 Il termine "educazione musicale"	30
1.2 La musica come linguaggio universale	34
1.3 La musica nella prima infanzia	37
1.4 La musica nella scuola primaria	41
1.5 La musica nella scuola secondaria di primo grado.....	43
CAPITOLO SECONDO: I BENEFICI DELL'UTILIZZO DELLO STRUMENTO MUSICALE	49
2.1 Lo strumento musicale nella scuola secondaria di primo grado.....	50
2.2 La musica ed il cervello umano	56
2.3 Perché studiare musica?	58
2.4 I benefici dell'utilizzo dello strumento musicale.....	62
2.5 I benefici della pratica musicale secondo M. Matthews.....	66
CAPITOLO TERZO: APPRENDIMENTO E DISTURBI SPECIFICI. STRATEGIE E METODICHE CONNESSE ALL'UTILIZZO DI UNO STRUMENTO MUSICALE	71
3.1 La Dislessia Evolutiva: caratteristiche e sintomi.	72
3.2 Dislessia e scuola.....	76
3.3 La Dislessia nell'ambito musicale.....	80
3.4 ADHD e Musicoterapia.....	83
3.5 Il potere della musica sull'apprendimento	86
PARTE SECONDA: PARTE EMPIRICA.....	90
CAPITOLO QUARTO	91

Introduzione	92
CAPITOLO QUINTO: IPOTESI, OBIETTIVI E METODO	95
5.1 Ipotesi ed obiettivi	96
5.2 Metodologia.....	97
5.3 Partecipanti	98
5.4 Strumenti	99
5.5 Procedura di raccolta dati	100
5.6 Analisi dei dati.....	100
5.7 Conclusioni	101
CAPITOLO SESTO: RISULTATI.....	102
Risultati	103
Figura 1. Distribuzione maschile e femminile del campione	103
Figura 2. Distribuzione maschile e femminile suddivisa per Istituto scolastico.....	103
Figura 3. Variabilità del test d'intelligenza in base al sesso	104
Figura 4. Distribuzione del campione in relazione allo strumento suonato	104
Classe.....	105
Figura 5. Distribuzione degli strumentisti in relazione alla classe frequentata	105
Figura 6. Distribuzione del punteggio in base alla classe frequentata.....	106
Figura 7. Distribuzione dei punteggi delle intelligenze in relazione alla classe frequentata	106
Strumento	107
Figura 8. Distribuzione del campione in relazione allo strumento suonato	107
Figura 9. Distribuzione del campione in relazione all'Istituto scolastico	108
Figura 10. Distribuzione del test d'intelligenza fra strumentisti e non.....	108
Figura 11. Distribuzione relative alle intelligenze condizionate ai due gruppi di bambini	109
Figura 12. Correlazioni di intelligenze del campione generale	110
Figura 13. Correlazioni di intelligenze del campione che suona.....	110
Figura 14. Correlazioni di intelligenze del campione che non suona.....	111
Figura 15. Distribuzione del test in relazione allo strumento suonato.....	112
Figura 16. Distribuzione intelligenza musicale in relazione allo strumento suonato ..	113
CAPITOLO SETTIMO: DISCUSSIONI E CONCLUSIONI	114
Discussioni e conclusioni.....	115

Figura 11. Distribuzione relative alle intelligenze condizionate ai due gruppi di bambini	116
Figura 15. Distribuzione del campione in relazione allo strumento suonato	117
Figura 16. Distribuzione intelligenza musicale in relazione allo strumento suonato ..	117
BIBLIOGRAFIA.....	118
SITOGRAFIA.....	124
ALLEGATI	126

RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

Introducción

El presente estudio parte del examen escrupuloso del término «educación musical», el cual tiene dos significados que comprenden dos ámbitos de acción muy distintas.

El primero la define como la disciplina que se ocupa de los fundamentos teóricos de la enseñanza de la música y de la relativa didáctica; el segundo, la define como la disciplina escolar introducida en el currículo formativo de cada alumno. Los mayores estudios en este ámbito hacen referencia a los siguientes autores: Dalcroze - Willems - Kodály - Orff, los cuales, con métodos diferentes entre los siglos XIX y XX, contribuyeron sustancialmente a la difusión y al desarrollo de dicha disciplina.

La música es un lenguaje universal y, a través de dicho lenguaje, el hombre es capaz de expresar pensamientos que no se pueden convertir en conceptos, sino en pensamientos musicales. El lenguaje musical está ampliamente relacionado con el lenguaje verbal, ya que contienen estructuras muy similares en cuanto a forma y estilo. Durante la primera infancia existe la llamada «musicalidad comunicativa», o lo que es en realidad, una interacción de tipo musical entre el pequeño y la madre, con intercambio de información mediante unas secuencias rítmicas y dinámicas regulares. En los primeros meses de vida, existen unas actividades que realiza el progenitor de forma inconsciente con el niño: el *scaffolding* y el *framing*.

El primer término indica la posibilidad, ejercitada por el adulto, de iniciar mediante pistas sutiles en actividades aún desconocidas para el pequeño, asumiendo el papel de facilitador, mientras el segundo establece la comprensión del binomio causa-efecto para cada comportamiento. Ambos conducen a una fase que recoge ambos llamada *bridging* (la habilidad de saber transferir los propios conocimientos a otros).

El psicólogo Gardner, en su libro *Formae Mentis* (2010), teoriza que cada individuo posee, en diversos grados, ocho tipos de inteligencias, poniendo en entredicho, no solo la vieja teoría de inteligencia (Sperman, 1923), sino también los test estándar sobre la que se fundamentaba. En particular, dichos test medían la inteligencia de los estudiantes en el ámbito escolar, desde solo un punto de vista lingüístico y lógico-

matemático. Gardner, a ese test, le añade otros seis: la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal, la inteligencia intrapersonal, la naturalista y la corpóreo-cinética. Gardner sostiene que el individuo posee cada una de estas ocho inteligencias, pero con grados diferentes y, no obstante, todas son independientes, funcionan sin relación entre ellas. Además, para cada una de estas, cada individuo adquiere nociones que transforma en conceptos y estrategias, a través de las cuales aprende unos procedimientos a seguir. En la escuela primaria, la comprensión y la percepción son los procesos cognitivos que se promueven, para permitir una educación en el sonido y la música. Con un trabajo de organización de las percepciones auditivas, se puede motivar la escucha mediante unas actividades de juego, pensadas para percibir ruidos, sonidos del ambiente, individuar las fuentes, distinguir la distancia, entender la intensidad, la diferente duración, el volumen y las diferencias de timbre. En secundaria, la formación de los adolescentes desde los 11 a los 14 años de edad, ha atravesado, en el transcurso de los años, tres fases como: nocionista (basada en la adquisición de una cantidad de noticias sobre compositores y sus obras; también llamada *didáctica nominal*), espontaneísta (a través de la música, se centraba en la maduración del comportamiento del alumno; educación *con* música, no *en* música) e integrada (a través de la música, también apuntando a la maduración del comportamiento del alumno; educación *con* la música, no *en* la música). Esta última fase es la que aún sigue vigente en nuestro país y, gracias a la cual, el sonido se convierte en uno de los instrumentos, universales e inmediatos, de la comunicación y de la expresión. El colegio intentará educar a cada alumno, no solo en el uso y la comprensión, sino, sobre todo, favoreciendo la participación del alumno en el sistema cultural que se basa en eso. De esta forma, se crean tres fases, complementarias a la didáctica: la primera, *la educación en la interpretación*, a la descodificación y a la lectura del mensaje sonoro-musical; la segunda, *la educación en la expresión* y la comunicación a través de los sonidos; la tercera, *la educación en la escucha musical*, sin la cual no serían posibles las dos primeras. A los niños, es necesario enseñarles a apreciar y percibir los valores lingüísticos y expresivos de la música, las funciones de la música en la realidad de hoy en día, analizar el evento musical en el sentido más amplio, considerando la condición humana y social del que, el hecho en sí, es testimonio y expresión, comprender los elementos que lo

constituyen, es decir: dinámicos, armónicos, rítmicos, de timbre, melódicos y formales, de cada fragmento musical.

Marco teórico

En la actualidad, con la enseñanza del instrumento musical en la escuela secundaria, se promueve la formación global del individuo, ofreciendo al alumno una experiencia musical de la que forma parte integrante el estudio específico de un instrumento. El decreto ministerial n.º 201 de 1999 dice lo siguiente: *"La enseñanza instrumental constituye integración interdisciplinar y enriquecimiento de la enseñanza obligatoria de la educación musical en el cuadro más amplio de las finalidades de la escuela secundaria y del proyecto total de formación de la persona"*.

Cuando escuchamos una música, el cerebro responde activando diferentes regiones externas en la corteza auditiva, entre las cuales, algunas áreas que normalmente están especializadas en otras actividades cognitivas. Nuestras experiencias visuales, táctiles y emotivas influyen en la sede en la que el cerebro percibirá la música. El cerebro elabora la música de forma jerárquica y distribuida. La corteza auditiva primera es la actividad en los primeros estadios de la percepción sonora, como la tonalidad y la línea melódica, que es la base de la melodía. Los campos corticales auditivos secundarios elaboran estructuras musicales más complejas, como la armonía, la melodía y el ritmo. Los sonidos de las variaciones de presión del aire emitidos por una fuente sonora, en el interior de la oreja, el estribo (hueso pequeño) golpea la cóclea que los transforma en señales eléctricas enviadas al cerebro. Aprender a tocar un instrumento musical desarrolla el cerebro de los niños (con un notable desarrollo cortical), disminuye la ansiedad, mejora el control sobre las emociones y aumenta la capacidad de concentración (Zendel, Tremblay, Belleville y Peretz, 2015).

La música, junto con una lengua extranjera, puede contribuir a incrementar el aprendizaje y la capacidad de comprensión. Estudiar música o aprender a tocar un instrumento puede abrir las puertas a nuevas oportunidades de crecimiento personal. El cerebro, desde el nacimiento en adelante, se desarrolla de una forma rápida. Empezar pronto con las lecciones de música, fomentar la exploración musical, representa un estímulo esencial para el desarrollo de las neuronas y, como

consecuencia, una modalidad a través de la cual promover el desarrollo intelectual. Estudiar un instrumento musical comporta una serie de ventajas, desde el aumento de las capacidades mnemotécnicas hasta el incremento de la coordinación motora, desde la mejora de la lectura y la comprensión, hasta el desarrollo del sistema respiratorio y, como consecuencia, la reducción del estrés (en el caso de los instrumentos de viento).

Muchos estudios en este campo han dado resultados muy positivos; por ejemplo, en términos de proteger el cerebro del envejecimiento debido a la edad, el *Rotman Research Institute* de Toronto, a través de un estudio, publicado en el *Journal of Neuroscience* (2014) ha demostrado como la educación musical, si se da desde pequeños, produce beneficios también en la tercera edad, ayudando a afrontar mejor el deterioro cognitivo y prevenir la pérdida de las competencias de lenguaje y escucha. El doctor Glenn Schnellenberg, psicólogo de la Universidad de Toronto, en 2005, durante una conferencia en Lipsia, bajo el título «*The neuro science and music - II, from reception to performance*», ha demostrado, a través de un estudio, como los niños que van a clases de música, podían desarrollar una inteligencia más vivaz en comparación con los otros.

¿Qué significa hacer música? ¿Tocar un instrumento? Significa involucrar al ser humano en su totalidad en una actividad centrada en el «querer», que implica fuertemente el «sentir» y la fantasía artística, en el desarrollo de la idea musical, con las fuerzas del pensamiento y la imaginación. Aprender a tocar un instrumento musical puede ayudar, sobre todo a los niños, a aprender las lenguas, aumentando la sensibilidad del cerebro a los sonidos de la palabra. Ir a clases de música, podría tener un impacto directo sobre la capacidad de un niño de aprender las lenguas extranjeras, modificando la sensibilidad de la mente frente a todos los sonidos.

El equipo de investigadores de la *Northwestern University* de Chicago, en 2014, establecieron una relación entre la habilidad musical y la capacidad del sistema nervioso de adoptar modelos de sonido. La doctora Nina Kraus, que guio al equipo, sostiene que tocar un instrumento tuvo un impacto en el tratamiento automático en el tronco encefálico, la parte inferior del cerebro, que controla la respiración, el ritmo cardíaco y las reacciones a los sonidos.

A través de la aproximación a un instrumento musical, se pueden realizar estrategias de inclusión incluso para los alumnos afectados por trastornos específicos del aprendizaje.

Basándose en el tipo de problema específico que comportan, los trastornos específicos del aprendizaje se subdividen en: *Dislexia* o trastorno de la lectura, que se manifiesta con la dificultad a la hora de descodificar el texto; *disortografía*, trastorno específico de la escritura, que se desarrolla con dificultad en el ámbito fonográfico y ortográfico; *disgrafía* o trastorno específico de la grafía, que se evidencia con la dificultad relativa a la coordinación motora, propia de la escritura; y la *discalculia*, que se refiere al trastorno específico de las habilidades numéricas y de cálculo, y que se manifiesta con problemas relativos a la comprensión y a la operación numérica.

La dislexia, por ejemplo, no se manifiesta solamente a través de la dificultad de leer las palabras, sino que sus implicaciones se hallan en muchas actividades didácticas, entre las cuales, la música. La percepción sonora y la lectura de la partitura son los dos ámbitos principales en los que los disléxicos encuentran dificultades específicas y, a la hora de aprender a utilizar un instrumento musical, se encuentran problemas muy peculiares que van más allá de la materia en concreto. Los sujetos con dislexia confunden con frecuencia izquierda y derecha, parecen poco concentrados, presentan una falta de control físico, falta de autoestima, dificultades mnemónicas y falta de organización en el desarrollo de las actividades. Los síntomas de la dislexia se dividen en primarios y secundarios. Los síntomas primarios son de carácter auditivo, visual, espacial, de desorganización y de memoria. Los síntomas secundarios, en cambio, tienen que ver con la escasa habilidad al copiar, ansiedad, falta de concentración, baja autoestima, sentimiento de frustración, discontinuidad en el aprendizaje y en el empeño y problemas familiares.

El lenguaje musical, permite al niño disléxico, comunicarse con el resto, destruyendo la barrera del aislamiento y proyectándolo en una nueva realidad, apasionante, libre y cargada de motivación. El profesor del instrumento musical, justo por las peculiaridades de su disciplina, debería poder reconocer, con mayor facilidad, ciertas condiciones de necesidad, en lo que a la relación con el alumno se refiere, le permite

asumir una posición privilegiada para poder comprender mejor determinados comportamientos. Un profesor formado, no solo en el sentido de contenido, sino también respecto a dichos trastornos del aprendizaje, no puede más que favorecer el diagnóstico de la dislexia, utilizando los métodos apropiados.

Entre las otras discapacidades, recordamos también el TDAH, o déficit de atención/hiperactividad. Este es un trastorno evolutivo del autocontrol, que se manifiesta en la dificultad de concentración y atención, el nivel de actividad y el control de los impulsos. El niño, en sí, no es capaz de adaptar el propio comportamiento en relación a las demandas del ambiente, de los objetivos a alcanzar y el trascurso del tiempo. Se considera, además, un problema grave, más que para el alumno afectado, para los familiares y el colegio. Con frecuencia, padres y profesores, se pueden ver poco preparados delante de este tipo de diagnosis, por lo que respecta a la dirección del sujeto. Los síntomas principales de dicha patología son, concretamente, tres: la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad. La falta de atención se manifiesta cuando, respecto a los coetáneos, se tiene una enorme dificultad de mantener la atención o de seguir un deber concreto, durante un cierto periodo de tiempo. La hiperactividad, cuando un sujeto muestra una continua dificultad a estar quieto; normalmente, esto movimientos, resultan también descoordinados entre ellos. La impulsividad representa la incapacidad de inhibir un comportamiento inadecuado, esperar una respuesta y, además, una gratificación eventual. Estos niños se muestran, con frecuencia, impacientes, interrumpen a los otros y no respetan las reglas elementales de convivencia civil.

Para contrastar estos fenómenos, hoy, se adoptarán instrumentos específicos como la Musicoterapia, o la modalidad de aproximación no verbal, para intervenir con eficacia en todos esos sujetos que presentan este tipo de condiciones patológicas.

La actividad musical y la escucha activan, de forma simultánea, diferentes áreas corticales del cerebro humano, dando lugar a estímulos y respuestas de tipo pre-musical (inconsciente), musicales (intencionadas), extra-musicales (provenientes de la misma música), para-musicales (independientes de la música) y no musicales (completamente ajenas a la música).

A través de un válido proyecto musical, dirigido a estos sujetos, se pueden mejorar las habilidades cognitivas y de comportamiento, señalando a los objetivos

específicos, como: el potenciamiento de la capacidad de atención, escucha y concentración; regular las acciones impulsivas y remodelar la fuerza de los propios movimientos; mejorar las intenciones del propio cuerpo y las funcionalidades rítmicas; favorecer las capacidades de reconocimiento y control de las emociones; e incrementar el propio nivel de autoestima.

La relación entre aprendizaje y estudio de un instrumento musical ha sido, desde hace tiempo, objeto de numerosas investigaciones; una de las mayores investigadoras del panorama mundial es la doctora Nina Kraus, directora del laboratorio neurocientífico de la *Northwestern University de Chicago* (EE. UU.)

El trabajo de su equipo, se ha centrado en el descubrimiento de todos los mecanismos cerebrales que, activados durante la práctica musical, influirían de forma positiva en las actividades de los alumnos, sin tener en cuenta las condiciones socio-culturales en las que operan (*adaptabilidad*). Tras un estudio, llevado a cabo en dos campeonatos de alumnos de un instituto superior de Chicago (solo un grupo seguía las clases de música), después de dos años, los niños que estudiaban un instrumento musical habían desarrollado una velocidad de respuesta y reacción a los estímulos sonoros claramente superior a los coetáneos (característica del cerebro definida en el ámbito psicológico plasticidad experiencial).

PARTE 2 - LA INVESTIGACIÓN

Metodología

El territorio de estudio del presente trabajo de investigación es la región de Sicilia, el instrumento utilizado es el «Test sobre las inteligencias múltiples» del psicólogo y profesor estadounidense Gardner, comprendido en un libro que consta de una parte socio-anagráfica, que se ha suministrado a los alumnos de tres clases de seis institutos sicilianos, con el fin de realizar un análisis lo más heterogéneo posible. Los institutos involucrados en la investigación son:

- Los institutos «E. Drago» y «Gravitelli-Paino» en la provincia de Messina;
- El instituto «E. Ventimiglia» de Belmonte Mezzagno, en la provincia de Palermo;

- Y los institutos «E. Contino» de Cattolica Eraclea, «Verga» de Siculiana y «Garibaldi» de Realmonte, en la provincia de Agrigento.

Objetivos

El objetivo de este proyecto, especialmente dedicado a la consecución de los objetivos y resultados verificables en condiciones de rutina escolar normal, extrae el impulso de la potencial transformación y formación del trabajo musical, para el desarrollo de cualidades peculiares humanas y de las relaciones derivadas. Los objetivos que este proyecto se propone son los siguientes:

- Verificar el papel de la experiencia musical, en la fase de la adolescencia, para todos aquellos que tocan un instrumento, sobre la capacidad de captar y elaborar, de forma también subjetivamente apreciativa, la resonancia emotiva, afectiva, relacional y expresiva;
- Analizar las recaídas de la práctica musical, sobre el desarrollo general;
- Comprender las recaídas de la práctica musical sobre las diferentes formas de inteligencia, como las teorizadas por Gardner.

Hipótesis

Se supone que los adolescentes que tocan un instrumento respecto a sus iguales:

- desarrollan relaciones más eficaces;
- Afinan sus capacidades intelectuales y cognitivas, potencian la capacidad de cooperación y aprenden el respeto hacia los otros y la disciplina, la capacidad de trabajar juntos hacia un objetivo común;
- aumentan la capacidad de pensamiento deductivo, como la organización mental y lógica;
- se incrementa el desarrollo motor, en particular la coordinación de las manos, los ojos y el cuerpo;

- aprenden a dirigir el estrés durante los exámenes, disminuyendo la ansiedad de prestación y transformando las emociones negativas en positivas;
- Aumentan la autoestima y la autoeficacia, a través de las exhibiciones con sus actuaciones, actitud fundamental que repercutirá en los futuros caminos de estudio.

Muestras

Los sujetos involucrados en la investigación, pertenecientes a la escuela secundaria y de edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, han sido 426. Los alumnos de sexo masculino son 208 (de los cuales, 6 con dificultades), los de sexo femenino 218; los niños que tocan un instrumento son 217, mientras que los que no lo hacen son 209. Los niños de las primeras clases representan el 36,15 % de las muestras objeto de estudio, los niños de las segundas clases el 35,68 %, mientras que los sujetos de las terceras clases representan el 28,17 %. Los seis institutos de procedencia se encuentran en tres provincias sicilianas (Messina, Palermo y Agrigento), con el fin de llegar a un análisis lo más heterogéneo posible.

Instrumentos

El instrumento utilizado para el apoyo a esta investigación es el «Test sobre las inteligencias múltiples» del psicólogo y profesor estadounidense Gardner, comprendido en un libro de ocho páginas suministrado a los alumnos de las tres clases de seis institutos sicilianos. La primera parte se refiere a las características socio-anagráficas del alumno, o el sexo, municipio, escuela y clase de procedencia; la segunda es un estudio sobre las actividades habitualmente desarrolladas en el tiempo libre durante la semana; la tercera y la cuarta página contienen un test de 30 preguntas a las cuales, el alumno responde con una cruz sobre verdadero o falso. Las cuatro páginas siguientes, del libro, contienen las preguntas relativas a las ocho inteligencias (espacial, lingüística, interpersonal, musical, corpóreo-cinética, intrapersonal, lógico-matemática y naturalista), obtenidas sumando las puntuaciones relativas con una serie de 10 preguntas cada una (excepto la inteligencia espacial en la que son 9), a las cuales el alumno atribuye un valor del 1 al 5. Las posibles puntuaciones eran las siguientes:

- 1, si «no se parece en nada a mí»,
- 2, si «se parece un poco a mí»,
- 3, si «bastante parecido a mí»,
- 4, si «se parece mucho a mí»,

Procedimiento

La primera toma de contacto con los colegios se produjo mediante una entrevista con el director del colegio, durante la cual se ilustró, brevemente, el proyecto de investigación y las finalidades educativas y cognitivas del mismo, junto a la presentación de una carta informativa de la Universidad de Extremadura firmada por el profesor Florencio Vicente Castro. Se ha explicitado, durante dicho encuentro, que la investigación se llevaría a cabo mediante el uso de un cuestionario de forma anónima, con respecto a las reglas de privacidad vigentes en materia y, sobre todo, que la finalidad del test sería, exclusivamente, de tipo estadístico, y no divulgado a terceros. Se especifica, también, que se ha contactado a otros diez institutos del mismo grado y que, durante la primera reunión informativa, los respectivos directores se han mostrado reacios al estudio y en contra del mismo. Los docentes de las clases involucradas durante el reparto de los test, se han mostrado dispuestos a colaborar con el escritor del trabajo, tras una oportuna sensibilización respecto a la importancia de las finalidades didácticas y estadísticas del test. Sucesivamente, se han concordado las modalidades de reparto en las clases. La actitud de los niños ha resultado prácticamente positiva, en todos los institutos involucrados, e incluso han mostrado curiosidad, mediante numerosas preguntas verbales. Los test se han suministrado de forma individual.

Tratamiento estadístico de los datos

Los análisis utilizados para indagar en las hipótesis de este estudio han sido: *estadísticas descriptivas, t-test, test de variación y análisis de la variación con diseño factorial mixto.*

La elaboración de los datos recogidos se ha efectuado a través del uso del software estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versión 20.0.

Resultados

Los diagramas de cajas derivadas representan las distribuciones relativas al test de inteligencia valoradas en base a los niños que tocan un instrumento (1) y a los que no (0). Parece que los niños que tocan un instrumento hayan obtenido unos resultados mejores en el test de inteligencia.

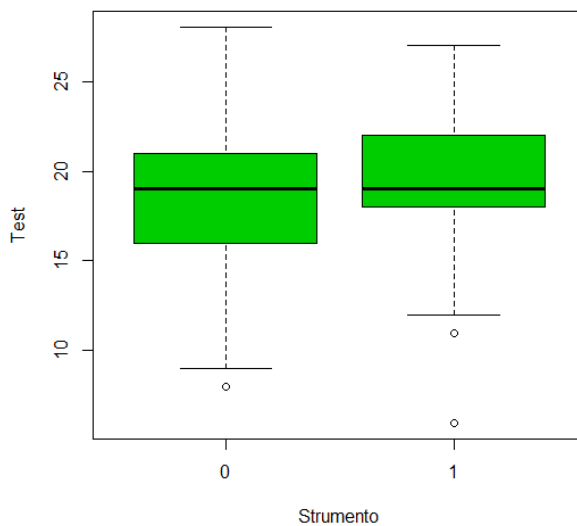


Figura 10. Distribuzione del test d'intelligenza fra strumentisti e non

En los diagramas de cajas derivadas se han analizado las distribuciones relativas a la inteligencia espacial, lingüística, interpersonal, musical, corpóreo-cinética, intrapersonal, lógica y naturalista, condicionadas en base a los dos grupos de niños. Se demuestra que los niños que tocan un instrumento (1) han obtenido una media de resultados mejor respecto a los niños que no tocan ningún instrumento (0).

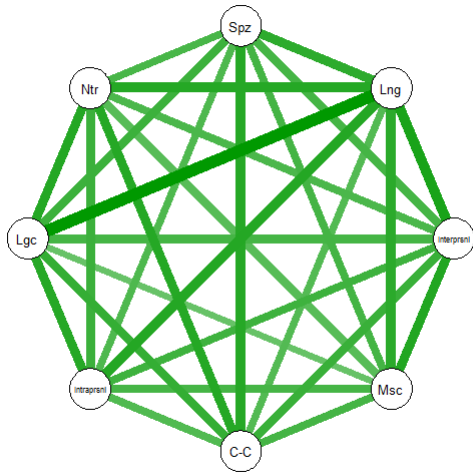


Figura 12. Correlazioni di intelligenze del campione generale

A partir del siguiente gráfico, se aprecia que las inteligencias están asociadas de forma positiva entre ellas: las asociaciones más evidentes se dan entre la inteligencia lógica y la inteligencia lingüística y entre la inteligencia interpersonal y la lingüística.

Condional a los niños que tocan un instrumento, se obtiene el siguiente gráfico, en el que se presentan solo las asociaciones positivas entre ellas. Las más evidentes, aunque menos fuertes respecto al gráfico anterior, siguen siendo las de la inteligencia lógica y lingüística, e inteligencia interpersonal y lingüística.

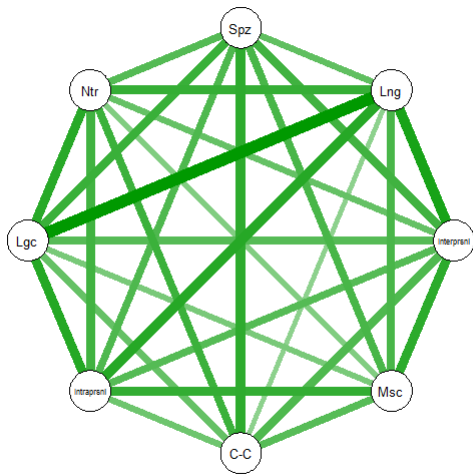


Figura 13. Correlazioni di intelligenze del campione che suona

En relación a los niños que no tocan un instrumento, se obtiene el siguiente gráfico, en el que las asociaciones positivas entre las inteligencias son más evidentes. Las más fuertes se dan entre la inteligencia lógica y lingüística, la lingüística y la espacial y la inteligencia lógica y corpóreo-cinética.

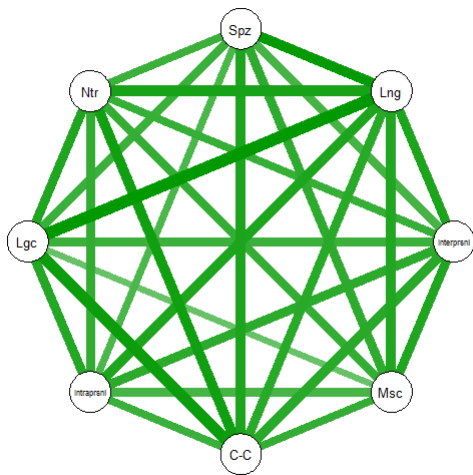


Figura 14. Correlazioni di intelligenze del campione che non suona

Los siguientes diagramas de cajas muestran la distribución de los resultados del test, dividiendo a los niños en base al tipo de instrumento que tocan. A partir de estos se demuestra que los niños que no tocan ningún tipo de instrumento presentan una

variabilidad de respuestas mucho más elevada respecto a los niños que tocan un instrumento, aunque la media no resulta significativamente diferente de las otras.

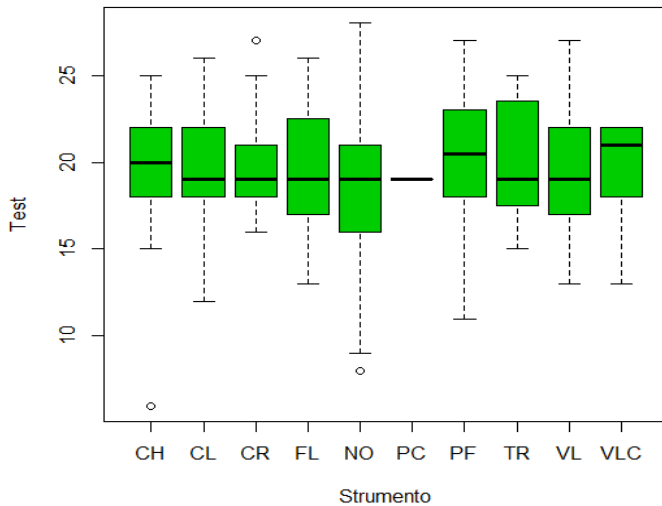


Figura 15. Distribuzione del test in relazione allo strumento suonato

Observando, además, la distribución de la inteligencia musical clasificando a los niños en base al tipo de instrumento que tocan, se ve que los niños que no tocan ningún tipo de instrumento presentan una variabilidad de respuestas mucho más elevada respecto a los niños que tocan un instrumento, y la media es inferior a todas las otras. Los resultados han evidenciado como los alumnos que tocan un instrumento musical desarrollan, de forma sustancial, unas habilidades superiores a los coetáneos que no tocan ningún instrumento. En relación a los niños que tocan un instrumento, las inteligencias más desarrolladas parecen ser la musical, la lingüística y la interpersonal; mientras, para los niños que no tocan ningún instrumento son: la lógica, la espacial y la corpóreo-cinética.

Límites del estudio

Para obtener resultados más fidedignos serviría un número de sujetos más elevado. En dicho análisis, los niños son independientes entre ellos y otros factores personales podrían influenciar los resultados del estudio. Un límite mayor podría ser el de no haber analizado la posición de los docentes en dicho estudio y el grado de

influencia que tienen en relación con los alumnos y su comportamiento.

Propuestas de estudio

Sería interesante, por lo tanto, valorar los resultados del test de inteligencia teniendo en cuenta el mismo grupo de niños en el transcurso de tres años escolares, a través de un estudio longitudinal. Podría ser útil, además, recoger información también sobre las edades, el nivel de instrucción y la ocupación de ambos progenitores, puesto que estos factores podrían influir en el resultado del test.

INTRODUZIONE

Per ciò che concerne l'organizzazione strutturale, il presente lavoro di ricerca è suddiviso in tre sezioni: la prima parte della tesi dottorale tratta gli aspetti teorici connessi alla tematica oggetto di studio. La seconda parte esamina il lavoro empirico a fondamento della ricerca ed, in particolare, le ipotesi, gli obiettivi ed il metodo di studio utilizzato. La terza parte espone, infine, la discussione di quanto emerso dall'analisi dei dati, le conclusioni e le prospettive provvisorie di questo studio, i riferimenti e gli allegati. La prima parte, di natura teorica, si compone di tre capitoli.

Il Capitolo I indaga la definizione del campo d'indagine relativamente all'ed. musicale, concetto che esprime diverse interpretazioni; il primo significato la definisce come la disciplina che si occupa dei fondamenti teorici dell'insegnamento della musica e della relativa didattica, il secondo come la disciplina scolastica inserita nel curriculum formativo di ogni allievo.

La musica può essere intesa come linguaggio universale e come attività sociale acquisita attraverso un sistema di simboli grafici e fonici volontariamente elaborati, in questo linguaggio l'uomo può esprimere pensieri che non si lasciano convertire in concetti, bensì in pensieri musicali; il linguaggio musicale con quello verbale sono correlati indissolubilmente, contenendo delle strutture molto simili, nella forma e nello stile. Il suo ruolo dalla prima infanzia sino alla scuola secondaria di primo grado, dagli stimoli ritmici e dinamici recepiti all'interno dell'alveo materno, fino alle *performances* orchestrali eseguite in pubblico dagli allievi delle scuole ad indirizzo musicale.

In quest'ambito, si inserisce l'opera dello psicologo Gardner, fondamentale per questa ricerca, il quale, nel suo libro "*Formae Mentis*" (2010), teorizza il possesso da parte di ogni individuo, con gradi diversi, di otto tipi di intelligenze: l'intelligenza spaziale, l'intelligenza musicale, l'intelligenza interpersonale, l'intelligenza intrapersonale, l'intelligenza naturalistica, l'intelligenza corporeo-cinestetica, l'intelligenza linguistica e l'intelligenza logico-matematica.

Il II Capitolo approfondisce il tema dei benefici derivanti dall'utilizzo di uno strumento musicale; le nostre esperienze visive, tattili ed emotive, influiscono sulla sede in cui il cervello percepirà la musica. Il cervello elabora la musica in maniera gerarchica e distribuita. La corteccia uditiva primaria è attiva nei primi stadi della percezione sonora, come la tonalità e la linea melodica, che è la base della melodia. I campi corticali uditivi secondari elaborano strutture musicali più complesse, come l'armonia, la melodia ed il ritmo. Imparare a suonare uno strumento musicale sviluppa il cervello dei bambini (con un notevole ispessimento corticale), diminuisce l'ansia, migliora il controllo sulle emozioni, ed aumenta la capacità di concentrazione.

La musica, al pari di una lingua straniera, può contribuire ad incrementare l'apprendimento e la capacità di comprensione; studiare musica, o imparare a suonare uno strumento, può aprire le porte a nuove opportunità di crescita personale. Successivamente, si propone un *excursus* storico dai primi decreti legislativi che disciplinano la materia, alla diffusione capillare delle scuole ad indirizzo musicale di oggi, con le motivazioni che portano alla scelta dello studio musicale; l'approfondimento del concetto d'istinto musicale, oggetto di ricerca da parte di numerose università in tutto il mondo, e le osservazioni, infine, derivanti dalla pratica musicale secondo Matthews(2009); aumento delle capacità mnemoniche, abilità di squadra ed organizzative, miglioramento nella coordinazione e nelle capacità di lettura e comprensione, etc.

Il III Capitolo è dedicato alla tematica apprendimento e disturbi specifici dell'apprendimento; attraverso l'approccio ad uno strumento musicale, infatti, si possono realizzare delle strategie di inclusione anche per gli alunni affetti da disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

La dislessia, ad esempio, non si manifesta soltanto attraverso la difficoltà a leggere le parole; le sue implicazioni si riscontrano in molte attività didattiche, fra le quali, in *primis*, la musica. Il linguaggio musicale, permette al bambino dislessico, di comunicare con gli altri, abbattendo la barriera di isolamento e proiettandolo verso una nuova realtà, appassionante, libera, e carica di motivazione. L'insegnante di strumento musicale, proprio per le peculiarità della sua disciplina, dovrebbe poter riconoscere, con maggiore facilità, certe condizioni di disagio, in quanto il rapporto

individuale con l'alunno, gli permette di assumere una posizione privilegiata, per poter capire meglio determinati comportamenti.

La seconda parte, empirica, tratta le ipotesi e gli obiettivi formulati a fondamento della ricerca, la metodologia utilizzata, il campione, gli strumenti, il procedimento e l'analisi dei dati, che sono stati trattati attraverso il programma di elaborazione "R" (linguaggio di programmazione ed ambiente di sviluppo specifico per l'analisi statistica dei dati).

La terza parte riguarda la discussione su quanto emerso dall'analisi dei dati, le conclusioni e le prospettive provvisorie di questo studio, i riferimenti bibliografici e gli allegati.

PARTE PRIMA

CAPITOLO PRIMO: L'EDUCAZIONE ALLA MUSICA

1.1 Il termine “educazione musicale”

L’educazione alla musica è stata da sempre parte integrante della vita umana fin dalle origini delle società più antiche, ed altresì, ritenuta una pratica fondamentale nelle cerimonie religiose e politiche. La musica ha, quindi, assunto un ruolo importante nell’educazione del cittadino, con modalità diverse nei vari momenti storici.

Per capire meglio il termine educazione musicale, dobbiamo menzionare il significato etimologico di “educazione”; essa deriva dal verbo latino “*educere*”, composto dalle particelle E (da, di, fuori), e “*ducare*” (trarre, condurre). “*Educare vuol dire quindi aiutare con un’opportuna disciplina a mettere in atto, a svolgere le buone inclinazioni dell’animo e le potenze della mente ed a combattere le inclinazioni non buone: “condurre fuori” l’animo dai difetti e dando moralità*” (AA.VV., Garzanti libri, 2005).

Con il termine *Educazione musicale* dunque si indica “*la disciplina che si occupa dei fondamenti teorici dell’insegnamento della musica e della relativa pratica didattica*” (Garzanti libri, 2005). In alcuni paesi (come quelli anglosassoni), con questa espressione si intendono gli studi, i progetti e le attività che riguardano la formazione musicale in senso lato, a livello sia di scuola generale che di scuola specialistica.

Il concetto di educazione musicale ha diverse interpretazioni, anche per quanto riguarda le tematiche affrontate: può essere inteso, infatti, sia come campo di ricerca ed insieme di teorie che riguardano l’insegnamento musicale, sia come procedimenti, mezzi e strategie che permettono di realizzare un progetto concreto di insegnamento, che si esplicita nella didattica della musica. In tutto ciò, non va dimenticato che, con questo termine si individua anche una precisa disciplina scolastica, la quale rappresenta una componente fondamentale del curriculum formativo di ogni individuo nella scuola.

L’insegnamento della musica è stato, da sempre, suddiviso in due grandi aree: quella dell’educazione, e quella dell’istruzione. L’educazione si definisce come uno strumento che concorre alla formazione generale dell’individuo, quindi inseribile in un contesto scolastico di base, mentre l’istruzione è finalizzata al trasferimento di un sapere tecnico specifico, per la formazione di musicisti veri e propri.

Un modello moderno di educazione musicale, in un ambito progettuale, deve prevedere essenzialmente degli obiettivi da raggiungere (le competenze da acquisire), dei contenuti sui quali operare (materiali, repertori, procedimenti), metodologie funzionali al percorso intrapreso, e la verifica dei risultati. Tutto questo va analizzato in rapporto a vari fattori, quali la natura dell'oggetto culturale (cosa si intende per musica, quali fenomeni ne rientrano, quali strutture e funzioni le si riconoscono), le caratteristiche dei destinatari (conoscenze di base, psicologiche, ecc.), l'ambiente sociale nel quale si opera.

Questa distinzione fu introdotta, nella prima metà del secolo scorso, da diversi studiosi dell'ambito musicale, quali Dalcroze (2008), Willems (1990), Orff (1950), Kodály (2009), i quali si preoccuparono dell'educazione musicale nel percorso formativo di un individuo, avendo tutti in comune dei principi pedagogici ben definiti: il riferimento agli interessi ed allo sviluppo sociale e psicologico degli alunni, la necessità di educare gradualmente la sensibilità musicale, la concretezza operativa delle attività. Lo scopo principale dell'insegnamento musicale non è, dunque, l'abilità in senso strettamente tecnico (anche se l'acquisizione di tecnica è indispensabile), ma lo sviluppo di una dimensione essenziale dell'espressione, della cultura e della socialità.

Una particolare chiave di lettura della nuova educazione musicale, è stata trattata negli studi di Dalcroze e Willems e riguarda *“l'educazione dell'orecchio”* (Dalcroze, 1922), ovvero la necessità di formare capacità uditive nel discente. E. J. Dalcroze, il maggior esponente di questo filone, affermò che le primissime esperienze musicali sono di ordine motorio; le strutture musicali, in particolar modo il ritmo, possono essere comprese soltanto attraverso una partecipazione globale all'evento sonoro dal ragazzo, per il quale non esiste differenza fra atto motorio ed atto conoscitivo (Piaget, 1964). Il ritmo, viene vissuto in modo muscolare, attraverso movimenti e gesti. Anche per Willems (1997) l'educazione dell'orecchio è fondamentale; prima di cominciare lo studio di uno strumento è necessario sviluppare la musicalità, concentrandosi sull'altezza dei suoni, sul ritmo, etc. Attraverso degli esercizi mirati, si impara ad aumentare le proprie capacità uditive, che si suddividono in sensoriali (a udire in senso stretto), affettive (ascoltare emotivamente), e mentali (prendere coscienza di ciò che si è udito). Anche in Italia abbiamo un esponente di tale filone,

che promuove non solo la formazione dell'orecchio attraverso il movimento, ma affianca altre attività, come il disegno, l'associazione di parole, la grafica, in modo da creare un'esperienza libera ed immaginativa, in cui tutti gli oggetti diventano altri stimoli musicali ed espressivi (Bassi, 1972).

Il compositore tedesco C. Orff (1950), propose un nuovo modello pedagogico; egli mirava ad un'attività organicamente musicale, sviluppando un "fare musica" attivo, favorendo il lato espressivo e creativo, attraverso la voce e degli strumenti.

L'aspetto più innovativo del metodo Orff è l'utilizzo di strumenti particolari, simili a quelli orchestrali ma in dimensioni ridotte, adatti per i bambini. Insieme alla voce, gli strumenti contribuiscono a porre in essere un percorso educativo attivo, inteso a far acquisire il senso ritmico e melodico (formando l'orecchio ed il gusto musicale), ed a sviluppare le capacità di improvvisazione ed esecuzione.

Un terzo filone di pensiero fu esposto dal musicista ungherese Kodály (2009) secondo il quale l'obiettivo primario dell'educazione musicale, è l'acquisizione della capacità di lettura e della pratica corale (Szönyi, 1994); per raggiungere tali scopi si propone agli allievi un sistema facilitato di lettura delle note, che evita le difficoltà delle tonalità. Esso si chiama "*sistema del Do mobile*", nel quale si prescinde l'altezza assoluta dei suoni, tenendo conto solo dell'altezza relativa.

Gli autori fin qui considerati, rappresentano gli studi classici dell'educazione musicale, nel panorama mondiale, per tutta la prima metà del Novecento. Essi hanno delineato un punto di partenza per molte scuole pedagogiche a livello internazionale, che ancora oggi, svolgono un'azione importante nell'ambito dell'educazione musicale. Un aspetto negativo dei metodi sopracitati, è senz'altro la concezione un po' ristretta dell'insegnamento specifico, in quanto esso non tiene conto delle diverse tradizioni ed esperienze dei vari paesi, in cui i destinatari operano.

Ampliando il campo delle esperienze educative e musicali (musica rock, etnica, contemporanea), esiste la necessità di mettere il discente al centro del processo di apprendimento, valorizzando tutti quegli aspetti creativi, critici ed esplorativi, che scaturiscono in maniera naturale dall'approccio stesso. Conseguentemente, vengono elaborate nuove metodologie didattiche, di tipo "*aperto*" (non metodi prescrittivi e statici), più rispondenti alle finalità orientative e formative della nuova società moderna; viene, ad esempio, analizzato il suono in tutta la sua fenomenologia, quindi

anche come rumore o evento non artistico, modificato con tecniche moderne d'avanguardia (Paynter, 1992; Aston, 1970).

In Italia, fino agli anni Sessanta, a parte l'esperienza di Laura Bassi sopracitata, non fu mai avviata una vera educazione musicale, in quanto nella scuola pubblica, fino a quel momento, la musica era assolutamente assente; qualche accenno lo si riscontrava, negli anni Cinquanta, soltanto nei programmi di scuola elementare, e negli istituti magistrali, ma in ogni caso in maniera nozionistica, e spesso lasciata ad insegnanti privi di basilari requisiti.

Nel nostro paese, sono tre le date importanti per l'educazione musicale. Il 1963, quando venne introdotto nei programmi di scuola media dell'obbligo, lo studio della musica: *“L'educazione musicale, come componente di quella artistica, deve suscitare nell'alunno l'amore verso l'arte dei suoni, intesa come forma del linguaggio e della espressione...”* (D. M. 24/04/1963); il 1979, anno in cui vennero pubblicate le linee metodologiche nei programmi ministeriali, e l'estensione da una a due ore settimanali della musica: *“Primario obiettivo dell'educazione musicale è promuovere la partecipazione attiva del preadolescente all'esperienza della musica nel suo duplice aspetto di espressione-comunicazione (momento del "fare musica") e di ricezione (momento dello "ascoltare"). L'educazione musicale permette di coltivare e valorizzare una dotazione linguistica universale costitutiva della personalità, educa all'uso di uno dei mezzi essenziali della comunicazione, quello sonoro e alla comprensione partecipativa dei maggiori patrimoni della civiltà, contribuisce all'affinamento del gusto estetico”* (D. M. 09/02/1979); il 1985, quando venne introdotta l'educazione al suono ed alla musica nei programmi della scuola elementare: *“Il complesso mondo dei suoni, costituito dalla realtà acustica naturale e prodotto dalle culture e dalle tecnologie, ha sempre avuto un ruolo di primo piano nella vita del fanciullo e in modo particolare nel processo cognitivo”, “... A livello della scuola elementare e in vista di una prima alfabetizzazione musicale è soprattutto importante attivare la capacità pratica di usare i suoni per comunicare ed esprimersi”* (D. P. R. 12/02/1985 n.104).

Attualmente l'educazione musicale si è sviluppata in varie direzioni, essa ha incrementato i suoi legami con vari ambiti, come la psicologia della musica, l'antropologia, la sociologia e le scienze dell'educazione.

1.2 La musica come linguaggio universale

La parola linguaggio, altro non indica, che il modo di esprimersi in una determinata lingua. Lo stesso rappresenta un'attività non individuale ma sociale, non intuitiva, ma acquisita; si attua attraverso un sistema di simboli grafici e fonici, volontariamente elaborati. Dovendo, quindi, arrivare ad una definizione condivisa, possiamo affermare che *“Forma di condotta comunicativa atta a trasmettere informazioni e a stabilire un rapporto di interazione che utilizza simboli aventi identico valore per gli individui appartenenti a uno stesso ambiente socioculturale”* (<http://www.treccani.it/enciclopedia/>, 22/05/2015)

In ambito musicale, il musicista Webern (1963), a tal proposito, disse: *“La musica è un linguaggio. In questo linguaggio l'uomo vuole esprimere pensieri che non si lasciano convertire in concetti, bensì in pensieri musicali. Ogni persona vuole comunicare con i suoni qualcosa che non si può dire altrimenti. In questo senso la musica è un linguaggio”* .

Il linguaggio musicale, può dunque essere definito, come l'insieme degli strumenti espressivi e stilistici, usati da un musicista. Ne consegue il criterio seguito nella scelta e nella disposizione dei vocaboli musicali nel periodo musicale, per realizzare il pensiero di chi scrive. Cioè il discorso, lo stile, il senso stesso del discorso musicale. Dino Buzzati (1958), profondo conoscitore del linguaggio musicale, osservò: *“Non si poteva neppur dire, lì per lì, se fosse seria o musica leggera... fu colpito dal linguaggio, il quale era libero dalle vecchie leggi armoniche”*.

Indubbiamente, il linguaggio figurativo o il linguaggio musicale, sono aspetti attraverso i quali i capolavori dell'arte si presentano alla conoscenza dell'uomo. Ma l'uomo, spesso, non è in grado di comprenderli: non conosce quel linguaggio.

Conoscere il linguaggio musicale vuol dire approfondirne lo studio, esserne informato il più possibile, fino ad acquisire un'adeguata familiarità, grazie alla pratica ed alla esperienza.

Il linguaggio musicale, con il linguaggio verbale, hanno portato da sempre ad un dibattito sulla loro possibile discendenza reciproca. Darwin (1871) sosteneva, che i

suoni venissero usati durante il periodo dell'accoppiamento, e che la parola si fosse sviluppata successivamente; ad esso si oppose negli stessi anni Spencer (1891), il quale supponeva che il linguaggio della musica derivasse dal linguaggio parlato.

Sloboda (1985), nel suo testo "*La mente musicale*", approfondisce la relazione tra musica e linguaggio, secondo un taglio cognitivista, soffermandosi principalmente sulle analogie del modello chomskiano del linguaggio (Chomsky, 1965), e di quello elaborato da Schenker (1906) sulla musica. La principale somiglianza tra i due modelli, viene ricondotta alla differenza tra *strutture di superficie* e *strutture di profondità*. Per strutture di superficie, si intende la forma assunta dalla sequenza linguistica, o musicale, nel momento in cui essa viene pronunciata. Queste strutture dipendono da una organizzazione nucleare più profonda, e di natura astratta (strutture di profondità), che definisce il significato della sequenza, indipendentemente dalla forma. Questa duplice anima strutturale, sarebbe, secondo Sloboda (1985), il nucleo che accomuna il sistema musicale e quello linguistico.

Secondo l'autore, è possibile identificare altre analogie evidenti tra musica e linguaggio, indipendenti dalla loro somiglianza strutturale. Anzitutto, musica e linguaggio sono entrambe forme caratteristiche, ed appaiono *universali* in tutti gli uomini, e *specifiche* per la specie; musica e linguaggio, a differenza del carattere limitato delle forme di comunicazione animale, hanno la capacità di generare un numero non finito di sequenze; i bambini, hanno una capacità naturale di apprendimento delle regole del linguaggio e della musica, attraverso l'esposizione ad esempi e l'imitazione.

L'introduzione dell'Autonomia Scolastica (D.P.R. n. 275/99), ha permesso di progettare le diverse fasi della diffusione e del potenziamento della musica, per tutti gli studenti. L'obiettivo principale da raggiungere, nello sviluppo della pratica e della cultura musicale, strumentale e corale, è quello di fornire agli alunni una sempre maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, di offrire loro un'ulteriore possibilità di conoscenza ed espressione di sé, razionale ed emotiva, di metterli in relazione fattiva e consapevole con altri soggetti.

Tutto ciò, al momento si rivela necessario, in quanto chi frequenta oggi la scuola cresce in un mondo fortemente influenzato dalla presenza della musica, come veicolo di comunicazione, ma spesso, non avendo gli strumenti adatti per la codifica, ne

subisce sia il linguaggio, che il messaggio. La produzione musicale, per lo studente comporta una serie di fattori; anzitutto, favorisce processi di organizzazione e formalizzazione della gestualità e della vocalità, in rapporto agli usi dello strumento e della voce, e concorre allo sviluppo delle abilità senso motorie; consente di accedere direttamente all'universo di simboli, significati e categorie che fondano il linguaggio musicale, e dei repertori strumentali e corali, ad essi connessi; pone le basi per lo sviluppo delle capacità di valutazione critica, estetica e musicologica su fatti, opere, eventi, repertori, sia storici che contemporanei, favorendo l'ascolto consapevole; permette autonome elaborazioni del materiale sonoro (improvvisazione, composizione), sviluppando la dimensione creativa anche mediante attività grafiche e gestuali (D.P.R. n. 275/99).

Fare musica strumentale, o corale, favorisce la consapevolezza che essa è rivolta ad un pubblico, e di conseguenza, fornisce un efficace contributo al senso di appartenenza sociale. In questo senso, l'evento musicale diventa una possibilità, per la scuola, di mostrare la propria capacità di relazione con lo sviluppo culturale e sociale, del contesto in cui è allocata.

Le esperienze realizzate, nel corso degli ultimi anni, indicano come sia importante istituire a livello provinciale, regionale e nazionale, occasioni di socializzazione e di valorizzazione di attività didattiche centrate a vario titolo sulla musica, in quanto le stesse alimentano, potenziandola, la cultura del territorio in cui si radicano. E', altresì, importante coinvolgere in questo processo anche altre istituzioni non scolastiche, e realtà produttive ed imprenditoriali locali.

L'apprendimento pratico della musica, inoltre, favorisce un più ampio intreccio con alcuni temi rilevanti che investono la scuola italiana, quali ad esempio, il potenziamento dell'intercultura, dell'integrazione, della lotta alla dispersione scolastica, e così via (<http://archivio.pubblica.istruzione.it>).

Lo scopo della disciplina musicale, non può essere soltanto la formazione di professionisti, bensì la realizzazione di una coscienza musicale, e di una cultura; ciò che conta davvero è *educare alla musica*, per formare con la musica. Essa, al pari degli altri linguaggi di uso mondiale, si offre come mezzo di incontro interculturale. Attraverso la musica, è possibile affinare e promuovere negli uomini, una coscienza

interculturale, rappresenta il primo passo per la realizzazione di una comunità musicale globale.

1.3 La musica nella prima infanzia

Durante i primi mesi, fra la mamma ed il bambino non ci sono scambi di parole, bensì di suoni e movimenti. Le prime relazioni sono di carattere corporeo e sonoro, ed entrambi sono in grado di cambiare i propri comportamenti comunicativi, in modo ritmico e dinamico.

“Ritmico in quanto è stato stabilito che i movimenti del neonato sono spesso sincronizzati con gli elementi del parlato degli adulti, dinamico perché la tipologia ed intensità degli stimoli viene regolata gradatamente in base all’adulto che si esprime o all’intensità sonora dell’intervento” (<http://www.terapiacognitiva.eu>).

Il rapporto che ne viene fuori da questa interazione (adulto-bambino) diviene una sorta di *“Musicalità comunicativa”* (Trevarthen, 1999; Trevarthen e Malloch, 2008), proprio come un duetto fra musicisti. Si realizzano dei dialoghi molto simili a quelli musicali, nei quali si trovano ripetizioni, variazioni, riprese, e sviluppo del tema. Man mano si va avanti nel rapporto, gli elementi di familiarità e ripetitività, si mescolano ad altri di novità e irregolarità; ovvero, si crea una base sicura con la ripetizione, ed un’ esplorazione con le novità.

Ne consegue, che le interazioni madre-bambino, sono alla base di ogni forma di comunicazione umana, e da ciò ne deriva in primis il benessere o malessere di ogni individuo; per questi motivi, la musica è diventata un mezzo di potenziamento delle abilità comunicative ed emozionali, non solo per la promozione del benessere, ma anche in contesti terapeutici, prendendo il nome di *musicoterapia* (Bence e Méreaux, 1990).

La *World Federation of Music Therapy* (Federazione Mondiale di Musicoterapia), nel 1996, ha definito la musicoterapia come *“l’uso della musica e/o degli elementi musicali (suono, ritmo, melodia e armonia) da parte di un musicoterapeuta qualificato, con un utente o un gruppo, in un processo atto a facilitare e favorire la comunicazione, la relazione, l’apprendimento, la motricità, l’espressione,*

l'organizzazione ed altro tipo di scopi terapeutici per venire incontro alle necessità emozionali, sociali, fisiche e mentali”.

La musicoterapia, si basa proprio sulla *musicalità comunicativa*; partendo dallo *stadio più elementare*, l'utilizzo dell'ambito sonoro può essere uno strumento molto efficace per entrare in sintonia con il bambino, qualunque siano le sue competenze di base.

Esistono diversi tipi di approcci musicoterapici, che si riallacciano a diversi modelli psicoterapeutici: transazionale, umanistico, sistemico, comportamentista, psicodinamico, etc., con uno specifico ambito teorico di riferimento, che definisce il paziente e la relazione col terapeuta. Il ruolo del terapeuta è quello di facilitare l'accesso alle risorse che ogni paziente ha in sé, per adattarsi in maniera produttiva all'ambiente che lo circonda, affinché possa risolvere di conseguenza i problemi, e realizzare le sue potenzialità. Scaturisce così un nuovo tipo di rapporto fra facilitatore (il terapeuta), e facilitato (il paziente), basato sull'ascolto empatico, accettante e congruente. *“Empatico perché ci si mette nei panni del facilitato da un punto di vista cognitivo ed emotivo; accettando incondizionatamente i criteri e le condizioni che stabilisce il cliente facendogliene prendere coscienza; congruente rispetto alla realtà restituendo i propri pensieri positivi e negativi al facilitato”* (Pellegrini e Megazzini, 2011).

Ogni bambino esercita la propria azione nell'ambiente che lo circonda, attraverso il corpo e i cinque sensi, creandosi delle rappresentazioni della realtà, e facendone esperienza grazie alle sue interazioni con gli adulti, che in questo percorso lo accompagnano. Durante il corso di ogni giornata egli fa delle scelte, struttura e dà senso a determinati schemi che si ripetono progressivamente, con ritmo regolare e prevedibile. Molti studiosi affermano, infatti, che non esiste apprendimento al di fuori dell'interazione, e che la stessa rappresenta lo scenario dello sviluppo mentale del bambino.

L'adulto accompagna il bambino in questo percorso di continue scoperte, attraverso due azioni strettamente legate fra di loro: lo *scaffolding* (Bruner, 1896) ed il *framing* (Nelson, 1985).

Lo scaffolding (“struttura di sostegno”) “indica le strategie di facilitazione dell'apprendimento che permettono al bambino di svolgere un determinato compito

nonostante non abbia ancora le competenze per realizzarlo in autonomia grazie all'aiuto di qualcuno che gli dia indicazioni e suggerimenti assumendo il ruolo di facilitatore" (Bruner, 1896). Nello *scaffolding* è importante, inoltre, mantenere viva l'attenzione del bambino sul compito assegnato, rispettando i suoi tempi, e tenendo in considerazione le specifiche competenze dello stesso, così come del tempo necessario per elaborare adeguate strategie di azione.

"Il framing ("cornice") è il modo in cui le figure di riferimento del piccolo organizzano e danno un senso ai suoi comportamenti" (Nelson, 1985); grazie alla ripetizione ed all'attribuzione di senso, questi comportamenti assumono un significato ben preciso. In poche parole, durante la prima infanzia bisogna garantire sistematicità nelle azioni, ed adeguate spiegazioni di quanto accade, perché ancora il bambino non possiede la comprensione del binomio causa-effetto di ogni comportamento.

Entrambe queste strategie portano ad un'altra competenza, che è il *bridging* (Wood, 1976), che consiste nel saper trasferire le conoscenze acquisite in un determinato contesto, ad altri. Esso si basa sulla capacità creativa di trovare delle analogie fra il contesto di apprendimento e quello in cui va trasferito il sapere.

Per capire meglio le potenzialità degli interventi educativi a carattere musicale, bisogna soffermarsi sulla relazione che vi è fra le abilità cognitive ed i linguaggi espressivi. Ad esempio, nel linguaggio verbale, i bambini che ascoltano adulti parlare fra di loro, ottengono non solo una padronanza linguistica superiore ad altri ma mostrano delle doti intellettuali superiori, rispetto a coloro che utilizzano un linguaggio più semplice. Ciò si evidenzia ancora di più nei bambini bilingue: rispetto ad altri, hanno migliori facilità di apprendimento, e maggiore flessibilità cognitiva.

Già negli anni cinquanta, secondo *l'ipotesi della relatività linguistica* (Whorf, 1956), si sosteneva che il linguaggio influenza il modo in cui le persone, appartenenti ad una determinata cultura, comprendono il mondo.

Esistono altri linguaggi espressivi oltre a quello verbale: la musica, la pittura, la danza, la poesia, etc. In base a ciò che si vuole comunicare, alcuni di questi linguaggi risulteranno più efficaci di altri, e stimolando i bambini ad usare tutti i cinque sensi, li si può aiutare ad ampliare le proprie potenzialità espressive; più strumenti si è in

grado padroneggiare per esprimersi, tanto più articolato e preciso sarà il modo di interpretare e comunicare il proprio vissuto.

Per quanto concerne le competenze acquisite, da parte del bambino, una teoria molto interessante la fornisce lo psicologo Gardner (2000), con la teoria delle intelligenze multiple; secondo lo studioso, ogni essere umano possiede otto tipi di intelligenza:

- *Intelligenza musicale*: abilità con i suoni e la musica;
- *Intelligenza logico-matematica*: abilità nel problem solving e nell'ambito scientifico;
- *Intelligenza corporeo-cinestetica*: abilità nell'utilizzo del corpo per risolvere dei problemi (atleti, dottori, ecc.) o esprimere intenzioni, emozioni (attori, ballerini, ecc.);
- *Intelligenza linguistica*: abilità nella produzione ed uso del linguaggio;
- *Intelligenza spaziale*: abilità che riguarda la configurazione dello spazio (pittori, architetti, ecc.);
- *Intelligenza interpersonale*: abilità nell'interagire con gli altri;
- *Intelligenza intrapersonale*: abilità introspettiva;
- *Intelligenza naturalistica*: abilità nel classificare ed indentificare esemplari in natura.

Gardner sostiene che ciascuno possiede ognuna di queste otto intelligenze, ma con gradi diversi, e nonostante le stesse siano indipendenti, funzionano in sinergia tra loro. Per ognuna di queste, inoltre, ciascun individuo acquisisce nozioni che trasforma in concetti e strategie, attraverso le quali impara delle procedure da seguire.

Una figura di particolare rilievo, al fine di promuovere al meglio lo sviluppo di tali intelligenze, è sicuramente quella del *docente*.

L'attività creativa dei bambini necessita, da parte dell'insegnante, di un processo di rielaborazione di contenuti e di abilità, precedentemente acquisiti.

Nell'organizzazione didattica, anche ai primi livelli di formazione, hanno particolare rilevanza, per lo sviluppo del potenziale creativo dei bambini, certi tratti del comportamento dell'insegnante; ad esempio, la capacità di creare un ambiente sereno, in cui la musica assume anche una funzione catartica; la disponibilità ad accettare e ad incoraggiare i modi personali dell'espressione infantile, sul piano

dell'invenzione melodica e ritmica. Imprescindibile è, altresì, quell'abilità didattica che consente, con proposte adeguate, di direzionare l'attività musicale dei bambini, verso obiettivi di formazione ben precisi.

Il docente, attraverso la sua competenza professionale, promuoverà la sua capacità di collegare l'attività musicale alle altre attività educative, soprattutto di tipo motorio, sociale e linguistico. Ovviamente, alla base di tutto quanto esposto, esiste la necessità che l'insegnante possieda un'adeguata cultura in senso musicale, nonché una buona conoscenza dei repertori adatti all'educazione dei bambini.

1.4 La musica nella scuola primaria

La comprensione e la percezione, sono i processi cognitivi da promuovere, per permettere un'educazione al suono ed alla musica. Tutto questo è possibile, tramite un atteggiamento positivo di ascolto e di impegno, che si manifesta mediante un'attività guidata, in grado di far superare agli alunni, gli errori spontanei derivanti da un'esposizione non adeguata alla realtà sonora.

Con un lavoro di organizzazione delle percezioni auditive, si può motivare l'ascolto mediante delle attività di gioco, mirate a far percepire i rumori, i suoni dell'ambiente, individuarne le fonti, distinguerne la distanza, capirne l'intensità, la diversa durata, l'altezza, e le differenze di timbro.

L'insegnante, deve essere in grado di coordinare questo tipo di attività, cercando di attenuare il più possibile elementi esterni di disturbo; un valido esempio può essere il gioco montessoriano del silenzio (Montessori, 1948).

Durante quest'attività di analisi, tenendo conto della necessità di far conoscere e confrontare dei brani musicali in base alle loro qualità (ovvero all'altezza, al ritmo ed all'intensità dei suoni, alle caratteristiche timbriche, alla linea melodica), gradualmente si partirà dalla distinzione di rumori e suoni, prodotti dagli esseri umani e dalle loro attività, da animali, fino a situazioni ed eventi naturali, oggetti meccanici, ed infine, dagli strumenti musicali. La scuola, chiaramente, deve disporre di un repertorio musicale con strumenti, compact disc, registrazioni, cioè dia una serie di mezzi adatti a realizzare una prima didattica all'ascolto, descritta anche nei

programmi della scuola primaria, costruita in relazione allo sviluppo cognitivo e psicologico degli allievi.

Gradualmente, si attingerà ai diversi stili musicali, espressioni del nostro e degli altri popoli, che prendono vita nei momenti più significativi della nostra esistenza; ad esempio, quelli che riguardano la vita familiare, le feste popolari e gli eventi religiosi. Gli alunni, dovrebbero essere stimolati a mettere in evidenza tutte le somiglianze e differenze che riusciranno a cogliere, in relazione all'evoluzione storica, ad altre espressioni artistiche, come la danza, il teatro, nonché ai diversi stili musicali in senso stretto, quali l'opera, la musica sinfonica, il jazz, etc.

Per quanto concerne lo sviluppo delle capacità intellettive e percettive, si deve considerare che il bambino che inizia a frequentare la scuola primaria, ancora non ha ben sviluppato un'attività di ascolto ben definita, che consenta di riconoscere ed elaborare in modo analitico, il prodotto sonoro proposto (Pellegrini e Megazzini, 2011).

Una didattica educativa mirata al suono ed alla musica, dovrà espletarsi dapprima attraverso forti contrasti, fino a giungere gradualmente a delle distinzioni meno percettibili, riguardo all'altezza, all'intensità, al ritmo, quando si lavorerà sulla classificazione e seriazione dei suoni.

I brani oggetto di studio dovranno essere brevi, con testi di facile comprensione, possibilmente riferiti alle esperienze dei bambini. Essi faranno propri, attraverso dei procedimenti di interiorizzazione musicale, i suoni e le frasi, migliorando gradualmente le capacità espressive; i primi strumenti che l'allievo conosce, sono il corpo e la voce, che utilizza immediatamente per produrre suoni e sequenze ritmiche. Successivamente, si attueranno delle attività di analisi della formazione delle vocali e delle consonanti, l'impatto che certi organi (diaframma, polmoni, corde vocali), hanno nella produzione di suoni vocali, così come le differenze fra una voce che canta ed una voce che parla, l'analisi dei diversi timbri vocali, etc.

Da tutte queste attività di lavoro, l'insegnante trarrà una considerazione importante: l'obiettivo educativo si potrà realizzare in forme sempre più dettagliate solo se affiancato da un continuo lavoro di riflessione, guidato dal docente stesso, in base alle capacità di associazione, di conoscenza, di percezione, e di confronto, raggiunte dagli alunni.

L'attività di imitazione induce i ragazzini a riprodurre suoni e rumori, conferendo a questa metodica un valore non soltanto sotto l'aspetto espressivo, ma anche, in funzione della interpretazione grafica del materiale musicale. Di particolare rilievo, l'utilizzazione di strumenti che consentano agli allievi l'esecuzione di facili sequenze ritmiche. A tal proposito, è necessario precisare che la scuola primaria non ha il compito di formare dei musicisti, ma semplicemente quello di attuare una prima alfabetizzazione musicale (D. P. R. 12/02/1985 n.104).

Gli alunni, man mano che acquisteranno familiarità con gli strumenti musicali a disposizione, mediante attività di tipo percettivo, cognitivo e produttivo, verranno aiutati ad attivare dei processi di simbolizzazione e di utilizzazione, degli elementi fondamentali del linguaggio musicale, che permetteranno loro di compiere un elementare lavoro di codificazione e decodificazione. Ad esempio, sarà possibile l'esecuzione di giochi musicali con degli strumenti a percussione, riproducendo facili ritmi, in cui si evidenzino il valore degli accenti e delle pause.

L'attuazione dei nuovi programmi per la scuola primaria italiana, presuppone un'organizzazione didattica ben diversa da quella del passato. Anzitutto, per ogni scuola e per ogni classe, deve essere disponibile quel materiale, che renda possibile l'attività di ascolto: la creazione di laboratori musicali nei plessi scolastici, o di un'aula attrezzata nelle piccole scuole. Uno spazio, di cui tutte le classi dovranno usufruire in tempi diversi.

1.5 La musica nella scuola secondaria di primo grado

La programmazione ufficiale della scuola secondaria di primo grado, e di quelle che, con denominazione ed ordinamenti diversi, la precedettero nella formazione degli adolescenti dagli 11 ai 14 anni di età, ha attraversato nel corso degli anni, tre fasi, che corrispondono ad altrettanti modi di impostare l'educazione musicale. Nello specifico, possiamo distinguere:

- I fase: *didattica nozionistica* (dalle origini al 1963);
- II fase: *didattica spontaneistica* (dal 1963 al 1979);
- III fase: *didattica integrata* (dal 1979 ad oggi). (D.M. 09/02/1979).

Nella realtà quotidiana della classe, ognuna di queste periodizzazioni, sopravvive alle altre; ciò significa, che un insegnante non è che lavorasse in modo “nozionistico” nel 1961, in modo “spontaneistico” nel 1965, e in modo “integrato” , venti anni dopo (Min. della Pubblica Istruzione, 123/2008).

In particolare, l’ultima fase, ovvero quella attuale, nasce a metà degli anni sessanta, attraverso una serie di articoli apparsi sulle riviste scolastiche di quegli anni. Da ricordare, in quest’ambito, l’azione (seminari di studio, pubblicazioni, convegni, corsi), della “*Società Italiana per l’Educazione Musicale*”, fondata nel marzo 1969 e dotata, dal 1971, di un organo editoriale, il trimestrale pedagogico “*Musica domani*” (SIEM, 2015).

La prima fase: La didattica nozionistica

In questo periodo iniziale, l’obiettivo principale dell’educazione musicale sembrava essere l’acquisizione, da parte del discente, di una quantità di notizie sui compositori, le loro opere, le vicende in cui agivano, le forme ed i generi musicali, etc.

Questo tipo di didattica nominalistica, colloca l’alunno in un ruolo assolutamente passivo. La parte pratica in senso stretto, ossia il canto (visto che di strumento si parla nei programmi solo a partire dal 1979), si riduce all’apprendimento meccanico di tecniche vocali, di lettura del pentagramma, ed esecuzioni per imitazione.

Fra gli esempi di tale didattica ricordiamo “*I Principi elementari di musica*” (Asioli, 1885), caratterizzata da uno stile puramente nozionistico, fondata su un tipo di lavoro a domande e risposte, che l’alunno deve apprendere a memoria; il “*Metodo per la divisione*” di Pasquale Bona (2012), ancora usato nelle nostre scuole, che risolse il problema dell’astratta valutazione aritmetica delle durate dei suoni, attraverso l’uso del solfeggio parlato, tecnica di invenzione francese del primo Ottocento, che rapidamente si diffuse in Italia.

Solfeggio parlato e divisione, generarono una didattica controproducente ed antimusicale, in tutte le sedi d’insegnamento musicale; purtroppo, la didattica musicale italiana, non riusciva a produrre dei sistemi, in qualche modo efficienti.

Del metodo del solfeggio parlato e della divisione, se ne è occupato, nel corso degli ultimi anni, sintetizzandolo al massimo, Ettore Pozzoli (2007), il quale è diventato un

punto di riferimento sia per gli studi scolastici, che per l'intera fascia propedeutica degli studi di Conservatorio.

La seconda fase: La didattica spontaneistica

I programmi del 1963, si occuparono dell'aspetto tecnicistico, puntando sul momento ludico-evasivo, che nella prassi scolastica non era mai venuto meno, ovvero del piacere di mettere a frutto quanto imparato, sino a quel momento, attraverso l'ascolto della musica, il canto di una canzonetta, etc.

Questo tipo di strumentalizzazione dell'esperienza musicale, già nota nell'antica pedagogia, durante gli anni sessanta, si riassume all'insegna dello slogan "*educazione con la musica non alla musica*"; ovvero, la musica in sé non era importante, ma quello che contava davvero era che l'allievo maturasse delle precise abilità comportamentali, grazie anche al far musica.

Questo atteggiamento, propone in chiave moderna una pseudo-interdisciplinarietà; già prima del 1963, Achille Schinelli (1984), il principale fautore dei programmi ufficiali della prima fase, dal 1923 in poi, parla di un esempio di modello didattico assolutamente condivisibile anche ai giorni nostri: "*L'insegnamento del canto... può allacciarsi a quello di quasi tutte le altre materie, anche di talune che ne sembrerebbero lontanissime. Può legarsi alla religione e alla storia con lo studio e l'esecuzione dei canti religiosi e patriottici. Porge ottima materia agli esercizi di recitazione con la parte poetica dei canti, alle occupazioni intellettuali ricreative con lo studio delle note per mezzo del gioco (mano guidoniana nella forma elementare). Anche col disegno può combinarsi, offrendo come soggetto le chiavi, le notazioni, le figurazioni; con l'aritmetica per gli esercizi di calcolo frazionario che si possono eseguire in rapporto ai diversi valori musicali...*" .

Nei programmi del 1963, si affermava il concetto che l'ora di lezione doveva consistere in un gradevole susseguirsi di momenti di ascolto rilassante, di canto, di esercizi ritmici con gli strumenti; approfondita con alcune notizie sulle forme musicali, sugli strumenti, sui musicisti, etc. Purtroppo, a tutto ciò, mancava la capacità di darsi una giusta collocazione disciplinare; cioè, far sviluppare le abilità e la musicalità dell'allievo.

Questa seconda fase, può dunque essere chiamata “*spontaneistica*”, perché nessuno spazio per il lavoro inventivo, era previsto in quei programmi; infatti, per altre discipline, come l’educazione artistica, la composizione libera era da tempo praticata normalmente, mentre nell’educazione musicale, la composizione era ignorata dalla quasi totalità degli insegnanti.

La terza fase: La didattica integrata

Dalla metà degli anni sessanta, si avviarono studi e sperimentazioni, che avrebbero portato lentamente all’elaborazione di una nuova didattica. Si superarono le vecchie teorie nozionistiche e spontaneistiche della disciplina, in favore di una nuova partecipazione attiva, la quale mirava al consolidamento delle strutture fondamentali della materia. Queste nuove idee, furono riassunte nel testo dei nuovi programmi (D.M. 09/02/1979).

Anzitutto, il suono diventa uno degli strumenti, universali ed immediati, della comunicazione e dell’espressione; la scuola, cercherà di educare ogni alunno, non solo all’uso ed alla comprensione, ma soprattutto, a favorire la partecipazione dell’alunno al sistema culturale che fa capo ad esso. Si creano così tre fasi, complementari della didattica: la prima, *l’educazione all’interpretazione*, alla decodifica ed alla lettura del messaggio sonoro-musicale; la seconda, *l’educazione all’esprimersi* ed al comunicare attraverso i suoni; la terza, *l’educazione all’ascolto musicale* senza la quale non sarebbero possibili le prime due.

Un’altra innovazione dei nuovi programmi, sta nell’individuazione delle abilità e capacità, da promuovere nei ragazzi. Prima fra tutte, la consapevolezza che la musica è un fatto linguistico, quindi testimonianza di una condizione socioculturale, psicologica e storica dell’uomo, tanto meglio verificabile, quanto maggiore sarà la partecipazione diretta all’esperienza musicale. Tutto questo richiede uno specifico sviluppo, di capacità che i nuovi programmi hanno dettagliatamente individuato, aggiungendo, in contemporanea, capacità derivanti dall’uso della notazione musicale. Bisogna accrescere tre funzioni basilari, relative ai parametri del suono (altezza, durata, intensità, timbro) ovvero distinguere, riconoscere e memorizzare;

ovviamente, l'insegnante saprà opportunamente variare il loro grado di difficoltà, dai contenuti più elementari, a quelli più complessi.

Da un punto di vista cognitivo, si offrono ai ragazzi nuovi strumenti preziosi, per analizzare la materia al meglio; fra questi ricordiamo la *notazione*.

La capacità di usare la notazione musicale, contiene metodologicamente delle novità positive. Si diminuisce l'incidenza di questo aspetto sull'educazione musicale, sicuramente importante, ma non prioritario. Allo studio meccanico dei segni di notazione, il nuovo programma suggerisce una nuova intuizione strutturale; cioè far capire all'allievo, quali sono i meccanismi di funzionamento della scrittura musicale, in modo da essere messo nelle condizioni, di continuare per conto suo, quanto acquisito nel triennio.

Altro strumento fondamentale, del nuovo programma, è *l'ascolto musicale*. Il momento della decodifica dell'opera musicale, inteso come ascolto guidato, è articolato in almeno quattro obiettivi, corrispondenti ad altrettanti modi di porsi davanti a un brano musicale, e quindi ad altrettante capacità da sviluppare nell'alunno:

1. Apprezzare e percepire i valori linguistici ed espressivi della musica:

L'obiettivo è quello di far superare ai ragazzi due limiti, che la mancanza di educazione musicale provocherebbe; ovvero, pensare alla musica *solo* come esperienza di relax, evasione, svago, ed il rifiutare altri generi musicali, che non siano quelli dettati dal mercato della canzone.

Ad esempio, nell'opera, l'apporto della musica al messaggio complessivo della scena, genera una consapevolezza che la musica porta in maniera intrinseca sempre, ovvero una valenza espressiva e comunicativa; il confronto con gli altri linguaggi porta, oltretutto, a stabilire se ci siano analogie o differenze.

2. Apprezzare e percepire le funzioni della musica nella realtà di oggi:

La musica è legata non solo ai grandi ambiti, ma anche ad un numero considerevole di funzioni sociali: il culto, la segnaletica acustica, la danza, il messaggio pubblicitario, il lavoro, il sottofondo d'ambiente, la cerimonia militare o civile, etc.

Assume una notevole importanza, la scoperta del rapporto struttura-funzione; ovvero il fatto che in certi ambiti (per esempio il sottofondo in una pubblicità televisiva), è

necessario utilizzare forme musicali che abbiano certi requisiti (quindi una struttura), e non altri.

3. *Analizzare l'evento musicale in senso più ampio, considerando la condizione umana e sociale di cui il fatto stesso è testimonianza ed espressione.*

Ad esempio, il rapporto tra la musica e la condizione sociale, la realtà psicologica del compositore e così via.

4. *Comprendere gli elementi costitutivi: ovvero dinamici, armonici, ritmici, timbrici, melodici e formali, di ogni brano musicale.*

Nel “*capire la musica*” , l’obiettivo principale è quello di rendersi conto di come agisce ognuno degli elementi già citati, determinando il senso di un brano; cogliere la corrispondenza che esiste fra un elemento strutturale del linguaggio, e l’enorme quantità di significati che si possono dare in ogni pezzo; molto semplicemente, rendersi conto dei modi in cui il linguaggio musicale funziona.

Infine, ignorato nei programmi del 1963, la creatività, è l’ambito in cui si è ottenuto nei nuovi dettami legislativi, lo sviluppo maggiore (D.M. 09/02/1979).

Il fatto che s’introducesse il termine “*creatività*” nei nuovi programmi scolastici, non fa altro che portare avanti una proposta, tutto sommato naturale e prevedibile, ovvero quella di stimolare nel ragazzo la capacità di dar vita a delle semplici idee, che abbiano una loro logica, aggiungendo la capacità di apportare un personale contributo alla realizzazione di modelli musicali, variando la struttura melodica, ritmica e sostanziale, del brano. Il ragazzo diventa protagonista principale, prendendo autonome decisioni, riguardo ai modi di interpretare un brano, di eseguire, una canzone o un pezzo, con uno strumento.

La ricerca della soluzione più conveniente per se stesso, che presuppone lo sviluppo della capacità di produzioni personali ed originali, sarà motivato da un senso ben preciso, in termini di risultato tecnico, stilistico ed espressivo. Il programma menziona, inoltre, la capacità di ricreare, ed anche riattivare, dei semplici processi formativi del linguaggio musicale, proponendo al ragazzo di provare a realizzare una manipolazione creativa di procedimenti formali (D.M. 09/02/1979).

CAPITOLO SECONDO: I BENEFICI DELL'UTILIZZO DELLO STRUMENTO MUSICALE

2.1 Lo strumento musicale nella scuola secondaria di primo grado

“Imparare a stare in un coro, in una banda, in un’orchestra, significa imparare a stare in una società dove l’armonia nasce dalla differenza, dal contrappunto, dove il merito vince sul privilegio e il vantaggio di tutti coincide con il vantaggio dei singoli” (Muti, 2010).

I primi corsi di strumento musicale, furono attivati nella provincia di Milano; in seguito, nelle province di Bari, Catania e Roma, attraverso l’emanazione di altrettanti decreti. Sono in tutto diciotto, le scuole medie che nel 1975, attivano insegnamenti aggiuntivi rispetto all’orario curricolare, nei quali gli alunni imparano a suonare uno strumento musicale (Min. della Pubblica Istruzione 123/2008).

Nel decreto, si legge che i corsi triennali vengono istituiti: *“considerata l’opportunità di promuovere una sperimentazione in cui l’insegnamento dell’educazione musicale connesso con lo studio di strumenti musicali sia integrato nel contesto delle altre discipline, al fine di evidenziare la capacità formativa ed orientativa della musica attraverso uno studio non strettamente tecnicistico e nozionistico, ma principalmente culturale, propedeutico per eventuali prosecuzioni nello studio della musica”* ; pertanto, *“la sperimentazione prevede l’insegnamento dell’educazione musicale per tre ore settimanali per classe integrato dallo studio di uno strumento musicale, secondo i programmi e metodologie che saranno stabiliti dal Comitato Tecnico Scientifico”* (organo preposto al controllo ed alla verifica della sperimentazione); (D.M. 08/09/1975).

Fino al 1980, singoli decreti regolarono in modo diverso, da provincia a provincia, l’istituzione dei corsi sperimentali di strumento musicale.

Si deve al Ministro Malfatti, il primo tentativo di una definizione legislativa dei corsi sperimentali, diventati poi ad indirizzo musicale (D.L.15/04/1977); il Consiglio dei Ministri, approva un disegno di legge, che prevede in ogni provincia, l’istituzione di almeno una scuola ad orientamento musicale, per la quale sarebbero stati apportati gli adattamenti del piano di studi, in relazione al predetto orientamento, i criteri di reclutamento dei docenti delle discipline musicali, le modalità di soppressione delle scuole medie annesse ai Conservatori di musica.

Il disegno di legge, non trova però applicazione, per lo scioglimento anticipato delle Camere, ma le Istituzioni recepiscono l'opportunità di una scuola media che valorizzi l'insegnamento di uno strumento musicale, nel percorso formativo degli alunni.

Il Decreto ministeriale conduce in questa direzione: ha lo scopo di razionalizzare la sperimentazione, introduce elementi di omogeneità sul piano organizzativo e strutturale, con notevole vantaggio per la programmazione annuale dei corsi stessi (D. M. 03/08/1979).

Tale Decreto, istituisce corsi triennali, comprendenti da un minimo di tre ad un massimo di cinque specialità strumentali, sulla base di quelle previste nel quadro dei corsi principali dei conservatori di musica. Questo costituisce il primo provvedimento verso l'introduzione della pratica musicale nella scuola dell'obbligo. In esso, sono indicate modalità didattiche ed organizzative: *“La sperimentazione musicale prevede quattro ore di insegnamento di materie musicali alla settimana, così suddivise: tre ore di educazione musicale; un'ora di strumento musicale, impartita in due mezz'ore individuali da effettuare, a distanza di giorni, due volte alla settimana. Alla lezione di strumento musicale prenderanno parte due alunni per volta, che saranno impegnati per mezz'ora in lezione individuale, per un'altra mezz'ora in ascolto partecipativo”* (D.M. 03/08/1979).

Bisogna attendere diciassette anni, dal Decreto del 1979, per l'emanazione di una norma, che non solo definisce meglio l'organizzazione dei corsi, ma affronta anche problematiche di diffusione territoriale, e di reclutamento dei docenti (D. M. 13/02/1996).

Esso contiene un preciso riferimento alle finalità educative:

- *Concorrere a promuovere la formazione globale dell'individuo offrendo al preadolescente, attraverso una più compiuta applicazione ed esperienza musicale, della quale è parte integrante lo studio specifico di uno strumento, occasioni di maturazione logica, espressiva e comunicativa, di consapevolezza della propria identità e, quindi, di capacità di operare scelte nell'immediato e per il futuro;*
- *Consentire al preadolescente, in coerenza con i suoi bisogni formativi, una consapevole appropriazione del linguaggio musicale nella sua globalità, inteso come mezzo di espressione e di comunicazione, di comprensione*

partecipativa dei patrimoni delle diverse civiltà, di sviluppo del gusto estetico e del giudizio critico;

- *fornire, per la loro elevata valenza espressiva e comunicativa, ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche ad alunni portatori di situazioni di svantaggio (D.M. 13/02/1996).*

Il dettato normativo, non solo incide sugli assetti organizzativi, ma attribuisce per la prima volta un preciso riferimento pedagogico alla pratica musicale, vista anche come strumento di integrazione, e di crescita personale.

Oggi parlare di pratica musicale nella scuola, comporta soprattutto il mettere in evidenza metodi ed attività didattiche dell'insegnamento dello strumento musicale, così come non si può prescindere da un'attenta analisi delle esperienze territoriali, relative alla scuola dell'obbligo.

Le SMIM (*Scuole Medie ad Indirizzo Musicale*), hanno consentito a molti adolescenti di trascorrere dei pomeriggi a scuola in modo diverso, attraverso lo studio di uno strumento che diventa contemporaneamente un'occasione di impegno e di intrattenimento, che ha portato la musica fuori dall'ambito esclusivo degli interessi personali, per organizzarla in un percorso didattico e formativo.

Il risultato eccezionale di questa sperimentazione, è l'alto numero di orchestre scolastiche che si è venuto a creare nel nostro Paese: 1443, secondo i dati presentati nel Rapporto 2008, "*Musica e scuola*" (num. 123/2008 di "*Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*").

Le caratteristiche dell'indirizzo musicale, sono ben delineate nel D. M. del 6 Agosto 1999, n. 201, del quale riportiamo, per chiarezza, i punti salienti:

"Art. 2

Le classi in cui viene impartito l'insegnamento di strumento musicale sono formate secondo i criteri generali dettati per la formazione delle classi, previa apposita prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all'atto dell'iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi.

Gli alunni di ciascuna classe vengono ripartiti in quattro gruppi per l'insegnamento di quattro e diversi strumenti musicali".

"Art. 3

Le ore di insegnamento sono destinate alla pratica strumentale individuale e/o per piccoli gruppi anche variabili nel corso dell'anno, all'ascolto partecipativo, alle attività di musica di insieme, nonché alla teoria e lettura della musica: quest'ultimo insegnamento – un'ora settimanale per classe – può essere impartito anche per gruppi strumentali”.

Come si noterà, vari sono gli elementi caratterizzanti, su cui ci si è dovuti soffermare in sede organizzativa. Anzitutto, il nodo della formazione delle classi, che nella nostra scuola, come si può evincere anche dal POF (oggi PTOF, -L. 107/2015), segue delle regole ben precise, volte a permettere la formazione di gruppi-classe eterogenei, ed evitare problematicità derivanti dalla costituzione stessa del gruppo.

Condizione imprescindibile posta dal Collegio dei docenti, in sede di approvazione, per l'attivazione dell'indirizzo musicale, è la distribuzione degli alunni iscritti, su tutte le costituendi classi prime, allo scopo di evitare qualsiasi forma di sbilanciamento nella loro formazione.

Altro aspetto caratterizzante l'indirizzo musicale, è la possibilità di poter scegliere uno dei quattro strumenti scelti dal Collegio dei docenti, in sede di approvazione iniziale, ed allo stesso tempo, la necessità che ci sia un numero sufficiente di alunni iscritti, ad ognuno dei quattro strumenti, per poter mantenere attivo l'indirizzo.

Le indicazioni contenute nell'art. 3, riguardanti l'organizzazione del corso, sono da integrare con quelle del Decreto legislativo n. 266 del 17 Ottobre 2005, riguardanti l'articolazione dell'orario scolastico, nell'ambito del potenziamento dell'offerta formativa.

Come riportato nell'art. 2 del D. M. su esposto, l'ammissione degli alunni richiedenti l'indirizzo musicale, è subordinata al superamento di una prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola.

Il successo ed il conseguente incremento, negli anni, delle iscrizioni, hanno reso necessaria l'individuazione di criteri quanto più efficaci, trasparenti ed oggettivi possibili, per lo svolgimento di una prova che, nel corso degli anni, è stata resa, il più possibile selettiva. Per fare ciò, ci si è affidati al test per la valutazione dell'attitudine musicale nei bambini, di Arnold Bentley (1992), costituito da quattro prove singole, realizzabili in 30 minuti.

Tale test, standardizzato su circa 11.000 bambini e ragazzi, e verificato dallo stesso autore relativamente ai requisiti essenziali di scientificità, si propone di scoprire e valutare le abilità musicali di chi, nella stragrande maggioranza, non ha avuto alcuna specifica istruzione musicale. Le abilità testate sono basilari ed elementari, si tratta soprattutto di abilità propedeutiche al fare musica.

Il test integra, così, prove di acutezza discriminativa (discriminazione altezze e simultaneità dei suoni), con prove di memoria tonale e ritmica. La prova è completata da un breve colloquio con la Commissione preposta, allo scopo di mettere in luce le reali motivazioni e le attitudini caratteriali dei candidati, non dimenticando che le migliori doti nulla possono, se non suffragate dall'impegno. E che, di contro, la passione, l'impegno e la volontà, possono riuscire a far ottenere lusinghieri risultati, anche in assenza di doti particolarmente spiccate.

Al termine, viene compilata a cura della Commissione, una graduatoria, e viene comunicato per iscritto, alle singole famiglie dei candidati, l'esito della prova, e l'accettazione o meno della richiesta presentata.

L'attenzione del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, per l'apprendimento della musica, si è espressa attraverso molte altre iniziative; due famosi esempi sono la *“Settimana nazionale della musica a scuola”* (www.giuntiscuola.it), che dal 1999 promuove sul territorio, in collaborazione con le istituzioni locali e le famiglie, manifestazioni che permettono di conoscere le attività che gli istituti realizzano nel corso dell'anno, e la *“Rassegna Nazionale di tutte le Scuole Medie a Indirizzo Musicale”* (<http://archivio.pubblica.istruzione.it>).

Il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica, è stato costituito nel Luglio 2006, (http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new), con il compito di tracciare le nuove linee guida, per la diffusione della pratica musicale, nelle scuole italiane, da parte di tutti gli studenti, come avviene nei sistemi educativi degli altri Paesi europei. Esso propone politiche mirate ad una più significativa diffusione nelle scuole di ogni ordine e grado, di attività di produzione musicale, mettendo la *musica* al centro di una fondamentale esperienza per la formazione e la crescita dei cittadini; elabora e promuove azioni concrete all'interno ed all'esterno delle istituzioni scolastiche, in accordo con i diversi contesti territoriali; promuove

indagini ed analisi sui diversi ambiti della cultura musicale, e della sua presenza nelle istituzioni, al fine di raccogliere e valorizzare le migliori esperienze.

La Settimana nazionale della musica, vede il suo momento culminante nella data del 5 Maggio di ogni anno, con iniziative che coinvolgono le scuole di ogni ordine e grado, dando loro un'opportunità di visibilità, nel panorama musicale nazionale.

In ogni individuo, è sempre stato presente un *naturale bisogno di musica*. Ognuno di noi, da quando veniamo al mondo, siamo portatori di capacità artistiche, nonché del diritto di poter esprimere la nostra creatività. La scuola, ha il dovere di stimolare ed educare tali potenzialità, in modo coerente con i suoi obiettivi formativi; l'esperienza musicale, deve diventare un patrimonio condiviso da tutti, perché promuove l'integrazione di diverse componenti: quella logica, quella percettivo - motoria, e quella affettivo - sociale. La pratica musicale deve riuscire, dunque, a ritagliarsi uno spazio considerevole in tutti i percorsi scolastici, mettendo in atto un dialogo sinergico fra i due emisferi del cervello umano, al fine di migliorare le capacità di apprendimento e facilitare lo svolgimento di operazioni complesse, della mente e del corpo. Suonare richiede, infatti, impegno, esercizio, costanza e fatica; il risultato produrrà gioia, emozione e soddisfazione, per la propria crescita.

In questo cammino, occorre ovviamente seguire sempre docenti che accompagnino gli allievi in questa nuova esperienza, fin dalla scuola primaria; oltre al *Maestro*, occorre un *Musicista*: un musicista – insegnante che faccia da Cicerone, impostando delle linee guida in modo consapevole, per entrare nel mondo dei suoni. Il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, stabilisce che, per la realizzazione di questi progetti, sia necessario introdurre una consistente novità nella scuola del nostro Paese: un *Piano Musica* valido per tutti gli studenti, come realizzazione di un vero e proprio diritto del cittadino in formazione (http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new).

Un piano che introduca, in maniera efficace, la pratica musicale, come attività curricolare per tutti gli studenti, come formazione che assicuri alla musica una parte importante della cultura di base di ciascuno di noi. Il comitato stesso, punta a diffondere tra tutti i docenti delle teorie pedagogiche, capaci di affermare l'importanza della pratica e della cultura musicale, per lo sviluppo dell'intelligenza, e per una maturazione complessiva della persona.

2.2 La musica ed il cervello umano

Le vibrazioni che la musica produce nel nostro corpo, vengono immediatamente percepite fin dai primi mesi di vita di ogni individuo, già durante la vita intrauterina. I bambini di pochi mesi, dimostrano di preferire certi tipi di suoni e accordi, contribuendo ad affermare l'esistenza di un vero e proprio *istinto musicale*. Sin da piccoli, i bambini sono in grado di distinguere una melodia, sanno riconoscere la voce del padre o della madre, apprezzano un ritmo piuttosto che un altro in quanto tutto ciò fa semplicemente parte del processo evolutivo umano.

Nelle ultime settimane di vita fetale, il sistema nervoso risente fortemente delle informazioni che arrivano dall'esterno; tali esperienze, in sinergia con il patrimonio genetico, contribuiscono allo sviluppo cerebrale, mettendo in contatto i neuroni fra di loro, e dando vita alle sinapsi¹. Per quanto concerne la musica, l'informazione viene elaborata in diverse aree, a partire dalla corteccia uditiva primaria. I suoni non sono altro che delle onde di pressione dell'aria, emessi da uno strumento; essi viaggiano dall'orecchio esterno, a quello interno, dove un piccolo osso chiamato staffa, percuote la coclea, provocando delle variazioni di pressione nel suo liquido interno, e creando delle vibrazioni. I recettori della coclea trasformano poi le vibrazioni in segnali elettrici, trasmessi al nervo acustico, che a sua volta li manda al cervello.

Il cervello umano è formato da due emisferi: il sinistro ed il destro, che sono strettamente collegati fra di loro. Normalmente, durante l'ascolto, si attiva principalmente l'emisfero destro, legato a funzioni intuitive, nei musicisti invece, ad essere attivato è al contempo anche l'emisfero sinistro, più legato alle funzioni analitiche e razionali (<http://www.treccani.it/enciclopedia>).

Aver a che fare con la musica, capire la sua struttura, sviluppa le proprie potenzialità creative, ed intellettive; costituisce, in pratica, una sorta di ginnastica mentale, in un ambito estremamente gratificante per chi ne è appassionato.

¹ La **Sinapsi** (o **giunzione sinaptica**) (dal greco συνάπτειν (*synàptein*), composto da σύν (con) e ἅπτειν (toccare), vale a dire "connettere") è una struttura altamente specializzata che consente la comunicazione delle cellule del tessuto nervoso tra loro ([neuroni](#)) o con altre cellule (cellule muscolari, sensoriali o ghiandole endocrine). Attraverso la trasmissione sinaptica, l'impulso nervoso può viaggiare da un neurone all'altro o da un neurone a una fibra.

Oggi, attraverso tecniche moderne di indagine, gli studiosi hanno a disposizione delle vere e proprie mappe cerebrali, costituite da neuroimmagini; quando il musicista esegue un brano, fa riferimento a tutta una serie di movimenti coordinati, ricordi, emozioni, ed al tempo stesso li trasforma in idee musicali, che rendono quei momenti universalmente unici: il cervello si comporta, quindi, come una vera orchestra (<http://www.neuroscienze.net>).

Esistono centinaia di studi e ricerche fatti in questo campo, e di seguito ne riportiamo alcuni fra i più importanti;

Sul *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, condotto presso la University of Vermont College of Medicine (Usa), uno studio ha stabilito che imparare a suonare uno strumento musicale, sviluppa il cervello dei bambini, favorendo l'autocontrollo, la concentrazione, e la diminuzione dell'ansia (lastampa.it). All'esperimento, coordinato dal Dott. James Hudziak, hanno preso parte 232 bambini, tra i 6 ed i 18 anni. Ogni individuo, si è sottoposto ad una risonanza magnetica, e vari test comportamentali ogni due anni.

Confrontando i dati, fra il quoziente intellettivo e l'eventuale utilizzo di strumenti musicali, i ricercatori hanno notato una serie di cambiamenti nel cervello. La formazione musicale recepita, ha determinato un ispessimento corticale, in diverse aree del cervello legate al funzionamento esecutivo, al controllo dell'attenzione, e delle emozioni.

Ne deriva, che la pratica musicale, esercitata sin da piccoli, non solo rappresenta un'ottima opportunità per esprimersi in maniera creativa, ma anche un modo per sviluppare energie mentali. Queste statistiche, non fanno altro che avvalorare la tesi che vede l'insegnamento musicale sempre più diffuso fra i giovani, a partire dalla prima infanzia.

Anche uno studio della Harvard University sostiene l'ipotesi che suonare possa aumentare le capacità dei bambini, rendendo il loro cervello più flessibile, mentre una ricerca sull'autorevole *Journal of Neuro Science*, da parte di un gruppo di ricercatori del Rotman Research Institute di Toronto, ha dimostrato come usare uno strumento da giovani garantisca un cervello più svelto e reattivo, da anziani prevenendo un possibile abbandono delle facoltà cognitive e di linguaggio (lastampa.it). All'università di Milano - Bicocca, presso il *Milan Center for*

Neuroscience, in collaborazione col Conservatorio musicale G. Verdi di Milano, è stata condotta una ricerca, dalla quale si evince che il cervello di un musicista è in grado di sviluppare una vasta memoria (milioni di note musicali), di effettuare più di 1200 movimenti al minuto, e di riuscire a sentire lievissime differenze di altezze sonore (*Frontiers in Auditory Cognitive Neuroscience*, 2015).

2.3 Perché studiare musica?

La musica, al pari di una lingua straniera, può contribuire ad incrementare l'apprendimento e la capacità di comprensione; studiare musica, o imparare a suonare uno strumento, può aprire le porte a nuove opportunità di crescita personale.

Il cervello, dalla nascita in poi, si sviluppa in modo rapido; cominciare precocemente con delle lezioni di musica, incoraggiare l'esplorazione musicale, rappresenta uno stimolo essenziale per lo sviluppo dei neuroni, e di conseguenza una modalità attraverso la quale promuovere lo sviluppo intellettuale.

Prima dei tre anni, gli strumenti giocattolo, e le classi di gioco di gruppo musicale, sono un'ottima preparazione per lo studio successivo del bambino; la consapevolezza musicale e linguistica può iniziare già a partire dal quinto mese di gravidanza, quando il cervello del feto e le orecchie sono pronti a ricevere stimoli dall'esterno.

Dall'età di 3 anni, gli apparati cerebrali del bambino, sono abbastanza maturi per iniziare le lezioni strumentali o vocali, la voce è lo strumento più importante, ad esempio il canto è un ottimo canale di comunicazione, che sviluppa piena fiducia ed espressione di sé (Scardovelli, 1986).

Per quanto riguarda gli strumenti musicali, invece, il pianoforte è di solito lo strumento più diffuso per cominciare, in quanto non richiede alcuna diteggiatura specifica (ovviamente con le tastiere elettroniche, che rappresentano un buon modo per iniziare, in quanto convenienti e portatili); tuttavia, i ragazzi devono saper scegliere gli strumenti con cui giocare, per giungere ai suoni che desiderano.

Studiare musica comporta dei vantaggi sotto molti aspetti, e tale tematica è stata al centro di un dibattito acceso fra Howard Gardner, nel suo "*Frames of mind the theory of multiple intelligences*" (1983) e gli studiosi Gordon Shaw e Francis

Rauscher con “*Effetto Mozart*” del (1993); ovvero, se lo studio della musica possa essere collegato, in qualche modo, ad un possibile migliore rendimento scolastico. Pur non entrando nel merito della diatriba, possiamo di seguito osservare quali siano i vantaggi dello studio della musica vocale e strumentale:

- la *capacità di ragionamento spazio-temporale* è strettamente collegata alla formazione musicale. Ciò indica l’abilità di saper mettere insieme un puzzle, leggere una mappa, visualizzare le cose che si evolvono nel tempo e nello spazio; competenze spesso utili nel campo della matematica e della scienza;
- nello studio matematico si rivelano importanti lo *studio dei simboli musicali e la formazione ritmica*, che utilizzano rapporti, frazioni e proporzioni;
- aumentano le *capacità di pensiero deduttivo*, come l’analisi, l’organizzazione mentale, la logica, ed in particolare il *problem solving*;
- viene incrementato lo *sviluppo motorio*, in particolare il coordinamento degli occhi, delle mani, del corpo, dei circuiti neurali;
- vengono affinate le capacità cognitive, di comunicazione e le intelligenze multiple; si promuovono le attività di gruppo, come quelle d’orchestra, si contribuisce alla cooperazione, e si insegna ai ragazzi il rispetto e la disciplina, nel lavorare insieme ad un obiettivo comune;
- la musica aumenta la *memoria*; attraverso la ripetizione di una struttura semplice di un brano, si rende infatti più facile la memorizzazione;
- il canto aiuta a migliorare la capacità di *lettura*; nella musica vocale l’apprendimento del fraseggio, e del ritmo, aumentano considerevolmente la grammatica, la pronuncia, la lingua;
- insegna ai bambini come *gestire lo stress* durante gli esami, diminuendo l’ansia da prestazione, e li aiuta a canalizzare emozioni negative, in modo positivo;
- l’esecuzione di brani, e quindi la lettura della musica, aiuta i bambini a pensare al futuro, aumentando la *creatività* (pensiamo, ad esempio, all’improvvisazione, che aiuta a reagire rapidamente in determinate situazioni);
- i bambini, quando preparano le esibizioni, imparano a raggiungere le loro migliori *performances*, aumentando *l’autostima e l’autoefficacia*; essi si

applicano generalmente con perseveranza e determinazione, e questo atteggiamento si ripercuoterà anche nei futuri percorsi di studio;

- migliora la *concentrazione*, la comprensione dei compiti a casa, gli allievi sono più motivati e meno paurosi nell'imparare nuove cose: hanno un atteggiamento positivo (Kraus, Hornickel, Strait, Slater e Thompson, 2014).

Attraverso la lettura della musica, il solfeggio, la notazione e la teoria musicale, le competenze diventano trasferibili; ad esempio, si può supporre che la matematica possa anche sviluppare la musica. Nel XIX° secolo, la studiosa Maria Montessori (1948) ha incluso le arti e la musica, nel curriculum scolastico di ogni individuo, per migliorare notevolmente l'apprendimento. La musica produce benefici a tutte le età, ed influisce sulla respirazione (maggiore quantità di O₂ per i vari distretti corporei), sulla pressione sanguigna, sul battito cardiaco, sul livello dello stress, sulle endorfine, etc. Per Alfred Tomatis (1996) la musica di Mozart favorisce le attività cerebrali complesse, come lo studio, la pratica della matematica, ed il gioco degli scacchi, migliora la percezione spazio-temporale, consente di esprimersi più chiaramente, portando ad un senso di calma.

Glenn Schnellenberg, psicologo dell'università di Toronto, nel 2005 durante una conferenza tenutasi a Lipsia, dal titolo "*The neuro science and music – II, from reception to performance*", ha dimostrato, attraverso uno studio, come i bambini che vanno a lezione di musica, diventino più intelligenti rispetto agli altri. Questa ricerca, pubblicata sulla rivista "*Psychological Science*"², si basa su un'analisi degli effetti della musica nell'apprendimento del linguaggio dei bambini.

Schnellenberg, ha analizzato un campione di 144 bambini di 6 anni, proponendo loro un anno di lezioni di musica o di drammaturgia, gratuitamente con dei professori di conservatorio. Successivamente, egli ha suddiviso il suddetto campione in quattro

² Psychological Science (PSS), la rivista empirica più importante della psicologia, è una rivista mensile con articoli all'avanguardia della ricerca, brevi relazioni e rapporti di ricerca che abbracciano l'intero ambito della scienza della psicologia. Psychological Science è la fonte principale delle ultime scoperte in tema cognitivo, sociale, dello sviluppo e psicologia della salute, delle neuroscienze comportamentali e biopsicologia. Questa rivista, inoltre, è presente nella commissione per l'etica di pubblicazione (COPE).

gruppi uguali: uno ha fatto lezione di pianoforte, uno di canto, uno di drammaturgia, ed uno nulla di tutto ciò.

All'inizio ed alla fine della ricerca, a tutti i ragazzi è stato somministrato un test di intelligenza, e da questo è risultato che i bambini che avevano fatto lezioni di musica, avevano sviluppato un maggiore quoziente intellettivo, rispetto a coloro che avevano fatto teatro, o ancor più evidente, a coloro che non avevano fatto nulla. Ciò che lo studioso non è stato in grado di dimostrare, è se si tratti di un effetto specifico della musica (o del teatro), oppure se più in generale di una risposta a determinati stimoli esterni; quel che è certo, è che le attività extrascolastiche hanno un effetto sull'intelligenza dei bambini (corriere.it).

Chi studia musica a scuola, protegge il cervello dal decadimento dovuto all'età. Lo sostengono alcuni ricercatori del *Rotman Research Institute* di Toronto: gli studiosi hanno dimostrato che l'educazione musicale, se fatta in età giovanile, produce benefici nella terza età, aiutando a fronteggiare meglio il decadimento cognitivo, e prevenire la perdita delle competenze di linguaggio ed ascolto.

Lo studio della musica in età precoce, protegge dunque il cervello, una volta divenuti anziani. A sostenerlo sono, come sopra evidenziato, un gruppo di ricercatori del *Rotman Research Institute* di Toronto, attraverso uno studio pubblicato sul *Journal of Neuroscience*: gli esperti canadesi hanno dimostrato che l'educazione musicale, se fatta da bambini, produce benefici anche nella terza età, aiutando a fronteggiare meglio il decadimento cognitivo e prevenire la perdita delle competenze di linguaggio e ascolto.

Dalla ricerca è, infatti, emerso che gli anziani che avevano studiato musica da bambini, erano il 20% più veloci nell'identificare i suoni ed i testi dei discorsi, rispetto ai loro coetanei. Una qualità già osservata anche nei giovani che hanno studiato musica. Tra le funzioni cognitive che possono peggiorare con l'età c'è, infatti, la comprensione dei discorsi, anche quando non si hanno problemi di udito. Precedenti studi avevano confermato che il sistema uditivo centrale del cervello, che aiuta ad analizzare, sequenziare ed identificare le caratteristiche acustiche del discorso, si indebolisce con gli anni, ma iniziando a studiare uno strumento musicale

prima dei 14 anni, e continuando a farlo per 10 anni, si potenziano le aree chiave del cervello, deputate al riconoscimento delle parole; un beneficio che si mantiene anche con l'avanzare dell'età.

In conclusione, la risposta del cervello è migliore di 2, anche di 3 volte nei musicisti più avanti con gli anni rispetto ai coetanei non musicisti. Il cervello degli anziani, che hanno studiato musica, riesce infatti a descrivere in modo più dettagliato, limpido ed accurato, i suoni dei discorsi, cosa che consente loro di capire meglio quanto stanno ascoltando, aiutando così a fronteggiare il declino cognitivo, provocato dall'età. Pertanto, il ruolo della musica è importante sia sui banchi di scuola, sia nei programmi di riabilitazione della terza età (Kraus e Chandrasekaran, 2010).

2.4 I benefici dell'utilizzo dello strumento musicale

L'uomo è l'unico essere al mondo, il cui apprendere non ha limiti: può farlo fino all'ultimo istante della sua vita, se è un osservatore che trae profitto dall'esperienza; se è spregiudicato dinanzi agli eventi della vita, e se la sua educazione scolastica è stata attenta al problema. L'animale non è in grado di imparare, quello che impara, a seguito delle cure dell'uomo, è sempre oltremodo limitato. Non evolve, rimane sempre il medesimo nei secoli. Le sue capacità, compresa una specie di intelligenza, sono semplicemente istintive, innate, della specie.

Imparare significa accrescere il proprio potenziale di conoscenza, di esperienza, di umanità; ma anche di amore, di bellezza e di gioia, in quanto solo con questi sentimenti le facoltà intellettive divengono forze attive, che mantengono l'interiorità sempre giovane. Sarebbe così, molto importante, trovare il modo di compiere qualcosa che costituisca oggetto di cure per tutta la vita, e che sia un impegno gradevole e proficuo.

L'itinerario dell'apprendimento è stabilito dalla società: scuola di vari gradi, e poi la vita ed il destino. La scuola ha una grandissima responsabilità nei confronti del percorso successivo di ciascuno. Se non sono compresi, i punti di svolta, costituiti dal 7°, 9°, 14° e 18° anno, con un insegnamento corrispondente alle necessità di essi, quindi in costante evoluzione, si potrebbero creare dei danni significativi per tutta la

vita, come innumerevoli casi hanno dimostrato. Va ricordato che l'essere umano non è solo "mente e intelligenza razionante": ossia, logica. Ma anche "cuore e sentimento": estetica ed arte. "Volontà ed azione": moralità (Wundt, 1896).

In questa prospettiva, l'apprendere – imparare a suonare uno strumento musicale in modo impegnativo, può diventare un ottimo motivo, per vari presupposti: consente di produrre musica da soli, e di essere creativi. A questo scopo, è necessario protrarre lo studio per anni, anzi per tutta la vita. Lo strumento e la musica, che con esso si può interpretare, diventano compagni fedeli che risponderanno in modo esemplare in ogni circostanza: lo strumento diviene un compagno prezioso, che non abbandonerà, né tradirà mai, le aspettative più profonde. La volontà è continuamente impegnata nel movimento e controllo delle mani, braccia e piedi; nel vivere i vari metri e ritmi; nel sostenere le variazioni dinamiche, dal pianissimo al fortissimo; il sentire è fortemente coinvolto, ed impegnato, dai vari elementi musicali, come: contenuto degli intervalli in linea principale; andamento delle frasi ed incisi, nelle loro forme; nella metamorfosi continua dei processi armonici, fra consonanza e dissonanza, e fra maggiore e minore; controlla le varie partizioni formali, in modo che siano equilibrate. Il pensare presiede alla organizzazione della forma complessiva, monopartita, bipartita e tripartita; ed ancora, monotematica e bitematica; il "fare" musica evita l'addormentamento della coscienza, oramai diventata sognante, in quanto passiva, nell'ascolto di musica riprodotta, dove la partecipazione è nulla (Kraus, Hornickel, Strait, Slater e Thompson, 2014).

Questo momento, è evidente in tutti i casi nei quali l'ascolto è subordinato ad altre attività, e serve solo da sottofondo. Quasi tutti gli studenti, ad esempio, si dedicano ai loro compiti, in un frastuono incredibile, che secondo loro, serve per sostenere l'attenzione, mentre in realtà, induce al sogno ed allo stordimento, pressoché continuo. Il motivo è proprio da attribuirsi al genere di musica che ascoltano, troppo frammentata, qualora una melodia venga proposta, e questo a cominciare dal jazz, per finire con le varie forme di rock, dove la melodia è inesistente. Difatti, da questa prospettiva, la vera musica costituisce un'educazione "logica", oltre che "estetica". Questo parametro musicale è del tutto sconosciuto, e quindi nessuno vi presta attenzione. Così, in conclusione, sembrerebbe che se i giovani sono illogici, e non

sanno pensare correttamente, la causa principale sta nella musica che ascoltano (Kraus, Hornickel, Strait, Slater e Thompson, 2014).

Lo studio di uno strumento, che porta ovviamente a fare musica in continuazione, costituisce, quindi, un avviamento al pensare logico.

Cosa significa quindi fare musica, suonare uno strumento? Significa coinvolgere l'intero essere umano in un'attività di "volere", che coinvolge fortemente il "sentire", e la fantasia artistica, nello svolgere l'idea musicale, con le forze del "pensare - immaginare" (Kraus, Hornickel, Strait, Slater e Thompson, 2014).

Ogni brano musicale, piccolo o grande che sia, è una "immaginazione sonora", un'immaginazione della fantasia. Apre un orizzonte sempre diverso, ed in continua metamorfosi, a mondi che diversamente, rimarrebbero celati nel mistero, come accade purtroppo per milioni di persone.

Oggi pochissimi si dedicano ad uno strumento per produrre musica, e ciò riflette chiaramente la grossolanità del sentire, degli uomini moderni. Questo sentire non si coltiva che con l'arte, come chiarissimamente affermava Kandinsky. *“la musica impegna talmente l'anima umana che ogni volta ne esce trasformata. Non è la stessa cosa ascoltare passivamente musica riprodotta, per vari motivi”* (Pucci, 1979).

La passività dell'ascolto relega il mondo dei suoni direttamente nell'inconscio, il quale ne subisce le conseguenze, per il fatto di non passare dalla chiara coscienza nell'ascolto stesso, la mancanza di attenzione cosciente, trapassa poi in un essere non-presenti nelle vicende quotidiane. L'azione diretta sul subconscio, provoca una sorta di stordimento perenne. Oramai appare desueto il costume di porsi seduti, con gli occhi chiusi, e lasciarsi trasportare nei mondi propri dei suoni musicali, che sono universali, benché prodotti da strumenti terrestri.

Secondo Kandinsky le tre facoltà dell'anima: pensare – sentire - volere, non vengono impegnate come sarebbe opportuno, in quanto lo scopo della musica non è il divertimento, lo svago smemorato e superficiale, ma la "trasformazione dell'anima". La musica non ha scopi, fini commerciali, o tecnici e politici, ma solo spirituali. Facciamo conto di conversare con una persona, mentre invece dedichiamo la nostra attenzione ad una terza. Le sue parole sono inutili, cadono nel vuoto, così la musica ascoltata come accompagnamento ad altro.

La musica prodotta attivamente e personalmente, invece, attiva, colma, affina e

ristora l'udito. Manca proprio il costume di dedicarsi "all'anima", così come ci si dedica al "corpo" (Pucci, 1979). L'ideale per un giovane sarebbe quello di "conoscere e vivere" le varie forme musicali: il concerto per orchestra, la musica da camera, come il quartetto ad archi, la musica per strumenti vari, come appunto i concerti per pianoforte; la musica sacra vocale e strumentale.

A questo punto si pone la domanda: con quali criteri è possibile la scelta di uno strumento, o dello strumento più adeguato ad una certa persona, ad un ragazzo ad esempio?

Le possibilità sono varie:

- *l'inclinazione* spontanea verso un particolare strumento. Fare in modo che il ragazzo possa vedere e ascoltare tutti gli strumenti, in modo da poter avere un'esperienza diretta: sempre nel caso in cui non vi sia già un'inclinazione spontanea. Però, accade spesso, che determinate immagini incidano sulla decisione, come ad esempio per la chitarra, come emulazione dei tanti complessi di musica leggera nei quali tale strumento è dominante;
- la *struttura fisica* delle mani, braccia, torace. Mani e braccia per gli strumenti ad arco. Torace, per quelli a fiato. Queste sono indicazioni del tutto generali ed orientative, dove le eccezioni possono sempre esistere;
- il particolare "*temperamento*". Il concetto di temperamento riferito all'uomo, appare in questo caso, determinante. I giovani sono stati spesso avviati secondo questa indicazione, e con buoni risultati. Questa estraneità del temperamento, è dovuta alla concezione materialistica dell'uomo, considerato solo un corpo fisico - minerale. Al contrario, il temperamento appare determinante per il carattere, e per la condotta dell'uomo nella vita. Se Napoleone fosse stato un "flemmatico", non avrebbe sconvolto l'Europa, come invece ha fatto. Se, al contrario, Haendel non fosse stato un "flemmatico" non avrebbe scritto la musica che conosciamo. Ancora, se Wagner, o anche Beethoven, non avessero avuto un temperamento "collerico", non avrebbero potuto scrivere una musica di quella potenza (Pucci, 1979).

Imparare a suonare uno strumento musicale, può aiutare inoltre i bambini ad apprendere le lingue, aumentando la sensibilità del cervello ai suoni della parola.

Frequentare lezioni di musica, potrebbe avere un impatto diretto sulla capacità di un bambino ad apprendere le lingue straniere, modificando la sensibilità della mente a tutti i suoni. I test hanno rivelato che l'esposizione alla musica può essere utile per il cervello, nelle sue fasi di sviluppo, ed avrebbe vantaggi per tutti i bambini, compresi quelli dislessici (disturbi dell'apprendimento), ed autistici (diminuzione dell'integrazione sociale e della comunicazione); (Anvari, Trainor, Woodside e Levy, 2002).

I ricercatori della *Northwestern University* di Chicago, hanno stabilito un legame tra l'abilità musicale e la capacità del sistema nervoso ad adottare modelli di suono. La Professoressa Nina Kraus, che ha guidato il team, sostiene che suonare uno strumento ha avuto un impatto sul trattamento automatico nel tronco encefalico, la parte inferiore del cervello, che governa la respirazione, il battito cardiaco, e la reazione ai suoni; *“giocare con la musica coinvolge la capacità di estrarre i modelli pertinenti, come il suono del proprio strumento, armonie e ritmi, dal paesaggio sonoro. Suonare uno strumento può aiutare più precisamente a interpretare le sfumature del linguaggio che sono trasportate da sottili cambiamenti nella voce umana.*

La musica può aiutare i bambini a comunicare e interagire con coloro che li circondano, rilassarsi o per esprimere le emozioni” (Kraus, 2002).

2.5 I benefici della pratica musicale secondo M. Matthews

Il filosofo cinese Confucio, sosteneva che *“La musica produce un tipo di piacere di cui la natura umana non può fare a meno”*. Suonare uno strumento musicale ha molti benefici, e può portare gioia a ciascuno di noi, ed a tutte le persone che ci sono intorno.

Secondo Michael Matthews (2011) lo studio di uno strumento musicale comporterebbe diciotto benefici:

1. Aumenta la capacità della *memoria*. La ricerca ha dimostrato che sia l'ascoltare musica, che suonare uno strumento musicale, stimola il cervello, e può aumentare la memoria. E' stato effettuato uno studio, in cui a 22 bambini, dai 3 ai 4 anni e mezzo,

sono state date lezioni di canto, o di tastiera. Un campione di 15 bambini, invece, non ha ricevuto del tutto lezioni di musica. Entrambi i gruppi hanno partecipato alle stesse attività, in età prescolare.

I risultati hanno mostrato che bambini in età prescolare, che hanno settimanalmente ricevuto lezioni di tastiera, hanno migliorato le loro abilità spazio-temporali del 34 per cento in più, rispetto agli altri bambini. Non solo, ma i ricercatori hanno evidenziato che l'effetto era duraturo, ossia a lungo termine (Fonte:[#http://brainconnection.positscience.com/topics/?main=fa/music-education2](http://brainconnection.positscience.com/topics/?main=fa/music-education2) # A1).

Secondo un articolo della rivista scientifica online *Telegraph* (<http://www.telegraph.co.uk/news/8917351/Musical-instrument-lessons-for-all-children.html>), "*La nuova ricerca suggerisce che suonare regolarmente uno strumento cambia la forma e la potenza del cervello e può essere utilizzato in terapia per migliorare le capacità cognitive*" (Bowater, 2011). Ci sono prove sempre più evidenti che i musicisti hanno, dal punto di vista organizzativo e funzionale, cervelli diversi rispetto a chi non suona, soprattutto nelle aree del cervello utilizzate nella creazione e nella riproduzione della musica.

Se si impara a suonare uno strumento, le parti del cervello che controllano le capacità motorie (ad esempio, usare le mani, correre, nuotare, etc), l'udito, la memorizzazione di informazioni sonore e la memoria, sono potenziate e diventano più attive. Altri risultati mostrano che suonare uno strumento può aumentare il QI, fino a sette punti.

2. *Affina la gestione del tempo e le capacità organizzative.* Imparare a suonare uno strumento richiede di sapere davvero come organizzare e come gestire in modo preciso il vostro tempo. Un buon musicista sa che la qualità del tempo in cui si esercita, è più importante della quantità.

Al fine di progredire più velocemente, il musicista impara ad organizzare il tempo di esercizio, e pianifica differenti metodi per lavorare a questo, facendo un uso efficiente del tempo.

3. *Aumenta le abilità di squadra.* Essere in grado di lavorare in gruppo, è un aspetto molto importante per avere successo nella vita. Suonare uno strumento, richiede di lavorare con gli altri, per fare musica. Per suonare in una banda, o in un'orchestra, è necessario imparare a collaborare con le persone intorno a voi. Inoltre, affinché un

gruppo faccia della bella musica, ogni musicista deve imparare ad ascoltare gli altri, per suonare insieme.

4. Insegna la *costanza*. Imparare a suonare uno strumento, richiede tempo ed impegno; occorrono pazienza e costanza. La maggior parte delle persone non è in grado di suonare perfettamente un brano di musica, la prima volta. Infatti, la maggior parte dei musicisti, deve esercitarsi molte volte, prima di poter suonare correttamente.

5. Migliora la *coordinazione*. L'arte di suonare uno strumento, richiede molta coordinazione occhio-mano. Mentre è impegnato nella lettura di note musicali, il vostro cervello inconsciamente deve convertire la nota in schemi motori specifici, aggiungendo anche la respirazione ed il ritmo.

6. Migliora l'*abilità matematica*. Leggere la musica necessita del conteggio delle note, e della loro durata, e può quindi aiutare l'affinamento delle proprie abilità matematiche. Inoltre, imparare la teoria musicale, include molti aspetti matematici.

Gli studi hanno dimostrato che gli studenti che suonano uno strumento o studiano le arti, ottengono spesso risultati migliori in matematica, e raggiungono livelli più alti a scuola, rispetto agli studenti che non lo fanno. (Friedman, 1959)

7. Migliora la *capacità di lettura e di comprensione*. Secondo uno studio pubblicato sulla rivista *Psychology of Music* (<http://pom.sagepub.com/>): “*i bambini sottoposti ad un programma pluriennale di lezioni di musica che prevede un allenamento su sempre più complesse tecniche ritmiche, tonali, e sulle capacità pratiche dimostrano di ottenere superiori performance cognitive nelle abilità di lettura rispetto ai loro coetanei non musicalmente formati*” (2016). Non è sorprendente sentire risultati del genere, in quanto la musica coinvolge una costante lettura, e capacità di comprensione.

Quando si vedono note bianche e nere su di una pagina, si deve riconoscere il nome della nota, e tradurlo poi in una posizione con le dita. Allo stesso tempo, si deve anche leggere la durata delle note, e sapere come riprodurre le stesse sullo strumento.

8. Aumenta il senso di *responsabilità*. Suonare uno strumento ha le proprie responsabilità. Manutenzione e cura sono molto importanti, per mantenere uno strumento in perfette condizioni. Ogni strumento ha diverse procedure, per far sì che funzioni correttamente, ma la maggior parte degli strumenti ha bisogno di pulizia, e

di una qualche forma di lubrificazione. Oltre alla responsabilità della manutenzione, ci sono altri aspetti, come ad esempio ricordare eventi musicali (come prove e spettacoli), e ritagliarsi il tempo per l'esercizio.

9. Insegna *la storia e la cultura*. Spesso la musica riflette l'ambiente, ed i tempi della sua creazione. Pertanto, si impara una varietà di tipi di musica, come la classica, la musica folk, la musica medievale, ed altri generi. La musica in se stessa è storia, ed ogni brano di solito, ha il suo background culturale e la sua trama, che può favorire il riconoscimento e l'apprezzamento di altre culture.

10. Affina la *concentrazione*. Suonare musica da soli, richiede di concentrarsi su cose, come tono, ritmo, tempo, durata della nota, e qualità del suono. Suonare musica in un gruppo aumenta ancora di più la concentrazione, perché bisogna imparare non solo ad ascoltare se stessi, ma è necessario ascoltare tutte le altre sezioni, e suonare in armonia con il resto del gruppo.

11. Promuove *l'auto-espressione ed allevia lo stress*. La musica è un'arte; proprio come un artista può dipingere le sue emozioni su una tela, così un musicista può suonare un brano con emozione. Questo ha dimostrato di alleviare lo stress, e può rappresentare una specifica forma di terapia. Infatti, la *musicoterapia* è utile nel trattamento di bambini e ragazzi con autismo, depressione ed altri disturbi.

12. Crea un senso di *realizzazione*. Superare le sfide musicali, rispetto alle quali non si pensava di essere in grado di svolgerle, può dare un grande senso di orgoglio, riguardo a se stessi. Quando si inizia ad imparare a suonare uno strumento, sembra che il solo tenere una nota per un paio di battute, o intonare un suono alto, sia un risultato sorprendente. Appena si acquista più pratica, e si diventa dei musicisti più esperti, fare una musica piacevole, non solo al proprio orecchio, ma anche a quello degli altri, è un'esperienza molto gratificante.

13. Promuove le *abilità sociali*. Suonare uno strumento può essere un ottimo modo per migliorare le proprie abilità sociali. Molti musicisti si uniscono in gruppi ed orchestre, e spesso le persone che si incontrano in queste situazioni, sviluppano tra di loro un'affinità molto speciale. E' molto comune aumentare le proprie amicizie, attraverso attività musicali.

14. Aumenta la *capacità di ascolto*. Suonare uno strumento, richiede di saper ascoltare con molta attenzione. Bisogna imparare ad ascoltare quando si sta

suonando una nota sbagliata, al fine di correggersi. Accordare uno strumento, vuol dire ascoltare se il tono che si sta suonando è alto (acuto), o basso (grave).

Quando si suona in un *ensemble*, si deve ascoltare la melodia, e suonare in modo più leggero, se si ha la parte di accompagnamento. Ci sono troppi esempi per poter elencare qui tutte le possibilità, ma, suonando uno strumento, è garantito che è possibile migliorare le proprie capacità di ascolto.

15. Insegna *disciplina*. Come accennato in precedenza, suonare uno strumento può essere molto impegnativo. Una delle qualità che i musicisti imparano, è la disciplina. Esercitarsi spesso, e studiare brani musicali anche complessi, richiede disciplina. I migliori musicisti del mondo sono maestri della disciplina, ed è per questo che riescono con così tanto successo a suonare il loro strumento.

16. Eleva le *capacità di esibizione* e riduce la *paura del palcoscenico*. Uno degli obiettivi dell'esercitarsi tanto su uno strumento, è per esibirsi davanti agli altri. Quanto più ci si esibisce di fronte ad altre persone, più si riduce la paura del palcoscenico.

Suonare sul palco, in una band o in un'orchestra, aiuta a superare la paura del pubblico, perché non si è da soli. Inoltre, essere veramente preparati, e conoscere davvero come suonare la propria parte, rende molto più facile tale attività di fronte ad un pubblico.

17. Migliora il *sistema respiratorio* (solo strumenti a fiato). Se si ha un buon insegnante di musica, è molto probabile che dica abbastanza spesso, di "usare più aria!". L'aria è uno dei componenti chiave, nel rendere un suono meraviglioso in musica.

Al fine di eseguire correttamente qualsiasi brano musicale, mentre si suona uno strumento, bisogna prendere respiri profondi, e imparare ad espellere l'aria nel modo giusto, per rendere il suono desiderato. Gli esercizi di respirazione, sono altamente raccomandati per i musicisti, e possono davvero rafforzare il sistema respiratorio.

18. Promuove la *felicità* nella propria vita ed in chi ci circonda. Suonare uno strumento musicale, può essere molto divertente ed emozionante. Non solo è divertente suonare la musica che vi piace, ma ci si sente felici nel sentire un pubblico che applaude, dopo aver fatto una bella esibizione (Matthews, 2011).

**CAPITOLO TERZO: APPRENDIMENTO E DISTURBI
SPECIFICI. STRATEGIE E METODICHE CONNESSE
ALL'UTILIZZO DI UNO STRUMENTO MUSICALE**

3.1 La Dislessia Evolutiva: caratteristiche e sintomi.

Fare musica è un'attività innata nell'uomo, ed è, quindi, intuitivo che, dal punto di vista neurologico, comporti specifici effetti sull'individuo. La necessità di occuparsi della musica, appare indipendente dalla forma di un linguaggio codificato, pertanto lo sviluppo delle attività musicali ha comportato la crescita del valore sociale di tale pratica. Ogni bambino ha il diritto di conoscere il linguaggio musicale. *“Ma che la musica sia un linguaggio atto a elaborare messaggi, i quali sono compresi, almeno in parte, dall'immensa maggioranza, mentre solo un'infima minoranza è in grado di emetterli, e che fra tutti i linguaggi questa solo unisca i caratteri contraddittori di essere simile agli dei, e della musica stessa il supremo mistero delle scienze dell'uomo...”* (Lévi-Strauss, 1964).

La dislessia (dal greco *dys* = scarso, *lexia* = linguaggio), non si manifesta soltanto attraverso la difficoltà a leggere le parole; le sue implicazioni si riscontrano in molte attività didattiche, fra le quali, in primis, la musica. La percezione sonora e la lettura dello spartito, sono i due ambiti principali in cui i dislessici incontrano specifiche difficoltà, e nell'insegnare l'utilizzo di uno strumento musicale si incontrano peculiari problematiche, che vanno oltre la materia in oggetto; i soggetti dislessici spesso confondono destra e sinistra, appaiono poco concentrati, presentano uno scarso controllo fisico, mancanza di autostima, difficoltà mnemoniche e mancanza di organizzazione, nello svolgimento delle attività. Ciascuna difficoltà è strettamente legata alla natura ed al livello di gravità del disturbo (Oglethorpe, 2002). Nel Regno Unito è in uso il *Code of Practice on Identification and Assessment of Special Educational Needs* (1993), che spiega bene cos'è la dislessia, secondo l'interpretazione del Dipartimento dell'Istruzione: *“alcuni bambini nella lettura, nella scrittura, nell'ortografia o nell'uso dei numeri possono incontrare difficoltà significative che contrastano con il livello complessivo delle loro prestazioni. Riescono a impadronirsi rapidamente di alcune abilità in certi campi e a dimostrare grandi capacità nell'espressione verbale, ma per loro può rappresentare un grosso ostacolo imparare a leggere, a scrivere e a fare i conti. Questi bambini a volte si*

sentono profondamente frustrati ed evidenziano problemi di ipersensibilità e/o di comportamento” (Oglethorpe, 2002).

Allo stato attuale, manca ancora una definizione univoca sulla dislessia, ma è possibile operare una distinzione fra dislessia acquisita, e dislessia evolutiva. *Acquisita*, è quella sviluppata generalmente a seguito di un trauma, che rende il paziente incapace all'utilizzo del linguaggio; quella *evolutiva*, invece, si innesca su base genetica, e si manifesta attraverso un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) (Oglethorpe, 2002).

I disturbi specifici dell'apprendimento, sono disturbi dello sviluppo neurologico dell'individuo, che riguardano le capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo fluente, e che hanno il loro esordio all'inizio della carriera scolastica del bambino. Questi disturbi sono causati dalle diverse tipologie di funzionamento dei neuroni, durante le attività di lettura, scrittura e calcolo; non hanno assolutamente nulla a che fare con eventuali deficit intellettivi, sensoriali, psicologici o ambientali (Oglethorpe, 2002).

In base al tipo di problematica specifica che comportano, i DSA si suddividono in: *dislessia*, ovvero il disturbo della lettura, che si manifesta con la difficoltà nella decodifica del testo; *disortografia*, il disturbo specifico della scrittura, che si esplicita con difficoltà nell'ambito fonografico ed ortografico; *disgrafia*, ovvero il disturbo specifico della grafia, che si evidenzia con difficoltà relative al coordinamento motorio, proprie della scrittura, e *discalculia*, che riguarda il disturbo specifico nelle abilità numeriche e di calcolo, e che si manifesta con problematiche relative alla comprensione ed all'operazione numerica.

Per ottenere una diagnosi certa di dislessia, bisogna attendere la seconda o la terza classe della scuola primaria. Inoltre, i sintomi che caratterizzano la pratica quotidiana dell'allievo dislessico, possono essere suddivisi in primari e secondari (Oglethorpe, 2011).

I *sintomi primari* sono di carattere uditivo, visivo, spaziale, di disorganizzazione e di memoria:

- *Uditivi*: in riferimento al linguaggio, si manifesta una notevole lentezza nell'elaborazione di tutto ciò che si ascolta; la letteratura in materia, sostiene che il cervello, attraverso i due emisferi, in coordinazione fra di loro, controlli il ritmo, l'elemento musicale di un discorso (emisfero sinistro), e l'intonazione ed altezza (emisfero destro). In questi casi pare che lo stimolo sonoro non venga percepito, o elaborato, alla stessa velocità da entrambe le orecchie (Stein e Walsh, 1997). Altre difficoltà riguardano il riconoscimento dei suoni che, connesse al mancato riconoscimento delle rime, producono l'impossibilità di leggere e scrivere; ciò comporta estreme difficoltà anche nell'apprendimento della musica;
- *Visivi*: tali soggetti sono spesso incapaci di fissare un punto ben preciso, di riconoscere le diversità di un testo (corsivo, maiuscolo), di mantenere una direzione costante (saltano parole, gruppi di note, etc.), di mettere a fuoco, spostando lo sguardo da vicino a lontano e viceversa (ad esempio, quando nell'esecuzione di un brano musicale, si segue il direttore e lo spartito contemporaneamente);
- *Spaziali*: come già affermato, il soggetto dislessico, spesso confonde la destra con la sinistra, riscontra difficoltà nel coordinamento delle mani e nel mantenimento del ritmo, durante l'approccio con un qualsiasi strumento musicale; non è ben capace di valutare le distanze, compiere azioni precise, come avvicinarsi in maniera adeguata a persone o cose, e presenta peculiari difficoltà nei rapporti topologici e spaziali (sopra/sotto, alto/basso, etc.);
- *Disorganizzazione e problemi mnemonici*: entrambi i disturbi sono strettamente legati fra di loro; i dislessici presentano spesso difficoltà nell'organizzazione e nella pianificazione delle azioni, perché non ricordano bene la successione degli eventi che li aspettano. Coordinare le azioni, pianificarle, così come ricordare gli eventi, richiede per il soggetto dislessico una grande concentrazione, e sforzo mentale.

I *sintomi secondari*, invece, sono: scarsa abilità nel copiare, ansia, scarsa concentrazione, bassa autostima, senso di frustrazione, discontinuità nell'apprendimento e nell'impegno, e problematiche familiari:

- *Scarsa abilità nel copiare*: essa deriva direttamente dalla difficoltà a memorizzare visivamente ciò che si dovrebbe copiar,e e quindi, rende più difficoltoso lo svolgimento dei compiti;
- *Ansia*: il bambino è perfettamente consapevole dei propri disagi e limiti, e tutto questo si riflette sul suo stato d'animo; nella musica, come nelle altre discipline, è preoccupato costantemente dalla paura di sbagliare;
- *Scarsa concentrazione*: come già esposto in precedenza, il cervello a volte non riesce ad elaborare correttamente le informazioni udite, provocando un deficit nella concentrazione;
- *Bassa autostima*: essa deriva dal confronto quotidiano con i propri coetanei, che seguono un processo di maturazione costante. Questo produce nel dislessico, una profonda diminuzione della fiducia in se stesso, e della sicurezza per le proprie capacità; nell'apprendimento della musica, tutto ciò si traduce in una scarsa capacità nell'esporsi, e nel suonare uno strumento, sia da solo che in gruppo;
- *Senso di frustrazione*: essendo ben consapevole dei suoi limiti, il bambino è spesso assalito da un senso di frustrazione; pensa di avere problemi intellettivi, e non riesce a raggiungere i risultati dei suoi compagni;
- *Discontinuità nell'apprendimento e nell'impegno*: tale problematica è la più diffusa fra i soggetti dislessici; nella disciplina musicale, possono alternarsi giorni in cui sembra che tutto vada bene, ed altri durante i quali è quasi impossibile il raggiungimento di obiettivi adeguati. Per tali motivazioni, il buon risultato di esibizioni, legate ad esempio ad un esame, un concorso, una rassegna, dipendono da diversi fattori psicologici, ed ambientali;
- *Problematiche familiari*: se associato al disturbo dislessico del bambino, vi è una situazione familiare problematica (separazione della coppia genitoriale, presenza di un portatore di handicap che richiede assistenza continua, etc.), a pagarne le spese sarà il bambino stesso, che non riceverà quell'attenzione necessaria, a fornirgli un valido aiuto, sostenendolo nelle difficoltà incontrate (Oglethorpe, 2002).

3.2 Dislessia e scuola

La musica, come sostenuto da diversi autori, appare strettamente connessa alla nostra vita; abbiamo precedentemente affrontato, come questa sia concepibile sottoforma di linguaggio, e dunque, come mezzo di comunicazione. *“Le origini della musica si perdono nell’oscurità, ma fin dai tempi più remoti la sua nascita sembra aver giocato un ruolo essenziale nell’interazione fra gli uomini”* (Storr, 1992).

Il linguaggio musicale, permette al bambino dislessico, di comunicare con gli altri, abbattendo la barriera di isolamento e proiettandolo verso una nuova realtà, appassionante, libera, e carica di motivazione. Durante la lezione, l’insegnante dovrà utilizzare il suo atteggiamento empatico, attraverso un dialogo col discente, anche su argomenti estranei alla scuola, in modo da stabilire un rapporto collaborativo e di fiducia; in buona sostanza, l’insegnante dovrà avere un quadro, il più chiaro possibile, sulle ricadute psicologiche della dislessia sul bambino, oltre che delle condizioni, che hanno determinato la diagnosi. *“Voi e io sappiamo come la grande musica possa aprire una finestra nel cielo; e dovete rendervi conto che per la maggior parte dei vostri alunni la possibilità di intravedere il Paradiso dipende da voi”* (Buck, 1944).

In Italia, la dislessia viene riscontrata, per lo più, durante i primi anni di vita scolare (intorno ai 7-8 anni), e spesso la diagnosi è effettuata con un certo ritardo. Sarebbe auspicabile, quando si ravvisano dei segni prodromici, l’effettuazione di opportune verifiche presso centri specializzati nella diagnosi, in modo da prevenire significativi *gap* di apprendimento. Alcuni segnali sono già presenti, ed evidenziabili, nella scuola dell’infanzia (in particolare nell’ultimo anno). Un’indagine accurata permetterà, dunque, di analizzare strategie più opportune. Purtroppo, per diverse ragioni (continui cambi di scuola, assenze protratte, resistenze dei genitori alla diagnosi), i bambini con tale problematica, non vengono sottoposti ad un’adeguata valutazione, rendendo difficoltoso l’intervento.

Attraverso i segni identificativi del disturbo, spesso anche l'insegnante di strumento musicale, al pari degli altri, può accorgersi di alcune difficoltà presentate dal bambino affetto da dislessia, non diagnosticata.

Gli elementi più evidenti, riguardano: la sostituzione della sinistra con la destra; l'inversione e lo scambio di lettere e numeri, la confusione nei rapporti spaziali e temporali, le difficoltà in alcune abilità motorie, e nell'esprimere verbalmente ciò che il bambino pensa. Le difficoltà nella lateralizzazione, se fino ad una certa età possono essere considerate normali, con l'ingresso nella scuola primaria, sono spesso il sintomo di dislessia. Il concetto di lateralità, e la sua relazione con la dislessia, può essere così spiegato: *“E' difficile capire in che modo la confusione destra/sinistra sia di per sé correlata all'incoerenza della lateralità; sembra invece che ci sia una correlazione fra confusione destra/sinistra e difficoltà nell'espressione verbale e nell'elaborazione delle informazioni. Queste sono caratteristiche tipiche della debolezza cognitiva della dislessia”* (Thomson, 1990).

A volte capita, che dopo aver chiesto all'alunno di scrivere i compiti, o addirittura il proprio nome sul diario, egli impieghi molto tempo, scriva alternando lettere maiuscole e minuscole, non riesca a tenere una linea dritta di scrittura, oppure non riesca a leggere quanto scritto, poco prima; anche in questo caso, ci si può trovare di fronte ad un bambino dislessico. Imparando a leggere la musica, viene mostrato il pentagramma, entro il quale l'alunno scriverà le note, che possono andare sulle linee o sugli spazi; anche in questo caso, il bambino dislessico spesso entra in confusione, non riesce nel compito richiesto, in particolare per ciò che concerne gli aspetti spaziali, pur non evidenziando problematiche visive, ad opportune visite di controllo (Oglethorpe, 2002).

Per ciò che concerne le capacità mnemoniche, può capitare che, durante una lezione, il bambino dislessico dimentichi molto facilmente ciò che aveva appreso, confondendosi rispetto al giorno della settimana, oltre che di quella specifica lezione, dimenticando a casa libri, materiale scolastico, o quaderni. Spesso, tali bambini presentano specifiche difficoltà nella pianificazione, e nell'organizzazione, delle proprie attività. Se a casa i genitori lo aiutano, programmando la sua giornata, a

scuola da solo, si troverà ad affrontare tutta una serie di ostacoli, che gli renderanno complicate anche le più semplici azioni, provocando uno stato d'ansia continuo.

L'insegnante di strumento musicale, proprio per le peculiarità della sua disciplina, dovrebbe poter riconoscere, con maggiore facilità, certe condizioni di disagio, in quanto il rapporto individuale con l'alunno, gli permette di assumere una posizione privilegiata, per poter capire meglio determinati comportamenti; un insegnante formato, non solo in senso contenutistico, ma anche rispetto a tali disturbi dell'apprendimento, non può che agevolare l'individuazione della diagnosi di dislessia, utilizzando metodiche appropriate (Oglethorpe, 2011).

Il docente deve porsi rispetto agli alunni, in particolare a quelli che presentano specifiche difficoltà, con *umiltà*, al fine di poter aiutare l'alunno stesso a superare le problematiche che dovrà affrontare nel suo percorso scolastico; con *creatività*, per fargli sperimentare percorsi stimolanti e diversificati, allo scopo di creare strumenti efficaci per il suo apprendimento; con *adattabilità*, sostituendo i metodi classici a nuovi, più appropriati ad incoraggiare il bambino verso nuove conoscenze; con *consapevolezza*, nel senso di instaurare un rapporto di fiducia con l'allievo, mostrandosi sensibile alle sue problematiche; infine, con *interesse sincero*, facendo sentire il bambino protagonista, e riconosciuto, nella sua individualità, all'interno del gruppo (Oglethorpe, 2002).

Nel pianificare una lezione con un alunno dislessico, l'insegnante deve costruire una serie di obiettivi, da raggiungere con gradualità, ricordando che gli argomenti già affrontati, andranno sistematicamente ripetuti, per creare una *base stabile* di partenza, sulla quale sviluppare un percorso nuovo. Tenendo presente i punti di forza, e quelli di debolezza dell'allievo, l'insegnante dovrà, ad ogni lezione, cercare nuove fonti motivazionali, in modo da tener vivo costantemente l'entusiasmo, per stimolare l'apprendimento e raggiungere nuovi traguardi. Ove sia possibile, bisogna proporre all'allievo, due lezioni settimanali più brevi, rispetto a quelle abituali, considerato il deficit nella concentrazione; utilizzando tale strategia, è possibile consolidare quanto appreso, con il supporto continuo del docente.

Nello svolgimento dell'attività didattica con un soggetto dislessico, è necessario tenere in considerazione alcuni prerequisiti; in particolare, prima di considerare gli specifici contenuti da trasmettere, bisogna creare *un'atmosfera serena e facilitante* per l'alunno. Potrebbe essere necessario a volte, soffermarsi per buona parte della lezione, a favorire la comprensione di un concetto o, semplicemente, aiutarlo ad esprimere le sue necessità. Può accadere che sia l'allievo stesso a condurre la lezione, e in quanto, preso dall'entusiasmo di esercitarsi su di un brano studiato, non riesca ad aspettare il proprio turno; gli alunni dislessici, infatti, hanno una capacità attentiva, molto limitata. L'insegnante, deve annotare tutte le caratteristiche presentate dal soggetto, stilando una sua valutazione personale, la quale spesso non coincide con quella di altri docenti; questo accade, ad esempio, quando un allievo ha difficoltà a tenere il segno, durante una lettura, mentre al contrario, non manifesta nessun problema a leggere una pagina di musica (Oglethorpe, 2011).

Di volta in volta, il docente, attraverso la propria programmazione, annoterà come ha condotto la lezione, e l'esatta progressione degli argomenti trattati, in modo da poter verificare se l'alunno ha recepito al meglio, ed eventualmente, apportare delle modifiche, per le lezioni successive; prenderà nota di tutti quei momenti di tensione emotiva, in cui l'allievo si ritrova, quando affronta determinati concetti, e riflette sulle ragioni che hanno dato luogo a tali difficoltà. Infine, a conclusione della lezione, verranno riportate le considerazioni finali, ed, in seguito, da queste, si potrà evidenziare quale metodo ha dato i maggiori risultati.

“Rifiutarsi di riconoscere la dislessia è un errore del quale non sempre sono responsabili l'alunno o l'insegnante” (Oglethorpe, 2011). Come già affrontato precedentemente, ci si ritrova spesso a dover gestire le resistenze genitoriali sulla diagnosi. I genitori, infatti, nonostante da diversi anni sia riconosciuta una base genetica alla dislessia (Galaburda et al., 1994), si ostinano a negare la diagnosi, spesso per la mancanza di conoscenze sull'argomento. Appare fondamentale, a tal proposito, un'azione sinergica tra famiglia e scuola, volta a formare, ed informare, i genitori sul disturbo, gli strumenti utilizzabili, e le normative di tutela. Solo così, è possibile evitare l'innescarsi di situazioni conflittuali tra insegnanti e famiglie, che ostacolerebbero il lavoro dei docenti, in quanto, da un lato, richieste non realistiche

da parte dei genitori, potrebbero spingere il bambino verso traguardi difficili da raggiungere, utilizzando metodi tradizionali, o al contrario, si potrebbe assumere un atteggiamento evitante, volto alla negazione del problema. In entrambi i casi, l'unico ad essere veramente penalizzato, sarebbe il bambino dislessico; per evitare che ciò succeda, uno degli strumenti da utilizzare, sembra proprio lo studio dello strumento musicale.

3.3 La Dislessia nell'ambito musicale

Il bambino con diagnosi di dislessia, presenta una serie di difficoltà, che si ripercuotono con un'incidenza diversa sulla sua vita; queste riguardano tre rispettivi ambiti: uditivo, visivo e motorio.

- *Uditivo*: contrariamente a quello che si può immaginare, spesso un dislessico ha nelle funzioni uditive, il proprio punto di forza; tuttavia, vi sono anche dei bambini dislessici con difetti all'udito, non facilmente riconoscibili. Per prima cosa, bisogna verificare qual'è la gamma di suoni, che l'alunno percepisce in maniera naturale, e qual'è il suo orecchio dominante. Tutti i suoni vengono percepiti da entrambe le orecchie, che inviano i segnali sonori ai rispettivi emisferi cerebrali, per essere elaborati; analizzando una frase musicale, è importante che entrambi gli emisferi del cervello, operino in sincronia; il sinistro per il ritmo, ed il destro per l'altezza ed il timbro. Un altro problema viene rappresentato dal concetto di altezza dei suoni, ovvero, la distinzione fra suoni alti e bassi.

Per prima cosa, bisogna assicurarsi che il bambino sappia mettere in relazione il concetto di alto con il suono acuto, e basso con il suono grave. Egli dovrà interiorizzare la sensazione di alto e basso, per poi riuscire ad usare questa abilità in modo autonomo; un modo abbastanza efficace per aiutarlo, potrebbe essere far cantare le note accompagnandolo con un pianoforte, e simultaneamente, far vedere l'ascendere ed il discendere delle note, proprio

sulla tastiera. Il *canto* è importante per chiunque, ma in particolare per i bambini con un disturbo dell'apprendimento, per cui durante la lezione di musica bisogna sempre spronare questi allievi a cantare, in quanto didatticamente, rappresenta una buona strategia, nell'approccio alla dislessia. Cantare in modo corretto, li agevola nel sentire dentro di sé una linea melodica, un fraseggio, l'intonazione, esercitando al contempo le capacità mnemoniche (Oglethorpe, 2002).

Infine, un altro concetto che va analizzato nell'ambito uditivo dell'allievo dislessico, è il *ritmo*; con questo termine, indichiamo, nello specifico, la pulsazione regolare, che sta alla base della musica. Una buona conoscenza del ritmo, risulta fondamentale quando si studia musica; le pulsazioni, devono essere sempre regolari, anche quando cambia la durata di ogni nota, ed è proprio in questo momento che il dislessico incontra i maggiori disagi; egli non ha ben chiara, dentro di sé, la dinamica del ritmo, e quindi, anche un semplice battito di mani, può essere disturbato facilmente da interferenze, che provengono dall'esterno (ad esempio, nel caso della musica d'insieme, non è facile far suonare parti diverse in contemporanea). Può anche capitare che, fisicamente, egli possa comprendere la differenza fra due o più ritmi, ma quando sarà chiamato a riprodurli, non avendo piena consapevolezza sulla propria coordinazione fisica, sarà impossibilitato a svolgerli. Tutte le attività uditive, melodiche o ritmiche, saranno proficue, se diventano delle esperienze che coinvolgono tutto il corpo, ed in particolare, nell'apprendimento di uno strumento, rappresentano i momenti più soddisfacenti e piacevoli, di una lezione (Oglethorpe, 2011).

- *Visivo*: quando non esisteva ancora la scrittura musicale si dava una grandissima importanza all'ascolto, e la musica si tramandava oralmente da una generazione all'altra, con tutti i disagi che ne potevano derivare (modifiche, semplificazioni, etc.). Dal XVII secolo in poi, con l'avvento della stampa musicale, si riuscì ad arginare questo problema, ed al contempo, si spostò l'attenzione dall'orecchio, all'occhio. Per un dislessico, imparare a suonare uno strumento, ed a leggere uno spartito, è una sfida per tutte le

difficoltà che incontra; anzitutto, deve interpretare cosa vedono i suoi occhi, capire il significato, e decodificare tutti quei simboli in successione, scritti su di un pentagramma, formato da cinque linee (addirittura, nel caso dei pianisti, ne hanno due, con l'uso dei pedali, in aggiunta); si può affermare, ragionevolmente, che il pentagramma, già da solo, rappresenta il primo ostacolo.

Molteplici flussi paralleli di informazioni visive, passano attraverso il cervello, uno di questi analizza il movimento, e si attiva non solo a partire dal movimento vero e proprio, ma anche dall'illusione del movimento, ad esempio, l'andamento su un pentagramma, di una melodia. Alcune aree del cervello si attivano col movimento illusorio, creato da linee parallele. Di conseguenza, per un dislessico, tutto questo rappresenta un problema (Wilkins, 1986).

I bambini dislessici hanno, molto frequentemente, uno scarso controllo binoculare, ovvero una ridotta capacità, di mettere a fuoco un punto, con entrambi gli occhi; visto con i loro occhi, sembra che le note si muovano di continuo. Nella decodifica di uno spartito, è altresì, importante il concetto del numero; la difficoltà che questi bambini incontrano nell'uso dei numeri, se diagnosticata, viene denominata *discalculia*. Il rigo musicale di cinque linee, si trova al centro di un sistema ben organizzato, dove i numeri sono fondamentali in ogni momento, ad esempio per la durata dei suoni, e per questo l'allievo dislessico dovrà metabolizzare pian piano, e razionalizzare, questo nuovo modo operandi, attraverso una scrittura facilitata delle note, oppure con l'utilizzo di colori. Per uno studente con problemi di coordinazione, fra ciò che vede, e ciò che arriva al cervello, la lettura della musica è faticosa, ma non impossibile, ed anche se lentamente, la sua lettura a prima vista migliorerà con l'esercizio, e la soddisfazione che ne conseguirà, sarà tanta; egli potrà acquisire delle abilità, che non immaginava neanche di possedere.

- **Motorio:** imparare uno strumento musicale, è un'attività che necessita di un alto grado di coordinazione, difficile da raggiungere, per un allievo dislessico con problemi motori, con un precario senso della direzione, e con scarse

abilità spaziali. Egli dovrà, anzitutto, sentirsi a suo agio col proprio corpo, in modo da riuscire a concentrarsi per eseguire un brano, dall'inizio alla fine; consapevoli delle difficoltà a concentrarsi su più cose nello stesso momento, sarà necessario far svolgere esercizi mirati, che stimolano il corpo ed il cervello contemporaneamente, con poche figurazioni ritmiche, in modo da consentire una risposta fisica appropriata, allo stimolo neurologico ricevuto. Risulta importante anche il *contesto*, entro il quale il bambino si trova ad apprendere, quindi un ambiente ricco di stimoli, può migliorare le funzioni neurologiche, ed essere di grande aiuto per quei soggetti che presentano un malfunzionamento nelle aree del linguaggio, e della parola; a tal proposito, è stato fatto uno studio sugli effetti di un programma per i bambini della scuola dell'infanzia, che prevedeva esercizi di marcia, danza, ascolto, ed andatura a passo, con la pronuncia di sillabe (Lundberg et al., 1988).

I risultati hanno evidenziato, come i bambini che hanno partecipato al suddetto programma, ne abbiano ricavato un notevole vantaggio nell'apprendimento della lettura, e soprattutto, tali metodiche possono funzionare in termini preventivi e/o di trattamento, nelle difficoltà relative alla lettura, prima ancora di potersi cronicizzare in veri e propri disturbi (Oglethorpe, 2002).

3.4 ADHD e Musicoterapia

Il deficit di Attenzione/Iperattività, è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo, che si manifesta nella difficoltà di concentrazione ed attenzione, del livello di attività, e di controllo degli impulsi. Il bambino, in sostanza, non è capace di adattare il proprio comportamento in relazione alle richieste dell'ambiente, degli obiettivi da raggiungere, ed al trascorrere del tempo.

L'ADHD (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*), si configura come un grave disagio, oltre che per l'alunno che ne è affetto, per i familiari, e per la scuola; spesso, genitori ed insegnanti, possono trovarsi impreparati davanti a questo tipo di diagnosi, per quanto riguarda la gestione del soggetto. Di conseguenza, mentre i genitori sono

abituati al comportamento eccessivo del proprio figlio, per gli altri soggetti, che con lo stesso entrano in relazione, gli insegnanti in primis, questa assenza di controllo comportamentale del bambino, può generare sommarie conclusioni, scambiando tale disturbo per maleducazione, ed eccessiva esuberanza, non controllata; si rende necessario, tuttavia, che tutti i soggetti che interagiscono con il soggetto, sappiano comprendere le motivazioni di questi comportamenti. I sintomi principali di tale patologia, sono sostanzialmente tre: la disattenzione, l'iperattività e l'impulsività (Bertoni et al, 2014).

- *Disattenzione*: i problemi che rientrano in quest'ambito, si evidenziano in tutti quei soggetti, che rispetto ai coetanei, hanno una grossa difficoltà a mantenere l'attenzione, o ad eseguire un dato compito, per un certo periodo di tempo, soprattutto durante delle attività ripetitive, noiose, ma anche quando il bambino passa da un gioco all'altro, senza portarne nessuno a termine;
- *Iperattività*: un soggetto iperattivo mostra una continua difficoltà a stare fermo; di frequente, questi movimenti, risultano anche scoordinati fra di loro;
- *Impulsività*: questa caratteristica rappresenta l'incapacità di inibire un comportamento inadatto, aspettare una risposta, nonché un'eventuale gratificazione; questi bambini si mostrano spesso impazienti, interrompono gli altri, non rispettano le elementari regole di convivenza civile.

A livello riabilitativo, educativo e terapeutico, oggi, si considera la *musicoterapia*, come un valido strumento di approccio non verbale, per intervenire con efficacia, in tutti quei soggetti che presentano questo tipo di condizioni patologiche. L'attività musicale e l'ascolto, attivano in contemporanea, aree corticali diverse del cervello umano, stimolando precise funzioni cognitive, come la memoria, l'attenzione, la percezione dello spazio, e del movimento; questi stimoli sono di tipo multisensoriale, e quindi, danno la possibilità di intervenire su una varietà di disturbi del soggetto. In base al genere di risposta che produce lo stimolo, ne esistono cinque tipologie diverse (Bruscia, 1989):

- *“Stimoli e risposte pre-musicali*: hanno la caratteristica di essere poco consapevoli, ed intenzionali;
- *Stimoli e risposte musicali*: sono intenzionali, controllati, ed organizzati in maniera significativa;

- *Stimoli e risposte extra-musicali*: provengono dalla musica, o sono influenzati da essa;
- *Stimoli e risposte para-musicali*: pur essendo presenti nell'ambiente musicale, risultano indipendenti dalla musica;
- *Stimoli e risposte non-musicali*: sono presenti nell'ambiente, ma sono indipendenti dal setting in generale” (Bertoni et al, 2014).

In questo campo d'indagine, sono state portate a termine numerose ricerche, da parte di diversi studiosi, che hanno dimostrato l'utilità dell'impiego della musica in diverse patologie, relativamente: *alla regolazione del comportamento*, venne infatti valutata l'efficacia dell'attività musicale, nel comportamento dei soggetti affetti da ADHD (Cripe, 1986); *all'incremento dell'attenzione*, con gli studiosi Waschbusch e Hoza (2011) che, in una loro ricerca, hanno provato che la musica facilita la concentrazione, nei bambini con ADHD; *al controllo dell'impulsività*, con uno studio che mirava a confrontare gli effetti dell'attività musicale sull'impulsività, dimostrando un netto miglioramento delle capacità uditive, e di partecipazione ai lavori di gruppo (Rickson, 2006); *alla gestione delle emozioni*, con uno studio tramite il quale, sono stati esaminati gli effetti di un trattamento musicale su due bambini con ADHD, con l'obiettivo di recuperare alcune competenze cognitive e comportamentali. Anche in questo caso, è stato dimostrato come la musica offra la possibilità di avere un miglioramento, attraverso la percezione sonora (Zugno, 2010). Grazie alla *musicoterapia*, il soggetto che presenta dei disturbi da ADHD, viene messo nelle condizioni migliori, per poter instaurare un proficuo rapporto con lo specialista, senza il rischio di dover essere giudicato ma, al contrario, accettato e valorizzato. Il terapeuta, dal canto suo, offre la possibilità al paziente, di sperimentare ed ampliare la conoscenza dei propri disagi, in modo da fornirgli dei validi strumenti di difesa dalle frustrazioni, scaturite dalle relazioni quotidiane con coetanei ed adulti; inoltre, quest'attività propone una serie di stimoli uditivi, tattili e visivi, che risultano essere fondamentali, per i bisogni espressi da questi soggetti (Kraus, 2011).

Attraverso un valido progetto musicale, rivolto a questi pazienti, possono essere migliorate, come precedentemente detto, le abilità cognitive e comportamentali, puntando alla promozione di obiettivi specifici, quali:

- *il potenziamento delle abilità deficitarie* nei soggetti con ADHD (aumentare le capacità di attenzione, ascolto, concentrazione, etc.);
- *la sincronizzazione fra tempo interno e tempo esterno* (regolare le azioni impulsive, rimodulare la forza dei propri movimenti, prendere consapevolezza della propria impulsività);
- *la capacità di autocontrollo psicomotorio* (migliorare la consapevolezza del proprio corpo, le funzionalità ritmiche);
- *il miglioramento delle capacità introspettiva* (favorire l'autoriflessione, incrementare le capacità di riconoscimento e gestione delle emozioni, di associare le emozioni alle sensazioni);
- *l'incremento del livello di autostima* (sviluppare la soddisfazione verso se stessi, aumentare la resilienza, proporsi in modo positivo).

3.5 Il potere della musica sull'apprendimento

Per diversi anni, studiosi e ricercatori, hanno individuato un profondo legame fra l'apprendimento degli studenti, e la loro abilità nel saper suonare uno strumento musicale (Anvari et al., 2002; Schon et al., 2004; Moreno et al., 2011). Le ricadute connesse a tale legame sono molteplici: aumento delle proprietà di linguaggio, migliore capacità di concentrazione, potenziamento della semantica e sintassi del discorso, ragionamento, uso di un vocabolario più ampio, etc.

Le relazioni che si creano, fra lo studio di uno strumento musicale ed i vantaggi sul piano dell'apprendimento, sono state da anni oggetto di studio, da parte di una delle più importanti studiose, in ambito psico-musicale, sul panorama internazionale: la Dott.ssa Nina Kraus, direttrice del Laboratorio neuro scientifico della Northwestern University di Chicago (USA), e ricercatrice impegnata attualmente nel progetto “*Harmony*” (<http://www.brainvolts.northwestern.edu/projects/music/index.php>).

Negli ultimi anni, l'attenzione della ricercatrice, si è focalizzata sulla scoperta di tutti quei meccanismi cerebrali, attivati durante la pratica musicale, che in base a quanto da lei sostenuto, influirebbero in maniera positiva sulle *performances* degli alunni, a

prescindere dalle condizioni sociali e culturali, nelle quali si trovano ad agire. Tale concettualizzazione, viene definita dall'autrice, "adattività" (Kraus et al., 2014). In passato, i vantaggi esperiti dai musicisti sul piano dell'apprendimento non hanno mai rappresentato, per gli studiosi, una specifica area di indagine, in quanto l'insegnamento della musica, rappresentava una prerogativa delle classi sociali più agiate. Ne consegue che i ricercatori, non hanno mai confermato se tale legame fosse associabile, o meno, alle condizioni familiari di provenienza.

La Kraus (2010) afferma che: *"Il filo rosso che unisce musica e linguaggio consiste nella matrice comune del processo uditivo. Entrambe, infatti, traggono origine e si affinano attraverso il meccanismo sonoro di percezione ed immagazzinamento dell'informazione, alimentando poi le facoltà riproduttive di determinati fonemi o note. Nonostante di primo acchito l'associazione della lettura all'attività uditiva possa apparire forzata, ad un'analisi più attenta che risale fino alle origini da cui prende avvio in età infantile la capacità di attribuire senso compiuto ad un impulso sonoro in entrata risiede la base per lo sviluppo delle facoltà che si relazionano con la scrittura e l'ortografia in quanto concretizzazione dell'istinto a creare delle mappe leggibili e permanenti di quanto udibile cristallizzando l'evanescenza delle vibrazioni aeree"*.

*"...È stato riscontrato come nei bambini che presentano difficoltà nella processazione dei suoni sia spesso presente anche un analogo e collegato deficit d'apprendimento o un problema di **dislessia**, disfunzioni nei confronti delle quali l'esercizio musicale si è dimostrato un ottimo aiuto in grado di portare dei miglioramenti effettivi constatabili anche nei casi di scarse abilità nella lettura"* (Kraus, 2010).

Sulla base di ulteriori studi, l'Autrice afferma, come un'esistenza vissuta in condizioni economiche disagiate, possa avere delle ripercussioni a livello cerebrale; tale condizione deficitaria, non fa altro che influire negativamente sul piano dell'apprendimento, e quindi, sull'istruzione in generale (Kraus, 2010).

A conferma di quanto detto, la Kraus, supportata dal suo team di ricerca, ha condotto uno studio su un campione di allievi, di un istituto superiore di Chicago, attraverso la somministrazione di una serie di test attitudinali, relativi alla valutazione del

quoziente intellettivo, dell'abilità di lettura, etc. Il campione è stato suddiviso in due sottogruppi: il primo seguiva un programma di allenamenti da allievi ufficiali (*Junior Reserve Officers Training Course*), mentre il secondo seguiva un programma di lezioni di strumento musicale.

Dopo due anni, i risultati dei test mostrarono che gli allievi che seguivano le lezioni di musica, possedevano una velocità di risposta e reazione agli stimoli sonori, nettamente superiore ai coetanei dell'altro sottogruppo: *“Un nuovo capitolo d'importanza capitale è stato aggiunto di recente nella storia relativa al binomio musica ed educazione. A causa del cortocircuito che si instaura tra i circuiti neurali deputati alla decrittazione dei codici musicale e verbale e per via dell'architettura strutturale reticolare e distribuita dei circuiti cognitivi, senso-motori e di riflesso/appagamento attivati durante il processo di pratica con uno strumento musicale, sembrerebbe che le discipline coinvolte in ambito sonoro si prospettino essere uno dei principali fattori di indirizzo ed influenza di quella specifica caratteristica del cervello definita in ambito psicologico come **plasticità esperienziale** (experience-dependent plasticity) alla base del meccanismo di decrittazione del suono collegato allo studio accademico”* (Kraus et al., 2012).

Sempre in ambito neurologico, altri studiosi hanno effettuato le loro ricerche per poter capire in che modo sfruttare le proprietà straordinarie della musica, anche oltre la vita scolastica. Zendel (2015), neuro scienziato dell'Università di Montreal, ha apportato un grande contributo in ambito cognitivo-musicale, affermando come l'attività musicale, possa funzionare come un antidoto naturale, all'invecchiamento neurale del cervello. L'Autore ha dimostrato, a questo proposito, come un'educazione di tipo musicale, possa difendere i circuiti neurali, in modo da prevenire un normale deterioramento nelle abilità comunicative.

“I programmi d'educazione musicale proposti costituiscono delle concrete possibilità per i ragazzi di stimolare cambiamenti positivi in quei processi neurali che si rivelano essere imprescindibili per far fronte ai meccanismi comunicativi messi in atto socialmente e nella vita quotidiana. Educatori e legislatori dovrebbero porsi nei confronti delle scoperte recenti ed innovative in ambito cognitivo-musicale con un'attitudine di apertura accogliendone in maniera entusiastica le potenzialità straordinarie specie ai fini della crescita di quelle fasce della popolazione

(anagrafiche e sociali) delle quali si propongono farsi carico. Perché i programmi d'esercizio e pratica relativi alle discipline musicali radicati nelle comunità locali possono promuovere, come effettivamente fanno, dei cambiamenti davvero positivi” (Kraus, 2010).

PARTE SECONDA: PARTE EMPIRICA

CAPITOLO QUARTO

Introduzione

La presente ricerca dottorale è stata volta ad eseguire un'indagine su un segmento fondamentale della scuola pubblica italiana, la scuola secondaria di primo grado, alla quale afferiscono allievi dagli 11 ai 13 anni, dunque, nel corso della delicata fase adolescenziale.

L'oggetto della presente ricerca è la misurazione delle diverse forme di intelligenza dei ragazzi impegnati in quest'ambito scolastico, mirando a trovare ove ci siano, delle differenze fra gli allievi che frequentano l'indirizzo musicale, e quelli che seguono un indirizzo tradizionale.

Il lavoro è stato realizzato attraverso la somministrazione di un libretto di test, basato sulla teoria delle intelligenze multiple (otto per l'esattezza), facenti capo agli studi dello psicologo Gardner (2010). Le diverse forme di intelligenza investigate dall'Autore sono: logico-matematica, naturalistica, linguistica, musicale, interpersonale, intrapersonale, corporeo-cinestetica e spaziale.

Lavorando su materie come biologia, antropologia, psicologia cognitiva e dello sviluppo, Gardner ha superato la teoria secondo la quale l'intelligenza può essere considerata una capacità unitaria; l'Autore la considera, piuttosto, un'abilità volta a risolvere problemi. Secondo la sua definizione, ad ogni intelligenza corrispondono una serie di operazioni centrali, ovvero, un meccanismo che elabora informazioni di base ricevute da stimoli esterni.

Il termine intelligenza ha due accezioni: la prima, denota una caratteristica specie-specifica, ovvero, l'*homo sapiens* fa parte della specie che può utilizzare queste otto intelligenze; la seconda, riporta una differenza individuale, cioè, mentre tutti gli esseri umani possiedono le otto intelligenze, ogni individuo le sviluppa in modo diverso l'una dall'altra.

Egli definisce l'intelligenza musicale una "*competenza intellettuale autonoma*" (Jandolo, 2010), con una localizzazione neurologica ben distinta dal linguaggio. L'ascolto della musica coinvolge parte delle strutture sottocorticali, come il

cervelletto, i cui circuiti sono preposti al ritmo, e l'amigdala, la quale è deputata all'elaborazione delle emozioni (Levitin, 2008).

Presupponendo che l'intelligenza musicale abbia una localizzazione ben specifica, Gardner considera la musica come un'attività *sui generis*, proprio come il linguaggio naturale.

Lo sfondo di questo progetto, specificamente dedicato al conseguimento di obiettivi e risultati verificabili in condizioni di normale *routine* scolastica, trae impulso dal potenziale formativo e trasformativo del lavoro musicale, per l'affinamento di peculiari qualità umane, e delle relazioni che ne derivano.

Il progetto posto in essere, pone in risalto come l'esperienza musicale, nell'arco temporale dell'adolescenza, per tutti coloro che suonano uno strumento, consenta di:

- cogliere ed elaborare, in modo anche soggettivamente apprezzabile, la risonanza emotiva, affettiva, relazionale ed espressiva, che arricchisce ogni interazione umana;
- concedersi all'esplorazione, alla scelta ed alla condivisione di un ricco repertorio di strategie che permettono di abbandonare quelle rigidità di carattere mentale che, spesso nella quotidianità, portano a sottrarsi da tutte quelle situazioni di ascolto ed interazione con gli altri;
- appassionarsi ad uno strumento musicale realizzando, al contempo, un ambiente gratificante, stimolante per lo sviluppo generale dell'individuo.

Il cervello, dalla nascita in poi, si sviluppa in modo rapido; approcciare precocemente, attraverso un'adeguata formazione, la musica, incoraggiare l'esplorazione musicale, rappresenta uno stimolo essenziale per lo sviluppo dei neuroni, e di conseguenza una modalità attraverso la quale promuovere lo sviluppo intellettuale. Esistono centinaia di studi e ricerche fatti in questo campo. Sul *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* (2016), condotto presso la *University of Vermont College of Medicine* (Usa), al quale hanno preso parte 232 bambini, tra i 6 ed i 18 anni ha stabilito, che imparare a suonare uno strumento musicale sviluppa il cervello dei bambini, favorendo l'autocontrollo, la concentrazione e la gestione dell'ansia. Confrontando i dati, fra il quoziente

intellettivo e l'eventuale utilizzo di strumenti musicali, i ricercatori hanno notato una serie di cambiamenti nel cervello. La formazione musicale recepita, ha determinato un ispessimento corticale, in diverse aree del cervello legate al funzionamento esecutivo, al controllo dell'attenzione, e delle emozioni.

Anche uno studio della *Harvard University* sostiene l'ipotesi che suonare possa aumentare le capacità dei bambini, rendendo il loro cervello più flessibile, mentre una ricerca sull'autorevole *Journal of Neuro Science*, da parte di un gruppo di ricercatori del *Rotman Research Institute* di Toronto, ha dimostrato come usare uno strumento da giovani, garantisca una migliore plasticità e reattività cerebrale, da anziani, prevenendo un possibile abbandono delle facoltà cognitive e di linguaggio.

Anche all'università di Milano - Bicocca, presso il *Milan Center for Neuroscience*, in collaborazione col Conservatorio musicale G. Verdi di Milano, è stata condotta una ricerca, dalla quale si evince che il cervello di un musicista è in grado di sviluppare una vasta memoria (milioni di note musicali), di effettuare più di 1200 movimenti al minuto, e di riuscire a sentire lievissime differenze di altezze sonore (*Frontiers in Auditory Cognitive Neuroscience*, 2015).

Ne deriva, che la pratica musicale, esercitata sin da piccoli, non solo rappresenta un'ottima opportunità per esprimersi in maniera creativa, ma anche un modo per sviluppare energie mentali. Queste statistiche, non fanno altro che avvalorare la tesi che vede l'insegnamento musicale sempre più diffuso fra i giovani, a partire dalla prima infanzia. Imparare, in senso generale, significa accrescere il proprio potenziale di conoscenza, di esperienza, di umanità; ma anche di amore, di bellezza e di gioia, in quanto solo con questi sentimenti le facoltà intellettive divengono forze attive, che mantengono l'interiorità sempre giovane. Sarebbe così, molto importante, trovare il modo di potenziare l'educazione musicale nel corso di tutta la vita, e che la stessa possa rappresentare un impegno gradevole e proficuo.

Per concludere, si può affermare che l'esperienza quasi decennale sul campo, da parte dello scrivente, ha in principio, portato ad ipotizzare un'evidente differenza nella modalità di esprimere la componente intellettiva fra le due categorie di adolescenti coinvolte nell'indagine (fra coloro che suonano e non), e da questa supposizione, è sorta l'idea di realizzare uno studio puntuale sulla tematica oggetto della ricerca.

CAPITOLO QUINTO: IPOTESI, OBIETTIVI E METODO

5.1 Ipotesi ed obiettivi

Il presente progetto di ricerca si basa sulla Teoria delle intelligenze multiple di Gardner. Tale teoria definisce l'intelligenza come un'abilità destinata a risolvere problemi; questa parola è usata in due sensi: essa può denotare una caratteristica specie-specifica, l'*homo sapiens* fa parte delle specie che possono utilizzare le otto intelligenze; l'intelligenza può denotare anche una differenza individuale. Ovvero, tutti gli esseri umani posseggono tutte e otto le intelligenze, ogni persona ha però la propria particolare miscela.

Obiettivi

Lo sfondo di questo progetto, specificamente dedicato al conseguimento di obiettivi e risultati verificabili in condizioni di normale *routine* scolastica, trae impulso dal potenziale trasformativo e formativo del lavoro musicale, per lo sviluppo di peculiari qualità umane, e delle relazioni che ne derivano. Gli obiettivi che il presente progetto si pone sono i seguenti:

- Verificare il ruolo dell'esperienza musicale, nella fase adolescenziale, per tutti coloro che suonano uno strumento, sulla capacità di cogliere ed elaborare, in modo anche soggettivamente apprezzabile, la risonanza emotiva, affettiva, relazionale ed espressiva;
- Analizzare le ricadute della pratica musicale, sullo sviluppo generale dell'individuo;
- Comprendere le ricadute della pratica musicale sulle diverse forme dell'intelligenza, come teorizzate da Gardner.

Ipotesi

Si ipotizza che gli adolescenti che suonano uno strumento musicale rispetto ai loro pari:

- sviluppano relazioni più efficaci;

- affinano le loro capacità intellettive e cognitive, potenziano la capacità di cooperazione, ed imparano il rispetto verso gli altri e la disciplina, la capacità di lavorare insieme ad un obiettivo comune;
- aumentano le capacità di pensiero deduttivo, come l'organizzazione mentale e logica;
- viene incrementato lo sviluppo motorio, in particolare il coordinamento, delle mani, degli occhi e del corpo;
- imparano a gestire lo stress durante gli esami, diminuendo l'ansia da prestazione, e trasformando le emozioni negative in modo positivo;
- aumentano l'autostima e l'autoefficacia, attraverso le esibizioni con le loro *performances*, atteggiamento fondamentale che si ripercuoterà anche nei futuri percorsi di studio.

5.2 Metodologia

Il territorio d'indagine del presente lavoro di ricerca è la regione Sicilia; lo strumento utilizzato è il "Test sulle intelligenze multiple" dello psicologo e docente statunitense Gardner, contenuto in un libretto, comprensivo di una parte socio-anagrafica, che è stato somministrato agli alunni di tre classi di sei Istituti comprensivi siciliani, al fine di pervenire ad un'analisi più eterogenea possibile. Gli istituti coinvolti nella ricerca, sono:

- Gli Istituti Comprensivi "E. Drago" e "Gravitelli-Paino" In provincia di Messina;
- L'Istituto Comprensivo "E. Ventimiglia" di Belmonte Mezzagno, in provincia di Palermo;
- Gli Istituti Comprensivi "E. Contino" di Cattolica Eraclea, "Verga" di Siculiana e "Garibaldi" di Realmonte, in provincia di Agrigento.

I soggetti coinvolti nella ricerca sono stati 426; gli alunni di sesso maschile rappresentano il 48,83% mentre quelli di sesso femminile il 51,17%, mentre chi

suona uno strumento rappresenta il 50,94%, chi non lo suona il 49,06%. I bambini delle classi prime rappresentano il 36,15% del campione oggetto di studio, i bambini delle classi seconde il 35,68%, mentre i soggetti delle classi terze rappresentano il 28,17%.

Il primo contatto con le scuole, è avvenuto attraverso un colloquio con il Dirigente Scolastico, durante il quale è stato illustrato, in breve, il progetto di ricerca e le finalità educative e conoscitive dello stesso, corredate dalla presentazione di una lettera informativa dell'Università di Extremadura, a firma del Prof. Florencio Vicente Castro. E' stato esplicitato, durante tale incontro, che l'indagine sarebbe stata espletata attraverso l'utilizzo di un questionario in forma anonima, nel rispetto delle regole della *privacy* vigente in materia, e soprattutto che lo scopo del test sarebbe stato esclusivamente di tipo statistico, e non divulgato a terzi. Si specifica, altresì, che sono stati contattati altri dieci Istituti di pari grado e che, durante il primo colloquio informativo, i rispettivi D. S. si sono mostrati riluttanti all'indagine, ed ostili all'incontro.

I docenti delle classi coinvolti durante la somministrazione dei test, si sono mostrati disponibili a collaborare con lo scrivente, dopo un'opportuna sensibilizzazione rispetto all'importanza delle finalità didattiche e statistiche del test. Successivamente, sono state concordate le modalità di somministrazione nelle classi.

L'atteggiamento dei ragazzi è risultato pressoché positivo, in tutti gli istituti coinvolti, e gli stessi hanno mostrato curiosità, attraverso numerosi interventi verbali.

5.3 Partecipanti

I soggetti coinvolti nella ricerca, appartenenti alla scuola secondaria di primo grado e compresi in un'età fra gli 11 ed i 13 anni, sono stati 426.

Gli alunni di sesso maschile sono 208 (di cui 6 con disabilità), quelli di sesso femminile 218; i ragazzi che suonano uno strumento sono 217 mentre quelli che non

suonano 209. I bambini delle classi prime rappresentano il 36,15% del campione oggetto di studio, i bambini delle classi seconde il 35,68%, mentre i soggetti delle classi terze rappresentano il 28,17%.

I sei istituti di provenienza si trovano in tre province siciliane (Messina, Palermo ed Agrigento), al fine di pervenire ad un'analisi più eterogenea possibile.

5.4 Strumenti

Lo strumento utilizzato a supporto della presente ricerca è il “Test sulle intelligenze multiple” dello psicologo e docente statunitense Gardner, contenuto in un libretto di otto facciate somministrato agli alunni delle tre classi di sei Istituti comprensivi siciliani. La prima parte riguarda le caratteristiche socio-anagrafiche dell'allievo, ovvero il sesso, comune, scuola e classe di provenienza; la seconda è un'indagine sulle attività abitualmente svolte nel tempo libero durante la settimana; la terza e la quarta pagina riportano un test di 30 *items* ai quali, l'allievo risponde con una crocetta su vero o falso. Le successive quattro pagine, del libretto, comprendono gli items relativi alle otto intelligenze (spaziale, linguistica, interpersonale, musicale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, logico-matematica e naturalistica), ottenute sommando i relativi punteggi, con una serie di 10 *items* ciascuna (tranne l'intelligenza spaziale in cui sono 9), alle quali l'alunno attribuisce un valore da 1 a 5. I possibili punteggi erano i seguenti:

- 1, se “per niente simile a me”;
- 2, se “un po' simile a me”;
- 3, se “piuttosto simile a me”;
- 4, se “molto simile a me”.

5.5 Procedura di raccolta dati

Il primo contatto con le scuole, è avvenuto attraverso un colloquio con il Dirigente Scolastico, durante il quale è stato illustrato, in breve, il progetto di ricerca e le finalità educative e conoscitive dello stesso, corredate dalla presentazione di una lettera informativa dell'Università di Extremadura, a firma del Prof. Florencio Vicente Castro. E' stato esplicitato, durante tale incontro, che l'indagine sarebbe stata condotta attraverso l'utilizzo di un questionario in forma anonima, nel rispetto delle regole della *privacy* vigente in materia, e soprattutto che lo scopo del test sarebbe stato esclusivamente di tipo statistico, e non divulgato a terzi. Si specifica, altresì, che sono stati contattati altri dieci Istituti di pari grado e che, durante il primo colloquio informativo, i rispettivi D. S. si sono mostrati riluttanti all'indagine, ed ostili all'incontro.

I docenti delle classi coinvolti durante la somministrazione dei test, si sono mostrati disponibili a collaborare con lo scrivente, dopo un'opportuna sensibilizzazione rispetto all'importanza delle finalità didattiche e statistiche del test. Successivamente, sono state concordate le modalità di somministrazione nelle classi. L'atteggiamento dei ragazzi è risultato pressoché positivo, in tutti gli istituti coinvolti, e gli stessi hanno mostrato curiosità, attraverso numerosi interventi verbali. I test sono stati somministrati in forma individuale.

5.6 Analisi dei dati

Le analisi utilizzate per indagare le ipotesi di questo studio sono state: *statistiche descrittive, t-test, test della varianza e analisi della varianza con disegno fattoriale misto.*

L'elaborazione dei dati raccolti è stata effettuata attraverso l'utilizzo del software statistico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versione 20.0.

5.7 Conclusioni

Per ottenere risultati più attendibili servirebbe una numerosità campionaria più elevata. In tale analisi i bambini sono indipendenti tra loro e dunque altri fattori personali potrebbero influenzare i risultati dello studio. Sarebbe interessante pertanto valutare i risultati del test d'intelligenza prendendo in considerazione lo stesso gruppo di bambini nel corso dei tre anni scolastici attraverso uno studio longitudinale.

Potrebbe essere utile, inoltre, rilevare informazioni anche sull'età, sul livello di istruzione e sull'occupazione di entrambi i genitori, poiché questi fattori potrebbero influire sul risultato del test.

CAPITOLO SESTO: RISULTATI

Risultati

Dai seguenti grafici si nota che in media i maschi rappresentano il 48,83% dei bambini oggetto di studio, mentre le femmine il 51,17%.

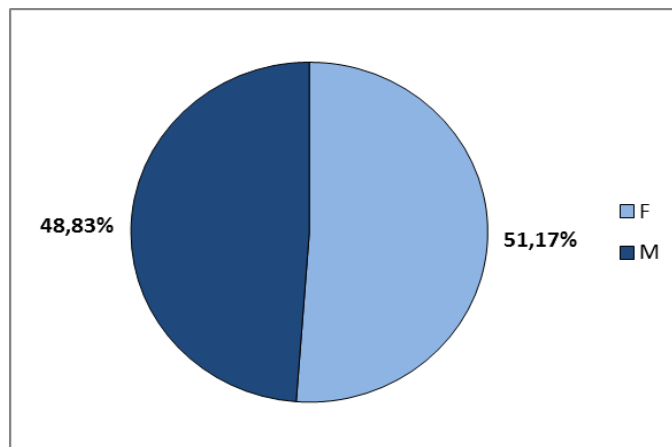


Figura 1. Distribuzione maschile e femminile del campione

La distribuzione dei maschi e delle femmine rimane pressoché invariata stratificando in base alla scuola di provenienza. Tuttavia, la percentuale dei maschi è superiore a quella delle femmine solo negli istituti comprensivi “E. Ventimiglia” di Belmonte M. (PA) e “Gravitelli-Paino” di Messina.

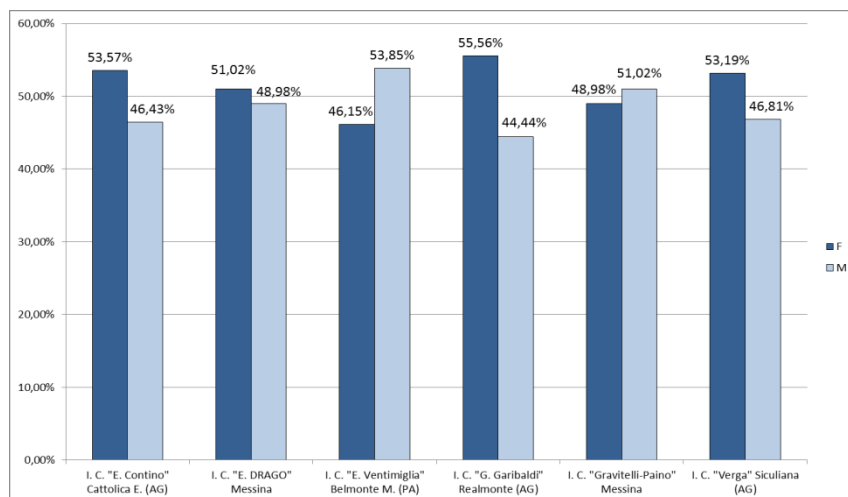


Figura 2. Distribuzione maschile e femminile suddivisa per Istituto scolastico

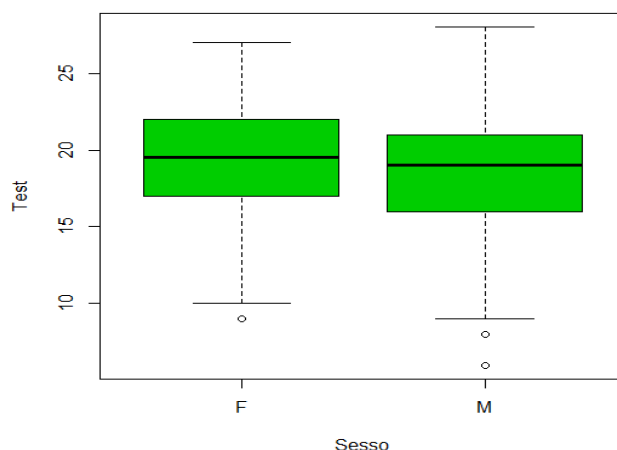


Figura 3. Variabilità del test d'intelligenza in base al sesso

Il boxplot sopra mette in relazione i risultati del test di intelligenza con la variabile sesso. La variabilità delle femmine risulta inferiore rispetto a quella dei maschi e la mediana è di poco superiore. Il 45,41% delle femmine e il 52,88% dei maschi non suona nessuno strumento. Il seguente grafico a barre mostra la distribuzione dei maschi e delle femmine in base al tipo di strumento suonato. Si evince che l'29,41% e il 24,37% delle femmine suona rispettivamente il pianoforte e il violino, mentre nessuna femmina suona il corno e le percussioni. Inoltre, si nota che il 21,43% dei maschi suona il clarinetto e soltanto l'1,02% suona le percussioni.

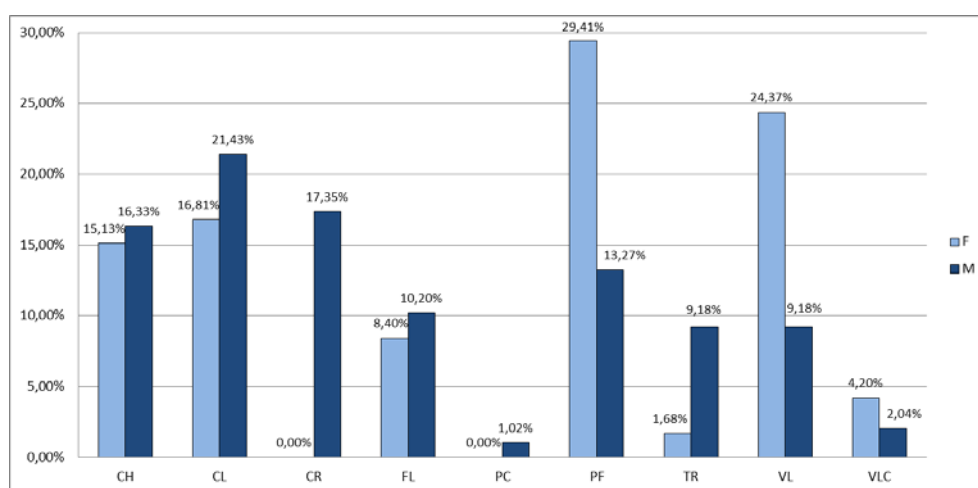


Figura 4. Distribuzione del campione in relazione allo strumento suonato

Classe

I bambini delle classi prime rappresentano il 36,15% dei bambini oggetto di studio, i bambini delle classi seconde rappresentano il 35,68%, mentre i bambini delle classi terze rappresentano il 28,17%.

Il seguente boxplot mostra che, stratificando i bambini in base alla classe di provenienza, la distribuzione di chi suona uno strumento rimane pressoché costante. Infatti, i bambini che suonano uno strumento rappresentano il 48,70%, il 55,26% e il 48,33% rispettivamente delle classi prime, seconde e terze.

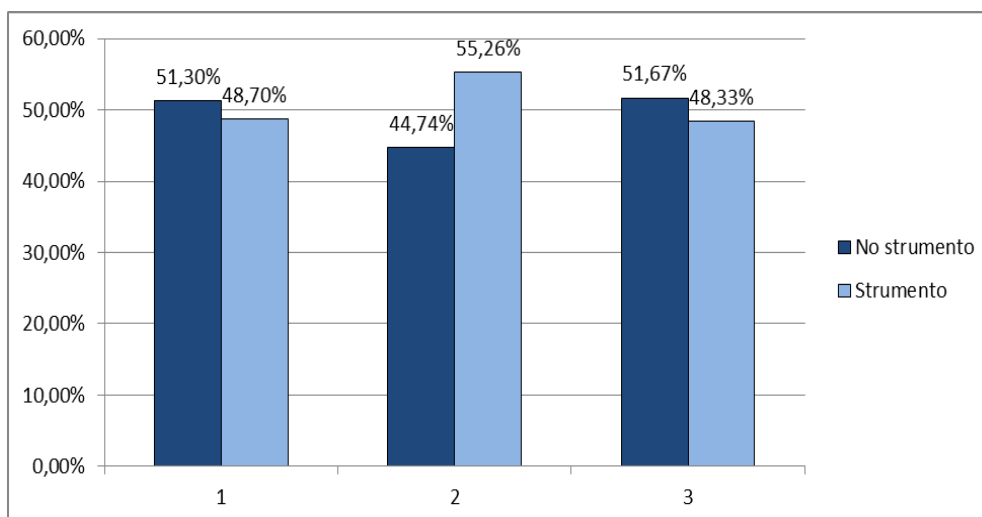


Figura 5. Distribuzione degli strumentisti in relazione alla classe frequentata

I seguenti boxplot mostrano la distribuzione dei punteggi ottenuti nel test d'intelligenza condizionando i bambini in base alla classe di appartenenza.

Da essi si evince che non vi sono differenze significative tra i tre gruppi di bambini. Tuttavia, i bambini appartenenti alle prime classi presentano una maggiore variabilità rispetto agli altri.

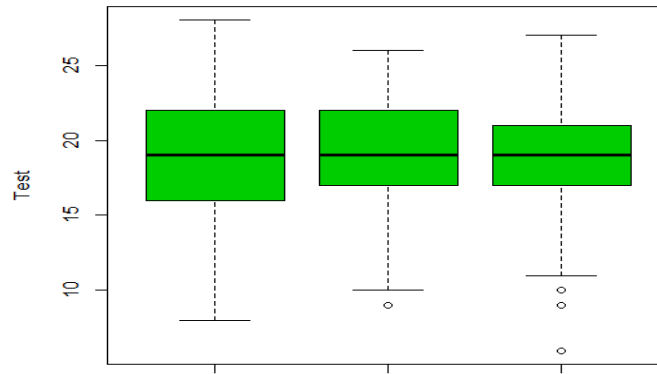


Figura 6. Distribuzione del punteggio in base alla classe frequentata

Nei boxplot seguenti sono state analizzate le distribuzioni relative all'intelligenza spaziale, linguistica, interpersonale, musicale, corporea-cinestetica, intrapersonale, logica e naturalistica, condizionate in base alla classe di provenienza dei bambini. Non si evincono differenze significative tra i tre gruppi di bambini.

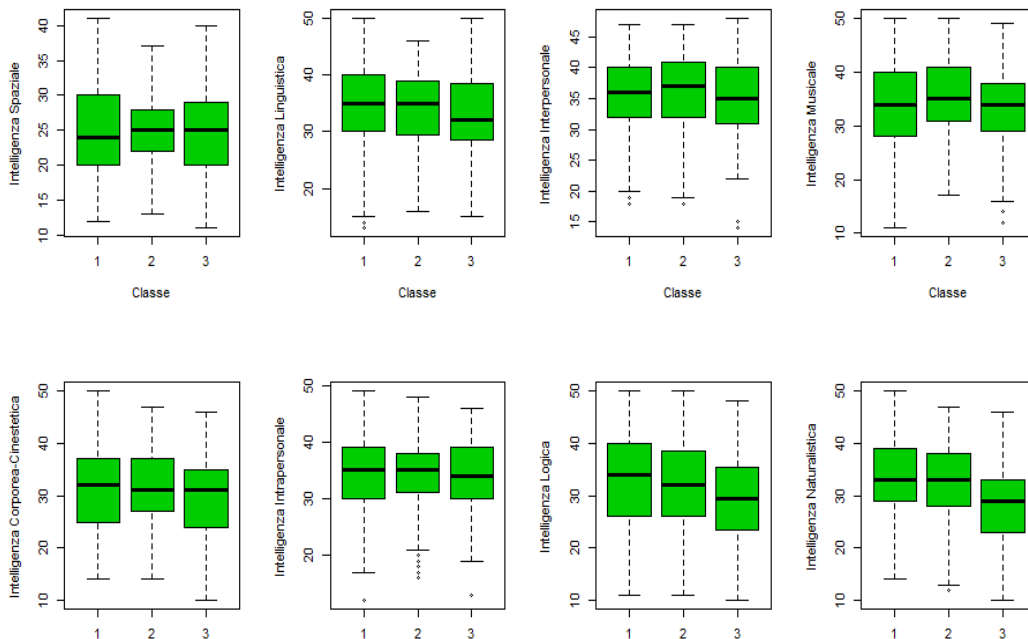


Figura 7. Distribuzione dei punteggi delle intelligenze in relazione alla classe frequentata

Strumento

Complessivamente, il 50,94% dei bambini suona uno strumento, mentre il restante 49,06% non suona nessuno strumento. Tra i bambini che suonano uno strumento, la maggior parte suona il pianoforte e il clarinetto con percentuali rispettivamente pari al 22,12% ed al 18,89%. Inoltre, il 17,51% suona il violino e il 15,67% suona la chitarra. Soltanto un bambino dell'istituto comprensivo "Gravitelli-Paino" di Messina suona le percussioni.

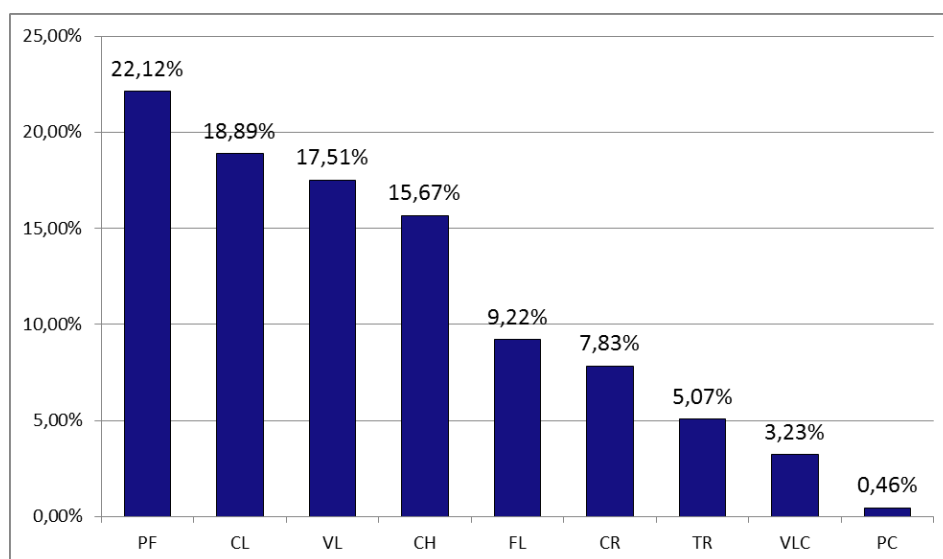


Figura 8. Distribuzione del campione in relazione allo strumento suonato

Stratificando i bambini per scuola, si ottiene il grafico a barre mostrato in figura, da cui si evince che negli istituti comprensivi di Belmonte M., Realmonte e Siculiana la percentuale dei bambini che suonano uno strumento è pressoché invariata (rispettivamente il 53,85%, il 56,48% e il 53,19% dei bambini). Al contrario, nell'istituto di Cattolica c'è un'elevata percentuale di bambini che suonano uno strumento (91,07%), mentre negli istituti di Messina è più elevata la percentuale di bambini che non suonano (95,92% nell'istituto "E. Drago" e 69,39% nell'istituto "Gravitelli-Paino").

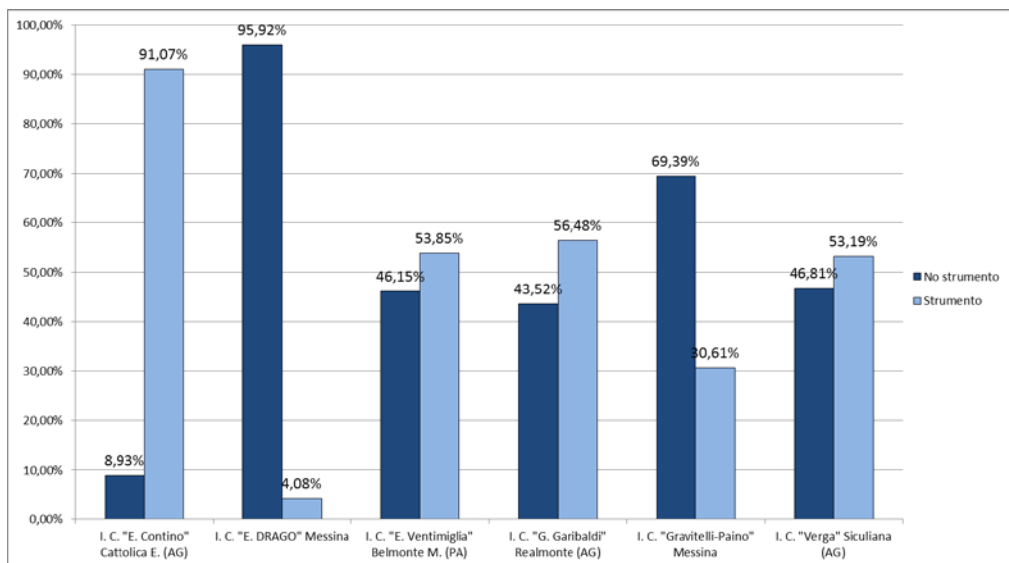


Figura 9. Distribuzione del campione in relazione all'Istituto scolastico

I boxplot di seguito riportati rappresentano le distribuzioni relative al test d'intelligenza condizionate in base ai bambini che suonano uno strumento e a quelli che non lo suonano. Sembra che i bambini che suonano uno strumento abbiano ottenuto dei risultati del test d'intelligenza maggiori.

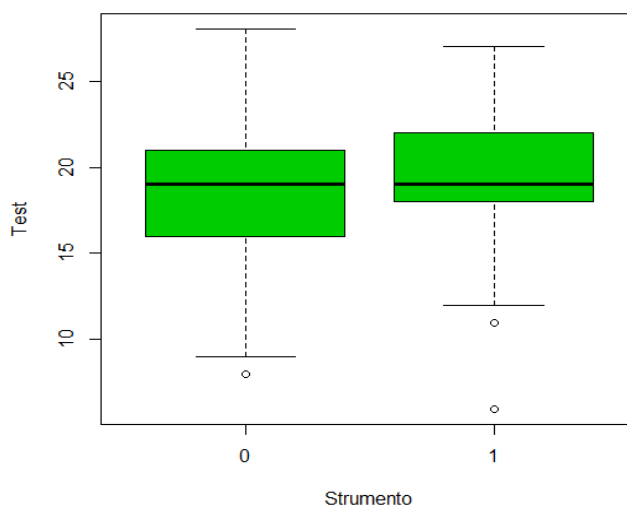


Figura 10. Distribuzione del test d'intelligenza fra strumentisti e non

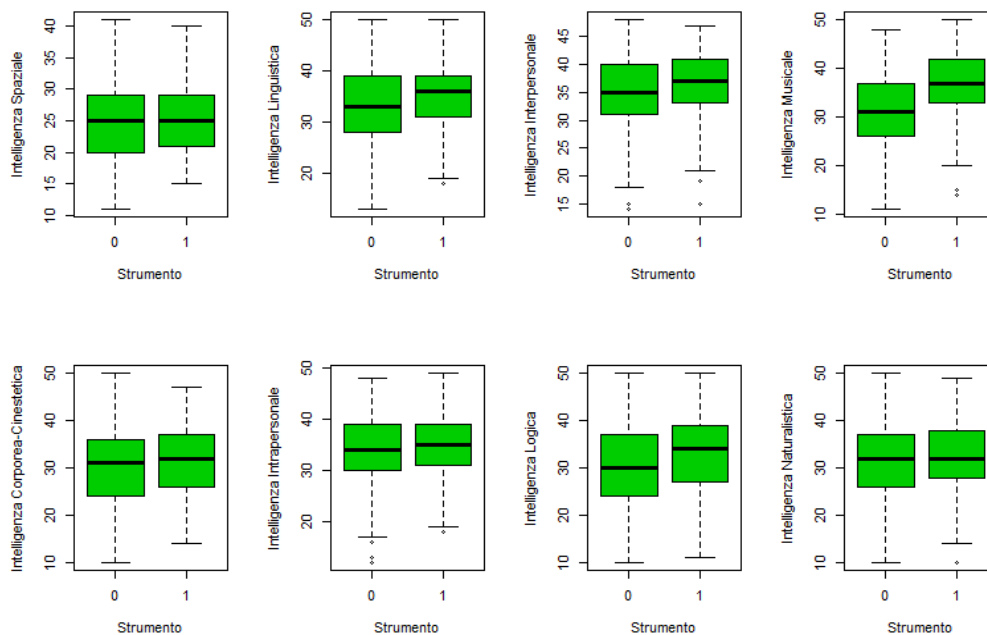


Figura 11. Distribuzione relative alle intelligenze condizionate ai due gruppi di bambini

Nei boxplot seguenti sono state analizzate le distribuzioni relative all'intelligenza spaziale, linguistica, interpersonale, musicale, corporea-cinestetica, intrapersonale, logica e naturalistica, condizionate in base ai due gruppi di bambini. Si evince che i bambini che suonano uno strumento hanno ottenuto in media dei risultati migliori rispetto ai bambini che non suonano alcuno strumento.

Dal seguente grafo network, si nota che le intelligenze sono associate positivamente tra loro: le associazioni più evidenti si hanno tra intelligenza logica e intelligenza linguistica (correlazione pari a 0,58) e tra intelligenza interpersonale e linguistica (correlazione pari a 0,52).

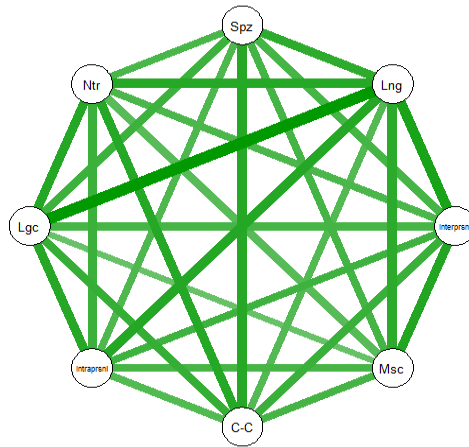


Figura 12. Correlazioni di intelligenze del campione generale

Condizionatamente ai bambini che suonano, si ottiene il seguente grafo network, in cui sono presenti solo associazioni positive tra loro. Quelle più evidenti, anche se meno forti rispetto al grafo precedente, rimangono quelle tra intelligenza logica e linguistica (correlazione pari a 0,56), intelligenza interpersonale e linguistica (correlazione pari a 0,51).

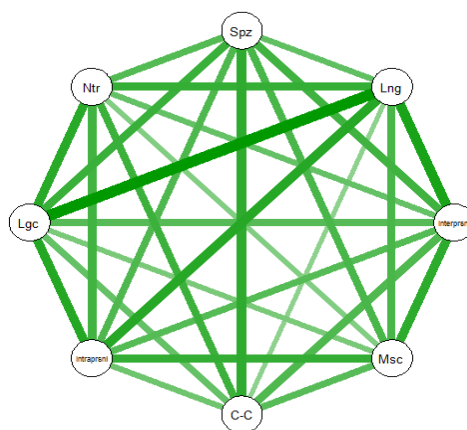


Figura 13. Correlazioni di intelligenze del campione che suona

Condizionatamente ai bambini che non suonano, si ottiene il seguente grafo network, in cui le associazioni positive tra le intelligenze sono più evidenti. Quelle più forti si hanno tra intelligenza logica e linguistica (correlazione pari a 0,58), intelligenza linguistica e spaziale (correlazione pari a 0,57), intelligenza logica e corporea-cinestetica (correlazione pari a 0,56).

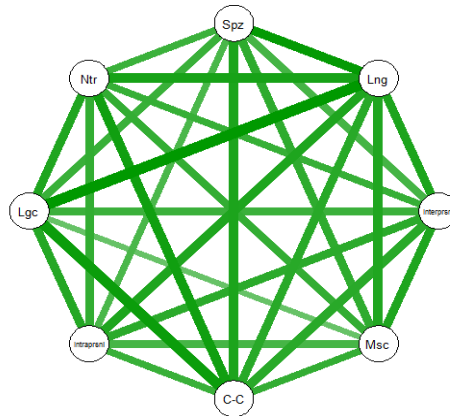


Figura 14. Correlazioni di intelligenze del campione che non suona

I seguenti boxplot mostrano la distribuzione dei risultati del test dividendo i bambini in base al tipo di strumento suonato. Da questi si evince che i bambini che non suonano nessun tipo di strumento presentano una variabilità di risposte molto più elevata rispetto ai bambini che suonano uno strumento, anche se la mediana non risulta significativamente diversa dalle altre.

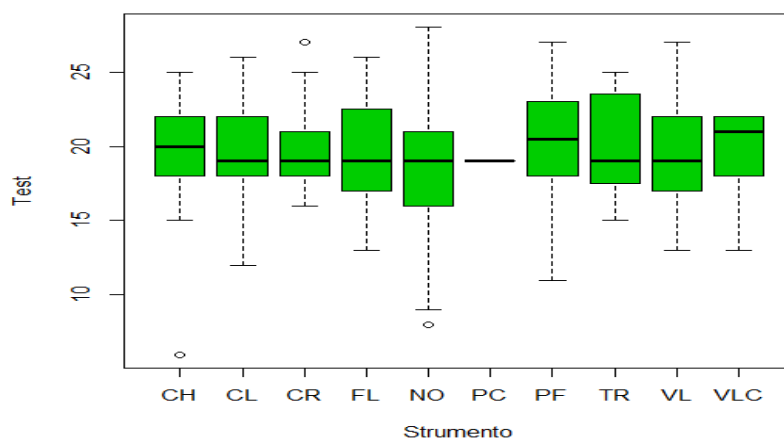


Figura 15. Distribuzione del test in relazione allo strumento suonato

Osservando, inoltre, la distribuzione dell'intelligenza musicale classificando i bambini in base al tipo di strumento suonato, si nota che i bambini che non suonano nessun tipo di strumento presentano una variabilità di risposte molto più elevata rispetto ai bambini che suonano uno strumento e la mediana è inferiore a tutte le altre.

Per avere risultati più precisi, tuttavia, servirebbe una maggiore numerosità campionaria, dato che soltanto 1 bambino suona le percussioni, solo 7 bambini suonano il violoncello e solo 11 la tromba.

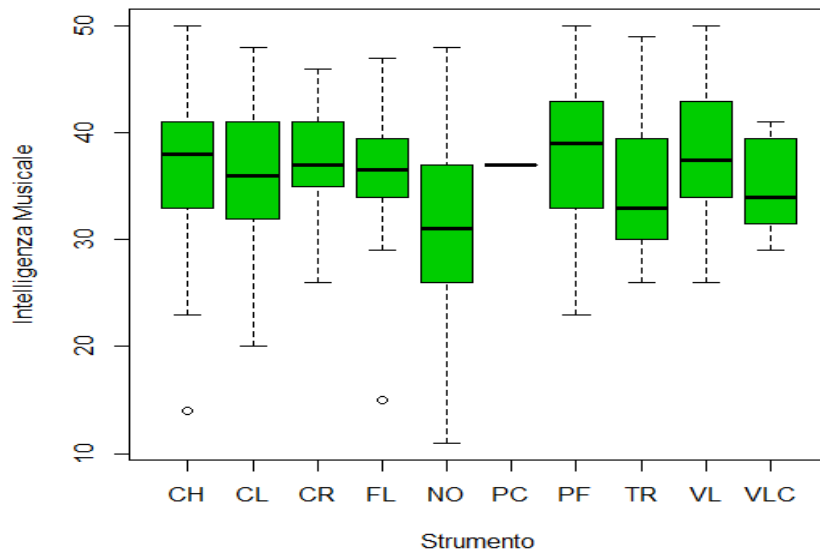


Figura 16. Distribuzione intelligenza musicale in relazione allo strumento suonato

CAPITOLO SETTIMO: DISCUSSIONI E CONCLUSIONI

Discussioni e conclusioni

Come già detto, in precedenza, I risultati hanno evidenziato come gli allievi che suonano uno strumento musicale, sostanzialmente, sviluppino delle abilità superiori ai loro coetanei che non suonano alcuno strumento.

Relativamente ai bambini che suonano uno strumento, le intelligenze più sviluppate appaiono essere quella musicale, linguistica ed interpersonale; mentre, per i bambini che non suonano alcuno strumento risultano essere: quella logica, spaziale e corporeo-cinestetica.

Con questa ricerca, dunque, si è arrivati alla conclusione che, come già ipotizzato in studi precedenti, lo studio di uno strumento musicale non può che accrescere le abilità di un bambino rispetto agli altri suoi coetanei.

In questo campo il maggior esponente è senz'altro la Dott.ssa Nina Kraus, direttrice del Laboratorio neuro scientifico alla *Northwestern University* di Chicago (USA).

I risultati del presente elaborato hanno confermato in pieno quanto da lei sostenuto, ovvero che i ragazzi vengono influenzati in maniera positiva dalla musica a prescindere dalle condizioni sociali e culturali, nelle quali si trovano ad agire.

Nel seguente boxplot si evince chiaramente come i ragazzi che suonano (1) abbiano dei risultati migliori di coloro che non suonano (2).

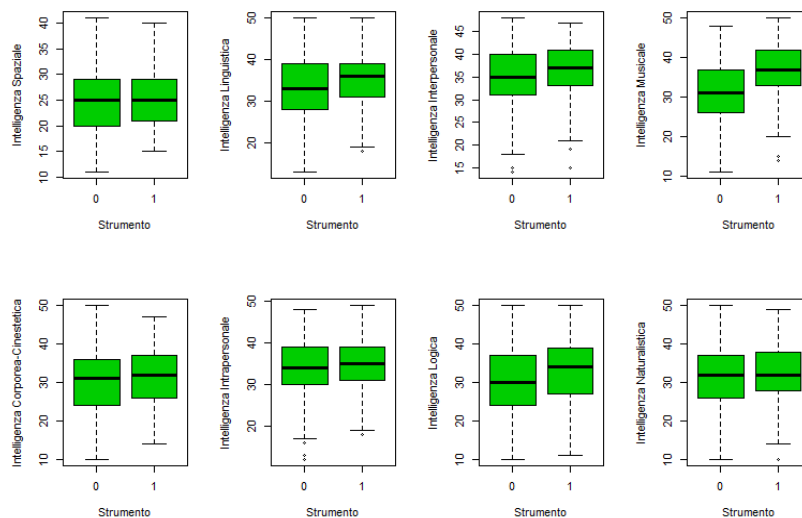


Figura 11. Distribuzione relative alle intelligenze condizionate ai due gruppi di bambini

Rispetto agli studi precedenti, in questa ricerca, si è analizzata una nuova possibile variabile di studio riguardante il tipo di strumento suonato.

Il seguente grafico a barre mostra la distribuzione dei maschi e delle femmine in base al tipo di strumento suonato. Si evince che l'29,41% e il 24,37% delle femmine suona rispettivamente il pianoforte e il violino, mentre nessuna femmina suona il corno e le percussioni. Inoltre, si nota che il 21,43% dei maschi suona il clarinetto e soltanto l'1,02% suona le percussioni.

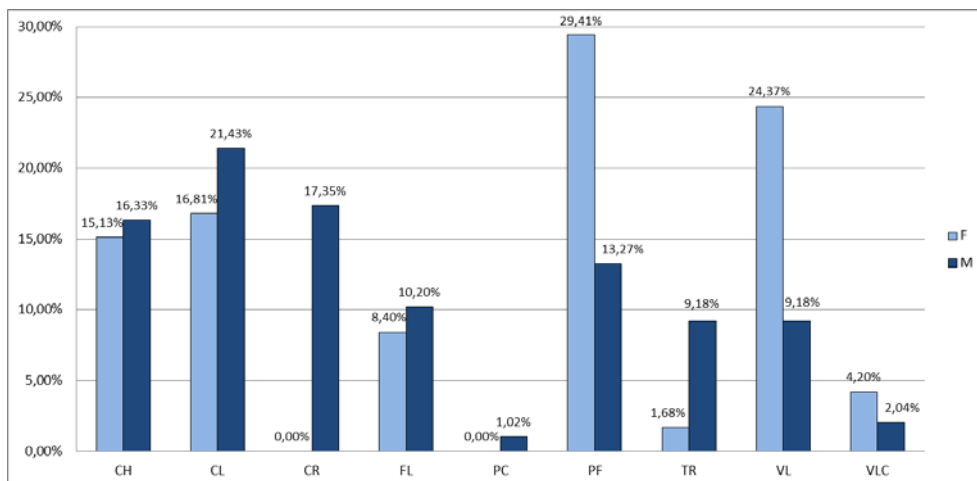


Figura 15. Distribuzione del campione in relazione allo strumento suonato

Nel seguente boxplot si nota come, fra tutti i bambini, coloro che suonano la chitarra, il pianoforte ed il violoncello abbiano raggiunto dei punteggi maggiori rispetto agli altri strumentisti. Per avere risultati più precisi, tuttavia, servirebbe una maggiore numerosità campionaria, dato che soltanto un bambino suona le percussioni, solo sette bambini suonano il violoncello e solo undici la tromba.

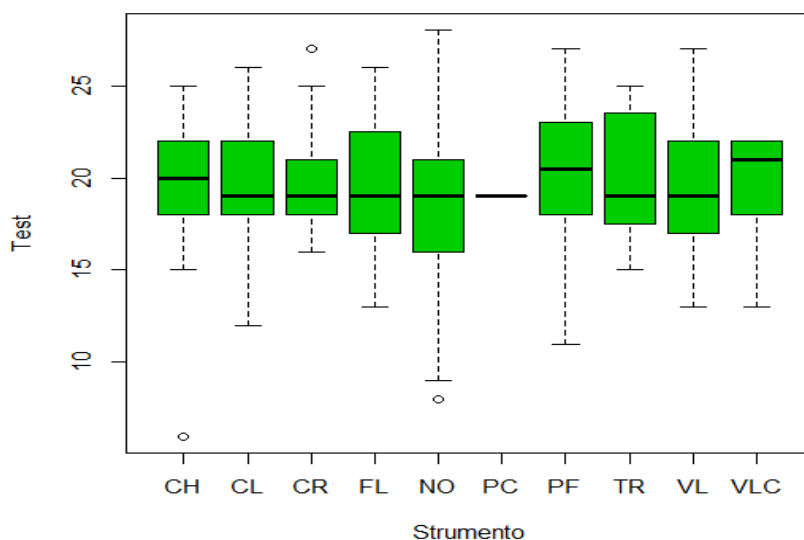


Figura 16. Distribuzione intelligenza musicale in relazione allo strumento suonato

BIBLIOGRAFIA

- Andrasne, J. e Szmrecsanyi, M. (2009). *Metodo corale Kodaly. Corso preparatorio di musica*. Milano: Carisch.
- Anvari, SH., Trainor, LJ. Woodside, J., e Levy, BA. (2002). *Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. J Exp Child Psychology* 83, 111–130.
- Asioli, B. (1885). *I Principi elementari di musica*. Torino: Bianchi ed.
- Bassi, L. (1972). *Ritmica integrale. Gioco e movimento nella prima educazione musicale. Elementi musicali Vol. II*. Milano: Universal Music MGB.
- Bence, L., e Méreaux, M. (1990). *Musicoterapia - Ritmi armonie e salute.* , Milano: Edizioni Xenia.
- Bentley, A. (1992). *L'abilità musicale nei bambini e la sua valutazione*. Milano: Ricordi.
- Bertoni, S., Cancer, A., Zugno, E., e Zanaboni, C. (2014). *Abilitazione e Riabilitazione Anno XXIII, 2*. Casalnoceto (AL): Centro Paolo VI.
- Binet, A. (1892). *Le alterazioni della personalità*. Roma: Fioriti editore.
- Bona, P. (2012). *Metodo per la divisione*. Milano: Ricordi.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child Attachment and Health Human Development*. New York: Basic Books.
- Buck, P. (1944). *Psychology for Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Buzzati, D. (1958). *Sessanta racconti*. Milano: Mondadori.
- Cali, L. (1985). *Psicopedagogia nella Ed. Musicale*. Roma: Uciim.
- Cattell, R. B. (1966). *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Corriere della sera (2005). *Dizionario della musica e dei musicisti*. Milano: Garzanti Libri Spa.
- Cronbach, L. J. (1982). *I Test psicologici*. Firenze: Giunti Barbera.
- Dalcroze, E. J. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Torino: Ed. EDT.

- Darwin, C. (2011). *L'origine dell'uomo e la selezione sessuale*. Roma: Newton Compton.
- Decreto Ministeriale 24/04/1963.
- Decreto Ministeriale 09/02/1979 n. 50.
- Decreto Ministeriale 03/08/1979.
- Decreto Ministeriale 13/02/1996.
- Decreto Ministeriale 06/08/1999 n. 201.
- Decreto Legislativo 17/10/05 n. 266.
- D. P. R. 12/02/1985 n.104.
- Galaburda, A.M., Menard, M.T., e Rosen G.D. (1994). *Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 91, 80 I 0-13.
- Gardner, H. (2010). *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Jandolo, L. (2010). *Musica per il cervello in Psicologia contemporanea*. Pag. 24-29.
- Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D.L., Slater, J., e Thompson, E. (2014). *Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. Frontiers in Psychology n. 13*, 78-81.
- Kraus, N., e Chandrasekaran, B. (2010). *Music training for the development of auditory skills*. Nat Rev Neurosci. 11(8), 599–605.
- Legge 13/07/2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *The Raw and the Cooked – introduction to a science of mythology vol. I*. London: Jonathan Cape.
- Levitin, D. J. (2008). *Le radici della musica: E' solo un'illusione in Psicologia contemporanea*. Pag. 20-24.
- Lundberg, I., Frost, J., e Petersen, O. (1988). Effects of an extensive programme for stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly* 33, 263-84.
- Malloch, S. e Trevarthen, C. (2008). *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

- Ministero della Pubblica Istruzione (123/2008). *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Montessori, M. (1948). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti libri.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, EG., Cepeda, NJ., e Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychology Science*, 22, 1425–1433.
- Muti, R. (2010). *Prima la musica, poi le parole. Autobiografia*. Milano: Rizzoli.
- Oglethorpe, S. (2011). *Dislessia e strumento musicale*. Milano: Rugginenti.
- Orff, C. (1950). *Musik für Kinder, Vol. I*. Mainz: Schott's Sohne.
- Paynter, J. (1992). *Suono e struttura*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. e Aston, P. (1970). *Suono e silenzio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellegrini, R. e Megazzini, S. (2011). *Training sonoro-musicale per lo sviluppo di abilità cognitive, emotive e sociali nella prima infanzia*. Milano: Educatt.
- Piaget, J. (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Pozzoli, E. (2007). *Il nuovo Pozzoli, solfeggi parlati e cantati. Parte I*. Milano: Ricordi.
- Pucci, N. (1979). *V. Kandinskij, Scritti intorno alla musica*. Fiesole (FI): Discanto.
- Ross Sheldon, M. (2014). *Introduzione alla statistica*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Scardovelli, M. (1986). *Musicoterapia con il grave insufficiente mentale*. Genova: Coop 77.
- Schenker, H. (1906). *Bd. Harmonielehre. 1906*. USA: Nabu Press.
- Schinelli, A. (1984). *188 Solfeggi cantati*. Milano: Signorelli.

- Schön, D., Magne, C., e Besson, M. (2004). *The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language*. *J Psychophysiol.* 41(3), 341–349.
- Sloboda, J. A. (2002). *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.
- Spearman, C. (1923). *The Nature of “intelligence” and the Principles of Cognition*. London: Macmillan & Co.
- Spencer, H. (1891). *The Origin and Function of music*, in *Essays: scientific, political and speculative Vol. II*. Londra: Williams and Norgate.
- Stein, J. e Walsh, V. (1997). *To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia*. *Trends in Neurological Science*, 20, 147–52.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. London: HarperCollins.
- Strait, DL. Parbery-Clark, A., Hittner, E., e Kraus, N. (2012). Musical training during early childhood enhances the neural encoding of speech in noise. *Brain Lang.* 123(3), 191–201.
- Szönyi, E. (1994). *Metodo corale Kodály, Guida per l'insegnante. Volume I*. Milano: Carish.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thomson, M. (1990). *Developmental Dyslexia: its nature, assessment and remediation, 3rd edn*. London: WhuIT.
- Tomatis, A. (1996). *Perché Mozart?*. Pavia: Ibis Edizioni.
- Trevarthen, C. (1999). *Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication*. London: Musicae Scientiae.
- Webern, A. (1963). *Verso la nuova musica*. Milano: Bompiani.
- Wilkins, A. J. (1986). What is visual discomfort? *Trends in Neurosciences* August, 343-6.
- Willems, E. (1997). *L'orecchio musicale Vol. II*. Padova: Zanibon.
- Willems, E. (1990). *Educazione musicale. Metodo Edgar Willems*. Udine: Centro Ricerca Divulgazione Musicale.
- Wissler, C. (1901). *The correlation of mental and physical tests*. New York: Columbia University.

- Wundt, W. (1896). *Lineamenti di psicologia*. Torino: UTET.
- Zendel, BR., Tremblay, C. D., Belleville, S. e Peretz, I. (2015). *The impact of musicianship on the cortical mechanisms related to separating speech from background noise*. *J. Cognitive Neurosciences*, 27, 1044–1059.

SITOGRAFIA

- <http://corriere.it> (consultazione 04/01/2015).
- <http://siem-online.it/siem> (consultazione 20/01/2015).
- <http://www.edt.it/aree/educazione-musicale-edtsiem> (consultazione 28/01/2015).
- http://it.yamaha.com/it/music_education (consultazione 03/02/2015).
- <http://www.lastanzadellamusica.com/index.htm> (consultazione 12/02/2015).
- <http://www.scisar.it/?p=408> (consultazione 12/02/2015).
- <http://www.musicadomani.it/home/> (consultazione 18/02/2015).
- www.giuntiscuola.it (consultazione 02/04/2015).
- <http://archivio.pubblica.istruzione.it/> (consultazione 16/04/2015).
- <http://www.treccani.it/enciclopedia> (consultazione 22/05/2015).
- <http://www.brainvolts.northwestern.edu/projects/music/index.php> (consultazione 21/09/2015).
- <http://www.terapiacognitiva.eu/> (consultazione 08/01/2016).
- <http://www.neuroscienze.net/> (consultazione 08/01/2016).
- <http://www.telegraph.co.uk/news/8917351/Musical-instrument-lessons-for-all-children.html> (consultazione 15/01/2016).
- <http://pom.sagepub.com> (consultazione 09/03/2016).
- [http://www.jaacap.com/article/S0890-8567\(16\)30539-1/pdf](http://www.jaacap.com/article/S0890-8567(16)30539-1/pdf) (consultazione 16/11/2016).
- <http://docmia.it/d/77285> (consultazione 12/12/2016)

ALLEGATI

Test somministrato

TEST SULLE INTELLIGENZE MULTIPLE

Istituto Comprensivo “_____”

Comune_____

Sesso: Maschio Femmina

Classe _____

Ad ind. musicale: Si No

1) **Attività svolte abitualmente nel tempo libero durante la settimana**

Tipo di attività	mai	poche volte a settimana	tutti i giorni
Televisione			
Sport			
Internet			
Lettura			
Musica			
Attività artistiche			
Cinema			
Videogames (pc, playstatio, xbox)			
Associazionismo			

2) **Quanto è importante per me la musica?**

pochissimo poco tanto tantissimo

3) **Suoni frequentemente uno strumento musicale?**

Sì No

Se sì, quale strumento? _____

Quali sono le tue reali intelligenze? Questo test ti aiuterà a identificarle.

Leggi attentamente ogni frase. Se essa esprime una caratteristica della tua personalità, segna V (vero), altrimenti, segna F (falso).

1. Nel dare indicazioni stradali preferisco fare un disegnetto piuttosto che dirlo a voce.

V F

2. So suonare (oppure suonavo) uno strumento musicale.

V F

3. So associare la musica ai miei stati d'animo.

V F

4. So fare veloci calcoli aritmetici nella mia testa.

V F

5. Mi piace lavorare con le calcolatrici e i computer.

V F

6. Imparo presto i nuovi passi di danza.

V F

7. E' facile per me dire quello che penso in una discussione. V F
8. Mi piace ascoltare un bel discorso o una bella lezione. V F
9. Distinguo sempre il nord dal sud ovunque io sia. V F
10. La vita senza la musica mi sembra vuota. V F
11. Capisco sempre le istruzioni che accompagnano un nuovo elettrodomestico. V F
12. Mi piace risolvere i puzzles e fare giochi. V F
13. Imparare ad andare in bicicletta o sui pattini è stato facile. V F
14. Sono irritato quando sento affermazioni che sembrano illogiche. V F
15. Il mio senso dell'equilibrio e della coordinazione è buono. V F
16. Vedo spesso modelli e relazioni fra numeri più velocemente e facilmente degli altri. V F
17. Mi piace costruire modelli (o scolpire). V F
18. Sono bravo nel trovare i significati delle parole. V F
19. So facilmente riconoscere un oggetto anche se lo vedo di lato e da dietro. V F
20. Spesso associo un brano musicale a un evento significativo della mia vita. V F
21. Mi piace lavorare con i numeri e i grafici. V F
22. Mi piace guardare le forme degli edifici e delle strutture. V F
23. Mi piace fischiare e cantare sotto la doccia o quando sono solo. V F
24. Sono bravo nell'atletica. V F
25. Mi piacerebbe studiare la struttura e la logica delle lingue. V F
26. Sono di solito consapevole dell'espressione che ho sul viso. V F
27. Sono sensibile alle espressioni del viso degli altri. V F
28. Rimango in sintonia con i miei stati d'animo. Non ho problemi a riconoscerli. V F
29. Sono sensibile agli stati d'animo degli altri. V F
30. Tengo in conto quello che gli altri pensano di me. V F

PUNTEGGI DEL TEST

Dai un punto a ognuno degli item che hai contrassegnato con una V. Fai il totale.

Usando la scala di misurazione qui sotto riportata, attribuite accanto a ciascuna affermazione il punteggio che meglio vi rappresenta e successivamente calcolate il totale per ogni colonna:

[1] Per niente simile a me - [2] Un pò simile a me - [3] Piuttosto simile a me - [4] Molto simile a me - [5] Completamente simile a me

1

Sono in grado di chiudere gli occhi e raffigurarmi oggetti, luoghi o avvenimenti.	
Leggo più facilmente cartine, tabelle, diagrammi piuttosto che indicazioni scritte.	
Sogno ad occhi aperti più dei miei coetanei.	
Mi piacciono le attività artistiche.	
Disegno figure interessanti.	
Mi piace vedere films, diapositive o altre rappresentazioni visive.	
Creo interessanti costruzioni tridimensionali.	
Quando leggo mi dicono di più le immagini delle parole.	
Scarabocchio su libri di esercizi, schede e altro materiale.	

2

La mia abilità nello scrivere è superiore alla media.	
Mi piace raccontare barzellette e storielle.	
Ho buona memoria per nomi, luoghi, date o banalità.	
Mi piacciono i giochi di parole.	
Mi piace leggere libri.	
Scrivo correttamente le parole (nella maggior parte dei casi).	
Mi divertono le rime, gli scioglilingua, ecc.	
Mi piace ascoltare il parlato (storie, commenti alla radio, ecc.).	
Ho un buon lessico.	
Preferisco esporre le mie idee oralmente piuttosto che scriverle.	

3

Mi piace socializzare.	
Mi viene naturale fare il leader.	
I miei amici mi chiedono spesso consigli.	
Non mi faccio fregare facilmente dalla gente.	
Sono iscritto a circoli, comitati o organizzazioni di altro tipo.	
Mi piace insegnare ad altri in modo informale.	
Mi piace giocare con i miei amici.	
Ho due o più amici intimi.	
Intuisco velocemente i sentimenti delle persone intorno a me.	
Le persone cercano spesso la mia compagnia.	

[1] Per niente simile a me - [2] Un pò simile a me - [3] Piuttosto simile a me - [4] Molto simile a me - [5] Completamente simile a me

4

Riesco a capire quando una musica è stonata o comunque di disturbo.	
Ricordo le melodie delle canzoni.	
Ho una bella voce.	
Suono uno strumento, canto in un coro o in un gruppo.	
Ho un modo di parlare e/o di muovermi ritmico.	
Inconsciamente canticchio fra me.	
Mentre studio, tamburello ritmicamente con le dita sul tavolo o sulla scrivania.	
Sono sensibile ai rumori nell'ambiente (come la pioggia sul tetto).	
Mi piace sentire musica mentre studio o leggo.	
Riesco a cantare canzoni da poco sentite alla radio o in TV.	

5

Mi distingo in uno o più sport.	
Mi muovo, mi agito quando sono seduto a lungo in un posto.	
Sono abile ad imitare i gesti o i modi di fare di altre persone.	
Mi piace disfare le cose e poi rimetterle insieme.	
Mi piace toccare le cose che sto guardando.	
Mi diverte correre, saltare, fare la lotta o attività analoghe.	
Sono bravo nelle attività manuali (lavorazione del legno, cucito, meccanica).	
Quando parlo uso molto i movimenti del corpo e le espressioni del viso.	
Talvolta, quando sto pensando o studiando, provo sensazioni fisiche diverse.	
Mi piace lavorare con l'argilla o svolgere altre attività con le mani.	

6

Sono indipendente ed ho una grande forza di volontà.	
Conosco bene i miei punti di forza e miei punti deboli.	
Sto meglio se vengo lasciato da solo a studiare o a giocare.	
Non mi crea problemi avere un mio stile di vita o di apprendimento.	
Ho un interesse o un hobby di cui non parlo molto.	
Sono capace di lavorare da solo, senza troppe indicazioni altrui.	
Preferisco lavorare da solo che con altri.	
Sto descrivere accuratamente come mi sento.	
So imparare dai fallimenti e dai successi della vita.	
Di solito mi piaccio.	

[1] Per niente simile a me - [2] Un pò simile a me - [3] Piuttosto simile a me - [4] Molto simile a me - [5] Completamente simile a me

7

Faccio molte domande su come funzionano le cose.	
So fare calcoli aritmetici mentali abbastanza velocemente.	
Mi piace la matematica.	
Trovo interessanti i giochi matematici o di calcolo.	
Mi diverte giocare a scacchi, a dama o altri giochi di strategia.	
Mi diverte fare i giochi di logica o i rompicapo.	
Mi piace dividere le cose in categorie e metterle in ordine.	
Mi piace lavorare a problemi che richiedono molta riflessione.	
Traggo facilmente regole dall'osservazione della realtà.	
Di solito so spiegare perché un evento si è verificato e quale effetto avrà.	

8

Ho una collezione (di conchiglie, tazze, pietre, figurine).	
Riesco a rilevare differenze e analogie in alberi, fiori e altri elementi naturali.	
Sono attivamente coinvolto nella protezione dell'ambiente.	
Mi piace scavare per scoprire reperti artefatti o cose insolite.	
Preferisco stare all'aperto piuttosto che al chiuso.	
Mi piace occuparmi di giardinaggio e praticarlo.	
Mi piace pescare e andare a caccia.	
Imparo meglio quando posso fare gite di studio all'aria aperta, visite a musei.	
Mi piace prendermi cura degli animali.	
Mi piace la tecnologia abbinata alla natura (ad esempio fotografare la natura).	

Decreto Ministeriale 6 agosto 1999

Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9

IL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Vista la legge 3 maggio 1999, n. 124, che all'art. 11 comma 9 contempla la riconduzione a ordinamento dei corsi di scuola media a indirizzo musicale attualmente autorizzati e funzionanti in via sperimentale e demanda al Ministro della pubblica istruzione di stabilire le tipologie di strumenti musicali insegnati, i programmi, gli orari, le prove di esame e l'articolazione delle cattedre, nonché di istituire una specifica classe di concorso;

Visto il testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, emanato con il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e in particolare l'art. 162 che disciplina le condizioni per l'istituzione delle cattedre, l'art. 165 nella parte in cui prevede le materie di insegnamento comprese nel piano di studi della scuola media statale, l'art. 166 relativo a programmi ed orari di insegnamento nella scuola media, nonché l'art. 442 concernente i criteri e le modalità per la determinazione degli organici;

Visto il decreto ministeriale 9 febbraio 1979, con il quale sono stati disciplinati programmi, orari e prove di esame per la scuola media statale;

Visto il decreto ministeriale 3 agosto 1979 con il quale è stata istituita la sperimentazione dell'insegnamento di strumento musicale nella scuola media;

Visto il decreto ministeriale 13 febbraio 1996 con il quale sono stati dettati criteri e modalità per la sperimentazione dei corsi ad indirizzo musicale, ed in particolare l'art. 5, comma 1, che già prevedeva, in prospettiva, la possibilità di istituzionalizzare i predetti corsi e di realizzarne una equilibrata diffusione sul territorio nazionale;

Vista la legge 15 marzo 1997, n. 59, ed in particolare l'art. 21;

Tenuto conto dei risultati positivi evidenziati nel rapporto redatto dalla commissione incaricata di condurre l'indagine quanti-qualitativa sulle sperimentazioni musicali;

Visti i programmi e gli orari di insegnamento nei corsi di scuola media ad indirizzo musicale, proposti dalla commissione istituita dal direttore generale dell'istruzione secondaria di primo grado con decreto del 9 giugno 1999;

Ritenuto che l'insegnamento di strumento musicale debba collocarsi nel quadro del progetto complessivo di formazione della persona secondo i principi generali della scuola media in modo da fornire agli alunni, destinati a crescere in un mondo fortemente caratterizzato dalla presenza della musica come veicolo di comunicazione, una maggiore capacità di lettura attiva e critica della realtà nonché una ulteriore opportunità di conoscenza e di espressione e un contributo al senso di appartenenza sociale;

Acquisito il parere favorevole del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, formulato il 21 luglio 1999;

Considerate le intese precedentemente intercorse con il Ministro del tesoro in ordine al necessario incremento delle dotazioni organiche provinciali;

Decreta:

Art. 1

Nei corsi a indirizzo musicale, autorizzati e funzionanti ai sensi dei decreti ministeriali 3 agosto 1979 e 13 febbraio 1996, ricondotti a ordinamento a decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 dall'art. 11, comma 9, della legge 3 maggio 1999, n. 124, l'insegnamento di strumento musicale costituisce integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale, previsto dall'art. 165 del decreto legislativo 14 aprile 1994, n. 297, nell'ambito della programmazione educativo didattica dei consigli di classe e del collegio dei docenti, in sintonia con la premessa ai programmi della scuola media.

Art. 2

Le classi in cui viene impartito l'insegnamento di strumento musicale sono formate secondo i criteri generali dettati per la formazione delle classi, previa apposita prova orientativo attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all'atto dell'iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi di cui all'art. 1.

Gli alunni di ciascuna classe vengono ripartiti in quattro gruppi per l'insegnamento di quattro e diversi strumenti musicali.

La scelta delle specialità strumentali da insegnare è effettuata dal collegio dei docenti tra quelle indicate nei programmi allegati, tenendo conto del rilevante significato formativo e didattico della musica d'insieme.

Art. 3

Per ciascun corso, ferma restando la dotazione organica per la copertura di due ore settimanali per classe di educazione musicale, già prevista dall'ordinamento degli studi, è attribuita la dotazione organica di quattro cattedre di strumento musicale, articolate su tre classi.

Le ore di insegnamento sono destinate alla pratica strumentale individuale e/o per piccoli gruppi anche variabili nel corso dell'anno, all'ascolto partecipativo, alle attività di musica di insieme, nonché alla teoria e lettura della musica: quest'ultimo insegnamento - un'ora settimanale per classe - può essere impartito anche per gruppi strumentali.

Nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica gli organi collegiali della scuola possono adeguare il modello organizzativo di cui al presente decreto alle situazioni particolari di funzionamento dei corsi, al fine di realizzare l'impiego ottimale delle risorse, anche prevedendo attività di approfondimento, potenziamento e recupero.

Art. 4

L'assetto ordinamentale previsto dal presente decreto può essere attuato, previa deliberazione degli organi collegiali, anche per le classi successive alla prima, già a decorrere dall'anno scolastico 1999-2000.

In via transitoria è consentito il mantenimento dell'assetto attuale sia dei corsi nei quali viene impartito l'insegnamento di soli tre strumenti - nei quali saranno istituite due cattedre del medesimo strumento - sia dei corsi nei quali è previsto l'insegnamento di cinque strumenti. La fase transitoria, in entrambi i casi, dovrà avere termine non oltre la conclusione dell'anno scolastico 2004-2005.

Ogni altra difformità non riconducibile al modello ordinamentale è consentita limitatamente alle classi consequenziali alla prima del corso a suo tempo autorizzato e cessa al termine del triennio.

Art. 5

Con successivo provvedimento saranno definiti, per l'anno scolastico 1999-2000, gli incrementi delle dotazioni provinciali, in relazione alle esigenze connesse ai corsi a indirizzo musicale autorizzati e funzionanti nell'anno scolastico 1998-1999.

Art. 6

La tipologia degli strumenti musicali e i relativi programmi di insegnamento sono stabiliti secondo il testo allegato al presente decreto (allegato A).

Art. 7

L'insegnante di strumento musicale, in sede di valutazione periodica e finale, esprime un giudizio analitico sul livello di apprendimento raggiunto da ciascun alunno al fine della valutazione globale che il consiglio di classe formula a norma dell'art. 177 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

Art. 8

In sede di esame di licenza viene verificata, nell'ambito del previsto colloquio pluridisciplinare, anche la competenza musicale raggiunta al termine del triennio sia sul versante della pratica esecutiva, individuale e/o d'insieme, sia su quello teorico.

Art. 9

E' istituita la classe di concorso di "strumento musicale nella scuola media" (cl. n. 77/A) per l'insegnamento delle specialità strumentali di cui al presente decreto.

Alla predetta classe di concorso si accede, in prima applicazione, con il possesso dello specifico diploma di conservatorio relativo alle diverse specialità strumentali congiuntamente ai requisiti previsti dall'art. 11, comma 9, della legge 3 maggio 1999, n. 124.

L'inserimento nelle graduatorie permanenti ivi contemplate avviene dopo l'espletamento della sessione riservata di esami di abilitazione all'insegnamento, disposta per i docenti non in possesso dell'abilitazione in educazione musicale.

Art. 10

Con separato decreto saranno stabiliti le prove e i programmi di esame per le procedure concorsuali nonché i titoli previsti per accedere, a regime, alla classe di concorso di cui al precedente articolo.

Art. 11

In attesa dell'espletamento delle procedure di assunzione a tempo indeterminato previste dal comma 9 dell'art. 11 della legge 3 maggio 1999, n. 124, per l'anno scolastico 1999-2000 è prorogata la validità degli elenchi prioritari compilati sulla base dell'art. 6, del decreto ministeriale 13 febbraio 1996 per l'assunzione di personale a tempo determinato.

Art. 12

Esaurita la fase transitoria di cui al precedente articolo, per l'assunzione del personale docente a tempo determinato, si applicano le norme generali al momento in vigore.

Il presente decreto sarà inviato alla Corte dei conti per il visto e la registrazione, ai sensi dell'art. 3 della legge 14 gennaio 1994, n. 20.

Registrato alla Corte dei conti il 12 settembre 1999

Registro n. 2 Pubblica istruzione, foglio n. 230

Allegato A

PROGRAMMI DI INSEGNAMENTO DI STRUMENTO MUSICALE nei corsi di scuola media ad indirizzo musicale

1. Indicazioni generali.

L'insegnamento strumentale costituisce integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale nel più ampio quadro delle finalità della scuola media e del progetto complessivo di formazione della persona.

Esso concorre, pertanto, alla più consapevole appropriazione del linguaggio musicale, di cui fornisce all'alunno preadolescente una piena conoscenza, integrando i suoi aspetti tecnico pratici con quelli teorici, lessicali, storici e culturali che insieme costituiscono la complessiva valenza dell'educazione musicale; orienta quindi le finalità di quest'ultima anche in funzione di un più adeguato apporto alle specifiche finalità dell'insegnamento strumentale stesso.

La musica e la sua evoluzione linguistica hanno avuto, e continuano ad avere, nel loro divenire, frequenti momenti di incontro con le discipline letterarie, scientifiche e storiche. L'indirizzo musicale richiede quindi che l'ambito in cui si realizza offra un'adeguata condizione metodologica di interdisciplinarietà: l'educazione musicale e la pratica strumentale vengono così posti in costante rapporto con l'insieme dei campi del sapere.

La musica viene in tal modo liberata da quell'aspetto di separatezza che l'ha spesso penalizzata e viene resa esplicita la dimensione sociale e culturale dell'evento musicale.

Sviluppare l'insegnamento musicale significa fornire agli alunni, destinati a crescere in un mondo fortemente segnato dalla presenza della musica come veicolo

di comunicazione, spesso soltanto subita, una maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, una ulteriore possibilità di conoscenza, espressione e coscienza, razionale ed emotiva, di sé.

Obiettivo del corso triennale, quindi, una volta fornita una completa e consapevole alfabetizzazione musicale, è porre alcuni traguardi essenziali che dovranno essere da tutti raggiunti. Il rispetto delle finalità generali di carattere orientativo della scuola media non esclude la valorizzazione delle eccellenze.

Adeguate attenzione viene riservata a quegli aspetti del far musica, come la pratica corale e strumentale di insieme, che pongono il preadolescente in relazione consapevole e fattiva con altri soggetti.

L'autonomia scolastica potrà garantire ulteriori possibilità di approfondimento e sviluppo anche nella prospettiva di rendere l'esperienza musicale funzionale o propedeutica alla prosecuzione degli studi, nonché alla diffusione della cultura musicale nel territorio, in modo da rafforzare il ruolo della scuola come luogo di aggregazione e diffusione di saperi e competenze.

2. Orientamenti formativi.

L'insegnamento strumentale conduce, attraverso l'integrazione con l'educazione musicale e l'apprendimento della notazione e delle strutture metriche e ritmiche, all'acquisizione di capacità cognitive in ordine alle categorie musicali fondamentali (melodia, armonia, ritmo, timbro, dinamica, agogica) e alla loro traduzione operativa nella pratica strumentale, onde consentire agli alunni l'interiorizzazione di tratti significativi del linguaggio musicale a livello formale, sintattico e stilistico. I contenuti dell'educazione musicale, a loro volta, e in specie l'educazione dell'orecchio, l'osservazione e analisi dei fenomeni acustici, il riconoscimento degli attributi fisici del suono, la lettura dell'opera musicale intesa come ascolto guidato e ragionato, si modellano con il necessario contributo della pratica strumentale.

L'insegnamento strumentale:

- promuove la formazione globale dell'individuo offrendo, attraverso un'esperienza musicale resa più completa dallo studio dello strumento, occasioni di maturazione logica, espressiva, comunicativa;
- integra il modello curricolare con percorsi disciplinari intesi a sviluppare, nei processi evolutivi dell'alunno, unitamente alla dimensione cognitiva, la dimensione praticooperativa, estetico emotiva, improvvisativo compositiva;
- offre all'alunno, attraverso l'acquisizione di capacità specifiche, ulteriori occasioni di sviluppo e orientamento delle
- proprie potenzialità, una più avvertita coscienza di sé e del modo di rapportarsi al sociale;
- fornisce ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche per gli alunni in situazione di svantaggio.

In particolare la produzione dell'evento musicale attraverso la pratica strumentale:

- comporta processi di organizzazione e formalizzazione della gestualità in rapporto al sistema operativo dello strumento concorrendo allo sviluppo delle abilità sensomotorie legate a schemi temporali precostituiti;
- dà all'alunno la possibilità di accedere direttamente all'universo di simboli, significati e categorie fondanti il
- linguaggio musicale che i repertori strumentali portano con sé;
- consente di mettere in gioco la soggettività, ponendo le basi per lo sviluppo di capacità di valutazione critico-estetiche;
- permette l'accesso ad autonome elaborazioni del materiale sonoro (improvvisazione - composizione), sviluppando la dimensione creativa dell'alunno.

L'essenziale aspetto performativo della pratica strumentale porta alla consapevolezza della dimensione intersoggettiva e pubblica dell'evento musicale stesso, fornendo un efficace contributo al senso di appartenenza sociale.

3. Obiettivi di apprendimento.

- la capacità di produrre autonome elaborazioni di materiali sonori, pur all'interno di griglie predisposte;

- l'acquisizione di abilità in ordine alla lettura ritmica e intonata e di conoscenze di base della teoria musicale;
- un primo livello di consapevolezza del rapporto tra organizzazione dell'attività sensomotoria legata al proprio strumento e formalizzazione dei propri stati emotivi;
- un primo livello di capacità performative con tutto ciò che ne consegue in ordine alle possibilità di controllo del proprio stato emotivo in funzione dell'efficacia della comunicazione.

4. Contenuti fondamentali.

I contenuti delle singole specificità strumentali che devono essere perseguiti sono:

- ricerca di un corretto assetto psicofisico: postura, percezione corporea, rilassamento, respirazione, equilibrio in situazioni dinamiche, coordinamento;
- autonoma decodificazione allo strumento dei vari aspetti delle notazioni musicali: ritmico, metrico, frastico, agogico, dinamico, timbrico, armonico;
- padronanza dello strumento sia attraverso la lettura sia attraverso l'imitazione e l'improvvisazione, sempre opportunamente guidata;
- lettura ed esecuzione del testo musicale che dia conto, a livello interpretativo, della comprensione e del riconoscimento dei suoi parametri costitutivi;
- acquisizione, da parte degli alunni, di un metodo di studio basato sull'individuazione dell'errore e della sua correzione;
- promozione della dimensione ludicomusicale attraverso la musica di insieme e la conseguente interazione di gruppo.

La capacità di lettura va rinforzata dalla "lettura a prima vista" e va esercitata non soltanto sulla notazione tradizionale ma anche su quelle che utilizzano altri codici, con particolare riferimento a quelli più consoni alle specificità strumentali.

Altri obiettivi di apprendimento e contenuti fondamentali sono specifici per i singoli strumenti per cui si rinvia alle successive indicazioni.

5. Competenze e criteri di valutazione.

L'insegnamento strumentale concorre, attraverso una programmata integrazione tra le discipline musicali, alla costituzione della competenza musicale generale che si fonda su:

- il riconoscimento e la descrizione degli elementi fondamentali della sintassi musicale;
- il riconoscimento e la descrizione di generi musicali, forme elementari e semplici condotte compositive;
- la capacità di collocare in ambito storico stilistico gli eventi musicali praticati;
- la produzione e/o la riproduzione di melodie attraverso il mezzo vocale con il supporto della lettura ritmica e intonata.

Lo studio strumentale, a sua volta, si fonda su:

- capacità di lettura allo strumento, intesa come capacità di correlazione segno (con tutte le valenze semantiche che comporta nel linguaggio musicale) gesto - suono;
- uso e controllo dello strumento nella pratica individuale e collettiva, con particolare riferimento ai riflessi - determinati dal controllo della postura e dallo sviluppo sensomotorio - sull'acquisizione delle tecniche specifiche;
- capacità di esecuzione e ascolto nella pratica individuale e collettiva, ossia livello di sviluppo dei processi di attribuzione di senso e delle capacità organizzative dei materiali sonori;
- esecuzione, interpretazione ed eventuale elaborazione autonoma allo strumento del materiale sonoro, laddove anche l'interpretazione può essere intesa come livello di sviluppo delle capacità creative.
-

Fermi restando gli obiettivi e le indicazioni programmatiche definite per le singole specialità strumentali, la verifica dei risultati del percorso didattico relativo all'insegnamento strumentale si basa sull'accertamento di una competenza intesa come dominio, ai livelli stabiliti, del sistema operativo del proprio strumento in funzione di una corretta produzione dell'evento musicale rispetto ai suoi parametri

costitutivi: struttura frastica e metroritmica e struttura melodico armonica con le relative connotazioni agogico dinamiche.

I processi di valutazione dovranno comunque ispirarsi ai criteri generali della valutazione formativa propria della scuola media.

6. Esempificazioni metodologiche.

Gli strumenti metodologici che seguono hanno un valore prevalentemente indicativo nel rispetto dell'autonomia di progettazione e programmazione delle singole scuole.

Posto che:

- le diverse caratteristiche organologiche degli strumenti implicano una diversa progressione nell'acquisizione delle tecniche specifiche, con tempi differenziati nella possibilità di accesso diretto alle categorie musicali indicate negli orientamenti formativi;
- in un triennio tali possibilità sono oggettivamente limitate;
- nella fascia d'età della scuola media si avviano più strutturate capacità di astrazione e problematizzazione;
- la pratica della musica d'insieme si pone come strumento metodologico privilegiato.

Infatti l'evento musicale prodotto da un insieme ed opportunamente progettato sulla base di differenziate capacità operativo strumentali, consente, da parte degli alunni, la partecipazione all'evento stesso, anche a prescindere dal livello di competenza strumentale raggiunto.

L'accesso alle categorie fondanti il linguaggio musicale e al suo universo trova quindi un veicolo in una viva e concreta esperienza che può essere più avanzata, sul piano musicale, di quanto non possa esserlo quella riferita alla sola pratica individuale.

Particolare attenzione va data alla pratica vocale adeguatamente curata a livello del controllo della fonazione, sia come mezzo più immediato per la partecipazione all'evento musicale e per la sua produzione, sia come occasione per accedere alla conoscenza della notazione e della relativa teoria al fine di acquisire dominio nel campo della lettura intonata. La competenza ritmica, oltre ad essere assunta mediante il controllo dei procedimenti articolatori propri dei vari strumenti, deve essere incrementata da una pratica fono-gestuale individuale e collettiva sostenuta dalla capacità di lettura. In tale prospettiva metodologica la pratica del solfeggio viene sciolta nella più generale pratica musicale. Anche l'ascolto va inteso come risorsa metodologica, tanto all'interno dell'insegnamento strumentale, quanto nella musica d'insieme.

In particolare è finalizzato a sviluppare capacità di controllo ed adeguamento ai modelli teorici basati sui parametri fondamentali della musica rivelandosi mezzo indispensabile per la riproduzione orale e/o scritta di strutture musicali di varia complessità. Esso deve inoltre tendere a sviluppare capacità discriminative e comparative delle testimonianze musicali più significative, capacità utili, nella pratica strumentale, alla riproduzione di modelli esecutivo interpretativi.

Altra risorsa metodologicamente efficace può essere l'apporto delle tecnologie elettroniche e multimediali. L'adozione mirata e intellettualmente sorvegliata di strumenti messi a disposizione dalle moderne tecnologie può costituire un incentivo a sviluppare capacità creativo elaborative senza che queste vengano vincolate al dominio tecnico di strumenti musicali che richiedono una avanzata capacità di controllo.

Gli strumenti metodologici suggeriti presuppongono una condizione generale di infra ed interdisciplinarietà. Da una parte infatti, l'apprendimento strumentale integrato con quello dell'educazione musicale e della teoria e lettura della musica configura un processo di apprendimento musicale unitario, dall'altra le articolazioni della dimensione cognitiva messe in gioco da questo processo attivano relazioni con altri apprendimenti del curricolo, realizzando la condizione per interdisciplinarietà.

7. Strumenti musicali e indicazioni programmatiche.

Il perseguimento degli obiettivi sotto indicati si articolerà sia in attività individuali sia in attività collettive (piccoli gruppi, musica d'insieme): le abilità via via raggiunte andranno utilizzate sin dai livelli più elementari con finalità espressive e comunicative, e consolidate attraverso l'integrazione di conoscenze acquisite nell'ambito della teoria musicale e della lettura ritmica e intonata. Tali conoscenze potranno essere assunte in percorsi temporali diversi da quelli necessari al raggiungimento degli obiettivi degli specifici insegnamenti strumentali.

La successione degli obiettivi verrà stabilita dagli insegnanti in modo da determinare un percorso graduale che tenga conto delle caratteristiche e delle potenzialità dei singoli alunni. I contenuti fondamentali dovranno essere selezionati tenendo conto dell'approccio agli stili e alle forme, e della distinzione dei linguaggi.

Esercizi e studi finalizzati all'acquisizione di specifiche abilità tecniche possono rientrare nel percorso metodologico e didattico di ciascun insegnante che terrà comunque conto delle innovazioni della didattica strumentale.