

04

LEARNING LAB
DELLA FONDAZIONE
COMPAGNIA DI SAN PAOLO

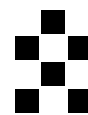
EVIDENCE / MAGGIO 2026



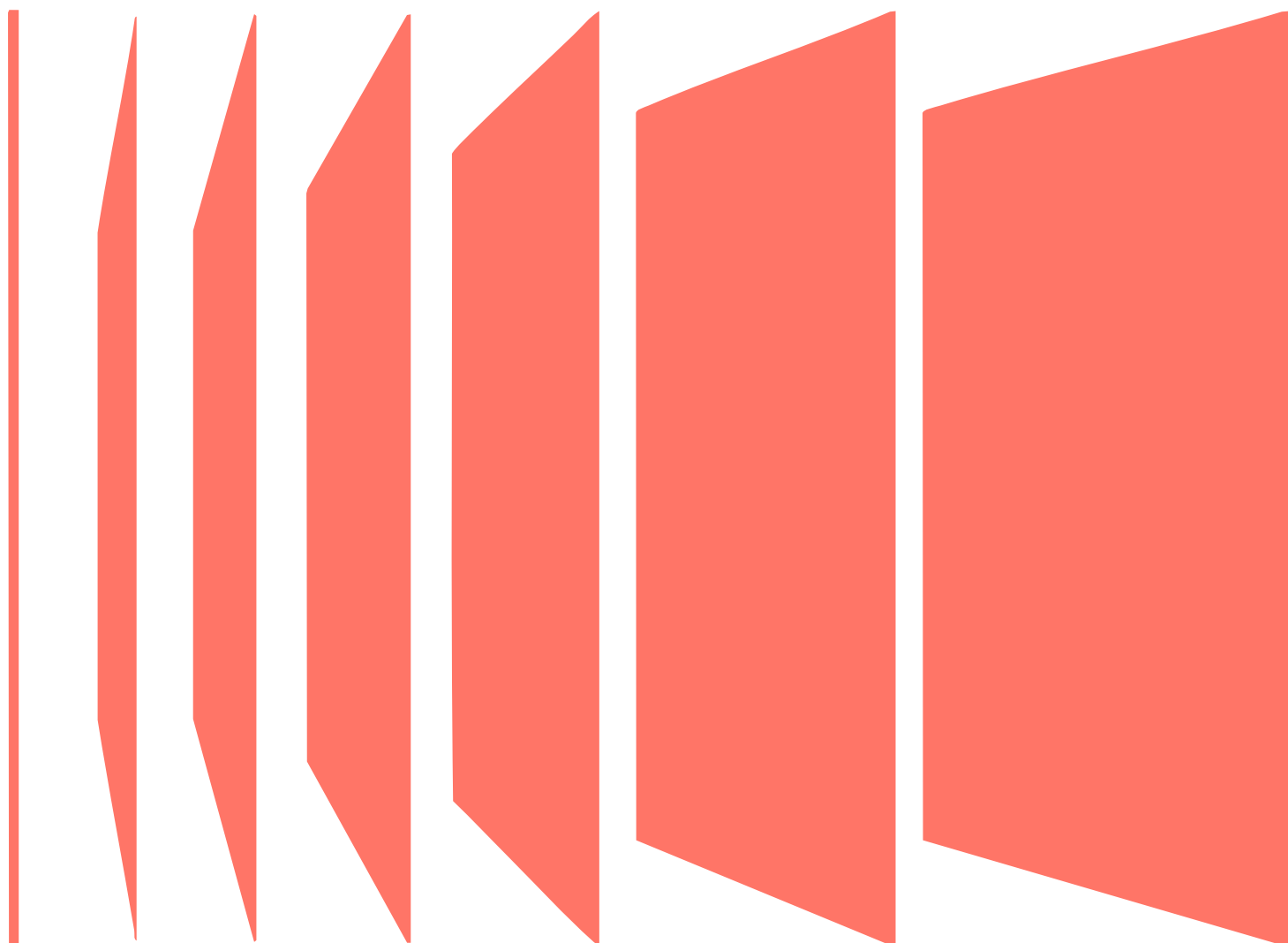
Educazione musicale e inclusione a scuola

L'esperienza e l'impatto della ricerca-azione
quinquennale *Consonanze*

A cura di Gianni Nuti, Maria Celeste Fasano e Manuela Filippa



Educazione musicale e inclusione a scuola





© 2026 Fondazione Compagnia di San Paolo
C.so Vittorio Emanuele II, 75 - Torino
www.compagniadisanpaolo.it
ISBN 979-12-985918-2-0

Il documento in formato PDF è scaricabile dal sito www.compagniadisanpaolo.it
È vietata la riproduzione dei testi, anche parziale, senza autorizzazione

Progetto grafico e impaginazione: Noodles - Torino
Maggio 2026



Consonanze - Educazione musicale per le Competenze e le Relazioni di Domani nasce nel 2020 per volontà della Fondazione Compagnia di San Paolo di Torino, ente filantropico di respiro internazionale, impegnato nell'innovazione e nella promozione dei valori della persona e della comunità, con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo culturale, civile ed economico del territorio, con interesse particolare per il Nord-Ovest d'Italia, dove ha origine e si sviluppa la sua storia, dal 1563.



Fondazione
Compagnia
di San Paolo



Fondazione
per la
Scuola

Nello stesso 2020 la Fondazione aveva dato avvio a un nuovo ciclo strategico e operativo, rafforzando il proprio allineamento all'Agenda 2030 dell'ONU, con i suoi 17 SDGs, e il proprio contributo allo sviluppo sostenibile. Alla rifocalizzazione degli indirizzi strategici era corrisposto un ripensamento organizzativo, che aveva portato alla nascita di 3 Obiettivi, Cultura, Persone e Pianeta, articolati nel loro complesso in 14 Missioni, tra loro trasversali e interconnesse.

Nell'Obiettivo Cultura rientrava la Missione *Sviluppare competenze*, che si poneva, tra gli altri, l'obiettivo di diffondere e potenziare la creatività, le esperienze attive e le pratiche artistiche e culturali fin dalle prime generazioni, perché contribuissero alla formazione dell'individuo e al processo di immaginazione e costruzione del ruolo di ogni persona nelle comunità. In questa prospettiva, la Missione riteneva fondamentale favorire la diffusione di contesti di apprendimento multidimensionali e contribuire alla costruzione di un'alleanza strutturale tra il sistema scolastico e gli enti culturali, intesi come portatori di valore e generatori di competenze, creatività, curiosità e sguardo critico.



Una funzione portante nel raggiungimento di questo obiettivo era stata attribuita alla diffusione capillare e precoce della pratica musicale, non solo per l'acquisizione della competenza specifica, ma anche per la capacità riconosciuta all'esperienza musicale attiva di favorire gli apprendimenti di altre competenze curricolari e di impattare positivamente sulle competenze socio-emotive.

Un contributo dell'esperienza musicale riconosciuto e indagato anche dalla ricerca, ma poco supportato in Italia da politiche e pratiche di sistema. L'osservazione del contesto portava infatti a rilevare alcuni ostacoli significativi, connessi in particolare alla ridotta diffusione nel primo ciclo scolastico della pratica musicale (nonostante una normativa che era di stimolo: dal Decreto Ministeriale n. 8 del 2011 ai Piani triennali delle Arti) e alla parallela tendenza a lasciare esclusivamente alla famiglia la scelta di avvicinare o meno bambini e bambine alla pratica strumentale, aderendo alle proposte di educazione musicale presenti sui territori gestite prevalentemente da soggetti privati (con conseguente adesione selettiva, determinata dalla presenza di sensibilità interne alle famiglie e di disponibilità economiche adeguate), orientate per questo da obiettivi specifici del settore musicale (perdendo tutte le potenzialità legate all'impatto trasversale della musica sui processi di apprendimento individuali e sociali).

5

Consonanze ha avuto origine in questo contesto: una ricerca-azione solida, ampia negli spazi di applicazione e nel tempo, multi-stakeholders, con un'impostazione valutativa robusta, che intendeva contribuire al raggiungimento dell'obiettivo dichiarato dalla Missione *Sviluppare competenze* e insieme fornire evidenze a supporto degli indirizzi strategici, per confermarli o riorientarli, in una fase caratterizzata da un significativo ripensamento interno connesso a un contesto locale e globale di forti e repentini cambiamenti.

Più precisamente, lo scopo di *Consonanze* era quello di valorizzare le potenzialità dell'esperienza musicale attiva e collettiva, in particolare orchestrale, nel contribuire allo sviluppo delle competenze curricolari e socio-emotive degli studenti di scuola primaria e di favorire la costruzione di alleanze strategiche di prossimità tra istituzioni scolastiche ed enti del Terzo Settore attivi in campo musicale.



Per 3 anni, in 10 plessi di scuole primarie di 4 aree territoriali diverse (Novara; prima cintura di Torino; Canavese; Valle d'Aosta), 4 enti musicali li attivi hanno guidato laboratori orchestrali nelle classi svolti dai propri operatori appositamente formati, con la partecipazione attiva delle insegnanti. In preparazione e poi lungo i 3 anni sono state inoltre condotte attività formative su docenti e operatori musicali e una parallela attività di ricerca qualitativa e quantitativa ha osservato l'impatto delle attività sulle classi, su professioniste e professionisti ingaggiati e sugli enti coinvolti.

Le attività del progetto sono terminate nel 2025, con risultati progressivi che sono stati analizzati nel loro complesso a inizio 2026. Si chiude dunque con questo report un quinquennio di azione e ricerca, ma i risultati di *Consonanze* e tutti gli apprendimenti derivanti hanno già iniziato ad alimentare le nuove traiettorie della Fondazione, che nel 2025 ha affinato ulteriormente strategie e operatività, dichiarando il proprio rinnovato impegno per il bene comune attraverso il Documento Programmatico Pluriennale 2025-2028. Con esso, la Fondazione traccia strategie e obiettivi misurabili per affrontare le sfide di un mondo in continua trasformazione ed esplicita gli strumenti strategici scelti per rendere i territori più dinamici, aperti, attrattivi, coesi e solidali, agendo sulla riduzione delle disuguaglianze per persone e comunità e sullo sviluppo territoriale sostenibile. E in questo quadro, la cultura si conferma tra gli elementi chiave per agire sul benessere delle persone, sulla coesione sociale e sulla sostenibilità.

In particolare, *Consonanze* ha accompagnato e alimentato l'evoluzione della Missione *Sviluppare competenze* nel quadro strategico 2025-2028, aiutando a tracciare la rotta attraverso l'esperienza sul campo, il dialogo con tutti gli stakeholders coinvolti e i molti risultati che progressivamente ha fatto emergere.

Nell'attuale Documento Programmatico Pluriennale viene infatti confermato l'impegno della Missione a "Favorire la penetrazione capillare e precoce dell'esperienza culturale attiva nei contesti educativi, formali e informali, e nelle comunità educanti, perché essa possa contribuire in modo significativo alla crescita e alla formazione dell'individuo e alla riduzione delle disuguaglianze".



Questo impegno deve però necessariamente convivere con uno sforzo orientato da una parte a fornire a professioniste e professionisti ingaggiati le competenze e gli strumenti necessari a mettere in atto le strategie definite, dall'altra a costruire e nutrire intorno a obiettivi condivisi alleanze trasversali sostanziali, efficaci e durature tra tutti i soggetti coinvolti, all'interno delle quali non solo sviluppare il progetto, ma anche e soprattutto definire se e come far radicare le attività sperimentate, superando una fase di avvio vincolata e totalmente dipendente dal sostegno e dall'accompagnamento svolti dalla Fondazione.

Emerge così una circolarità virtuosa, nella quale l'investimento sullo sviluppo di competenze curricolari e socio-emotive di bambine e bambini deve necessariamente coesistere con un impegno formativo rivolto a professioniste e professionisti ingaggiati e con processi partecipati in cui le azioni vengono discusse e ridisegnate in avanzamento con il contributo dei partner coinvolti.

Consonanze ha visto concretizzarsi questo approccio plurale, multidimensionale e multilivello, restituendo i migliori risultati proprio nella convivenza tra queste tre diverse traiettorie di lavoro. E anche su questo ha alimentato gli elementi di strategia 2025-2028 della Missione, che ha scelto di investire sulle competenze come fattore abilitante con cui aiutare professionisti, professioniste e organizzazioni a rispondere ai bisogni delle comunità e di agire, anche grazie a questo investimento, sulla diffusione capillare e precoce dell'esperienza culturale nei contesti educativi e di cura, integrata nei servizi e nelle opportunità territoriali, perché alimenti percorsi di vita sani, consapevoli e ricchi di possibilità e contribuisca alla riduzione delle diseguaglianze.

Un progetto così ambizioso e impegnativo si è realizzato con il contributo strategico e operativo di Fondazione per la Scuola, ente strumentale della Fondazione Compagnia di San Paolo e attore chiave del gruppo FCSP in ambito educativo. La Fondazione opera come soggetto di sviluppo territoriale, ente di formazione accreditato presso il MIM e centro di ricerca applicata, progettando e realizzando azioni a sostegno della comunità educante.



La sua missione è orientata a rafforzare il sistema scolastico in coerenza con le politiche educative pubbliche, contrastando le disuguaglianze educative e promuovendo lo sviluppo integrale delle persone. In questa prospettiva, Fondazione per la Scuola lavora per garantire a tutte e tutti l'accesso alle competenze cognitive, disciplinari, trasversali e socio-emotive necessarie all'esercizio dei diritti di cittadinanza, favorendo la personalizzazione degli apprendimenti e l'innovazione metodologica lungo tutto il corso della vita.

L'azione della Fondazione, come si rileva anche nel suo contributo alla realizzazione di *Consonanze*, si caratterizza per una forte integrazione tra progettazione, ricerca e produzione di conoscenza, con l'obiettivo di accompagnare la scuola nei processi di trasformazione e di rafforzarne l'impatto sociale e culturale. La ricerca applicata svolge un ruolo centrale nel guidare gli interventi e nel contribuire alla definizione di pratiche e politiche educative basate su evidenze, mentre il lavoro diretto con scuole e territori promuove inclusione, collaborazione e nuove forme di coprogettazione educativa.

8

In coerenza con il quadro strategico, organizzativo e valoriale delineato, la partecipazione di Fondazione per la Scuola a *Consonanze* si colloca come naturale evoluzione di un percorso di impegno e sperimentazione sull'educazione musicale già avviato e consolidato nel tempo. In questa prospettiva, il progetto *Musica per la Terra* e il successivo progetto europeo *Movement* rappresentano traiettorie progettuali parallele e coerenti, attraverso le quali la Fondazione ha progressivamente sviluppato pratiche, competenze e strumenti di ricerca-azione nell'ambito dell'educazione musicale. L'adesione a *Consonanze* si configura quindi non come esito diretto di tali esperienze, ma come loro prosecuzione e approfondimento all'interno di un disegno più ampio, capace di integrare continuità operativa e rafforzamento della dimensione sistemica.

Avviato nel 2019 da Fondazione per la Scuola, *Musica per la Terra* si configura come un intervento di ricerca-azione orientato a esplorare il potenziale dell'educazione musicale attiva e collettiva nei contesti scolastici, con particolare attenzione alle dimensioni inclusive, relazionali e socio-emotive dell'apprendimento. In continuità con precedenti esperienze orchestrali, il progetto ha assunto la musica non come ambito disciplinare isolato, ma



come linguaggio educativo trasversale, capace di sostenere processi di apprendimento complessi e di rafforzare il gruppo classe.

Elemento qualificante dell'esperienza è stata l'adozione di un approccio metodologico integrato, che combina in modo flessibile riferimenti a diversi modelli pedagogici musicali (tra cui *Abreu, Kodály, Dalcroze e Orff*), adattandoli ai contesti scolastici e ai bisogni educativi emergenti. La pratica orchestrale e corale, intesa come esperienza cooperativa strutturata, diventa il fulcro dell'intervento e il principale spazio di osservazione delle dinamiche di relazione, partecipazione e corresponsabilità.

Nel suo sviluppo, *Musica per la Terra* ha lavorato intenzionalmente sulla continuità educativa, attraversando più ordini di scuola e valorizzando la musica come fattore di stabilizzazione nei passaggi evolutivi. Parallelamente, il progetto ha investito in modo sistematico sulla formazione di docenti e operatori musicali, intesa come leva strategica per la qualità e la sostenibilità dell'intervento. Questo processo ha condotto alla graduale formalizzazione di pratiche condivise e alla costruzione di un primo curriculum musicale di rete, frutto di un percorso di coprogettazione che integra sperimentazione didattica, riflessione pedagogica e momenti di restituzione collegiale.

9

Un ulteriore passaggio di consolidamento è avvenuto con la partecipazione di Fondazione per la Scuola al progetto europeo *Movement (Erasmus+ – Strategic Partnership for Creativity)*, che ha consentito di collocare le esperienze maturate a livello locale in una cornice comparativa internazionale. Il confronto con partner di diversi contesti nazionali ha favorito l'esplicitazione degli assunti teorici, la costruzione di un lessico condiviso e lo sviluppo di strumenti comuni. In particolare, la produzione del *Framework Study*, del *Curriculum Musicale* e dell'*Impact Kit* ha rafforzato la dimensione valutativa, con un'attenzione specifica allo sviluppo delle competenze socio-emotive e delle life skills.

È su questo patrimonio di pratiche, strumenti e riflessioni che Fondazione per la Scuola ha partecipato in modo strutturato allo sviluppo di *Consonanze*, su input e in stretto dialogo con Fondazione Compagnia di San Paolo. Il progetto rappresenta un ampliamento di scala e un ulteriore livello di formalizzazione



di traiettorie già sperimentate: centralità della pratica musicale collettiva, integrazione tra educazione musicale e sviluppo delle competenze socio-emotive, investimento sulla formazione continua degli adulti e costruzione di alleanze territoriali con gli enti del Terzo Settore.

Rispetto alle esperienze precedenti, *Consonanze* ha previsto un disegno di ricerca più strutturato e un piano di monitoraggio e valutazione sistematico, segnando il passaggio da una fase prevalentemente esplorativa a un intervento orientato alla produzione di evidenze. Al contempo, ha mantenuto una forte coerenza metodologica e pedagogica con *Musica per la Terra e Movement*, confermando la musica come potente dispositivo educativo trasversale.

Nel loro insieme, *Musica per la Terra, Movement* e *Consonanze* delineano così una traiettoria evolutiva unitaria, nella quale Fondazione per la Scuola svolge un ruolo di raccordo tra sperimentazione, ricerca e politiche educative, in piena coerenza con le strategie della Fondazione Compagnia di San Paolo. *Consonanze* si configura pertanto non come intervento isolato, ma come punto di convergenza di percorsi paralleli e complementari e come tappa avanzata di un processo di medio-lungo periodo orientato alla definizione di modelli sostenibili e replicabili, capaci di contribuire alla riduzione delle disuguaglianze educative e allo sviluppo integrale della persona.

Per la Fondazione Compagnia di San Paolo e Fondazione per la Scuola *Consonanze* è dunque azione di convergenza strategica e attuativa, per ottimizzare le risorse, massimizzare l'impatto e amplificare le prospettive di disseminazione.

Arianna Spigolon

Fondazione Compagnia di San Paolo

Vittoria Valvassori

Fondazione per la Scuola



Sommario

Executive summary / 13

Parte I

Il contesto: quando l'educazione musicale diventa inclusiva

1. **Perché musica, perché un'orchestra per tutti? / 16**
a cura di Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste
Manuela Filippa / Università di Ginevra

Parte II

Il progetto: cos'è *Consonanze*: l'azione, la ricerca, la formazione

2. **La struttura generale del progetto e la sua evoluzione / 47**
a cura di Arianna Spigolon / Fondazione Compagnia di San Paolo
Vittoria Valvassori / Fondazione per la Scuola
3. **La formazione / 64**
a cura di Manuela Allemano / Fondazione Scuola di Alto Perfezionamento Musicale di Saluzzo
Andrea Gargiulo / Conservatorio di Musica "Niccolò Piccinni" di Bari
4. **Il disegno di ricerca, lato bambini e bambine - Dall'individuazione dei partecipanti allo studio / 74**
a cura di Maria Celeste Fasano / Università di Aarhus
5. **Il disegno di ricerca, lato enti - Dalla mappatura alla sostenibilità di *Consonanze* / 79**
a cura di Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS



Parte III

I risultati: *Consonanze* alla prova dei fatti

6. **Cosa abbiamo valutato? / 87**
a cura di Maria Celeste Fasano / Università di Aarhus
Manuela Filippa / Università di Ginevra
Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste
7. **I risultati / 97**
a cura di Maria Celeste Fasano / Università di Aarhus
Manuela Filippa / Università di Ginevra
Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste
in collaborazione con Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS
8. **Narrazioni di impatto / 119**
a cura di Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS

Parte IV

Policy implications e prospettive future: per non concludere

9. ***Policy implications* e prospettive future / 125**
a cura di Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS
10. **Per finire, per continuare: un modo esigente di stare insieme / 153**
a cura di Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste

INDICE DELLE FIGURE

1. La linea del tempo di *Consonanze* / 50
2. La mappa di *Consonanze* / 54
3. Struttura del campione al secondo anno di progetto e distribuzione delle classi nei plessi scolastici coinvolti / 76
4. Timeline del disegno longitudinale dello studio *Consonanze* / 78
5. Distribuzione delle organizzazioni per Comune, con e senza bande / 83



Executive summary

Il Learning LAB *Educazione musicale e inclusione a scuola*. L'esperienza della ricerca-azione *Consonanze* restituisce gli esiti di un percorso quinquennale promosso da Fondazione Compagnia di San Paolo, in collaborazione con Fondazione per la Scuola, con l'obiettivo di verificare in che modo la pratica musicale attiva e collettiva possa concorrere allo sviluppo delle competenze curricolari e socio-emotive nella scuola primaria e, al tempo stesso, rafforzare alleanze educative di prossimità tra istituzioni scolastiche ed enti del Terzo Settore attivi in ambito musicale.

In questa prospettiva, *Consonanze* si configura non come un intervento aggiuntivo rispetto all'offerta formativa ordinaria, ma come una ricerca-azione strutturata che assume la musica d'insieme quale dispositivo educativo trasversale, capace di incidere sulle dinamiche di apprendimento, sulla qualità delle relazioni e sulle condizioni che rendono effettiva la partecipazione di tutte e tutti. Il valore del progetto risiede anche nell'aver integrato, fin dall'origine, la dimensione pedagogica, quella organizzativa e quella valutativa, producendo evidenze utili non solo alla lettura e alla comprensione dell'esperienza realizzata, ma anche ad orientare il dibattito e le policy future di attori pubblici o privati.

Il documento è articolato in quattro parti, che accompagnano il lettore dalla contestualizzazione teorica alla restituzione dei risultati e delle implicazioni di sistema:

- la prima parte definisce la cornice concettuale dell'educazione musicale inclusiva;
- la seconda ricostruisce l'architettura del progetto, la formazione e il disegno della ricerca;
- la terza presenta gli oggetti della valutazione, i risultati e gli impatti del progetto;
- la quarta sviluppa le principali *policy implications* e le prospettive di disseminazione, evidenziando il significato strategico dell'esperienza maturata.

Questa struttura conferisce al volume una duplice funzione: documentare un progetto complesso e, insieme, offrire un quadro interpretativo utile alla discussione pubblica e all'innovazione delle politiche educative e culturali.

Consonanze è stato sviluppato lungo un arco temporale compreso tra il 2021 e il 2026, con una fase preliminare dedicata all'analisi del contesto, alla costruzione della partnership, alla definizione dell'impianto scientifico e metodologico e alla selezione dei territori e dei soggetti coinvolti. Le attività orchestrali nelle classi hanno avuto durata triennale e sono state seguite da una fase conclusiva di elaborazione dei risultati. I progetti sono stati realizzati in scuole primarie di Piemonte e Valle d'Aosta con il contributo di enti musicali del territorio e con la partecipazione attiva del personale docente, entro un dispositivo che ha previsto anche attività formative continuative e un accompagnamento costante dei diversi attori coinvolti.



Uno degli aspetti più rilevanti messi in evidenza dal volume riguarda il carattere adattivo del progetto: *Consonanze* è stato infatti costruito come un dispositivo capace di mantenere coerenza di finalità e rigore metodologico pur modificando progressivamente alcune scelte operative in relazione ai bisogni emersi nei contesti di attuazione, secondo una logica di apprendimento continuo che costituisce uno dei suoi principali punti di forza.

La scala del progetto è significativa: sono stati coinvolti 15 plessi di 8 istituti comprensivi tra Piemonte e Valle d'Aosta, con 19 classi di trattamento, 19 classi di controllo e quasi 700 alunne e alunni complessivamente osservati. L'impianto *mixed-methods*, che combina analisi quantitative e qualitative e osserva l'intervento su più livelli, conferisce solidità metodologica alla ricerca valutativa. Questa impostazione, infatti, consente di leggere l'esperienza non soltanto in termini di risultati sugli alunni, ma anche come processo di trasformazione che coinvolge scuole, enti, operatori musicali e reti locali, approfondendo le condizioni organizzative e territoriali che incidono sulla sostenibilità del modello.

Particolare rilievo assume, in questo quadro, la formazione, intesa non come componente accessoria ma come infrastruttura essenziale del progetto. La qualità dell'intervento viene infatti ricondotta alla possibilità di costruire linguaggi condivisi, convergenze metodologiche, capacità riflessive e pratiche cooperative tra soggetti portatori di culture professionali differenti. Tutto ciò contribuisce a rendere la pratica musicale collettiva compatibile con le finalità inclusive del sistema scolastico e con la complessità dei contesti educativi e istituzionali reali.

Dalla lettura del volume emerge con chiarezza che i risultati più significativi di *Consonanze* si collocano nell'intersezione tra più dimensioni. L'esperienza musicale collettiva appare efficace quando è inserita in una progettazione di medio periodo, sostenuta da un investimento formativo specifico su docenti e operatori musicali e accompagnata da un lavoro intenzionale di coordinamento tra istituzioni scolastiche, enti musicali, soggetti di ricerca e fondazioni promotrici. Sotto queste condizioni, la musica risulta non come una componente marginale o occasionale dell'esperienza scolastica, ma come una leva attraverso cui sostenere lo sviluppo integrale della persona, il benessere nei contesti educativi, la coesione del gruppo classe e la riduzione delle disuguaglianze.

Inoltre, un rilievo specifico viene attribuito alla sostenibilità e alla trasferibilità dell'esperienza oltre il perimetro del singolo progetto. Il volume mostra, infatti, che la continuità temporale, la cura delle relazioni interistituzionali, la leggibilità delle procedure, la presenza di strumenti di coordinamento e la formazione continua rappresentano condizioni decisive perché un intervento di questo tipo possa consolidarsi oltre la fase sperimentale e contribuire alla costruzione di un'infrastruttura educativa più ampia, inclusiva e capace di generare opportunità di crescita per tutte e tutti.



PARTE I



Il contesto:
quando
l'educazione
musicale
diventa inclusiva



CAPITOLO 1

Perché musica, perché un'orchestra per tutti?

a cura di
Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste
Manuela Filippa / Università di Ginevra¹

In questo capitolo si descrive il progetto *Consonanze* da un occhiale privilegiato che è quello delle politiche di inclusione. Si introduce questo concetto non come semplice cornice valoriale, ma come principio di progettazione, metodo di lavoro e criterio di valutazione. L'inclusione è assunta come architettura di sistema: selezione dei contesti di intervento (aree interne e territori con fragilità socioeconomiche e significativi flussi migratori), costruzione di alleanze tra scuola formale e territorio (scuole di musica, enti del Terzo Settore, comunità), investimento sulle competenze di tutti gli attori (dirigenti, segreterie, docenti curricolari e di sostegno, esperti esterni), integrazione tra azione didattica sperimentale e ricerca (strumenti quantitativi e qualitativi), accesso non selettivo alle opportunità (strumenti musicali forniti gratuitamente; nessuna barriera d'ingresso), pluralismo metodologico non dogmatico (cognitivo-comportamentale, socio-costruttivismo, enattivismo, didattiche attive) e centralità dell'errore come risorsa trasformativa.

16

La cornice introduttiva, fondata sulla letteratura internazionale più recente, mette in evidenza il ruolo delle arti e della musica nella promozione del benessere, della salute e dello sviluppo umano lungo l'intero arco di vita, distinguendo con cautela tra effetti di trasferimento prossimi e lontani del training musicale. Su questo sfondo, il testo valorizza la specificità della pratica orchestrale e della musica d'insieme come dispositivi di co-regolazione, appartenenza, apprendimento *embodied* e costruzione di *communitas*. Sul piano formativo, il capitolo mette in rilievo il dispositivo di "formazione dei formatori", la complementarità della triade di esperti, la ricchezza dei profili dei formatori di secondo livello e la complessità di un intervento pluriennale che integra ricerca, implementazione e restituzione pubblica. Il testo colloca l'esperienza entro i principali riferimenti internazionali sull'educazione inclusiva, sull'apprendimento incarnato / enattivo, sulla pratica musicale collettiva e sulle evidenze empiriche relative ai benefici socio-emotivi della musica in età evolutiva, chiudendo con un quadro di implicazioni, limiti e piste di sostenibilità per progetti complessi su scala triennale.

1. I paragrafi 3, 4, 5, 8, 9,10 e 11, sono a cura di Gianni Nuti; i paragrafi 1,2, 6 e 7 sono a cura di Manuela Filippa.



1.1 PERCHÉ MUSICA: ARTI, SALUTE E SVILUPPO GLOBALE

Negli ultimi anni, le arti e la musica hanno progressivamente assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito internazionale su salute, benessere e sviluppo umano. Le più recenti linee guida e i documenti programmatici dell'Organizzazione Mondiale della Sanità si inseriscono in questo quadro, fondandosi su una base ampia e consolidata di evidenze scientifiche che mostrano come

la partecipazione ad attività artistiche contribuisca in modo significativo allo sviluppo globale e alla salute lungo l'intero arco di vita.

Il rapporto OMS del 2019, che ha sintetizzato oltre 3.000 studi provenienti da ambiti disciplinari differenti, evidenzia come le arti svolgano un ruolo rilevante non solo nella promozione del benessere e nella prevenzione, ma anche nel trattamento e nella gestione di condizioni fisiche e mentali in tutte le età della vita (Fancourt & Finn, 2019). In questa prospettiva, la partecipazione ad attività artistiche viene oggi interpretata come un vero e proprio "comportamento di salute" modificabile, paragonabile ad altri fattori chiave quali l'attività fisica, l'alimentazione o il sonno, con potenziali ricadute a livello individuale, sociale e collettivo (Mak et al., 2025).

La letteratura successiva al rapporto OMS ha ulteriormente rafforzato questa visione, mostrando come la partecipazione ad attività artistiche, in particolare a pratiche musicali e coreutiche, sia associata a esiti positivi in una pluralità di domini dello sviluppo umano. Dall'infanzia alla vecchiaia, musica e arti risultano collegate a migliori esiti cognitivi, emotivi, sociali e fisici, suggerendo un impatto trasversale che attraversa le diverse fasi della vita (McQuade & O'Sullivan, 2023; Rebecchini, 2021; Sheppard & Broughton, 2020; Viola et al., 2023; Welch et al., 2020). Nella prima infanzia, l'esposizione alla musica e alle arti appare strettamente intrecciata allo sviluppo del linguaggio, al rafforzamento del legame adulto-bambino e alla crescita delle competenze socio-emotive, contribuendo a creare contesti relazionali e comunicativi particolarmente favorevoli allo sviluppo (Rebecchini, 2021; Rodrigues et al., 2025; Welch et al., 2020).



Nel corso dello sviluppo dei bambini e dei giovani adulti, la partecipazione ad attività artistiche assume una rilevanza specifica in relazione al benessere soggettivo e alla salute mentale. Diversi studi indicano come

musica e arti possano sostenere processi di resilienza, favorire l'espressione emotiva e contribuire allo sviluppo di competenze trasversali utili ad affrontare le sfide contemporanee, incluse quelle legate allo sviluppo sostenibile e alla costruzione dell'identità personale e sociale.

(Golden et al., 2024; Shen & Yang, 2025)

Per andare oltre e per aggiungere una prospettiva longitudinale e globale al presente lavoro, in età adulta, e in particolare nella popolazione over 40, la pratica musicale e artistica risulta associata a migliori funzioni cognitive, a un maggiore benessere psicosociale e a una riduzione dell'isolamento sociale, evidenziando il potenziale delle arti come risorsa di continuità e mantenimento della qualità della vita (Dingle et al., 2021; Kyaw, 2020; Viola et al., 2023). Analogamente, nella popolazione anziana emergono benefici specifici in termini di funzione fisica, soprattutto quando l'esperienza musicale è associata ad altre esperienze dinamiche e temporali, quali la danza, funzione cognitiva, qualità della vita e mantenimento delle relazioni sociali, confermando il valore delle arti anche nelle fasi più avanzate del ciclo di vita (McQuade & O'Sullivan, 2023).

In parallelo a queste evidenze empiriche, l'OMS e le più recenti iniziative congiunte OMS - Lancet hanno sottolineato con crescente forza il potenziale delle arti come strumento per promuovere equità di salute e affrontare sfide sociali complesse e interconnesse, quali la solitudine, il disagio mentale e l'invecchiamento della popolazione (Dow et al., 2023; Golden et al., 2024; Sajjani & Fietje, 2023). In questo quadro, le arti non vengono più concepite come interventi accessori o complementari, ma come risorse strutturali in grado di contribuire in modo significativo a politiche di salute pubblica più inclusive, sostenibili e orientate alla prevenzione.

Allo stesso tempo, una parte della letteratura invita a mantenere una posizione di prudenza interpretativa. Alcuni autori richiamano l'attenzione sulla necessità di valutazioni più rigorose e mettono in guardia dall'utilizzare revisioni di ampio respiro, come quella dell'OMS, come unica base per la definizione delle politiche, sottolineando come una quota non trascurabile degli studi inclusi presenti una qualità metodologica moderata o bassa (Clift et al., 2021). A ciò si aggiunge la persistenza di marcate disuguaglianze globali nell'accesso alle arti e alla musica, con forti gradienti sociali, economici e territoriali che limitano la partecipazione proprio delle fasce di popolazione che potrebbero trarne maggior beneficio (Mak et al., 2025).



Nel loro insieme, queste evidenze delineano un quadro coerente: la posizione assunta dall'OMS nel 2019 si inserisce in una letteratura ampia e in costante crescita che riconosce alle arti, e in particolare alla musica, un ruolo rilevante nello sviluppo globale e nella salute lungo l'intero arco di vita. Allo stesso tempo, emerge con chiarezza la necessità di continuare a investire in studi empirici più solidi, in disegni di ricerca rigorosi e in politiche educative e culturali attente alle disuguaglianze di accesso. È proprio in questo spazio – tra evidenze consolidate di potenziale beneficio e bisogno di maggiore rigore scientifico e progettuale – che prende forma la riflessione alla base del progetto *Consonanze*.

Infatti, se da un lato la letteratura scientifica evidenzia con sempre maggiore chiarezza i benefici della pratica musicale, dall'altro permane una distanza significativa tra tali evidenze e la loro traduzione in pratiche educative strutturate, sistematiche e scientificamente fondate all'interno dei sistemi scolastici.

È proprio in questo spazio
che si colloca il progetto *Consonanze*,
con l'obiettivo di esplorare in modo
rigoroso e innovativo il potenziale
della musica come strumento educativo
inclusivo, ponendo particolare
attenzione alle specificità del training
musicale collettivo e orchestrale.

19

1.2 TRAINING MUSICALE ED EFFETTI DI TRASFERIMENTO

Transfer effects →

Negli ultimi decenni, un numero crescente di studi si è concentrato sugli effetti del training musicale nei bambini e negli adolescenti, ponendo particolare attenzione ai cosiddetti *transfer effects*, ovvero ai processi attraverso cui le competenze acquisite in un dominio specifico influenzano lo sviluppo di abilità utilizzabili in altri contesti (Marini & Genreux, 1995).

All'interno di questo filone di ricerca si è progressivamente consolidata la distinzione tra *near transfer effects*, che riguardano abilità strettamente connesse alla pratica musicale, come la discriminazione melodica e ritmica, e *far transfer effects*, che coinvolgono ambiti più distanti, quali le funzioni cognitive generali, le competenze linguistiche, la memoria, il controllo inibitorio e le abilità scolastiche. È proprio su questa distinzione che si gioca gran parte del dibattito scientifico contemporaneo sull'efficacia educativa del training musicale in età scolare.



Le evidenze oggi disponibili convergono su un punto fondamentale: il training musicale produce effetti robusti e affidabili all'interno del dominio musicale stesso, mentre gli effetti di trasferimento su cognizione generale e rendimento scolastico risultano in media piccoli, variabili e fortemente dipendenti dalla qualità metodologica degli studi. In altre parole, ciò che la musica "trasferisce" con maggiore consistenza riguarda competenze prossime alla pratica musicale, mentre le promesse di un potenziamento cognitivo generalizzato richiedono una lettura prudente e non semplificata. Le metanalisi più recenti indicano infatti che il training musicale può produrre effetti positivi su alcune funzioni cognitive e accademiche, ma che l'entità e la stabilità di tali effetti dipendono in modo cruciale dalle caratteristiche dei programmi di formazione, dalla loro durata e dal contesto di implementazione (Gordon et al., 2015; Sala & Gobet, 2020).

In questo quadro, le abilità musicali e uditive, come la percezione del ritmo, dell'altezza tonale e la capacità di sincronizzazione temporale, mostrano miglioramenti significativi e replicabili a seguito di un training musicale strutturato, configurandosi come chiari esempi di *near transfer* (Cohrdes et al., 2019; Miendlarzewska & Trost, 2014; Putkinen et al., 2024). Accanto a questi risultati, una letteratura consistente documenta miglioramenti nella percezione di parametri rilevanti per il linguaggio, come la percezione della durata delle sillabe, la *voice onset time* (la capacità di percepire immediatamente l'inizio di uno stimolo sonoro) e la prosodia, spesso accompagnati da cambiamenti neurofisiologici misurabili, soprattutto dopo periodi di training di medio-lungo termine (Chobert et al., 2014; Moreno et al., 2009). Tali effetti suggeriscono un trasferimento verso domini funzionalmente affini, in cui musica e linguaggio condividono risorse temporali e percettive.

Quando l'attenzione si sposta su domini più lontani, come le funzioni esecutive, il quadro diventa più sfumato. Programmi musicali strutturati e di medio-lungo termine risultano talvolta associati a miglioramenti nel controllo inibitorio, nella memoria di lavoro e in altre componenti delle funzioni esecutive, ma con effetti di entità generalmente piccola e non sempre replicabili (Bayanova et al., 2024; Habibi et al., 2018; Hennessy et al., 2019; Tierney et al., 2015). Anche in questi casi, i benefici tendono a emergere soprattutto quando il training è intenso, multimodale e prolungato nel tempo, suggerendo che la durata e la qualità dell'esperienza musicale rappresentino variabili chiave nel modulare gli effetti di trasferimento.

Il quadro diventa ancora più cauto quando si considerano gli esiti ancora più distanti, quali l'intelligenza generale, la memoria globale e il rendimento scolastico. Le analisi più accurate indicano che, quando gli studi sono progettati in modo rigoroso e confrontano il training musicale con altre attività educative, i benefici su abilità cognitive e scolastiche tendono a essere modesti o quasi assenti (Cooper, 2019; Sala & Gobet, 2020; Schellenberg & Lima, 2023). Quando gli studi sono condotti con maggiore attenzione e rigore, l'idea che la musica migliori in modo generale l'intelligenza o il rendimento scolastico risulta molto meno convincente.

Accanto alle dimensioni cognitive, studi più recenti hanno ampliato il focus di indagine includendo aspetti affettivi e motivazionali, mostrando come l'esperienza musicale possa incidere sul piacere associato all'apprendimento, sulla motivazione intrinseca e sulla percezione di autoefficacia (Holochwost et al., 2021; Fasano et al., 2025). Queste dimensioni, pur meno frequentemente considerate nelle metanalisi tradizionali, appaiono particolarmente rilevanti in ambito educativo e potrebbero rappresentare uno dei principali canali attraverso cui il training musicale esercita i suoi effetti a medio e lungo termine.



Nel loro insieme, queste evidenze invitano a una riflessione equilibrata sulle implicazioni educative del training musicale in età scolare. La musica a scuola si conferma come una pratica di grande valore per lo sviluppo artistico, la motivazione, la socialità e il benessere emotivo dei bambini e dei ragazzi. Al tempo stesso, le promesse di un suo utilizzo come strumento privilegiato di potenziamento cognitivo generale o di miglioramento diretto del rendimento scolastico devono essere considerate con cautela, alla luce dei limiti metodologici ancora presenti nella letteratura, tra cui campioni ridotti, disegni non randomizzati e la frequente assenza di gruppi di controllo attivi.

In questo senso, l'educazione musicale non va difesa come una "pillola magica" per aumentare il quoziente intellettivo, ma riconosciuta per ciò che con maggiore evidenza dimostra di essere: una pratica educativa di alto valore intrinseco, capace di incidere in modo profondo sulle competenze musicali, sulle dimensioni socio-emotive e motivazionali e, in condizioni specifiche, di sostenere anche alcuni aspetti del funzionamento cognitivo. È a partire da questa lettura non riduzionistica, ma scientificamente informata, che diventa possibile interrogarsi su quali forme di training musicale, e in particolare su quali contesti collettivi e orchestrali, possano creare le condizioni più favorevoli perché anche piccoli effetti di trasferimento diventino educativamente significativi e sostenibili.

1.3 L'INCLUSIONE COME DISPOSITIVO DI PROGETTO

A partire da questa cornice, il progetto *Consonanze* assume la musica non come ornamento curricolare o compensazione accessoria, ma come dispositivo educativo in grado di incidere sulla qualità dell'esperienza scolastica, relazionale e comunitaria. La matrice principale del testo coincide perciò con il modo in cui il progetto ha inteso l'inclusione: non come etichetta morale, ma come principio architettonico dell'intero impianto.

Nel lessico educativo contemporaneo la parola inclusione rappresenta l'evoluzione del termine integrazione, che vedeva contesti educativi accogliere in un cerchio "ordinario" soggetti "straordinari" senza subire modificazioni, anzi chiedendo al soggetto alieno uno sforzo adattivo, se mai facilitato da misure di accompagnamento. Includere, nell'accezione condivisa tra chi, a vario titolo, si occupa di educazione significa riconoscere le differenze di ciascuno e promuovere reciproche trasformazioni capaci di garantire equilibri provvisori in cui tutti sono riconosciuti e ciascuno trova la propria dimora all'interno dell'ambiente sociale frequentato. Dobbiamo confessare che la parola non ci convince, perché nel suo etimo si richiama il concetto di chiusura, implica un "dentro" e un "fuori" in cui collocarsi, laddove il gioco delle relazioni intersoggettive è dinamico, fluido, frutto di continue regolazioni in spazi aperti. Forse i termini sintonizzazione o co-regolazione potrebbero rappresentare meglio questo fenomeno: non è un sistema di azioni confinato, suggerisce piuttosto che l'ambiente educativo si modifica continuamente in relazione alle persone che lo abitano, come lo abitano; si tratta di una pratica fatta di micro-aggiustamenti, di ascolto reciproco, di reazione a feedback, di adattamento a ritmi, di alternanze nel dialogo (*turn-taking*) in una continua negoziazione dei significati costruiti lungo un processo di reciprocità tra alunni, docenti, famiglie, istituzioni, culture, linguaggi, e non allude implicitamente alla scuola come a un perimetro formale, ma a un ecosistema in via di sviluppo (Bronfenbrenner, 1979).



Manterremo tuttavia, per convenzione, la voce inclusione senza che diventi una chiave passe-partout o peggio una formula di cortesia, un sigillo etico applicato a posteriori per toccare le corde di qualche sensibile. Nel progetto *Consonanze*, al contrario, l'inclusione è stata intesa fin dal suo concepimento, come un principio generativo: un criterio che ha ispirato i criteri per la selezione dei territori, per la costruzione delle alleanze, per la progettazione didattica e la formazione degli adulti, per la dotazione di risorse e per l'approccio sistemico che ha imposto l'adozione di un set complesso di strumenti di ricerca e di una formula multidimensionale nelle modalità di restituzione.

La letteratura internazionale invita da tempo a intendere l'inclusione come sviluppo integrato di culture, politiche e pratiche capaci di ridurre le barriere alla partecipazione e all'apprendimento (Booth & Ainscow, 2011), e come realizzazione del diritto a un'educazione di qualità per tutti, senza discriminazioni e senza segregazioni (Salamanca Statement; Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, art. 24; General Comment n. 4). In questa prospettiva, la questione non è chi includere, perché tutti hanno diritto a districarsi dentro la trama delle relazioni interpersonali, ma quali ostacoli stiamo producendo e riproducendo, e con quali dispositivi possiamo superarli.

Consonanze assume dunque l'inclusione come impasto fondativo di tutto l'impianto architettonico:

- **Si dà valore**, investendo risorse umane e finanziarie cospicue, **a una disciplina cenerentola della scuola italiana** da sempre, nonostante un movimentismo culturale nato alla fine degli anni '60 con la nascita della Società Italiana per l'Educazione Musicale, ancora oggi vivo e fertile, e gli sforzi – anche istituzionali e politici degli ultimi vent'anni – che hanno visto un proliferare di scuole medie a indirizzo musicale, licei musicali, interventi nelle primarie e varie sperimentazioni diffuse a macchia di leopardo nei nidi e nelle scuole dell'infanzia in gran parte dell'Italia;
- **Si selezionano consapevolmente territori diversi**, portando il progetto in aree sia urbane sia interne, in zone con tessuti sociali fragili e flussi migratori intensi, fragilità sociali ed economiche;
- **Si coinvolgono scuole popolari di musica di aree limitrofe a istituti scolastici comprensivi** per reclutare docenti di strumenti d'orchestra come operatori atelieristi nelle classi sperimentali individuate insieme ai dirigenti scolastici, coinvolti da subito nelle decisioni progettuali;
- **Si favorisce un accesso alla musica pratica privo di soglie di sbarramento o selezioni iniziali**, con strumenti musicali nuovi, messi a disposizione dalla Fondazione Compagnia di San Paolo, affinché la condizione economica non diventi un criterio tacito di esclusione e la scuola accresca il suo capitale tecnico anche per le generazioni future e, non ultimo, sia indotta a generare nuove iniziative motu proprio, affinché nulla si estingua dopo la spinta propulsiva promossa dalla Fondazione stessa;



Si configura l'esperienza musicale non come "premio" per pochi, ma come bene comune e come diritto culturale universale

si sperimentano soluzioni tecnico-strumentali adatte a tutte le differenti abilità, confezionando su misura partiture, orchestrazioni, tipologia di mediazioni e strategie didattiche; la musica non è pertanto teatro performativo né un'arena da competizione, ma luogo in cui ciascuno può scoprirsi competente, o almeno in cammino: a partire dal proprio corpo, dal proprio tempo e dal proprio modo di vivere la relazione con l'altro.

I costrutti teorici di riferimento come la già citata ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), l'idea di "comunità di pratica" di Wenger (1998) e le cornici dell'Universal Design for Learning si integrano in un ambiente sistemico capace di offrire molteplici vie di accesso ai contenuti, molteplici forme di espressione e un set di modalità d'ingaggio motivazionale (Character Assessment & Selection Tool - CAST, Universal Design for Learning-UDL Guidelines). In questo modo, l'inclusione rappresenta un criterio di qualità del progetto.

1.4 LA SCELTA DEI CONTESTI COME GESTO INCLUSIVO

Ogni progetto educativo sceglie implicitamente i suoi destinatari: la scelta dei luoghi è già un gesto politico ed etico. *Consonanze*, fin dalla fase di avvio, ha collocato il proprio baricentro in territori segnati da fragilità socioeconomiche, da vulnerabilità educative e da consistenti flussi migratori. Tale scelta è stata sostenuta da una ricognizione preliminare volta a identificare "aree interne" e contesti in cui la scuola è chiamata a svolgere, oltre alla funzione istruttiva, una funzione di coesione, riparazione e generazione di opportunità. La nozione di area interna nasce per impulso di Fabrizio Barca, nel 2013 come Ministro per la Coesione territoriale del governo Monti, e formalizzato nel ciclo di programmazione 2014-2020 con il varo della Strategia Nazionale Aree Interne (SNAI). Oggi il termine è esteso a tutti quei territori, compresi gli agglomerati urbani limitrofi a grandi città, quasi periferie metropolitane in cui i rischi di marginalizzazione risultano elevati perché distanti dai servizi, dalle opportunità culturali, dalle reti di supporto, dai luoghi simbolici di riconoscimento, ma soprattutto teatro di una deindustrializzazione rilevante e una spessa stratificazione migratoria. In tali contesti, l'inclusione richiede un lavoro di "infrastrutturazione" educativa: creare connessioni là dove esistono fratture, rendere praticabile la partecipazione là dove la partecipazione è costosa, mettere a disposizione risorse materiali e immateriali perché l'accessibilità non resti uno slogan muto.



Questa impostazione è coerente con l'orientamento delle politiche internazionali che riconoscono la necessità di interventi integrati per l'equità educativa, in particolare nei contesti segnati da povertà, migrazioni e disuguaglianze territoriali (OECD; UNESCO). *Consonanze* si colloca in tale traiettoria: non porta la musica dove manca, ma la assume come addensante capace di rafforzare quelle trame comunitarie che rendono possibile l'apprendimento e la convivenza civile.

1.5 SCUOLA E TERRITORIO: ALLEANZE EDUCATIVE COME ECOLOGIA DELL'INCLUSIONE

L'inclusione, quando è autentica, è risultato di un'azione corale, che richiede coordinamento, reciprocità, linguaggi condivisi e tempi lunghi. Un tratto distintivo di *Consonanze* è l'aver costruito un'alleanza tra agenzia formale e territorio: scuole di musica, enti del Terzo Settore, istituzioni culturali e comunità locali non sono stati chiamati a sostenere la scuola, ma a co-progettare e co-abitare un dispositivo educativo condiviso.

Questa scelta intercetta una complessa linea di ricerca che riconosce il valore delle partnership scuola-comunità per l'equità e il benessere, soprattutto quando l'obiettivo non è giustapporre attività collaterali a quelle curricolari, ma trasformare la qualità delle relazioni tra istituzioni e persone. Secondo un approccio ecologico all'educazione, la scuola costituisce il nodo principale di una rete di soggetti interagenti.

Più precisamente, una rete inclusiva deve consentire di veicolare scambi fluidi ed equilibrati tra:

- **LINGUAGGI**
musicali, corporei e verbali;
- **RUOLI**
di docente, educatore / formatore, artista / didatta, genitore, operatore scolastico;
- **CULTURE**
stratiformi e multietniche famiglie autoctone e migranti;
- **TEMPI**
della scuola, dell'extrascuola, dell'individuo, dei gruppi, degli enti coinvolti.

La musica d'insieme, in questa prospettiva, agisce come un intermediario per le relazioni: rispetta le individualità, chiede lo sforzo dell'accordarsi, del rendere compatibili e congiuntamente espressive le frequenze di ciascuno. Nella pratica collettiva, l'alterità non è un ostacolo da tollerare, ma una condizione generativa: la differenza di timbri, di intenzioni, di competenze e di storie diventa materiale compositivo. Il progetto, così, trasforma un'istanza pedagogica in un'esperienza sensibile: l'inclusione si ascolta, si fa corpo, si prova e si riprova.



1.6 PERCHÉ IN ORCHESTRA: MUSICA D'INSIEME, APPARTENENZA E SPECIFICITÀ DEL TRAINING ORCHESTRALE

Negli ultimi anni, all'interno del panorama dell'educazione musicale, è cresciuta l'attenzione verso le pratiche di musica d'insieme e verso le forme di training musicale collettivo. Numerosi approcci pedagogici hanno riconosciuto il valore educativo del suonare insieme, integrando in modo strutturale la dimensione gruppale nei propri programmi di formazione musicale. La musica d'insieme rappresenta infatti un contesto privilegiato per lo sviluppo di competenze socio-relazionali, poiché richiede cooperazione, coordinazione, ascolto reciproco e una costante capacità di adattamento agli altri (Schiavio et al., 2018; Schiavio et al., 2020; Schiavio et al., 2019; Fasano et al., 2022).

Nelle pratiche di musica d'insieme, la competenza centrale non è soltanto la padronanza tecnica dello strumento, ma la capacità di ascoltare gli altri e rispondere musicalmente in modo coordinato. Bambini e ragazzi sono continuamente chiamati a regolare il proprio tempo, il proprio volume e i propri ingressi in funzione del gruppo, sviluppando attenzione condivisa, responsabilità e modalità di apprendimento cooperativo. Studi qualitativi mostrano come l'apprendimento musicale in questi contesti avvenga in larga parte attraverso l'interazione tra pari, l'osservazione reciproca e la negoziazione di soluzioni musicali e organizzative, rendendo il gruppo una vera e propria risorsa educativa (Macritchie et al., 2020; Rodvalho, 2020; Schiavio et al., 2019).

La letteratura suggerisce inoltre che il training musicale collettivo possa sostenere processi di co-regolazione emotiva e comportamentale, favorendo lo sviluppo dell'attenzione condivisa e delle capacità di sincronizzazione interpersonale (Moreno et al., 2011; Schellenberg et al., 2015; Jaschke et al., 2018). In questo senso, la musica d'insieme non si limita a sommare le competenze individuali dei partecipanti, ma crea uno spazio relazionale in cui l'apprendimento emerge dall'interazione dinamica tra i membri del gruppo. Questi aspetti risultano particolarmente rilevanti in età evolutiva, quando lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive è fortemente influenzato dai contesti di esperienza condivisa.

Un elemento frequentemente richiamato nella letteratura riguarda la dimensione sensoriale ed estetica condivisa dell'esperienza musicale. Nei contesti di musica d'insieme, e in particolare nelle pratiche di improvvisazione e creazione collettiva, diventano centrali obiettivi quali la coesione del gruppo, l'empatia, la sensazione di "vibrare insieme come un unico corpo" e gli stati di flusso collettivo. Queste dimensioni contribuiscono in modo significativo al coinvolgimento e alla motivazione degli studenti, soprattutto di coloro che incontrano maggiori difficoltà sul piano tecnico, e rappresentano una componente rilevante del valore formativo della musica di gruppo (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2019; Ng, 2021).

Accanto a queste dimensioni socio-relazionali ed estetiche, il training musicale collettivo include naturalmente lo sviluppo di competenze musicali specifiche: tecnica strumentale o vocale, senso ritmico, intonazione, lettura musicale, capacità di suonare in unisono o su parti differenziate, gestione dei turni e scelta di repertori motivanti. Tuttavia, ciò che caratterizza questi contesti dal punto di vista educativo è il fatto che tali competenze vengono apprese nel fare insieme, in funzione dell'interazione e della costruzione del suono collettivo, piuttosto che attraverso un apprendimento isolato (Dudnyk, 2023; Macritchie et al., 2020).



All'interno di questo quadro generale, l'esperienza orchestrale rappresenta una forma particolarmente strutturata e complessa di training musicale collettivo. A differenza di altre modalità di educazione musicale, suonare in orchestra implica un insieme articolato di richieste cognitive, motorie, attentive ed emotive. L'orchestra richiede infatti una costante integrazione tra l'azione del singolo e il funzionamento dell'intero ensemble, rendendo evidente l'interdipendenza tra i membri del gruppo.

Dal punto di vista cognitivo ed educativo, il training orchestrale sollecita in modo intensivo le funzioni esecutive, in particolare il controllo inibitorio e l'attenzione sostenuta. I bambini devono essere in grado di rimanere seduti e in silenzio per periodi prolungati, attendendo il proprio turno di esecuzione, talvolta anche per diversi minuti, regolando impulsi motori ed emotivi (Fasano et al., 2019). Questa capacità di attesa e di autoregolazione rappresenta una competenza cruciale non solo in ambito musicale, ma anche nel contesto scolastico più ampio.

Un ulteriore elemento distintivo del training orchestrale è la necessità di mantenere una costante attenzione ai gesti del direttore d'orchestra, interpretandone indicazioni ritmiche, dinamiche ed espressive. Ciò richiede un'elevata integrazione tra canali sensoriali diversi – visivo, uditivo e propriocettivo – e una capacità di adattamento continuo al flusso musicale collettivo.

Di particolare importanza è infine la dimensione dell'ascolto attivo e della sintonizzazione con gli altri esecutori. L'orchestra deve imparare a modulare il proprio suono in funzione di quello degli altri, contribuendo alla fusione timbrica dell'ensemble e sviluppando una sensibilità relazionale che va oltre la mera esecuzione tecnica (Biasutti, 2013) (Nuti, 2018; Fasano et al., 2019). In questa prospettiva, l'orchestra può essere considerata un vero e proprio laboratorio di competenze socio-emotive, in cui l'ascolto dell'altro, la regolazione reciproca e la responsabilità condivisa diventano condizioni indispensabili per la riuscita dell'esperienza musicale.

Questa linea di argomentazione trova un approfondimento ulteriore se la si osserva da una prospettiva antropologica, fenomenologica e pedagogica più ampia.

Un significativo numero di ricerche scientifiche converge nel riconoscere che le esperienze musicali collettive possono contribuire allo sviluppo di competenze socio-emotive e alimentare il senso di appartenenza. Quando Bruno Nettl (1983) parla di attenzione congiunta (*joint-attention*) descrive quella creazione di un campo attentivo in cui più soggetti si riallineano continuamente dentro un flusso sonoro-temporale condiviso: tempo e misura frazionano il discorso musicale in parti che aiutano la memoria a ritenere ciò che è passato creando allo stesso tempo aspettative verso ciò che presumibilmente potrà tornare o essere sorprendentemente disatteso. In questo modo, più persone coinvolte stanno nel medesimo futuro prossimo, in cui si coniugano l'attenzione alla griglia (*grid*) temporale (pulsazione, ciclo, periodi, ritorni formali) con quella della regolazione microscopica, fatta di meccanismi, regole e segnali verbali e non verbali concordati implicitamente con i quali si governano le alternanze e le reciprocità (*turn-taking*) all'interno di un'interazione comunicativo-sonora, si sintonizzano le sensibilità prosodiche nel modo di fraseggiare, di utilizzare agogica, dinamiche, nel tracciare in modo concorde dei profili di affettività. Un altro aspetto è la capacità di riconoscere cosa o chi guida il processo in un preciso momento: in un'orchestra si deve seguire ora il gesto del direttore, ora il compagno di fila, ora si attende il colpo di un timpano o un cenno della spalla. Si tratta di un'esperienza di guida distribuita, per la quale dimostrarsi elastici e capaci di economizzare le attenzioni. Si ascolta il suono collettivo come



una unità percettiva indivisa, che oggettivizza intonazioni, impasti e articolazioni per continui aggiustamenti implicitamente co-costruiti. Questo allena competenze predittive, laddove si attribuiscono intenzioni musicali ai musicisti con i quali si suona (intuendo dal suo *arousal* che intende dare enfasi all'attacco imminente, vuole distendere il tempo e farlo respirare ecc...). Si allena la capacità di rientrare nel flusso fenomenico dopo un errore senza contagi o diffusione del *bug* tra gli altri o nel tempo, attraverso l'attivazione dei compagni, per micro-leadership riparative, o routine cauterizzanti come riallineamenti del tempo, ancoraggio ad accordi-pivot o appoggio a colonne formali. Infine, si negozia estemporaneamente un profilo culturale dell'azione collettiva, scegliendo insieme ciò che è caratterizzante e degno di rilievo, cosa lasciare sullo sfondo, a chi dare spazio per emergere, come alimentare il *groove*, propulsore ritmico (stabile ed elastico insieme) di ogni intenzionalità espressiva e attrattore fondamentale per il pubblico. In una prospettiva antropologica, la musica si rivela così come fenomeno sociale totale: organizza corpi, tempi e ruoli, distribuisce possibilità e poteri, rende visibile la comunità nell'atto del farsi comunità.

La visione ottocentesca della musica ha centrato la sua ricerca sull'opera finale: la partitura, l'esecuzione pubblica o registrata, la messa in scena, oggettivando ciò che processuale, organico, vivo, inducendo i musicologi a sezionare le partiture come cadaveri, perdendo la possibilità di costruire sistemi di significati vivi, empatici. Parimenti, nella didattica musicale si proiettano tutti gli sforzi sulla prestazione finale di un processo di insegnamento / apprendimento quasi sempre lungo, faticando, in itinere, ad alimentare la motivazione, raffreddando il risultato espressivo, esaltando l'efficienza tecnico-strumentale.

Musicking →

Christopher Small (1998), con il concetto di *musicking*, sposta il focus dal manufatto al gesto: la conversione grammaticale da sostantivo a verbo (to music) costringe a considerare la musica come un teatro di ampia partecipazione multidimensionale, nel quale c'è chi suona, chi ascolta, chi danza, chi allestisce gli spazi, cura le luci, calibra i tempi dell'esibizione, accoglie, spiega ecc... In questa prospettiva, ciò che conta non è solo cosa si suona, ma quale rete di relazioni si sta tessendo e quanto questo fa stare la persona implicata più o meno bene in un'ecologia di pratiche artistiche.

Nella stessa direzione, Victor Turner (1986) associa il concetto di *communitas* con il legame che si determina nelle pratiche rituali in cui, attraverso varie tipologie di performance, si celebra una transizione, un passaggio di soglia (*limen*) che rappresenta sempre un momento di crisi e di indeterminazione. Questo modo congiuntivo di vivere l'esistenza in gruppo non annulla i conflitti, ma sospende temporaneamente le rigide gerarchie ordinarie e la relazione si manifesta nella sua forma più intensa, immediata e generativa. Ancor più importante, aiuta la collettività a riflettere, guardandosi in uno specchio simbolico più contenuto, ma concentrato.



In *Consonanze*, la pratica d'insieme ha funzionato come un luogo in cui si può essere con senza dover prima essere come, non solo non sono richieste capacità e competenze specifiche in entrata, ma neppure affiliazioni, appartenenza a categorie di persone, storie precise alle spalle.

Attraverso un rito di separazione fatto di gesti e posture nuove (accordatura, silenzio condiviso, disposizione nello spazio estetizzata) si esce fuori dal mondo, in un contesto protetto nel quale, tuttavia, sono messe in scena le dinamiche relazionali proprie di una civile convivenza, diventando potenziali dispositivi di rigenerazione del tessuto sociale. Il concerto, in quest'ottica, non è esibizione, ma un'esperienza di riconoscimento comunitario, un modo per iscrivere nuovamente la persona nel milieu sociale di appartenenza, con una consapevolezza nuova.

Sul versante psicologico, il fare musica insieme è stato studiato nel progetto *Consonanze* in relazione a empatia, cooperazione, senso di appartenenza e sviluppo di competenze prosociali. Una parte consistente della letteratura suggerisce che la partecipazione continuativa a programmi musicali di gruppo può associarsi a miglioramenti in alcune dimensioni socio-emotive e di autoregolazione, ma le differenze metodologiche sono numerose e rendono la comparabilità dei risultati relativa e, comunque, non mancano risultati ambivalenti.

28

Un aspetto cruciale è che questi effetti non derivano da qualche potere esoterico incarnato dalla pratica musicale della musica, ma dalla qualità dell'ambiente: regole del gioco, climi emotivi, aspettative, gestione dei conflitti, visibilità dei progressi, accessibilità degli strumenti, possibilità di sperimentare senza paura. In termini pedagogici, la musica è potente quando diventa un laboratorio di convivenza, in continua metamorfosi, non dogmatico, non competitivo.

1.7 TRAINING ORCHESTRALE E APPROCCI EDUCATIVI INNOVATIVI: IL VALORE SPECIFICO DI CONSONANZE

L'esperienza orchestrale si colloca all'interno di un modello educativo che valorizza l'apprendimento incarnato (*embodied cognition*), il coinvolgimento corporeo e l'integrazione tra dimensioni cognitive ed emotive. Approcci pedagogici ispirati a metodologie come *Orff*, la *body percussion* e le pratiche di improvvisazione e composizione collettiva enfatizzano il ruolo del corpo come strumento di conoscenza e di espressione, superando una concezione puramente verbale e astratta dell'apprendimento musicale.



In questo senso, il training orchestrale si distingue nettamente dai modelli di insegnamento musicale tradizionale, spesso centrati su una progressione lineare di contenuti teorici e su una pratica strumentale limitata e individualizzata. L'orchestra propone invece un ambiente di apprendimento immersivo e reticolare, in cui le competenze vengono sviluppate attraverso l'esperienza diretta, la collaborazione e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Il confronto tra training orchestrale e training musicale tradizionale, così come delineato nel progetto *Consonanze*, evidenzia differenze sostanziali non solo sul piano metodologico, ma anche rispetto agli obiettivi educativi perseguiti. Mentre il training tradizionale tende a privilegiare la cumulazione di conoscenze e l'acquisizione di competenze tecniche specifiche, il training orchestrale mira allo sviluppo integrato di competenze tecnico-musicali e di soft-skill, quali la cooperazione, l'empatia, la motivazione e la capacità di lavorare in gruppo.

Alla luce di queste considerazioni, emerge con chiarezza la necessità di ulteriori studi in grado di investigare gli effetti del training musicale orchestrale attraverso disegni sperimentali rigorosi e modelli teorici complessi. Il progetto *Consonanze* si propone di rispondere a questa esigenza, configurandosi come uno dei primi studi randomizzati e controllati con gruppo di controllo attivo a coinvolgere un ampio numero di bambini della scuola primaria.

L'originalità del progetto risiede non solo nella dimensione del campione e nella durata del training (tre anni), ma anche nell'adozione di un modello di apprendimento integrato, in cui dimensioni cognitive, affettive, motivazionali e socio-relazionali sono considerate interdipendenti e concorrono allo sviluppo globale del bambino. In questa prospettiva, il training orchestrale non viene concepito esclusivamente come strumento di potenziamento di abilità musicali, ma come contesto educativo capace di generare effetti significativi su competenze trasversali fondamentali per il benessere e il successo scolastico.

Inoltre, l'attenzione rivolta a contesti territoriali periferici e ad aree interne conferisce al progetto una rilevante dimensione sociale, ponendo le basi per la costruzione di modelli educativi inclusivi e sostenibili, potenzialmente trasferibili all'interno dei percorsi curricolari della scuola primaria. In questo senso, *Consonanze* si propone non solo come progetto di ricerca, ma come laboratorio di innovazione educativa, in grado di contribuire al dibattito scientifico e alle politiche educative in ambito musicale.

Ne consegue che la rilevanza di *Consonanze* non dipende soltanto dall'adozione dell'orchestra come *setting* operativo, ma anche dal fatto che questo *setting* viene pensato come ambiente di apprendimento accessibile, cooperativo, multimodale e longitudinalmente osservabile.



1.8 PLURALISMO METODOLOGICO: TRA COGNITIVO-COMPORTAMENTALE, SOCIO-COSTRUTTIVISMO ED ENATTIVISMO

A proposito di dogmatismi, il progetto *Consonanze* ha scelto consapevolmente una posizione che non si configura secondo un unico paradigma.

Invece di aderire a un solo metodo, esso ha integrato culture didattico-musicali differenti, cercando una coerenza trasversale: non l'uniformità delle tecniche, ma l'unità di una logica inclusiva e insieme creativa, tarata sugli ultimi, impegnata a coltivare uno spiazzante approccio divergente che obbliga a continui riposizionamenti.

Questa scelta risulta essere epistemologicamente efficace: la complessità dei contesti educativi richiede cornici dialoganti e intrecciate, non in ordine sequenziale o disposto per canali paralleli.

La tradizione cognitivo-comportamentale degli ultimi sessanta, settant'anni ha esercitato un'influenza diretta e indiretta tanto nel sistema scolastico – soprattutto nelle applicazioni di pedagogia speciale per persone con disabilità (pensiamo ai modelli ABA) – quanto nelle rappresentazioni dell'educazione di molti insegnanti e professionisti dell'educazione. Si è consolidato così un criterio di analisi del comportamento (*Behavior analysis*) che, con approccio scientifico, studia le relazioni funzionali tra comportamento e ambiente (antecedenti - risposte - conseguenze) per descrivere, prevedere e modificare comportamenti in modo misurabile. Questo paradigma non ha trascurato la dimensione sociale (*Social learning*) laddove è riconosciuto il valore del modeling interpersonale attraverso l'imitazione, la dinamica tra aspettative e rinforzi "vicari" (Bandura, 2000), quelli guadagnati osservando altri che, in una rete sociale, compiono errori o conseguono risultati. Infatti, il comportamentismo rigoroso e centrato sugli apprendimenti autocentrati, si è convertito progressivamente verso una lettura che intreccia persona, ambiente e comportamento in un determinismo reciproco, o reciprocità triadica. Si tratta di dare peso a un fenomeno di mutua influenza fra tre dimensioni inscindibili: l'ambiente condiziona il comportamento del soggetto, che a sua volta modifica l'ambiente; anche il comportamento stesso influenza il soggetto e lo trasforma, creando un ciclo continuo di interazioni e permettendo un controllo attivo e produttivo nello sviluppo della propria esistenza (Bandura, 1997). Nella didattica orchestrale questa reciprocità è evidente: l'ambiente si traduce con l'insieme costituito da un *setting* fatto di sedie disposte ad anfiteatro e un direttore al centro, un'assemblea eterogenea di persone a sua volta ripartita in gruppi strumentali omogenei piccoli, medi o medio-grandi, dunque secondo



una insiemistica integrata, che favorisce l'orientamento e la padronanza; il gesto individuale si compatta in un suono complessivo massiforme e capace di potenziare la cifra estetica, acustica e di senso del gesto singolo di ciascuno; ma ogni gesto individuale compiuto successivo all'analisi estemporanea del sound complessivo appena ricevuto dall'effetto d'insieme influenza l'atto successivo, nel tipo di attivazione motoria, nel colore, nel tempo dedicato; l'ambiente a sua volta recepisce i piccoli mutamenti minimali di tutti gli individui e li amalgama, ispirando i mutamenti successivi. Tutto ciò corrobora autoefficacia, desiderio di ripetere l'esperienza consolidando una consuetudine che cumula saperi e li consolida nel tempo.

Questi strumenti preziosi per la strutturazione dell'apprendimento in contesti complessi permettono di scoprire l'istruzione come riduttore di incertezza, garantendo la leggibilità del compito, l'attivazione dello studente e rendendo visibile il progresso: nella pratica orchestrale questi aspetti sono arricchiti da un'intenzionalità collettiva a costruire il bello piacevole, che sostiene e incoraggia nell'osare ciò che pare irraggiungibile, oltre l'apparente controllabilità del compito, esalta il *modeling* intersoggettivo senza strutturarli, ma lasciandolo alla libera interazione tra compresenti, alla capacità dei bambini di osservare i compagni di leggio come quelli più lontani, non limitandosi a vedere l'errore come una informazione, ma come una scintilla di creatività, una risorsa che il caso offre per aprire una strada musicale nuova, da perseguire insieme o di cui constatare collettivamente l'inefficacia o il risultato cacofonico. E se Bandura marca il valore dell'apprendimento per osservazione e il contesto sociale come sorgente di informazioni, il socio-costruttivismo di Vygotskij (1978) sostiene che ogni conoscenza sia sociale e solo successivamente intra psichica e che la dimensione sociale non sia solo fatta di persone, ma anche di costrutti culturali – linguaggi, simboli, artefatti, storie: essi, una volta divenuti corpo attivo, cose da fare insieme, concorrono a modellare le strutture del pensiero. Questo sposta il focus dall'individuo all'attività come medium costruttore di conoscenze multiple nella quale si condividono regole, gesti convenzionali, modi di fraseggiare, di distribuire accenti, di calibrare dinamiche e agogica e il sistema dei sostegni (*scaffolding*) a scopo anticipatorio, d'acceleratore è reticolare e non solo bidirezionale lungo una linea retta tra chi insegna e chi apprende: un contesto nel quale si possono qualitativamente trasformare attenzione volontaria, memoria logica e pensiero concettuale esplicito (verbalizzato) e implicito (appreso dal corpo e divenuto trasferibile) con tempi e stili differenti da persona a persona, pur facendo esperienza in un unico involucro fenomenologico. Se Bandura e Vygotskij considerano la dimensione sociale rispettivamente come sistema di specchi e come repertorio storico-culturale configurato a guisa di sistema di simboli, l'enattivismo (Varela, 1991; Thompson & Rosch; De Jaegher & Di Paolo, 2007) (Varela) e l'*embodied cognition* (Clark, 1997; Lakoff & Johnson, 1999) essi spostano ancora il baricentro: il capire il mondo non significa farne una rappresentazione, ma portare alla presenza, far emergere dall'esistente ciò che ha significato e funzioni vitali attraverso l'azione dei sensi e i feedback percettivi che producono. Non esiste una separabilità della mente dalla dimensione sensoriale e motoria. Il corpo pensa e il conoscere equivale a dare un senso dell'essere corpo al mondo (*sense-making*), come individui, ma anche come corpi sociali (*participatory sense-making*), che non comunicano solo per codici condivisi, ma per coordinazioni corporee, ritmi, espressioni facciali, attivazioni muscolari, prossemica, micro-aggiustamenti posturali fatti di stili personali e di contingenze adattive, modi di essere vivi un po' innati, un po' costruiti nel tempo, un po' improvvisati nel qui ed ora. Nella pratica musicale tutto questo emerge con chiarezza: è provato come la percezione del ritmo sia multisensoriale e che la mente si muova collegando aree uditive e motorie anche se il corpo non compie un gesto esplicito; parimenti, non si può pensare ciò che non si è esperito nel corpo. In un laboratorio musicale, l'apprendimento è un'esperienza di co-regolazione temporale, dove il corpo



è il primo strumento, l'attenzione è un atto sensorimotorio, l'imitazione è una forma di dialogo preverbale, la coordinazione è intelligenza collettiva. Questa è la ragione per la quale nel progetto *Consonanze* si familiarizza con *pattern* ritmici attraverso la *body percussion* agganciando la previsione temporale, la capacità anticipatoria e di strutturazione di gesti in sequenza a schemi motori per macromovimenti e non subito sulla motricità fine: si interiorizza un'unità e poi la si traduce sulle mani in relazione a uno strumento. In analogia, fare esperienza di dinamiche – crescendo, diminuendo, forte, piano ecc... – o di profili melodici (le curvature di una frase musicale, la sequenza delle intonazioni) attraverso sessioni di *sound tracing* e *gesture mapping* quindi tracciando disegni nell'aria come coreografie permette di incarnare e successivamente di concettualizzare lo strumentario espressivo fondamentale che rende ogni brano musicale autenticamente espressivo. E ancora, costruire giochi di ruolo, attribuendo ora a un allievo, ora a un altro, ruoli di conduttori del tempo o di stabilizzatori, o di provocatori per contrasto, invitandoli a ideare forme di comunicazione e di intesa non verbali, affina le strategie di intesa e di sintonizzazione intersoggettiva dentro il fluire del tempo musicale. Infine, servirsi di notazioni grafico-rappresentative per corrispondenze morfologiche tra segno e suoni (con una forma di *scaffolding* visuo-spaziale) per poi arrivare, per micro-analogie, verso la notazione convenzionale avvicina alla mediazione culturale attraverso passi progressivi di astrazione dalla conoscenza sensoriale.

1.9 ORFF, ABREU, NADEL, DELALANDE: GENEALOGIE DELL'INCLUSIONE TRA IMITAZIONE E IMPROVVISAZIONE

La traduzione in didattica musicale dei costrutti epistemologici più significativi degli ultimi decenni nel campo della psicologia dell'educazione non devono dimenticare il fatto che alcune pedagogie musicali, nel corso del Novecento, hanno anticipato e non messo in atto gran parte dei contenuti di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo rispetto all'apprendimento sociale incarnato e, pertanto, rappresentano ancora oggi un prezioso bacino di pratiche e di repertori didattici da adottare in modo flessibile, adattabile a circostanze diverse, senza appartenenze di scuola o dogmatismi devianti.

Partendo dalla metodologia *Orff-Schulwerk* nata negli anni '20 a cura di Carl Orff e portata in Italia da Giovanni Piazza negli anni '70, con la sua centralità del gioco, con una progressione calibrata tra imitazione, esplorazione e improvvisazione guidata, esso propone un accesso multisensoriale e non gerarchico alla musica: parola / canto, movimento e gesto si sviluppano per correlazioni continue e corrispondenze sinestesiche in sequenze via via più complesse nella forma e nelle dinamiche evolutive. In questo modo, l'approccio del *modeling* di Bandura coesiste all'interno di esperienze completamente *embodied*, nelle quali suoni organizzati e sequenze ritmiche sono *pattern* di coordinazioni corporee e di matrici sociali, prima che nozioni astratte. La pratica improvvisativa è già pensata come un'esperienza di "conoscenza in atto", un fare sapiente: l'allievo sperimenta gesti-suono combinandoli entro confini sociali – regole di ingaggio a *circle time*, a responsorio, a coppie ecc... – corporei – ritmi, andamenti, episodi estemporanei – e formali – ostinati, bordoni, contrasti e ricorrenze ecc... – orientandosi nello spazio, adattandosi a tutto ciò che cambia intorno per cause dirette e indirette.



Il Sistema di Abreu richiama, invece, l'idea della pratica collettiva come dispositivo di dignità e di cittadinanza culturale: l'orchestra non come élite, ma come comunità di apprendimento. La letteratura internazionale su programmi ispirati a *El Sistema* evidenzia il ruolo della musica d'insieme nel promuovere connessione, senso di competenza, appartenenza e prospettive di futuro. Nella rilettura italiana promossa da Andrea Gargiulo, in particolare si esalta la logica dell'orchestra come comunità che condivide stili di convivenza, amalgama una pluralità di voci differenti, adatta repertori, approcci metodologici e relazioni interpersonali a contesti diversi promuovendo attività significative, attribuendo ruoli e scambiandoli in modo da permettere a ciascuno di sperimentare posizioni sociali – ma anche pratiche – inedite. Sulla falsariga dei principi enunciati da Bandura, la pratica orchestrale dà peso all'apprendimento tra pari, ovvero tra modelli prossimi riconoscendo il rinforzo sociale, di appartenenza e di efficacia percepita che questo fenomeno produce. L'approccio adottato dal musicista pugliese alterna teoria e pratiche ritmiche, vocali e strumentali, fa vivere e aiuta a concettualizzare, condivide un'esperienza e poi recupera le ragioni per le quali è stata realizzata. L'idea di reticolo non si riferisce solo alle dinamiche con cui gli apprendimenti si sviluppano all'interno del set educativo, ma anche all'ecosistema che si crea attorno alla pratica musicale e che mobilita enti, soggetti del territorio portatori di interesse e famiglie, tutte coinvolte in un clima e in un desiderio collettivo di vivere un'esperienza totalizzante, il cui piacere dimora nel solo fatto di manifestarsi, senza altri scopi e funzioni. La didattica reticolare si sostanzia in un intersecarsi di cicli percezione-azione non lineari, ma distribuiti tra corpi, spazi, raggruppamenti.

Mutual imitation →

In questa dialettica, è fondamentale attribuire al termine imitazione l'accezione proposta da Jacqueline Nadel, laddove distingue l'imitare dal copiare: la mutua imitazione (*mutual imitation*) tra movimenti corporei è un dispositivo intersoggettivo generativo, è un ponte non verbale che sostiene la comunicazione autentica, costruisce una intenzionalità condivisa ma, soprattutto, alimenta il sentimento di agency, quella pienezza percepita quando ci si sente all'origine di un'azione dell'altro.

Il constatare che qualcuno riprende il proprio agire accende un'attenzione congiunta, crea aspettative di reciprocità e un modo di sentire il contatto sociale ben più significativo di un mero condividere il profilo di un movimento, un percepire unitario: si tratta di riconoscersi e di sentire un potere di influenza sul proprio simile, allo stesso tempo ci si sente presi in cura, avvertendo una bidirezionalità secondo un modello fecondo di partnership interattiva. Alternativa all'imitazione da una parte ed evoluzione successiva dall'altra, l'improvvisazione in *Consonanze* è stata trattata come una tecnologia dell'adattamento. Invece di relegarla a una pratica di lusso per esperti di idiomi altamente specialistici come il jazz o come certi repertori barocchi, l'improvvisazione è esperienza precoce di libertà espressiva entro un perimetro di sicurezza (vincoli armonici, ostinati, *call & response*). In una prospettiva pedagogica, l'improvvisazione educa a tollerare l'incertezza, ad ascoltare l'altro e a negoziare "ragioni di senso" in tempo reale: una competenza trasversale chiave in classi plurali e in società complesse. Si tratta di recuperare, d'altro canto, un'attività naturale della persona fin dalla nascita: come ci insegna François Delalande, la musicalità infantile emerge come un sistema di condotte, ovvero di comportamenti coordinati alimentati da una forte motivazione al conoscere, possedere, padroneggiare nel tempo. *L'éveil* (il risveglio) è ispirato da un gusto del suono scoperto e approfondito per azioni e percezioni secondo una dinamica circolare e appassionata, non certo da una fredda trasmissione di contenuti, e questo è pienamente coerente con la cornice epistemologica promossa dall'enattivismo e dalla cognizione incarnata.



1.10 L'ERRORE COME RISORSA: ENERGETICHE ADATTIVE E APPRENDIMENTO DURATURO

Il tipo di efficienza nel controllo della relazione mente-corpo all'interno di una prestazione musicale rende trasparente ogni inesattezza: intonazioni leggermente calanti o crescenti, note del tutto sbagliate, vuoti di memoria, articolazioni ingarbugliate sono intermittenze percepibili anche a non esperti e mettono a nudo l'interprete di fronte a un giudizio inclemente, spesso dirottato verso la persona e non limitato alla contingenza di quell'azione in un determinato momento della storia intersoggettiva (è un incapace, non ha studiato abbastanza...). Una specie di concentrato di quanto assai di frequente, accade nelle scuole di ogni ordine e grado. Proprio per questa ragione è qualificante, per il progetto *Consonanze*, l'aver accolto l'errore non come scarto da correggere rapidamente, ma come occasione di apprendimento duraturo. La ricerca educativa e psicologica offre numerosi riferimenti a sostegno di questa postura.

Desirable difficulties →

Il paradigma delle *desirable difficulties* elaborato da Robert ed Elizabeth Bjork (2011) mostra che alcune condizioni di apprendimento percepite come faticose – spaziatura, ovvero distanziamento tra le sessioni di studio, recupero attivo, variazione – favoriscono ritenzione, generalizzazione e trasferimento dei saperi, purché inserite in un percorso coerente di conoscenza.

Productive failure →

Kapur (2008) parla di *productive failure*: fallire in modo guidato davanti a problemi complessi può preparare a comprensioni più profonde.

Error management training →

In ambito formativo, la metanalisi sull'*error management training* (Keith & Frese, 2008) suggerisce che incoraggiare esplorazione ed errori, con feedback adeguato, può aumentare la capacità di trasferire competenze a compiti nuovi.

Tradotto nella pratica musicale, ciò significa che l'attività collettiva valica una soglia minima di sicurezza psicologica che permette di rischiare senza il pericolo dell'umiliazione pubblica, lasciando spazio a tentativi, esitazioni, ripensamenti e riscritture che sono spinte da una volontà di superamento e di successo, come trascinate dalla corrente e in tempi rapidi, perché spinti dall'urgenza di riuscita nel gruppo; la leadership adulta facilita la costruzione di un clima in cui sbagliare non equivale a esporsi al giudizio, ma a partecipare a un processo; la sessione di prove è costruita in modo da alternare fasi di lavoro su specifici obiettivi con altre differenti: sebbene questo peggiori la fluidità dell'esperienza, facilita invero la memorizzazione e la trasferibilità (*interleaving and contextual interference*) delle conoscenze, così da obbligare i processi mentali a continue riconfigurazioni, facilitando recuperi istantanei (*retrieval strength*) e depositi mnestici duraturi (*storage strength*). Forme consolidate di *retrieval practice* in educazione musicale prevedono mosse di recupero dalla memoria di linee melodiche strumentali attraverso il canto, così da recuperare una parte del messaggio musicale senza la complessità della sequenza articolata di gesti-suono, con tutte le implicazioni psicomotorie connesse; oppure, l'impalcatura concettuale che aiuta a memorizzare una concatenazione armonica particolarmente intricata (con un'analisi delle dinamiche tensivo-distensive, con il riconoscimento degli accordi-chiave o della collana delle modulazioni ecc...). Un esempio invece di *productive failure*, ovvero il perseguimento della strada giusta attraverso l'esplorazione di alternative confrontabili si può identificare nella



ricerca di diversi tentativi di diteggiatura per un passaggio ostico, o nella scelta di un fraseggio tra svariate possibilità negoziato tra pari. Come già accennato, nell'improvvisazione musicale l'errore non diventa solo informazione, ma strada aperta per esplorare un nuovo campo di creatività impreveduto e perciò intrigante. È però necessario arginare lo spazio nel quale esprimere il proprio pensiero libero: limitando a pochi ingredienti la disponibilità di materiale d'uso, come un *pattern* ritmico, un cluster di suoni, una cornice formale semplice, ruoli differenziati, come bordoni, ostinati, giochi a responsorio. L'inclusione passa anche da qui: per molti bambini e ragazzi, il principale ostacolo non è la difficoltà del compito, ma la paura di sbagliare davanti agli altri. Quando l'errore è legittimato, considerato una parte viva del percorso, la partecipazione cresce e favorisce un apprendimento solido e persistente.

1.11 FORMAZIONE DEI FORMATORI: UNA TRIADE DI COMPETENZE E UNA COMUNITÀ PROFESSIONALE IN DIVENIRE

Nei progetti complessi, la promozione di principi fondativi, di strategie e di un linguaggio condiviso deve coinvolgere tutti gli attori, ciascuno con il ruolo che gli compete e nel rispetto del proprio punto di vista, del profilo personale che incarna, del proprio stile cognitivo prevalente, della cultura sociale e politica cui appartiene. L'innovazione è frutto di un'epifania d'idee visionaria, spesso inafferrabile ai più, faticosa e tempestata di tranelli pericolosi: ma l'unica strada per realizzarla è partecipativa e democratica, interpella un'intera comunità di persone creando occasioni di confronto e scambio a partire dalle culture professionali da cui provengono. La formazione è l'unica risorsa possibile in grado di trasformare le rappresentazioni della vita lavorativa di ciascuno senza snaturare l'identità di alcunché. *Consonanze* ha investito su un dispositivo di formazione dei formatori coordinato e continuativo, fondato su una triade di esperti dalle competenze complementari.

In concreto, la triade era composta da:

- **un direttore di coro e orchestra**, polistrumentista, con ampia esperienza di creazione e conduzione di orchestre sociali;
- **una didatta della musica jazzista e neuroscienziata**, con una solida preparazione teorica in campo didattico-musicale e psicopedagogico;
- **una didatta musicale di base**, con una pluriennale e qualificata esperienza nel campo nella formazione musicale per l'infanzia.



Tale triade ha agito come dispositivo di integrazione: ha reso possibile tenere insieme qualità artistica, sensibilità educativa, conoscenze scientifiche e fattibilità operativa. La formula si colloca nell'intersezione tra **cinque filoni di ricerca** sulla formazione per la professione docente nell'età contemporanea.

FILONE 1
**Effective Professional
Development**

Il primo è quello dell'*Effective Professional Development*, che promuove una formazione situata, dove si alternano cicli di prova, momenti di feedback e altri di rielaborazione: i formatori, secondo una formula *job embedded*, fanno lavorare gli strumentisti su artefatti reali di pratica musicale (lezioni, arrangiamenti, routine d'aula, protocolli di conduzione) durante i quali mostrano delle competenze applicate (*expert modeling*) e poi incoraggiano i corsisti ad adottarle a loro volta e a ricostruirle in modo progressivo, sostenendoli con una intensità in graduale diminuzione, così da creare le condizioni per conquistare una piena autonomia.

FILONE 2
Epistemologia

Al secondo filone, quello dell'epistemologia della pratica di Donald Schön, è riferibile la componente laboratoriale e riflessiva di *Consonanze*: la competenza professionale matura e si consolida quando la dimensione pratica diventa pensabile (*reflection-on-action*), in particolare di fronte a sequenze psicomotorie complesse a basso coefficiente di standardizzabilità. Si tratta di mettere in atto una procedura conoscitiva attraverso l'esplicitazione verbale dei problemi (*framing*), delle ipotesi di soluzione, della sperimentazione e dei risultati raggiunti.

FILONE 3
**Comunità di pratiche,
apprendimento situato
e legitimate peripheral
participation**

Il radicamento della formazione all'interno delle comunità di appartenenza permette di creare professionalità altamente specializzate e capaci di adattarsi a contesti ibridi, come quello che vede congiungersi il ruolo di esperto di cultura musicale strumentale specialistica e di gestione di gruppi classe, di inclusione, di relazioni con docenti e famiglie (comunità di pratiche, apprendimento situato e *legitimate peripheral participation*, Lave & Wenger, 1999): questo è il terzo filone. La formazione dei formatori non si è limitata dunque a proporre approcci metodologici per l'acquisizione di competenze tecnico-strumentali o interpretativo-musicali, ma anche per osservare, progettare, coordinare, differenziare e valutare processi educativi in un *setting* scolastico.





FILONE 4

Practitioner inquiry

Il quarto filone, che ha rappresentato il segmento più impegnativo e anche il più alieno al nostro sistema scolastico, è quello che prevede l'inclusione, nel progetto, di una sessione periodica di raccolta dati, una serie di momenti di riflessione strutturata e di iterazione delle soluzioni, così come prevede la *practitioner inquiry* di Cochran-Smith & Lytle (1999): in questo modo, la pratica diventa strumento di cambiamento, ma anche occasione di crescita professionale per tutti gli attori in campo, dai formatori di primo livello che possono misurare l'efficacia del loro impegno ad intrecciare e amalgamare le differenti culture professionali senza appiattirle in un unico modello standardizzato a quelli di secondo livello, mobilitati per attivare processi di insegnamento / apprendimento con modalità nuove in contesti strutturati ma fluidi al loro interno, padroneggiando variabili numerose, imprevisti e ostacoli indeterminabili a priori. I risultati degli interventi sono oggetto di analisi longitudinale con strumenti di rilevamento validati e complessi su un campione di allieve/i raramente testato nella letteratura scientifica internazionale attorno al tema dell'educazione musicale strumentale, ma a ciò si aggiungono le raccolte dati sulle analisi di processo e di esiti sull'intero progetto che coinvolge istituzioni scolastiche, docenti curricolari e di sostegno di scuola primaria, scuole popolari di musica, centinaia di nuclei familiari, due enti capofila promotori come la Fondazione Compagnia di San Paolo e Fondazione per la Scuola, una partner come la Fondazione Santagata e tre centri di ricerca accademici come Università della Valle d'Aosta, Università di Ginevra e di Aarhus. Un intervento complesso in contesti naturali come questo è descrivibile facilmente come *design-based research* che, nell'accezione italiana, è tematizzata da Pellerey (2005), laddove propone di mantenere il rigore metodologico con una trasparenza una qualità dei dati e un set di argomentazioni verificabili solide, senza perdere la rilevanza di quanto si evidenzia, l'aderenza alla realtà mutevole e pervasa da dinamiche inafferrabili nella loro inestricabile complessità e l'utilità effettiva a fini programmatici, di pianificazione degli interventi formativi ed educativi futuri. Il limite delle metodologie rigidamente sperimentali sta nel peccare di un miope sguardo ecologico è compensato da quelle etnografiche, che offrono descrizioni ampie e ricche, ma meno aduse alla verifica di ipotesi / effetti e alla produzione di criteri trasferibili. La scelta di un impianto *mixed-methods* quali-quantitativo come quello di *Consonanze* permette di conciliare queste due posizioni, tenendo insieme l'esigenza di affidabilità, comparabilità e trasparenza con la ricerca di senso, cercando di comprendere le storie, di profilare i contesti e di azzardare proposte interpretative; il tutto, in un quadro di risultati equilibrato nella lettura di un'esperienza didattico-pedagogica ponderosa e duratura.





Va aggiunto che l'eterogeneità dei formatori di secondo livello provenienti dalle scuole di musica del territorio non ha rappresentato un limite, ma una sfida. Essa ha portato

storie professionali differenti e disparate attitudini verso l'innovazione: alcune più ancorate a pratiche da conservatorio, schematiche e trasmissive, altri curiosi ma prudenti, altri ancora fortemente disponibili a sperimentare. Questa eterogeneità, essendo accompagnata da formatori a loro volta diversi tra loro ma orientati verso obiettivi condivisi, diventa risorsa.

Rende visibili le culture professionali in gioco e consente di costruire ponti, non fratture. Il principio dell'inclusione è infatti trasversale e riguarda anche gli adulti, i professionisti esperti i soggetti che operano nel nome dello specifico ruolo che ricoprono e li costringe talvolta ad assumere posizioni difensive, a negare una collaborazione: un progetto inclusivo cerca la conciliazione vantaggiosa per tutti tra posizioni e interessi diversi, negozia continuamente, non umilia né stigmatizza chi è refrattario al cambiamento, ma rende possibile un percorso di crescita condiviso, cauterizzando le piccole ferite nelle relazioni intersoggettive, invitando a guardare avanti, insieme.



Bibliografia

PARTE I

Fasano M.C., Semeraro C., Cassibba R., Vuust P., Kringelbach M.L., Brattico E. (2025). *From Orchestra to Classroom: How Learner-Centred Music Training Supports Motivation to Learn*, PsyArXiv.

Fasano M.C., Brattico E., Gargiulo A., Lorenzen I., Kringelbach M., Semeraro C., Cassibba R. (2022). *The impact of orchestral playing on children's lives*. In *Arts and Mindfulness Education for Human Flourishing* (pp. 106–123), Routledge.

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. [Vai alla pubblicazione →](#)

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.

Bayanova, L., Chichinina, E., & Aslanova, M. (2024). *The association between music training and executive function in 6–7-year-old children*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1333580. [Vai alla pubblicazione →](#)

Biasutti, M. (2013). *Orchestra rehearsal strategies: Conductor and performer views*. *Musicae Scientiae*, 17(1), 57–71. [Vai alla pubblicazione →](#)

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2014). *Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning*. In M. A. Gernsbacher, J. R. Pomerantz, R. W. Pew, & L. M. Hough (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (2° edizione, pp. 59–68). Worth Publishers.

Bjork, R. A. (1994). *Institutional impediments to effective training*. In D. Druckman & R. A. Bjork (Eds.), *Learning, remembering, believing: Enhancing human performance*. National Academy Press.

Bjork, R. A. (1994). *Memory and metamemory considerations in the training of human beings*. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185–205). MIT Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3° edizione). CSIE.



Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Index for Inclusion Network.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (Version 2.2). CAST.

Chobert, J., François, C., Velay, J.-L., & Besson, M. (2014). *Twelve months of active musical training in 8- to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time*. *Cerebral Cortex*, 24(4), 956–967.

Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body, and world together again*. MIT Press.

Clift, S., Phillips, K., & Pritchard, S. (2021). *The need for robust critique of research on social and health impacts of the arts*. *Cultural Trends*, 30(5), 442–459. [Vai alla pubblicazione →](#)

Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. William T. Grant Foundation.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). *Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities*. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24, pp. 249–305). American Educational Research Association.

Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2019). *The development of music competencies in preschool children: Effects of a training program and the role of environmental factors*. *Psychology of Music*, 47(3), 358–375. [Vai alla pubblicazione →](#)

Cooper, P. (2019). *It's all in your head: A meta-analysis on the effects of music training on cognitive measures in schoolchildren*. *International Journal of Music Education*, 38(3), 321–336. [Vai alla pubblicazione →](#)

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). *Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Dingle, G., Sharman, L., Bauer, Z., Beckman, E., Broughton, M., Bunzli, E., Davidson, R., Draper, G., Fairley, S., Farrell, C., Flynn, L., Gomersall, S., Hong, M., Larwood, J., Lee, C., Lee, J., Nitschinsk, L., Peluso, N., Reedman, S., & Wright, O. (2021). *How do music activities affect health and well-being? A scoping review of studies examining psychosocial mechanisms*. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 713818. [Vai alla pubblicazione →](#)



Dow, R., Warran, K., Letrondo, P., & Fancourt, D. (2023). *The arts in public health policy: Progress and opportunities*. *The Lancet Public Health*, 8(2), e155–e160. [Vai alla pubblicazione](#) →

Dudnyk, Y. (2023). *Forms of collective music playing on percussion instruments in music schools*. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*. [Vai alla pubblicazione](#) →

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization Regional Office for Europe.

Fasano, M. C., Semeraro, C., Cassibba, R., Kringelbach, M. L., Monacis, L., de Palo, V., Vuust, P., & Brattico, E. (2019). *Short-term orchestral music training modulates hyperactivity and inhibitory control in school-age children: A longitudinal behavioural study*. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 750.

Florian, L. (2014). *What counts as evidence of inclusive education?* *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 813–828.

Friston, K. (2010). *The free-energy principle: A unified brain theory?* *Nature Reviews Neuroscience*, 11(2), 127–138.

Golden, T., Ordway, R., Magsamen, S., Mohanty, A., Chen, Y., & Ng, T. (2024). *Supporting youth mental health with arts-based strategies: A global perspective*. *BMC Medicine*, 22, Article 15. [Vai alla pubblicazione](#) →

Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). *Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1777.

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Sachs, M. E., & Damasio, H. (2018). *Music training and child development: A review of recent findings from a longitudinal study*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423(1), 73–81.

Hallam, S. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre / UCL Institute of Education.

Hallam, S. (2019). *What contributes to successful whole-class ensemble tuition?* *British Journal of Music Education*, 36(3), 229–241.

Hennessy, S., Sachs, M., Ilari, B., & Habibi, A. (2019). *Effects of music training on inhibitory control and associated neural networks in school-aged children: A longitudinal study*. *Frontiers in Neuroscience*, 13, Article 1080. [Vai alla pubblicazione](#) →



Holochwost, S. J., Bose, J. H., Stuk, E., Brown, E. D., Anderson, K. E., & Wolf, D. P. (2021). *Planting the seeds: Orchestral music education as a context for fostering growth mindsets*. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 594108.

Hospital, M. M., Morris, S. L., Wagner, E. F., & Wales, E. (2018). *Music education as a path to positive youth development: An El Sistema-inspired program*. *Journal of Youth Development*, 13(4). [Vai alla pubblicazione](#) →

Kapur, M. (2008). *Productive failure*. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379–424.

Karpicke, J. D., Blunt, J. R., & Smith, M. A. (2016). *Retrieval-based learning: Positive effects of retrieval practice in elementary school children*. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 350.

Keith, N., & Frese, M. (2008). *Effectiveness of error management training: A meta-analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59–69.

Kyaw, K. (2020). *Association of diverse musical experiences and well-being*. *European Journal of Public Health*, 30(Suppl. 5). [Vai alla pubblicazione](#) →

Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2019). *Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education*. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 232–242. [Vai alla pubblicazione](#) →

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Macritchie, J., Breaden, M., Milne, A., & McIntyre, S. (2020). *Cognitive, motor and social factors of music instrument training programs for older adults' improved wellbeing*. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2868. [Vai alla pubblicazione](#) →

Mak, H., Bone, J., Noguchi, T., Kim, J., So, R., Walker, E., Smith, C., Bower, M., Botha, F., Sajnani, N., Fietje, N., & Fancourt, D. (2025). *Global inequalities in arts, music or educational organization membership: An epidemiological analysis of 73,825 adults from 51 countries*. *BMC Global and Public Health*, 3, Article 187. [Vai alla pubblicazione](#) →

Marini, M. M., & Genereux, R. (1995). *The challenge of teaching for transfer*. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (Eds.), *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning* (pp. 1–20). Lawrence Erlbaum Associates.

McQuade, L., & O'Sullivan, R. (2023). *Examining arts and creativity in later life and its impact on older people's health and wellbeing: A systematic review of the evidence*. *Perspectives in Public Health*, 144(6), 344–353. [Vai alla pubblicazione](#) →



Miendlarzewska, E. A., & Trost, W. J. (2014). *How musical training affects cognitive development: Rhythm, reward and other modulating variables*. *Frontiers in Neuroscience*, 7, Article 279.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). *Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity*. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712–723.

Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Improvisation in life and art*. Tarcher/Putnam.

Nadel, J. (2021). *Imiter pour grandir: Développement du bébé et de l'enfant avec autisme* (3° edizione). Dunod.

Nettl, B. (1983). *The study of ethnomusicology: Twenty-nine issues and concepts*. University of Illinois Press.

Ng, H. Y. (2021). *The value of learning collective free music improvisation: Preservice music educators' perspectives*. *Journal of Music Teacher Education*, 30(3), 40–53. [Vai alla pubblicazione](#) →

OECD. (2015–2023). *Reports on equity and inclusion in education* [Institutional reports]. OECD Publishing.

Pellerey, M. (2005). *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: La ricerca basata su progetti (design-based research)*. *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721–737.

Putkinen, V., Zhou, X., Gan, X., Yang, L., Becker, B., Sams, M., & Nummenmaa, L. (2024). *Bodily maps of musical sensations across cultures*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 121(7), Article e2308859121. [Vai alla pubblicazione](#) →

Rebecchini, L. (2021). *Music, mental health, and immunity*. *Brain, Behavior, & Immunity - Health*, 18, Article 100374. [Vai alla pubblicazione](#) →

Rodvalho, I. (2020). *Processos de ensino e aprendizagem musicais no grupo de percussão do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira: Um estudo com jovens*. [Tesi / studio].

Rodrigues, H., Pereira, A., Rodrigues, P., & Broock, A. (2025). *Music and arts in early childhood education: Paths for professional development towards social and human development*. *Education Sciences*, 15(8), Article 991. [Vai alla pubblicazione](#) →

Sajnani, N., & Fietje, N. (2023). *The Jameel Arts & Health Lab in collaboration with the WHO–Lancet Global Series on the health benefits of the arts*. *The Lancet*. [Vai alla pubblicazione](#) →

Sala, G., & Gobet, F. (2020). *Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis*. *Memory & Cognition*, 48(8), 1429–1441.

Schellenberg, E. G., & Lima, C. F. (2023). *Music training and nonmusical abilities*. *Annual Review of Psychology*, 75, 373–396. [Vai alla pubblicazione](#) →



Schiavio, A., Biasutti, M., van der Schyff, D., & Parncutt, R. (2018). *A matter of presence: A qualitative study on teaching individual and collective music classes*. *Musicae Scientiae*, 24(3), 356–376. [Vai alla pubblicazione](#) →

Schiavio, A., Küssner, M., & Williamon, A. (2020). *Music teachers' perspectives and experiences of ensemble and learning skills*. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 291. [Vai alla pubblicazione](#) →

Schiavio, A., van der Schyff, D., Biasutti, M., Moran, N., & Parncutt, R. (2019). *Instrumental technique, expressivity, and communication: A qualitative study on learning music in individual and collective settings*. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 737. [Vai alla pubblicazione](#) →

Shen, L., & Yang, W. (2025). *The intervention of music education on adolescents' subjective well-being from the perspective of sustainable development: A bibliometric review*. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1617097. [Vai alla pubblicazione](#) →

Sheppard, A., & Broughton, M. (2020). *Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: A systematic review*. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1), Article 1732526. [Vai alla pubblicazione](#) →

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

Tierney, A., Krizman, J., & Kraus, N. (2015). *Music training alters the course of adolescent auditory development*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(32), 10062–10067. [Vai alla pubblicazione](#) →

Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Aldine.

Turner, V. W., Capriolo, P., & De Matteis, S. (1986). *Dal rito al teatro*. Il Mulino.

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General Comment No. 4 on Article 24: Right to inclusive education*. United Nations.

UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United Nations.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

UNESCO. (2020–2023). *Inclusion in education: Resources and policy briefs* [Institutional resources]. UNESCO.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.



Viola, E., Martorana, M., Airoidi, C., Meini, C., Ceriotti, D., De Vito, M., De Ambrosi, D., & Faggiano, F. (2023). *The role of music in promoting health and wellbeing: A systematic review and meta-analysis*. *European Journal of Public Health*, 33(4), 738–745. [Vai alla pubblicazione](#) →

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Welch, G., Biasutti, M., Macritchie, J., McPherson, G., & Himonides, E. (2020). *Editorial: The impact of music on human development and well-being*. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1246. [Vai alla pubblicazione](#) →

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



PARTE II



Il progetto:
cos'è *Consonanze*:
l'azione, la ricerca,
la formazione



CAPITOLO 2

La struttura generale del progetto e la sua evoluzione

a cura di
Arianna Spigolon / Fondazione Compagnia di San Paolo
Vittoria Valvassori / Fondazione per la Scuola

Consonanze - Educazione musicale per le Competenze e le Relazioni di Domani nasce, come già ricordato, a fine 2020 con lo scopo di **valorizzare le potenzialità dell'esperienza musicale attiva e collettiva nel contribuire allo sviluppo delle competenze curricolari e socio-emotive degli studenti di scuola primaria e di favorire la costruzione di alleanze strategiche di prossimità tra istituzioni scolastiche ed enti del Terzo Settore attivi in campo musicale.**

48

Il progetto è sfidante: una ricerca-azione quinquennale, con 3 anni di attività laboratoriali nelle classi anticipati da una fase propedeutica dedicata ad analisi di contesto, costruzione del team di progetto, inquadramento scientifico e pianificazione progettuale, e seguita da una fase di chiusura per il completamento della raccolta e dell'elaborazione dei dati e lo studio conclusivo dei risultati.

Dall'anno scolastico 2022/2023, per 3 anni, in 10 plessi di scuole primarie di 4 aree territoriali diverse (Novara; prima cintura di Torino; Canavese; Valle d'Aosta), 4 enti musicali lì attivi hanno guidato laboratori orchestrali nelle classi svolti dai propri operatori appositamente formati, con la partecipazione attiva delle docenti.

Gli stessi professionisti sono stati parallelamente coinvolti in attività formative, durante le quali proporre, sperimentare e adattare nel corso del tempo l'approccio all'insegnamento di *Consonanze*, lavorando sulla convergenza costante e progressiva comunque alimentata dal portato personale di ognuno.



L'ultimo anno di attività nelle classi (a.s. 2024/2025) si è concluso al Salone Internazionale del Libro di Torino, con **un grande concerto che ha visto esibirsi insieme per la prima volta, all'Auditorium del Lingotto, tutte le 10 orchestre nate da Consonanze: 348 bambini con il proprio strumento d'arte**, sotto la guida del Maestro Andrea Gargiulo (Conservatorio di Musica "Niccolò Piccinni" di Bari).

Consonanze, peraltro, non è solo una sperimentazione metodologica sull'insegnamento della musica d'insieme a scuola: è una ricerca-azione che affianca all'attività in classe un impegno valutativo massivo per dimensioni (circa 700 bambini, tra trattati e controllo) e traiettorie di affondo, condotto da **due squadre di lavoro**:

- un **Comitato Scientifico** composto dal Prof. Gianni Nuti (UniVdA) e dalle ricercatrici Manuela Filippa (Università di Ginevra, Svizzera) e Maria Celeste Fasano (Università di Aarhus, Danimarca), con l'obiettivo di contribuire alla progettazione complessiva dell'iniziativa, a misurare l'efficacia di un training orchestrale di medio termine sullo sviluppo cognitivo, musicale, affettivo, emotivo e socio-relazionale di bambine e bambini di scuola primaria di primo grado secondo una logica inclusiva e non selettiva, sia dal punto di vista generale che specificatamente disciplinare;
- un team interno alla **Fondazione Santagata ETS**, per osservare la capacità dell'esperienza di radicarsi nei territori, di essere replicata e disseminata, attraverso l'impatto su enti (istituzioni scolastiche ed enti musicali) e professionisti coinvolti (operatori musicali e docenti), analizzando variabili di territorio, di contesto di apprendimento e individuali.

Insieme a loro, **un team di formatori** che ha lavorato con docenti e operatori musicali, composto da Andrea Gargiulo (Conservatorio di Musica "Niccolò Piccinni" di Bari), Silvia Cucchi (Conservatorio di Musica "Giorgio Federico Ghedini" di Cuneo) e Manuela Allemano (Fondazione Scuola di Alto Perfezionamento Musicale di Saluzzo).

L'attività di ricerca, che ha accompagnato per 5 anni il progetto in ogni sua fase, è giunta al termine a febbraio 2026, facendo emergere risultati significativi su tutte le dimensioni di analisi, in termini di impatto sia su bambini e bambine, sia su enti, professionisti e professioniste.



FIGURA 1

La linea del tempo di *Consonanze*



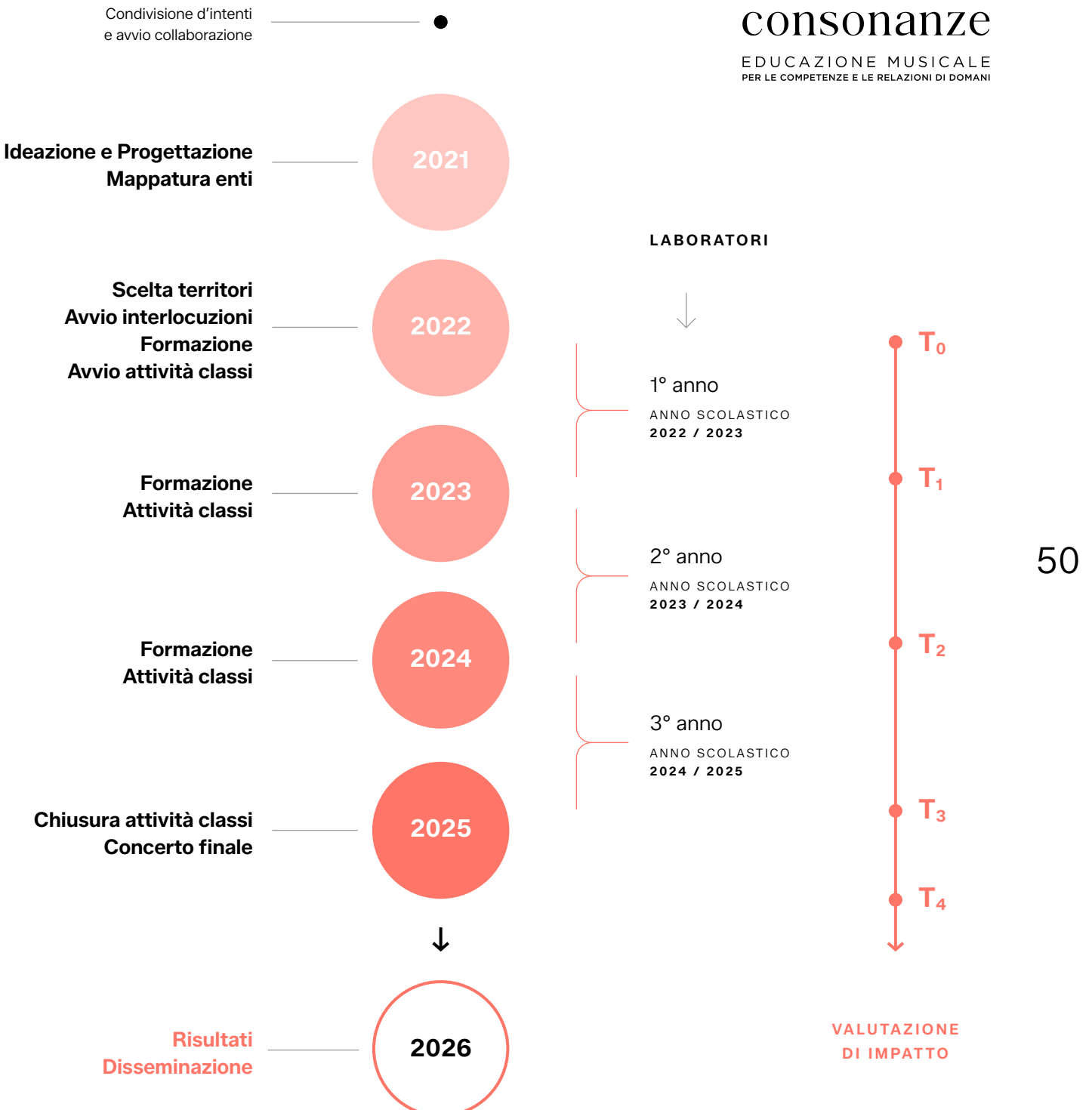
Fondazione
Compagnia
di San Paolo



Fondazione
per la
Scuola

consonanze

EDUCAZIONE MUSICALE
PER LE COMPETENZE E LE RELAZIONI DI DOMANI





Prima di entrare nel vivo dei risultati raggiunti, oggetto dei prossimi capitoli, si intende qui descrivere la struttura generale del progetto nelle sue diverse fasi di sviluppo, per restituire non solo la sua articolazione, ma anche la sua natura dinamica e variabile, determinata dalla scelta fatta in origine di non cristallizzare le azioni come pensate in fase di pianificazione, ma adattarle progressivamente ai bisogni via via emergenti.

La capacità trasformativa è valore
fondante di *Consonanze*:
ne ha plasmato l'evoluzione
ed è considerabile a pieno titolo
un suo punto di forza,

rendendo il progetto adattabile a contesti tra loro differenti.

2.1 LE AZIONI PRELIMINARI: LA MAPPATURA DELLA FORMAZIONE MUSICALE DI BASE NEL NORD-OVEST E LA SCELTA DEGLI INTERLOCUTORI DI PROGETTO

Dopo una fase embrionale, quando *Consonanze* ha iniziato a prendere forma nella visione strategica della Fondazione Compagnia di San Paolo e di Fondazione per la Scuola, nel 2021 sono state messe in campo le azioni propedeutiche alla sua realizzazione.

Formalizzata la partnership su *Consonanze* tra i due enti promotori e composto il team interno di progetto (Arianna Spigolon e Chiara Valfré per la Fondazione Compagnia di San Paolo e, per Fondazione per la Scuola, Elisabetta Demartino, a cui è subentrata nel 2024 Vittoria Valvassori), si è lavorato a:

- 1 costituire il **team scientifico** (comitato scientifico e Fondazione Santagata);
- 2 analizzare il **contesto**;
- 3 elaborare il **disegno della ricerca**;
- 4 definire la **metodologia didattica**;
- 5 individuare i **territori** in cui realizzare l'iniziativa e selezionarvi i partner locali di progetto, tra istituti comprensivi ed enti del Terzo Settore impegnati in educazione musicale;
- 6 costituire il **team di formatori**;
- 7 elaborare il **piano formativo** per docenti e operatori musicali a guida delle orchestre, scelti internamente agli enti musicali coinvolti.



L'**individuazione dei partner locali** (scuole ed enti musicali) ha seguito un **processo selettivo** a cascata, fondato in partenza su alcune scelte di campo:

- La volontà di agire in **aree tra loro eterogenee**, per testare la capacità adattiva e l'efficacia del progetto in contesti diversi per caratteristiche geografiche, socio-economiche, demografiche, livello di presenza di risorse educative e culturali.
- L'**esclusione preventiva di centri con presenze di consolidate iniziative** laboratoriali garantite alle scuole anche grazie ai sostegni della Fondazione. È pertanto stata esclusa l'area urbana di Torino.
- L'interesse a investire su **alleanze di prossimità** tra scuole ed enti musicali, privilegiando, pertanto, le aree che garantivano la presenza in loco di entrambi i soggetti.
- La **funzione trainante**, nella scelta, degli **enti musicali**, in quanto primi e più importanti portatori dell'approccio che si intendeva sperimentare in *Consonanze*.

La combinazione di questi elementi ha determinato la scelta di partire proprio dalla selezione dei possibili partner musicali, da individuarsi grazie a **una mappatura su Piemonte e Valle d'Aosta** – l'area prescelta per l'attivazione di *Consonanze* – **delle realtà attive nel campo dell'educazione e formazione musicale**, sia inserite nel sistema di istruzione pubblica, sia di natura privata.

La mappatura è stata affidata alla Fondazione Santagata ed è stata condotta nella seconda metà del 2021. Al quadro emerso viene dedicato il **capitolo 5** → ; è inoltre possibile consultare il report integrale sul [sito della Fondazione Compagnia di San Paolo](#) →.

52

Preme qui far emergere il criterio che ha portato dalla mappatura alla scelta degli enti, da cui è poi derivata l'individuazione dei territori.

Dei 335 enti del Terzo Settore che erogavano nel 2021 formazione musicale di base in Piemonte e Valle d'Aosta, **68 hanno risposto al questionario**. Grazie a questi dati, è stato possibile approfondire le caratteristiche del sistema di educazione musicale gestito dalle organizzazioni non profit nelle due Regioni, **fonte preziosa di ispirazione per lo sviluppo del progetto**.

Tra i 68 soggetti indagati, sono stati estrapolati gli enti con:

- **esperienza consolidata** nel campo dell'educazione musicale, in particolare rispetto al target 6-10 anni;
- **precedenti collaborazioni** non estemporanee con plessi scolastici;
- un numero di **collaborazioni consolidate** con operatori e operatrici musicali non inferiore a 15 persone, con formazione e/o esperienza nel campo della didattica musicale;
- utilizzo di metodologie didattiche improntate all'**esperienza attiva**, all'esplorazione, all'imitazione e all'improvvisazione, possibilmente non adottate univocamente.



In una seconda fase, **sono stati analizzati i contesti territoriali su cui ogni realtà operava**, attraverso dati primariamente demografici e socio-economici differenziati per Comune. Sono stati inoltre rilevati i plessi scolastici collocati nei medesimi Comuni, verificando eventuali loro esperienze pregresse di relazione con le Fondazioni promotrici.

L'esito di queste analisi incrociate ha infine condotto alla scelta di **4 enti musicali**. Ad ogni ente sono state abbinati alcuni plessi di scuola primaria collocati nell'area territoriale di prossimità, secondo la seguente struttura:



Dedalo Società Cooperativa Sociale

con la sua Scuola di Musica

NOVARA



4 plessi **novaresi**



Istituto Musicale Comunale

"Leone Sinigaglia" APS

CHIVASSO (TO)



3 plessi nei Comuni di **Gassino, Rivalba e San Raffaele Cimena (TO)**



SFOM - Scuola Formazione

Orientamento Musicale della Fondazione Maria Ida Viglino per la Cultura Musicale

AOSTA



Scuola primaria di **Saint Pierre (AO)**



Associazione Musicanto

Centro per la ricerca e la didattica musicale

PIOSSASCO (TO)



2 plessi nei Comuni di **Orbassano e Grugliasco (TO)**



Nel complesso, **sono stati ingaggiati 15 plessi scolastici di 8 Istituti Comprensivi tra Piemonte e Valle d'Aosta** (tabella 1). 19 classi hanno partecipato attivamente ai laboratori, dando origine a 10 orchestre (circa 2 classi per orchestra); altre 19 sono divenute classi di controllo, necessarie all'approccio controfattuale adottato nella ricerca. In totale, quasi 700 alunne e alunni di scuola primaria, che hanno iniziato *Consonanze* in seconda e in terza, per concluderlo in quarta e quinta.

TABELLA 1
I plessi coinvolti in *Consonanze*

Comune	Istituto Comprensivo	Plesso	Classi di trattamento	Classi di controllo
Pernate (NO)	IC BELLINI	Scuola Coppino	● ●	-
		Scuola Don Ponzetto	● ●	-
		Scuola Rigutini	-	○ ○ ○ ○
Novara	IC BOTTACCHI IC BOROLI	Scuola Bottacchi	● ●	○ ○
		Scuola Fratelli di Dio	● ●	○ ○
		Scuola Pezzani	-	○
Castiglione Torinese (TO)	IC CASTIGLIONE TORINESE	Scuola Bottero	● ●	○
Rivalba (TO)		Scuola Bergalli*	●	-
Sciolze (TO)		Scuola Mandela*	-	○
Gassino Torinese (TO)	IC GASSINO TORINESE	Scuola Ghandi	● ●	○ ○
Saint Pierre (AO)	IC CERLOGNE	J.B. Cerlogne	● ●	-
Aymavilles (AO)		Aymavilles	-	○
Sarre (AO)		Sarre	-	○
Orbassano (TO)	IC ORBASSANO II	Scuola Gramsci	● ●	○ ○
Grugliasco (TO)	IC 66 MARTIRI	Scuola Ciari	● ●	○ ○

* Pluriclasse o considerata tale, composta da 2 gruppi di età diverse.

A metà 2022 la comunità di interlocutori si è dunque completata e consolidata (**tabella 2** →): una molteplicità di attori con ruoli diversi, aspettative, preoccupazioni, competenze ed esperienze, che andavano ad alimentare un progetto che sarebbe maturato nel tempo insieme ai suoi promotori e partecipanti, fino a raggiungere i risultati qui presentati.



TABELLA 2

Gli attori di Consonanze

Tipologia	Componenti	Ruolo nel progetto
Titolare del progetto	Fondazione Compagnia di San Paolo	<ul style="list-style-type: none"> - Titolarità - Sostegno economico - Coordinamento e presidio della valutazione
Partner strategico e attuatore	Fondazione per la Scuola	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinamento con il sistema scolastico - Ente titolare della ricerca
Partner istituzionale	Università della Valle d'Aosta	<ul style="list-style-type: none"> - Verifica del Comitato Etico - Contributo all'analisi dei dati
Team scientifico	Gianni Nuti Manuela Filippa Maria Celeste Fasano	<ul style="list-style-type: none"> - Disegno scientifico - Metodologia didattica - Valutazione d'impatto sui bambini
Fondazione Santagata ETS	Paola Borrione (+ team)	<ul style="list-style-type: none"> - Mappatura enti - Valutazione di impatto su enti, operatori musicali, insegnanti
Formatori	Manuela Allemano Andrea Gargiulo Silvia Cucchi	Progettazione e conduzione dei percorsi formativi per operatori e docenti
Enti musicali attuatori	Musicanto (Piossasco) Dedalo (Novara) SFOM / Fondazione Viglino (Aosta) Istituto Musicale "Leone Sinigaglia" (Chivasso)	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzione laboratori - Destinatari formazione e valutazione - Disseminazione metodologia
Istituti scolastici	8 IC con 15 plessi in Piemonte e Valle d'Aosta	Destinatari del progetto e della valutazione (trattamento e controllo)
Docenti	Corpo docente dei plessi coinvolti	<ul style="list-style-type: none"> - Titolari di classe - Destinatari della formazione - Co-conduttori nei laboratori
Bambine e bambini	≈700 (658 a T ₀ /T ₁)	Beneficiari delle azioni e della valutazione d'impatto



15

plessi scolastici

di 8 Istituti Comprensivi

(19 classi di trattamento, 19 di controllo)

348

bambini

(trattamento)

+

310

bambini

(controllo)



hanno dato vita a

10

nuove orchestre

2.2 IL COINVOLGIMENTO DELLE SCUOLE

Consonanze, come emerge dall'impianto progettuale fin qui descritto, si è fondato su una relazione strutturata e continuativa, realizzata attraverso il coordinamento di Fondazione per la Scuola, tra i promotori del progetto e gli otto istituti scolastici aderenti.

Le scuole hanno rappresentato il cuore operativo della sperimentazione, partecipando al progetto in qualità di partner educativi attivi e contribuendo in modo sostanziale alla realizzazione delle attività didattiche e di ricerca previste.



Gli otto istituti scolastici coinvolti sono stati individuati nel primo semestre del 2022 sulla base di criteri mirati, volti a garantire solidità organizzativa, continuità educativa e un contesto favorevole allo sviluppo della ricerca-azione. In particolare, il progetto ha coinvolto istituti comprensivi che, all'atto dell'adesione, dichiaravano di:

- 1** poter assicurare la continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado;
- 2** essere caratterizzati da una governance scolastica strutturata;
- 3** manifestare una marcata attenzione ai temi dell'inclusione, anche in presenza di un'elevata eterogeneità dei contesti e di un significativo numero di studenti e studentesse con background migratorio.

Il coinvolgimento delle scuole non si è limitato a una partecipazione formale al progetto, ma si è tradotto in un patto di collaborazione chiaro e condiviso con Fondazione per la Scuola, che ha esplicitato le condizioni operative e pedagogiche necessarie alla realizzazione della sperimentazione. Tale patto ha individuato con chiarezza alcuni ambiti chiave di impegno reciproco, relativi all'organizzazione del tempo scuola, alla disponibilità di spazi e risorse, al lavoro congiunto tra le diverse figure educative e alla partecipazione alle attività di ricerca e monitoraggio. I temi che seguono declinano questi ambiti, restituendo il quadro degli impegni assunti e delle opportunità attivate all'interno del percorso di *Consonanze*.

Continuità e integrazione del progetto nel tempo scuola

Le scuole si sono impegnate, in fase di avvio, a partecipare al percorso triennale di ricerca-azione, garantendo la continuità del progetto a partire dalle classi seconde e terze della scuola primaria individuate. In tale prospettiva, avevano previsto la messa a disposizione di classi e docenti, assicurando la stabilità degli insegnanti titolari e la possibilità di integrare in modo continuativo le attività musicali nel tempo scuola. Contestualmente, il progetto ha garantito la realizzazione delle attività musicali nelle classi attraverso il coinvolgimento di operatori musicali specializzati.

Spazi, organizzazione logistica e condizioni operative

Nell'ambito degli impegni iniziali, le scuole hanno dichiarato la disponibilità di spazi adeguati allo svolgimento delle attività progettuali, in particolare un'aula sufficientemente ampia per la pratica di musica d'insieme e orchestrale, nonché spazi o strumenti digitali idonei allo svolgimento delle attività di monitoraggio e valutazione. Tali condizioni organizzative hanno rappresentato un elemento integrante del quadro di collaborazione definito in fase di adesione.





Lavoro congiunto e sviluppo professionale

Un elemento centrale del patto di collaborazione è stato il lavoro congiunto tra docenti e operatori musicali. Le scuole si erano impegnate a favorire questa integrazione con un coinvolgimento diretto alle attività in classe e ai momenti di riflessione e confronto previsti dal progetto. In parallelo, è stata assicurata alle scuole la possibilità di partecipare a percorsi di formazione e accompagnamento per i docenti, comprensivi di momenti di osservazione in classe e di un supporto continuativo (help desk), riconosciuti come parte integrante dell'esperienza progettuale.



Ricerca, monitoraggio e riconoscimento del ruolo delle scuole

Le scuole hanno aderito al progetto impegnandosi a collaborare alle attività di ricerca, monitoraggio e valutazione, contribuendo al disegno complessivo della ricerca-azione. Fondazione per la Scuola ha promosso e coordinato tali attività in collaborazione con gli enti di ricerca coinvolti, assicurandone la buona riuscita e la gestione organizzativa.



Dotazioni strumentali e risorse materiali

Un elemento strutturale e qualificante del progetto *Consonanze* è rappresentato dall'investimento sostenuto dalle Fondazioni per la costruzione di un ampio e qualificato parco strumenti musicali, concepito fin dall'inizio come parte integrante del disegno pedagogico e non come semplice supporto didattico. Nel corso del progetto sono stati acquistati e successivamente donati alle scuole strumenti musicali "reali", analoghi a quelli utilizzati nei contesti orchestrali ed educativi avanzati, con l'obiettivo di consentire alle alunne e agli alunni di fare esperienza diretta della pratica musicale d'insieme in condizioni di autenticità e qualità.

Le dotazioni strumentali sono state pensate per rendere possibile la composizione di vere orchestre scolastiche, caratterizzate da una forte eterogeneità timbrica e strumentale. Accanto a una consistente presenza di strumenti ad arco in diverse taglie, indispensabili per lavorare con classi di età differenti, sono stati messi a disposizione strumenti a fiato, a percussione e tastiere, consentendo la costruzione di organici completi e flessibili. Questa varietà ha permesso di adattare il lavoro musicale alle caratteristiche dei gruppi classe e di valorizzare differenti inclinazioni e competenze degli studenti e delle studentesse.

Gli strumenti acquistati sono stati lasciati in dotazione permanente alle scuole, rafforzando il patrimonio strumentale degli istituti coinvolti e creando le condizioni per una possibile prosecuzione delle attività musicali anche oltre la conclusione del progetto. In questa prospettiva, l'investimento ha assunto un valore non solo funzionale allo svolgimento di *Consonanze*, ma anche strategico in termini di sostenibilità e continuità nel tempo.





Particolare attenzione è stata dedicata alla cura e alla manutenzione delle dotazioni, considerate essenziali per garantire la qualità e la sicurezza dell'esperienza musicale. Per l'intera durata triennale del progetto sono state assicurate attività di manutenzione ordinaria, realizzate attraverso la collaborazione con gli enti musicali coinvolti, nonché interventi di manutenzione straordinaria quando necessario. Questo ha permesso di mantenere gli strumenti in condizioni ottimali di utilizzo e di sollevare le scuole da oneri tecnici e organizzativi complessi.

Le dotazioni strumentali non sono state pensate esclusivamente per l'uso da parte degli alunni e delle alunne: nell'ambito del progetto sono stati infatti destinati strumenti anche alle docenti delle classi coinvolte, con l'obiettivo di sostenerne il coinvolgimento attivo nella pratica musicale e di favorire una maggiore integrazione tra il lavoro degli operatori musicali e quello degli insegnanti. Questa scelta ha rafforzato la dimensione di corresponsabilità educativa e ha contribuito a valorizzare la musica come esperienza condivisa all'interno della comunità scolastica.

Nel complesso, la relazione instaurata in *Consonanze* tra istituti scolastici ed enti coinvolti si è configurata come una **alleanza educativa di medio-lungo periodo**, orientata a coniugare sperimentazione, inclusione e qualità delle pratiche didattiche.

2.3 LE ATTIVITÀ SUL CAMPO: I LABORATORI NELLE CLASSI E LA FORMAZIONE DEI PROFESSIONISTI

Da gennaio 2023, per tre anni, le 19 classi, accorpate in 10 orchestre (una per plesso) sono state guidate da équipe composte ognuna da 4 operatori e operatrici degli enti musicali di prossimità, in laboratori di 40 ore l'anno. 20 appuntamenti annuali inseriti nel programma scolastico, a copertura dell'insegnamento curricolare della musica e con estensione a 2 ore dell'impegno settimanale, in accordo con gli Istituti comprensivi e in coerenza con le indicazioni ministeriali.

Durante i laboratori, 2 operatori per classe, 4 per orchestra, sviluppavano la propria proposta con la presenza delle docenti di classe, con utilizzo di un modello didattico inclusivo e non selettivo, che prevedeva partecipazione attiva delle docenti, in ruoli calibrati insieme agli stessi operatori.



Alla base di questo modello, un piano di formazione triennale rivolto sia a operatori e operatrici musicali, sia alle docenti, con percorsi e obiettivi differenziati ma complementari, per rafforzare ogni professionista nel proprio ruolo all'interno dell'alleanza che si stava andando progressivamente a costruire.

La formazione, dunque, è stata fin dall'inizio riconosciuta parte fondante di *Consonanze*, tassello essenziale per garantire quell'equilibrio delicato tra molteplicità e unicità, convergenza e personalizzazione, rispetto del modello e valorizzazione delle singole peculiarità, territoriali, umane, professionali, sociali.

Peraltro, anche l'azione formativa è evoluta con il progetto, adattandosi progressivamente ai bisogni via via emergenti, con l'obiettivo di:

- trasmettere e approfondire **obiettivi e approccio** di *Consonanze*,
- garantire **convergenza metodologica** insieme alla valorizzazione delle specificità individuali,
- offrire **spunti pedagogici e didattici**, teorici e operativi, per la "musica a scuola", anche oltre *Consonanze*,
- alimentare **comunità di pratica e di apprendimento**, attive e in dialogo costante tra loro.

A condurre le attività formative sono stati ingaggiati 3 formatori già richiamati, con competenze ed esperienze tra loro complementari: Andrea Gargiulo, oltreché docente di Conservatorio, fondatore di *MusicalInGioco* e direttore di orchestre che applicano la didattica reticolare; Manuela Allemano, operatrice e formatrice nel campo dell'apprendimento della musica nelle età evolutive, insegnante presso la Scuola di Alto Perfezionamento Musicale di Saluzzo (CN); Silvia Cucchi, allora Docente di Pedagogia Musicale per Didattica della Musica presso il Conservatorio "Giorgio Federico Ghedini" di Cuneo.

Gli incontri di formazione, per lo più realizzati in presenza, in avvio delle annualità di progetto (sia per operatori e operatrici musicali, sia per docenti), sono stati inoltre affiancati nel secondo e nel terzo anno da attività di *job shadowing*, con circa una presenza annuale nelle classi di Andrea Gargiulo, e da incontri mensili di coordinamento tra il team interno di progetto, lo stesso Andrea Gargiulo e i 4 operatori individuati come referenti dalle équipes attivate per ogni ente musicale.



L'anno si chiudeva abitualmente con un incontro in plenaria in presenza tra tutti gli attori del progetto, come luogo di condivisione, confronto e apprendimento per leggere i risultati dell'attività conclusa e ricalibrare le azioni previste per l'anno successivo.

Nei tre anni di *Consonanze a scuola*, laboratori nelle classi e attività di formazione si sono alimentati e plasmati a vicenda. La formazione condotta il primo anno, prima dell'inizio dei laboratori, ha permesso la costruzione della comunità di professionisti e l'avvio delle attività in classe. A sua volta, l'andamento dei laboratori ha determinato la revisione della formazione il secondo anno, caratterizzata da un maggiore sforzo di convergenza tra operatori e operatrici e dall'attivazione del *job shadowing*, essenziale per la reale comprensione della relazione tra équipe e classi e dell'effettivo allineamento all'approccio di *Consonanze*. **Dal secondo anno sono stati inoltre adottati dalle équipe dei diari di bordo**, dove tenere traccia, incontro dopo incontro, di aspetti quali la tipologia di attività svolte, l'intensità di utilizzo di imitazione e improvvisazione, la reazione delle classi.



Gli esiti del secondo anno, in termini di ingaggio e qualità del lavoro, hanno permesso di immaginare un concerto collettivo finale, verso cui si sono concentrati gli sforzi dell'ultimo anno, progettuali, organizzativi, formativi. Questa opportunità, poi portata a compimento il 19 maggio 2025, al Lingotto, ha fatto convergere ulteriormente le forze e offerto uno spazio di applicazione formidabile alle proposte lanciate durante la formazione, sia di operatori, sia di docenti. Questi ultimi hanno inoltre vissuto nel terzo anno un ulteriore salto di qualità della formazione, che dalla verticalità dell'esperienza musicale durante i laboratori orchestrali si è spostata verso l'orizzontalità delle Unità Didattiche di Apprendimento, portando a compimento la piena complementarità tra i due gruppi professionali coinvolti.

Infine, il terzo anno ha visto una ulteriore implementazione: l'opportunità offerta gratuitamente alle classi di controllo di aderire a un progetto di promozione della lettura e sviluppo delle competenze lessicali condotto dalla Fondazione Natalino Sapegno – Centro studi storico-letterari di Morgex (AO): il *Progetto Serianni – Lessico Familiare*, anch'esso caratterizzato dalla convivenza attività di ricerca ed esperienze culturali – letture ad alta voce, attività ludiche intorno al lessico, un'uscita al Parco della Lettura di Morgex. Un'integrazione inizialmente non prevista, derivata dalla necessità di valorizzare le classi di controllo nel loro ruolo, con proposte stimolanti e di valore, per quanto non sovrapponibili nei linguaggi e nei metodi all'esperienza orchestrale (per ridurre al minimo le possibili interferenze sulle attività di ricerca di *Consonanze*). Un tema, questo, che tocca aspetti molto delicati: la reale capacità di restituire il valore del progetto a tutte le comunità di classi coinvolte, di trattamento o controllo; il senso della partecipazione di entrambi i gruppi, non sminuita dalla differenza di ruolo degli uni rispetto agli altri; la cura da parte delle scuole, comprensibile e doverosa, di garantire a tutte le classi pari opportunità, pur nelle differenze di esperienze. Il *Progetto Serianni* ha permesso in corso d'opera di contenere il rischio di disingaggio delle classi di controllo, pur nella consapevolezza di toccare dimensioni che erano oggetto di ricerca. Come già evidenziato, anche questa scelta è stata determinata dalla **volontà di non agire in un contesto fittiziamente ideale, ma agganciato al reale, con tutti i suoi imprevisti e le variabili da gestire.**

63

Nel **capitolo 3** → si tratterà più nel dettaglio delle esperienze formative. Al **capitolo 4** → è affidato invece il compito di richiamare il disegno della ricerca, che sinora è rimasta sotto traccia ma è parte cruciale di *Consonanze*. Mentre si sviluppava la formazione e venivano condotti i laboratori nelle classi, il Comitato Scientifico da una parte e la Fondazione Santagata dall'altra sviluppavano le diverse azioni di ricerca previste: questionari e test per le classi (di trattamento e di controllo), somministrate in 4 diversi momenti con un importante impiego di risorse e grande sforzo da parte delle scuole a rendere attuabile la procedura digitale definita; interviste e questionari per professionisti e vertici degli enti coinvolti, realizzate in partenza e alla conclusione del progetto. Un patrimonio ricco di informazioni qualitative e quantitative, andato ad alimentare una banca dati che è stata la fonte più preziosa per i risultati che saranno presentati nella **parte III** → di questo report.



CAPITOLO 3

La formazione

a cura di

Manuela Allemano / Fondazione Scuola di Alto Perfezionamento Musicale di Saluzzo

Andrea Gargiulo / Conservatorio di Musica "Niccolò Piccinni" di Bari²

Nei capitoli precedenti è stato più volte sottolineato il valore fondante della formazione nel progetto *Consonanze*.

Nella poderosa sfida di lanciare, alimentare, mantenere un progetto ad alta complessità, basato su alleanze tra interlocutori tra loro molto diversi che proprio attraverso questa esperienza dovevano imparare prima di tutto a conoscersi, riconoscersi e cooperare, nello spazio delimitato dalle proprie risorse ma anche dai propri vincoli, la formazione è stata concepita come il legante, la risorsa capace non solo di portare dentro alla sfida di *Consonanze* le professioniste e professionisti coinvolti, ma anche alimentare una relazione nuova, che aveva l'ambizione di testarsi, crescere e consolidarsi grazie alla pratica.

La formazione, dunque, voleva certamente rappresentare un'opportunità individuale di crescita professionale e cambiamento, ma anche e soprattutto l'occasione per rendere possibili nuove alleanze, tra pari e con professionisti diversi, fornendo spunti di riflessione, strumenti, contesti di sperimentazione e allenamento.

Questo nella profonda convinzione che le proposte formative non fossero a senso unico, ma che l'apprendimento potesse essere reciproco e tra pari: *Consonanze* non offriva un nuovo modello rigido, ma invitava ad allargare il proprio stile verso nuove visioni, diversi approcci, che dovevano per forza di cose rispettare le esperienze e le competenze di ognuno e da esse ripartire, trasformandole in opportunità per il progetto stesso di mettersi in discussione, adattarsi alle specificità e trasformarsi.

In *Consonanze* la formazione è stata quindi risorsa abilitante, per mettere nelle condizioni tutti i partecipanti di operare nel progetto in modo convergente, verso gli obiettivi di progetto e secondo le linee guida proposte per gli interventi, ma anche garanzia di tenuta – delle azioni e delle relazioni, messe costantemente alla prova e di volta in volta ricostruite – e, infine, luogo in cui testare la disseminabilità dell'approccio proposto: un vero e proprio volano per diffondere l'esperienza di *Consonanze* nei suoi intenti, nei suoi obiettivi, nelle sue strategie di lavoro.

L'articolazione complessiva delle attività formative è stata presentata nel capitolo sulla struttura di progetto; qui si intendono offrire due affondi, riguardanti da una parte operatori e operatrici musicali, gli esperti verticali individuati dagli enti musicali tra i propri collaboratori e responsabili dei laboratori orchestrali nelle classi, dall'altra le docenti delle scuole coinvolte, attive sulle classi orchestrali.

2. Il primo paragrafo è a cura di Andrea Gargiulo, che ha coordinato le attività di formazione rivolte a operatori e operatrici; il secondo è a cura di Manuela Allemano, che, insieme a Silvia Cucchi, ha guidato nella formazione principalmente le docenti.



Le proposte formative sono state infatti differenziate per rispettare ruoli, professionalità e bisogni differenti, ma sempre tenendo fede a un bisogno di complementarità che nei fatti si concretizzava in classe, durante i laboratori, e si riproponeva anno dopo anno negli incontri in plenaria, culminando nella preparazione e nella gestione del concerto finale al Lingotto.

3.1 LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI E DELLE OPERATRICI MUSICALI – INCONTRI LABORATORIALI IN PLENARIA E JOB SHADOWING

Come già precisato, l'identificazione degli operatori da inserire nelle classi per i laboratori orchestrali è stata l'esito di un processo a cascata, che è partito dall'identificazione degli enti musicali per poi affidare a questi ultimi il compito di individuare all'interno dei loro team le persone più adatte per condurre le attività.

Ogni ente aveva ricevuto le medesime indicazioni: suggerire figure abituate a lavorare con bambine e bambini, possibilmente con esperienze in contesti scolastici ma soprattutto abituate a un utilizzo non rigido di diverse metodologie e aperte alla sperimentazione, disponibili a muoversi in contesti nuovi e a utilizzare tecniche e approcci diversi, con cui contaminare le proprie prassi professionali.

Non era prioritario invece l'insegnamento di specifici strumenti: come si vedrà più avanti, la direzione voleva essere esattamente opposta: avvicinarsi e allenarsi a un approccio verso il polistrumentismo, per superare la tendenza a dare priorità nell'insegnamento strumentale alla tecnica rispetto all'esperienza.

Pur dentro a questi contorni, le storie di ognuno erano naturalmente diverse: le proposte formative avevano dunque anche il compito di farle emergere, dove possibile valorizzarle e, insieme, adattare il percorso di formazione accogliendo questa ricchezza.

Storie diverse vogliono dire anche una diversa abitudine al cambiamento, emersione di resistenze spesso legittime, fondate su solide esperienze pregresse e cammini di successo, complessità con cui è stato necessario fare i conti. Dall'altra, però, l'aver costruito progressivamente una comunità di pratica ha permesso di gestire le frizioni, imparare da esse e plasmarsi in risposta, tenendo dentro tutti e tutte. E questo vuol dire confrontarsi con il reale, accettare e accogliere diversità e complessità, per costruire un cammino condiviso e disseminabile.



Per la costruzione di questa convergenza dentro la diversità, inizialmente **è stato tracciato il profilo dell'operatore "consonante"**, che:

- gestisce con flessibilità la **pratica polistrumentale**;
- considera la **musica come attività globale per lo sviluppo** cognitivo, affettivo, psicomotorio e relazionale di tutti i bambini e la insegna tenendo presente questi traguardi di competenze;
- ricorda l'importanza della **condivisione di materiali**;
- è interessato ad applicare **metodologie di osservazione e rendicontazione** in ambito educativo (diari di bordo, griglie di osservazione...);
- sa gestire **gruppi di bambini** applicando linee guida in modo flessibile e personalizzato;
- ha **esperienza in ambito propedeutico musicale** e in didattica polistrumentale;
- sa ideare **semplici attività con pattern ciclici**, per ideare esercizi interattivi;
- ha dimestichezza con l'**espressione vocale e corporea**;
- conosce e sperimenta diversi **metodi di notazione musicale e codifica**;
- sa **progettare in équipe**;
- ricerca il **dialogo tra pratica e teoria** (tra didattica musicale e pedagogia musicale e generale);
- è **creativo, vitale e sa gestire l'estemporaneità** in contesti di insegnamento / apprendimento;
- è **disponibile a lavorare** in uno o in due plessi (una o due classi da seguire settimanalmente), **per 3 anni scolastici consecutivi**.

66

Un profilo ideale ma anche concretizzabile, su cui ogni operatore e operatrice si è sperimentato ed è cresciuto, grazie alla convivenza tra pratica e formazione.

Nel dettaglio, la formazione di operatori e operatrici si è articolata in 3 cicli di incontri laboratoriali annuali in plenaria, secondo una logica che ha visto:

PRIMO ANNO

La costruzione di una prima convergenza, seguita però da applicazioni differenziate nelle classi, dove ogni équipe ha cercato un proprio modo di stare in equilibrio tra l'approccio proposto e le proprie sensibilità ed esperienze, in alcuni casi anche distanziandosi.

SECONDO ANNO

La ritessitura della convergenza e un presidio sul campo, grazie all'attivazione del *job shadowing*.

TERZO ANNO

Il consolidamento della convergenza, anche attraverso la prosecuzione del *job shadowing* e la preparazione del concerto finale al Lingotto con un repertorio comune a ogni classe, composto proprio per *Consonanze* da Andrea Gargiulo.



In particolare,

job shadowing e preparazione del repertorio del concerto sono stati strategici nel rafforzare negli operatori e nelle operatrici il senso di appartenenza al progetto e l'adesione al suo approccio metodologico, pur con esiti differenti.

Job shadowing →

Il *job shadowing* è una tecnica di affiancamento tra un esperto esterno e un operatore strutturato orientata a condividere e sviluppare pratiche già acquisite ma da consolidare e rettificare; nel nostro caso, l'intervento è servito anche per allineare i processi condivisi durante la formazione tradizionale avvenuta durante il primo anno nelle diverse realtà orchestrali di *Consonanze*.

Durante i momenti formativi si era resa evidente la diversa sensibilità agli approcci proposti, in particolare la resistenza di alcuni docenti all'utilizzo eterodosso delle pratiche strumentali e dell'improvvisazione, come cardine per lo sviluppo delle autoregolazioni e delle esperienze creative.

Sia le improvvisazioni non idiomatiche (prive di riferimenti stilistici precisi) che quelle idiomatiche (ancorate a linguaggi consolidati come quello del jazz) erano state spesso sottovalutate e marginalizzate durante la formazione, talvolta interpretate come perdita di tempo o come tecniche potenzialmente penalizzanti per le corrette posture tecniche e per la qualità dei progressi strumentali. L'idea prevalente era che non si potesse fare una vera orchestra senza una solidità strumentale e ciò confliggeva con quanto da sempre sperimentato nelle attività di *MusicalInGioco* e con la consapevolezza delle grandi potenzialità del "fare collettivo, la musica d'insieme come punto di partenza e non di arrivo dell'esperienza musicale, l'azzeramento dello stigma dell'insuccesso con il concetto della decontestualizzazione creativa che trasforma ogni errore in un'opportunità di scoperta e confronto"³.

Anche il conseguente uso di pratiche che potevano favorire un'estemporaneità d'insieme, come la chironomia di Kodály (l'uso delle mani per comunicare e per guidare processi creativi musicali o teatrali), non veniva rilevato dai diari di bordo – forniti alle équipes per registrarvi le pratiche e le reazioni di ogni incontro laboratoriale –, cosa che fu infatti riscontrata durante i primi incontri di *job shadowing*.



In realtà, anche la proposta di incoraggiare l'approccio di Paynter all'improvvisazione come composizione istantanea, era stato accolto molto freddamente: John Paynter, noto educatore musicale e compositore britannico, ha promosso un uso dell'improvvisazione musicale incentrato sulla creatività, sull'esplorazione sonora e sulla composizione attiva, specialmente in ambito educativo. La sua visione del suono come materia prima da plasmare ed esplorare permette al bambino di sperimentare con curiosità qualsiasi pratica strumentale con l'idea di considerare l'improvvisazione come una composizione estemporanea. Ecco quanto afferma in merito: *"Per quanto possibile gli allievi dovrebbero scoprire da soli i processi strutturali e dedurre le regole generali lavorando direttamente con i suoni. [...] Per tutti i musicisti esiste quindi un ciclo continuo fatto di improvvisazione, composizione / interpretazione"*⁴.

Il gioco "dell'applauso speciale", cioè un applauso gestito dinamicamente dal gesto del direttore, più volte suggerito durante la formazione con le diverse varianti, permette al bambino di sperimentare diverse soluzioni strumentali e contemporaneamente, lo ingaggia nella possibilità di coordinarsi con il gruppo e con la gestualità del direttore.

Anche le esperienze di *jazz conduction*, esperite da Butch Morris, ed ispirate al *soundpainting* di Walter Thompson, sono utilizzabili, con le opportune modifiche, in ambito didattico, utilizzando gestualità condivise per favorire l'improvvisazione e la "composizione istantanea": infatti i repertori proposti per l'esecuzione finale per il concerto all'Auditorium del Lingotto erano costruiti per favorire queste pratiche che inizialmente non venivano usate durante le lezioni.

Un affondo sui brani appositamente composti per il concerto può essere utile per comprendere meglio l'approccio proposto in *Consonanze* e le dinamiche verificatesi.

I brani composti sono stati 4:

- 1** *Il Temporale*
- 2** *Consonanze*
- 3** *Blues (S)Consonante*
- 4** *ConsonLatin*

L'introduzione del secondo brano *Consonanze* era strutturata come proposta improvvisativa con istruzioni semplici del tipo "suona oltre il ponticello" per gli archi, "emetti aria" o "baci" per i fiati, "suona strisciando sui piatti o sulle pelli" per le percussioni, ecc. con una *conduction* che indicava le dinamiche, l'acceso-spento e le possibili interazioni con gli altri gruppi di strumenti.

Il terzo e quarto brano insistevano invece sulle improvvisazioni idiomatiche, jazz per il *Blues (S)Consonante* e latin-jazz per *ConsonLatin*: nelle giornate di *job shadowing* è stata riscontrata la grande disponibilità dei bambini all'improvvisazione, quest'ultima, tuttavia, spesso omessa dalle lezioni o usata con poca attenzione alle caratteristiche idiomatiche dei generi musicali. Infatti, nei diari di appunti sulle lezioni di *job shadowing*

4. Paynter, Suono e struttura, creatività e composizione musicale nei percorsi educativi, EDT, 1996, Torino, p.111.



emergeva spesso come le lezioni fossero molto ben organizzate, nonostante la logistica non idonea, l'impossibilità d'uso delle LIM, spesso sostituite con cartelloni, o spazi insufficienti ad ospitare l'orchestra. L'organizzazione delle attività in due momenti era stata ben accolta. Così, mentre i bambini facevano attività di *body percussion* e di vocalità con alcuni docenti, gli altri preparavano e accordavano gli strumenti nella stanza che avrebbe ospitato la prova orchestrale.

Le attività proposte durante il *job shadowing* del secondo anno (2024) sono state di stimolo per alcuni operatori che hanno iniziato ad utilizzarle durante le loro lezioni: giochi con la chironomia di Kodály, improvvisazione non idiomatica vocale e/o con *body percussion*, costruzione di ritmi in *body percussion*, improvvisazione in *scat vocal*, improvvisazioni strumentali e utilizzo della chironomia per costruire brani orchestrali come *I feel good*, sono diventate attività abbastanza comuni in tutti i gruppi.

In particolare, alcune classi, molto sfidanti per gli operatori perché con bambini di età e condizione molto eterogenea, hanno accolto con entusiasmo le nuove attività, trasformando la percezione negativa, ricevuta dalle precedenti lezioni etichettate come "per bambini", in "questa è musica vera".

Infatti, il rischio di attuare rigidamente un qualsiasi approccio metodologico senza contestualizzarlo "enattivamente" è quello di banalizzarlo facendolo perdere di efficacia e credibilità.

L'uso della ridondanza del mediatore didattico, come ben teorizzato da **Elio Damiano**, che si consigliava di usare per l'esecuzione del *Blues (S)Consonante*, permetteva al bambino di scegliere se seguire lo spartito (mediatore simbolico), il gesto chironomico (mediatore iconico) o imitare il maestro che lo suonava contemporaneamente (mediatore attivo); purtroppo non tutti gli operatori concordavano sull'utilità e quindi veniva raramente utilizzata.

Nel settembre del 2024, alla ripresa delle attività, è stato comunicato agli operatori e agli enti la volontà di fare un concerto finale unico, con tutte le orchestre, nell'Auditorium del Lingotto, utilizzando come repertorio una fiaba in musica, ancora da scrivere, ma che avrebbe avuto le musiche già proposte, *Il Temporale* e *Consonanze*, più altri due brani orchestrali, *Blues (S)consonante* e *ConsonLatin*, con una forte presenza di improvvisazioni idiomatiche e non.

Conseguentemente è stato proposto un seminario in presenza di improvvisazione jazz, pur scarsamente partecipato proprio dagli operatori più restii ad usare le pratiche improvvisative.

Infatti, anche durante il *job shadowing* del 2025 l'uso delle pratiche improvvisative nella *body percussion*, nella vocalità e nelle pratiche strumentali erano spesso ridotte al minimo e proposte, tranne che in alcuni casi, con superficialità e senza convinzione; spesso i bambini, che accoglievano con grande entusiasmo queste attività, confessavano di non averle mai fatte durante le lezioni.

In generale è possibile affermare che gli incontri di *job shadowing* sono stati il momento che ha permesso al progetto di vivere una maggiore omogeneità metodologica, pur nel rispetto delle diverse convinzioni e posture pedagogiche e metodologiche.



3.2 LA FORMAZIONE DOCENTI COME STRUMENTO DI INTEGRAZIONE E TRASVERSALITÀ

Nel quadro del progetto *Consonanze*, la formazione docenti non si configura come un'azione accessoria o di accompagnamento, ma come un vero e proprio dispositivo strutturale, funzionale alla tenuta e alla qualità dell'intervento educativo nel suo complesso.

Coerentemente con l'impianto generale del progetto, la formazione degli insegnanti è stata progressivamente ridefinita come leva di integrazione tra i diversi attori coinvolti: docenti curricolari delle classi sperimentali, operatori musicali e contesto scolastico.

In coerenza con la scelta di non irrigidire *Consonanze*, ma adattarlo in corso d'opera al reale vissuto dei partner nel contesto di progetto, la formazione del corpo docente ha subito modifiche nel corso degli anni, successivamente a una rilettura dei bisogni generali.

In una prima fase, infatti, l'intervento musicale nelle classi era affidato in toto agli operatori esterni specializzati nella pratica orchestrale, come esperienza parallela rispetto alla didattica ordinaria. Tuttavia, l'osservazione in itinere ha evidenziato un elemento critico: la difficoltà, da parte degli insegnanti di classe, di comprendere pienamente le logiche pedagogiche e metodologiche sottese al lavoro musicale, con il rischio di una percezione di separatezza tra "progetto" e "curricolo".

In una prima fase, infatti, la formazione sia di operatori sia di docenti si è concentrata verticalmente sull'intervento musicale in classe, per accompagnare, da una parte, gli operatori nell'utilizzo dell'approccio *Consonanze* e, dall'altra, per dare alle docenti elementi di contestualizzazione dell'esperienza proposta alla propria classe ma anche ragionare sul ruolo che loro avrebbero potuto svolgere, di supporto e affiancamento agli operatori per la gestione del gruppo, di partecipazione attiva all'esperienza musicale. Tuttavia, l'osservazione in itinere ha evidenziato un elemento critico: la difficoltà, da parte delle docenti, di comprendere pienamente le logiche pedagogiche e metodologiche sottese al lavoro musicale, con il rischio di una percezione di separatezza tra "progetto" e "curricolo" e perdita dell'opportunità di farne una risorsa di crescita trasversale.

È proprio a partire da questa discrepanza che la formazione docenti ha assunto una funzione strategica: costruire condizioni di comprensione e coerenza tra le diverse componenti del progetto.



3.2.1 GLI OBIETTIVI DELLA FORMAZIONE

L'obiettivo principale della formazione non è stato quello di trasformare le docenti in specialiste della didattica musicale, ma di fornire loro strumenti operativi e chiavi di lettura utili a integrare l'esperienza musicale all'interno della pratica quotidiana.

In questa prospettiva, la formazione ha perseguito **tre obiettivi principali**:

- 1 comprensione** degli interventi musicali (condotti dagli operatori esterni), per rendere accessibili agli insegnanti i principi che guidano il lavoro musicale e superare una visione superficiale o esclusivamente performativa;
- 2 integrazione** curricolare, per favorire il collegamento tra le attività musicali e le altre discipline scolastiche;
- 3 attivazione** didattica, attraverso la proposta di attività concrete, immediatamente utilizzabili in classe.

In particolare, quest'ultimo obiettivo è stato sviluppato attraverso il ricorso alle Unità di Apprendimento (UDA) come strumento di progettazione condivisa. Le UDA hanno rappresentato un dispositivo chiave per tradurre l'esperienza musicale in percorsi didattici strutturati, consentendo agli insegnanti di collocare le attività proposte all'interno della programmazione curricolare.

L'utilizzo delle UDA, infatti, favorisce l'integrazione intenzionale e progettata delle attività musicali, rendendo espliciti obiettivi, competenze, attività e modalità di valutazione.

71

3.2.2 UNA FORMAZIONE OPERATIVA: IL LABORATORIO COME MODELLO

Uno degli elementi caratterizzanti dell'intervento formativo è stato il suo carattere fortemente operativo. L'impianto metodologico, di cui parleremo in un paragrafo successivo, ha privilegiato modalità laboratoriali, in cui le docenti – da subito e in modo sistematico – sono state coinvolte in prima persona in esperienze di pratica musicale, movimento, composizione e creazione collettiva.

Questa scelta risponde a una precisa visione: la musica richiede prima esperienza e poi, a posteriori, riflessione.

Per ciò, attraverso delle attività di *body percussion*, giochi ritmici, esplorazioni vocali e utilizzo di strumenti semplici, i docenti hanno potuto sperimentare in prima persona i processi di coordinazione, ascolto reciproco e regolazione collettiva che caratterizzano la musica d'insieme. In questo modo, la formazione ha reso visibile ciò che spesso rimane implicito nella pratica: le dinamiche relazionali, i meccanismi di attenzione condivisa e le strategie di gestione del gruppo.



3.2.3 LA TRASVERSALITÀ DELLA MUSICA: UN APPROCCIO INTERDISCIPLINARE

Un asse centrale della formazione è stato lo sviluppo di un approccio interdisciplinare, in cui la musica viene assunta come dispositivo trasversale capace di connettere ambiti disciplinari diversi.

In linea con questa prospettiva, la musica è stata proposta non come contenuto isolato, ma come mediatore didattico in grado di attivare connessioni tra linguaggi e saperi. Durante la formazione, sono state esplorate diverse **possibili integrazioni**:

- musica e **lingua / poesia**;
- musica e **matematica**;
- musica e **arte**;
- musica e **geografia e culture**.

A titolo esemplificativo, uno degli ambiti in cui la connessione interdisciplinare si è rivelata particolarmente efficace è stato quello tra musica e poesia.

Nel corso della formazione è stato proposto ai docenti un approccio che considera il testo poetico come una vera e propria partitura implicita. In questa prospettiva, elementi quali la punteggiatura, la disposizione dei versi, le pause e il ritmo interno del linguaggio possono essere interpretati come indicazioni agogiche ed espressive, analoghe a quelle presenti in uno spartito musicale. A partire da questa lettura, il testo viene progressivamente trasformato in evento sonoro attraverso l'introduzione di elementi musicali quali variazioni dinamiche, accompagnamenti ritmici e bordoni vocali, fino a configurarsi come un vero e proprio brano musicale collettivo.

Parallelamente, il lavoro sul testo poetico si è rivelato particolarmente efficace per sviluppare competenze legate alla dimensione ritmica e fonologica del linguaggio. Le parole sono state utilizzate come materiale per esplorare la scansione sillabica, la struttura metrica e la distribuzione degli accenti tonici, rendendo evidente la profonda connessione tra organizzazione del linguaggio verbale e organizzazione musicale del tempo.

Un ulteriore sviluppo delle attività ha riguardato la possibilità di trasformare il testo poetico in canto.

3.2.4 UNA FORMAZIONE FLESSIBILE E MULTIMETODO

La formazione ha utilizzato un approccio integrato tra le molte strade metodologiche e culturali che nella didattica musicale si sono sviluppate in Europa a partire dalla fine del XIX secolo a oggi. Questo per promuovere una lettura multidimensionale e non dogmatica dell'educazione, che si alimenta di molteplici suggestioni e letture per costruire sintesi adattabili in modo flessibile a contesti diversi. Se l'obiettivo chiave di questo progetto è stato di includere tutte e tutti in una esperienza musicale collettiva di crescita e di relazione umana, non si possono adottare metodi precisi, ma adattare strategie in modo personalizzato ai gruppi e alle singole individualità che si incontrano. Certamente si coagula tutto attorno a una concezione della musica come esperienza globale, in cui suono, movimento, parola e gesto sono profondamente integrati, ma lo sono anche immaginazione e volontà costruttiva, esperienze entropiche e misura, mente e corpo.



L'approccio si fonda su alcuni **principi chiave** che si sono rivelati particolarmente coerenti con gli obiettivi del progetto:

- centralità dell'**esperienza** e del fare;
- **accessibilità** delle pratiche;
- valorizzazione dell'**improvvisazione** e della creatività;
- interdipendenza tra **dimensione individuale e collettiva**.

3.2.5 IL RISULTATO FINALE

L'attività formativa proposta, sempre più orientata, anno dopo anno, a permettere a all'esperienza musicale di penetrare trasversalmente nella pratica didattica – oltre le ore di laboratorio orchestrale –, ha raggiunto il suo culmine nel terzo anno, anche grazie alla scelta di lavorare intorno a un obiettivo preciso: orientare le attività proposte alla produzione nelle classi di materiali che avrebbero accompagnato il concerto finale delle orchestre di *Consonanze*, realizzato all'Auditorium Lingotto di Torino il 19 maggio 2025, in occasione del Salone Internazionale del Libro.

Per l'evento, lo scrittore Francesco Morgando aveva ricevuto l'incarico di creare un racconto originale che fungesse da una cornice narrativa per i brani presentati in concerto.

Così è nata "Lalla, Romano e le parole da ritrovare", storia di amicizia tra due muli che durante un viaggio superano un momento di difficoltà esplorando suono e significato di alcune parole. La storia diventa, per le docenti, materiale per sperimentare nelle proprie classi l'alleanza possibile tra musica e poesia, arte, sillabazione, grammatica, avendo come risultato una serie di prodotti ispirati al racconto che sono diventati rinforzo comunicativo in occasione del concerto, oltreché palestra di creatività e di attivazione trasversale di competenze curricolari di bambine e bambini.

Un'esperienza di impatto per le docenti che, proprio grazie all'esperienza specifica vissuta nell'ultimo anno di formazione, hanno manifestato esplicitamente un nuovo interesse, orientato a esplorare maggiormente il campo della musica in chiave transdisciplinare. Un bisogno formativo per loro inedito, inaspettato in fase di avvio di *Consonanze* ma evidente alla sua conclusione, tanto da essere risultato uno degli aspetti più significativi degli effetti del progetto sul corpo docenti. La valorizzazione, in un'ottica UDA, delle competenze musicali già presenti – vocali, ritmiche e sonore, consapevoli o meno, anche quando non specialistiche – diventa un'opportunità per sperimentare nuove strategie didattiche, coinvolgere la classe in un approccio ludico alle discipline e promuovere una transdisciplinarietà spesso limitata dalla rigidità delle strutture scolastiche.

In questo modo, l'esperienza musicale esce dalle proprie ore curricolari e si irradia, divenendo anche terreno fertile per la cooperazione tra docenti e operatori musicali, che spesso corrono invece il rischio di entrare a scuola con progetti specifici, faticando a trasformarli in risorsa trasversale. Un apprendimento, questo, che ha contribuito a far emergere tra i partner di progetto l'interesse a verificare la possibilità di dare struttura e continuità a percorsi formativi simili, rivolti sia a docenti sia a operatori, dove l'obiettivo trasformativo sia proprio l'alleanza tra professionalità diverse e complementari.



CAPITOLO 4

Il disegno di ricerca, lato bambini e bambine

Dall'individuazione dei partecipanti allo studio

a cura di
Maria Celeste Fasano / Università di Aarhus

4.1 MODALITÀ DI INDIVIDUAZIONE DEI PARTECIPANTI

I bambini inclusi nel progetto di ricerca corrispondono agli alunni delle classi appartenenti ai 10 plessi scolastici situati nelle regioni Piemonte e Valle d'Aosta, individuati nella fase di mappatura del progetto.

L'indagine sugli effetti del training orchestrale si è quindi focalizzata su un campione di bambini frequentanti scuole in quartieri periferici di un capoluogo provinciale, città di media grandezza e nelle cosiddette aree interne.

In tali contesti, sono state coinvolte intere classi individuate nell'ambito degli istituti scolastici partecipanti. All'interno delle classi selezionate, sono stati inclusi nella ricerca tutti i bambini per i quali è stato acquisito il consenso informato dei genitori alla somministrazione di test e questionari. Non sono stati applicati criteri di selezione o esclusione a priori, consentendo così di lavorare con un campione naturalmente eterogeneo per abilità e background socio-culturale.

Il progetto ha ampliato il campo di indagine sugli effetti della pratica orchestrale nella popolazione infantile grazie al coinvolgimento di un campione ampio, alla presenza di un gruppo di controllo attivo e a un disegno comparativo longitudinale strutturato in modo da garantire, all'interno di ciascun istituto comprensivo, la presenza sia di classi assegnate alla condizione sperimentale sia di classi assegnate alla condizione di controllo. Questa organizzazione ha consentito di aumentare la comparabilità tra i gruppi e di ridurre il peso di possibili differenze legate al contesto scolastico.

La partecipazione alla ricerca e alla sperimentazione è stata libera e non sottoposta ad alcuna forma di coercizione, diretta o indiretta, esplicita o implicita. È stato acquisito preliminarmente e per iscritto il consenso informato dei genitori alla partecipazione al progetto di ricerca e alla somministrazione di test e questionari psicologici, essendo il campione costituito da soggetti minorenni.



4.2 PROCEDURA DELLA RICERCA

PARTECIPANTI

Lo studio ha coinvolto pertanto un ampio campione di bambini (N = 658 alla rilevazione iniziale) di età compresa tra i 6 e i 9 anni, frequentanti, al primo anno di progetto, la seconda e la terza classe della scuola primaria.

Il gruppo sperimentale ha partecipato a un training musicale orchestrale della durata di tre anni, mentre il gruppo di controllo attivo ha seguito, per lo stesso periodo, un training musicale tradizionale. Entrambi i percorsi hanno previsto due ore settimanali di attività in orario curricolare.

In fase di progettazione, era stata prevista un'assegnazione randomizzata delle classi alle due condizioni previste nello studio. Tuttavia, per ragioni organizzative e decisionali interne agli istituti scolastici, tale procedura non è stata implementata. L'assegnazione delle classi ai gruppi (condizione sperimentale e condizione di controllo attivo) è stata quindi definita a livello di singolo istituto comprensivo, in accordo con i dirigenti scolastici e sulla base di criteri organizzativi e di fattibilità, ma non di prerequisiti d'ingresso né di attitudini pre-testate.

Nella maggior parte dei casi, in ciascun plesso sono state incluse classi appartenenti a entrambe le condizioni, favorendo una distribuzione relativamente bilanciata tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo attivo e includendo classi seconde e classi terze in entrambe le condizioni. In alcuni istituti comprensivi, tuttavia, per scelta organizzativa della dirigenza, le classi di controllo sono state collocate in un plesso diverso da quello coinvolto nel training orchestrale, pur rimanendo all'interno dello stesso istituto. L'unità pedagogica dell'intervento non era la singola classe, ma l'orchestra scolastica nel suo insieme. Per questa ragione, all'interno di ciascun plesso sono state selezionate almeno due classi da coinvolgere nel training orchestrale, così da rendere possibile la costituzione di un ensemble stabile di circa quaranta-quarantacinque bambini (**figura 3** →). La quasi totale presenza, all'interno di ciascun plesso, di classi appartenenti a entrambe le condizioni ha probabilmente contribuito alla buona comparabilità iniziale tra i gruppi, coerentemente con l'assenza di differenze significative osservata nella maggior parte delle misure raccolte a T₀.

Questa scelta metodologica ha consentito di confrontare gruppi esposti a contesti scolastici simili, limitando l'effetto di variabili legate al plesso o all'istituto e rendendo più interpretabili i confronti tra le due condizioni già a partire dalla baseline.



FIGURA 3

Struttura del campione al secondo anno di progetto e distribuzione delle classi nei plessi scolastici coinvolti

8
Istituti
Comprensivi

IN PIEMONTE
 E VALLE D'AOSTA

~700
bambini

DI ETÀ COMPRESA FRA 7 E 9 ANNI
 (2° E 3° PRIMARIA A T₀)

10
orchestre

CIASCUNA FORMATA DA 2 CLASSI
 (UNA 2° E UNA 3° PRIMARIA A T₀)
 PER UN TOTALE DI CIRCA
44 BAMBINI PER ORCHESTRA

Punti critici

RISPETTO ALLA VALUTAZIONE:

→ **NUMEROSITÀ**
 DEL CAMPIONE

→ **DIFFUSIONE**
 SUL TERRITORIO

ISTITUTI COMPRESIVI	PLESSI SCOLASTICI	CLASSI				
		1°	2°	3°	4°	5°
BELLINI	COPPINO			●	●	
	DON PONZETTO			●	●	
	RIGUTINI			○ ○	○ ○	
BOTTACCHI	BOTTACCHI			● ○	● ○	
BOROLI	FRATELLI DI DIO			● ○	● ○	
CASTIGLIONE TORINESE	PEZZANI			○		
	BOTTERO			●	● ○	
	BERGALLI*			●	●	
	MANDELA*			○	○	
GASSINO TORINESE	GHANDI			● ○	● ○	
CERLOGNE	J.B. CERLOGNE			● ●		
	SARRE			○		
	AYMAVILLES			○		
ORBASSANO II	ORBASSANO II			● ○	● ○	
66 MARTIRI GRUGLIASCO	CIARI			● ○	● ○	

* I due gruppi indicati, di età diverse e ridotta numerosità, compongono convenzionalmente un'unica classe.



DISEGNO DELLO STUDIO

La **figura 4** → illustra il disegno dello studio e la relativa timeline. La ricerca ha previsto **cinque momenti di raccolta dati**:

- 1 prima dell'inizio del training (T_0);
- 2 al termine del primo anno di training (T_1);
- 3 al termine del secondo anno di training (T_2);
- 4 al termine del terzo anno di training (T_3);
- 5 tre mesi dopo la conclusione del training (T_4 , follow-up).

In ciascuna di queste fasi sono stati somministrati test e questionari ai bambini partecipanti.

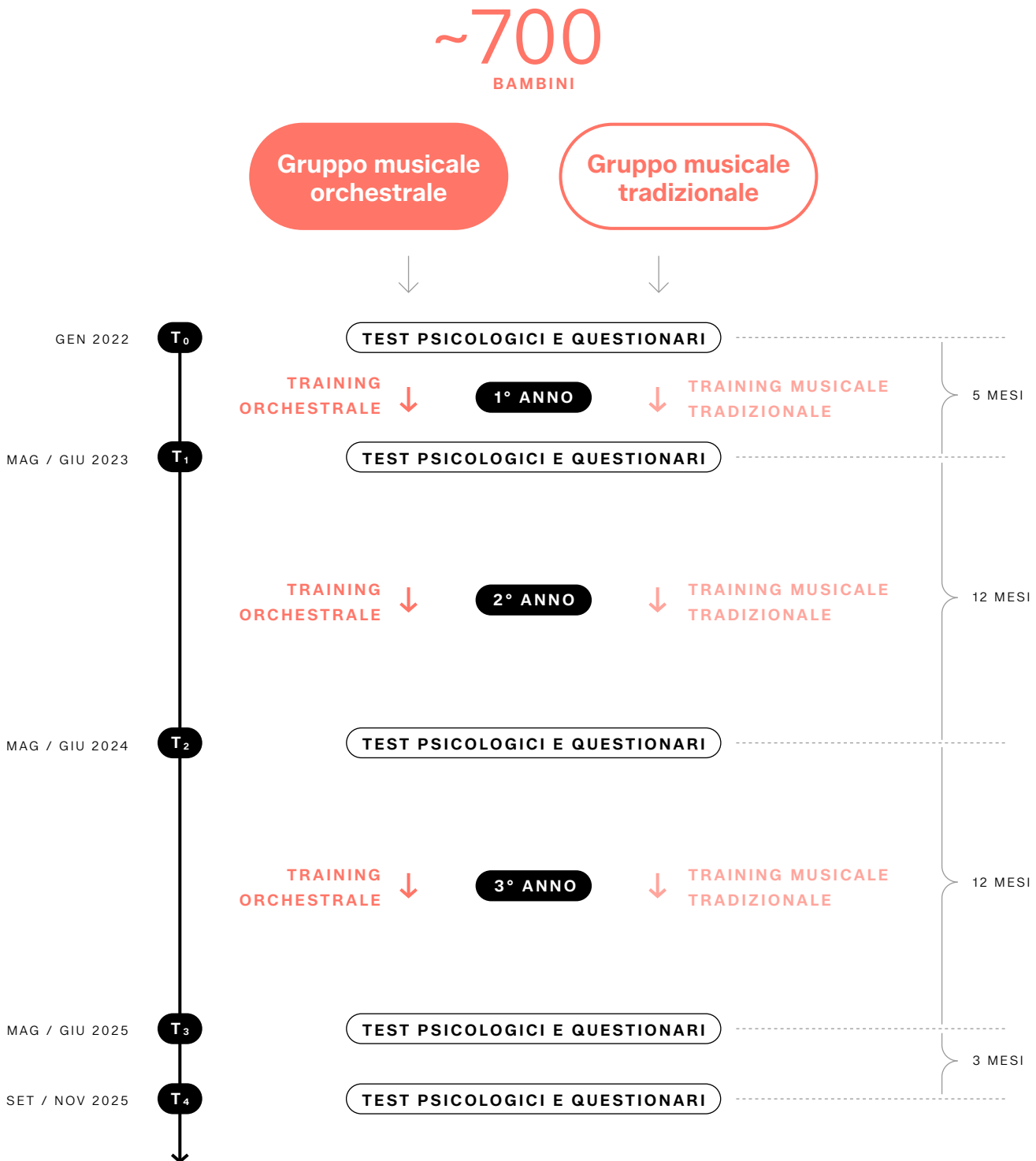
Il disegno dello studio è di tipo longitudinale, controllato e quasi-sperimentale. Poiché l'assegnazione ai gruppi non è stata randomizzata e il campione osservato nelle singole rilevazioni non coincide sempre perfettamente con un panel chiuso, i risultati vanno interpretati con prudenza, privilegiando una lettura comparativa e longitudinale attenta ai contesti di implementazione.

Nel corso del progetto si sono, infatti, verificati alcuni cambiamenti nella composizione del campione. In un caso, tra il primo e il secondo anno di rilevazione, una classe inizialmente inserita nel gruppo di controllo è stata successivamente coinvolta nel training orchestrale per ragioni organizzative interne alla scuola. Inoltre, tra T_1 e T_2 sono stati inclusi ulteriori 71 bambini e altri 13 partecipanti sono entrati nel progetto solo dopo T_2 . Al tempo stesso, una parte del campione non è stata più raggiungibile nella rilevazione finale (T_4), in particolare a causa del passaggio degli alunni alla scuola secondaria di primo grado, con una riduzione complessiva di circa 200 partecipanti. Queste variazioni sono fisiologiche in ricerche longitudinali condotte in contesti scolastici reali e rendono opportuno evitare interpretazioni eccessivamente forti in termini di causalità lineare o di confronto intra-soggetto perfettamente stabile nel tempo.

In questa prospettiva, particolare rilievo assume il ruolo della *fidelity* pedagogica, emersa come variabile centrale per comprendere la variabilità degli esiti osservati.



FIGURA 4
Timeline del disegno longitudinale dello studio Consonanze





CAPITOLO 5

Il disegno di ricerca, lato enti

Dalla mappatura alla sostenibilità di *Consonanze*

a cura di
Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS

Accanto alla rilevazione degli effetti sui bambini, il progetto ha previsto la costruzione di un disegno di ricerca specificamente orientato a comprendere i meccanismi di sostenibilità del progetto a livello delle scuole e degli enti musicali coinvolti.

L'obiettivo non è solo verificare se le attività di educazione musicale producono impatti positivi sugli studenti, ma anche se e come il progetto riesce a radicarsi nei territori, ad essere replicato e disseminato, generando nel tempo alleanze strutturate fra scuole ed enti di educazione musicale. In quest'ottica, la **sostenibilità** è intesa in termini di:

- **capacità organizzativa** degli enti musicali di mantenere e sviluppare l'offerta;
- **integrazione** curricolare e organizzativa nelle scuole;
- **solidità delle collaborazioni** tra scuole, enti musicali e altri attori del territorio;
- possibilità di **estendere o replicare il modello** in nuovi contesti.

79

Il disegno di ricerca si articola in **due grandi componenti** fortemente integrate:

- 1 Mappatura sistematica degli enti** non profit che si occupano di educazione musicale in Piemonte e Valle d'Aosta, con particolare attenzione alla loro struttura, alla proposta educativa e alle relazioni con il territorio.
↓ ↑
- 2 Valutazione d'impatto sugli enti coinvolti** nel progetto di educazione musicale, focalizzata sui processi di radicamento, sostenibilità organizzativa, scalabilità e replicabilità nel medio-lungo periodo.



La mappatura ha la funzione di:

- **ricostruire l'universo** degli enti non profit che si occupano di educazione musicale di base in Piemonte e Valle d'Aosta;
- **descrivere** in modo comparabile le **caratteristiche** strutturali, organizzative e didattiche;
- **individuare le relazioni** con scuole, famiglie, amministrazioni locali e altri soggetti del territorio;
- **produrre indicatori sintetici** e mappe territoriali utili a comprendere dove e come sia più realistico e promettente radicare il progetto e farlo crescere nel tempo.

L'esito di questa fase è un quadro di riferimento empirico sul sistema territoriale dell'educazione musicale, che permette di leggere la sostenibilità potenziale delle collaborazioni e di selezionare, in modo informato, gli enti da coinvolgere nelle successive fasi di formazione e attività in classe.

Il disegno di valutazione è costruito a partire da un mandato chiaro: verificare se e come il progetto dimostri la capacità di radicarsi nei territori, di essere replicato e diffuso oltre il perimetro iniziale. In presenza di impatti positivi, l'intento è utilizzare i risultati della valutazione per:

- riproporre il progetto in modo più ampio o in nuovi territori;
- rafforzarne la sostenibilità organizzativa e finanziaria;
- correggere o adattare variabili e processi meno efficaci.

Alla base sta l'assunto che la multidimensionalità delle relazioni attivate (fra studenti, docenti, educatori musicali, scuole, enti del territorio) e lo specifico percorso formativo siano in grado di generare impatti rilevanti non solo sulle competenze dei bambini, ma anche sulla capacità delle organizzazioni di innovare, collaborare e durare nel tempo.

Per alimentare il modello valutativo e osservare nel tempo l'evoluzione dei meccanismi di sostenibilità, è stata prevista una raccolta dati longitudinale, articolata in diverse ondate (T_0, T_1, T_2, T_3, T_4) e basata su una combinazione integrata di strumenti. I questionari, rivolti a enti non profit, scuole, educatori musicali e insegnanti, hanno consentito di raccogliere sia informazioni oggettive, sia elementi soggettivi, come le percezioni sulle competenze pregresse e acquisite, la disponibilità a proseguire le attività e il grado di supporto istituzionale percepito. Accanto ai questionari sono state condotte interviste mirate, realizzate a campione e in momenti chiave del percorso, che hanno coinvolto in particolare le scuole. Queste interviste permettono di approfondire strategie, motivazioni, vincoli e aspettative rispetto alla continuazione o estensione del progetto, ma anche di esplorare più in profondità la costruzione di alleanze strategiche, la capacità di reperire risorse e gli aggiustamenti organizzativi introdotti per sostenere l'iniziativa nel tempo. Accanto a questi strumenti, la partecipazione durante alcune sessioni formative o di restituzione e feedback sulle attività svolte durante l'anno ha ulteriormente aiutato a comprendere come, nel corso degli anni, si siano consolidate culture professionali condivise, pratiche didattiche comuni e quali siano stati gli elementi di difficoltà o di soddisfazione rispetto al progetto. Grazie a questo disegno integrato è stato possibile monitorare, in una prospettiva esplicitamente orientata alla sostenibilità, l'evoluzione delle competenze e della



consapevolezza di educatori e insegnanti, le trasformazioni dei contesti di apprendimento nonché la stabilità delle collaborazioni interistituzionali e l'emergere di nuove alleanze strategiche a supporto del progetto.

I paragrafi successivi analizzano la consistenza, diffusione e composizione della formazione musicale in Piemonte e Valle d'Aosta, considerando sia l'educazione musicale erogata all'interno del sistema scolastico sia quella garantita da enti e organizzazioni che operano in maniera indipendente. L'attenzione, per quanto riguarda il sistema scolastico, si concentra sugli istituti che hanno potenziato l'offerta musicale rispetto al curriculum ordinario, mentre per le organizzazioni indipendenti la raccolta di informazioni è stata condotta in modo estensivo, includendo una pluralità di soggetti e tipologie di attività. Alla valutazione di impatto, intesa come informazione per costruire la sostenibilità futura del progetto, è invece dedicata la **parte IV** →.

5.1 L'OFFERTA FORMATIVA SCOLASTICA

L'analisi condotta nelle due Regioni ha portato all'individuazione di 101 istituzioni scolastiche che offrono percorsi di formazione musicale strutturata. Si tratta di scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale, scuole secondarie di secondo grado (in particolare licei musicali e coreutici) e istituzioni di alta formazione artistica e musicale (AFAM), tra cui il Conservatorio "Antonio Vivaldi" di Alessandria, il Conservatorio di Musica "Giorgio Federico Ghedini" di Cuneo, il Conservatorio "Giuseppe Verdi" di Torino, l'Istituto Superiore di Studi Musicali "Guido Cantelli" di Novara e l'Istituto Musicale Pareggiato della Valle d'Aosta – Conservatoire de la Vallée d'Aoste.

Dal punto di vista della distribuzione territoriale, 95 istituti, pari al 94% del totale, sono localizzati in Piemonte, mentre i restanti 6 (6%) si trovano in Valle d'Aosta, con una concentrazione prevalente nel comune di Aosta. In Piemonte, la distribuzione per provincia evidenzia una maggiore densità in provincia di Torino, che conta 40 scuole (42%), più della metà delle quali (21) situate nel capoluogo regionale; seguono la provincia di Cuneo con 15 scuole (15,8%) e quella di Novara con 9 scuole (9,5%). L'offerta è quindi presente in tutte le province piemontesi, ma con livelli di diffusione più contenuti, in particolare, nelle province di Asti e Biella.

Considerando il complesso delle due regioni, la maggior parte degli istituti che eroga formazione musicale è costituita da scuole secondarie di primo grado (85%), seguite dalle scuole secondarie di secondo grado (10%) e dagli istituti di alta formazione (5%). A livello nazionale, anche nelle altre regioni italiane le scuole secondarie di primo grado a indirizzo musicale rappresentano la tipologia più diffusa: se ne contano complessivamente circa 2.000 su tutto il territorio, in costante crescita in risposta alle numerose richieste di attivazione provenienti dalle scuole.

Un indicatore della possibilità, per gli studenti, di intraprendere un percorso di formazione musicale all'interno del sistema scolastico è dato dal peso percentuale di tale offerta rispetto al numero complessivo di scuole. Nel caso della scuola secondaria di primo grado, le maggiori opportunità di accesso a percorsi musicali si riscontrano nelle province del Verbano-Cusio-Ossola, di Vercelli e in Valle d'Aosta, dove la quota di istituti a indirizzo musicale sul totale risulta più elevata. Al contrario, gli studenti delle province di Asti, Alessandria e Cuneo dispongono di una minore dotazione relativa, pur a fronte, nel caso di Cuneo, di un numero assoluto di scuole a indirizzo musicale consistente.



Per quanto riguarda l'offerta di strumenti musicali nelle scuole secondarie di primo grado, dall'analisi delle pagine web degli istituti identificati emerge che, nella maggior parte dei casi, sono disponibili i corsi di pianoforte (89,5%), chitarra (88,4%), violino (75,6%) e flauto (53,5%), che risultano quindi gli strumenti più ricorrenti nei percorsi didattici. A questi si aggiungono, con frequenze minori, clarinetto, percussioni, sassofono e violoncello. Nel panorama scolastico piemontese si registrano tuttavia anche esperienze con offerte più specialistiche, che includono strumenti meno diffusi, come l'arpa (4,9%), l'oboe (3,7%), il corno (3,7%), la fisarmonica (2,4%) e il fagotto (1,2%), seppur con percentuali ridotte.

L'analisi delle 10 scuole secondarie di secondo grado a indirizzo musicale presenti in Piemonte e Valle d'Aosta mostra un'offerta strumentale più omogenea: tutte le scuole garantiscono l'insegnamento di almeno sette strumenti diversi. In questo segmento si registra, inoltre, la presenza di strumenti non disponibili nel ciclo precedente, quali trombone, basso tuba, contrabbasso, viola, viola da gamba e organo.

5.2 L'OFFERTA FORMATIVA INDIPENDENTE

La mappatura delle organizzazioni che erogano formazione musicale in Piemonte e Valle d'Aosta ha consentito di identificare 335 soggetti attivi. Tra questi, la componente più numerosa è rappresentata dalle bande musicali, pari a 202 organizzazioni (60%), che oltre all'attività concertistica svolgono spesso una funzione formativa, offrendo corsi strumentali di base e percorsi propedeutici. Sulla base di tale ricostruzione è possibile confrontare la situazione piemontese con quella di regioni caratterizzate da una popolazione di dimensioni analoghe: nello stesso codice ATECO si contano 298 organizzazioni in Emilia-Romagna, 296 in Veneto e 774 in Lombardia. Il quadro che ne emerge, tenendo conto della popolazione residente, è complessivamente allineato in termini di densità di organizzazioni musicali sul territorio.

82

La distribuzione per provincia evidenzia il ruolo centrale di Torino, che conta 78 organizzazioni, seguita da Cuneo e Aosta con, rispettivamente, 34 e 22 organizzazioni. Osservando la distribuzione per comune, emerge una forte concentrazione nei capoluoghi di provincia, in particolare a Torino, Novara, Asti e Alessandria. Nel resto del territorio si possono notare:

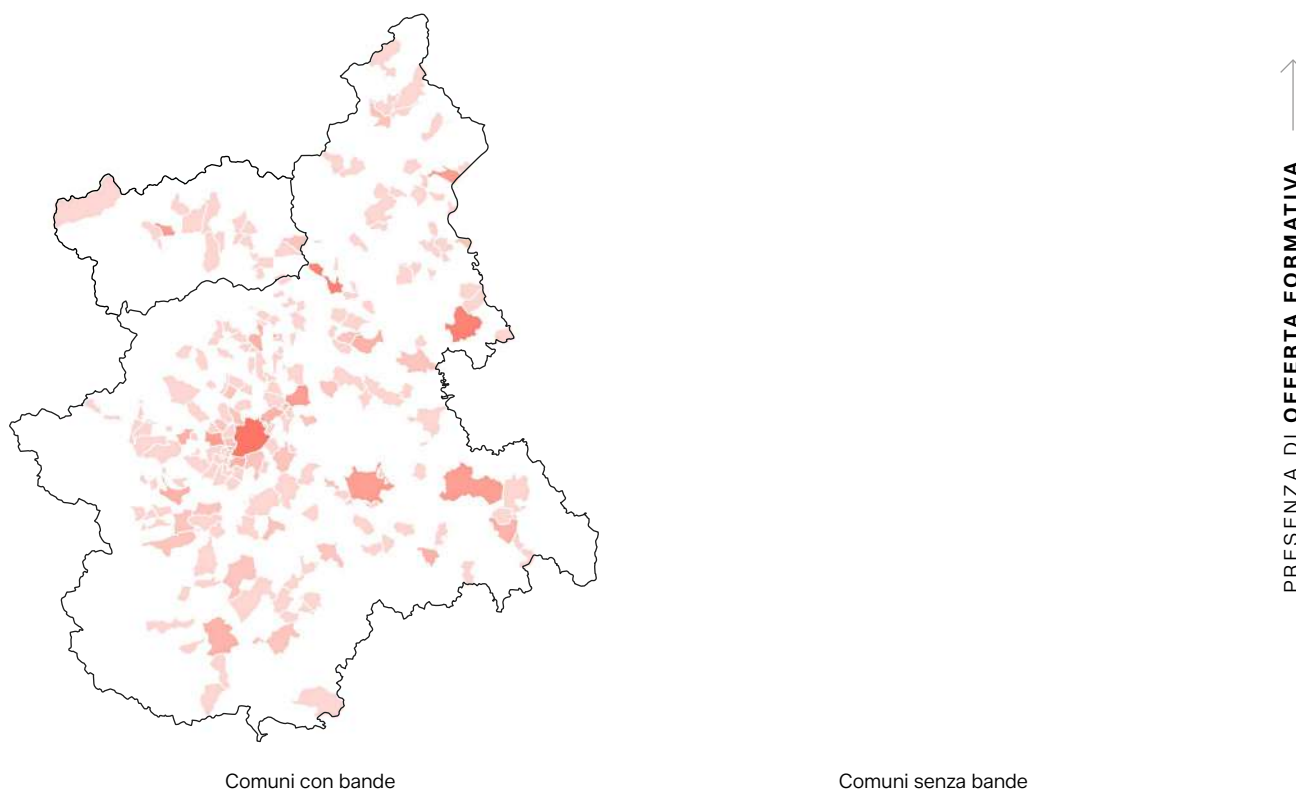
- alcuni addensamenti significativi in provincia di Cuneo, in corrispondenza delle principali città di riferimento delle diverse aree;
- una buona presenza di enti in provincia di Torino, seppur con minori concentrazioni rispetto al capoluogo, probabilmente perché la forte offerta torinese attrae insegnanti e studenti, lasciando meno spazio allo sviluppo di esperienze locali in altri comuni;
- una presenza più rarefatta nelle aree alpine e appenniniche e, in particolare, nel settore settentrionale del Piemonte;
- il ruolo capillare delle formazioni bandistiche, che coprono numerosi comuni privi di altre opportunità per l'avvicinamento alla pratica o allo studio della musica, se non recandosi in centri vicini.



La lettura della distribuzione delle organizzazioni per comune, in Piemonte e Valle d'Aosta, evidenzia dunque un quadro diverso se si includono o meno le realtà con attività bandistiche, che risultano spesso determinanti per garantire un presidio formativo di base nei contesti più periferici.

FIGURA 5
Distribuzione delle organizzazioni per Comune, con e senza bande

Elaborazione Fondazione Santagata



Per quanto riguarda la forma giuridica, la maggior parte delle organizzazioni opera in forma associativa (nella quasi totalità dei casi associazioni culturali); segue una quota di Associazioni di promozione sociale (APS), mentre le altre forme giuridiche risultano residuali. Tale configurazione si conferma sia includendo le bande musicali nel conteggio, sia escludendole: nel primo caso le associazioni rappresentano il 77% del totale, nel secondo il 65%.

Sul piano degli ambiti di attività, la maggior parte delle organizzazioni individuate svolge attività bandistiche oppure percorsi di propedeutica ed educazione musicale di base. A livello regionale, in Piemonte prevalgono le attività di educazione musicale e strumentale di base, seguite, a distanza, da quelle bandistiche; in Valle d'Aosta queste ultime assumono un peso proporzionalmente maggiore, con un distacco netto rispetto ad altre tipologie di offerta, che risultano numericamente molto limitate.



Dal punto di vista della diffusione territoriale, le attività propedeutiche e i corsi di educazione musicale e strumentale di base sono presenti in tutte le province, ma in alcune di esse – in particolare Biella, Vercelli e Verbano-Cusio-Ossola – i numeri sono contenuti e concentrati prevalentemente nei capoluoghi. Ne deriva una disponibilità molto differenziata di corsi adatti all'età dei bambini, soprattutto per le fasce più precoci. In alcune province (Alessandria, Biella e Vercelli) l'offerta rivolta alla fascia 0-3 anni risulta assente, mentre in altre (Asti e Verbano-Cusio-Ossola) è molto limitata e diventa significativa solo a partire dalla scuola primaria.

La maggior parte delle organizzazioni censite dichiara di non appartenere a circuiti o reti formali. Tra quelle che, al contrario, risultano inserite in reti strutturate, si segnalano: 4 scuole che fanno riferimento all'Istituto Suzuki Italiano, 3 affiliate all'*Orff-Schulwerk* Italiano e un soggetto membro dell'International Kodály Society. Altre reti citate includono la Rete internazionale dei suonatori di corno da caccia – UNESCO, la rete internazionale "Musica in Culla", il network "Associazione Musica e Società", l'Associazione Italiana Scuole di Musica (AIdSM), "Nati per la Musica" (NpM), il Sistema Musica Città di Chivasso e il circuito legato al Trinity College.

Sul versante delle collaborazioni con il sistema scolastico, le organizzazioni intervistate dichiarano rapporti attivi soprattutto con le scuole primarie, senza differenze rilevanti tra primo e secondo ciclo di istruzione primaria. Seguono, con valori sostanzialmente analoghi tra loro, le collaborazioni con scuole dell'infanzia, nidi e scuole secondarie di primo grado. Le esperienze di collaborazione con le scuole secondarie di secondo grado risultano invece molto più rare e, quando presenti, si concentrano quasi esclusivamente nella provincia di Torino.

Per quanto riguarda il finanziamento delle attività, emerge un quadro basato su un mix di fonti di entrata. Un ruolo centrale è svolto dai contributi delle famiglie, che sostengono i costi in circa 30 casi. Una quota significativa delle collaborazioni si regge inoltre sui budget degli istituti scolastici, sulla partecipazione a bandi e sul sostegno delle amministrazioni pubbliche. Sono presenti anche situazioni in cui le organizzazioni di formazione contribuiscono con risorse proprie; tuttavia, i casi in cui queste rappresentano l'unica fonte di finanziamento sono residuali, così come le esperienze di corsi completamente gratuiti per l'utenza.

Entrando nel vivo della configurazione dell'offerta formativa, chi vuole studiare musica in Piemonte e Valle d'Aosta ha accesso principalmente ad attività educative nell'ambito della musica classica e moderna. Alcuni territori sembrano caratterizzarsi per una proposta più specifica: in provincia di Alessandria emergono più di frequente le possibilità di studiare musica moderna e popolare e tradizionale (in questo secondo caso come nel VCO), la provincia di Biella sembra caratterizzarsi per l'offerta di didattica nell'ambito della musica moderna, jazz ed elettronica.

Accanto a questa offerta più strutturata, le organizzazioni intervistate segnalano anche altri ambiti di attività: musicoterapia, corsi per giovani maestri accompagnatori, percorsi per giovani direttori d'orchestra, laboratori didattici rivolti agli insegnanti, laboratori di ascolto, ricerca musicale e performance, musical. Tra i corsi erogati, quelli a cui è attribuito un peso medio maggiore riguardano l'ambito strumentale individuale, la musica d'insieme, i percorsi propedeutici e i corsi complementari, come solfeggio, armonia, composizione ed *ear training*.



Nella maggior parte dei casi (77%) il metodo didattico è scelto direttamente dal docente, senza significative differenze territoriali. Alcune linee metodologiche ricorrono però con maggiore frequenza: la metodologia *Orff-Schulwerk* è utilizzata in 12 casi; i metodi *Kodály* e *Suzuki* in 10 casi ciascuno; il metodo *Goitre* in 9 casi; i metodi *Gordon* (6 casi) e *Dalcroze* (4 casi).

Imitazione e improvvisazione sono tecniche il cui utilizzo viene dichiarato in quasi l'80% dei casi, in buona parte grazie all'iniziativa dell'insegnante, e in parte residuale (15% circa) poiché presenti nella metodologia di riferimento. In due terzi dei casi, inoltre le due tecniche coesistono e quando non sono presenti entrambe prevale per poche unità l'uso dell'imitazione.

Il corpo docente presenta, nella maggioranza dei casi, una formazione centrata su percorsi di studio strumentale solistico e di formazione musicale riconosciuta, svolta presso conservatori o istituti pareggiati, cui si affiancano esperienze di aggiornamento continuo, organizzate sia internamente sia esternamente alle organizzazioni.

Nel complesso, le organizzazioni mostrano una forte propensione alla formazione continua dei docenti, che sostengono promuovendo corsi interni o favorendo la partecipazione a iniziative esterne. A tale investimento viene attribuito un ruolo importante nel migliorare la qualità della didattica rivolta ai bambini, nel diversificare i percorsi offerti e nell'introdurre nuovi approcci metodologici.



PARTE III



I risultati: *Consonanze* alla prova dei fatti



CAPITOLO 6

Cosa abbiamo valutato?

a cura di

Maria Celeste Fasano / Università di Aarhus

Manuela Filippa / Università di Ginevra

Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste

6.1 OBIETTIVI E IPOTESI DELLA RICERCA

Il progetto di ricerca si è posto l'obiettivo di valutare l'efficacia di un training orchestrale di medio termine sullo sviluppo musicale, affettivo ed emotivo, cognitivo di bambine e bambini della scuola primaria. L'intervento è stato progettato secondo una logica inclusiva e non selettiva, con l'intento di favorire la partecipazione di tutti gli alunni indipendentemente dal livello iniziale di competenze musicali, e di analizzare gli effetti dell'esperienza musicale collettiva sia sul piano generale dello sviluppo sia su dimensioni più specificamente disciplinari. Alla luce della letteratura esistente sugli effetti delle attività musicali collettive e dei programmi di educazione orchestrale, lo studio ha inteso verificare l'impatto del training su più aree di sviluppo interconnesse, in particolare sull'area musicale, motivazionale, socio-emotiva e quella cognitiva.

Sul piano musicale, l'attenzione si è concentrata sullo sviluppo delle abilità musicali percettive, espressive e produttive, con l'obiettivo di verificare se la partecipazione a un'esperienza orchestrale potesse contribuire al miglioramento delle competenze musicali specifiche. Allo stesso tempo, è stato considerato il possibile ruolo di tali competenze come base per ricadute sulle performance scolastiche e disciplinari, in virtù delle competenze cognitive, attentive e collaborative richieste dalla pratica musicale collettiva.

Accanto alla dimensione musicale, un ruolo centrale è stato attribuito all'area motivazionale. In questa prospettiva, il progetto ha indagato non solo la qualità della motivazione all'apprendimento, ma anche dimensioni quali il senso di autoefficacia e il *self-empowerment*, intesi come percezione di competenza, possibilità di incidere sul proprio percorso e significato attribuito all'attività svolta. In linea con i modelli teorici dell'autodeterminazione, si è ipotizzato che il contesto orchestrale potesse favorire una progressiva interiorizzazione della motivazione, promuovendo forme più autonome di partecipazione e coinvolgimento nelle attività, sia musicali sia scolastiche più in generale.



Per quanto riguarda la dimensione socio-emotiva, il progetto ha indagato il possibile impatto del training musicale collettivo sulla capacità dei bambini di riconoscere e interpretare le emozioni, sia nella voce umana sia nel linguaggio musicale. È stato inoltre ipotizzato che la partecipazione a un contesto orchestrale potesse favorire lo sviluppo di competenze socio-relazionali rilevanti, quali la co-regolazione emotiva all'interno del gruppo e l'empatia. In questa prospettiva, l'esperienza musicale è stata considerata anche in relazione alla dimensione della ricompensa affettiva (*affective reward*) associata alla pratica musicale condivisa.

Infine, sul piano cognitivo e regolativo, è stato ipotizzato che la partecipazione al training orchestrale potesse favorire un miglioramento significativo delle funzioni attentive, della capacità di controllo degli impulsi e della flessibilità cognitiva rispetto a quanto osservabile nei bambini assegnati a un training musicale tradizionale. Si è inoltre ipotizzato che l'esperienza orchestrale, caratterizzata da una forte componente di coordinazione, ascolto reciproco e adattamento continuo al contesto sonoro del gruppo, potesse promuovere un incremento delle abilità di pensiero creativo e divergente.

Nel complesso, la studio intende valutare se un'orchestra inclusiva possa costituire non solo un contesto di apprendimento musicale, ma un vero e proprio dispositivo educativo capace di sostenere in modo integrato lo sviluppo socio-emotivo, motivazionale e regolativo dei bambini in età scolare.

88

6.1.1 STRUMENTI: QUESTIONARI E TEST PSICOLOGICI

In ciascuna fase di raccolta dati sono stati valutati gli effetti del nuovo approccio musicale orchestrale e del training musicale tradizionale attraverso una batteria di strumenti standardizzati composta da test psicologici e questionari validati per la popolazione infantile. Gli strumenti selezionati hanno permesso di indagare diverse aree di competenza e sviluppo, in particolare l'area musicale, l'area motivazionale, l'area socio-emotiva e le capacità di attenzione e autoregolazione.

Le prove musicali includevano misure di percezione melodica e ritmica e sono state somministrate individualmente con l'utilizzo di cuffie, al fine di garantire una corretta percezione degli stimoli sonori e ridurre eventuali interferenze ambientali. L'area musicale, inoltre, ha incluso la valutazione delle abilità percettive musicali e del piacere associato all'esperienza musicale. L'area motivazionale ha incluso indicatori relativi alla qualità della motivazione verso l'apprendimento, sia in ambito musicale sia scolastico. L'area socio-emotiva ha riguardato la capacità di riconoscere e attribuire emozioni a stimoli vocali e visivi, nonché dimensioni più



ampie dello sviluppo socio-emotivo quali empatia e consapevolezza emotiva. Le capacità di attenzione e autoregolazione hanno implicato indicatori comportamentali relativi alla regolazione attentiva e all'iperattività. Gli strumenti selezionati hanno quindi permesso di analizzare in modo integrato diverse dimensioni dello sviluppo musicale, socio-emotivo e motivazionale, nonché le capacità di autoregolazione dei bambini. Di seguito vengono descritti i principali strumenti utilizzati per la valutazione delle dimensioni considerate nello studio.

MBEMA

Abilità musicali

Le abilità musicali percettive sono state valutate attraverso la *MBEMA – Montreal Battery for Evaluation of Musical Abilities*, uno strumento ampiamente utilizzato per la valutazione delle competenze musicali nei bambini. In questo studio è stata utilizzata una versione ridotta della batteria, della durata complessiva di circa 20 minuti, che ha permesso di valutare in modo sintetico diverse componenti dell'elaborazione musicale, tra cui la discriminazione melodica e ritmica.

BMRQ

Ricompensa musicale

Per misurare il piacere e la ricompensa associati all'esperienza musicale è stato utilizzato il *BMRQ – Barcelona Music Reward Questionnaire* (Mas-Herrero et al., 2013), somministrato in una versione italiana adattata ai bambini. Il questionario comprende 20 *item* e valuta cinque dimensioni della ricompensa musicale: ricerca della musica (*music seeking*), evocazione emotiva (*emotion evocation*), regolazione dell'umore (*mood regulation*), risposta sensori-motoria (*sensory-motor*) e ricompensa sociale (*social reward*).

Scale growth mindset

nella possibilità di migliorare con l'impegno

Sono state, inoltre, valutate le convinzioni dei bambini riguardo alla possibilità di sviluppare le proprie capacità attraverso l'impegno, utilizzando due scale di *growth mindset* (Holochwost, 2021). La scala *Overall Growth Mindset*, composta da 6 *item*, misura la convinzione generale che le abilità possano migliorare nel tempo attraverso l'apprendimento e lo sforzo. La scala *Musical Growth Mindset*, anch'essa composta da 6 *item*, indaga invece questa dimensione in relazione specifica alle abilità musicali.





C-PLOC e ASRQ

Motivazione

La motivazione alla partecipazione al training musicale è stata misurata tramite la *C-PLOC – Children's Perceived Locus of Causality Scale* (Goudas et al., 1994), utilizzata nella versione italiana. Questo strumento consente di distinguere diverse forme di motivazione alla partecipazione alle attività, in particolare la motivazione intrinseca e quella estrinseca. La motivazione allo studio è stata inoltre valutata tramite alcune scale dell'*ASRQ – Academic Self-Regulation Questionnaire* (Alivernini, Lucidi & Manganeli, 2011). In particolare, sono state somministrate le scale relative alla motivazione intrinseca ed estrinseca allo studio, per un totale di 9 *item*.



GEMEP

Percezione
delle emozioni vocali

Per valutare la percezione delle emozioni vocali è stato utilizzato il *GEMEP – Geneva Multimodal Emotion Portrayal* (Bänziger & Scherer, 2010; per l'utilizzo con bambini si veda Filippa et al., 2022). In questo compito ai partecipanti è stato chiesto di giudicare alcune emozioni di base (gioia, paura, rabbia e tristezza) e stimoli neutri espressi attraverso vocalizzi emozionali non linguistici prodotti da adulti. I bambini hanno ascoltato una serie di brevi estratti sonori e hanno valutato ciascun estratto su diverse scale emotive continue (gioia, paura, tristezza, rabbia, neutralità e sorpresa), permettendo di analizzare la sensibilità alla decodifica delle emozioni vocali. Gli stimoli provenivano dal *corpus GEMEP (Geneva Multimodal Emotion Portrayals)* e consistevano in 30 vocalizzazioni (durata media 2044 ms; range 1205–5236 ms), assegnate casualmente in due liste bilanciate rispetto alla durata e ad alcune caratteristiche acustiche quali l'energia media e la deviazione standard dell'energia del segnale. L'utilizzo di espressioni vocali non verbali ha consentito di ridurre l'influenza di informazioni semantico-lessicali sulla percezione delle emozioni, permettendo di isolare la componente prosodica dell'espressione emotiva. Sono state inoltre utilizzate pseudo-espressioni basate su lingue europee al fine di evitare possibili effetti di confusione linguistica. La durata complessiva della prova è stata di circa 15 minuti.



MAIA

Consapevolezza

La consapevolezza corporea ed emotiva è stata valutata tramite il *MAIA – Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness* (Mehling et al., 2012), un questionario composto da 32 *item* che misura diversi aspetti della percezione e dell'attenzione rivolta ai segnali corporei interni. Il questionario comprende otto sottoscale: accorgersi (*noticing*), non distrarsi (*not distracting*), non preoccuparsi (*not worrying*), regolazione dell'attenzione (*attention regulation*), consapevolezza emotiva (*emotional awareness*), autoregolazione (*self-regulation*), ascolto del corpo (*body listening*) e fiducia (*trusting*).





EmQue-CA

Empatia

I livelli di empatia sono stati valutati tramite l'*EmQue-CA* (Liang et al., 2023), un questionario di autovalutazione composto da 14 *item* su scala Likert a tre punti (da "non vero" a "spesso vero"). Il questionario distingue tre componenti dell'empatia: empatia affettiva (6 *item*), empatia cognitiva (3 *item*) e motivazione prosociale (5 *item*).



Scala SDAB

Attenzione

Per la valutazione dei comportamenti attentivi e di iperattività è stata utilizzata la scala *SDAB*, tratta dalla *BIA – Batteria Italiana per l'ADHD* (Marzocchi, Re & Cornoldi, 2010). Questo questionario comprende 14 *item* e consente di misurare l'intensità e la frequenza dei comportamenti problematici del bambino in termini di disattenzione e iperattività, fornendo un indice sintetico delle difficoltà attentive osservabili nel contesto quotidiano.

6.1.2 ANALISI

Le analisi sono state condotte con l'obiettivo di confrontare l'andamento dei gruppi sperimentale e di controllo nei diversi *time point* e di approfondire il possibile ruolo della qualità dell'implementazione del progetto.

In una prima fase, sono stati effettuati t-test per campioni indipendenti per confrontare, a ciascun *time point*, il gruppo orchestra, cioè quello che ha preso parte alle attività sperimentali, e il gruppo di controllo sulle variabili di interesse. Questa scelta ha consentito di valorizzare il numero massimo di partecipanti disponibili in ciascuna *wave*. Il numero di studenti inclusi nelle rilevazioni diminuisce infatti progressivamente nel corso del progetto, passando da circa 650 partecipanti al baseline (T_0) a circa 400 nelle rilevazioni finali (T_4). L'adozione di confronti separati per ciascun *time point* ha quindi permesso di utilizzare tutte le osservazioni disponibili in ogni fase della raccolta dati, evitando la forte riduzione del campione che si sarebbe verificata limitando le analisi ai soli partecipanti con dati completi in tutte le rilevazioni longitudinali.

In una seconda fase, per approfondire il ruolo della *fidelity* di implementazione, sono state condotte analisi della varianza a una via (UNIANOVA) a ciascun *time point*, confrontando tre gruppi: gruppo di controllo, orchestre con bassa *fidelity* e orchestre con alta *fidelity*. Quando significative, le differenze tra gruppi sono state approfondite mediante confronti *post-hoc* con correzione di Bonferroni.

Questa strategia ha permesso di combinare due livelli di analisi complementari: da un lato il confronto diretto tra orchestra e controllo, dall'altro una lettura più fine delle differenze interne al gruppo orchestra in funzione della qualità dell'implementazione pedagogica.



6.2 VALUTAZIONE DELLA FIDELITY DI IMPLEMENTAZIONE

La valutazione dell'efficacia di un intervento richiede necessariamente di considerare anche il grado di fedeltà con cui esso viene implementato nei contesti reali.

Per questo, al fine di valutare il grado di aderenza all'approccio pedagogico del progetto *Consonanze*, sono stati costruiti due indici sintetici binari di *fidelity*, uno relativo agli **operatori musicali** e uno relativo agli **insegnanti scolastici**. Gli indici sono stati costruiti integrando informazioni provenienti da più fonti, tra cui questionari, osservazioni dirette e dati amministrativi, con l'obiettivo di ottenere una misura sintetica del livello di partecipazione e coinvolgimento nelle attività del progetto.

6.2.1 FIDELITY DEGLI OPERATORI

Per valutare il livello di partecipazione e coinvolgimento degli operatori nel progetto *Consonanze* è stato costruito un indice sintetico binario basato su **quattro dimensioni**, rilevate attraverso strumenti diversi:

- 1 Utilizzo dell'improvvisazione e livello di compilazione dei diari di bordo**
valutata dal Comitato Scientifico
punteggio da 1 (negativo) → a 5 (positivo)
- 2 Job shadowing degli operatori**
osservazione diretta rilevata dal Formatore Maestro Andrea Gargiulo
punteggio da 1 (negativo) → a 5 (positivo)
- 3 Questionario Santagata "Come ho partecipato all'attività"**
predisposto dalla Fondazione Santagata ETS
punteggio da 1 (negativo) → a 3 (positivo)
- 4 Presenza alla formazione**
registrata da Fondazione per la Scuola
punteggio da 1 (negativo) → a 3 (positivo)



Conversione in valori binari

Ciascuna dimensione è stata trasformata in una variabile binaria secondo i seguenti criteri:

- **Utilizzo improvvisazione + diari di bordo**
1 | 2 | 3 → 0 (bassa *fidelity*) 4 | 5 → 1 (alta *fidelity*)
- **Job shadowing**
1 | 2 | 3 → 0 (bassa *fidelity*) 4 | 5 → 1 (alta *fidelity*)
- **Questionario Santagata**
1 | 2 → 0 (bassa *fidelity*) 3 → 1 (alta *fidelity*)
- **Presenza alla formazione**
1 → 0 (bassa *fidelity*) 2 | 3 → 1 (alta *fidelity*)

La diversa soglia utilizzata per questa dimensione riflette la distribuzione dei punteggi osservati, che risultava fortemente concentrata sul valore 2.

Calcolo dell'indice sintetico

Per ogni operatore, l'indice finale è stato calcolato come **somma dei valori binari delle quattro dimensioni**, successivamente riclassificata in una variabile binaria:

- fino a metà delle dimensioni positive
Indice ≤ 2 → 0 (bassa *fidelity*)
- almeno tre dimensioni positive su quattro
Indice ≥ 3 → 1 (alta *fidelity*)

Questo indicatore ha consentito di distinguere tra **orchestre con maggiore o minore aderenza all'approccio pedagogico del progetto**.



6.2.2 FIDELITY DEGLI INSEGNANTI

È stato costruito anche un indice sintetico analogo per valutare il livello di partecipazione e coinvolgimento degli insegnanti nel progetto *Consonanze*. L'indice è stato basato su **cinque dimensioni**, rilevate attraverso strumenti diversi:

- 1 Questionario "Come ho partecipato all'attività"**
predisposto dalla Fondazione Santagata ETS
punteggio da 1 (negativo) → a 3 (positivo)

- 2 Job shadowing degli insegnanti**
osservazione diretta rilevata dal Formatore Maestro Andrea Gargiulo
punteggio da 1 (negativo) → a 5 (positivo)

- 3 Atteggiamento durante la somministrazione dei questionari T₃**
osservazione rilevata da Fondazione per la Scuola
punteggio da 1 (negativo) → a 3 (positivo)

- 4 Atteggiamento durante la somministrazione dei questionari T₄**
osservazione rilevata da Fondazione per la Scuola
punteggio da 1 (negativo) → a 3 (positivo)

- 5 Presenza alla formazione**
registrata da Fondazione per la Scuola
punteggio da 1 (negativo) → a 3 (positivo)

Anche in questo caso, ciascuna dimensione è stata convertita in un valore binario (0 = bassa partecipazione; 1 = alta partecipazione) e successivamente combinata in un indice sintetico binario:

- meno della metà delle dimensioni positive
Indice ≤ 2 0 → **0** (bassa partecipazione)

- almeno tre dimensioni positive su cinque
Indice ≥ 3 → **1** (alta partecipazione)



6.3 SCELTA DELL'INDICATORE UTILIZZATO NELLE ANALISI

Nelle analisi presentate nel report sono riportati principalmente i risultati relativi alla *fidelity* degli operatori.

Le analisi condotte utilizzando l'indice di partecipazione degli insegnanti hanno infatti restituito risultati meno coerenti e talvolta controintuitivi, senza mostrare la stessa chiara distinzione tra gruppi ad alta e bassa partecipazione osservata invece per gli operatori. Questo non implica necessariamente che il ruolo degli insegnanti sia meno rilevante nel progetto, ma suggerisce, piuttosto, che l'indicatore costruito per gli insegnanti possa aver misurato con minore precisione il loro effettivo livello di coinvolgimento pedagogico.

Questa minore chiarezza interpretativa può essere ricondotta alla natura stessa dei dati disponibili. L'indice degli insegnanti si basa, in parte, su indicatori più indiretti o formali / amministrativi, come la presenza alle attività o la firma di partecipazione, che non sempre riflettono in modo preciso la qualità dell'ingaggio sotto il profilo educativo. Inoltre, alcune dimensioni osservative relative agli insegnanti, come l'atteggiamento durante la somministrazione dei questionari, sono state rilevate solo nei *time point* finali (T_3 e T_4), e non nelle fasi iniziali del progetto, riducendo così la continuità e la completezza della misura nel tempo.

Un ulteriore elemento riguarda la composizione dei gruppi. In diversi plessi, infatti, gli insegnanti sono cambiati nel corso degli anni, per cui il livello di partecipazione rilevato in un determinato momento potrebbe riflettere il coinvolgimento di docenti diversi nei vari *time point*. Al contrario, gli operatori musicali sono rimasti più stabili nel tempo, così come i bambini coinvolti nel progetto. Questo rende l'indice degli operatori più adatto a rappresentare una continuità pedagogica effettivamente sperimentata dagli alunni lungo il percorso.

Per contro, l'indice relativo agli operatori integra misure più direttamente collegate alle pratiche didattiche, come l'uso dell'improvvisazione (considerata una strategia qualificante dell'intero progetto orchestrale), l'osservazione diretta in classe e la compilazione dei diari di bordo. Per questo motivo, nelle analisi dei risultati viene data particolare attenzione alle differenze tra orchestre caratterizzate da livelli diversi di *fidelity* pedagogica degli operatori, in quanto questo indicatore risulta più informativo per comprendere il ruolo della qualità dell'implementazione del programma.

Non vengono inoltre riportati nel presente report i risultati relativi a un eventuale indice totale di *fidelity*, ottenuto combinando le informazioni relative a operatori e insegnanti. Le analisi basate su questo indice hanno infatti restituito *pattern* difficilmente interpretabili. Una possibile spiegazione è che tale indice sintetizzi in un'unica misura dimensioni troppo eterogenee, che riflettono aspetti diversi del progetto e livelli differenti di coinvolgimento. Di conseguenza, l'indice totale rischia di radunare componenti non pienamente comparabili, riducendo la chiarezza interpretativa dei risultati.



Bibliografia

CAPITOLO 6

Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2011). *Psychometric properties and construct validity of a scale measuring self-regulated learning: Evidence from the Italian PIRLS data*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 442-446.

Bänziger, T., & Scherer, K. R. (2010). *Introducing the geneva multimodal emotion portrayal (gemep) corpus*. *Blueprint for affective computing: A sourcebook*, 2010, 271-94.

Filippa, M., Lima, D., Grandjean, A., Labbé, C., Coll, S. Y., Gentaz, E., & Grandjean, D. M. (2022). *Emotional prosody recognition enhances and progressively complexifies from childhood to adolescence*. *Scientific Reports*, 12(1), 17144.

Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. (1994). *Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes*. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 453-463.
[Vai alla pubblicazione](#) →

Holochwost, S. J., Procopio, D., Wolf, D. P., Angeli, J., & Frega, A. L. (2021). *Planting the seeds: Orchestral music education as a context for fostering growth mindset*. *Frontiers in Psychology*, 11, 586749.
[Vai alla pubblicazione](#) →

Liang, Y., Grazzani, I., Ornaghi, V., & Conte, E. (2023). *Empathy questionnaire for children and adolescents: Italian validation*. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(5), 729-747. [Vai alla pubblicazione](#) →

Marzocchi, G. M., Re, A. M., & Cornoldi, C. (2010). *BIA: Batteria italiana per l'ADHD: Per la valutazione dei bambini con deficit di attenzione/iperattività*. Trento, Italia: Erickson.

Mas-Herrero, E., Marco-Pallares, J., Lorenzo-Seva, U., Zatorre, R. J., & Rodriguez-Fornells, A. (2012). *Individual differences in music reward experiences*. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 31(2), 118-138. [Vai alla pubblicazione](#) →

Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E., & Stewart, A. (2012). *The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA)*. *PLoS ONE*, 7(11), e48230. [Vai alla pubblicazione](#) →

Peretz, I., Gosselin, N., Tillmann, B., Cuddy, L. L., Gagnon, B., Trimmer, C. G., Paquette, S., & Bouchard, B. (2013). *A novel tool for evaluating children's musical abilities across age and culture*. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7, 30. [Vai alla pubblicazione](#) →

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). *Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. [Vai alla pubblicazione](#) →



CAPITOLO 7

I risultati

a cura di

Maria Celeste Fasano / Università di Aarhus

Manuela Filippa / Università di Ginevra

Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste

in collaborazione con

Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS

Questo capitolo rielabora e perfeziona le analisi fin qui sviluppate sul progetto *Consonanze*, integrando evidenze quantitative longitudinali e materiali qualitativi raccolti presso dirigenti scolastici, docenti e operatori musicali. Il quadro che emerge indica che la partecipazione continuativa a un dispositivo orchestrale scolastico è associata, con intensità diversa a seconda degli ambiti, a miglioramenti nelle abilità musicali di base, a un incremento stabile della ricompensa sociale della musica, a profili motivazionali più autonomi verso l'apprendimento musicale e, in modo più selettivo, a esiti favorevoli su autoregolazione, consapevolezza corporea e alcune dimensioni socio-emotive. L'elemento teoricamente e praticamente più rilevante è però un altro: gli effetti non sembrano dipendere soltanto dall'esposizione alla musica, ma dalla qualità del *setting* educativo e dalla *fidelity* pedagogica con cui l'esperienza è stata condotta. L'orchestra funziona, in questa prospettiva, come comunità educante ad alta densità relazionale, capace di attivare appartenenza, responsabilità condivisa, ascolto reciproco e interiorizzazione della motivazione. I dati qualitativi confermano tale interpretazione: i dirigenti scolastici descrivono livelli elevati di coinvolgimento degli alunni, effetti inclusivi apprezzabili, ricadute metodologiche sui docenti e insieme criticità organizzative che chiamano in causa formazione, spazi, governance territoriale e continuità finanziaria. Ne risulta un'immagine di *Consonanze* come intervento non semplicemente artistico, ma pedagogico e istituzionale: un modello di educazione musicale collettiva che, se sostenuto da adeguate architetture di supporto, può contribuire in modo credibile a politiche scolastiche orientate all'equità, al benessere e allo sviluppo integrale dei bambini.

97

7.1 INTRODUZIONE

Come abbiamo illustrato all'inizio del nostro documento di restituzione, il progetto *Consonanze* si è collocato in un'area di ricerca oggi particolarmente sensibile: quella che studia il contributo delle pratiche artistiche partecipative allo sviluppo cognitivo, socio-emotivo e relazionale dei bambini. La letteratura internazionale più accreditata negli ultimi anni ha progressivamente abbandonato sia l'enfasi ingenua sulla musica come "cura universale", sia il riduzionismo che la considera un'attività ancillare o meramente ornamentale del curriculum. La questione contemporanea non è più se la musica "faccia bene" in astratto, ma in quali condizioni, con quali mediazioni pedagogiche, per quali esiti e con quale sostenibilità istituzionale.



Consonanze offre, da questo punto di vista, un osservatorio prezioso. Non si tratta di un laboratorio breve o di una somministrazione isolata, ma di una ricerca-azione pluriennale e multi-attore che ha coinvolto dieci plessi di scuole primarie appartenenti a otto istituti comprensivi tra Piemonte e Valle d'Aosta, circa settecento bambini, quattro enti musicali e una rete ampia di formatori, ricercatori e professionisti dell'educazione.

Il progetto ha dunque un valore empirico, ma anche un valore di metodo: consente di interrogare insieme risultati, condizioni di implementazione e possibilità di traduzione in policy.

La domanda di fondo che ispira questo articolo è la seguente: **che cosa produce realmente un'esperienza orchestrale continuativa a scuola?** Una risposta rigorosa esige di distinguere almeno quattro piani.

98

- Il primo riguarda gli **apprendimenti prossimali**, cioè gli esiti musicali più direttamente attesi.
- Il secondo riguarda le **variabili disposizionali e motivazionali**, nelle quali il contesto musicale potrebbe agire come motore di interiorizzazione dell'impegno.
- Il terzo riguarda gli eventuali **transfer** verso dimensioni più generali – empatia, attenzione, studio, autoregolazione – che non vanno negati, ma neppure ipostatizzati.
- Il quarto, spesso trascurato, riguarda la **qualità della mediazione educativa**: non basta "fare orchestra"; occorre capire come la si fa, con quali posture professionali, quali strategie, quali gradi di coordinamento, quali dosi di improvvisazione, imitazione, composizione didattica, ascolto reciproco e adattamento ai gruppi.



L'ipotesi interpretativa che guida la presente rielaborazione è che il contributo di *Consonanze* sia meglio comprensibile non come semplice "effetto musica", bensì come effetto di un dispositivo pedagogico collettivo, anzi, di comunità, laddove interpella il territorio, ingaggia attori non direttamente interessati dall'attività didattica, muove istituzioni di vario livello e integra ricerca e progettazione didattica.

La pratica orchestrale scolastica appare qui come una proposta creativa della comunità educante in cui convergono coordinazione corporea, regolazione condivisa del tempo, responsabilità reciproca, riconoscimento sociale e appartenenza. La musica, in questa chiave, non è fatta di contenuti specialistici, ma è una forma di esperienza intensamente umana.

99

7.2 MATERIALI, IMPIANTO METODOLOGICO E CRITERI DI LETTURA

La presente versione del report integra **quattro principali nuclei documentali**:

- il *draft* dei **risultati quantitativi** longitudinali;
- il documento dedicato alle **implicazioni di policy** e agli scenari di sviluppo;
- il report qualitativo sulle **interviste semi-strutturate** ai dirigenti scolastici;
- il **report finale** sui questionari rivolti a docenti e operatori musicali.

A questi materiali si aggiungono i **risultati quantitativi finali** che descrivono longitudinalmente il confronto statistico T_0-T_4 tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, nonché i confronti ulteriori articolati secondo diversi livelli di *fidelity*.



Dal punto di vista del disegno, come già accennato ci troviamo di fronte a un impianto *mixed-methods*, longitudinale e comparativo. I dati quantitativi permettono di osservare l'andamento di numerose variabili nel tempo; i dati qualitativi permettono invece di comprendere come il progetto sia stato vissuto, interpretato, assorbito o talvolta ostacolato nei contesti concreti delle scuole. Questa triangolazione è particolarmente importante in ricerche come questa, in cui l'impatto non si esaurisce negli score, ma investe clima, rappresentazioni, pratiche professionali e infrastrutture organizzative.

Sul piano metodologico è tuttavia necessario esplicitare alcune cautele. Primo: i confronti per singola *wave*, così come sono organizzati nelle tabelle T₁-T₄, non corrispondono sempre a un *panel* perfettamente chiuso: la scuola non è un organismo sociale blindato, ma si alimenta con soggetti che accedono all'istruzione in una determinata classe anche in corso d'anno o all'inizio per trasferimenti, residenze temporanee, motivi di opportunità educativa o di inclusione ecc... per questo, in alcune rilevazioni sono presenti soggetti non presenti nelle precedenti oppure nuove unità entrate successivamente. Ciò rende le analisi molto leggibili, ma invita a evitare formulazioni eccessivamente forti in termini di causalità lineare o di confronto intra-soggetto puro. In secondo luogo, alcune differenze osservate già al T₀, soprattutto sul versante motivazionale, vanno interpretate con prudenza, poiché i bambini, all'atto della compilazione dei test, erano già informati dell'assegnazione al gruppo e ciò può aver prodotto aspettative anticipatorie. Infine, l'ampiezza degli effetti non è uniforme: accanto a risultati molto solidi compaiono trend, segnali selettivi e variabili non significative. Proprio questa disomogeneità, lungi dall'essere un limite assoluto, restituisce un quadro più credibile e meno retorico.

Per orientare l'interpretazione, in questa sezione del report i risultati vengono organizzati in **sei cluster**:

- 1** **abilità** musicali;
- 2** **ricompensa** sociale della musica;
- 3** **motivazione** verso le attività musicali;
- 4** possibili **transfer** verso lo studio;
- 5** **variabili socio-emotive**;
- 6** **attenzione, autoregolazione e corpo**.

100

A questi si aggiunge una sezione dedicata specificamente alla *fidelity* pedagogica, perché i dati suggeriscono con forza che essa non è un dettaglio secondario, ma una chiave esplicativa determinante.



7.3 RISULTATI QUANTITATIVI

Il primo dato da ribadire è che l'impianto quantitativo di *Consonanze* restituisce un quadro di risultati ricorrenti, coerenti e pedagogicamente interpretabili e non una costellazione casuale di differenze sparse. Questo quadro riguarda **tre aree**:

- **competenze musicali** di base;
- **ricompensa sociale** della musica;
- **qualità della motivazione** verso l'apprendimento musicale.

Gli altri esiti – empatia, studio, attenzione, consapevolezza corporea – appaiono più selettivi, meno stabili o più dipendenti dal modo in cui l'intervento è stato implementato.

Per chiarezza, come già precisato, conviene dunque evitare sia l'enfasi massimalista ("la musica migliora tutto"), sia il riduzionismo minimalista ("migliora solo ciò che misura direttamente"). *Consonanze* mostra qualcosa di più interessante: i risultati più forti si concentrano proprio nelle dimensioni in cui il fare musica insieme non è soltanto prestazione tecnica, ma pratica regolativa, relazionale e identitaria.

7.3.1 SVILUPPO DELLE ABILITÀ MUSICALI

L'area degli apprendimenti musicali rappresenta il primo banco di prova del progetto. Qui l'evidenza è chiara soprattutto nei primi due anni di osservazione: al T₁ il gruppo orchestra ottiene punteggi superiori rispetto al gruppo di controllo nel riconoscimento dei ritmi (+23%) e delle melodie (+20%), con differenze nella stessa direzione ancora presenti al T₂ (+5%), al T₃ (+2%) e che persistono, anzi si rafforzano, al T₄ (+4%). In altri termini, il training orchestrale non produce soltanto coinvolgimento o piacere soggettivo: incide anche sulle abilità musicali di base che dovrebbero, in teoria, esserne il primo esito atteso.

Questo risultato è tutt'altro che banale. In una parte della letteratura internazionale sui programmi orchestrali e *Sistema-inspired*, gli effetti musicali risultano infatti più consistenti di quelli accademici o genericamente cognitivi. *Consonanze* si allinea a questo dato, ma con una precisazione importante: l'apprendimento musicale osservato non è isolato dalla struttura collettiva dell'esperienza. I risultati migliori non sembrano provenire da un addestramento astratto, ma da un apprendimento incorporato in pratiche condivise di sincronizzazione, ascolto, imitazione e risposta al gruppo.

Le competenze ritmiche

Nei test sulle competenze musicali, la dimensione ritmica risulta essere rafforzata nella pratica orchestrale: l'*entrainment* immersivo, l'allenamento regolare al tempo condiviso, all'entrata, al mantenimento del battito e al coordinamento motorio-auditivo che può accelerare l'acquisizione di abilità specifiche se fondato su stringenti e collettivi vincoli temporali con feedback immediati, frequenti e inseriti in un flusso rassicurante porti benefici in termini di rapidità e di sincronizzazione ritmica.



**Le competenze
melodiche: ascolto,
previsione,
memoria di frase**

Anche le competenze collegate alle melodie mostrano traiettorie diverse nei due gruppi: lavorare in orchestra permette di acquisire maggiore dimestichezza nel riconoscimento di profili melodici, migliore memoria musicale di breve termine e più attenzione alla continuità della frase. L'esperienza orchestrale, infatti, non istruisce solo al padroneggiare uno strumento, ma educa a prevedere eventi dentro una cornice di possibilità ipotizzate, di derive ignote e d'approdi sicuri.

Ancor più significativa è la distribuzione degli effetti quando si introducono i confronti per *fidelity*. Le orchestre con maggiore aderenza pedagogica mostrano differenze più marcate rispetto al controllo nel secondo anno sia sui ritmi sia sulle melodie, e mantengono nel terzo anno un vantaggio sulle melodie; in alcuni casi (T₃), il gruppo ad alta *fidelity* supera anche il gruppo a più bassa *fidelity*. Il messaggio è chiaro: non è la semplice esposizione alla musica a spiegare i risultati, ma il modo in cui l'esperienza viene condotta, strutturata e pedagogicamente sostenuta.

7.3.2 RICOMPENSA SOCIALE DELLA MUSICA: IL CUORE DEL PROGETTO

Se si dovesse individuare il cuore del profilo quantitativo di *Consonanze*, quello sarebbe con ogni probabilità la dimensione di *social reward* rilevata dal *BMRQ*, che misura il piacere e il senso di connessione sociale derivante dal fare musica insieme. Qui i dati sono particolarmente consistenti: dal T₁ al T₄ gli alunni dell'orchestra riportano livelli più alti di ricompensa sociale della musica rispetto al gruppo di controllo. Già dopo il primo anno gli studenti dell'orchestra ne riportano livelli significativamente più alti rispetto al gruppo di controllo (+12%) e la differenza rimane significativa anche nei momenti successivi della rilevazione (+7% al secondo, al terzo e al quarto anno +7%). La musica, per questi bambini, non è soltanto suono né mero esercizio; è soprattutto esperienza di legame, gratificazione condivisa, riconoscimento reciproco, senso di appartenenza.

Questo risultato merita un'attenzione teorica. Nelle pratiche orchestrali scolastiche, il piacere musicale non coincide semplicemente con l'apprezzamento estetico individuale. Esso nasce da una **micro-politica della coordinazione**: attendere il proprio turno, entrare insieme, correggersi ascoltando gli altri, sentirsi parte di una forma comune esercitata a vivere in società in modo solidale e collaborativo attorno al perseguimento di un obiettivo condiviso partendo da compiti differenziati, tutti importanti. La ricompensa, qui, è relazionale prima ancora che performativa. È per questa ragione che i punteggi sulla sottoscala *Social Reward* mantengono una notevole stabilità longitudinale e risultano tra gli esiti più replicabili del progetto e dimostrano come la pratica orchestrale non agisca solo come addestramento tecnico, ma come **dispositivo di gratificazione relazionale** e di **appartenenza estetica**.

Anche il punteggio totale *BMRQ*, che riflette il livello generale di sensibilità al piacere musicale, segue una direzione analoga, pur con intensità leggermente inferiore. Gli studenti del gruppo orchestra presentano livelli significativamente più elevati rispetto al gruppo di controllo già dopo il primo anno di partecipazione (+6%). Questa differenza rimane significativa anche nei momenti di rilevazione successivi, sebbene con un'intensità progressivamente più contenuta (+4% al secondo anno e +3% al terzo e al quarto anno).



Alcune sottodimensioni – *musical seeking*, *emotional evocation*, *sensory-motor*, *mood regulation* – mostrano *pattern* più differenziati, ma comunque coerenti con l'idea di un rapporto con la musica più intenso, cercato e vissuto come risorsa personale e sociale.

Musical seeking

(ricerca di esperienze musicali)

In particolare, per quanto riguarda la ricerca di esperienze musicali (*musical seeking*), gli studenti dell'orchestra mostrano livelli più elevati di coinvolgimento attivo già dopo un anno di training orchestrale (+5%). Inoltre, i bambini nelle orchestre con più alta *fidelity* pedagogica degli operatori mostrano punteggi superiori non solo rispetto al gruppo di controllo, ma anche rispetto ai bambini nelle orchestre con più bassa *fidelity* pedagogica, sia dopo un anno sia dopo due anni di progetto (T₁ e T₂).

Emotional evocation

(evocazione emotiva)

Un andamento simile emerge per la dimensione di evocazione emotiva (*emotional evocation*), che riflette la capacità della musica di suscitare emozioni: anche in questo caso gli studenti dell'orchestra riportano livelli più elevati già dopo il primo anno di partecipazione (+6%). Anche in questo caso, la differenza è particolarmente evidente nei bambini delle orchestre con più alta *fidelity* pedagogica degli operatori, che mostrano punteggi superiori rispetto al gruppo di controllo.

Sensory-motor

(coinvolgimento senso-motorio)

Per quanto riguarda il coinvolgimento senso-motorio nella risposta alla musica (*sensory-motor*), dopo tre anni di training orchestrale gli studenti dell'orchestra mostrano punteggi più elevati rispetto al gruppo di controllo (+3%), con una differenza prossima alla significatività statistica; anche in questo caso la differenza diventa significativa quando si distinguono le orchestre in base al grado di aderenza al modello pedagogico del progetto. Ancora una volta, la differenza significativa emerge in particolare tra i bambini delle orchestre con più alta *fidelity* pedagogica degli operatori e il gruppo di controllo.

Mood regulation

(regolazione dell'umore)

Infine, nella dimensione relativa alla regolazione dell'umore attraverso la musica (*mood regulation*) gli studenti dell'orchestra presentano in tutti i momenti di rilevazione punteggi leggermente più elevati rispetto al gruppo di controllo. Dopo il primo anno si osserva una differenza più marcata (+4%), che suggerisce una maggiore tendenza a utilizzare la musica come risorsa per modulare il proprio stato emotivo.

Il punto essenziale, tuttavia, è un altro: proprio su questo terreno la *fidelity* pedagogica sembra fare la differenza. Le orchestre ad alta *fidelity* concentrano infatti gli esiti più solidi sia sul *social reward* sia sul punteggio complessivo del *BMRQ*. Ciò suggerisce che la componente sociale della ricompensa musicale non scaturisce automaticamente dal fatto di "stare insieme", ma dipende da come la situazione educativa viene "orchestrata" – nel vero senso della parola – dagli adulti.



7.3.3 MOTIVAZIONE VERSO LA MUSICA: DALL'ETEROREGOLAZIONE ALL'INTERIORIZZAZIONE

La terza area molto significativa riguarda la motivazione verso le lezioni di musica, rilevata attraverso la scala C-PLOC. Qui *Consonanze* mostra uno dei *pattern* più chiari dell'intero progetto. Gli alunni dell'orchestra presentano livelli più alti di motivazione intrinseca rispetto agli alunni del gruppo di controllo in tutte le rilevazioni, con un vantaggio del 8% dopo il primo anno, di un 12% dopo il secondo e 7% al terzo e addirittura di un 14% all'ultima rilevazione; mostrano, inoltre, livelli più alti di motivazione identificata, associata al riconoscimento del valore e il significato personale dell'attività, in più momenti del percorso (+8% al primo anno, +8% al secondo anno rispetto agli alunni del gruppo di controllo e un divario del 10% a vantaggio dell'orchestra alla quarta rilevazione). Sul versante opposto, il gruppo di controllo tende a riportare livelli più elevati di motivazione estrinseca (+9% a T₁, +6% a T₂, +5% a T₃, +14% a T₄) e di amotivazione (+9% a T₁, +8% a T₂, +4% a T₃, +16% a T₄).

Questo quadro può essere letto con profitto attraverso la *Self-Determination Theory*. Non basta domandarsi se i bambini siano "motivati"; occorre comprendere la qualità della loro motivazione. Una motivazione più autonoma indica che l'attività viene percepita come interessante, significativa o coerente con il proprio senso di competenza e appartenenza; una motivazione più controllata o amotivata indica invece dipendenza da pressioni esterne, scarso investimento personale o fragilità del legame con il compito. In questo senso, *Consonanze* sembra favorire non un incremento generico dell'impegno, ma una migliore qualità dell'*engagement*.

L'interpretazione più plausibile è che il contesto orchestrale fornisca ai bambini **tre condizioni decisive**:

- **esperienza di competenza progressiva**, la percezione chiara di una padronanza in evoluzione;
- **senso di appartenenza** al gruppo;
- **spazio di azione** percepita come significativa.

In altre parole, la motivazione non cresce perché la musica è "divertente" come si sottolinea con superficialità assai spesso, ma perché l'esperienza costruisce progressivamente un rapporto meno estrinseco e più interiorizzato con l'apprendere.

Ancora una volta, la *fidelity* rafforza il quadro. I profili motivazionali più favorevoli tendono infatti a concentrarsi nelle orchestre ad alta aderenza pedagogica, soprattutto per la motivazione intrinseca e identificata. Questo elemento conferma che la qualità della proposta didattica agisce sulla qualità della motivazione. Non tutti i *setting* musicali, dunque, sono equivalenti: alcune modalità di conduzione sembrano più capaci di attivare autonomia, significato e persistenza.

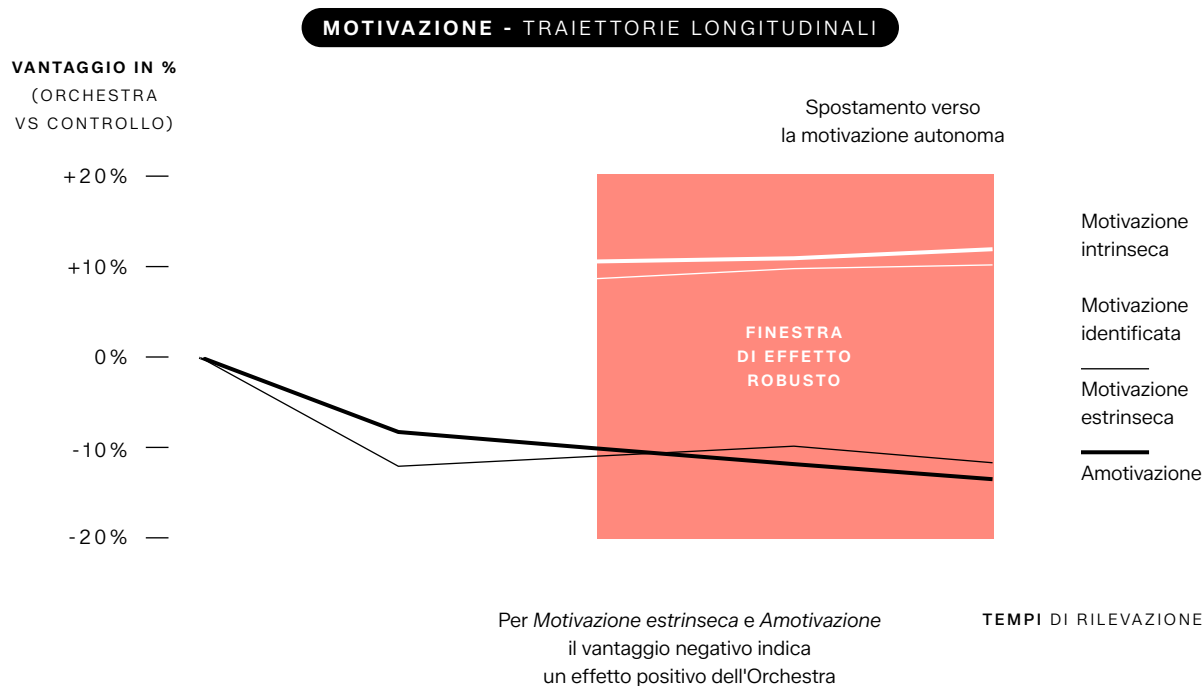


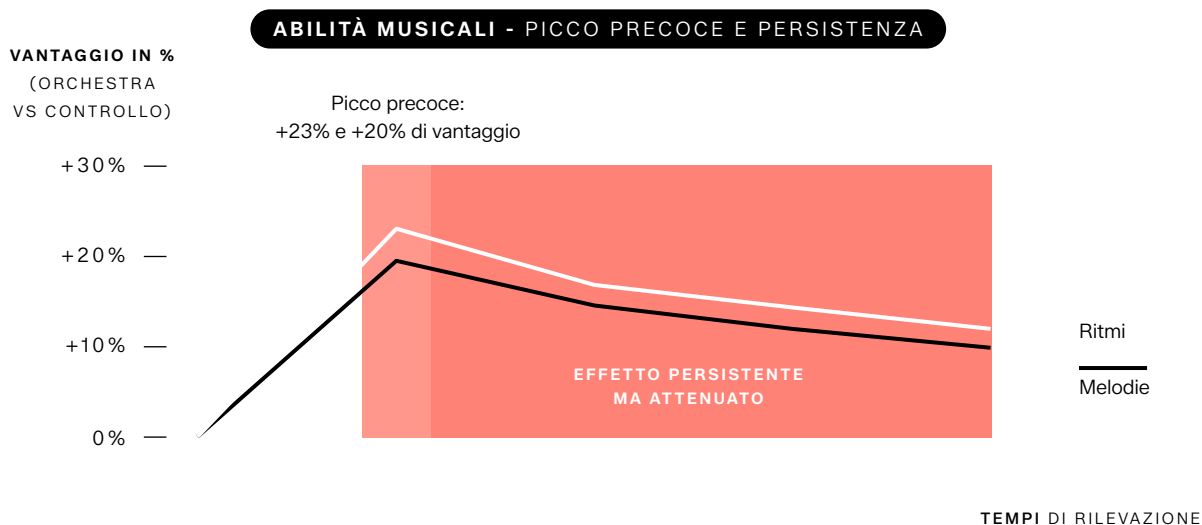
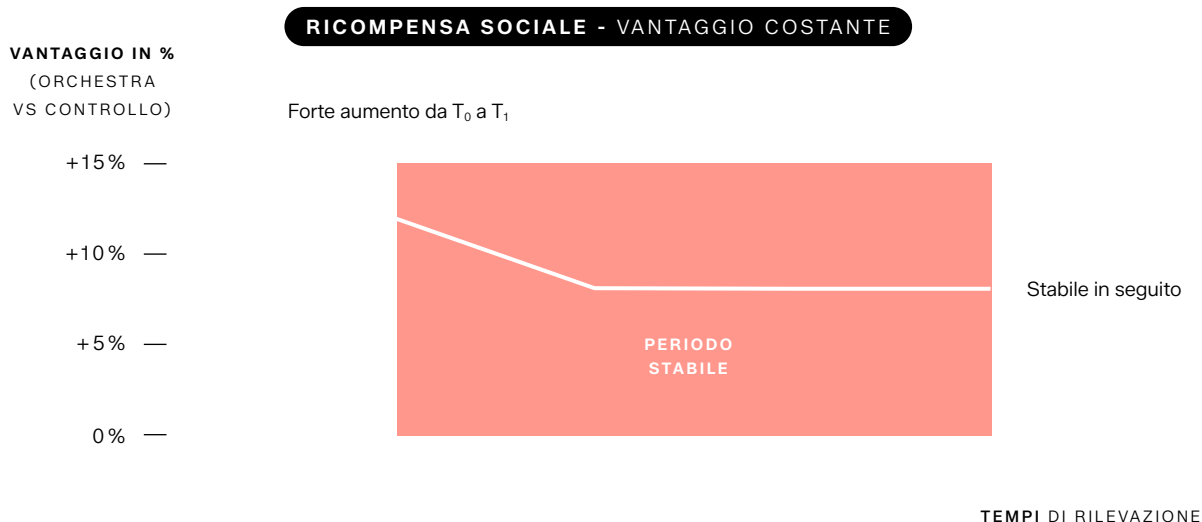
In questa stessa direzione si colloca anche il risultato relativo al *growth mindset* musicale, ovvero la convinzione che le proprie abilità musicali possano migliorare attraverso l'impegno e la pratica. I bambini del gruppo orchestra mostrano infatti livelli più elevati rispetto al controllo in diversi momenti del percorso (+4% a T₁, +3% a T₂, +4% a T₃), nella convinzione che le proprie abilità musicali possano migliorare attraverso l'impegno e la pratica. Coerentemente con quanto discusso finora, il contesto orchestrale sembra offrire ai bambini un'esperienza continuativa di competenza progressiva, in cui il miglioramento viene percepito come concreto, visibile e raggiungibile. Non si tratta quindi soltanto di una motivazione più alta, ma anche di una diversa rappresentazione dell'apprendimento musicale, vissuto come processo aperto, incrementale e dipendente dall'esercizio. Anche in questo caso, le orchestre con più alta *fidelity* pedagogica tendono a mostrare i profili più favorevoli, suggerendo che alcune pratiche didattiche siano particolarmente efficaci nel sostenere mentalità orientate alla crescita.

FOCUS

Principali risultati della valutazione di impatto

Differenze longitudinali tra gruppo *Consonanze* e gruppo *Controllo* (T₀-T₄)





I grafici riportano il vantaggio percentuale del gruppo *Consonanze* rispetto al gruppo *Controllo* (*Consonanze vs Controllo*) nei diversi tempi di rilevazione. Valori positivi indicano punteggi più alti nel gruppo *Consonanze*, mentre valori negativi indicano punteggi più bassi; tuttavia, per alcune variabili (*Motivazione estrinseca* e *Amotivazione*), valori più bassi rappresentano esiti migliori, per cui un vantaggio negativo indica comunque un effetto positivo di *Consonanze*. La linea dello zero rappresenta l'assenza di differenze tra i gruppi, e la distanza da zero indica l'entità dell'effetto.





Nel **primo grafico**, le traiettorie motivazionali mostrano un aumento stabile della *Motivazione intrinseca* e *identificata* nel gruppo *Consonanze*, accompagnato da una riduzione della *Motivazione estrinseca* e dell'*Amotivazione*, indicando uno spostamento verso forme più autonome di motivazione.

Nel **secondo grafico**, la ricompensa sociale evidenzia un incremento marcato già a T_1 , che si mantiene stabile nei tempi successivi.

Nel **terzo grafico**, le abilità musicali (*Ritmo* e *Melodia*) mostrano un forte vantaggio iniziale (picco a T_1), seguito da una riduzione progressiva ma con effetti che restano positivi nel tempo.

Complessivamente, i risultati indicano effetti robusti e persistenti dell'esperienza orchestrale, con una finestra di massimo impatto nelle fasi iniziali e una successiva stabilizzazione.

7.3.4 DALLA MUSICA ALLO STUDIO?

Una delle questioni più delicate dello studio riguarda il possibile trasferimento degli effetti dal dominio musicale al rapporto con lo studio in generale. Le analisi relative all'ASRQ non autorizzano conclusioni semplicistiche, ma segnalano un dato interessante nelle fasi finali del percorso: al T_4 gli alunni dell'orchestra presentano livelli più alti di motivazione intrinseca verso lo studio e livelli più bassi di motivazione estrinseca rispetto al controllo. Il disegno complessivo non mostra però un andamento lineare in tutte le *wave*, né consente di sostenere un trasferimento automatico e generalizzato.

La lettura più prudente, e probabilmente più vicina alla realtà, è che *Consonanze* contribuisca a creare condizioni favorevoli a una diversa disposizione nei confronti dell'apprendere, ma che tale disposizione emerga soprattutto quando il percorso è sufficientemente lungo, sistematico e sedimentato. Il passaggio dalla musica allo studio non è meccanico: avviene se il bambino interiorizza abitudini di impegno, fiducia nel miglioramento, tolleranza alla frustrazione, responsabilità verso il compito e verso il gruppo.

In questa chiave, il *transfer* non va inteso come semplice "generalizzazione di abilità", ma come trasformazione di alcuni modi di stare dentro l'esperienza scolastica. È una differenza cruciale: *Consonanze* non sembra convertire magicamente l'educazione musicale in rendimento scolastico trasversale, ma può contribuire a modificare il profilo motivazionale con cui i bambini affrontano anche altri compiti, rafforzando la loro autoconsapevolezza di sé e il loro senso di appartenenza alla comunità in cui vivono. Questo è insieme un risultato promettente e un invito alla cautela.



7.3.5 COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE: SEGNALI REALI, ANDAMENTO SELETTIVO

Sul versante socio-emotivo, il progetto offre risultati importanti ma più sfumati.

Un primo segnale interessante riguarda il riconoscimento della prosodia emozionale, cioè la capacità di leggere le emozioni veicolate dalla voce. Dopo il primo anno di progetto, gli studenti dell'orchestra mostrano una tendenza a ottenere risultati superiori rispetto al gruppo di controllo nel riconoscimento delle emozioni espresse attraverso il parlato (+7% a T₁, +5% a T₂, +2% a T₃, +4% a T₄). Le analisi relative alla *fidelity* pedagogica degli operatori rafforzano questo quadro. Sia dopo il primo che il secondo anno, i bambini nelle orchestre con più alta *fidelity* mostrano punteggi significativamente superiori sia rispetto al gruppo di controllo sia rispetto alle orchestre con più bassa *fidelity*. Un *pattern* analogo emerge anche al T₂, con vantaggi sia rispetto alle orchestre a bassa *fidelity* sia rispetto al gruppo di controllo. Questo risultato è particolarmente interessante perché suggerisce un possibile livello intermedio di *transfer*: dalla sensibilità alla dimensione espressiva della musica alla comprensione di segnali emotivi non musicali. Tuttavia, il dato appare circoscritto alle prime fasi del progetto e non si mantiene con la stessa chiarezza nelle rilevazioni successive, il che richiede cautela nell'interpretazione. Si tratta quindi di un segnale promettente, ma non ancora di un effetto stabile e generalizzato.

In linea con questo quadro, anche le analisi relative all'empatia mostrano risultati selettivi. L'empatia prosociale – cioè la disposizione ad aiutare, prendersi cura, orientarsi verso l'altro – risulta più elevata nel gruppo orchestra già al T₁. Alcuni confronti per *fidelity* mostrano inoltre un vantaggio delle orchestre ad alta aderenza pedagogica rispetto sia al controllo sia alle orchestre a minore *fidelity*. Anche su alcune componenti cognitive dell'empatia compaiono segnali favorevoli nei gruppi ad alta qualità di implementazione.

La traiettoria complessiva, tuttavia, non è uniformemente crescente. In alcune rilevazioni successive emergono differenze nulle o perfino *pattern* inversi su sottodimensioni dell'empatia affettiva e sul punteggio complessivo. Questo non invalida i risultati iniziali, ma indica che il *transfer* socio-emotivo è meno semplice da stabilizzare rispetto alle dimensioni musicali o motivazionali. È possibile che qui agiscano in modo più forte variabili contestuali esterne, dinamiche di sviluppo non lineari e limiti di sensibilità degli strumenti utilizzati e nelle modalità di somministrazione.

La lezione metodologica è importante: parlare di "musica e empatia" richiede una multiformità di strumenti di rilevamento specialistica e scenari di limitata ampiezza temporale. Tuttavia, i dati di *Consonanze* non autorizzano una retorica salvifica, ma suggeriscono che alcune componenti dell'empatia – soprattutto quelle prosociali e quelle meglio sostenute da *setting* ad alta qualità pedagogica – possano effettivamente beneficiare dell'esperienza orchestrale. L'effetto emerge, ma in modo selettivo: dipende dal contesto e risulta comunque assai meno robusto rispetto alla ricompensa sociale della musica o alla motivazione autonoma.



7.3.6 ATTENZIONE, AUTOREGOLAZIONE E COMPORTAMENTO

Le variabili attentive e comportamentali meritano un'attenzione particolare perché parlano direttamente della funzione regolativa del fare musica insieme. Nelle rilevazioni finali, il gruppo di controllo mostra livelli più elevati di disattenzione e iperattività rispetto al gruppo orchestra, con differenze più nette sull'iperattività e tendenze convergenti sulla disattenzione. Il dato, pur non onnipresente in tutte le wave, è coerente con l'idea che un training musicale collettivo di lunga durata possa costituire un contesto di esercizio dell'autoregolazione.

In orchestra il bambino è continuamente chiamato a gestire posture di attesa, esercitando la virtù della pazienza, attenzione selettiva, adattamento temporale, coordinazione sensomotoria e rispetto di regole condivise che non sono imposte dall'esterno in modo puramente disciplinare, ma sono richieste dalla riuscita stessa dell'azione comune. Questo distingue profondamente la regolazione richiesta da una pratica artistica collettiva da quella prodotta da routine scolastiche più puramente esecutive: nel primo caso, la regola è interna al senso dell'attività.

L'ipotesi da trarre non è che la musica "curi" la disattenzione, ma che il dispositivo orchestrale possa agire come contesto protettivo e regolativo, aiutando alcuni bambini a mantenere più stabili nel tempo competenze di controllo del comportamento e di sintonizzazione sul compito. Anche qui, il linguaggio più corretto è quello della probabilità educativa, non della causalità semplificata.

7.3.7 CORPO E INTEROCEZIONE

Un ulteriore segnale interessante riguarda la consapevolezza corporea rilevata con la scala MAIA. Già al T₁ gli alunni dell'orchestra mostrano livelli superiori rispetto al controllo (+3% al T₁). Il dato non mantiene sempre la stessa intensità nelle rilevazioni successive, ma sarà utilizzato nelle future analisi per meglio comprendere i meccanismi d'azione delle pratiche educative basate sul corpo e il movimento. La pratica musicale collettiva, infatti, è profondamente incarnata: respirazione, postura, gesto, orientamento spazio-temporale, regolazione del tono, ascolto sensomotorio. È plausibile che un'esperienza di questo tipo rafforzi almeno in parte il rapporto dei bambini con il proprio corpo vissuto.

Qui il contributo di *Consonanze* è prezioso anche sul piano pedagogico più generale. In una scuola attraversata da processi di crescente disincarnazione dell'apprendere, la musica orchestrale reintroduce una forma di cognizione situata, ritmica, motoria, relazionale. Il corpo non è supporto esterno dell'apprendimento, ma sua condizione attiva.



7.4 IL RUOLO DELLA *FIDELITY* PEDAGOGICA: LA DIFFERENZA CHE SPIEGA LE DIFFERENZE

L'elemento forse più originale e teoricamente rilevante dell'intero set di analisi riguarda la *fidelity* pedagogica. In molte ricerche valutative la *fidelity* viene evocata in modo burocratico, quasi come controllo di conformità. In *Consonanze*, invece, essa appare come una variabile fortemente sostantiva: i risultati più consistenti e durevoli tendono a concentrarsi nelle orchestre con maggiore aderenza all'approccio educativo del progetto.

Questo vale in particolare per le abilità musicali, per la ricompensa sociale della musica, per alcune sottodimensioni del *BMRQ*, per il *growth mindset* musicale e soprattutto per la qualità della motivazione verso le lezioni di musica. In altri termini, la differenza non è solo tra fare e non fare orchestra, ma tra fare orchestra in modo più o meno coerente con una precisa impostazione pedagogica. Tale constatazione modifica radicalmente la lettura del progetto: ciò che produce effetti non è una generica "dose di musica", ma una forma di mediazione professionale.

Quali sono, allora, i tratti probabili di questa *fidelity* efficace? I materiali qualitativi aiutano a ricostruirli: uso dell'imitazione e dell'improvvisazione come leve didattiche; attenzione alla partecipazione di tutti; flessibilità nel modulare le attività; centratura sulla relazione più che sulla sola performance; cura della responsabilizzazione degli alunni rispetto agli strumenti e al gruppo; integrazione reale tra educatori musicali e insegnanti.

110

La *fidelity*, dunque, non coincide con rigidità metodologica: è piuttosto coerenza di principi, qualità dell'ascolto pedagogico e capacità di tradurre un'idea educativa in pratica concreta.

Sul piano teorico, questa evidenza dialoga con la più recente letteratura sull'implementazione educativa: programmi anche promettenti possono produrre esiti molto diversi a seconda della qualità con cui vengono realizzati. *Consonanze* conferma questa idea in modo esemplare. Se si volesse estrarre suggerimento dal progetto, potrebbe essere questo: non è sufficiente finanziare interventi artistici nelle scuole, ma occorre



investire nelle condizioni professionali e organizzative che rendono quegli interventi pedagogicamente conformi, coerenti, effettivamente creduti e condivisi e perciò realmente efficaci. Questo va sottolineato nonostante nel progetto fossero state create le condizioni migliori affinché si socializzassero principi, procedure, strategie e costrutti relazionali: ciononostante, le culture professionali differenti, le resistenze al cambiamento e alla possibilità di muoversi oltre la soglia della propria consolidata coreografia personale e di istituzione di appartenenza hanno impedito, in alcuni casi, di adottare quel set minimo di comportamenti che potessero rendere effettivamente comparabili le evidenze raccolte nei vari contesti scolastici. E questo vale più per gli operatori musicali specialisti piuttosto che per le docenti di classe, anche loro interessate da talune discontinuità di presenza e da forme di relativo coinvolgimento autentico nell'operazione.

7.5 I MATERIALI QUALITATIVI: CIÒ CHE I NUMERI NON DICONO

L'analisi delle interviste ai dirigenti scolastici e dei questionari rivolti a docenti e operatori musicali consente di comprendere in quale tipo di esperienza istituzionale e relazionale si siano generati i risultati quantitativi. I materiali qualitativi, lungi dal rappresentare un mero corollario illustrativo ai dati quantitativi, sono un vero dispositivo di triangolazione: confermano alcuni *pattern*, ne chiariscono i meccanismi plausibili e rendono visibili problemi di sostenibilità che i test, da soli, non potrebbero mostrare: facciamo qualche esempio.

“La musica si è confermata un linguaggio universale, capace di superare barriere linguistiche e culturali.”

Sintesi di una delle interviste ai dirigenti scolastici

111

7.5.1 GLI ALUNNI / ENTUSIASMO, APPARTENENZA, INCLUSIONE

Le interviste ai dirigenti convergono nel descrivere un alto livello di coinvolgimento degli alunni, accompagnato da entusiasmo, partecipazione attiva e desiderio di continuità nel percorso orchestrale, spesso confermato anche dall'elevata partecipazione delle famiglie ai momenti pubblici di restituzione, come saggi e lezioni aperte. Un tratto importante è che tale coinvolgimento non sembra restare confinato alle classi direttamente coinvolte, ma genera curiosità e attenzione anche nel resto della scuola, suscitando domande e aspettative da parte degli alunni delle classi “di controllo” e di quelli non inclusi nella sperimentazione. Si tratta di una forma di esternalità educativa positiva: la pratica orchestrale diventa visibile, desiderabile, riconoscibile come esperienza di valore.



Ancora più significativa è la forte insistenza dei dirigenti sulla dimensione inclusiva. La musica viene descritta come linguaggio capace di oltrepassare barriere linguistiche, culturali e talvolta cognitive, offrendo uno spazio di partecipazione legittimata anche ai bambini più fragili o più timidi. Nei contesti a forte presenza di alunni con background migratorio, i dirigenti sottolineano in particolare il ruolo della musica come “ponte” rispetto all’italiano L2 e alla vita di classe, collocando *Consonanze* in continuità ideale con altri dispositivi inclusivi già attivi (laboratori di italiano, progetti contro il bullismo, attività di sostegno allo studio). Alcuni esempi riportati – come il passaggio graduale dall’osservazione alla partecipazione attiva di alunni con background migratorio o il coinvolgimento pieno di bambini con disabilità in performance strutturate – suggeriscono che *Consonanze* abbia funzionato, in più contesti, come dispositivo di accesso simbolico al gruppo e questo era un obiettivo strategico fin dall’inizio della pianificazione e già esplicitato nella prima parte di questo documento.

Un ulteriore aspetto emerso con chiarezza è la responsabilizzazione degli alunni tramite la gestione diretta degli strumenti. L’affidamento dello strumento, anche oltre il tempo immediato del laboratorio, viene descritto dai dirigenti come un gesto pedagogicamente forte: produce cura, autonomia, senso di riconoscimento. Tuttavia, in alcuni contesti, solleva anche timori rispetto a danni accidentali, coperture assicurative e possibilità reali, per le famiglie, di farsene carico. La scelta di consentire o meno l’uscita dello strumento da scuola, e in quali condizioni (durata, assicurazione, contratti di comodato, accordo con le famiglie), diventa così una decisione che riflette il livello di fiducia reciproca costruito negli anni. Non è un dettaglio organizzativo, ma una forma concreta di fiducia istituzionale nei confronti dei bambini e delle loro famiglie, che può contribuire a rafforzare il senso di appartenenza e di riconoscimento, ma che richiede al contempo un’attenta calibrazione delle condizioni di contesto.

7.5.2 I DOCENTI / IMPATTO DIFFERENZIATO, MA REALISTICO

L’impatto sui docenti appare più eterogeneo di quello sugli alunni, ed è un elemento importante da riconoscere senza infingimenti. Non tutti gli insegnanti hanno reagito nello stesso modo; i dirigenti segnalano apertamente la presenza di docenti più aperti e docenti più resistenti, più curiosi o più prudenti spesso in relazione al carico di lavoro percepito, alla familiarità con la musica e alla quantità di progetti già attivi nella scuola. Questa eterogeneità non è un fallimento del progetto, ma una caratteristica strutturale di ogni innovazione che entra in sistemi professionali già stabilizzati, in cui le abitudini organizzative, i tempi scuola e le culture didattiche sono già fortemente consolidate.

Là dove il coinvolgimento è stato più alto, tuttavia, l’effetto appare consistente. I dirigenti riportano trasferimenti concreti nelle pratiche didattiche: uso del ritmo per la memorizzazione, maggiore attenzione alla dimensione corporea e corale dell’apprendere, disponibilità a sperimentare modalità più attive e laboratoriali, anche oltre l’ambito strettamente musicale. In diversi casi, l’osservazione degli operatori esterni è stata esplicitamente letta come una forma di formazione “indiretta in servizio”, che ha aiutato le maestre a cogliere elementi didattici riutilizzabili in altre discipline e a riconoscere la centralità di linguaggi non verbali nel lavoro di classe. I questionari ai docenti confermano questa impressione. La maggioranza dichiara una maggiore apertura verso nuovi metodi di insegnamento; una quota significativa afferma di voler continuare l’esperienza con altre classi; moltissimi ritengono il progetto utile anche per la scuola secondaria di primo grado.



Colpisce, tuttavia, solo in parte un dato complementare:

la grande maggioranza dei docenti non si sente ancora in grado di gestire un progetto analogo in autonomia senza il supporto di un operatore musicale. Questo non significa che la formazione sia stata inefficace, ma, piuttosto, che *Consonanze* ha messo in luce la necessità di un modello cooperativo stabile, nel quale la professionalità musicale specializzata non venga assorbita o banalizzata, ma integrata strutturalmente con quella docente.

In più interviste, i dirigenti richiamano esplicitamente la mancanza di figure interne con formazione musicale specifica nella primaria e vedono in esperienze come *Consonanze* un'occasione sia per arricchire le competenze dei docenti "generalisti", sia per sperimentare forme di affiancamento sistematico con esperti esterni. Anche alla luce delle riforme per ora solo dichiarate e scritte genericamente in legge ma senza coperture finanziarie, la necessità di affiancare in modo sistematico e duraturo esperti specializzati alle maestre curriculari pare essere la strada auspicata da tutti.

113

7.5.3 GLI OPERATORI MUSICALI / TRASFORMAZIONE PROFESSIONALE E RIPENSAMENTO DEL RUOLO

I questionari rivolti agli operatori musicali sono stati costruiti per indagare non solo il loro profilo professionale, ma anche l'impatto di *Consonanze* sulle pratiche e sulle prospettive future di collaborazione con le scuole. I risultati dell'analisi mostrano un gruppo professionalmente molto esperto, ma non per questo impermeabile al cambiamento. Una quota consistente dichiara di aver modificato in misura significativa o parziale il proprio approccio didattico. Le trasformazioni descritte convergono attorno ad alcuni nuclei: maggiore attenzione all'organizzazione flessibile delle attività; crescente consapevolezza dei processi di apprendimento dei bambini; spostamento da un orientamento tecnico-performativo a uno più esperienziale, inclusivo e relazionale.

Questo passaggio è cruciale per comprendere l'identità profonda del progetto. *Consonanze* non ha chiesto semplicemente agli operatori di "insegnare musica" a scuola, ma di ridefinire il proprio ruolo dentro un



ambiente educativo più complesso, in cui la qualità della relazione e la modulazione del *setting* sono parte integrante dell'efficacia musicale stessa. La disponibilità di molti operatori a partecipare in futuro a esperienze analoghe e a trasferire nelle proprie pratiche le competenze maturate indica che il progetto ha agito anche come contesto di sviluppo professionale.

Ne emerge un'idea forte: l'educatore musicale che opera in progetti di questo tipo non è un semplice esperto esterno che porta una tecnica in classe. È una figura di frontiera, capace di coniugare saperi musicali, sensibilità pedagogica, gestione del gruppo, ascolto del contesto e co-progettazione con la scuola.

7.6 DISCUSSIONE: CONSONANZE COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO COLLETTIVO

Alla luce dell'insieme dei dati, *Consonanze* può essere letto come un dispositivo pedagogico collettivo fondato su **quattro dinamiche intrecciate**.

114

Dinamica 1 Costruzione di ricompensa sociale

Il bambino sperimenta che il fare musica insieme produce piacere, riconoscimento, connessione: non si tratta di un "effetto collaterale", ma della matrice affettiva che rende possibile la persistenza nell'impegno.

Dinamica 2 Interiorizzazione della motivazione

Proprio perché l'esperienza viene vissuta come significativa e condivisa, il rapporto con il compito tende a spostarsi da forme più controllate a forme più autonome. Il progetto sembra dunque operare come contesto di autodeterminazione guidata.

Dinamica 3 Regolazione partecipativa

In orchestra si impara a stare nel tempo comune, a modulare il proprio gesto, a controllare l'impulso, a prestare attenzione. Non per obbedire a una norma esterna, ma per rendere possibile la forma collettiva dell'azione. Da qui i segnali su attenzione e iperattività, e più in generale il valore formativo del *setting*.





Dinamica 4
Trasformazione
istituzionale

Consonanze non agisce solo sui bambini: obbliga le scuole a ripensare spazi, tempi, alleanze professionali, rapporti con il territorio, forme di formazione. È qui che il progetto cessa di essere soltanto intervento educativo e diventa, in senso pieno, questione di policy.

In questa prospettiva, il report conferma anche un punto critico emerso nella letteratura internazionale: i programmi orchestrali e *Sistema-inspired* producono spesso evidenze forti sugli apprendimenti musicali e sulla partecipazione socio-emotiva, mentre i *transfer* più ampi sono più variabili e dipendono in larga misura dalla qualità dell'implementazione, dalla durata, dal contesto socio-istituzionale e dalle caratteristiche dei partecipanti. *Consonanze* si iscrive con buona credibilità dentro questo orizzonte, ma vi aggiunge un elemento rilevante: mostra con particolare chiarezza che la *fidelity* pedagogica non è solo un correttivo statistico, bensì un fattore generativo.

7.7 IMPLICAZIONI PER LE POLICY: DALLA BUONA PRATICA ALL'ARCHITETTURA DI SOSTEGNO

Uno dei meriti maggiori dei materiali finali del progetto è di non limitarsi alla celebrazione dei risultati, ma di interrogare le condizioni della loro sostenibilità. Le interviste ai dirigenti e il documento di policy convergono su un punto essenziale: esperienze come *Consonanze* non possono essere pensate come episodi occasionali o come progetti dipendenti solo dall'entusiasmo di singoli attori. Per durare e diffondersi, hanno bisogno di vere e proprie architetture di sostegno.

Una prima implicazione riguarda il **riconoscimento della musica come asse strategico** e non marginale della progettazione scolastica: e questo prevede un cambio radicale di visione da parte del decisore politico nazionale e dei portatori di interesse locali che si occupano di educazione e formazione. Così, se la pratica orchestrale produce esiti credibili su appartenenza, motivazione, regolazione e inclusione, allora la musica va sottratta alla logica dell'abbellimento curricolare e riportata nel cuore delle politiche educative.

Una seconda implicazione riguarda l'**inclusione**. I dati qualitativi mostrano che il dispositivo orchestrale funziona come ambiente in cui la differenza può trovare una forma di partecipazione. Questo significa che la pratica artistica collettiva non dovrebbe essere un privilegio per chi possiede già capitale culturale musicale, ma un diritto di accesso per chi ne è più distante.

Una terza implicazione riguarda la **co-docenza e la cooperazione interprofessionale**. *Consonanze* mostra che l'incontro tra insegnanti di classe ed educatori musicali specialisti non è un lusso, ma una condizione di qualità. Le politiche dovrebbero dunque favorire modelli stabili di partenariato tra scuole, enti musicali, associazioni culturali, università e soggetti territoriali.

Una quarta implicazione riguarda la **formazione**. Non soltanto formazione iniziale, ma sviluppo professionale continuo, riflessivo e situato, capace di accompagnare sia i docenti sia gli operatori musicali in un ripensamento del proprio ruolo. La qualità dell'intervento, come si è visto, dipende in larga parte da questo.



Infine, vi è la questione delle **risorse**: fondi, spazi, tempi, governance, manutenzione e uso degli strumenti, continuità verticale tra primaria e secondaria. I materiali raccolti sono molto chiari nel mostrare che la sostenibilità non è un effetto automatico del successo educativo. Senza investimenti stabili e coordinamento, anche un progetto riuscito rischia di lasciare dietro di sé strumenti inutilizzati e patrimoni relazionali non capitalizzati.

7.8 LIMITI DELLO STUDIO

Per quanto il quadro complessivo sia solido, il presente report deve esplicitare con chiarezza i propri limiti.

- 1** Il primo limite è **metodologico**: i confronti per singola wave non corrispondono sempre a un campione perfettamente chiuso e costante, e ciò suggerisce cautela nella lettura strettamente longitudinale di alcuni effetti: questo però è consustanziale a un ambiente dinamico flessibile e soggetto a variabili indipendenti assai turbolente come la scuola.
- 2** Il secondo limite riguarda la **non uniformità dei risultati**: alcune variabili mostrano effetti chiari e stabili, altre presentano soltanto trend o oscillazioni.
- 3** Il terzo limite concerne la **difficoltà**, comune a questo tipo di ricerca, di **isolare il peso relativo delle molte componenti** del dispositivo: qualità degli operatori, atteggiamento dei docenti, clima di classe, differenze territoriali, continuità organizzativa.
- 4** Un quarto limite è **interpretativo**: anche quando emergono differenze statisticamente significative, la loro traduzione educativa richiede sempre prudenza. Non ogni differenza significativa equivale a una trasformazione macroscopica; ma, allo stesso tempo, in contesti scolastici complessi, piccoli o medi effetti reiterati nel tempo possono avere una forte rilevanza formativa.

Infine, resta aperta la necessità di studi ulteriori che mettano in relazione più sistematica i risultati di *Consonanze* con gli esiti disciplinari, con misure osservative di clima di classe, con follow-up più lunghi e con analisi maggiormente sensibili ai diversi sottogruppi di alunni.



7.9 CONCLUSIONI

La rielaborazione complessiva dei materiali consente di formulare una conclusione netta, ma non enfatica. *Consonanze* ha prodotto risultati credibili e pedagogicamente significativi. I più robusti riguardano l'apprendimento musicale di base, la ricompensa sociale della musica e la qualità della motivazione verso le attività musicali. Più selettivi – ma comunque rilevanti – sono i segnali relativi ad autoregolazione, studio, empatia prosociale e consapevolezza corporea. L'insieme delle evidenze qualitative conferma che tali risultati si radicano in un'esperienza vissuta come coinvolgente, inclusiva e dotata di senso da parte di alunni, dirigenti, docenti e operatori.

Ma la vera acquisizione teorica del progetto è probabilmente un'altra: ciò che funziona non è la musica in astratto, bensì la musica quando prende la forma di un contesto educativo collettivo ad alta qualità relazionale e pedagogica. In questo senso l'orchestra scolastica non è soltanto un laboratorio artistico: è un ambiente di apprendimento, di regolazione e di appartenenza.

Da qui discende una responsabilità istituzionale. Se si ritiene che esperienze di questo tipo abbiano un valore educativo pubblico, allora esse non possono essere lasciate alla contingenza di progetti brevi o alla buona volontà di singoli attori: è necessario costruire le condizioni affinché possano durare, trasformarsi, essere adattate e diffuse con qualità. Il lascito più importante di *Consonanze* non è allora solo l'evidenza che "funziona", ma l'indicazione concreta di che cosa occorre fare perché continui a funzionare, a diffondersi e a trasformare un po' la scuola italiana.

QUADRO DI SINTESI DEGLI ESITI

TABELLA 3

Nuclei di evidenza quantitativa e lettura interpretativa

Area	Misura / sottoscala	Andamento	Interpretazione
Abilità musicali	Riconoscimento di ritmi e melodie	Robusto, specie T ₁ - T ₂	L'orchestra rafforza apprendimenti musicali di base, gli esiti crescono nelle orchestre ad alta <i>fidelity</i>
Ricompensa musicale	– BMRQ - <i>Social Reward</i> – BMRQ totale	Molto robusto	Il piacere musicale assume forma relazionale: appartenenza, coordinazione, riconoscimento
Motivazione verso la musica	– C-PLOC - <i>Intrinseca</i> – C-PLOC - <i>Identificata</i>	Molto robusto	L'esperienza favorisce una motivazione più autonoma e minore amotivazione
Motivazione (transfer scolastico)	ASRQ	Selettivo, più visibile al T ₄	Possibile interiorizzazione di atteggiamenti più autonomi verso l'apprendere, senza automatismi
Socio-emotivo	Empatia prosociale	Presente ma non lineare	I segnali più convincenti riguardano le componenti prosociali e i contesti ad alta <i>quality implementation</i>
Autoregolazione	– Disattenzione – Iperattività	Tardivo e selettivo	La pratica orchestrale agisce come contesto regolativo condiviso più che come training clinico
Corpo	MAIA	Precoce ma non sempre stabile	L'esperienza musicale collettiva riattiva la dimensione incarnata dell'apprendimento



TABELLA 4

Condizioni di sostenibilità emerse dai materiali qualitativi

Condizione	Perché conta	Rischio in assenza
Formazione continua	Trasforma pratiche di docenti e operatori, sostiene la <i>fidelity</i> pedagogica	Deriva metodologica e dipendenza da pochi esperti
Partnership scuola - enti musicali	Rende possibile la co-docenza e l'accesso a competenze specialistiche	Isolamento della scuola e riduzione qualitativa
Finanziamento stabile	Garantisce continuità, ampliamento e manutenzione delle risorse	Interruzione del progetto e dispersione degli impatti
Spazi e tempi adeguati	Consentono una pratica musicale non residuale né improvvisata	Sovraccarico organizzativo e abbassamento della qualità
Governance territoriale	Coordina attori, standard, documentazione e trasferibilità	Frammentazione e mancata scalabilità





CAPITOLO 8

Narrazioni di impatto

a cura di
Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS

Questo capitolo raccoglie le narrazioni emerse dalle interviste con dirigenti scolastici, insegnanti e istituti musicali, mettendo in luce come *Consonanze* sia stato vissuto “da dentro” e quali tracce stia lasciando nelle scuole e nei territori. Le testimonianze mostrano un impatto che va oltre il solo apprendimento musicale: riguarda pari opportunità, inclusione, cultura professionale, relazioni tra scuola e territorio e costruzione di nuove competenze condivise.

8.1 NARRAZIONI DEI DIRIGENTI SCOLASTICI

I dirigenti descrivono *Consonanze* come un progetto “corposo”, ambizioso e capace di innestarsi in contesti molto diversi tra loro: scuole con alta presenza di alunni stranieri e condizioni socio-economiche medio-basse, istituti di cintura urbana con forte progettualità preesistente, piccoli plessi di montagna con utenza medio-alta e forte legame comunitario. In tutti questi contesti il progetto viene letto come un’opportunità per offrire a tutti i bambini la possibilità di studiare musica, spesso per la prima volta, e di farlo in forma gratuita, superando barriere economiche che normalmente escluderebbero una parte consistente delle famiglie. In diversi casi *Consonanze* è percepito come qualcosa che “nella primaria non si era mai visto”: un percorso strutturato, di lunga durata, con un numero significativo di ore e una dotazione di strumenti che le scuole, da sole, non avrebbero potuto permettersi.

Un primo nucleo narrativo riguarda il tema delle pari opportunità. I dirigenti insistono sulla possibilità di “dare a tutti la possibilità di scoprire strumenti”, colmando il divario tra bambini abbienti, che possono permettersi lezioni private, e bambini provenienti da contesti più fragili, che difficilmente avrebbero accesso a una formazione musicale strutturata. In alcune scuole il 90% della classe proviene da famiglie che non potrebbero sostenere i costi di corsi esterni, e *Consonanze* viene descritto come un’occasione unica per ampliare le prospettive future degli alunni, anche per chi non eccelle nelle materie tradizionali. In più interviste la gratuità del progetto viene esplicitamente indicata come “il vero valore aggiunto”, perché consente di offrire un’esperienza di qualità “senza chiedere nulla alle famiglie”, evitando che il fattore economico diventi una barriera di ingresso. In questo senso, le narrazioni raccolte si collocano pienamente dentro il quadro delle ricerche sulla povertà educativa in Italia, che descrivono la povertà non solo come mancanza di reddito, ma come privazione di occasioni di apprendimento, accesso alla cultura e sviluppo di talenti: secondo gli ultimi



dati, oltre il 70% dei bambini e ragazzi tra i 3 e i 19 anni non partecipa ad alcuna attività culturale strutturata fuori casa, e quasi uno su cinque non ha mai avuto l'opportunità di assistere a uno spettacolo o a un concerto.

La sperequazione delle opportunità rimane dunque un tratto strutturale del sistema educativo italiano; in questo contesto, progetti come *Consonanze* non rappresentano un semplice arricchimento opzionale, ma un presidio essenziale per contrastare la povertà educativa nei territori più fragili e per rendere effettivo, almeno in parte, il diritto di tutti i bambini a esperienze musicali e culturali di qualità.

Armenise, Caramis, 2024

Un secondo nucleo riguarda l'inclusione e lo sviluppo delle soft-skill. I dirigenti riportano in modo ricorrente casi di alunni con disabilità, disturbi dell'attenzione o competenze linguistiche limitate che trovano nella musica uno spazio di partecipazione piena e riconosciuta. Vengono citati episodi emblematici, come l'inclusione di un bambino autistico non verbale, appassionato di percussioni, o la partecipazione attiva di alunni con deficit cognitivi che, pur faticando in altri ambiti, riescono a concentrarsi e a contribuire al lavoro d'insieme. In contesti caratterizzati da forte eterogeneità culturale e linguistica, la musica è descritta come "linguaggio universale, capace di superare barriere linguistiche e culturali", in grado di creare connessioni tra bambini che altrimenti avrebbero poche occasioni di sentirsi alla pari. I dirigenti sottolineano come l'esperienza orchestrale alleni in modo sistematico ascolto, attesa, cooperazione, autocontrollo, gestione delle emozioni, rafforzando senso di appartenenza e autostima, soprattutto nei gruppi dove sono presenti tensioni relazionali o problematiche comportamentali significative.

Le narrazioni mettono in evidenza anche l'impatto sul clima di scuola e sulle relazioni con le famiglie. La possibilità di "vedere il risultato finale" attraverso concerti o lezioni aperte è valorizzata come momento di comunità, in cui genitori, insegnanti e alunni condividono pubblicamente il percorso fatto e possono "vedere con i propri occhi" i progressi dei bambini. In alcune scuole la partecipazione delle famiglie agli eventi conclusivi viene descritta come molto alta, con un numero di genitori "superiore al previsto" e una risposta entusiasta all'idea che la scuola offra ai figli un'esperienza orchestrale completa. La presenza di strumenti "veri" in numero consistente – descritta come inimmaginabile nelle condizioni ordinarie di bilancio –



contribuisce a rafforzare l'immagine di una scuola capace di offrire esperienze formative di alto profilo, al livello delle migliori opportunità extrascolastiche, e a consolidare la fiducia delle famiglie nell'istituto. In alcuni casi, i dirigenti osservano che la visibilità del progetto (strumenti in classe, prove, restituzioni pubbliche) genera curiosità e aspettative anche tra gli alunni non coinvolti e tra le famiglie delle classi di controllo, alimentando una domanda più ampia di educazione musicale.

Le criticità segnalate dai dirigenti riguardano soprattutto la dimensione organizzativa: conflitti interni sugli orari, difficoltà nel gestire la suddivisione in gruppi quando l'insegnante non può essere presente ovunque, spazi poco adeguati, responsabilità in caso di infortuni. Alcuni sottolineano la fatica nel gestire le classi di controllo, il malcontento degli alunni esclusi dal progetto principale e la necessità di offrire loro attività compensative (laboratori teatrali, percorsi specifici, altri progetti finanziati) per evitare percezioni di ingiustizia. Altri richiamano le difficoltà legate alla somministrazione dei questionari: tempi più lunghi del previsto, scarsa dimestichezza degli alunni con il computer, complessità di alcune domande.

Nonostante queste tensioni, una parte significativa dei dirigenti dichiara che le aspettative sono state rispettate o addirittura superate, sia sul piano della qualità didattica sia sugli esiti già osservabili: dimestichezza crescente con lo strumento, maggiore prontezza e velocità di risposta, comportamenti più cooperativi, desiderio esplicito degli alunni di continuare l'esperienza. Alcuni utilizzano indicatori indiretti, come le domande di iscrizione agli indirizzi musicali della secondaria, per cogliere tracce di impatto nel medio periodo, pur con molta cautela nell'attribuzione causale. In prospettiva, molti vedono in *Consonanze* un investimento a lungo termine: chiedono che il progetto non si fermi all'attuale ciclo di classi, auspicano una continuità verso la scuola secondaria di primo grado e collegano l'esperienza a un possibile inserimento stabile di docenti di musica nella primaria, sul modello già sperimentato per l'educazione motoria. In più interviste, i dirigenti sottolineano che la sostenibilità futura richiederà un equilibrio tra risorse economiche, strumenti, spazi adeguati e soprattutto "persone motivate e formate", in grado di trasformare il patrimonio materiale e relazionale costruito da *Consonanze* in una componente strutturale della vita scolastica.

8.2 NARRAZIONE DELLE COMPETENZE DISSEMINATE

Accanto alle storie dei dirigenti, le interviste e le occasioni di interlocuzione con insegnanti e istituti musicali hanno permesso di leggere *Consonanze* anche come un dispositivo di disseminazione di competenze – musicali, pedagogiche e organizzative – lungo tutta la filiera educativa. Gli insegnanti di classe, inizialmente spesso privi di una formazione specifica in musica, descrivono il progetto come un'occasione di "formazione riflessa": assistendo alle lezioni, osservando gli operatori, partecipando alla costruzione del gruppo orchestrale, sviluppano nuovi strumenti di lettura della classe e nuove idee per il proprio insegnamento.



Le competenze disseminate sui docenti riguardano diversi livelli. Da un lato, l'esposizione a una metodologia laboratoriale, centrata sulla musica d'insieme, li aiuta ad andare oltre la visione della scuola come spazio puramente teorico e nozionistico, aprendo a linguaggi artistici, creativi e corporei. Dall'altro, si rafforza una consapevolezza metodologica: attenzione maggiore al ritmo come supporto alla memorizzazione, all'ascolto reciproco, alla gestione dei tempi e delle transizioni in classe, alla costruzione di attività che diano un ruolo attivo agli alunni. Per alcuni insegnanti, il corso di formazione iniziale e la possibilità di riutilizzare strumenti e attività in altre classi rappresentano un vero e proprio patrimonio trasferibile ben oltre il perimetro del progetto.

Anche le competenze degli operatori musicali vengono sollecitate e ridefinite. Le interviste agli istituti musicali evidenziano come, per lavorare nelle scuole, non basti un alto livello tecnico sullo strumento: servono capacità di gestione del gruppo, flessibilità rispetto ai vincoli organizzativi, sensibilità verso le soft-skill e padronanza di metodi che integrano corpo, voce e movimento (metodologia *Orff*, approcci alla musica d'insieme, musicoterapia, ecc.). Molti istituti dichiarano esplicitamente di selezionare insegnanti non solo sulla base del curriculum di studi, ma anche per la loro apertura a metodologie attive, la disponibilità a restare in classe con le maestre e la capacità di adattarsi a contesti sociali e linguistici diversi.



Una parte centrale della narrazione riguarda le competenze disseminate sugli alunni. Il lessico usato dagli insegnanti mette al centro: esplorazione del linguaggio musicale come forma di espressione alternativa, conoscenza concreta degli strumenti, piacere di “suonare insieme” e di far parte di un gruppo, sviluppo di attenzione, autocontrollo, capacità di attendere il proprio turno. In questo senso, *Consonanze* viene descritto come un ambiente in cui i bambini non sono solo destinatari di contenuti, ma “fonti da cui imparare”: portano in orchestra competenze, sensibilità, energie che a loro volta spingono docenti e operatori a ripensare attività e strategie.

Infine, il progetto produce competenze a livello di sistema scuola-territorio. Le interviste agli istituti musicali mostrano come le collaborazioni con le scuole rafforzino la capacità degli enti di operare su progetti collettivi, di lunga durata, orientati non solo alla performance ma anche alle soft-skill e all'inclusione. La costruzione di pacchetti formativi adatti ai tempi scolastici, la negoziazione su orari e spazi, la co-progettazione con i dirigenti e gli insegnanti diventano, a loro volta, competenze organizzative che gli istituti potranno riutilizzare in future collaborazioni.

In questa prospettiva, *Consonanze* viene restituito come un laboratorio di apprendimento reciproco: le scuole imparano a integrare musica e didattica ordinaria, gli insegnanti arricchiscono il proprio repertorio pedagogico, gli operatori musicali sviluppano una più forte identità educativa e gli alunni sperimentano, attraverso l'orchestra, forme di partecipazione, espressione e cooperazione che possono accompagnarli ben oltre l'esperienza del progetto.

Bibliografia

Armenise M., Caramis A. (2024) *Povertà educativa e opportunità culturali in Italia. Quale relazione?* Letture lente.



PARTE IV



Policy implications
e prospettive
future: per non
concludere



CAPITOLO 9

Policy implications e prospettive future

a cura di
Paola Borrione, Alessia Crotta / Fondazione Santagata ETS

Il progetto *Consonanze* ha beneficiato di un disegno di ricerca-azione complesso, sviluppato nell'arco di più anni, che ha coinvolto una pluralità di attori con competenze specifiche e che operano in mondi differenti. Si tratta quindi di un progetto complesso, sia sul piano del disegno della ricerca, sia sul piano dell'organizzazione di tutte le attività che si sono svolte nell'arco di 5 anni, dalla preparazione all'analisi dei dati finali. Un progetto di questa portata difficilmente può essere replicato in modo identico, anche solo per lo sforzo organizzativo richiesto nel coinvolgere, coordinare e animare una rete ampia e articolata di soggetti della ricerca, della formazione, dell'educazione musicale, insieme a scuole ed enti di monitoraggio e valutazione.

Tuttavia, i risultati, gli effetti i primi impatti del progetto, nonché tutte le osservazioni, le analisi, le suggestioni derivanti dal confronto con gli operatori sul campo (insegnanti ed educatori musicali, ma anche dirigenti scolastici) e il confronto continuo del gruppo di ricerca consentono di tracciare alcune indicazioni per le policy, al fine di elaborare una serie di scenari dotati di un alto grado di fattibilità, i cui fondamenti poggiano sulle basi costruite dal progetto. Derivare insegnamenti per le policy a partire dalla ricerca significa, infatti, trasformare risultati, evidenze e narrazioni raccolte negli anni di progetto in criteri operativi e scelte di indirizzo, esplicitando quali condizioni di contesto rendono possibile e sostenibile un intervento educativo di qualità. Nel caso di *Consonanze*, il lavoro di monitoraggio quantitativo e qualitativo condotto su alunni, docenti, dirigenti scolastici ed educatori musicali ha permesso di individuare non solo gli esiti desiderabili (miglioramento delle competenze trasversali, capacità del metodo adottato di favorire l'inclusione nel contesto scolastico, cambiamento positivo del clima scolastico, ...), ma anche i fattori abilitanti – risorse organizzative ed economiche, formazione, spazi, alleanze territoriali – e i vincoli che ne condizionano la replicabilità e l'estensione. È a partire da questa mappa di impatti e condizioni che un ente filantropico o un decisore pubblico può definire priorità, criteri di selezione dei progetti, modelli di partenariato e strumenti di accompagnamento, orientando così le proprie politiche verso interventi che non solo funzionano in un singolo contesto, ma possono essere resi stabili, equi replicabili e scalabili nel tempo e nello spazio di contesti differenti.



In estrema sintesi, *Consonanze* ha mostrato che la pratica orchestrale continuativa a scuola, organizzata con la presenza di docenti e educatori musicali specializzati e supportata da metodologie che includono l'utilizzo di tecniche di imitazione e improvvisazione nelle attività educative musicali, può consentire ai bambini di sviluppare competenze relazionali e trasversali significative, come una maggiore empatia e sua tenuta nel tempo, e a interiorizzare atteggiamenti capaci di favorire l'apprendimento, come la fiducia nella propria capacità di apprendere e il senso di autoefficacia o competenze, legate al ritmo e alla musicalità, che risultano associate a migliori esiti nell'ambito dell'apprendimento linguistico. Queste pratiche contribuiscono a creare un ambiente educativo inclusivo e collaborativo, in cui ogni bambino può sperimentare il valore della partecipazione attiva e del lavoro di gruppo, rafforzando il senso di appartenenza alla comunità scolastica. Già in questa formulazione sintetica si colgono alcuni elementi che si ritiene siano fondanti per le future policy e pratiche di intervento, in particolare l'importanza di un approccio sistemico che integri stabilmente l'educazione musicale nei curricula scolastici, valorizzandone il ruolo artistico, cognitivo, emotivo e sociale.

1 MUSICA IN ORCHESTRA

Non è lo studio della musica in sé, o di uno specifico strumento, a produrre il rafforzamento delle competenze dei bambini osservato nel corso del tempo, bensì l'apprendimento in un contesto di comunità educante, fatto di pari e di adulti che co-costruiscono relazioni di cura e ascolto all'interno di un gruppo volto a produrre insieme musica, l'orchestra. È questa comunità, che nasce dall'interazione tra scuola ed educatori musicali e che trova nella coralità la modalità di lavoro caratterizzante, a costituire un criterio decisivo per identificare politiche che guardino alla musica come strumento di evoluzione personale e sociale. Non solo lo studio, quindi, ma la pratica artistica ha un ruolo fondamentale per raggiungere i risultati discussi in precedenza.

La letteratura distingue in modo abbastanza chiaro tra partecipazione culturale attiva (praticare musica, recitare, danzare, creare) e partecipazione passiva (ascoltare, assistere come pubblico, visitare mostre), mostrando che le due forme producono esiti parzialmente diversi sulle persone (Passaretti, Aruta, Scuotto, Ambra, 2023). Gli studi sulle arti e la salute evidenziano che la fruizione passiva – ad esempio assistere a concerti o spettacoli – è fortemente associata a maggior benessere soggettivo, riduzione di stress e sintomi depressivi, e aumento della soddisfazione di vita, soprattutto nel breve-medio periodo (Baldin, Bille, 2023). Godere del piacere associato all'esperienza estetica, a prescindere dal linguaggio artistico attraverso cui viene veicolata, è quindi un fattore di benessere individuale. La partecipazione attiva, invece, sembra incidere con più forza su dimensioni eudaimoniche: senso di scopo, resilienza, capacità di far fronte alle difficoltà e sviluppo di competenze socio-emotive e soft-skill, in particolare quando le persone sono coinvolte in processi creativi collaborativi come suonare in ensemble o partecipare a laboratori artistici. Alcune ricerche mostrano che, nel campo specifico della musica, il "fare musica" è più stabilmente associato all'accrescimento di risorse personali (resilienza, capacità di attivarsi, senso di padronanza), mentre l'ascolto, pur generando benefici emotivi e di regolazione dell'umore, presenta effetti meno coerenti su questi esiti di lungo periodo (Murtin, 2022).



Ciò si inserisce in un ambito oggi centrale nel dibattito internazionale: il riconoscimento dell'impatto della pratica culturale attiva sulla salute, sull'apprendimento e sul benessere complessivo delle persone. Il rapporto dell'Organizzazione Mondiale della Sanità "What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?" (Fancourt e Finn, 2019) ha sistematizzato oltre 3000 studi, dimostrando come il coinvolgimento attivo in pratiche artistiche – e in particolare nella musica – influenzi positivamente lo sviluppo cognitivo nei bambini, riduca lo stress, promuova l'inclusione sociale e contribuisca al benessere psicofisico. Allo stesso modo, il crescente corpus di ricerche nel campo delle creative health (All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing, 2017) e degli *arts-based interventions* evidenzia come le pratiche artistiche partecipative rappresentino un determinante sociale della salute sempre più riconosciuto dalle politiche pubbliche, tanto in ambito educativo quanto sanitario e sociale.

I risultati emersi dalle interviste ai dirigenti scolastici rafforzano ulteriormente questa lettura, mostrando una forte coerenza tra quanto indicato dalla letteratura e l'impatto percepito del progetto sugli alunni. In tutti gli istituti coinvolti, i dirigenti descrivono livelli elevati di coinvolgimento, entusiasmo e partecipazione attiva, accompagnati da un esplicito desiderio di continuità dell'esperienza da parte degli studenti. Questo coinvolgimento non si è limitato agli alunni direttamente partecipanti, ma ha generato effetti diffusi sull'intera comunità scolastica, stimolando curiosità e interesse anche tra chi non era direttamente coinvolto:

"Gli alunni vogliono iniziare il progetto, se non l'hanno seguito, o continuarlo, se ne hanno fatto parte."
(Intervistato 1)

Tale elemento suggerisce la presenza di esternalità educative positive, riconducibili alla dimensione collettiva e visibile della pratica orchestrale, che contribuisce a rafforzare il clima educativo e il valore attribuito alla musica come esperienza condivisa. Pur esprimendo cautela nel valutare gli effetti diretti sugli apprendimenti musicali in assenza di strumenti di misurazione standardizzati, i dirigenti stessi hanno riconosciuto in modo ampio e omogeneo l'impatto del progetto sullo sviluppo di competenze socio-emotive e trasversali: senso di appartenenza, comunicazione, autostima, inclusione e capacità di cooperazione. In particolare, la musica viene descritta come un linguaggio inclusivo:

"La musica si è confermata un linguaggio universale, capace di superare barriere linguistiche e culturali."
(Intervistato 6)

Rafforzando l'idea della sua funzione trasversale e accessibile a tutti. A ciò si aggiunge il valore attribuito ai processi di responsabilizzazione degli alunni, legati alla gestione diretta degli strumenti musicali, che hanno favorito autonomia, cura e senso di responsabilità. Nel loro insieme, questi elementi qualitativi indicano come l'orchestra non agisca tanto come spazio di apprendimento disciplinare, ma come contesto relazionale e comunitario capace di attivare processi di crescita personale e sociale, rafforzando l'idea che la pratica musicale rappresenti un elemento strutturale e non accessorio delle politiche educative orientate allo sviluppo integrale degli alunni.



In sintesi, si può dire che i consumi culturali passivi rafforzano soprattutto il benessere percepito e la qualità della vita, mentre quelli attivi funzionano maggiormente come dispositivi di apprendimento e trasformazione, fornendo le basi per risultati educativi e sociali più profondi nel tempo. Da quanto rilevato nel corso del progetto e, in coerenza con i principali risultati della letteratura specifica, discende la necessità di delineare linee di intervento che riconoscano nell'apprendimento e nella pratica corale e comunitaria non solo una modalità possibile, ma un criterio essenziale per sostenere progetti e proposte o per impostare linee di intervento dirette.

2 INCLUSIONE

Un secondo elemento di rilievo per le policy è il riconoscimento del carattere fortemente inclusivo del contesto di apprendimento creato da *Consonanze*, obiettivo esplicito del disegno progettuale e dimensione riconosciuta e apprezzata da tutte le figure coinvolte (docenti, educatori, dirigenti). I dirigenti sottolineano come la musica abbia funzionato da linguaggio universale, permettendo la partecipazione attiva anche di alunni con background molto differenti o con diversi livelli di abilità cognitive. In più di un'intervista viene ricordato che "tutti i bambini si sono sentiti parte del gruppo" e che "anche i più timidi o fragili hanno trovato uno spazio di espressione e riconoscimento", a conferma del fatto che il dispositivo orchestrale ha ampliato la platea di chi si sente legittimato a stare al centro dell'esperienza educativa. Nel racconto dei docenti la capacità di inclusione del metodo è stata particolarmente sottolineata, anche attraverso esempi particolari. Una delle insegnanti, ha, ad esempio, condiviso il progresso di un bambino con background migratorio, che, nel corso dei primi due anni di progetto è passato dal rifiuto a partecipare, all'osservazione, alla scelta di sperimentarsi, sino alla partecipazione soddisfatta. Anche l'aver dato la responsabilità degli strumenti agli alunni coinvolti è stato un veicolo di autonomia e inclusione (là dove effettivamente realizzato) – "affidare agli alunni la responsabilità degli strumenti, anche portandoli a casa, ha stimolato la loro autonomia e non ha creato alcun problema". Questo ha messo i bambini nelle condizioni di sentirsi partecipi e riconosciuti, rendendo effettiva l'equità delle opportunità educative.

128

Prendendo in considerazione le evidenze emerse rispetto al tema dell'inclusione

le policy derivanti dal progetto dovrebbero orientarsi alla costruzione di contesti di apprendimento che assumano l'inclusione come criterio progettuale e organizzativo, garantendo a tutti l'accesso alla pratica artistica di qualità, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche o dalle fragilità individuali.



3 INSEGNAMENTO COOPERATIVO

Un terzo elemento cruciale riguarda la costruzione di relazioni significative tra scuola e istituti musicali, e quindi tra corpo docenti ed educatori musicali. L'insegnamento cooperativo come modello di azione ha una duplice valenza, esterna e interna, che merita di essere esplorata alla luce del dibattito contemporaneo sull'educazione artistica e culturale.

Verso l'esterno, mostra la necessità di affiancare al personale docente educatori formati all'uso di metodologie proprie della pratica artistica e culturale, in grado di diversificare competenze e portare in classe saperi specialistici che fanno la differenza. Questo approccio risponde a quanto evidenziato dalla letteratura internazionale sulla cultural education e sulle creative partnerships: come sostengono Bamford (2006) e Sharp e Le Métails (2000), l'integrazione tra educatori scolastici e professionisti delle arti genera un valore aggiunto significativo, creando ambienti di apprendimento più stimolanti e inclusivi. Il modello dell'arts-in-education, discusso da Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013) nel rapporto OECD *Art for Art's Sake?*, sottolinea come la presenza di artisti ed educatori specializzati nelle scuole non solo arricchisca l'esperienza formativa degli studenti, ma contribuisca anche allo sviluppo professionale degli insegnanti stessi, favorendo processi di professional learning reciproco.

I risultati dell'analisi di benchmark su iniziative analoghe a *Consonanze* a livello nazionale e internazionale rafforzano ulteriormente questa prospettiva, evidenziando come le collaborazioni strutturate e di lungo periodo tra scuole e istituzioni culturali condividano alcuni elementi ricorrenti. In primo luogo, tali programmi promuovono un accesso più equo e diffuso all'educazione musicale, raggiungendo spesso studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati e ampliando le opportunità formative disponibili. In secondo luogo, la musica viene integrata stabilmente nel curriculum scolastico, contribuendo allo sviluppo non solo di competenze artistiche, ma anche di abilità trasversali quali disciplina, cooperazione e creatività. Infine, un tratto distintivo di queste esperienze è rappresentato dalla dimensione performativa pubblica: concerti ed esibizioni dal vivo che permettono agli studenti di sperimentare il confronto con un pubblico, rafforzando autostima, motivazione e senso di appartenenza.

Si configura così una modalità di intervento nelle scuole che andrebbe sostenuta, accompagnata e resa sistematica. Come evidenziano Sacco e Blessi (2007) nel loro lavoro sul cultural production system, le partnership tra istituzioni educative e culturali rappresentano un elemento strutturale per lo sviluppo di ecosistemi territoriali capaci di generare valore culturale, sociale ed economico nel lungo periodo. In questa prospettiva, le evidenze comparative suggeriscono che tali modelli non producono effetti solo nel breve termine, ma contribuiscono a generare impatti duraturi sullo sviluppo personale degli studenti e sul rafforzamento delle comunità educanti, offrendo un riferimento concreto per immaginare la continuità e la scalabilità di esperienze come *Consonanze* oltre i limiti temporali del progetto.

Dal punto di vista interno alla Fondazione Compagnia di San Paolo, l'aver innestato competenze artistiche nel contesto educativo – sia attraverso la presenza di formatori musicali nelle scuole, sia scegliendo la pratica orchestrale come contesto di apprendimento e non il solo studio individuale dello strumento – indica una postura di lavoro strategica: orientare l'azione filantropica verso progetti che ibridano competenze



artistiche con quelle di altri campi, e sviluppare, dentro la Fondazione stessa, programmi che assumono questa prospettiva trasversale. Questo approccio riflette quanto emerso negli studi sulle *Artsmark schools* britanniche e sui programmi di *Sistema-inspired music education* (Creech et al., 2016; Dobson e Gaunt, 2015), che dimostrano come l'apprendimento musicale collettivo e l'integrazione di metodologie artistiche nell'ecosistema scolastico generino impatti che vanno ben oltre l'acquisizione di competenze tecniche, toccando dimensioni cognitive, sociali ed emotive.

L'insegnamento cooperativo configurato nel progetto non è quindi solo una scelta metodologica, ma rappresenta un paradigma di intervento che risponde alle sfide educative contemporanee e alle crescenti evidenze scientifiche sull'importanza dell'educazione culturale attiva. Perché questo modello diventi realmente trasformativo, è necessario che venga sostenuto attraverso politiche sistematiche, investimenti continuativi e meccanismi di valutazione che ne documentino l'impatto nel tempo, contribuendo a costruire quella base di evidenze che può orientare future scelte di policy e finanziamento nel settore culturale ed educativo.

4 FORMAZIONE

Un quarto elemento, riconosciuto da tutti come una delle vere forze del progetto, è la formazione, che in *Consonanze* ha assunto forme multiple e differenziate. Gli educatori musicali e, più in generale, gli artisti che entrano in contesti diversi da quelli abituali della pratica artistica o dell'insegnamento strumentale hanno bisogno di competenze specifiche che forniscano loro strumenti e postura adeguati, affinché il loro intervento diventi un autentico dispositivo di crescita personale attraverso la pratica artistica, in questo caso musicale. Allo stesso modo, i docenti delle classi coinvolte – come emerso dalle interazioni durante il progetto e dalle voci dei dirigenti – necessitano di una formazione mirata, non solo per accogliere il progetto e capitalizzarne risultati e impatti, ma per trasformare stabilmente la propria didattica quotidiana alla luce di quanto appreso in *Consonanze*. Non si tratta tanto di sostituirsi ai formatori musicali conducendo autonomamente orchestre scolastiche, quanto di integrare elementi di musicalità, ritmo, coralità e attenzione al gruppo nella propria pratica pedagogica. Questa prospettiva trova riscontro nella letteratura sull'*arts integration* (Burnaford, Brown, Doherty, & McLaughlin, 2007), che sottolinea come l'efficacia degli interventi artistici nelle scuole dipenda dalla capacità degli insegnanti curricolari di incorporare approcci e metodologie artistiche nella propria pratica quotidiana, creando ponti tra discipline e modalità di apprendimento. Bresler (2002) ha documentato come l'integrazione delle arti nell'insegnamento ordinario richieda non solo competenze tecniche, ma un cambiamento di postura pedagogica che valorizzi la creatività, l'espressività e l'apprendimento esperienziale. Questa trasformazione, raccontata dai dirigenti, necessita quindi di essere accompagnata attraverso percorsi di sviluppo professionale strutturati e continuativi.

Le implicazioni di policy, anche su questo piano, sono molteplici e si articolano su più livelli. Un primo livello riguarda gli interventi nelle scuole: a fronte di dotazioni e sensibilità musicali molto eterogenee, la leva trasformativa è proprio la formazione, richiesta con forza dai docenti più coinvolti e indicata come essenziale da tutti i dirigenti. Non si tratta prioritariamente di formare specialisti di didattica musicale, ma di fornire agli insegnanti strumenti per incorporare pratiche artistiche di base (come il lavoro sul ritmo, sulle filastrocche,



sulla dimensione corporea del suono) nella propria modalità quotidiana di insegnare e di relazionarsi con i bambini. La mancanza di fiducia nelle proprie competenze musicali rappresenta uno dei principali ostacoli all'insegnamento della musica nella scuola primaria, come emerso dai questionari e testimoniato dai numerosi interventi su questo tema da parte degli insegnanti, e quindi programmi di formazione che si concentrano su approcci accessibili e pratici, piuttosto che sulla padronanza tecnica avanzata, possono superare queste barriere e liberare il potenziale educativo della musica nei contesti scolastici.

Un secondo livello riguarda gli educatori e i formatori musicali: provenendo da percorsi di studio altamente specialistici e spesso essendo anche artisti e concertisti, essi sono chiamati a un passaggio non scontato, che richiede consapevolezza e condivisione di obiettivi. Passare da una logica centrata sulle competenze musicali in senso stretto a una prospettiva in cui la pratica musicale diventa veicolo per lo sviluppo di soft-skill fondamentali per il benessere in comunità e per un apprendimento più sereno significa ripensare il proprio ruolo e le proprie metodologie. In questo senso, i dati raccolti tramite questionari evidenziano come gli stessi operatori musicali riconoscano di aver sviluppato, grazie all'esperienza di *Consonanze*, competenze trasversali rilevanti, in particolare capacità di adattamento ai diversi contesti educativi, gestione di gruppi eterogenei e flessibilità didattica. Questo elemento suggerisce come il progetto non agisca solo sugli studenti, ma anche come contesto di apprendimento professionale per gli educatori, favorendo una trasformazione delle pratiche e una maggiore integrazione tra dimensione artistica e pedagogica.

In questo senso, l'esperienza di *Consonanze* ha rappresentato per una parte significativa dei formatori un'occasione di riflessione e di trasformazione del proprio approccio didattico. Negli ultimi questionari, circa un terzo degli operatori coinvolti ha infatti dichiarato di aver sperimentato cambiamenti rilevanti nelle pratiche di insegnamento, mentre altri hanno riconosciuto l'emergere di adattamenti parziali, talvolta maturati anche al di là del progetto ma rafforzati dal confronto con il contesto di *Consonanze*. Le trasformazioni osservate riguardano soprattutto una maggiore attenzione all'organizzazione e alla flessibilità delle attività, una consapevolezza più profonda dei processi di apprendimento degli alunni e una crescente capacità di modulare le metodologie in funzione dei diversi contesti educativi e dei bisogni del gruppo. Diversi formatori hanno inoltre sottolineato come il lavoro all'interno di *Consonanze* abbia sollecitato una revisione del ruolo dell'educatore musicale, favorendo l'adozione di pratiche più collaborative, inclusive e orientate alla relazione. Si osserva uno spostamento progressivo da un approccio prevalentemente tecnico o centrato sulla performance verso una prospettiva più esperienziale e partecipativa, in cui l'apprendimento musicale è concepito anche come spazio di crescita personale e sociale. Questa evoluzione si traduce in una maggiore valorizzazione dell'ascolto reciproco, della creatività e dell'improvvisazione, contribuendo alla costruzione di contesti educativi più dinamici e coerenti con gli obiettivi di *Consonanze*, centrati sullo sviluppo delle competenze relazionali e socio-emotive attraverso la musica.

È un cambiamento che chiede spazi di dialogo, confronto e formazione continua, e che le policy dovrebbero mettere nelle condizioni di avvenire. La formazione emerge quindi non come elemento accessorio, ma come infrastruttura fondamentale per la sostenibilità e l'efficacia di interventi educativi basati sulle arti. Investire nella formazione continua e di qualità di insegnanti ed educatori musicali significa investire nella capacità del sistema educativo di trasformarsi dall'interno, incorporando approcci più inclusivi, partecipativi e attenti al benessere integrale delle persone.



9.1 COME SOSTENERE IL LAVORO: CREARE LE CONDIZIONI PER LA TRASFORMAZIONE SISTEMICA

L'esperienza di *Consonanze* mostra con chiarezza che la qualità del metodo e la robustezza dei risultati non bastano, da sole, a garantire continuità e diffusione del modello.

Perché la pratica orchestrale a scuola non resti un episodio isolato, ma diventi una componente stabile dell'offerta educativa, è necessario costruire attorno al progetto un insieme di "architetture di sostegno" – formative, organizzative, finanziarie – in grado di renderlo sostenibile nel tempo e scalabile in contesti diversi.

Posto il fatto che la qualità del metodo e i risultati e gli effetti sono stati sottoposti a misurazione e testati lungo tutto il corso del progetto, confermandone l'efficacia, la scalabilità a livello territoriale la sostenibilità nel tempo richiedono la presenza di infrastrutture adeguate, che rappresentano ciò che Majhanovich e Sallah (2018) definiscono "architetture di sostegno" (supportive architectures), senza le quali anche i progetti più innovativi rischiano di rimanere esperienze isolate e non replicabili.

Tre "architetture di sostegno" risultano particolarmente rilevanti:

- **infrastrutture** educative e formative,
- **partnership** territoriali e governance collaborativa,
- **risorse** continuative e diversificazione delle fonti di finanziamento.

La disponibilità di infrastrutture formative stabili rappresenta un requisito fondamentale. Questo implica la presenza e l'azione continuativa sul territorio di un ente preposto che possa:

- **certificare la formazione** attraverso il metodo elaborato, garantendo standard qualitativi riconoscibili e trasferibili,
- **assicurare percorsi di formazione continua** sia per i docenti curricolari e di sostegno che per gli operatori musicali,
- **fungere da punto di riferimento metodologico e pedagogico** per le scuole e gli enti culturali coinvolti,
- **documentare e diffondere pratiche innovative**, creando *repository* di conoscenze accessibili.



La presenza e l'azione continuativa di un ente di questo tipo consente di superare la frammentarietà degli interventi formativi episodici, e di capitalizzare la conoscenza emersa durante il progetto, costruendo un ecosistema di sviluppo professionale continuo che possa accompagnare tutti i professionisti coinvolti nel tempo, sostenendone la crescita professionale.

La collaborazione tra enti di formazione musicale e scuole può essere considerata una delle architetture di sostegno che, nel progetto e nelle sue possibili estensioni, costruisce il contesto di lavoro, veicola le richieste delle scuole anche in termini di risorse e garantisce la selezione, formazione e assegnazione degli operatori musicali. Queste partnership, tuttavia, necessitano di strutture di governance chiare, risorse dedicate e modelli di sostenibilità economica che vanno oltre la logica progettuale a breve termine. In questo senso le *Arts Education Partnerships* britanniche, studiate da Saunders e Welch (2012), offrono esempi concreti di come governance condivisa, protocolli operativi chiari e investimenti nella relazione tra partner possano tradursi in collaborazioni durature e generative.

La sostenibilità economica rappresenta naturalmente una condizione essenziale. In questo senso, la diversificazione delle fonti di finanziamento costituisce una strategia fondamentale per garantire stabilità e ridurre la vulnerabilità rispetto a singole linee di finanziamento:

- **coinvolgimento degli enti filantropici a livello locale**, regionale e nazionale, che possono assumere ruoli catalizzatori nell'avvio e consolidamento di iniziative innovative;
- **partecipazione a bandi e linee di finanziamento** per la scuola a livello ministeriale e regionale, che permettono di integrare le attività nei flussi ordinari di finanziamento pubblico dell'educazione;
- **accesso a programmi di finanziamento europeo** (*Creative Europe, Erasmus+, Horizon Europe*, fondi strutturali regionali), che oltre a fornire risorse significative, favoriscono la dimensione transnazionale, lo scambio di pratiche e l'innovazione metodologica.

La capacità di costruire portafogli di finanziamento diversificati (*mixed funding portfolio*) rappresenta ormai una competenza strategica fondamentale per le organizzazioni che operano nell'educazione culturale: questo approccio permette non solo maggiore stabilità finanziaria, ma anche maggiore autonomia progettuale e capacità di sperimentazione (Comunian & England, 2020). Chiaramente, la costruzione di modelli di sostenibilità economica richiede investimenti nella capacità progettuale delle organizzazioni, nello sviluppo di competenze di fundraising e nella costruzione di narrative d'impatto in grado di comunicare efficacemente il valore generato agli stakeholder e ai potenziali finanziatori. Caratteristiche che potrebbero essere favorite dalla presenza di un ente capofila o di riferimento dell'intero progetto.



A partire da queste considerazioni, diventa possibile definire alcuni scenari che:

→ **Riconoscano la musica come asse strategico della progettazione scolastica**

Questo implica andare oltre la concezione della musica come disciplina marginale o attività extracurricolare, per riconoscerla come dimensione trasversale dell'esperienza educativa, capace di influenzare positivamente l'apprendimento in tutte le sue forme. Come evidenziato dal National Plan for Music Education britannico (Department for Education, 2011) e dalle successive revisioni (Department for Education & Department for Culture, Media and Sport, 2022), integrare la musica nella visione strategica delle scuole richiede impegni chiari da parte delle leadership educative, allocazione di risorse dedicate e meccanismi di monitoraggio e valutazione che rendano visibile il contributo dell'educazione musicale agli obiettivi educativi complessivi.

→ **Investano in percorsi strutturati di formazione per docenti ed educatori musicali**

Come già discusso, la formazione rappresenta l'infrastruttura fondamentale per la qualità e la sostenibilità. Le policy dovrebbero prevedere non solo formazione iniziale, ma sistemi di continuous professional development che accompagnino insegnanti ed educatori lungo l'intera carriera (Biasutti, Concina & Frate, 2019). Questo richiede investimenti continuativi, riconoscimento istituzionale del tempo dedicato alla formazione e creazione di comunità professionali di pratica che favoriscano apprendimento reciproco e innovazione pedagogica (Paananen & Westerlund, 2022).

→ **Promuovano reti territoriali scuola-enti culturali**

La costruzione di reti territoriali stabili richiede meccanismi di coordinamento, piattaforme di dialogo e strutture di governance condivisa. Come documentato da Kawashima (2006) e successivamente da Comunian e Gilmore (2015), le partnership tra istituzioni educative e culturali sono più efficaci quando supportate da policy che ne riconoscano il valore, facilitino processi di co-progettazione e garantiscano risorse per la loro implementazione. Modelli come i *Music Education Hubs* britannici (Saunders & Welch, 2012) o le Arts Education Partnerships offrono esempi di come policy nazionali e locali possano creare infrastrutture istituzionali per sostenere collaborazioni sistemiche tra scuole, conservatori, teatri, orchestre e altri enti culturali del territorio.

→ **Prevedano strumenti dedicati alla continuità e alla diffusione territoriale**

Anche attraverso il ricorso a fondi esterni e, in particolare, europei. La sostenibilità di lungo periodo richiede diversificazione delle fonti di finanziamento e capacità di accedere a risorse europee. I programmi *Creative Europe*, *Erasmus+* e, più recentemente, le opportunità offerte da *Horizon Europe* e dall'*European Education Area* rappresentano strumenti strategici per consolidare e scalare esperienze innovative (European Commission, 2022). Nel contesto delle politiche culturali europee, la capacità di progettazione non è solo una questione tecnica, ma richiede visione strategica, capacità di fare rete a livello internazionale e competenze specifiche che dovrebbero essere sviluppate sistematicamente nelle organizzazioni culturali ed educative.

La transizione da progetti a sistema richiede inoltre meccanismi che consentano di incorporare pratiche sperimentali innovative nelle strutture ordinarie dell'azione educativa e culturale: questo significa prevedere non solo finanziamenti straordinari per progetti pilota, come è avvenuto con *Consonanze*, ma anche riforme strutturali che creino spazio permanente per l'educazione musicale e artistica nei curricula, nelle dotazioni organiche delle scuole, nelle priorità delle amministrazioni locali e regionali.



Sulla base di tali riflessioni, si propone di **articolare gli scenari secondo quattro modelli progressivi**, ciascuno con caratteristiche distintive in termini di governance, scala territoriale e capacità trasformativa del sistema educativo-musicale:

Dimensione	Scenario 1 Disseminazione	Scenario 2 Consolidamento locale	Scenario 3 Espansione coordinata	Scenario 4 Sistema integrato
Scala geografica	Potenzialmente ampia (diffusione) ← • →	Territori attuali 	Regionale / Multi-Regionale 	Nazionale / Europea
Governance	Assente (il gruppo di lavoro attuale) ×	Decentralizzata, autonoma • • •	Coordinamento federato • — •	Infrastruttura centralizzata
Continuità operativa	Nessuna ×	Limitata ai contesti attuali •	Estesa e coordinata • — •	Sistemica
Impatto sistemico	Indiretto / Culturale ○	Limitato •	Medio • •	Elevato / Trasformativo • • •
Complessità gestionale	Minima •	Bassa •	Media • •	Alta • • •
Fabbisogno risorse	Minimo •	Moderato •	Significativo • •	Molto elevato • • •
Rischio	Dispersione know-how 	Basso •	Medio • •	Elevato • • •
Potenziale trasformativo	Culturale / Ispiratore ○	Locale 	Regionale 	Sistemico / Nazionale
Orizzonte temporale	Immediato 	1 → 3 anni 	3 → 5 anni 	5 → 10 anni



La scelta tra scenari, o la definizione di un percorso evolutivo attraverso di essi, dipende da variabili quali: disponibilità di risorse, capacità organizzativa e gestionale, volontà politica degli attori coinvolti, finestre di opportunità nelle politiche pubbliche, e risultati della valutazione d'impatto del progetto attuale.

SCENARIO 1

Disseminazione e *advocacy*

Valorizzazione dell'esperienza senza continuità operativa

Il primo scenario, di "disseminazione e *advocacy*", prevede la conclusione del progetto nella sua forma operativa, concentrando gli sforzi sulla documentazione, la diffusione e la valorizzazione dei risultati. In questo quadro, le energie vengono investite nella produzione di report di valutazione, pubblicazioni scientifiche, casi studio e strumenti divulgativi, nella partecipazione a convegni e nel contributo ai dibattiti su politiche educative e culturali. L'impatto atteso è principalmente culturale e di policy: *Consonanze* diventa un caso di riferimento capace di ispirare altre iniziative, influenzare l'agenda pubblica e legittimare il ruolo dell'educazione musicale collettiva, anche se non viene garantita una continuità diretta delle attività nelle scuole. Il limite principale di questo scenario sta nel rischio di dispersione del patrimonio di competenze accumulato e nella mancata capitalizzazione dell'investimento formativo su docenti e operatori, che non beneficerebbero di un sostegno operativo nel medio periodo.

Caratteristiche

Formazione docenti. Nessuna formazione continuativa strutturata. Eventuali materiali e documenti metodologici prodotti vengono resi disponibili come risorse open access.

Formazione operatori musicali. Nessuna formazione continuativa. L'esperienza degli educatori coinvolti rimane patrimonio individuale o degli enti di appartenenza, senza sistematizzazione.

Partnership territoriali. Le collaborazioni attivate durante il progetto non vengono istituzionalizzate. Eventuali prosecuzioni dipendono da iniziative autonome e non coordinate dei singoli attori. Un impegno autonomo e consapevole delle scuole attualmente coinvolte permette di consolidare il progetto a livello locale.

Risorse. Nessuna mobilitazione di risorse per la continuità operativa. Eventuali investimenti minimi per attività di disseminazione e pubblicazione dei risultati.

Advocacy e visibilità. Investimento concentrato nella produzione di evidenze (report di valutazione, pubblicazioni scientifiche, casi studio), presentazioni in conferenze, partecipazione a dibattiti su policy educative e culturali. L'obiettivo è influenzare il discorso pubblico e ispirare altre iniziative, anche senza continuità diretta del progetto.

Mantenimento e sviluppo. Nessun mantenimento operativo. Il successo di questo scenario si misura nella capacità di influenzare altre esperienze e policy, creando effetti indiretti attraverso la diffusione di conoscenze e la sensibilizzazione degli stakeholder.



Questo scenario può essere considerato quando sussistono le seguenti **condizioni**:

- le risorse per la continuità operativa non sono disponibili o sostenibili;
- gli attori principali non hanno capacità organizzativa per gestire prosecuzioni strutturate senza interventi esterni;
- si vuole privilegiare l'impatto culturale e di policy rispetto alla continuità operativa diretta;
- si privilegia la divulgazione scientifica piuttosto che la continuità temporale e l'ampliamento territoriale del progetto;
- si ritiene più strategico "seminare" l'idea affinché germogli in altri contesti piuttosto che mantenere un'operatività concentrata.

Limiti

Perdita di continuità educativa. Rischio di interrompere percorsi significativi, riducendo nel tempo motivazione e benefici per gli studenti.

Mancato consolidamento delle competenze. Abilità sviluppate da studenti e operatori (musicali, relazionali, didattiche) difficilmente si stabilizzano senza continuità.

Disomogeneità territoriale. Eventuali prosecuzioni dipendono da iniziative locali non coordinate, con possibili disuguaglianze nell'accesso.

Limitata replicabilità operativa. In assenza di accompagnamento, il modello risulta più difficile da trasferire e adottare in altri contesti.

Indebolimento delle partnership. Le collaborazioni tra scuole ed enti culturali rischiano di disperdersi senza una progettualità condivisa nel tempo.

Impatto prevalentemente indiretto. Gli effetti si concentrano su *advocacy* e influenza sulle policy, risultando meno immediati e più complessi da misurare.

SCENARIO 2

Consolidamento locale

Radicalamento delle esperienze nei contesti attuali

Il secondo scenario, di "consolidamento locale", si concentra invece sul radicamento delle esperienze avviate nei contesti già coinvolti. In questa prospettiva, le collaborazioni tra scuole e istituti musicali vengono mantenute e rafforzate a livello di singolo istituto comprensivo o territorio, con l'obiettivo di garantire continuità alle classi e ai plessi che hanno partecipato alla sperimentazione. Le scuole possono progressivamente estendere l'offerta orchestrale ad altre classi della primaria, anche in maniera graduale,



mobilitando risorse locali (contributi comunali, bandi di prossimità, fondi scolastici) e ricorrendo, quando possibile, a sostegni filantropici mirati. L'impatto è forte ma circoscritto: si evita di interrompere brutalmente percorsi già avviati, ma il modello rischia di rimanere confinato a poche scuole "pioniere", con una capitalizzazione limitata dell'investimento metodologico e valutativo compiuto.

Caratteristiche

Formazione docenti. Gli enti musicali erogano formazione ai docenti delle scuole attualmente coinvolte nel progetto, sviluppando percorsi mirati e contestualizzati alle specifiche realtà scolastiche.

Formazione operatori musicali. Gli enti musicali garantiscono formazione continua ai propri educatori, consolidando il metodo e raffinando le competenze pedagogiche specifiche del modello *Consonanze*.

Partnership territoriali. Le collaborazioni restano locali e sono attivate direttamente dalle singole scuole in dialogo con gli enti musicali già coinvolti, individuando bandi e occasioni di finanziamento. In questo scenario le scuole potrebbero lavorare al fine di estendere l'offerta del metodo a tutte le classi di tutti i plessi, anche in maniera progressiva.

Risorse. Prevalentemente locali, mobilitate attraverso reti di prossimità e attivate dalle scuole stesse, con integrazione di risorse filantropiche e pubbliche territoriali.

Advocacy e visibilità. Concentrata a livello locale, mirata a consolidare il riconoscimento del valore del progetto presso le comunità educative e amministrative di riferimento.

Mantenimento e sviluppo. Garantire qualità e continuità nelle scuole già coinvolte, costruire evidenze di impatto documentate, creare le basi per una futura espansione.

Questo scenario può essere considerato quando sussistono le seguenti **condizioni**:

- le risorse per la continuità operativa sono sollecitabili a livello locale;
- gli attori coinvolti hanno le forze per continuare il progetto a livello locale;
- si vuole privilegiare la continuità operativa diretta;
- si ritiene più strategico non abbandonare le esperienze incluse nel progetto iniziale;
- si vogliono sfruttare le esternalità positive generate dall'interesse di alunni e docenti nel progetto a livello scolastico.



Limiti

Limitata scalabilità del modello. Il radicamento locale può rendere difficile l'estensione ad altri territori, mantenendo l'impatto confinato a contesti specifici.

Dipendenza da risorse locali. La sostenibilità nel tempo è legata alla capacità delle singole scuole o territori di attivare finanziamenti, con possibili fragilità e discontinuità.

Rischio di disuguaglianze territoriali. Alcune scuole riescono a consolidare l'esperienza mentre altre restano escluse, ampliando i divari nell'accesso.

Carico organizzativo sulle scuole. La gestione delle partnership, dei finanziamenti e delle attività ricade in gran parte sugli istituti, con possibili difficoltà operative.

Eterogeneità nella qualità dell'implementazione. Senza un coordinamento centrale, il modello può essere applicato in modo disomogeneo, con esiti variabili.

Limitata sistematizzazione delle evidenze. I risultati prodotti restano spesso a livello locale, riducendo la possibilità di capitalizzarli su scala più ampia.

Rischio di isolamento delle esperienze. Le scuole coinvolte possono faticare a entrare in reti più ampie di scambio e apprendimento reciproco.

SCENARIO 3

Espansione territoriale coordinata

Dalla sperimentazione locale al modello replicabile

Il terzo scenario, di "espansione territoriale coordinata", prevede un salto di scala: l'esperienza non viene solo mantenuta nei contesti originari, ma estesa ad altre scuole nei territori degli istituti musicali già coinvolti, sotto il coordinamento di un ente di formazione pedagogico-musicale riconosciuto. Questo ente diventa il presidio metodologico del modello, offrendo percorsi formativi certificati a docenti e operatori musicali, definendo standard di qualità, supportando la progettazione e documentando in modo sistematico processi e impatti. Le partnership locali tra scuole e istituti musicali vengono così inserite in una cornice più ampia, che garantisce coerenza pur lasciando spazio alle specificità dei contesti. In questo scenario, la sostenibilità passa attraverso la capacità di attivare risorse diversificate su scala locale e nazionale (fondi ministeriali, regionali, filantropici), e la complessità gestionale richiede una struttura di governance dedicata.



Caratteristiche

Formazione docenti. L'ente di formazione pedagogico-musicale offre formazione generale accessibile a tutti i docenti interessati dei territori di riferimento, superando la logica della formazione solo per le scuole direttamente coinvolte nel progetto.

Formazione operatori musicali. L'ente di formazione pedagogico-musicale apre percorsi formativi certificati a tutti gli educatori musicali che ne facciano richiesta e che intendano operare secondo il metodo *Consonanze*, anche oltre gli organici degli enti attualmente coinvolti.

Partnership territoriali. Le collaborazioni si estendono alle scuole presenti nei territori degli istituti musicali attualmente coinvolti. L'ente di formazione pedagogico-musicale coordina le partnership locali, definendo modelli operativi, criteri qualitativi minimi e standard metodologici comuni, garantendo coerenza pur nel rispetto delle specificità locali.

Risorse. Diversificate su scala locale e nazionale, attivate dagli enti musicali, dalle scuole, e dall'ente coordinatore delle partnership. Si cerca attivamente l'accesso a linee di finanziamento ministeriali e regionali per l'educazione e la cultura.

Advocacy e visibilità. Sviluppo di una strategia comunicativa coordinata, costruzione di alleanze con reti di scuole e associazioni professionali di settore, partecipazione a conferenze e pubblicazioni scientifiche.

Mantenimento e sviluppo. Costruire un modello replicabile e scalabile, documentare processi e impatti in modo sistematico, formare una comunità di pratica inter-territoriale di educatori e docenti.

Questo scenario può essere attivato quando sussistono le seguenti **condizioni**:

- L'ente di formazione pedagogico-musicale – che già gode di riconoscimento e legittimazione da parte degli altri enti musicali coinvolti – dispone della capacità organizzativa, delle risorse umane dedicate e delle competenze gestionali necessarie per assumere un ruolo di coordinamento sovra-locale e intende metterle a disposizione dell'idea progettuale. Inoltre, è possibile accedere a risorse finanziarie sufficienti a sostenere la struttura di coordinamento, inclusi costi di personale dedicato, sviluppo di materiali formativi e metodologici, sistemi di monitoraggio e valutazione, attività di comunicazione e networking.
- Esiste una domanda effettiva da parte di scuole, enti musicali e amministrazioni locali nei territori di espansione per l'adozione del modello *Consonanze*. Questa domanda deve essere verificata tramite l'interlocuzione con i diversi attori in occasioni formali, informali o questionari sistematici.
- Si identificano opportunità di finanziamento a livello locale, regionale e nazionale che possono sostenere tale espansione e vi è la capacità progettuale necessaria a competere per tali risorse.



Limiti

—
La centralità dell'ente di formazione pedagogico-musicale come coordinatore e "proprietario" del metodo può creare **asimmetrie di potere percepite o reali** all'interno della rete, con alcuni partner che si sentono subordinati o strumentalizzati e cambiamenti di leadership, difficoltà finanziarie, perdita di personale chiave all'interno dell'istituzione potrebbero compromettere l'intera rete.

—
Difficoltà nel mantenere qualità uniforme in contesti eterogenei. L'espansione in territori con caratteristiche socio-economiche, tradizioni educative e dotazioni di risorse molto diverse può rendere difficile mantenere standard qualitativi uniformi.

—
Le risorse necessarie per sostenere l'espansione coordinata **potrebbero essere sottostimate**, portando a un'estensione prematura o sotto-finanziata che compromette tanto le nuove esperienze quanto quelle consolidate, con effetto di "diluizione dell'impatto".

—
Competizione tra enti musicali territoriali. In alcuni territori potrebbero esistere più enti musicali con ambizioni o esperienze proprie nell'educazione musicale collettiva. L'adozione del modello *Consonanze* coordinato dall'ente di formazione pedagogico-musicale potrebbe essere percepita come competizione sleale o marginalizzazione di altre esperienze locali, generando resistenze.

—
Limitata portata geografica. Anche in questo scenario l'espansione rimane limitata ai territori degli enti musicali attualmente coinvolti, lasciando scoperti ampie aree del Nord-Ovest. L'impatto sistemico sulle policy e sulla cultura educativa complessiva resta limitato.

—
Tempi di maturazione prolungati. L'espansione coordinata richiede tempo per costruire relazioni, formare operatori, avviare partnership, consolidare pratiche. Il gap temporale tra investimenti iniziali e risultati visibili può essere ampio e vi può essere il rischio di ritiro dei finanziatori, prima che il modello sia pienamente maturo.

SCENARIO 4

Sistema integrato nazionale ed europeo

Verso un'infrastruttura educativa musicale sistemica

Questo scenario più ambizioso prevede la costruzione di un'infrastruttura educativo-musicale riconosciuta a livello nazionale ed europeo, capace di influenzare policy, standard formativi e modelli di governance nel settore dell'educazione musicale collettiva.



Caratteristiche

Formazione docenti. L'ente di formazione pedagogico-musicale eroga formazione certificata e riconosciuta dal MIUR accessibile a tutti i docenti italiani interessati, con possibili percorsi di specializzazione e aggiornamento professionale continuativo. La formazione diventa parte integrante dell'offerta di sviluppo professionale per insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia.

Formazione operatori musicali. L'ente di formazione pedagogico-musicale certifica educatori musicali a livello nazionale secondo standard condivisi, creando un albo professionale riconosciuto. Si attivano collaborazioni con conservatori e università per integrare il metodo nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti di musica.

Partnership territoriali. L'ente di formazione pedagogico-musicale (o un altro ente terzo da identificare) coordina una rete federata di partnership territoriali, garantendo standard qualitativi, facilitando lo scambio di pratiche, supportando la nascita di nuove collaborazioni in territori non ancora coperti. Le partnership si estendono significativamente oltre quelle attuali, creando una "rete nazionale *Consonanze*" che include scuole, conservatori, istituti musicali, orchestre, enti culturali in tutta Italia.

Risorse. Modello di finanziamento misto e diversificato che integra risorse locali, nazionali ed europee. Partecipazione strutturata a programmi EU (*Creative Europe, Erasmus+, Horizon Europe*), attivazione di fondi nazionali dedicati all'educazione musicale, coinvolgimento strategico di fondazioni private, costruzione di partnership pubblico-privato. L'ente coordinatore sviluppa capacity building per supportare i partner locali nell'accesso a finanziamenti.

Advocacy e visibilità. Campagna nazionale e europea di *advocacy* per l'educazione musicale collettiva, partecipazione attiva al dibattito sulle politiche educative e culturali, collaborazioni con network europei (ad esempio European Music Council), produzione di evidenze scientifiche e *policy papers*, influenza su riforme curriculari e investimenti pubblici nel settore.

Mantenimento e sviluppo. Istituzionalizzazione del modello come buona pratica riconosciuta a livello nazionale ed europeo, creazione di un centro di ricerca e documentazione sull'educazione musicale collettiva, sviluppo di collaborazioni transnazionali, influenza sistemica sulle politiche educative e culturali.

Questo scenario può essere attivato quando sussistono le seguenti **condizioni**:

- La governance del progetto – esterna all'ente che sviluppa – deve includere figure con esperienza in gestione di reti nazionali, progettazione europea, *advocacy* istituzionale, e capacità di pensare e operare a scala sistemica, non solo locale.
- L'ente di formazione pedagogico-musicale deve disporre (o essere in grado di sviluppare rapidamente) di capacità organizzative, gestionali e amministrative dedicate alla gestione di rete, sviluppo progetti europei, comunicazione istituzionale, ricerca e valutazione, amministrazione complessa.





- È necessario un investimento strategico significativo da parte di enti filantropici nazionali disposti a sostenere una fase di sviluppo e consolidamento pluriennale (3-5 anni) prima che il modello possa raggiungere sostenibilità attraverso fonti diversificate.
- È necessario costruire partnership strategiche con: MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito per il riconoscimento della formazione; conservatori e università per l'integrazione nei percorsi formativi; network nazionali ed europei dell'educazione musicale per posizionamento e visibilità; fondazioni e istituzioni culturali nazionali per legittimazione e risorse.
- Lo scenario richiede un contesto politico-istituzionale favorevole, con attenzione delle policy nazionali ed europee verso educazione musicale, inclusione sociale attraverso le arti, e innovazione educativa. L'allineamento con priorità politiche contingenti è cruciale.
- Deve esistere una rete potenziale di enti musicali, scuole, e istituzioni culturali in diverse regioni italiane interessati ad aderire a una rete nazionale coordinata, disposti a adottare standard comuni e a investire nel modello.

Limiti

Lo scenario richiede investimenti finanziari e organizzativi ingenti prima di raggiungere sostenibilità.

Il rischio di fallimento o di risultati inferiori alle aspettative è significativo, con possibile perdita di risorse che avrebbero potuto essere utilizzate per consolidamento locale più sicuro.

— **La necessità di garantire standard nazionali**, certificazioni, coordinamento complesso **può portare a** eccessiva standardizzazione, burocratizzazione dei processi, e **perdita della flessibilità** e della capacità di adattamento locale che spesso caratterizza le pratiche innovative.

— **Il bilanciamento tra coerenza metodologica nazionale e rispetto delle specificità territoriali è estremamente complesso.** Rischio di imposizione top-down di modelli che non tengono conto delle diversità culturali, linguistiche, socio-economiche dei diversi contesti.

— **L'ambizione a diventare riferimento nazionale può generare resistenze** da parte di altri enti musicali, reti esistenti, conservatori che potrebbero percepire l'iniziativa come competitiva o invasiva dei loro spazi istituzionali.

— **L'influenza su policy nazionali e il riconoscimento ministeriale dipendono da equilibri politici fragili e mutevoli.** Cambiamenti di governo, riforme ministeriali, o ridefinizione di priorità politiche possono vanificare anni di investimenti in *advocacy* e costruzione di relazioni istituzionali.

— **La "scalabilità della qualità" è una sfida documentata:** crescere mantenendo gli standard qualitativi che hanno caratterizzato la fase sperimentale è estremamente difficile. Il rischio è di costruire una rete ampia ma con qualità media inferiore all'esperienza iniziale.



Sebbene i fondi EU rappresentino un'opportunità, la loro gestione richiede competenze molto specializzate, comporta vincoli amministrativi stringenti nonostante le più recenti modifiche volte all'alleggerimento amministrativo, e presenta tassi di successo relativamente bassi nelle candidature.

Orizzonti temporali molto lunghi (10-15 anni) richiesti dai cambiamenti di policy, dall'influenza su riforme curriculari e dall'istituzionalizzazione di pratiche.

9.2 ADVOCACY

L'esperienza di *Consonanze* non produce solo risultati interni alle scuole coinvolte, ma genera un patrimonio di evidenze, narrazioni e pratiche che può alimentare un'azione di *advocacy* più ampia sul ruolo della musica e delle arti nei sistemi educativi. In un contesto nazionale segnato da persistenti divari di opportunità educative e culturali, questo patrimonio può contribuire a orientare il dibattito pubblico e le scelte dei decisori verso politiche che riconoscano la pratica musicale collettiva come componente strutturale, e non marginale, dell'educazione di base.

9.2.1 ADVOCACY CULTURALE ED EDUCATIVA

Sul piano culturale ed educativo, *Consonanze* offre **tre messaggi chiave**:

- 1 Il primo riguarda il riconoscimento della pratica orchestrale continuativa come dispositivo specifico di **sviluppo di competenze socio-emotive, di autoefficacia e di apprendimento linguistico**, in coerenza con la letteratura internazionale su arti, salute e benessere. I dati quantitativi e le narrazioni dei dirigenti mostrano come il "fare musica insieme" rafforzi senso di appartenenza, capacità di cooperazione, gestione delle emozioni, fiducia nella propria capacità di apprendere, oltre ad associare competenze ritmiche e fonologiche a migliori esiti nell'ambito linguistico. In un dibattito spesso focalizzato su indicatori cognitivi standard, questa evidenza consente di rivendicare il valore delle arti come componenti integrali – e misurabili – dell'apprendimento.
- 2 Il secondo messaggio riguarda la distinzione – e la complementarità – tra **partecipazione culturale passiva e attiva**. Le ricerche richiamate nel documento evidenziano come la fruizione passiva (ascoltare, assistere) sia fortemente associata al benessere soggettivo e alla regolazione emotiva, mentre la partecipazione attiva (suonare, recitare, creare) incida più profondamente su resilienza, senso di scopo e sviluppo di competenze socio-emotive.





Consonanze, centrato sulla pratica attiva in un contesto cooperativo, diventa così un caso concreto per sostenere l'idea che le politiche educative non debbano limitarsi a "portare i bambini agli spettacoli", ma garantire esperienze creative continuative in cui gli alunni siano protagonisti.

- 3 Il terzo messaggio riguarda il **legame tra educazione musicale e contrasto alla povertà educativa**. Le interviste ai dirigenti e agli insegnanti mostrano come, in contesti dove una percentuale elevata dei bambini proviene da famiglie che non potrebbero sostenere i costi di corsi privati, l'accesso gratuito a un percorso orchestrale strutturato rappresenti una forma concreta di riequilibrio delle opportunità. In un Paese in cui la povertà educativa si manifesta anche come privazione di occasioni di accesso alla cultura e di sviluppo di talenti, *Consonanze* offre un modello di intervento che combina qualità didattica, universalismo (tutta la classe) e attenzione alle fragilità individuali.

Su queste tre direttrici, l'*advocacy* culturale ed educativa può articolarsi in azioni diverse: produzione di policy brief rivolti a decisori, partecipazione a consultazioni su linee guida per il benessere a scuola, contributi a documenti strategici sul contrasto alla povertà educativa, interventi in reti professionali (dirigenti, insegnanti, educatori) per diffondere la consapevolezza del ruolo trasformativo della pratica musicale collettiva. In tutti i casi, il valore aggiunto di *Consonanze* sta nella possibilità di ancorare l'argomentazione non a principi astratti, ma a una base empirica robusta e a casi concreti, documentati lungo un arco pluriennale.

9.2.2 DIALOGO CON DECISORI E ISTITUZIONI

145

Perché l'*advocacy* produca effetti di sistema, è necessario che questo patrimonio di evidenze sia portato in modo strutturato nei luoghi in cui si definiscono politiche, priorità e strumenti operativi. Tre gruppi di interlocutori appaiono particolarmente rilevanti: l'amministrazione scolastica centrale e regionale, gli enti territoriali e le fondazioni filantropiche.

Ministero dell'Istruzione e del Merito

Nel dialogo con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Consonanze* offre argomenti concreti per sostenere almeno tre linee di lavoro. La prima è il riconoscimento della formazione sul modello come sviluppo professionale accreditato per i docenti, integrando percorsi specifici di educazione musicale collettiva nei sistemi di formazione iniziale e in servizio. La seconda è l'inclusione esplicita dell'educazione musicale d'insieme nei piani strategici nazionali, sull'esempio dei National Plan for Music Education britannici, superando la marginalità attuale della musica nella primaria. La terza riguarda la possibilità di sperimentare l'introduzione di figure specialistiche di musica alla scuola primaria, almeno in forma pilota, a partire dai territori maggiormente esposti alla povertà educativa, sul modello già adottato per l'educazione motoria.



Regioni e enti locali

Con le Regioni e gli enti locali – che coordinano piani per l’infanzia, l’adolescenza e il contrasto alla povertà educativa – il progetto può essere presentato come componente ad alto valore aggiunto di politiche integrate educazione-cultura-welfare. Le evidenze sugli impatti in termini di inclusione, competenze relazionali e benessere possono essere utilizzate per giustificare la destinazione di quote di fondi regionali e comunali a programmi *orchestra-based*, legandoli a *Patti educativi di comunità*, piani di zona socio-sanitari e strategie per le aree interne e le periferie urbane.

Fondazioni e altri soggetti filantropici

Infine, nel confronto con fondazioni bancarie, fondazioni d’impresa e altri soggetti filantropici, *Consonanze* può essere posizionato come modello di investimento “ad alto impatto”, che unisce rigore valutativo, radicamento territoriale e forte capacità di generare capitale sociale in cui le risorse private possono agire da leva per attivare fondi pubblici e europei, spostando l’intervento filantropico da una logica di pura erogazione a una logica di co-investimento strutturale.

9.3 PROSPETTIVE FUTURE

I risultati di *Consonanze* aprono una serie di possibilità concrete di sviluppo, che riguardano sia la mobilitazione di nuove risorse finanziarie sia la capacità di raggiungere territori e comunità che oggi dispongono di un’offerta culturale scolastica molto limitata. In questa prospettiva, le prospettive future non vanno intese come un semplice “prolungamento” del progetto esistente, ma come l’occasione per strutturare formati, alleanze e strumenti in grado di rendere il modello replicabile e adattabile su scala più ampia.

146

9.3.1 BANDI

La sostenibilità nel medio-lungo periodo dipende in larga misura dalla capacità di costruire portafogli di finanziamento diversificati, che combinino risorse pubbliche, private e filantropiche. L’esperienza di *Consonanze*, sostenuta da un grande soggetto erogatore, ha mostrato l’efficacia di un investimento concentrato, ma evidenzia anche la necessità, nella fase successiva, di integrare questo pilastro con bandi nazionali, regionali, europei e locali al fine di rendere il progetto strutturale.

Sul versante nazionale e regionale, le opportunità riguardano innanzitutto le linee di finanziamento dedicate alla scuola: programmi ministeriali per l’innovazione didattica, il contrasto alla povertà educativa, la riduzione della dispersione, la promozione del benessere e della salute a scuola. In questi ambiti, *Consonanze* può essere presentato come un modello di intervento ad alto valore aggiunto, in grado di rispondere contemporaneamente a obiettivi diversi (competenze, inclusione, benessere) e di inserirsi in modo coerente nei Piani triennali dell’offerta formativa (PTOF) degli istituti comprensivi.



A un livello ulteriore si collocano i programmi europei. In particolare *Erasmus+* mette a disposizione partenariati di cooperazione e progetti di mobilità per docenti ed educatori, che possono rafforzare la componente formativa e lo scambio di buone pratiche; mentre i progetti di ricerca horizon possono contribuire a espandere la ricerca e a rendere più solido il modello, testandolo su territori differenziati.

Infine, un ruolo non secondario può essere svolto da bandi promossi da fondazioni bancarie, fondazioni d'impresa e altri soggetti filantropici, soprattutto laddove essi siano orientati al rafforzamento del capitale sociale, al contrasto delle disuguaglianze educative e alla promozione della cultura nei territori.

In una logica di "*mixed funding portfolio*", questi contributi possono agire da volano per attivare co-finanziamenti pubblici e, al tempo stesso, offrire margini di sperimentazione metodologica più ampi rispetto a quelli consentiti dai programmi strettamente normati.

9.3.2 DISSEMINAZIONE NEI TERRITORI DI MAGGIORE FRAGILITÀ

Se la dimensione dei bandi riguarda "come" trovare le risorse, altrettanto centrale è decidere "dove" e "per chi" orientare la disseminazione del modello. Le narrazioni raccolte e le analisi sulla povertà educativa in Italia convergono nel mostrare come i divari di accesso alle opportunità culturali siano particolarmente marcati nei contesti socio-economicamente più fragili: periferie urbane, aree interne, piccoli comuni con bassa densità di offerta culturale. In questi territori, iniziative come *Consonanze* non rappresentano un semplice arricchimento, ma un presidio per rendere effettivo il diritto a esperienze educative e culturali di qualità.

La disseminazione nei territori di maggiore fragilità può articolarsi su **tre livelli di intensità crescente**:

147

Livello 1 → Un primo livello riguarda **azioni "leggere", rivolte a scuole che non possono ancora attivare un percorso orchestrale completo**, ma che desiderano introdurre elementi di metodo nelle proprie pratiche. In questo caso, l'attenzione si concentra su toolkit metodologici, pacchetti formativi brevi per docenti, materiali didattici open access che consentano di integrare le pratiche di *Consonanze* nella didattica quotidiana senza richiedere grandi investimenti in strumenti o in personale esterno. Per alcuni contesti – ad esempio scuole situate in aree remote, con forti limiti di organico – questa modalità può costituire una prima, importante forma di accesso alla pratica artistica attiva.

Livello 2 → Un secondo livello prevede **azioni di medio impegno: laboratori orchestrali pilota in un numero limitato di scuole selezionate** in territori ad alta vulnerabilità, con percorsi annuali o biennali che riprendono, in forma modulare, gli elementi chiave del modello *Consonanze*. In questi casi, è fondamentale una forte alleanza con amministrazioni locali, servizi sociali e soggetti del Terzo Settore che operano nei quartieri o nei comuni coinvolti, in modo da integrare il progetto nelle strategie più ampie di contrasto alla povertà educativa e di



sostegno alle famiglie. I laboratori pilota possono diventare anche luoghi privilegiati di osservazione e valutazione, utili per testare adattamenti del metodo in contesti estremamente eterogenei (ad esempio, classi multigrado in aree interne o scuole con altissima incidenza di alunni con background migratorio). Questo tipo di disseminazione potrebbe essere sostenuta tramite application ai bandi di ricerca finanziati dai fondi europei, come *Horizon*.

Livello 3 →

Un terzo livello, infine, riguarda **azioni strutturali, in cui il modello orchestrale viene inserito in programmi pluriennali** dedicati specificamente ai territori più deprivati, con un orizzonte temporale di almeno tre/cinque anni e un'integrazione esplicita nei piani territoriali (*Patti educativi di comunità*, piani di zona socio-sanitari, strategie regionali per l'infanzia). In questo quadro, l'educazione musicale collettiva non è più un progetto "aggiuntivo", ma una delle leve strutturali con cui i territori affrontano la povertà educativa, promuovono il benessere e rafforzano la coesione sociale. L'adozione di indicatori condivisi di impatto – sia quantitativi (partecipazione, esiti scolastici, continuità) sia qualitativi (percezioni di benessere, clima di classe, senso di appartenenza) – diventa essenziale per rendere visibile il contributo specifico di queste azioni e per sostenerne la legittimazione nel tempo.

In tutti i livelli, la disseminazione nei territori fragili richiede di tenere insieme due principi: da un lato, la fedeltà agli elementi fondanti del modello (pratica orchestrale collettiva, insegnamento cooperativo scuola-enti musicali, centralità delle competenze socio-emoive); dall'altro, la capacità di adattamento alle condizioni locali di tipo logistico e relazionale.

9.4 SISTEMA SCUOLA E CONTESTO NAZIONALE

L'esperienza di *Consonanze* si colloca all'interno di un sistema scolastico che, pur riconoscendo a livello dichiarativo il valore delle arti e della musica, continua a riservare a questi ambiti uno spazio marginale, soprattutto nella scuola primaria. I risultati del progetto e le narrazioni dei dirigenti, dei docenti e degli educatori musicali, nonché del corpo di formatori e del comitato scientifico, offrono l'occasione per interrogare questo assetto, evidenziando incoerenze, potenzialità e possibili linee di trasformazione di sistema.

Nel quadro normativo italiano la musica è formalmente presente nei curricoli, ma spesso affidata a docenti generalisti privi di una formazione specifica e priva di un riconoscimento in termini di figure specialistiche alla primaria, a differenza di quanto accade per altre discipline come l'educazione motoria. Le interviste ai dirigenti confermano questo dato: molti istituti dichiarano di non avere, alla scuola primaria, insegnanti con una preparazione musicale strutturata; le competenze specifiche, quando esistono, sono concentrate nella secondaria di primo grado o affidate a singoli docenti particolarmente appassionati.



Negli ultimi anni, alcune riforme hanno introdotto figure specialistiche in ambiti specifici – come i docenti di educazione motoria dalla classe quarta primaria – riconoscendo la necessità di competenze dedicate per garantire qualità e continuità. La musica, tuttavia, non ha ancora beneficiato di un analogo investimento strutturale: le esperienze di indirizzo musicale sono concentrate nella secondaria di primo grado e coinvolgono una quota limitata di studenti, mentre nella primaria l'educazione musicale resta spesso episodica o dipendente dalla presenza di progetti esterni.

In questo contesto, *Consonanze* porta argomenti concreti per ripensare il ruolo della musica nel sistema scolastico. La pratica orchestrale collettiva, come mostrano i dati, non è semplicemente un arricchimento opzionale, ma un dispositivo capace di incidere su competenze chiave, sul clima di classe, sull'inclusione e sul benessere. Le implicazioni di policy riguardano almeno **tre direzioni**:

- 1** il riconoscimento dell'**educazione musicale collettiva come componente strutturale dell'offerta formativa** della primaria, non relegata alla dimensione extracurricolare;
- 2** la sperimentazione di **figure specialistiche di musica nella scuola** primaria, partendo da reti di scuole interessate o da territori ad alta povertà educativa, sulla scia di quanto avvenuto per l'educazione motoria;
- 3** l'inserimento di **modelli orchestra-based tra le esperienze raccomandate** o sostenute da linee guida nazionali sul benessere a scuola, sull'inclusione e sulla lotta alla dispersione.

Queste scelte richiedono modifiche normative e allocazioni di risorse, ma trovano un fondamento solido negli esiti empirici del progetto e nella crescente letteratura internazionale sul ruolo delle arti nei sistemi educativi.

149

Prospettive di sistema

Guardando oltre l'orizzonte del singolo progetto, le prospettive di sistema delineate dal lavoro di ricerca ruotano attorno a **quattro assi**:

Asse 1
**Musica come
dimensione strategica
della progettazione
scolastica**

Il primo asse è il riconoscimento della musica come dimensione strategica della progettazione scolastica. Questo implica superare la concezione della musica come disciplina marginale o come attività opzionale, e collocarla tra le leve attraverso cui la scuola contribuisce allo sviluppo integrale degli alunni: competenze cognitive, socio-emotive, relazionali, di cittadinanza. Ciò richiede che la musica sia esplicitamente considerata nei documenti di indirizzo ministeriali, nei PTOF e nei piani di miglioramento degli istituti, non solo come voce residuale, ma come componente riconosciuta con obiettivi, risorse e indicatori dedicati.





Asse 2
**Formazione continua
di docenti e operatori
musicali**

Il secondo asse riguarda la formazione continua di docenti e operatori musicali. La valutazione ha mostrato come la formazione – nelle sue varie forme – sia una delle infrastrutture decisive per la qualità e la sostenibilità del modello. Dal lato dei docenti, si tratta di offrire percorsi che consentano di integrare elementi di musicalità, ritmo, coralità e attenzione al gruppo nelle pratiche didattiche quotidiane, anche in assenza di competenze tecniche avanzate. Dal lato degli operatori musicali, la sfida è sostenere il passaggio da una didattica centrata sulla tecnica strumentale a un approccio che valorizzi la dimensione relazionale, inclusiva e cooperativa della pratica orchestrale. A livello di sistema, ciò implica costruire una vera e propria infrastruttura nazionale di formazione continua, accreditata e riconosciuta nei percorsi di carriera, che possa essere alimentata da enti di formazione pedagogico-musicale con competenze certificate.



Asse 3
**Promozione di reti
tra scuola e enti culturali**

Il terzo asse è la promozione di reti territoriali strutturate tra scuola e enti culturali. *Consonanze* ha mostrato come la qualità dell'intervento dipenda in modo decisivo dalla capacità di costruire partnership stabili tra istituti comprensivi, istituti musicali, associazioni e fondazioni. A livello di sistema, la prospettiva è quella di valorizzare e consolidare queste reti, riconoscendole come parti integranti dell'offerta educativa territoriale e supportandole attraverso policy dedicate: protocolli d'intesa, bandi specifici, strumenti di coordinamento e di valutazione condivisi.



Asse 4
**Continuità
e diffusione territoriale**

Il quarto asse riguarda gli strumenti per la continuità e la diffusione territoriale. La transizione da progetto a sistema richiede che le pratiche sperimentali siano incorporate nelle strutture ordinarie dell'azione educativa e culturale: questo significa prevedere, accanto a finanziamenti per progetti pilota, riforme e misure strutturali che creino spazio permanente per l'educazione musicale nei curricula, nelle dotazioni organiche e nelle priorità di spesa delle amministrazioni. Programmi nazionali e europei (come *Erasmus+*, *Horizon*, fondi strutturali) possono essere utilizzati non solo come fonti di finanziamento, ma come strumenti per consolidare e scalare modelli educativi innovativi, a condizione che vi sia una visione strategica condivisa e una capacità organizzativa adeguata.

Nel complesso, le prospettive di sistema suggeriscono un passaggio: dalla logica del "progetto speciale" alla logica dell'"infrastruttura educativa". *Consonanze*, in questa visione, non è tanto un'esperienza da replicare tal quale, quanto un laboratorio che ha contribuito a chiarire quali condizioni – normative, organizzative, formative, finanziarie – siano necessarie perché l'educazione musicale collettiva diventi una componente stabile, equa e diffusa del sistema scuola italiano.



Bibliografia

CAPITOLO 9

All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing. (2017). *Creative health: The arts for health and wellbeing*.

Baldin, A., & Bille, T. (2023). *The lost value for users of cultural institutions during the COVID-19 pandemic: a life satisfaction approach*. *International Review of Economics*, 70(2), 257-281.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.

Biasutti, M., Frate, S., & Concina, E. (2019). *Music teachers' professional development: Assessing a three-year collaborative online course*. *Music Education Research*, 21(1), 116-133.

Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts Integration Frameworks, Research Practice*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

Bresler, L., & Thompson, C. M. (Eds.). (2002). *The arts in children's lives: Context, culture, and curriculum*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Comunian, R., & England, L. (2020). *Creative and cultural work without filters: Covid-19 and exposed precarity in the creative economy*. *Cultural trends*, 29(2), 112-128.

Comunian, R., & Gilmore, A. (2015). *Beyond the Creative Campus: Reflections on the evolving relationship between higher education and the creative economy*. King's College London.

Creech, A., Saunders, J., & Welch, G. (2016). *Musical pride: Music education in plural communities*.

Department for Education. (2011). *National plan for music education*. UK Government. [Vai alla pubblicazione](#) →

Department for Education, & Department for Culture, Media and Sport. (2022). *The power of music to change lives: A national plan for music education*. UK Government.

Dobson, M. C., & Gaunt, H. F. (2015). *Musical and social communication in expert orchestral performance*. *Psychology of Music*, 43(1), 24-42.



European Commission. (2022). *European Education Area: Achieving the European Education Area by 2025*. Publications Office of the European Union.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe.

Murtin, F., Mackenbach, J. P., Jasilionis, D., & d'Ercole, M. M. (2022). *Educational inequalities in longevity in 18 OECD countries*. *Journal of Demographic Economics*, 88(1), 1-29.

Passaretti, A., Aruta, L., Scuotto, C., & Ambra, F. I. (2023). *Il ruolo della cultura nel potenziare il benessere e le soft skills: da partecipazione passiva ad attiva*. *FORM@ RE*, 23, 21-35.

Sacco, P. L., & Blessi, G. T. (2007). *European culture capitals and local development strategies: Comparing the Genoa 2004 and Lille 2004 cases*. *Homo oeconomicus*, 24(1), 111-141.

Sharp, C., & Le Métails, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective: December 2000*. Qualifications and curriculum authority.

Welch, G. F., Saunders, J., Hobsbaum, A., & Himonides, E. (2012). *Literacy through music: A research evaluation of the New London Orchestra's Literacy through Music programme*. London, UK: International Music Education Research Centre, Institute of Education.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake. The impact of arts education*. doi, 10.



CAPITOLO 10

Per finire, per continuare: un modo esigente di stare insieme

a cura di
Gianni Nuti / Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste

Al termine di questo *excursus*, intendiamo ribadire come *Consonanze* non abbia rappresentato l'ennesimo intervento musicale nelle scuole primarie con l'idea, pur legittima, di ampliare l'offerta formativa innestando un'attività culturalmente qualificata. Il progetto è nato da una domanda più stringente ovvero se sia possibile costruire, dentro e attorno alla scuola, condizioni reali di inclusione che non si limitino a dichiarare principi, ma incidano sulle pratiche, sulle relazioni, sulle forme organizzative, sui tempi, sulle posture professionali e persino sulle immagini che una comunità educativa ha di sé stessa. È in questo senso che il progetto ha adottato, fin dall'inizio, la formula di una ricerca-azione complessa come dispositivo trasformativo chiamato a misurarsi con la natura stratificata dell'esperienza educativa contemporanea.

La sua ragion d'essere, lo abbiamo detto in premessa, va cercata nel misconoscere l'inclusione come una misura aggiuntiva destinata ad alcune categorie di allievi e allieve o peggio come una risposta riparativa a svantaggi già prodotti altrove. Essa deve diventare un criterio generale di progettazione ecologica dei contesti educativi. *Consonanze* ha scelto di non interpretare la differenza come deviazione dalla norma ma come dato originario del vivere comune, materia costitutiva di ogni forma autentica di convivenza civile.

Al di là quindi del fare musica insieme come forma esigente di stare insieme, la specificità di *Consonanze* risiede nel fatto che tale intuizione non è rimasta confinata nel perimetro dell'aula o del laboratorio musicale. Il progetto ha operato secondo una logica sistemica, perché ha assunto come proprio oggetto non solo gli allievi e le allieve, ma l'intero ecosistema educativo entro cui la loro esperienza prende forma. Scuole, dirigenti, docenti interni, segreterie, esperti esterni, enti del territorio, soggetti del Terzo Settore, istituzioni culturali, fondazioni erogative, ricercatori: tutti sono stati chiamati, in misura diversa, a partecipare a una trama comune. L'inclusione, in questo orizzonte, non è stata soltanto dei bambini e delle bambine nelle attività, ma delle istituzioni intere in un gioco di responsabilità condivise, dei diversi saperi professionali in una visione comune, del territorio dentro una proposta educativa che oltrepassa i muri scolastici e riconfigura gli spazi di vita e di crescita.



Si è agito quindi in modo trasversale, così che la dimensione didattica non è mai stata separabile da quella organizzativa; la qualità delle relazioni educative si è legata alla qualità del coordinamento interistituzionale; la possibilità di promuovere partecipazione non è mai dipesa soltanto dalla bontà dei contenuti proposti, ma anche dalla chiarezza delle procedure, dalla sostenibilità dei calendari, dalla cura della comunicazione con le famiglie, dalla leggibilità dei dispositivi di consenso, dalla formazione degli adulti coinvolti, dalla costruzione di un linguaggio condiviso tra mondi professionali differenti. In questo senso, *Consonanze* ha aperto numerosi varchi che, se lasciati chiusi a qualunque livello, rischiano di trasformarsi in nuove frontiere d'esclusione, ha proposto una prova generale di scuola aperta, porosa, capace di lasciarsi trasformare dalle differenze senza perdere coerenza.

10.1 LA PROPOSTA DI UNA SCUOLA APERTA

La scuola è un'istituzione ad alta densità normativa ed elevato livello di organizzazione, con tempi stretti e cadenzati, un'ecologia di ruoli, responsabilità, flussi informativi e numerosi "colli di bottiglia" amministrativi. Gli esiti di un progetto come *Consonanze* non sono dipesi solo dalla qualità dell'intervento formativo, ma anche dalla messa a punto di un impianto infrastrutturale di sostegno che adegui calendari, informazioni, documentazione, procedure di comunicazione e consenso, modalità d'uso e trattamento dei dati sulla base di quanto richiesto da un progetto aggiunto, che si innesta sul tessuto connettivo di un organismo esistente. Attraverso azioni di sensibilizzazione, di monitoraggio e di coordinamento, si è ingaggiato, per oltre tre anni, l'intero "sistema scuola": dirigenti, segreterie, docenti interni ed esperti esterni. Anche da questa prospettiva devono essere adottate logiche inclusive, per rendere possibile la partecipazione senza sovraccaricare le persone e senza trasformare la ricerca in un'ulteriore fonte di disuguaglianza. La letteratura suggerisce la formula di una *research-practice partnership* (RPP) prevedendo la condivisione della governance, la negoziazione dei tempi di ogni azione educativa, assunzioni chiare e distribuite di responsabilità, logiche di reciprocità (per cui ciascuna istituzione scolastica ha potuto apprezzare le ricadute che la loro disponibilità avrebbe determinato, in termini di beni acquisiti, formazione realizzata, visibilità e occasioni di crescita professionale e umana) (Coburn, 2013). Secondo questo schema il calendario del progetto *Consonanze* si è incastonato in quello ordinario evitando sovraccarichi e sovrapposizioni, le richieste di consenso al trattamento dei dati sono state redatte con linguaggio semplice, utilizzando canali di comunicazione il più possibile diretti; le bambine e i bambini sono stati informati sulle ragioni del progetto con un approccio educativo e non formale; il codice etico per la ricerca è stato osservato con rigore e tutti i dati sono stati utilizzati in modo codificato e in forma anonima. Non sono mancati i momenti di fatica "da survey" laddove gli adempimenti – soprattutto legati alla compilazione di test e questionari da parte degli allievi – sono stati densi e compressi in tempi brevi, ma non al punto da compromettere in modo sostanziale la validità dell'intervento dei dati raccolti.



10.2 UN TEMPO LUNGO: SOSTENIBILITÀ, RELAZIONI E “TENUTA” DI UN PROGETTO COMPLESSO

I progetti triennali, soprattutto quando multi-attore e multi-sito, mettono alla prova non solo la solidità del disegno, ma anche la tenuta delle relazioni. *Consonanze* ha richiesto un investimento significativo in termini di tempo, risorse umane ed economiche, così come una capacità di cura intersoggettiva e interistituzionale: mantenere continuità tra anni scolastici, gestire turnover, armonizzare culture organizzative, attraversare cambi di priorità, trasformare criticità in apprendimenti.

In letteratura, la sostenibilità di interventi complessi è spesso legata alla capacità di costruire *ownership* locale, di creare strutture leggere ma stabili di coordinamento, di prevedere momenti di restituzione e ri-progettazione, di riconoscere e valorizzare il lavoro invisibile degli insegnanti e degli operatori. L'inclusione, qui, è anche inclusione del tempo: dare tempo ai processi, accettare che i cambiamenti profondi siano lenti, sostenere la motivazione attraverso traguardi intermedi e rituali comunitari (concerti, restituzioni, incontri).

Fondazioni erogative e partner di ricerca (Fondazione Compagnia di San Paolo, Fondazione Santagata, ricercatori universitari) hanno rappresentato un ulteriore livello di complessità e di opportunità: da un lato, necessità di *accountability*, monitoraggio e rendicontazione; dall'altro, possibilità di consolidare un modello replicabile, sostenuto da evidenze, capace di parlare sia ai mondi della scuola sia ai mondi delle politiche culturali e sociali. L'importante è che un investimento così ponderoso non resti un unicum, ma incoraggi tutto il tessuto sociale, economico e culturale che ha mosso a raccogliere i frutti, rigenerarli con modalità inedite ma uno spirito di continuità, faccia tesoro di tutti i micro- e macro-insegnamenti portati dall'esperienza per fecondare altre iniziative più capillari e chirurgiche o, – perché no – ancora più sistemiche e diffuse.

155

10.3 IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE: CHE COSA INSEGNA CONSONANZE SULL'INCLUSIONE

Senza ridurre l'esperienza a slogan, il progetto offre alcune implicazioni di portata generale che meritano di essere esplicitate:

- l'inclusione è autentica se frutto di una **progettazione ecologica** e non come intervento puntuale;
- la musica d'insieme è un potente dispositivo **costruttore di sentimenti d'appartenenza**, a condizione che si sviluppi in ambienti sicuri e accessibili e garantisca spazi di libertà espressiva all'interno di regole di ingaggio chiare ma anche flessibili;
- il **pluralismo metodologico** e la **differenziazione didattica** sono risorse se guidate da principi condivisi e sostenute da un piano di formazione continua;
- **l'errore**, se reso legittimo, accoglie, **alimenta la partecipazione**, non rompe le energie motivazionali e aumenta le probabilità di acquisire apprendimenti;





- la qualità del lavoro con gli allievi e le allieve dipende dalla **qualità della comunità professionale degli adulti**, che va curata, corroborata da attenzioni, momenti di condivisione e di confronto;
- la **ricerca integrata** (quantitativa + qualitativa) è essenziale per rendere visibile ciò che, altrimenti, resta invisibile, con la consapevolezza che ogni fenomeno autentico conserva un cuore misterioso e una percentuale di opacità in superficie che nessuna ricerca potrà mai superare.

A un livello più simbolico, *Consonanze* mostra che l'inclusione non è un "tema" ma un modo di essere, uno stile posturale. È la capacità di ascoltare ciò che non si sente subito, di accordare differenze senza annullarle, di trasformare l'eterogeneità in materia di lavoro. Se la scuola è, come spesso diciamo, un'officina di senso, allora la musica – quando è vissuta come pratica comunitaria – diventa un'officina dentro l'officina: un luogo in cui il senso si esperisce con il corpo prima che con le parole.

10.4 LIMITI, CAUTELE E PISTE DI MIGLIORAMENTO

La solidità di un progetto inclusivo si misura anche nella capacità di individuarne i limiti oltre che le prospettive di futuro che esso apre. Le analisi dei dataset che seguono nei capitoli successivi descrivono nei dettagli le caratteristiche e le dinamiche degli interventi effettuati e dei risultati conseguiti: qui ci limitiamo a evidenziare le cautele più generali che è utile adoperare nella valutazione dell'impianto teorico-metodologico e all'architettura complessiva e dei processi messi in atto.

156

Tra le principali **cautele interpretative** vanno richiamate almeno le seguenti:

- la disseminazione di procedure e approcci didattici trasversali curata dal team di formatori di primo livello verso i docenti specialisti, il gioco di innesti tra formatori ospiti e plessi scolastici hanno provocato **reazioni assai variegata** sia in ingresso che nella continuità sul triennio, creando differenziali di risultato e diversi gradi di fidelizzazione al progetto;
- il turnover del personale docente all'interno delle istituzioni scolastiche, il **diverso livello di coinvolgimento** che ciascuno ha saputo garantire, la **discontinuità di presenza** e di frequenza delle bambine e dei bambini nell'arco del triennio e sul singolo anno;
- un **preannunciato ingaggio** verso l'attività orchestrale ad appannaggio del gruppo sperimentale rispetto a quella complementare del gruppo di controllo in qualche caso **può avere influenzato** la rappresentazione del compito che si sarebbe svolto e di conseguenza **i risultati** del T₀ già distanti, sebbene non in modo eccessivamente rilevante, tra le due coorti;





- una oggettiva **complessità nel misurare costrutti socio-emotivi** in contesti naturali;
- una analoga, oggettiva **difficoltà nell'integrare gli indicatori** di partecipazione, di qualità della relazione gli esiti delle attività osservative, di *job shadowing* e di analisi dei processi con gli esiti standardizzati dei test.

Le **piste di miglioramento**, coerenti con la letteratura sulla valutazione di interventi complessi, potranno riguardare:

- il rafforzamento delle tecniche di **triangolazione tra dati** (quantitativi / qualitativi);
- l'affinamento degli **strumenti di valutazione** dei processi con un set più puntuale di indicatori di processo (presenza, continuità, engagement);
- l'opportunità di implementare **momenti di comunità di pratiche** inter-plexo anche in forma residenziale e/o laboratoriale, in modo da rafforzare reciprocamente un senso di appartenenza all'approccio innovativo proposto;
- il prevedere **strategie di scalabilità** che rendano un modello come quello sperimentato sostenibile, in grado di assicurarsi un livello di autonomia economica e organizzativa anche per istituzioni scolastiche già estremamente gravate da adempimenti e obblighi stringenti rispetto al sistema nazionale ed europeo dell'istruzione pubblica.

10.5 CONCLUSIONI: UNA POETICA DELL'INCLUSIONE

Consonanze ha proposto una grammatica dell'inclusione attraverso la pratica musicale d'orchestra per superare proclami sui diritti, creando le condizioni perché quei diritti diventino esperienza fattiva e duratura nelle coscienze di tutti coloro che vi hanno preso parte. Mettere a disposizione strumenti nuovi senza chiedere di sostenere spese straordinarie alle istituzioni scolastiche anzi, premiandole per l'impegno a contribuire all'attività di ricerca, far lavorare insieme scuole e territori, coinvolgere più docenti con ruoli diversi, segreterie e dirigenti, intrecciare ricerca e pratica, accogliere differenze di metodo senza rinunciare a una visione comune, assumere l'errore come occasione divergente, sostenere per tre anni una trama di relazioni tra persone, enti e istituzioni sono tutte forme di uno stesso organismo vivo e coerente. Tutti hanno esercitato l'arte del confine, camminando sulla cresta, tra orizzonti vasti, incantevoli e pericolosi: le corde sono servite per stratonarsi a vicenda e sostenersi, per vincolarsi l'uno all'altro sopportando sensibilità differenti e per valicare passi che, da soli, sarebbero stati impraticabili. Questo modello ha anche fatto emergere le fatiche di una tenuta temporale medio-lunga, le contraddizioni tra chi ha aderito al progetto con una convinzione relativa, se non rispetto agli obiettivi, alle strategie per raggiungerli – cuore qualificante, peraltro, del progetto e chi ne ha colto il valore e l'ha fatto suo appieno. L'articolazione multiforme ha costretto il sistema-scuola a plurime sollecitazioni su molti fronti: la riorganizzazione oraria, la suddivisione tra gruppo sperimentale e di controllo con la cura di rendere equivalenti le opportunità di crescita e di conoscenza per tutti/e gli allievi e le allieve ingaggiati/e a vario titolo; la fornitura periodica di informazioni sulle classi e la loro evoluzione nel tempo in termini di abbandoni, trasferimenti, restanze; la pianificazione delle sessioni di somministrazione



di test lunghi, con l'allestimento di aule attrezzate; il coinvolgimento di insegnanti curricolari e di sostegno che hanno dedicato tempo ed energie a questa nuova esperienza didattica così poco familiare rispetto ai percorsi di formazioni vissuti in precedenza, anche su temi affini. Tutto ciò ha prodotto risultati tanto variegati e ricchi quanto il modello sperimentato: questo non rappresenta nelle scienze umane un fallimento, ma un indicatore di veridicità, di attendibilità. La scoperta di una pratica didattica capace contemporaneamente di agire su un campione significativo di soggetti in modo da incrementare, contestualmente, attenzione al compito e alle dinamiche di gruppo, motivazione, sensibilità pro-sociale, capacità di riconoscimento delle emozioni e competenze tecnico-musicali su una scala longitudinale di tre anni con una rete di variabili interne ed esterne fitte come le esperienze di una vita intera sarebbe pericolosa oltre che di dubbia credibilità. È finita l'epoca in cui l'illusionismo scientifico riusciva a far credere che una dose mercuriale di musiche mozartiane incrementasse progressivamente l'intelligenza umana:

tempi, forme e strumenti di ricerche come quella che abbiamo realizzato vivono di inesattezze e di imperfezioni, ma respirano come un organismo vivente e permettono di indagare alla ricerca della verità senza mistificazioni algoritmiche, senza semplificazioni strumentali.

158

È dall'analisi di dettaglio nella quale si incrociano testimonianze, dati, osservazioni e tracce di processi che si colgono i suggerimenti utili a capire che la strada della musica in gruppo senza barriere e in costante metamorfosi per aggiustamenti, assimilazioni e rinforzi, deviazioni e rettifiche permette di vivere in un contesto protetto tutte le opportunità e le contraddizioni del vivere civile, tutte le dialettiche tra disciplina e libertà, tutte le forme di apertura all'altro e di cura della propria voce interiore diventando ciò che siamo: corpi vivi intrecciati, per un segmento minuscolo di tempo.

