



FRAMEWORK STUDY

Inquadrare l'insegnamento non
tradizionale della musica come
disciplina che rafforza l'apprendimento



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Il sostegno della Commissione Europea alla realizzazione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti, che riflettono esclusivamente le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

PRESENTAZIONE

Il presente Ebook nasce in seno al progetto Erasmus + Movement, e costituisce uno degli strumenti predisposti nell'ambito del progetto per consentire la condivisione, tra i partner, di:

- *un vocabolario comune* relativo alle esperienze e pratiche educative musicali;
- buone pratiche a favore dell'inclusione sociale in contesti educativi dove la musica trova spazio;
- *esperienze didattiche inclusive* su diversi target di studenti (per età, per condizioni di fragilità, per origine etnica, per condizioni sociali e culturali delle famiglie);
- *pratiche educative musicali innovative*;
- *riflessioni critiche sulle metodologie adottate* per la creazione e lo sviluppo di un curriculum musicale

All'interno dell'Ebook la definizione dei destinatari, insegnanti e studenti di specifiche fasce d'età, è coerente con il progetto: dai 7 ai 12 anni, con diversificazioni nei paesi partner nella definizione del target specifico. Si tratta indicativamente di una fascia di età corrispondente ai livelli ISCED 1 e 2 (International Standard Classification of Education), e ai cicli di istruzione della scuola primaria e secondaria inferiore.

La triangolazione tra diverse figure educative e contesti di socializzazione costituisce un valore aggiunto dell'e-book: insegnanti, musicisti e famiglie.

INDICE

PARTE 1	
COSTRUIRE UN VOCABOLARIO COMUNE	4
1. LA CRESCITA PERSONALE DELL'ALLIEVO E LE LIFE SKILLS COME PRINCIPALI TEMI DI UN CURRICOLO MUSICALE	5
A. IL DIBATTITO ATTORNO ALLE COMPETENZE	
B. LA PROSPETTIVA DEI PARTNER	
C. LA PROSPETTIVA DEI MUSICISTI	
D. RACCOMANDAZIONI CRITICHE E CONCLUSIONI	
BOX 1. IN SINTESI, UN CURRICOLO MUSICALE ORIENTATO ALLO SVILUPPO DELLE LIFE SKILLS	
2. INCLUSIONE SOCIALE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO MUSICALE: DEFINIZIONE, OBIETTIVI E INTERVENTI	11
A. IL PROBLEMA	
B. LA PROSPETTIVA DEI PARTNER	
C. RACCOMANDAZIONI CRITICHE E CONCLUSIONI	
BOX 2. IN SINTESI, UN CURRICOLO MUSICALE INCLUSIVO	
BOX 3. INCLUSIONE NELLA PROGETTAZIONE DEL CURRICOLO	
BOX 4. L'OBIETTIVO DEGLI INTERVENTI: INCLUSIONE PER CHI?	
BOX 5. TESTIMONIANZE. BUONE PRATICHE MUSICALI PER L'INCLUSIONE	
3. METODOLOGIE, STRATEGIE E FORMATI NELL'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA PER L'INCLUSIONE SOCIALE	17
A. METODOLOGIE DI INSEGNAMENTO	
B. STRATEGIE DI INSEGNAMENTO	
C. FORMATI DI INSEGNAMENTO	
4. VERSO UN INSEGNAMENTO MUSICALE NON TRADIZIONALE	21
A. LA PROSPETTIVA DEI PARTNER	
B. LA PROSPETTIVA DEI MUSICISTI	
BOX 6. NON TRADIZIONALE, PERCHÉ COLLETTIVO	
PARTE 2	
IL RUOLO E LA PROSPETTIVA DEI GENITORI SULL'ESPERIENZA MUSICALE DEI LORO FIGLI	25
A. IL PROBLEMA	
B. LA PROSPETTIVA DEI GENITORI	
C. GLI EFFETTI DELLA PRATICA MUSICALE COME VISSUTI DAI GENITORI	
PARTE 3	
I CONTESTI LOCALI	30
A. SOMIGLIANZE E DIFFERENZE NEI VARI APPROCCI	
B. PRINCIPI FONDANTI	
C. SCOPI GENERALI	
D. STRATEGIE DIDATTICHE	
E. TIPI DI GRUPPI MUSICALI	
D. ELEMENTI CHIAVE EMERGENTI	
E. SUGGERIMENTI PER UN DIBATTITO	



1

**COSTRUIRE UN
VOCABOLARIO
COMUNE**

LA CRESCITA 1 PERSONALE DELL'ALLIEVO E LE ABILITÀ DI VITA COME PRINCIPALI PREOCCUPAZIONI DI UN CURRICULUM MUSICALE

A. IL DIBATTITO SULLE COMPETENZE

Il dibattito scientifico contemporaneo è molto vivace e articolato e le definizioni sulle competenze (cognitive e non cognitive) sono molteplici, correlate a funzioni differenti. Sarebbe impossibile presentare questo dibattito per intero, è tuttavia utile ricordare alcuni contributi essenziali.

Nel 2006 il Consiglio d'Europa ha identificato 8 competenze per l'apprendimento permanente (Long Life Learning, LLL). Attraverso queste competenze gli alunni sviluppano tutte le loro capacità cognitive, socio-affettive e relazionali lungo tutto l'arco della vita, per la loro realizzazione personale, in modo da potersi impegnare attivamente nella società in cui vivono e per garantire che siano preparati per un mondo del lavoro in costante cambiamento.

Questo modello è particolarmente efficace quando viene applicato agli individui adulti o nella transizione all'età adulta. Anche la terminologia differisce nei vari paesi, nel tempo e nei contesti di ricerca e sociali. Per esempio, la vasta letteratura sull'argomento usa termini che hanno significati simili, come "competenze del ventunesimo secolo", "competenze per la vita", "competenze essenziali", "competenze comportamentali", "competenze non cognitive", "risorse per lo sviluppo giovanile", "competenze per la preparazione al lavoro o al lavoro", "apprendimento socio-emotivo" e "competenze caratteriali".

Per questo motivo è utile conoscere altri modelli alternativi, come quello

dell'OCSE, in cui le competenze vengono distinte tra cognitive e non cognitive; e sono soprattutto le competenze non cognitive (che possono essere apprese, ma che non fanno parte di programmi curricolari e azioni didattiche esplicite in alcun paese) ad avere rilevanza per lo sviluppo umano, sociale, culturale, professionale, in quanto sono coinvolte nel raggiungimento di obiettivi nella vita adulta, nella protezione dai rischi sociali e in definitiva queste competenze sono essenziali per il benessere complessivo degli individui. Queste competenze non cognitive sono chiamate, nella riflessione dell'OCSE, competenze sociali ed emotive.

Un altro importante contributo alla comprensione del dibattito sulle competenze viene dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che definisce le Life Skills come l'insieme delle capacità e dei comportamenti positivi che permettono agli adulti e ai bambini di affrontare efficacemente la vita quotidiana, nella molteplicità delle sue sfide e richieste.

L'educazione alle competenze per la vita (Life Skills) mira a promuovere lo sviluppo personale e sociale, a prevenire problemi di salute e sociali e a proteggere i diritti umani. Possiamo quindi affermare che, sia per quanto riguarda le finalità delle competenze che per quanto riguarda i loro contenuti, esiste una certa vicinanza semantica, concettuale e teorica tra il modello OCSE e il modello OMS.

Infatti, entrambi i modelli identificano cinque aree in cui le competenze convergono.

Nella tabella 1 è possibile osservare il parallelismo e le similarità tra la classificazione OCSE e quella OMS.

TABELLA 1 - AREE DI COMPETENZE OCSE E OMS

MODELLO OCSE	MODELLO OMS
Area della task performance	Processo decisionale e risoluzione dei problemi
Area dell'apertura mentale + area delle abilità composite	Pensiero creativo e critico
Area della collaborazione e dell'impegno con gli altri	Area della comunicazione e delle abilità interpersonali
Area della collaborazione	Consapevolezza di sé ed empatia
Area della regolazione emotiva	Affrontare le emozioni e lo stress

A questo punto è importante chiarire quando adottiamo un modello e quando è più appropriato adottare l'altro. Il modello dell'OMS si applica bene (e ha ispirato) l'indagine sul benessere degli alunni da parte di insegnanti e musicisti. Riportiamo nei paragrafi che seguono le declinazioni del modello OMS.

Il modello OCSE, invece, trova il suo terreno privilegiato nell'Impact Kit (che è l'Intellectual Output 3 del progetto Movement).

Il riferimento alle tappe sviluppo umano, le cui articolazioni segnano sia l'aspetto cognitivo che quello emotivo e relazionale, è un elemento comune ai diversi approcci.

In questo senso, quindi, entrambi i modelli teorici proposti sostengono una visione del bambino come attore sociale, del cui benessere ci si deve occupare.

Il benessere infantile si esprime quindi attraverso le quattro dimensioni di benessere:



Coerentemente con la letteratura psicologica, pedagogica e sociologica sul tema, lo sviluppo umano degli individui passa attraverso una combinazione di abilità cognitive e non cognitive. L'intreccio efficace ed equilibrato tra queste abilità genera migliori risultati scolastici, minori rischi di abbandono, una più lunga permanenza nel circuito educativo, maggiore inclusione e partecipazione sociale, più prospettive nel mercato del lavoro, maggiore protezione dalla disoccupazione, una qualità della vita e un benessere generale soddisfacenti.

Lo scopo principale dei paragrafi che seguono è quello di evidenziare le opinioni espresse dai partner sulla crescita personale dell'allievo e di collegarle alle cinque aree principali delle Life Skills, come evidenziato dalla definizione dell'OMS.

B. LA PROSPETTIVA DEI PARTNER

A ogni partner è stato chiesto di elencare le diverse dimensioni che secondo loro sono determinanti per la crescita personale dei loro alunni. Tutte le dimensioni sono state raggruppate nelle cinque aree di base delle abilità di vita nella Figura 1.

FIG. 1 L'OMS, CINQUE AREE DI BASE DELLE LIFE SKILLS



Processo decisionale e risoluzione dei problemi;

- Trovare strategie per risolvere i problemi e le difficoltà che si presentano.

Pensiero creativo e pensiero critico;

- Capacità di esercitare il pensiero critico
- Creatività
- Migliorare il pensiero divergente

Capacità di comunicazione e interpersonali;

- Cooperare
- Condividere lo spazio con altri
- Essere in grado di argomentare le proprie opinioni, tesi e idee
- Rispettare persone, cose, processi
- Esprimere la propria creatività

Consapevolezza di sé e empatia;

- Coinvolgere lasciarsi coinvolgere emotivamente
- Essere consapevoli delle proprie capacità, limiti e meriti
- Ascoltare e ascoltarsi
- Saper sospendere il giudizio
- Coltivare un interesse costante e intenso per il proprio mondo interiore
- Essere capaci di capire gli altri

Affrontare le emozioni e affrontare lo stress

- Avere fiducia in sé stessi
- Essere in grado di esprimere idee ed emozioni
- Empatia
- Capacità di eseguire compiti

C. LA PROSPETTIVA DEI MUSICISTI

Abbiamo chiesto ai musicisti coinvolti nel Progetto Movement di spiegare cosa significa per loro Crescita Musicale e, nella rappresentazione grafica che segue, è chiaro come alcuni elementi centrali ritornino dai paragrafi precedenti: improvvisare, creare e comporre.

FIG. 2 IL WORD CLOUD MOSTRA LA FREQUENZA CON CUI LE PAROLE SONO APPARSE NELLE RISPOSTE DEI MUSICISTI ALLA DOMANDA SULLA CRESCITA MUSICALE DEGLI ALUNNI. IMPROVVISARE, SUONARE, ORECCHIO, COMPORRE E CREARE SONO LE CINQUE PAROLE-CHIAVE PIÙ PRESENTI



D. RACCOMANDAZIONI CRITICHE E CONCLUSIONI

Nel Curriculum del progetto Movement, lo sviluppo delle Life Skills è fondamentale. Ogni partner ha risposto alle domande sulla crescita personale dei propri allievi indicando almeno una delle cinque Life Skills come elemento centrale. Sono inoltre emersi alcuni elementi che solo marginalmente possiamo collegare alle categorie definite dall'OMS e sono concentrazione, improvvisazione, resilienza, curiosità e autonomia. Queste ultime abilità risultano essere elementi essenziali per l'apprendimento musicale di gruppo. Tuttavia, la capacità di concentrazione è legata al saper gestire le emozioni, mentre il possesso di abilità improvvisative è da includersi nella più ampia categoria della creatività. Infine, la resilienza può essere considerata

affine alla capacità di gestire lo stress. Spesso la performance artistica in gruppo (ad esempio il suonare in un'orchestra) permette a ogni singolo allievo di imparare a gestire le proprie emozioni negative, il proprio livello di stress, in una condizione protetta come una performance orchestrale collettiva. Infine, la necessità di sostenere l'autonomia degli alunni attraverso la pratica musicale emerge ripetutamente dalle esperienze dei Partner. Lo studio individuale e autonomo, spesso paziente e solitario, insegna agli allievi ad affinare la loro capacità di suonare attraverso il feedback sensoriale, immediato e diretto, del suono stesso. La pratica musicale, anche in una dimensione di studio autonomo, permette altresì all'allievo di sviluppare la capacità di autovalutazione e di autocorrezione.

BOX 1

IN SINTESI, UN CURRICOLO MUSICALE ORIENTATO ALLO SVILUPPO DELLE LIFE SKILLS DOVREBBE

- Sostenere gli alunni a trovare le proprie strategie per risolvere i problemi e prendere decisioni adeguate in situazioni complesse (ad esempio, cercare il modo di esprimere un determinato messaggio con una melodia specifica, o selezionare il gesto musicale più funzionale ed efficace per esprimere il proprio pensiero espressivo);
- Rafforzare la creatività delle bambine e dei bambini, anche attraverso pratiche di improvvisazione musicale, e aiutarli ad esercitare un pensiero critico (cioè, a trovare le sigle espressive più appropriate e le strategie tecnico-strumentali per comporre istantaneamente un pensiero musicale complesso);
- Stimolare la connessione interpersonale tra gli alunni durante la pratica musicale condivisa, che, a sua volta, potrà rinforzare l'ascolto reciproco, il rispetto e la cooperazione;
- Aumentare il coinvolgimento emotivo degli alunni attraverso la pratica musicale condivisa, e sostenerli nel migliorare la loro autoconsapevolezza, sfruttando il legame speciale tra musica ed emozioni;
- Sostenere la capacità dell'allievo di affrontare situazioni complesse (per esempio, il concerto finale, le classi aperte alla presenza di auditori esterni) in una condizione protetta come rappresentata da una performance orchestrale o polistrumentale.

INCLUSIONE SOCIALE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO MUSICALE: DEFINIZIONE, OBIETTIVI E INTERVENTI

2



A. IL PROBLEMA

Alcune esperienze musicali nelle scuole primarie non si fondano su una cultura dell'inclusione. Tale dimensione, spesso, non è evidenziata a sufficienza nel curriculum delle scuole di musica e l'implementazione attraverso azioni e attività specifiche spesso non è conseguente ai principi.

B. LE PROSPETTIVE DEI PARTNER

Nel paragrafo seguente riassumiamo gli elementi chiave che emergono dalle risposte dei partner riguardo alla loro personale definizione di inclusione sociale in un contesto di apprendimento musicale.



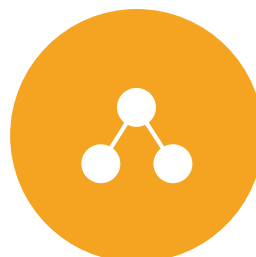
Le parole chiave per un'esperienza inclusiva:

- **nessuna selezione, né distinzione:** etnia, ceto sociale, livello culturale, differenti abilità
- **appianando tutte le differenze:** di genere, età, classe, livello tecnico e disciplinare
- **il valore di ciascun contributo individuale per il raggiungimento di un obiettivo comune:** tutti, allo stesso modo, contribuiscono significativamente al risultato finale (ad esempio, una buona prova, un concerto, un recital)



Le azioni specifiche per costruire un apprendimento musicale inclusivo

- **creare nuovi spazi** dove i bambini possano sviluppare la creatività attraverso l'arte, sviluppare sentimenti di appartenenza a un gruppo e sentire che il loro contributo è importante indipendentemente dalla loro abilità, cultura, etnia o identità sessuale



Gli effetti dell'inclusione sociale in un contesto di apprendimento musicale:

- sentirsi parte di una **comunità**
- **condividere** emozioni con altre persone che sono diverse da me
- **comunicare** attraverso l'arte al di là delle barriere culturali
- sentire che la tradizione culturale e le mie capacità sono **apprezzate**
- ogni alunno può far parte del gruppo condividendo il proprio sforzo e la propria competenza, il **che crea il senso di far parte del gruppo**
- condividere con altri la stessa esperienza di risonanza, sincronia, di ritmo, crea il **senso di appartenenza** e in questo modo costruisce lo spirito del gruppo

C. RACCOMANDAZIONI CRITICHE E CONCLUSIONI

In una prospettiva di inclusione, tutti gli studenti devono poter beneficiare delle opportunità di apprendimento musicale con le proprie abilità, con i propri profili individuali e con i propri bisogni di apprendimento. Possiamo affermare che il sistema, il contesto ambientale e lo sguardo prospettico di tutti gli attori presenti dovrebbero cambiare grazie alla presenza di quello specifico studente come a quella degli altri, e non viceversa (UNICEF, 2014; OECD, 2020).

ALCUNI ASPETTI CHIAVE DI UNA PROSPETTIVA INCLUSIVA:

- I contesti di apprendimento musicale non presuppongono gli stessi standard per tutti gli studenti;
- Un'attività musicale inclusiva sa intercettare i bisogni espliciti e impliciti, riconosce e valorizza le attitudini, le aspirazioni e le aspettative precipue di ogni studente;
- Rimuove le barriere alla partecipazione di determinati gruppi di studenti (con una speciale attenzione alle minoranze)

L'INCLUSIONE SOCIALE ATTRAVERSO LA MUSICA AVVIENE QUANDO:

- I confini con le minoranze e tra differenze cessano di esistere
- Tutti gli studenti imparano la musica con e dagli altri
- Tutti gli studenti possono raggiungere il loro pieno potenziale di apprendimento musicale
- Il valore sociale della diversità è sostenuto dalle attività musicali e artistiche

BOX 2

IN SINTESI

UN CURRICOLO MUSICALE INCLUSIVO DOVREBBE

- Eliminare ogni forma di discriminazione nei suoi contenuti, nei materiali adottati (per esempio, nella scelta degli strumenti musicali), nelle attività di apprendimento della musica e nelle classi di musica (l'ambiente di apprendimento);
- Riconoscere i bisogni espressivo-creativi degli studenti, assimilare e sviluppare verso ulteriori confini conoscitivi il background sociale e culturale posseduto da ciascuno avorendo lo sviluppo di strumenti metacognitivi per un loro progressivo, permanente allargamento;
- Selezionare i contenuti e i materiali musicali da proporre agli alunni sulla base delle loro conoscenze precedenti, dalle specifiche forme di musicalità incarnata progettando una coerente progressione di apprendimento delle attività musicali.

BOX 3

INCLUSIONE NELLA PROGETTAZIONE DEL CURRICULUM

- **L'inclusione nello sviluppo del curriculum** può essere definita come l'offerta a tutti gli studenti di un curriculum di alta qualità sufficientemente flessibile e multidimensionale da permettere loro di raggiungere il loro pieno potenziale, con il rispetto dei loro tempi di apprendimento, delle loro diverse caratteristiche, bisogni, capacità e aspettative, attraverso la rimozione delle barriere strutturali e culturali, compresi i pregiudizi e le discriminazioni.
- Il **curriculum inclusivo** si riferisce, quindi, a un percorso dinamico e adattivo che riconosce e valorizza le differenze di tutti studenti e di ciascuno e abbraccia la diversità in modo che tutti possano sperimentare una vita scolastica arricchente.

BOX 4

L'OBIETTIVO DEGLI INTERVENTI: INCLUSIONE PER CHI?

- **Inclusione per tutti.** I bambini con maggiori possibilità economiche spesso soffrono di disillusione e disincanto, dipendenti dei media e della realtà virtuale. Hanno bisogno di conquistare un senso autentico di realtà, di armonia tra persone e cose, condivisione e lavoro di squadra.
- **Inclusione per bisogni specifici.** I bambini provenienti da gruppi svantaggiati (per esempio, migranti, con fragilità economiche, con bisogni speciali, abilità diverse, minoranze culturali) hanno bisogni specifici di inclusione all'interno di una comunità accogliente e strutturata, dove possono riconoscersi in uno spazio comune, con un linguaggio comune.

TESTIMONIANZE

BUONE PRATICHE

MUSICALI PER

L'INCLUSIONE

1 Paula, Madrid

Il video, intitolato [“La buena suerte”](#), was presentato al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía è stato estremamente utile per rendere visibile il lavoro realizzato nella scuola e per dare voce ai bambini. Tuttavia, si percepiva ancora molta resistenza da parte delle istituzioni educative a che nuove famiglie si unissero alla sfida di costruire un quartiere diverso “dal basso”. ***C’era molta paura di lasciare che i loro figli facessero una nuova esperienza in un contesto considerato violento. Uno degli argomenti più frequenti nelle conversazioni era la paura che i loro figli fossero coinvolti in “comportamenti da macho”.*** Per esempio, con il gruppo “Las rompe-escenarios”, abbiamo messo in scena uno spettacolo teatrale intitolato “Virir mi vida”, dove le ragazze hanno osato chiedersi se avrebbero voluto condurre la medesima vita delle loro nonne. In questo modo, si attraversa un nuovo ponte e si pianta un seme per il futuro nell’immaginazione delle ragazze, che possono vedersi riflesse in quelle altre studentesse che si stanno diplomando alla scuola secondaria. In un contesto con un alto livello di abbandono scolastico e un marcato pregiudizio di genere nella continuità educativa, non è trascurabile essere accolti sul palco per partecipare come protagonisti e non solo come spettatori o visitatori. Nell’anno scolastico successivo, la scuola si è gradualmente popolata di nuove famiglie. Il divario culturale e

15



sociale continuò ad esistere e ci rendemmo conto che la diversità del corpo studentesco non si rifletteva nella configurazione del corpo docente o nei contenuti ufficiali. Cominciammo a interrogarci sui riferimenti che stavamo offrendo. ***Avevamo bisogno di far convivere persone molto diverse tra loro, senza violare l’identità di ciascuno o omologarsi.***

Per costruire ponti su questo divario, con il duplice obiettivo di aprire nuovi orizzonti immaginari e mettere in evidenza le minoranze culturali, abbiamo deciso di iniziare un ciclo di residenze musicali con musiciste donne come ospiti. Abbiamo invitato la percussionista gitana Noelia Heredia, “la Negri”, attivista LGTBIG+, che durante un corso ha tenuto laboratori di cajón, rompendo

gli stereotipi delle famiglie gitane e avvicinando il flamenco agli altri. L'anno successivo Aiblin Brito, una cantante cubana, ci ha dato l'opportunità di dare vita a un coro in cui abbiamo scoperto la miscela di influenze che dà origine alla musica. Niurka Lopez, anch'ella cubana, ha preso la direzione del coro. Abbiamo così avuto la nostra prima insegnante nera, e con lei ci siamo tuffati nel repertorio della musica corale africana, cantando in diverse lingue.

2 ***Sono convinto che i bambini che stanno crescendo nell'orchestra aiuteranno i loro genitori e le loro famiglie a creare una nuova società.*** Recentemente, abbiamo realizzato un video sul Re Leone, dove il giovanissimo protagonista era un bambino rimasto da poco senza padre. Questo progetto ci ha permesso di toccare i temi della perdita, della morte, della redenzione e della crescita.

3 Nadia, Torino

In classe si può: l'orchestra tra i banchi è un progetto di educazione musicale proposto dall'Istituto Comprensivo Regio Parco di Torino in collaborazione con l'Associazione Orme, e si propone di utilizzare le dinamiche orchestrali per insegnare a bambini e ragazzi l'importanza di saper stare in gruppo e di sapersi relazionare con gli

altri, partendo dal lavoro individuale su sé stessi. Il progetto è stato sviluppato presso l'IC Regio Parco di Torino, che negli anni ha accusato un forte calo di iscrizioni a causa di una percentuale molto alta di alunni stranieri o immigrati di seconda generazione. Per questo motivo il progetto ha assunto, da subito, un carattere sociale e interculturale molto forte. Le scuole coinvolte sono caratterizzate da un'alta percentuale di alunni con cittadinanza non italiana e da un'utenza spesso proveniente da un contesto economico e socio-culturale svantaggiato (quartieri Porta Palazzo, Barriera di Milano e Aurora). ***Per questo motivo, la comunità scolastica ha deciso di investire in linguaggi universali e comprensibili a tutti, indipendentemente dalla lingua e dalla cultura di appartenenza.*** Questo ha portato al rafforzamento della matematica, delle scienze, delle arti e, in particolare, della musica come progetto di crescita individuale e sociale. Il progetto, avviato nel 2012, parte dalla pratica degli strumenti a corda, difficili e impegnativi e certamente non particolarmente ricercati dalle classi più povere. Ma il vero obiettivo è suonare in un'orchestra, perché questo significa sviluppare competenze di cittadinanza attiva ed educazione alla solidarietà. Le classi diventano quindi orchestre d'archi per due ore alla settimana durante l'orario scolastico. Ma il progetto si estende anche in orario extrascolastico creando orchestre pomeridiane per chiunque voglia approfondire lo studio degli strumenti ad arco.



3 METODOLOGIE, STRATEGIE E FORMAT NELL'INSEGNAMENTO DELLA MUSICA PER L'INCLUSIONE SOCIALE

Questa sezione esplora le tre dimensioni principali dell'insegnamento della musica. In primo luogo, lo studio cerca di capire la formazione di metodologie, strategie e i format di insegnamento, esaminando il modo in cui i partner usano diverse pratiche in classe e la prevalenza di queste tra gli insegnanti nelle scuole e nei paesi coinvolti nel Progetto Movement. Come risultato di questa esplorazione, alcune metodologie, strategie e format di insegnamento saranno proposti come esempi-chiave per la costruzione di un curriculum musicale.

È noto nella comunità di ricerca che le strategie di insegnamento sono multidimensionali e che la loro efficacia dipende strettamente dal contesto di applicazione (Hattie, 2009).

A. METODOLOGIE DI INSEGNAMENTO

- L'uso di un ampio insieme di **repertori**: dalla musica popolare alla musica classica alle opere contemporanee, ma soprattutto alle pratiche ad esse legate;
- **La decisione collettiva** delle regole di composizione del gruppo, alternando la loro funzione da strumentista a conduttore (prendere decisioni insieme; cittadinanza, democrazia e solidarietà);
- Il valore della **dimensione ludiforme**, quell'azione educativa che prende la forma di un gioco ma nasconde obiettivi educativi;
- I **media musicali** come strumento educativo;

- Per aprire un dibattito: la musica è certamente espressione e creatività, ma avendo delle regole e un codice preciso, la figura del maestro è importante come guida sempre presente
- **Apprendimento cooperativo, gioco di ruolo, apprendimento tra pari**

B. STRATEGIE DI INSEGNAMENTO

- **La musica dei corpi:** movimento collettivo, body percussion, gioco di vocalità, giochi ritmici
- **Improvvisazioni:** come insegnare e costruire esperienze d'improvvisazione nelle classi (per esempio, sull'ostinato, libera interpretazione, improvvisazione e performance di fronte al gruppo, improvvisazione in diversi stili);
- **Attività di concentrazione:** esercizi di respirazione per rilassarsi e per disporsi alla concentrazione;
- **La musica come approccio interdisciplinare:** legata ad altre materie d'insegnamento (italiano, storia e arte);
- **La narrazione come strategia d'insegnamento:** narrazione di una storia, fiaba o descrizione; lavoro immaginativo in anticipo; riscaldamento basato sulla storia narrata;
- **Composizione musicale** in forma narrativa, traendo ispirazione da altri linguaggi, ma anche combinatoria, ovvero manipolando la pura materia musicale.





4 VERSO UN INSEGNAMENTO MUSICALE NON TRADIZIONALE



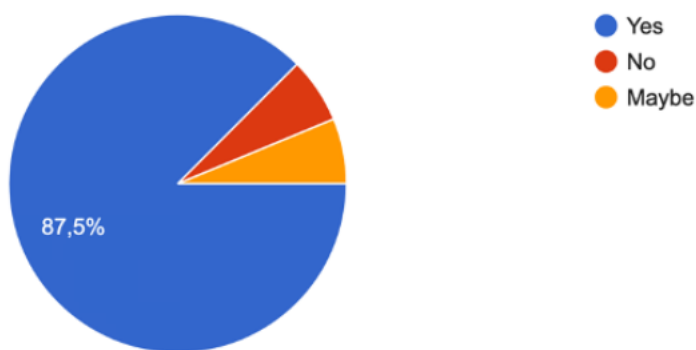
Lo scopo di questa sezione è quello di evidenziare le caratteristiche di un insegnamento musicale non tradizionale. Alcuni elementi innovativi emergono dai documenti ufficiali redatti dalla scuola, altri dai materiali raccolti da ogni scuola del Progetto Movement, e altri ancora dai questionari a cui hanno risposto i partner del Progetto Movement. Di seguito analizzeremo gli elementi innovativi e non tradizionali emersi dai questionari. Nell'analisi critica conclusiva, evidenzieremo le difficoltà che emergono nel passaggio tra le intenzioni teoriche e una pratica didattica che vuole essere veramente innovativa.

A. THE PARTNERS' PERSPECTIVE

	Tradizionale	Non tradizionale
Chi	Individuale	Musica di gruppo, orchestra
Cosa	Imitazione, esecuzione	Abilità creative individuali e l'improvvisazione
	L'apprendimento strumentale e gli esercizi tecnici sono il nucleo dell'apprendimento musicale	Attività di body percussion e/o percussioni; movimento/danza, attività vocali e corali; attività strumentali (improvvisazione e apprendimento a orecchio); uso di tecnologia e materiale multimediale; musica/danza/pittura/teatro come esperienze artistiche globali
	La tecnica è un obiettivo in sé	La produzione di suoni espressivi è il focus del gesto psicomotorio, la volontà di dire ispira una tecnica e non viceversa
Perché	Mira a scoprire e sostenere i bambini di talento	Mira a includere tutti i bambini nell'esperienza musicale
	Gli obiettivi musicali vengono sempre privilegiati, e spesso sono gli unici obiettivi	Mira a creare legami sociali e buoni cittadini, sviluppando abilità di vita
Come	Attraverso la ripetizione di esercizi	Attraverso la concentrazione sul desiderio di manifestarsi e il piacere, la gioia conseguenti
	I tempi di apprendimento individuali dovrebbero essere ridotti e ottimizzati	Rispetta i tempi e gli stili di apprendimento di ciascuno studenti
	Il risultato musicale finale è privilegiato dal processo	È prevalente la qualità dei processi piuttosto che dei risultati
	Imparare attraverso i concetti	Imparare facendo: a suonare suonando, a ballare ballando (dal livello sensoriale a quello emozionale, e poi alla cognizione)
Insegnanti	Guida formale e trasmissione di conoscenze	Partecipano attivamente al laboratorio e, se necessario, aiutano i bambini più vulnerabili
	Lavora da solo	Lavorano in coppia e in équipe con un altro insegnante di musica
	Poco interesse per la ricerca	Diventano ricercatori nelle proprie classi
	Sono i detentori della conoscenza	Diventano strumenti per rivelare e realizzare le idee degli studenti
Studenti	Accolgono i saperi passivamente	Assumono ruoli attivi per gestire il laboratorio musicale
	I contenuti decisi a priori costituiscono il cuore dell'insegnamento	I bisogni, le preferenze e gli stili di apprendimento degli studenti sono i punti di partenza

B. LA PROSPETTIVA DEI MUSICISTI

FIG. 4 I MUSICISTI COINVOLTI NEL PROGETTO MOVEMENT DEFINISCONO PRINCIPALMENTE I LORO STILI DI INSEGNAMENTO MUSICALE COME NON TRADIZIONALI



BOX 6

NON TRADIZIONALE, PERCHÉ COLLETTIVO

Uno degli elementi chiave di un approccio non tradizionale all'apprendimento musicale è la dimensione collettiva fin dai primi contatti con la pratica strumentale. Ecco perché la scuola è un contesto privilegiato per il consolidamento e la trasmissione di modelli innovativi.

*INSEGNARE LA MUSICA
UTILIZZANDO STRATEGIE
NON TRADIZIONALI
PERMETTE DI ROMPERE
I PARADIGMI, DI APRIRE
LA MENTE E PREPARARLA
A RICEVERE MESSAGGI
CHE NON RIGUARDANO
SOLO LA PREPARAZIONE
MUSICALE VERA E PROPRIA,
MA ANCHE TUTTO CIÒ
CHE CI CIRCONDA. LA
MUSICA E L'ORCHESTRA
DIVENTANO UN MODELLO
PER DECIFRARE E DARE
UN NOME ALLE EMOZIONI,
AZIONI E PENSIERI NELLA
SFERA QUOTIDIANA.*



2

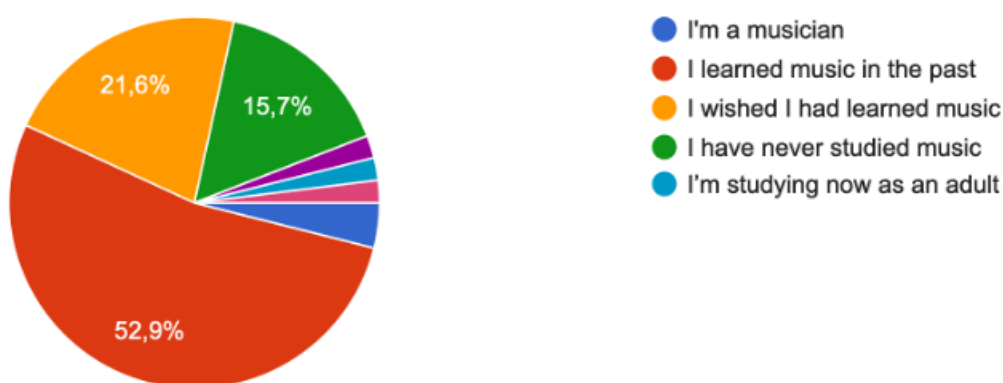
**IL RUOLO E LA
PROSPETTIVA DEI GENITORI
SULL'ESPERIENZA MUSICALE
DEI LORO FIGLI**

A. IL PROBLEMA

Lo scopo di questa sezione è quello di far emergere la lettura dei genitori sull'esperienza musicale dei loro figli a scuola. Spesso la prospettiva della famiglia non è adeguatamente considerata quando si progetta il curriculum scolastico per gli alunni. Crediamo che questo lavoro di raccolta ed elaborazione di dati per definire la prospettiva dei genitori possa sostenere una buona definizione del curriculum musicale. La complementarietà che questa prospettiva offre convince ancora una volta sulla necessità di coinvolgere le famiglie nella definizione del curriculum scolastico dei bambini.

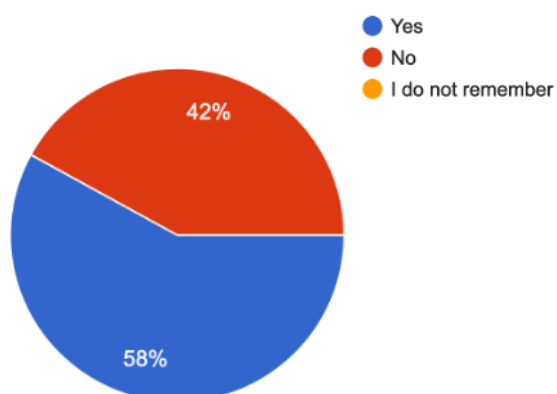
B. THE PARENTAL PERSPECTIVE

FIG. 5 L'ESPERIENZA MUSICALE DEI GENITORI



Le risposte dei genitori mostrano che la maggior parte di loro ha avuto – o ha attualmente – esperienze musicali. Solo il 15% non ha mai imparato a suonare uno strumento o a cantare. Genitori e famiglie possono quindi diventare partner attivi sia nella definizione del curriculum musicale che nella creazione di esperienze musicali diffuse sul territorio (es. genitori che fanno parte dell'orchestra, che iniziano un percorso di apprendimento musicale insieme ai loro figli).

FIG. 6 LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI. HA MAI PARTECIPATO ALLE ATTIVITÀ MUSICALI DI SUO FIGLIO (LEZIONI APERTE, CONCERTI, SPETTACOLI)?

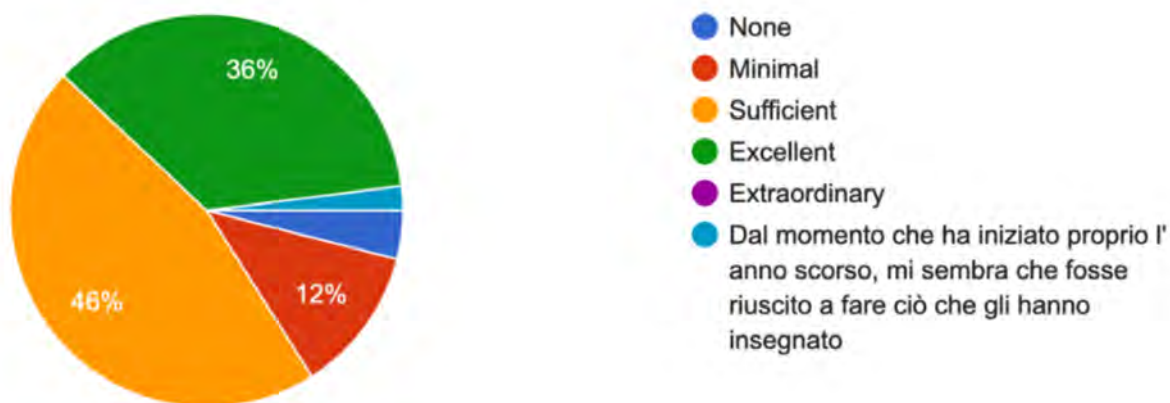


Il grafico mostra che solo poco più della metà dei genitori ha partecipato alle attività musicali dei propri figli. Abbiamo anche scoperto che circa quattro genitori su 10 sono consapevoli del tipo di esperienza musicale che i loro figli stanno avendo a scuola. Solo due su 10 non sanno nulla, mentre gli altri dicono di esserne solo parzialmente consapevoli. Questa testimonianza, raccolta da un totale di 60 famiglie, invita alla riflessione.

Nonostante il buon coinvolgimento delle famiglie, che avviene grazie a riunioni, ma anche attraverso la partecipazione diretta a concerti, classi aperte e spettacoli, c'è ancora una parte delle famiglie che potrebbe essere più coinvolta e maggiormente consapevole dell'esperienza musicale dei propri figli. Ci auguriamo quindi che questa direzione indicata dai genitori venga presa in considerazione nella progettazione del curriculum musicale.

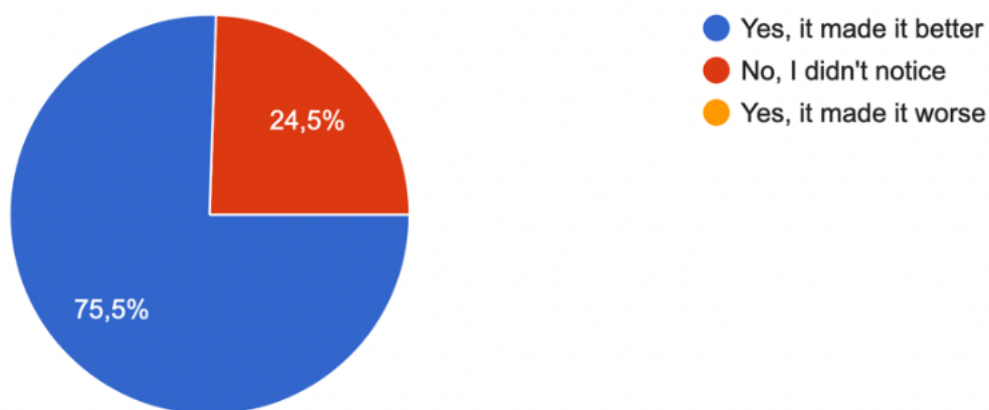
C. GLI EFFETTI DELLA PRATICA MUSICALE COME VISSUTI DAI GENITORI

FIG. 7 PENSO CHE I MIGLIORAMENTI MUSICALI DI MIO FIGLIO NELL'ULTIMO ANNO SIANO STATI



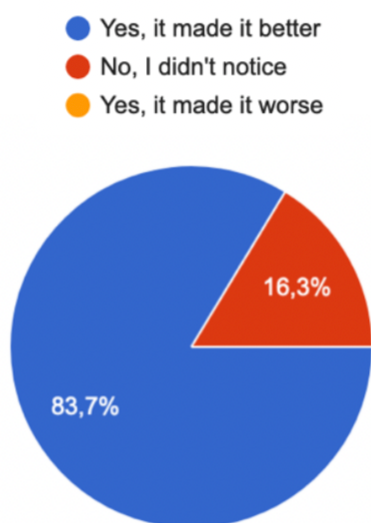
La grande maggioranza dei genitori - più dell'80% - ha riferito che il miglioramento del loro bambino nella musica è stato buono o molto buono nell'ultimo anno. Una parte residuale ma non trascurabile, quasi il 15% pensa che il progresso musicale del loro bambino sia stato minimo o insufficiente. Crediamo che un maggiore coinvolgimento della famiglia nelle attività musicali possa anche avere un impatto positivo su questa percezione, che è spesso mediata dal fatto che il genitore non sappia effettivamente cosa stia facendo il bambino durante le lezioni di musica.

FIG. 8 SE SÌ, HA AVUTO UN IMPATTO SULLE SUE CAPACITÀ DI VITA?



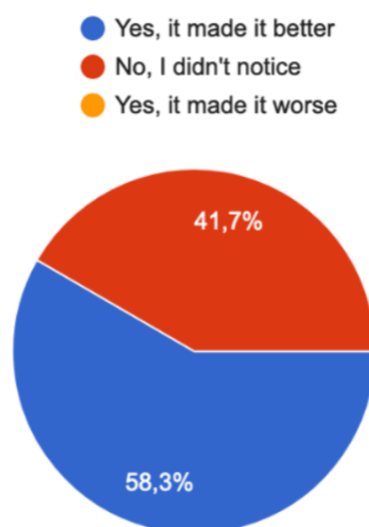
Circa due terzi dei genitori intervistati pensano che l'esperienza musicale abbia avuto un impatto sulle abilità di vita del loro bambino. Così, abbiamo voluto andare più nel dettaglio per vedere dove l'impatto della musica sia più evidente.

FIG. 9 SE SÌ, HA AVUTO UN IMPATTO SULLA SUA CAPACITÀ DI AFFRONTARE LE EMOZIONI (UMORE)?



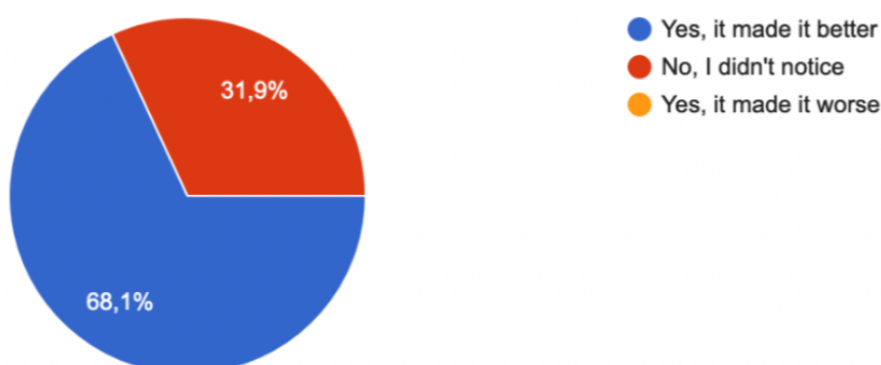
La stragrande maggioranza dei genitori - più dell'80% - pensa che la capacità dei propri figli di gestire le emozioni sia migliorata con le lezioni di musica. Nessuno ha risposto che l'esperienza musicale abbia peggiorato l'umore dei bambini e, quindi, la loro capacità di regolare le loro emozioni.

FIG. 10 SE SÌ, HA AVUTO UN IMPATTO SUL SUO TEMPERAMENTO?



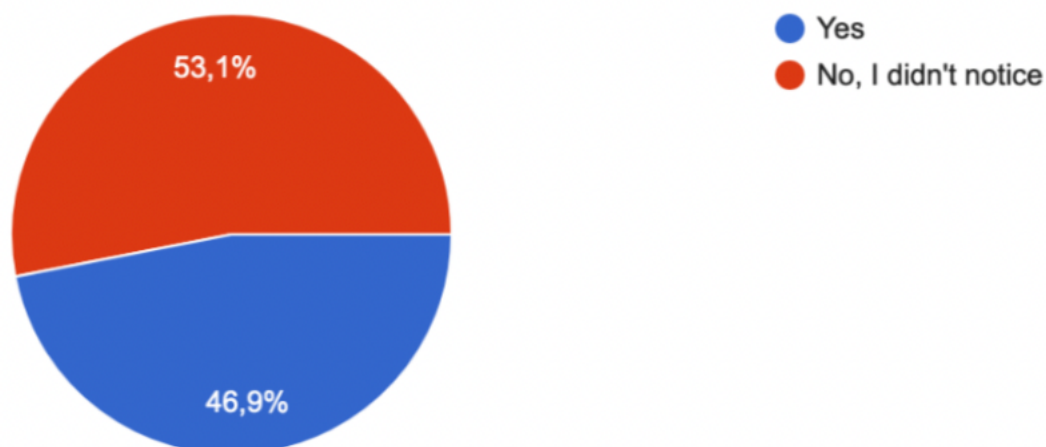
Se l'umore è transitorio, la nozione di temperamento è concepita come un modo stabile e abituale di affrontare le emozioni nelle diverse situazioni della vita. In questo caso, la percentuale di genitori che non ha notato un effetto dell'esperienza musicale è aumentata rispetto alla domanda precedente.

FIG. 11 SE SÌ, HA AVUTO UN IMPATTO SUL SUO RAPPORTO CON GLI ALTRI?



L'impatto positivo percepito dell'esperienza musicale nelle abilità di vita dei bambini è di nuovo più alto per la loro capacità di relazionarsi con gli altri (coetanei e adulti). Nella prospettiva dei genitori, la pratica musicale ha migliorato le relazioni dei loro figli con i pari. Questa è una dimensione cruciale per i bambini e i giovani adulti che hanno avuto un'esperienza condivisa come quella di suonare un'orchestra.

FIG. 12 PENSI CHE LA PRATICA MUSICALE ABBA AVUTO EFFETTI POSITIVI ANCHE SU ALTRE DISCIPLINE SCOLASTICHE (CIOÈ IN TERMINI DI RISULTATI, DI INTERESSI ECC.)?



Con quest'ultima domanda abbiamo voluto chiedere ai genitori quale sia secondo loro l'impatto dell'apprendimento musicale sui risultati conseguiti dai bambini/ragazzi nelle altre materie. Qui le risposte sembravano meno chiare: il gruppo di genitori che vede un impatto positivo dell'esperienza musicale supera di poco la metà degli intervistati. Data l'abbondante evidenza nel corso degli anni sull'impatto positivo di un'esperienza musicale sul linguaggio, la matematica e le abilità motorie, riteniamo che sia necessario riflettere con le famiglie su questi possibili effetti trasversali. Infatti, i genitori e le famiglie possono supportare gli insegnanti nella valutazione dell'impatto della musica sulle competenze transdisciplinari dei bambini, soprattutto quando l'apprendimento musicale avviene nel periodo e nel contesto extracurricolare.



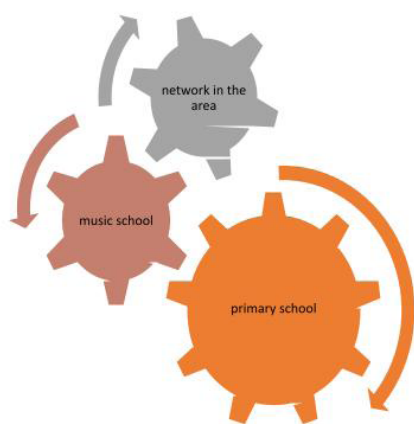
A photograph showing a woman on the left and a child on the right. The woman is leaning over, looking at the child who is holding a microscope. The scene is set in front of a window with a grid pattern. The lighting is dramatic, with the subjects in silhouette against the bright window. A large white number '3' is overlaid on the image.

3

**I CONTESTI
LOCALI**

I CONTESTI LOCALI DEL PROGETTO MOVEMENT

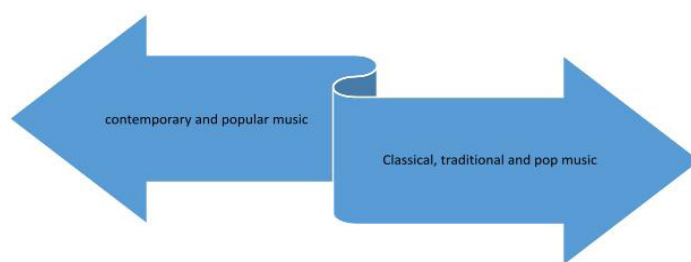
A. SOMIGLIANZE E DIFFERENZE NEI VARI APPROCCI:



Le scuole coinvolte presentano una differenza sostanziale: alcune sono agenzie di apprendimento formale, altre non formale. Quelle dell'obbligo e le scuole specializzate di musica. Queste ultime, in possesso di competenze musicali specialistiche ma un minore riconoscimento istituzionale e l'impossibilità di erogare titoli di studio riconosciuti, possono offrire le loro competenze alle prime, integrandosi nei processi organizzativi e nella programmazione del curriculum. Tutte si avvalgono di relazioni di rete con soggetti attivi sul territorio nel campo della formazione, dell'educazione e della promozione sociale.

Le differenze più rilevanti riguardano l'adozione di repertori orientati verso la musica contemporanea e i repertori popolari piuttosto che quelli classici, tradizionali, pop.

Tutti dichiarano di tenere in considerazione la dimensione dell'espressività come perno fondamentale di tutti gli apprendimenti musicali, tuttavia si rileva in alcune istituzioni (ma non in tutte) un divario tra le attività di propedeutica musicale per piccoli allievi nelle quali si conoscono e padroneggiano i parametri fondamentali dell'espressività musicale come le dinamiche, la timbrica, le pronunce e le accentuazioni, tali acquisizioni sembrano non trasferirsi sempre sulla pratica strumentale, laddove sono privilegiate le competenze di lettura musicale e di mera produzione delle note.



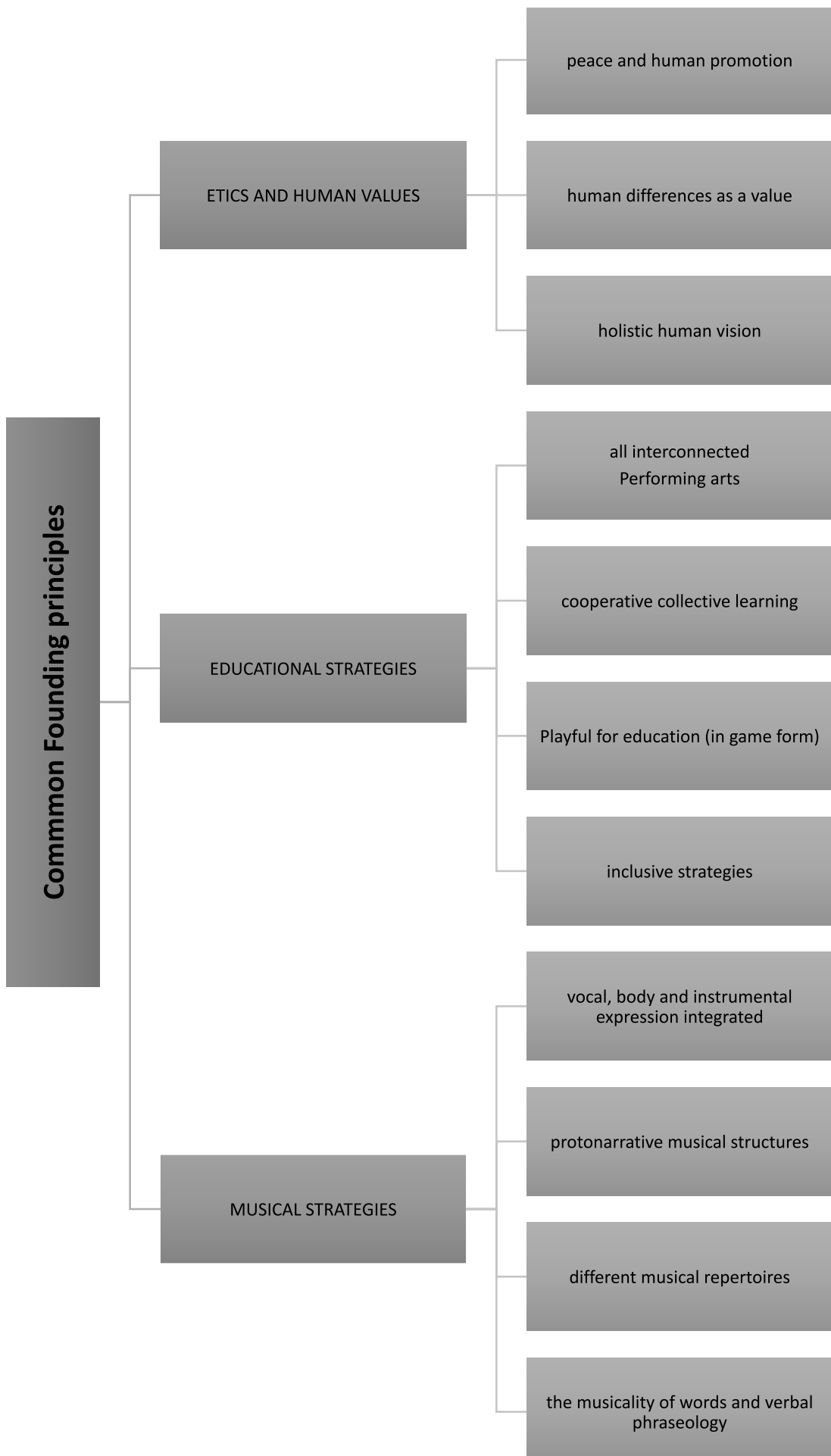
Le esperienze psico-corporee sono centrali nei processi di apprendimento di tutte le scuole: anche in questo caso però, queste sono propedeutiche all'attività strumentale, ma quando quest'ultima prevale l'esecuzione espressiva, la libertà di movimento corporeo e il processo di adattamento personale allo strumento sembrano essere costretti all'interno di pratiche addestrative, che seguono posture standard e modelli di progressione nell'apprendimento tecnico-strumentale uguali per tutti.

B. PRINCIPI FONDATIVI

I principi fondativi sui quali si fonda la vita di ciascuna scuola sono legati alle rispettive storie, ai contesti ambientali di appartenenza e alle esperienze di cui sono portatori gli insegnanti coinvolti. Tuttavia, esse presentano una rete di corrispondenze e analogie sulle quali si possono creare comuni denominatori.

Tutte le istituzioni:

- Credono nella cultura e nelle arti come strumenti di promozione umana, portatori di pace e di giustizia sociale;
- considerano indispensabile dare valore alle differenze e alla non discriminazione;
- credono in un'idea di uomo fatto di pensieri logici, emozioni e corporeità in un insieme olistico e integrato;
- promuovono la musica d'insieme precoce, sottolineando il valore sociale della comunicazione musicale, dichiarando il perseguimento di obiettivi specifici disciplinari insieme a competenze trasversali;
- sono impiegati repertori differenti, non solo riferibili alla storia della musica occidentale, con finalità didattico-strumentali ma anche culturali;
- sono inserite in reti territoriali nelle quali operano costruttivamente soggetti del terzo settore (associazionismo, cooperazione, fondazioni), e istituzioni pubbliche: la collaborazione alimenta un'idea comunitaria dei processi educativi;
- considerano le differenze culturali, le diverse abilità, gli stili cognitivi più variegati come risorse e non come limiti, non stigmatizzano le fragilità, ma valorizzano le possibilità;
- Danno rilievo, con strumenti diversi, alla musicalità della parola e alla costruzione di strutture temporali narrative;
- adottano strategie inclusive, modificando gli ambienti di apprendimento, le forme delle relazioni intersoggettive, le tecnologie didattiche sulla base delle differenze presenti nella comunità educante;
- considerano il gioco o meglio le attività ludiformi un mezzo privilegiato per l'apprendimento.



C. PROPOSTE GENERALI

Le scuole organizzano corsi di formazione musicale propedeutici e di formazione strumentale di base.

Rispetto alle modalità di organizzazione, le scuole dedicano progetti all'apprendimento musicale/strumentale da un minimo di 30 minuti a più di due ore settimanali, prevalentemente durante le ore curricolari, in parte durante quelle extracurricolari. Le fasce della prima e seconda infanzia sono dedicate a pratiche attive polistrumentali, agli apprendimenti dei fondamenti linguistico-musicali, alla socializzazione mediata da attività condivise, alla prevalenza dell'espressività corporea e non verbale.

Le fonti di finanziamento principali sono enti pubblici e/o contributi delle famiglie; per progetti didattico/produttivi di durata limitata, intensiva e particolarmente qualificanti si ricorre frequentemente a contributi da parte di fondazioni bancarie, di comunità, Fondi Europei su differenti assi.



D. STRATEGIE DIDATTICHE

Per quanto riguarda il quadro metodologico adottato dalle varie istituzioni, va detto che alcune di esse si richiamano a scuole didattiche precise (Suzuki, Orff, Abreu) sempre dichiarando di adottarne le strategie in modo flessibile e adattivo. Altre non adottano metodi storicizzati, ma si avvalgono di professionalità diverse che hanno maturato competenze didattiche variegata e hanno personalizzato il loro kit di lavoro e condiviso le linee principali di azione in équipe integrando le singole prospettive.

Pur avendo sperimentato e consolidato forme di implicazione del corpo nella sua dimensione teatrale ed espressiva, nella didattica strumentale la prevalenza è quella della lettura di partiture che adottano una scrittura musicale diastematica su pentagramma come da tradizione occidentale, l'apprendimento della lettura si sviluppa in parallelo con quello della pratica strumentale: entrambe seguono, in modo quasi sincrono, un progressivo aumento delle complessità.

Le musiche utilizzate per la didattica sono assai frequentemente trascritte e arrangiate dagli insegnanti di strumento; le esperienze di composizione sembrano limitate all'uso di suoni campionati attraverso software di scrittura musicale elettronica.

Le pratiche improvvisative rivestono un ruolo generalmente marginale, paiono peraltro essere limitate e circoscritte ad esperienze di propedeutica musicale, molto

più raramente all'interno della interpretazione musicale di gruppo.

Rilevanti sono le situazioni in cui si utilizzano narrazioni secondo le seguenti variabili:

collante, tratto dalla letteratura, tra opere musicali originali, composte espressamente per lo scopo didattico: maggiore sperimentalismo;

traccia letteraria originale intervallata da brani musicali in stile musical;

narrazione, originale o meno, con opere di sonorizzazione semi-improvvisata.

E. TIPOLOGIE DI ORGANICO

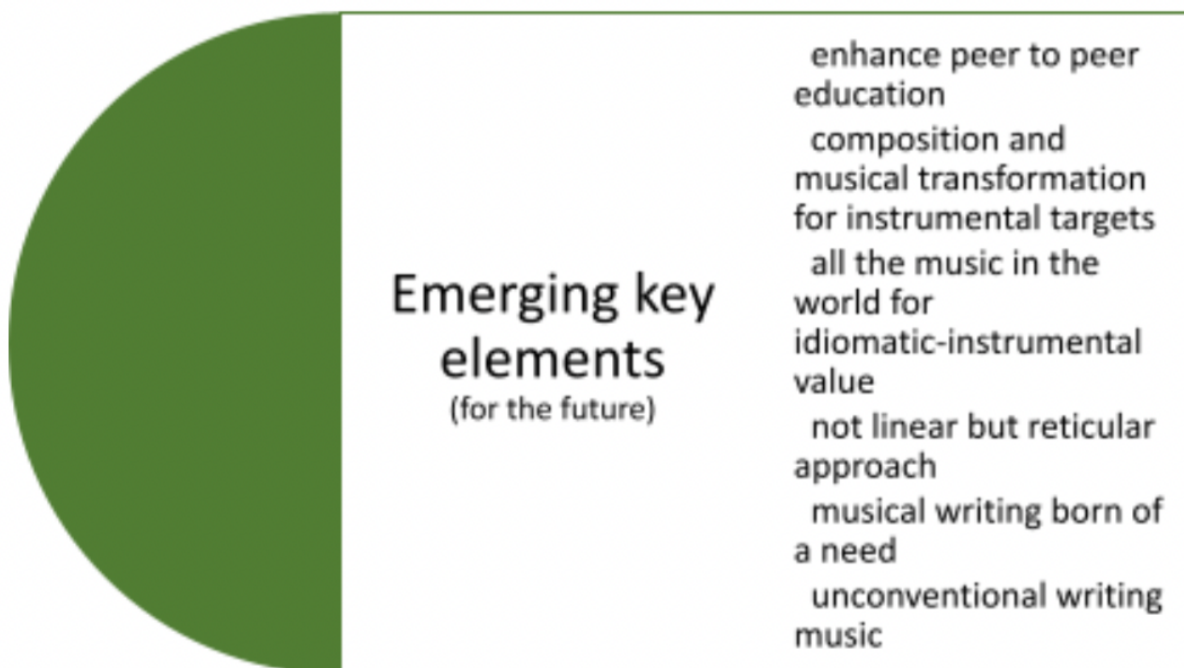
Nelle scuole coinvolte nel progetto si impiegano strumenti musicali di base, prevalentemente piccoli strumenti a percussione, per la propedeutica musicale; nelle compagini orchestrali prevale l'uso degli archi, delle tastiere, dei fiati e delle percussioni, ma sono impiegati anche gruppi polistrumentali più variegati, che includono strumenti di musica popolare. Agli strumenti analogici – tanto appartenenti al repertorio classico quanto a quello popolare e delle tradizioni di ogni parte del mondo, quelli antichi – si affiancano strumenti ideati ed assemblati dai bambini, oggetti di vita quotidiana con differenti funzioni di cui scoprire e valorizzare la dimensione sonora. In alcuni casi, si introduce l'uso di strumenti digitali per attività di composizione e di manipolazione dei suoni.



F. ELEMENTI CHIAVE EMERGENTI

Sulla base delle evidenze raccolte, si suggerisce la promozione delle seguenti azioni condivise per rafforzare l'idea di un curriculum per l'educazione musicale pratica innovativo e pienamente inclusivo.

- Rafforzare le occasioni di apprendimento peer to peer: attraverso esperienze di direzione tra pari, di mutuo aiuto, di cooperazione programmata, a piccoli o grandi gruppi;
- Promuovere sistematicamente delle pratiche di composizione, elaborazione e trasformazione di materiale musicale dato in forma individuale ma, principalmente, di gruppo;
- Introdurre attività di composizione e d'improvvisazione musicale in forma individuale e di gruppo per acquisire competenze musicali e tecnico-strumentali insieme, partendo dalla relazione tra corpo e strumento, tra suono ed espressività;
- Selezione di repertori popolari della tradizione di tutti i popoli del mondo, classici, antichi, contemporanei sulla base del loro valore idiomático-strumentale, ovvero ancorate alla più fisiologica interazione tra corpo e strumento;
- Sfruttamento del potenziale sonoriale degli strumenti perseguendo il massimo risultato in termini di presenza, soddisfazione rispetto allo sforzo di controllo e di dispendio di energia;
- in caso di adattamenti, trascrizioni ed elaborazioni, conservare il cuore estetico delle opere originali, preservando il sound e l'intenzionalità espressiva
- integrare metodi strutturati con approcci meno lineari;
- Introdurre nel percorso didattico la lettura musicale quando emerge una diffusa esigenza di appuntare quanto va eseguito: per complessità, per lunghezza, per necessità di sincronizzazione con altri;
- Padroneggiare scritture diastematiche e adiastrumatiche, convenzionali e non convenzionali in modo da accrescere i propri vocabolari adattandoli a contesti, generi e repertori diversi.



G. SPUNTI PER UN DIBATTITO

Quando si parla di obiettivi di cittadinanza, ci riferiamo a quelli di un regime democratico o autoritario? Dunque, si promuovono forme di interazione tra pari in cui si autoregolano i rapporti, si condividono le decisioni, si affrontano i nodi problematici in modo cooperativo oppure si adottano pratiche standard nelle quali si traducono in suono delle partiture e si obbedisce al direttore?

Se parliamo, come dice Abreu, di scuola di vita sociale, di quale società parliamo? Di una co-costruita o pianificata su modelli standard? con ruoli predefiniti e “ricoperti” o incarnati, fatti propri in profondità? È luogo di addestramento e di esercizio di potere o una terra di negoziazioni, di interpretazione delle regole, di reinvenzione delle regole stesse per impossessarsene e rendere pienamente legittime?

La dimensione inclusiva deve essere perseguita attraverso una modalità di lavoro collettivo articolato, con attenzione all’individuo e regolazione naturale tra differenze: è indispensabile costruire sempre set di misure compensative o dispensative determinate oppure si possono creare condizioni per autoregolazioni e adattamenti tra pari, delle persone con gli oggetti e i contesti in cui agiscono?

Le figure parentali, i care giver sono coinvolti nella scelta delle attività musicali all’interno delle scuole, assistono alle performance che i loro figli restituiscono al termine dei loro percorsi formativi, sono informati di quanto avviene nelle istituzioni scolastiche, ma quali alleanze educative si possono edificare attorno alla musica? Come mettere a valore le competenze informali dei genitori in ambito musicale, artistico, creativo per rafforzare la missione educativa delle scuole?