



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

**DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE E PSICOLOGIA**

CICLO XXXIV

COORDINATORE Prof.ssa Vanna Boffo

L'INFLUENZA DELLA FORMAZIONE MUSICALE NELL'INFANZIA.

Ricerca quali-quantitativa delle esperienze infantili orientative degli adolescenti
in uscita dai licei musicali della Toscana.

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottorando

Dott.ssa Antonella Rognini

Tutore

Prof.ssa Raffaella Biagioli

Coordinatore

Prof.ssa Vanna Boffo

Anni 2018/2021

A Giulio e Emilio

Indice

<i>Abstract</i>	3
<i>Introduzione</i>	5
<i>Cap. 1 L'influenza della formazione musicale nell'infanzia: Quadro teorico</i>	
1.1 La tematica della formazione musicale nella ricerca.....	13
1.2 Obiettivi della ricerca.....	20
1.3 Aspetto storico e normativo italiano in ambito musicale.....	22
1.4 Il concetto di talento in musica: musica per i talenti o per tutti?.....	26
1.5 Il contributo delle neuroscienze nella musica.....	35
1.6 L'influenza della pratica strumentale nelle funzioni esecutive.....	44
1.7 L'incidenza della pratica musicale nelle relazioni interpersonali.....	47
<i>Cap. 2 La didattica della musica nell'infanzia</i>	
2.1 Formazione musicale e infanzia.....	53
2.2 Propedeutica musicale: metodi didattico-musicali.....	66
2.3 Giochi didattici sonori e musicali.....	79
2.4 Il supporto tecnologico nella formazione musicale.....	86
2.5 Il ruolo degli adulti nella formazione di una sensibilità artistica.....	89
2.6 La formazione degli/delle educatori/trici musicali.....	96
2.7 Stereotipi di genere nel mondo della musica.....	102
<i>Cap. 3 Impostazione metodologica della ricerca</i>	
3.1 Direzione metodologica.....	111
3.2 Il campione di indagine.....	116
3.3 Lo studio di caso.....	119
3.4 L'intervista.....	121
3.5 Il questionario.....	132
3.6 Il patto autobiografico.....	134
3.7 La scheda d'intestazione e il quaderno di campo.....	135
3.8 Il contesto della ricerca.....	137

3.9.1 Traccia per intervista “La voce degli studenti e delle studentesse”	
Classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale.....	142
3.9.2 Traccia per intervista “La voce degli studenti e delle studentesse”	
Classe Quinta liceo ad indirizzo Scienze Umane.....	144
3.10.1 Questionario “La voce degli studenti e delle studentesse”	
Classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale.....	145
3.10.2 Questionario “La voce degli studenti e delle studentesse”	
Classe Quinta ad indirizzo Artistico.....	147
Cap. 4 Analisi dei dati e interpretazione dei risultati	
4.1 Procedimento di analisi dei dati.....	151
4.2 Analisi dei dati raccolti.....	160
4.3 Risultati scientifici della ricerca e Discussione.....	224
Conclusioni: Riflessioni pedagogiche sulle interviste e sui questionari.....	229
Bibliografia.....	237
Sitografia.....	267
Filmografia.....	271
Allegato 1: Interviste.....	273
Allegato 2: Questionari.....	289
Ringraziamenti.....	343

Abstract

A partire da una ricognizione delle teorie relative ai molteplici aspetti formativi ed educativi della musica nell'infanzia, il presente contributo ha lo scopo di mettere in evidenza gli elementi che concorrono nell'orientamento verso questa forma d'arte.

Uno studio di caso, che ha comparato un campione di studenti e studentesse in uscita da licei Musicali, Artistici e ad indirizzo Scienze Umane in Toscana, ha rilevato l'incidenza delle esperienze musicali infantili scolastiche ed extrascolastiche nel direzionare le scelte successive. L'approccio narrativo della ricerca ha catturato spaccati di una realtà, pur circoscritta ad un contesto limitato, dalla cui interpretazione si offrono significativi spunti di riflessione sul tema, tasselli di partenza per estendere una consapevolezza educativa in direzione di una crescita personale sempre più completa.

Starting from a review of the theories relating to the multiple formative and educational aspects of music in childhood, this contribution aims to highlight the elements that contribute to the orientation towards this art form.

A case study, comparing a sample of male and female students coming out of high schools of Music, Art and Human Sciences in Tuscany, revealed the incidence of school and extracurricular musical experiences in childhood. The research's narrative approach captured flashes of a reality, despite circumscribed to a limited context, the interpretation of which offers significant food for thought on the subject, starting points for extending an educational awareness in the direction of increasingly complete personal growth.

Introduzione

Classica, Lirica, Sinfonica, Jazz, Pop, Country, Ambient, Etnica, Rap, Trap, Rock, Blues, Heavy Metal, Indie, New age, Folk, Raggae, Hip Hop, House, Tecno, Electronic, Urban, Swing, Bossa Nova, Funk, Soul, Fusion, International, Pop, Sperimentale, Reggaeton, da discoteca, da ballo, da film e ancora altri, in un vasto panorama in continua evoluzione, sono i generi e i relativi sottogeneri musicali che appassionano l'umanità, sia in qualità di fruitori che di produttori.

La musica è un potente veicolo di cultura che coinvolge emotivamente chi la ascolta e chi la produce e che può contenere al suo interno sofisticati meccanismi che tendono a elaborare i prodotti in base ai gusti e alla ricerca di mercato.

I musicisti spesso approdano alla professione di un determinato genere secondo strade diverse, ma comunque ispirati da una vena creativa che li spinge a dare forma ad un pensiero musicale unico ed originale, anche se non è necessario essere un musicista per godere ed apprezzare la musica nelle sue molteplici forme.

Talvolta il percorso musicale è stimolato fin da bambini: qualche familiare canta o suona, accompagna i propri figli o nipoti a sentire eventi di musica dal vivo, regala loro giocattoli sonori o musicali, apparecchi per ascoltare musica registrata, oppure offre loro la possibilità di frequentare corsi di propedeutica musicale, ritenendo l'abilità musicale un valore da trasmettere. A volte è la scuola a sollecitare bambini, bambine, ragazzi e ragazze, con attività musicali o esperienze mirate. Anche situazioni occasionali possono incidere nella spinta verso questa forma d'arte, come un viaggio o una vacanza in cui si presenta un'esperienza musicale indimenticabile, oppure la presenza di un fratello, sorella, o la conoscenza di un/una amico/amica o compagno/a di scuola musicista può esercitare un effetto emulativo.

In tempi non lontani bambini e bambine venivano indirizzati verso lo studio musicale dai genitori con idee stereotipate, soprattutto nei confronti delle giovani donne di buona famiglia nelle classi sociali più abbienti. Le ragazze in una cultura passata ricevevano una scarsa istruzione generale e venivano frequentemente educate alla musica e al canto per fare musica da salotto ed essere in grado di intrattenere eventuali ospiti, come rileva Francesca Borruso nel suo saggio dedicato al *Genere e abuso identitario fra vincoli familiari e norme sociali*¹. Tale pratica trae origine da un passato ben più remoto, in cui

¹ F. Borruso, *Genere e abuso identitario fra vincoli familiari e norme sociali*, in Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p. 33.

suonare l'arpa o un altro strumento, cantare con grazia e danzare erano considerate per una nobile fanciulla ben educata qualità professionali che, combinate alla capacità di ricamare o tessere, le avrebbero permesso di trovare lavoro a corte, come possiamo apprendere dallo studio sull'infanzia durante il Medioevo di Angela Giallongo².

Anche nel contributo imprescindibile dello storico francese Philippe Ariès³, che ci aiuta a ricostruire un profilo storico dell'infanzia, periodo di transizione della vita a lungo non riconosciuto, si congiungono elementi per un'interpretazione delle abitudini passate nelle famiglie borghesi. Lettere, diari, letteratura e iconografie prese in esame da Ariès restituiscono un'immagine di cura dell'*enfant* in cui si intercetta la precocità e il ruolo occupato dalla musica nei momenti quotidiani di alcuni piccoli privilegiati, ma anche nelle abitudini familiari degli ambienti più popolari, testimoniate in innumerevoli raffigurazioni pittoriche, incisioni e arazzi dal Quattrocento all'inizio dell'Ottocento, in cui bambini e familiari si divertivano facendo musica o danzando⁴. Per esempio, nel documentare i giochi praticati dal piccolo Delfino di Francia, futuro re Luigi XIII^o (1601-1643), e dagli altri bambini nobili, Ariès racconta l'importanza di musica e danza: il piccolo Luigi a tre anni si esibiva cantando e danzando, ricordando passi osservati molto tempo prima, prendeva confidenza con il liuto riconoscendo i nomi delle corde, ascoltava con interesse la musica popolare eseguita al violino o alla musetta⁵ (detta anche *musette*, una sorta di zampogna in auge nella corte francese secentesca⁶)⁷.

Nella ricomposizione delle testimonianze storiche riscontriamo, restandone esterrefatti, l'atroce pratica della castrazione dei bambini effettuata dalla metà del 1500 per circa tre secoli in Italia⁸ e non solo, allo scopo di fissare la promettente voce nei registri acuti prima della muta vocale⁹, con la speranza di migliaia di famiglie povere¹⁰ di compensare la

2 A. Giallongo, *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*, Dedalo, Bari 1997, pp. 229-231.

3 P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1968.

4 *Ivi*, pp. 87-90, pp. 409-410.

5 *Ivi*, pp. 67-70.

6 C. Sachs, *Storia degli strumenti musicali*, Mondadori, Milano 1996, p. 332.

7 Ancora durante l'infanzia del Delfino, alla pratica strumentale del violino (con cui aveva giocato fin da quando aveva un anno e mezzo) e del liuto, si accompagnava quella del ballo, sia nel genere popolare, appreso assistendo a coreografie collettive, che praticando lezioni di gagliarde, sarabande e *bourrée* con un maestro di danza (P. Ariès, *op. cit.*, pp. 67-73), che gli permettevano di prendere parte alle occasioni di svago con gli adulti, come era abitudine all'epoca; *Ivi*, p. 91.

8 L'ultimo castrato Alessandro Moreschi, della cui voce sono pervenute registrazioni realizzate dalla Gramophone Company di Londra nel 1902 e nel 1904, è deceduto nel 1922 all'età di 64 anni.

9 M. Di Vincenzo, *Sesso, droga e Rococò. Storia del falsetto dai castrati all'heavy metal*, Arcana, Roma 2014, pp. 14-15.

10 Solo in Italia nel XVIII secolo sarebbero state effettuate quattromila castrazioni all'anno, come si legge in

menomazione dei figli con successo e ricchezza, riservati all'uno per cento dei giovani eunuchi¹¹. La castrazione, nata per supplire la segregazione del genere femminile nell'organico esecutivo vocale ecclesiastico e teatrale, a seguito dell'interdizione di papa Sisto V° nel 1588, si estese a tutti i paesi di culto cattolico¹² fino all'abrogazione ufficiale di papa Pio IX° nel 1903 per intercessione di Gioachino Rossini che si rammaricava dell'assenza delle voci femminili in Chiesa¹³.

È cambiato molto nel tempo il modo di avvicinarsi alla musica da bambini/e¹⁴ e anche la filmografia ci offre spunti biografici di riflessione sul tema, presentando alcune pellicole cinematografiche in cui è possibile leggere l'orientamento alla musica di figure di rilievo in generi diversi. Questa particolare espressione artistica, nonché forma di narrazione della società contemporanea¹⁵, permette di comprendere meglio ritratti umani e professionali, ossia di fornire una lettura più intima del vissuto di artisti noti.

Il tenore Luciano Pavarotti (1935-2007), puntando sulle proprie risorse di bambino resiliente al difficile periodo della guerra, aveva palesato precocemente la sua predisposizione per il canto, potendo usufruire di sensibili stimoli paterni; il padre infatti, appassionato di lirica, cantava da tenore nel coro “Rossini” di Modena¹⁶.

Freddie Mercury, noto cantante del gruppo rock “Queen” (deceduto nel 1991 all'età di 45 anni a seguito di complicazioni da AIDS), amava fin da bambino ascoltare dischi di vario genere e cantare, distinguendosi per la sua predisposizione alla musica nel collegio britannico frequentato in India, in cui imparò a suonare il pianoforte, facendo parte altresì del coro scolastico ed a soli tredici anni di una *band*¹⁷.

Il tenore Andrea Bocelli, introdotto da bambino alla passione per la musica lirica da uno

D.F. Swaab, *Il cervello creativo. Come l'uomo e il mondo si plasmano a vicenda*, trad. it., Castelvechi, Roma 2017, p. 174.

11 A. Frullini, *Mutilati per le feste*, in *La Repubblica*, sez. Cultura, 09/02/1990, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1990/02/09/mutilati-per-le-feste.html>, consultato il 03/08/2020.

12 A. Capri, *Il seicento musicale in Europa*, Hoepli, Milano 1933, p. 98.

13 V. Emiliani, *Il furore e il silenzio: vite di Gioachino Rossini*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 407.

14 Nella Prefazione al metodo di E. Willems, *L'orecchio musicale*, E.J. Dalcroze ha rilevato come dal Medio Evo fino al XIX secolo, l'unico scopo dell'educazione musicale fosse rivolto verso il canto e le composizioni strumentali, o verso la «scienza dell'armonia e del contrappunto», (E. Willems, *L'orecchio musicale*, vol. I, trad. it., Zanibon, Padova 1977, p. 9), essenzialmente al fine di formare cantori e organisti, con doti musicali eccezionali di partenza, per celebrare la Gloria di Dio, e che soltanto più tardi grazie al contributo di musicisti e pedagogisti, quali Spencer, Fröbel, Pestalozzi ed altri, sia stata favorita la formazione di una sensibilità e di un gusto musicale fin dall'infanzia; *Ivi*, pp. 9-11.

15 P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 4.

16 *Pavarotti*, Dir. R. Howard, Nexo Digital, Milano 2019, documentario.

17 *Bohemian Rhapsody*, Dir. B. Singer, GK films, Santa Monica, California 2019, film; *Freddie Mercury The Untold Story*, Dir. R. Dolezal, H. Rossacher, ZDF, DoRo Produktion, Vienna 2000, documentario.

zio, è stato guidato negli studi vocali giovanili alla ricerca di quel “silenzio” interiore, intima concentrazione che permette di raggiungere la perfezione nella musica e nel canto¹⁸. Michel Petrucciani¹⁹, sfidando la malattia ossea che lo aveva accompagnato fin dalla nascita, ha “assorbito” la passione del padre per il Jazz, diventato in pratica la colonna sonora della sua vita essenzialmente trascorsa in casa. Il genitore ha raccontato della capacità di Michel di cantare una notevole quantità di melodie già a tre anni e di come sia stato assecondato il desiderio del figlio di possedere un pianoforte all'età di quattro anni. Il severo padre di Michel, insegnandogli a suonare la chitarra e il pianoforte per imitazione, ha praticato un'educazione musicale che non solo lo ha indirizzato, ma quasi predestinato a divenire un pianista, esordendo in una formazione jazz a tredici anni e conducendo in età adulta una, se pur breve²⁰, brillante carriera.

Nello stesso genere musicale possiamo menzionare la figura di Ray Charles Robinson (1930-2004), ammaliato da bambino dal fascino del jazz pianistico di un conoscente, che pazientemente gli ha insegnato i primi rudimenti di alcuni stili jazz²¹.

La cantante francese Edith Giovanna Gassion, in arte Edith Piaf, nata nel 1915 da una famiglia umile, possiamo dire emulando la madre con cui aveva vissuto per breve tempo, iniziò a esibirsi come cantante di strada fin dagli otto anni di età, conducendo una vita da artista itinerante assieme al padre contorsionista e in seguito, durante l'adolescenza, con un'amica per le vie di Parigi²².

Il pianista australiano vivente David Helfgott, nato nel 1947, guidato dal padre verso lo studio del pianoforte, ha manifestato un precoce talento fuori dal comune, che lo ha indirizzato verso la carriera di pianista professionista, influenzata e spesso interrotta da un'ansia patologica che lo ha costretto a periodi di degenza in ospedale psichiatrico²³.

Il popolare rapper americano Marshall Mathers, in arte Eminem, sia dalla sceneggiatura del film *8 Mile*²⁴ che lo vede protagonista, aderente al vissuto reale anche se non del tutto

18 *La musica del silenzio*, Dir. M. Radford, Picomedia e AMBI, Roma 2017, film.

19 *Michel Petrucciani - Body & Soul*, Dir. M. Radford, Les Films d'Ici, Roma 2011, documentario.

20 Petrucciani è morto nel 1999 all'età di 36 anni.

21 *Ray*, Dir. T. Hackford, Universal Pictures, USA 2004, film.

22 *La Vie en rose*, Dir. O. Dahan, Légende Films, Paris 2007, film; vedi anche la pubblicazione É. Piaf, J. Cocteau, F. Alessandri, F. Mella, M. Robine, *Au bal de la chance. La mia vita*, Castelvechi, Roma 2011.

23 La figura di Helfgott è interpretata magistralmente dall'attore Geoffrey Rush in “Shine”, vedi *Shine*, Dir. S. Hicks, Australian Film Finance Corporation, Sydney 1996, film; per ulteriore approfondimento vedi *Hello, I am David*, Dir. C. Lange, Walden Media, USA 2015, documentario.

L'attività concertistica di D. Helfgott ha avuto una consistente ripresa a livello internazionale dagli anni '80, vedi <http://www.davidhelfgott.com>, consultato il 22/03/2020.

24 *8 Mile*, Dir. C. Hanson, Universal Pictures, USA 2002, film.

Il titolo del film prende il nome dal quartiere degradato *8 Mile Road* a Detroit, in cui l'artista ha vissuto

sovrapponibile, da quanto rilevato dal giornalista Bozza²⁵ non ha ricevuto un'educazione musicale da bambino, ma piuttosto i sentimenti di rabbia e l'insoddisfazione maturati a causa delle contrarietà e delle privazioni che hanno contrassegnato la dura esistenza fin dai primi anni di vita, lo hanno condotto a lottare «contro la miseria e le avversità per raggiungere il suo obiettivo»²⁶, esternando la propria creatività nella scrittura di testi in rima spesso violenta, in uno «stile fluente con un tocco di ritmo e una predilezione per il lessico intricato»²⁷, che ha incontrato il desiderio della gioventù americana, e non solo, di cambiare il mondo²⁸.

Oggi sono molti gli esempi di musicisti affermati che hanno testimoniato la travolgente passione per la musica che li ha “rapiti” fin da bambini, fra cui possiamo menzionare due italiani recentemente scomparsi.

Ezio Bosso (1971-2020), terzogenito di una famiglia di semplici operai appassionati di musica, da bambino ha potuto giocare con una chitarra, un flautino e uno xilofono. All'età di tre anni l'attenzione di Bosso venne catturata dall'ascolto di un brano per contrabbasso. Si dimostrava così curioso verso gli strumenti e la loro esplorazione, che già dai quattro anni di età venne avviato, sotto la guida di un'anziana e severa prozia, allo studio del pianoforte, come riferisce il saggista e critico musicale Salvatore Cocoluto²⁹.

Ennio Morricone (1928-2020) invece, in una intervista pubblicata³⁰, relativamente alla sua ispirazione creativa, racconta come dall'iniziale insegnamento paterno a comporre melodie da bambino (Ennio ricorda che un'estate in vacanza con la famiglia suo padre gli insegnò il nome delle note e la chiave di violino; aveva sei, sette anni, ma da quei pochi elementi appresi, ispirato dalla passione per l'Ouverture *Il Franco Cacciatore* di Carl Maria von Weber, fu in grado di scrivere delle brevi *caccie* per corni, probabilmente preludi ai futuri *western* composti)³¹, sia riuscito in seguito, attraverso un duro lavoro compositivo, a sintetizzare lo studio complesso dell'armonia, del contrappunto, delle forme storiche, e la

durante la sua infanzia, strada che assume il significato di una metafora, la divisione tra bianchi e neri, poveri e ricchi, che simbolizzava gli ostacoli tra il carattere di Eminem e i suoi sogni, e che rappresentava la via di confine da attraversare, come si legge nel testo del giornalista americano A. Bozza, *Eminem, Whatever you say I am. La vita e i giorni di Eminem*, Einaudi, Torino 2003, p. 249.

25 A. Bozza, *op. cit.*

26 *Ivi*, p. 40.

27 *Ivi*, p. 19.

28 *Ivi*, p. 224.

29 S. Cocoluto, *Ezio Bosso. La musica si fa insieme*, Diarkos, Santarcangelo di Romagna (RN) 2020, pp. 14-15.

30 E. Morricone, A. De Rosa, *Inseguendo quel suono. La mia musica, la mia vita*, Mondadori, Milano 2016, p. 209.

31 E. Morricone, G. Tornatore, *Ennio un maestro*, HarperCollins, Milano 2018, pp. 93-94.

sperimentazione³², dichiarandosi in linea con l'idea di Edison: «Il genio è per l'1 per cento ispirazione e per il 99 per cento trasudazione»³³. Sono l'esercizio e la disciplina che secondo Morricone permettono al talento e alle doti di emergere³⁴.

Il coinvolgimento giovanile nelle manifestazioni musicali di massa (con il suo significato intrinseco), le nuove forme digitali di fruizione della musica, l'influenza delle *popstar* sulle nuove generazioni, rispecchiano i cambiamenti e la complessità della nostra epoca, che collega il passato con il presente e lascia tracce per il futuro³⁵.

La pedagogia del corpo³⁶ testimonia il caratteristico aspetto socio-culturale dei nostri giorni, tendente alla diffusione di immagini musicali indelebili: strumenti, elementi notazionali, titoli o frammenti testuali di canzoni, nomi di gruppi o cantanti preferiti, riproduzioni di microfoni, cuffie o dischi, diventano segni permanenti che narrano sulla pelle, con tatuaggi esterni più o meno vistosi, un vissuto musicale personale «profondo, nel cuore e nella mente»³⁷, come rileva Maurizio Spaccazocchi.

In una riflessione sul piano sociale, culturale e formativo, non può rimanere estranea la centralità della musica nel periodo di crisi sanitaria del 2020 in cui si è attuata la fase empirica della ricerca, che nonostante la chiusura di teatri e luoghi di aggregazione musicale a causa dello stato emergenziale imposto dalla Pandemia di Covid-19, ha assistito ad un vivo interesse comune per questa forma d'arte e ad originali iniziative atte a superare sfide inaspettate, come testimoniato da numerosi articoli sull'argomento³⁸.

Nei mesi di limitazioni sociali il rapporto con la musica si è spostato sulla sua condivisione in improvvisate *performance* dai balconi delle abitazioni³⁹ o in sessioni di musica d'insieme

32 E. Morricone, A. De Rosa, *op. cit.*, p. 210.

33 *Ibidem*.

34 *Ivi* p. 220.

35 Cfr. L. Savonardo, *Pop music, media e culture giovanili. Dalla Beat Revolution alla Bit Generation*, EGEA, Milano 2017.

36 che studia il legame tra corpo e parola, in cui il corpo rappresenta una memoria di sé ed assume significato in base al contesto, vedi I. Gamelli, *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2006.

37 M. Spaccazocchi, *La musica e la pelle*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 68.

38 A titolo esemplificativo possono essere visionati i seguenti articoli: <https://www.giornaledellamusica.it/news/i-teatri-lirici-chiudono-ma-la-musica-non-si-spegne>, consultato il 01/11/2020; <https://www.giornaledellamusica.it/news/accesso-gratuito-alla-piattaforma-opvlive>, consultato il 01/11/2020; <https://www.giornaledellamusica.it/articoli/teatri-chiusi-che-fare>, consultato il 01/11/2020; <https://www.giornaledellamusica.it/articoli/rientro-scuola-con-divieto-di-cantare>, consultato il 02/11/2020.

39 https://www.repubblica.it/cronaca/2020/03/13/news/coronavirus_italia_al_balcone_canzoni_contro_la_paura-251221289/, consultato il 02/11/2020, <https://www.agi.it/cronaca/news/2020-03-16/coronavirus-psicologo-balconi-patriottismo-7570057/>, consultato il 19/07/2021; <https://www.lastampa.it/spettacoli/musica/2020/07/03/news/un-dipinto-per-voi-joan-baez-con-viva-italia-dise-gna-il-paese-che-canta-dai-balconi-1.39039897>; consultato il 19/07/2021.

creata a casa tra musicisti distanti⁴⁰, sulla didattica musicale online⁴¹ e su un orizzonte tecnologico nella dimensione *streaming*⁴², generando nuove prospettive di produzione e di diffusione della musica, ma anche incidendo significativamente sul vissuto delle giovani generazioni investite nella ricerca.

Il presente studio, in considerazione dei modesti contributi scientifici sul tema dell'orientamento musicale infantile, apre una finestra sulla musica cercando, non tanto di individuare l'esistenza di un livello di predittività nell'orientamento verso la musica, quanto piuttosto di indagare con uno studio di caso, quali sollecitazioni, comportamenti e azioni, quindi direzioni educative, hanno generato esperienze rilevanti nella formazione durante l'infanzia, e più tardi originato una scelta consapevole verso la musica; ma anche e soprattutto con quali modalità queste situazioni sono state vissute da un campione significativo di potenziali musicisti e non, dando voce non solo alle esperienze passate, alla propria percezione e collocazione nel presente, ma anche alle aspettative, prospettive e progetti futuri. Quei progetti futuri che, da una lettura delle considerazioni di Remigia Spagnolo⁴³, esperta di psicologia del lavoro, costituiscono il canale di trasformazione da immaginazione a pratica, in cui lo studio, le scelte, le azioni confluiscono in un percorso di individuazione delle proprie risorse: potenziale e talento, che combinandosi, si esprimono e crescono aprendo la strada alla realizzazione originale e geniale dei sogni professionali di ogni persona.

Studio, scelte e azioni che, secondo le riflessioni di Raffaella Biagioli, possono trovare radici profonde nel percorso scolastico (integrato alla formazione negli altri contesti), attraverso un lungo processo di accompagnamento e un imprescindibile progetto orientativo e auto-orientativo, che vede crescere la consapevolezza di sé e delle proprie attitudini, delle personali abilità, competenze e potenzialità, che portano a compiere scelte consapevoli per il futuro professionale e lavorativo di ogni singolo individuo⁴⁴.

40 Il progetto "Homeplaying" ideato dal compositore di musica elettronica e direttore del Centro di ricerca Tempo Reale Francesco Gioni ha compensato la distanza fisica con un avvicinamento virtuale in *performance* collettive all'interno di una piattaforma dedicata, come possiamo leggere sul sito web all'indirizzo: <https://temporeale.it/news/homeplaying-piattaforma-di-socialita-musicale-a-distanza/>, consultato il 15/11/2020.

41 https://www.ansa.it/pressrelease/lifestyle/2020/10/29/lezioni-di-musica-online-questo-e-il-momento-perfetto-per-imparare-a-suonare-uno-strumento_f2adaa8f-9364-4d7f-a712-228314a32191.html, consultato il 02/11/2020.

42 <http://lombardiagazzetta.com/2020/11/02/il-rapporto-globale-sul-mercato-musica-in-streaming-2020-esplora-opportunita-tendenze-segmentazione-e-previsioni-fino-al-2024/>, consultato il 02/11/2020.

43 R. Spagnolo, *Un ignoto promettente. Realizzare il proprio sogno professionale per un destino originale*, Giappichelli, Torino 2017.

44 R. Biagioli, *Orientamento e formazione*, in MeTis, 2 (1):74-83, 2012.

Nel primo capitolo, a seguito di una *Literature Review*, si delinea il *Framework* della ricerca sulla formazione musicale con gli specifici obiettivi di ricerca. Un breve *excursus* sugli sviluppi storico-normativi nazionali degli ultimi decenni in ambito musicale supporta il Quadro teorico, a seguito del quale si introduce il concetto di talento in musica, con la domanda aperta circa l'opportunità di riservare o meno la formazione musicale ai talenti. Un approfondimento sul recente contributo delle neuroscienze nella musica, sull'influenza psico-pedagogica della pratica strumentale nelle funzioni esecutive e sull'incidenza della pratica musicale nelle relazioni interpersonali, completano una prima parte di studio.

Il secondo capitolo, supportato da una revisione della letteratura specifica, prende in esame alcuni aspetti fondamentali legati alla pedagogia della musica durante l'infanzia, a partire dall'importanza della propedeutica musicale con una descrizione dei più noti metodi didattico-musicali e da una sintesi di studio sui giochi didattici sonori e musicali. A seguire viene evidenziato il possibile supporto tecnologico nella formazione musicale, il ruolo degli adulti nella formazione di una sensibilità artistica di un/una bambino/a, nonché il percorso formativo degli/delle educatori/trici musicali, completato da un paragrafo riservato agli stereotipi di genere nel mondo della musica.

Segue un capitolo esplicativo della direzione metodologica della ricerca, in cui vengono puntualmente impostati l'oggetto di studio empirico, gli strumenti di indagine utilizzati, il contesto della ricerca, i particolari accorgimenti correlati all'uso degli strumenti, corredati delle tracce definite per le interviste agli studenti e alle studentesse delle Classi Quinte del liceo ad indirizzo Musicale e Scienze Umane di Livorno e dei Questionari elaborati per raccogliere la voce degli studenti e delle studentesse di altre classi Quinte liceali ad indirizzo Musicale e Artistico in Toscana, precisamente a Lucca ed a Massa-Carrara.

Il Quarto capitolo infine contiene l'elaborazione dei dati raccolti, finalizzata alla comparazione tra le esperienze musicali infantili acquisite nel contesto familiare, scolastico ed extrascolastico dei partecipanti allo studio, alla ricerca di comportamenti, opinioni e atteggiamenti che possano favorire o meno l'orientamento verso la musica, restituendo così i risultati scientifici della ricerca e riflessioni pedagogiche conclusive, esiti che sono tornati a confrontare similitudini e divergenze con quanto emerso dalla letteratura specifica.

Capitolo 1

L'influenza della formazione musicale nell'infanzia: Quadro teorico

1.1 La tematica della formazione musicale nella ricerca

La consultazione bibliografica digitale, procedimento tecnologico odierno che agevola la revisione della letteratura⁴⁵, ha evidenziato una presenza consistente di pubblicazioni sull'importanza di un approccio alla musica fin dalla vita prenatale e nella prima infanzia, sull'influenza che può avere uno stimolo musicale infantile nello sviluppo cognitivo, linguistico, comunicativo, artistico, della creatività (declinati più avanti), in situazioni di cura⁴⁶. Ha inoltre messo in evidenza studi e osservazioni sul potere socializzante della musica, per esempio attraverso la formazione di cori e orchestre giovanili basate sul sistema Abreu⁴⁷, nell'importanza della musica in ambito sia scolastico che extrascolastico nella formazione dell'identità e del carattere di un/una adolescente⁴⁸, nonché sui benefici emotivi e sociali della condivisione della musica tra i/le giovani in

45 M. Ranieri, *Le competenze digitali dei giovani ricercatori. Quadro teorico, modelli di analisi, proposte formative*, in *Pedagogia oggi*, 1:180-198, 2014.

46 Come quella di Stegemann e colleghi, basata sul riscontro dell'efficacia di implementazione degli interventi musicali e musicoterapici nell'assistenza sanitaria pediatrica, per alleviare sintomatologie e migliorare la qualità della vita dei giovani pazienti; T. Stegemann, M. Geretsegger, E. Phan Quoc, H. Riedl, M. Smetana, *Music Therapy and Other Music-Based Interventions in Pediatric Health Care: An Overview.*, in *Medicines*, 6 (1):25, DOI: 10.3390/medicines6010025, 2019; lo studio di Sharda ed altri che ha verificato il miglioramento della comunicazione sociale e della connettività cerebrale nei bambini con autismo, grazie all'impiego di ritmo e canto; M. Sharda, C. Tuerk, R. Chowdhury, K. Jamey, N. Foster, M. Custo-Blanch, M. Tan, A. Nadig, K. Hyde, *Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism*, in *Transl Psychiatry* 8 (1):231-313, DOI: 10.1038/s41398-018-0287-3, 2018. Possiamo aggiungere a questi un esempio di applicazione della cromo-musicoterapia su soggetti con difficoltà psico-sociali in contesto scolastico pubblicato da Cosci; E. Cosci, *Musica artistica e arte musicale in ambito scolastico. Gli effetti della cromo-musicoterapia in soggetti con difficoltà psico-sociali*, in *Autonomie locali e servizi sociali, Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 2:343-350, DOI: 10.1447/75378, 2013; o un quadro più generale della musicoterapia; L. Casiglio, *La sinfonia delle relazioni, Musicoterapia relazionale e linguaggio non verbale*, Ponte Sisto, Roma 2020; R.O. Benenzon, G. Wagner, V.H. de Gainza, *La nuova musicoterapia*, Il Minotauro, Roma 2006.

47 importato in Europa dal Venezuela; A. Carocchia, A. Dall'Arche (a cura di), *Quando la musica cambia la vita. Conoscere e interagire con «El sistema» Abreu*, Atti del convegno di studi (Foggia, 23 maggio 2014) Aracne, Ariccia (RM) 2014; D. Branca, *Il sistema delle orchestre e dei cori giovanili di Abreu nel contesto occidentale. Un tentativo di dare significato pedagogico al trapianto dell'esperienza venezuelana*, in *Studi sulla Formazione*, 17 (2), 69-79, 2014.

48 D. Miranda, *The role of music in adolescent development. Much more than the same old song*, in *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1):5-22, DOI: 10.1080/02673843.2011.650182, 2013; K. McFerran, P. Derrington, S. Saarikallio, *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*, Oxford University Press, Oxford UK 2019; M.R. Strollo, R. Capobianco (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.

risposta all'oppressione e all'emarginazione in certi segmenti della società⁴⁹ o per quegli/quelle adolescenti che vivono intensamente la musica con formule alternative a quelle offerte dalla scuola⁵⁰.

Il tema dell'incidenza di una formazione musicale fin dalla nascita si riscontra in studi più o meno recenti, tuttavia alcune tematiche necessitano di un aggiornamento interpretativo.

Recenti studi neuro-scientifici di Rizzolatti⁵¹, Changeux⁵² ed altri⁵³ hanno indagato i funzionamenti responsabili del comportamento artistico, individuando i meccanismi cerebrali reclutati dalla musica, associati a normali attività quotidiane, e dimostrato la validità dello studio musicale nello sviluppo di capacità intellettive e logiche⁵⁴, creative e comunicative⁵⁵, addirittura rilevando un aumento plastico del cervello nei musicisti che

49 J. Hess, *Music Education for Social Change*, Routledge, New York, 2019.

50 P.S. Campbell, C. Connell, A. Beegle, *Adolescents' expressed meanings of music in and out of school*, in *Journal of Research in Music Education*, 55 (3):220-236, DOI: 10.1177/002242940705500304, 2007.

51 Il neuroscienziato Giacomo Rizzolatti da molti anni porta avanti studi che dimostrano l'esistenza di neuroni nel nostro cervello che si attivano specularmente, in una rappresentazione interna di azioni compiute o emozioni provate, proprie o altrui, con la recente scoperta che questo meccanismo di rispecchiamento non si limita alle reazioni motorie, ma è esteso a quelle aree cerebrali che regolano le risposte emotive ed affettive; G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, R. Cortina, Milano 2019. Secondo gli studi condotti su ballerini e pianisti, la rappresentazione sensoriale indotta dall'osservazione di un'azione sembra inoltre variare in base al grado di *expertise* motoria di chi elabora l'informazione; *Ivi*, pp. 64-67.

52 Il compositore e direttore d'orchestra Pierre Boulez (1925-2016), il neurobiologo Jean-Pierre Changeux e il musicologo Philippe Manoury si sono confrontati sul tema della relazione tra processi cerebrali, percezione estetica e meccanismi che regolano la creazione musicale; P. Boulez, J.P. Changeux, P. Manoury, *I neuroni magici. Musica e cervello*, Carocci, Roma 2016. Nel dibattito a tre emerge la straordinaria presenza dei neuroni nel regolare la percezione emotiva, che rende la fruizione musicale soggettiva e al contempo universale (*Ivi*, pp. 75-77) e nell'espansione delle sinapsi tra i neuroni, che nell'atto creativo partono da un'idea che si evolve alla ricerca di una definizione convincente, catene di azioni codificate dall'attivazione di gruppi di neuroni (*Ivi*, pp. 112-128), che attraverso un processo di piccoli passi conducono ad una sintesi (*Ivi*, p. 156), in base alla regola del *consensus partium* dell'architetto rinascimentale Leon Battista Alberti («secondo il quale le parti non esistono indipendentemente dal tutto, e il tutto indipendentemente dalle parti»; *Ivi*, p. 56).

53 S. Cucchi, *Il sistema cervello e l'apprendimento musicale del bambino*, Liliun Editions, Brescia 2015;

J. De Smedt, H. De Cruz, *Toward an Integrative Approach of Cognitive Neuroscientific and Evolutionary Psychological Studies of Art*, in *Evolutionary Psychology*, 8 (4):695-719, DOI: 10.1177/147470491000800411, 2010; L. Pizzo Russo, *So quel che senti. Neuroni specchio, arte ed empatia*, ETS, Pisa 2009; C.J. Limb, *Structural and functional neural correlates of music perception*, *The Anatomical Record Part A, Discoveries in Molecular, Cellular, and Evolutionary Biology*, 288A:435-446, DOI: 10.1002/ar.a.20316, 2006; M.D. Hauser, J. McDermott, *The evolution of the music faculty. A comparative perspective*, in *Nature Neuroscience*, 6 (7), DOI: 10.1038/nn1080, 2003.

54 A. Chan, Y. Liu, D. Law, C. Wong, *Music training is associated with cortical synchronization reflected in EEG coherence during verbal memory encoding*, in *PLoS One*, 12 (3):e0174906, DOI: 10.1371/journal.pone.0174906, 2017; collegate ad altre abilità e trasferibili nei contesti scolastici: M. Piricò, M. Rigamonti, *La musica e le neuroscienze cognitive ed affettive: ricadute pedagogiche e scolastiche*, in *Scuola ticinese*, 4 (322):55-59, 2015.

55 M. Dierssen, *Il cervello artistico. La creatività secondo le neuroscienze*, Hachette, Milano 2016; E. Menard, *Creative Thinking in Music. Developing a Model for Meaningful Learning in Middle School General Music*, in *Music Educators Journal*, 100 (2):61-67, DOI: 10.1177/0027432113500674, 2013.

hanno seguito un'intensa pratica musicale⁵⁶.

Già nella storia della pedagogia figure di rilievo come John Dewey avevano compreso e descritto la percezione di godimento della bellezza artistica di «dipinti, statue, poesie, canti e sinfonie»⁵⁷. Questa bellezza, nella catena di produzione che si sussegue, genera un accrescimento e approfondimento dei nostri orizzonti⁵⁸ e delle nostre esperienze⁵⁹, in cui «cose ed eventi appartenenti al mondo, fisico e sociale, si trasformano attraverso il contesto umano nel quale entrano, mentre l'essere vivente muta e si sviluppa attraverso questo scambio con cose che precedentemente erano esterne a lui.»⁶⁰.

Maria Montessori nella prima metà del Novecento⁶¹ aveva sperimentato l'importanza dell'esperienza musicale e con il suono⁶² (partendo dall'assenza del suono con il “gioco del silenzio”), che permetteva ai bambini e alle bambine di allenare la capacità di ascolto, fare “osservazione” attraverso la percezione uditiva sulla presenza/assenza del suono, atteggiamento riflessivo pedagogicamente valido oggi più che mai. Immersi come sono adesso, in uno stile di vita chiassoso e frenetico, i/le bambini/e hanno ancora più bisogno di concedersi occasioni di calma, del diffondersi della cultura del silenzio, apprezzarne il piacere alla ricerca di una meditazione interiore, dimensione che permette la consapevolezza della presenza di suoni naturali, e favorisce la possibilità di esprimersi attraverso una scrittura intima, come ci fa notare Duccio Demetrio⁶³. L'idea di Montessori era quella di fermarsi nella concentrazione e nella piacevole scoperta anche dei suoni più deboli, quale il ticchettio di un orologio a muro, un uccellino che pigola, il respiro di una bambina⁶⁴, come primo passo per apprezzare la musica⁶⁵, che prosegue nell'affinamento di capacità specifiche con appositi giochi sonori messi a punto dalla sua allieva Anna Maria

56 H. Gärtner, M. Minnerop, P. Pieperhoff, A. Schleicher, K. Zilles, E. Altenmüller, K. Amunts, *Brain morphometry shows effects of long-term musical practice in middle-aged keyboard players*, in *Frontiers in Psychology*, 4:636, DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00636, 2013.

57 J. Dewey, L. Bellatalla, *Educazione e Arte*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 13.

58 *Ivi*, pp. 14-18.

59 J. Dewey, C. Maltese, *L'Arte come esperienza*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 388.

60 *Ivi*, pp. 290-291.

61 Ricorrono nel 2020 centocinquanta anni dalla nascita di Maria Montessori (1870-1952), pilastro di principi educativi che ha affermato con determinazione la centralità del bambino nel percorso pedagogico.

62 T. Pironi, *Musica ed educazione alla cittadinanza nelle esperienze didattiche di tre educatrici italiane: Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori*, in *Musica Docta*, 7 (1):1-9, DOI: 10.6092/issn.2039-9715/7613, 2017.

63 D. Demetrio, *Silenzio*, Messaggero, Padova 2014.

64 M. Montessori, C. Lamparelli (a cura di), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008, pp. 120-124.

65 In una scala graduale di educazione percettiva: silenzio - voce umana (parlato) - rumori - musica; M. Montessori (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1953, p. 149. «L'esercizio sensoriale rappresenta la base necessaria all'educazione musicale. Il bambino che ha fatto un tale esercizio è preparato in modo eccellente ad intendere la musica e perciò a fare più rapidi progressi.»; *Ivi*, p. 151.

Maccheroni⁶⁶.

Nello stesso periodo Rosa Agazzi, per citare un'altra figura storica di rilievo, ha valorizzato la musica nel percorso educativo, in particolare il canto corale nella scuola materna⁶⁷, con una metodologia rispettosa delle capacità vocali dei bambini e delle loro esperienze, favorendo il canto spontaneo con un repertorio attinto dalla quotidianità: ninnanne, filastrocche, cantilene, ecc., da cui partire per articolare meglio l'apprendimento in ambito scolastico, anche se è discutibile la suddivisione dei piccoli in intonati e stonati, in quanto a suo parere questi ultimi «dovevano starsene ben zitti»⁶⁸ soltanto ad ascoltare.

Giuseppina Pizzigoni, coeva delle precedenti pedagogiste, ha fornito il proprio contributo includendo nell'azione educativa della Scuola (Elementare) Rinnovata di Milano attività musicali complesse quali il canto corale, l'educazione ritmica ispirata al metodo Dalcroze, l'ascolto, la lettura e scrittura della musica con il codice notazionale⁶⁹, parallelamente a Laura Bassi, ideatrice del metodo didattico-musicale *Ritmica integrale*, basato sul ritmo e sul movimento che prende spunto anch'esso dalla ritmica dalcroziana⁷⁰.

Adoperatevi [...] nel canto, a rendere la sua voce intonata, eguale, pieghevole, sonora, il suo orecchio sensibile al ritmo e all'armonia, ma nulla di più. La musica imitativa e teatrale non è fatta per la sua età e neppure vorrei che cantasse parole; se proprio ci tenesse, cercherei di comporre qualche canzone espressamente per lui, adeguata agli interessi della sua età e semplice come le sue idee. [...] Non avendo alcuna fretta nell'insegnargli a leggere la scrittura, non ne avrò certo di più nell'insegnargli a leggere la musica [...]⁷¹.

Con questo moderno atteggiamento, Jean-Jacques Rousseau⁷² aveva fin dal 1762, anno di pubblicazione del famoso romanzo *Emilio o dell'educazione*, intuito e anticipato le linee

66 Ivi, pp. 311-318. Per ulteriori riferimenti vedi: A.M. Maccheroni, *Psicomusica: orecchio, voce, occhio, mano*, Vita dell'infanzia, Roma 1956; A.M. Maccheroni, *La musica come linguaggio*, in *Atti del Convegno Nazionale sull'educazione dell'infanzia, Napoli 4-5 ottobre 1952*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1953.

67 R. Agazzi, (1911) *Bimbi, cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'ABBICCI del canto educativo*, La Scuola, Brescia 1985; R. Agazzi, (1908), *L'abbicci del canto educativo. Ad uso delle scuole materne e delle prime classi elementari*, La Scuola, Brescia 1950.

68 B.Q. Borghi (a cura di), *Coro di bimbi a Mompiano. La didattica del canto in Rosa Agazzi*, Istituto "Pasquali-Agazzi" Centro Studi Pedagogici-Junior, Brescia-Azzano San Paolo (BG) 2001, p. 106.

69 O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la «teorizzazione nascosta»*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 170-171.

70 L. Bassi, *Ritmica integrale. Gioco e movimento nella prima educazione musicale. Elementi musicali*, I-II, Ricordi, Milano 1971.

71 J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma 1961, pp. 236-237.

72 J.J. Rousseau ha segnato la cultura europea del Settecento con i suoi interessi nel campo della pedagogia, filosofia, sociologia, politica ed anche della musica. Jean-Jacques, incline alla musica ed appassionato, trovava diletto e consolazione in quest'arte, che pensava e praticava «in uno spazio assolutamente privato, come esercizio intimo denso di emozioni, che lo ripagava dei suoi molti affanni», provando «il rimpianto di non aver dedicato l'intera esistenza a un'arte nella quale avrebbe potuto eccellere.»; A. Collisani, *La musica di Jean-Jacques Rousseau*, L'epos, Palermo 2007, p. 40.

pedagogiche della moderna formazione musicale, che ha superato l'atteggiamento di educazione musicale riservata ai bambini talentuosi e che si offre piuttosto come opportunità nell'educazione di ogni fanciullo, sperimentando la propria capacità di giocare con la musica, prima di conoscere la teoria musicale. Rousseau raccomanda all'educatore di assecondare l'arco di attenzione e la modalità di apprendimento adeguati all'età del bambino, sviluppando l'ascolto e l'imitazione prima di introdurre la conoscenza dei segni convenzionali, per concludere riferito alla musica, con «insegnatela come volete, purché sia solo un divertimento»⁷³.

In ambito pedagogico i processi formativi dei nostri giorni cercano di interpretare le esigenze della poliedrica e complessa società contemporanea in continuo mutamento, modellando interventi educativi che si adattino in modo mirato alle aspettative, ai bisogni e alle inclinazioni dei fruitori dell'educazione.

Nell'ambito educativo istituzionale abbiamo assistito nel tempo a passaggi e riforme che hanno ampliato la presenza della musica nei programmi e nelle indicazioni nazionali di riferimento relativamente ai vari ordini scolastici, che offrono spunti di rilevamento degli effetti educativi e formativi suscitati⁷⁴.

L'attuale interesse di genitori, insegnanti e musicisti per l'apprendimento musicale nella prima infanzia e lo sviluppo delle potenzialità musicali di ogni persona, favorisce suggerimenti pratici per promuovere un approccio alla musica nella quotidianità familiare, scolastica ed extrascolastica. Ci si muove traendo ancora spunto dal metodo Montessori⁷⁵, ma anche attingendo proposte e metodi educativi dalla Didattica musicale contemporanea, che tutt'oggi valorizza il contributo di importanti figure del Novecento quali Dalcroze, Bartók, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Goitre, Gordon, e tiene conto dei più recenti Abreu, Delalande, Bianchi e Terenghi.

Partendo dall'interesse che ruota attorno al tema della formazione musicale

73 J.J. Rousseau, *op. cit.*, p. 238.

74 A. Coppi, *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici*, Franco Angeli, Milano 2017; J.R. Barrett, P. Webster, *The Musical Experience. Rethinking music teaching and learning*, Oxford University, New York 2014; N. Badolato, A. Scalfaro, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in *Musica Docta*, 3, DOI: 10.6092/ISSN 2039-9715/4022, 2013; M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010; G. Cox, R. Stevens, *The Origins and Foundations of Music Education. Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*, Continuum, London 2010, pp. 1-12; M. Biasutti, *Creare musica a scuola. Elementi di didattica per la scuola primaria*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007.

75 I. De Napoli, *Dal silenzio alla musica col metodo Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2014; I. De Napoli, *Suggerimenti montessoriani ripensare l'umanità a partire dall'infanzia. Montessori e musica*, in *MeTis*, IV, 2, DOI: 10.12897/01.00053, 2014.

nell'infanzia e di come questa possa concorrere nell'orientamento verso le scelte successive, l'ipotesi della seguente ricerca risponde alla domanda: l'approccio alla musica nella prima infanzia ha influenzato un/una adolescente nella scelta del liceo musicale e della musica quale indirizzo di vita?

Per rispondere alla domanda viene effettuata una preliminare *Literature Review*, seguendo il criterio di selezione di studi relativi all'ultimo ventennio a livello nazionale, all'interno di una cornice internazionale sulla tematica specifica, prendendo altresì in considerazione alcuni fondamentali riferimenti precedenti questo arco di tempo.

Pur non considerando la domanda di ricerca un'ipotesi da validare nello specifico disegno di ricerca quali-quantitativo, lo studio empirico idiografico intende descrivere e comprendere i casi esaminati e offrire linee pedagogiche interpretative al campo sondato⁷⁶.

Un'indagine comparata su un campione di adolescenti frequentanti l'ultimo anno di liceo, uno ad indirizzo Musicale e uno con diverso indirizzo di studio in Toscana, precisamente nelle Province di Livorno, Lucca e Massa-Carrara, cercherà di comprendere quanto sia stato influente l'approccio alla musica nella prima infanzia e nelle scelte successive, in più soggetti e diverse realtà.

I contributi pedagogici contemporanei relativi all'importanza dell'esperienza educativa della musica nel processo di crescita fin dall'infanzia, a completamento di una sfaccettata formazione globale, sono numerosi. Nonostante ciò, riconoscendone un «diritto fondamentale di tutti i cittadini, nella quale corpo e mente condividono il contatto profondo tra creatività, conoscenza, espressione, scoperta, relazione, gioco, analisi, pratica, teoria, senso storico-critico, modi di rappresentazione, alfabeti musicali, individualità e socialità, integrazione e inclusione»⁷⁷, una verifica sistematica da viva voce di adolescenti appassionati di musica sull'influenza delle loro esperienze formative pregresse, risulta uno studio nuovo ed originale.

Le esperienze «rappresentano un momento centrale di un processo grazie al quale il soggetto entra in contatto attivo con la realtà che lo circonda»⁷⁸, come sintetizza Roberto Travaglini riordinando i pensieri di Dewey, Bauman, Gardner, De Bartolomeis, in un processo formativo-educativo senza soluzione di continuità; egli definisce l'esperienza

76 Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2001, pp. 47-48.

77 Associazione “Forum nazionale per l'Educazione musicale” di Lecco, <https://forumeducazionemusica.it/>, consultato il 25/05/2019.

78 R. Travaglini, *La creatività “liquida” nel mondo del lavoro: dal pragmatismo all'autorealizzazione*, in MeTis VII, 1, DOI: 10.12897/01.00153, 2017.

«tale e significativa quando non è possibile prevedere in anticipo i risultati delle azioni poste in essere, quando le possibilità sono infinite, quando vi è un coinvolgimento totale dell'individuo, che è assorbito con tutto il suo essere (mente, corpo ed emozioni)»⁷⁹.

Nella storia scolastica non sempre l'educazione musicale ha ottenuto una congruente collocazione; dai programmi e dalle indicazioni per i curricula nazionali possiamo osservare un'evoluzione nell'importanza attribuita ai diversi aspetti formativi nei vari ordini scolastici⁸⁰.

Nel quadro istituzionale italiano le riforme scolastiche hanno incrementato in questi ultimi decenni la diffusione dell'indirizzo Musicale in molte scuole secondarie di Primo e Secondo grado, ampliando il ventaglio di opportunità formative e offrendo la possibilità di approcciare e/o consolidare inclinazioni e passioni.

In questa prospettiva l'esperienza musicale è una possibile espressione nel contesto educativo. La motivazione alla scelta di questo indirizzo di studio permette di dare forma alle emozioni con un linguaggio alternativo ad altri e rafforzare il legame sociale attraverso la condivisione di una tradizione culturale.

Alcuni studiosi ritengono che la pratica musicale sviluppi la disciplina nello studio⁸¹: l'attenzione, la regolarità dell'esercizio, la precisione posturale, il coordinamento sensorio-motorio cognitivo e simbolico, la memoria, la concentrazione⁸². Al contempo può essere potenziata una sistematicità di approccio multidimensionale utile e integrabile con altri settori disciplinari e trasferibile nelle proprie esperienze di vita⁸³, in altre parole, connessioni significative «toward the development of relational thinking»⁸⁴, volte cioè a comprendere il significato dell'interdisciplinarietà che attraversa musica, arte, teatro e danza e altre arti correlate (poesia e narrativa, cinema, fotografia, architettura e nuovi

79 *Ibidem*.

80 R. Crawford, *Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century. Blended learning in music education*, in *Music Education Research*, 19 (2):195-214, DOI: 10.1080/14613808.2016.1202223, 2017; L. Galliani, M. De Rossi (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'era digitale. Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Rovato (Lecce) 2014; A. Scalfaro, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Franco Angeli, Milano 2014; M. Della Casa, *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, in *Il Saggiatore musicale*, X:123-133, 2003.

81 Come ci riferisce Carolina M. Scaglioso riguardo al *training* strumentale con il metodo Suzuki; C.M. Scaglioso, *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Armando, Roma 2008, pp. 37-38.

82 *Ivi*, pp. 74-75, pp. 105-106, p. 129, pp. 209-213, pp. 224-225, pp. 231-237.

83 G.E. McPherson, G.F. Welch (a cura di), *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence. An Oxford Handbook of music education*, vol. 2, Oxford University, New York 2018, pp. 141-159.

84 *Ivi*, p. 144.

media)⁸⁵.

Altri studi hanno verificato che bambini con potenzialità intellettive più elevate, con una particolare personalità (estroversi, laboriosi, autodisciplinati, aperti ad imparare e sperimentare cose nuove), e in status socio-economico favorevole (reddito familiare e istruzione dei genitori), siano più propensi di altri ad intraprendere uno studio musicale⁸⁶.

Sebbene esistano diversi modelli motivazionali (differenziati anche in base all'età dei discenti) all'apprendimento della musica, secondo Susan Cogdill una diversa percezione di talento potrebbe guidare i docenti a migliorare la loro pedagogia nel favorire la spinta ad imparare, promuovendo una convincente autoefficacia, restituendo *feedback* positivi, incoraggiando gli sforzi in un ambiente accogliente e coinvolgente, mantenendo acceso il potenziale di ciascuno/a senza discriminazioni⁸⁷.

Non è scontato l'esito di un approccio alla musica nella scuola dell'obbligo di Primo e/o Secondo grado, ma è anche riduttivo pensare i/le giovani adolescenti, che hanno scelto, o sono stati/e guidati/e a scegliere questo indirizzo, “predestinati/e” alla “carriera” musicale. Le personali conoscenze e competenze che si saranno ampliate fra gli studenti e le studentesse dell'indirizzo Musicale concorreranno comunque nello sfaccettato processo formativo che potrà direzionarsi in qualsiasi modo, trasferendole anche in altri campi di esperienza⁸⁸.

1.2 Obiettivi della ricerca

Partendo dalla consultazione della letteratura specifica e dalle considerazioni esposte, gli obiettivi di questa ricerca sono:

- Realizzare una *Literature Review* sugli studi relativi all'influenza degli stimoli musicali infantili nel contesto socio-culturale nazionale all'interno di una cornice internazionale.
- Effettuare uno studio di caso su un campione di studenti in uscita dal liceo musicale

85 *Ivi*, pp. 144-148..

86 K.A. Corrigan, G. Schellenberg, N.M. Misura, *Music training, cognition, and personality*, in *Frontiers in Psychology*, 4, 222, DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00222, 2013.

87 S.H. Cogdill, *Applying Research in Motivation and Learning to Music Education. What the Experts Say. Applications*, in *journals.sagepub.com*, 33 (2):49-57, DOI: 10.1177/8755123314547909, 2015.

88 Liberandosi di mentalità superate sul talento predeterminato, le competenze musicali che vengono acquisite in un percorso musicale possono essere considerate in una cornice più ampia dello sviluppo umano; L. Scripp, D. Ulibarri, R. Flax, *Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent. Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning*, in *Arts Education Policy Review*, 114 (2):54-102, DOI: 10.1080/10632913.2013.769825, 2013.

comparati a studenti in uscita dal liceo a diverso indirizzo, di età compresa tra i 18 e i 20 anni, delle Province di Livorno, Lucca e Massa-Carrara, per indagare e confrontare l'influenza delle esperienze musicali infantili, acquisite nel contesto familiare, scolastico ed extrascolastico, nella scelta della musica quale indirizzo di studio professionalizzante.

- Restituire una descrizione e comprensione di fatti educativi a seguito dello studio e analisi dei dati raccolti.
- Individuare l'esistenza di uniformità di comportamenti, opinioni e atteggiamenti relativi all'orientamento musicale infantile.

La schematica presentazione degli obiettivi succitati evidenzia come da un lato si intendano esplicitare le premesse pedagogiche che hanno originato il disegno di ricerca, attraverso un'attenta ricognizione della letteratura specifica incentrata sugli studi, relativi ai cambiamenti sociali e culturali del nostro paese, rilevanti per l'area di ricerca, prendendo in considerazione la possibile contaminazione di contesti internazionali; dall'altro si voglia invece indagare un campione di popolazione, per verificare nella memoria viva dei soggetti coinvolti le esperienze educative vissute, la relativa incidenza nelle scelte di vita e i ruoli esercitati dagli adulti di riferimento nella costruzione della loro sensibilità artistico-musicale.

All'interno dei riferimenti testuali vengono inclusi i passaggi storici e normativi italiani degli ultimi decenni, che si accompagnano agli studi e alle considerazioni che ruotano intorno al concetto di talento e al recente contributo delle neuroscienze nell'area musicale, a completamento delle conoscenze essenziali nell'ambito della ricerca.

Proprio partendo dalla rassegna bibliografica sull'argomento di ricerca vengono identificate alcune variabili potenzialmente incidenti nella pedagogia musicale come i metodi propedeutici, i giochi didattico-musicali e la presenza della tecnologia nella formazione musicale. A queste si aggiungono i temi presenti nello stato dell'arte, dell'importanza della pratica strumentale nello sviluppo delle funzioni esecutive, della rilevanza della musica nelle relazioni interpersonali; ed infine dell'esistenza di stereotipi di genere legati al mondo della musica, verso i quali lo studio effettuato può apportare un avanzamento nel raggiungimento di obiettivi di descrizione e comprensione di azioni pedagogiche ed educative, di causa-effetto, uniformità o difformità di comportamenti, opinioni e atteggiamenti, riconducibili all'approccio musicale nell'infanzia.

1.3 Aspetto storico e normativo italiano in ambito musicale

Ereditando dalle parole di Dewey il messaggio: «Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione [...]»⁸⁹, pur riferendosi ai cambiamenti della società americana all'inizio del secolo scorso, dobbiamo inevitabilmente muoverci in tal senso. In un'ottica di continua riorganizzazione, ricostruzione e trasformazione del processo educativo che accomuna altri contesti, possiamo osservare come il panorama scolastico italiano, per rispondere alle richieste multiformi della società del nostro tempo, ha attuato negli ultimi decenni rilevanti disposizioni normative, anche in riferimento all'insegnamento della musica nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, che si sono integrate a documenti di passaggio, atti a favorire e sollecitare iniziative ed interventi di promozione e sostegno della cultura e formazione musicale⁹⁰.

La promozione e diffusione della cultura musicale nei curricoli dei vari ordini scolastici può essere sintetizzata nel seguente quadro che delinea i principali provvedimenti normativi più vicini ai nostri giorni.

Gli anni Novanta sono decisivi per alcune riforme che investono il settore musicale, in particolare la trasformazione del Conservatorio in struttura universitaria di Alta Formazione Artistica e Musicale (A.F.A.M.) con la L. 508/99 e l'introduzione dell'autonomia scolastica del D.P.R. 275/1999 con cui prendono avvio iniziative che introducono la musica nei Piani dell'Offerta Formativa.

Un'ulteriore svolta trasformativa si attua dagli anni Duemila, con il D.M. 68/2007 contenente le “Indicazioni nazionali per il curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione”, in continuità nei traguardi dello sviluppo di competenze musicali fino alla Scuola Secondaria di I grado⁹¹, e con la Riforma Gelmini del 2010⁹², che ha avviato il percorso liceale ad indirizzo Musicale, con una discussa impronta professionalizzante⁹³, in quanto l'accesso è limitato e subordinato al superamento di una prova di idoneità, e la didattica prevede delle convenzioni con i Conservatori e gli Istituti

89 J. Dewey (1899), *Scuola e società*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 2.

90 Cfr. A. Scalfaro, *op. cit.*, 2014.

91 https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf, pp. 35 e 65, consultato il 19/04/2020.

92 https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html, consultato il 19/04/2020

93 Cfr. L. Aversano, *Musica e scuola in Italia. Le recenti disposizioni legislative (1999-2019)* in *Musica Docta*, 9 (1):67-76, 2019, p. 72.

Musicali pareggiati.

Con le nuove “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione” del D.M. 254/2012, che hanno sostituito quelle del 2007, viene presentato, il ruolo generale della musica come componente fondamentale e universale dell'esperienza umana. Questa disciplina offre «uno spazio simbolico e relazionale propizio all’attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all’acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all’interazione fra culture diverse»⁹⁴, specificando come esplicitare gli apprendimenti attraverso la produzione sonora e la fruizione consapevole. Alla scuola dell'infanzia si prevedono esperienze che possano guidare i bambini e le bambine nell'affinamento percettivo dei suoni, insieme a quello dei colori e delle immagini, far acquisire loro una consapevolezza del paesaggio sonoro in cui è immerso e apprezzare la condivisione di musica eseguita e/o creata e fruita nell'ascolto⁹⁵. Nella Scuola del Primo ciclo si articolano in modo più definito le funzioni: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica, che si intrecciano durante l'apprendimento pratico e l'ascolto consapevole della musica⁹⁶.

La Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione L. 107/2015 “La Buona Scuola”⁹⁷ ha previsto in tempi più recenti un'implementazione dell'Offerta Formativa, al fine di potenziare le competenze nella pratica e nella cultura musicali, con una definizione articolata circa la «promozione e diffusione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio e della produzione culturali, musicali, teatrali, coreutici e cinematografici e sostegno della creatività connessa alla sfera estetica [...]»⁹⁸. Tale Offerta Formativa dovrà essere presente nei curricoli delle scuole di ogni ordine e grado, a partire dalla prima infanzia, attuata da educatori e docenti in possesso di specifiche competenze artistico-musicali e didattico-metodologiche⁹⁹, fino ai licei musicali, coreutici e artistici, promuovendo una «armonizzazione dei percorsi formativi di tutta la filiera del settore artistico-musicale, con particolare attenzione al percorso pre-accademico dei giovani talenti musicali, anche ai fini dell’accesso all’alta formazione artistica, musicale e

94 M.I.U.R., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Annali della Pubblica Istruzione*, Numero Speciale, Le Monnier, Firenze 2012, p. 71.

95 *Ivi*, pp. 26-27.

96 *Ivi*, pp. 71-72.

97 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>, consultato il 19/04/2020.

98 *Ivi*, comma 181-g.

99 *Ivi*, comma 181-g.1.1.

coreutica e all'università»¹⁰⁰, supportata da progettualità e collaborazioni con altri Paesi europei, al fine di valorizzare i giovani talenti.

A seguire, un consistente contributo alla crescita culturale nelle istituzioni scolastiche è stato fornito dal D.L. 60/2017¹⁰¹, meglio conosciuto come “Promozione della cultura umanistica e valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali”, una pubblicazione di norme a sostegno della cultura e della creatività, in cui si inseriscono «attività teoriche e pratiche anche con modalità laboratoriale [...] in ambito artistico, musicale, teatrale, cinematografico, coreutico, architettonico, paesaggistico, linguistico, filosofico, storico, archeologico, storico-artistico, demo-etno-antropologico, artigianale»¹⁰². Si è quindi prevista un'integrazione tra i linguaggi artistici-espressivi, introducendo un vero e proprio “Piano delle arti”¹⁰³ in cui trova spazio anche l'uso di tecnologie innovative legate al suono e alla musica.

Il D.L. 60 ha promosso l'arte e la musica in più ordini scolastici, a partire dalla Scuola dell'Infanzia e Primaria, per proseguire nella Scuola Secondaria di I° grado con l'attivazione di percorsi ad indirizzo Musicale, ed infine nella Scuola Secondaria di II° grado, all'interno dei licei musicali, coreutici e artistici¹⁰⁴. In relazione al D.L. 60 ogni Istituto scolastico ha potuto esplicitare all'interno del proprio P.T.O.F. le azioni teoriche e pratiche previste dal decreto.

La crescente sensibilità e attenzione nei confronti della musica e delle altre arti si è tradotta nel "Piano triennale delle arti"¹⁰⁵ del 2018, parte integrante del D.L. 60/2017, con il quale le istituzioni scolastiche anche organizzate in rete, sviluppano progetti finalizzati a promuovere l'espressione e la creatività artistica, secondo il principio cui «la scuola deve rappresentare il laboratorio naturale per una crescita integrata e corale di queste facoltà umane, in cui conoscenza, azione, riflessione e recupero dell'individualità espressiva si alimentano vicendevolmente in una circolarità virtuosa»¹⁰⁶. Attraverso lo studio e la pratica delle arti gli studenti sono guidati a leggere attivamente e criticamente la realtà, incrementando la conoscenza e l'espressione cooperativa e condivisa.

100 *Ivi*, comma 181-g.5.

101 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>, consultato il 19/04/2020.

102 *Ivi*, art. 2.

103 *Ivi*, art. 5.

104 *Ivi*, art. 14.

105 Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 50 del 1-3-2018, Allegato A, *Piano triennale delle arti*, D.L. 60/2017; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1201979/piano+delle+arti+gazzetta.pdf/a3a42795-8375-4efa-b23d-89ae1c86bf7a>, consultato il 01/03/2020.

106 *Ivi*, p. 9.

Nel Decreto si fa riferimento alla necessità di imparare a decodificare e gestire i messaggi del contesto comunicativo e sociale, conoscere i linguaggi artistici per apprezzarne il significato dei prodotti, sviluppando al tempo stesso capacità di pensiero critico e valutazione estetica. Viene sottolineato inoltre, lo sviluppo culturale dell'identità personale e della società per mezzo dello studio e della pratica delle arti promosso dalla scuola, costruendo occasioni condivise di valorizzazione di attività culturali, legate al contesto territoriale, ma pure incentivando stage artistici e progetti di scambio internazionale, anche in riferimento ai licei musicali, per promuovere esperienze formative di giovani talenti.

L'attuazione del "Piano triennale delle arti" permette quindi, alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, di promuovere l'arte e il patrimonio culturale prendendo in considerazione attività artistiche, sia teoriche che pratiche in ambito anche musicale, quali la conoscenza storico-critica della musica, e la fruizione della pratica musicale, sia vocale che strumentale, la costituzione di orchestre, gruppi strumentali e vocali, che possano esprimersi in «spettacoli e eventi caratterizzati dal coinvolgimento, dall'integrazione e dall'animazione diretta di studenti di diverse fasce di età»¹⁰⁷.

Nella società mobile del XXI secolo le categorie musicali si sono sfumate, ispirando nuovi costrutti didattici europei in cui è condivisa la prospettiva di formazione lungo l'intero arco di vita, con il riconoscimento unificato di crediti formativi certificati, iniziative a favore della mobilità internazionale e della costruzione di reti interistituzionali e transnazionali, inclusive di intenti di ricerca in ambito artistico-musicale¹⁰⁸.

Con l'ultimo documento pubblicato il 13 Novembre 2020, il *Manifesto sulla libertà di espressione dell'arte e della cultura nell'era digitale*, il Consiglio d'Europa richiama i paesi comunitari ad un impegno politico con cui promuovere la libera espressione degli artisti, in nome dell'art. 10 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo, invitando i 27 Stati membri ad attenzionare la critica situazione del settore artistico nel particolare momento di crisi generata dal COVID-19¹⁰⁹.

Quali nuove normative ci attendono in futuro non possiamo prevederlo, tuttavia è auspicabile pensare che la musica, insieme al lavoro artistico, occupi sempre più la considerazione di «cose pregevoli e importanti, al pari di ogni altro lavoro fatto a scuola,

107 *Ivi*, p. 12.

108 G. Nuti, *Musica pratica. Scuole di ieri e di domani*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 49-53.

109 Council of Europe, *Manifesto on the Freedom of Expression of Arts and Culture in the Digital Era*, Web 2020, visibile sul portale del CoE: <https://rm.coe.int/manifesto-on-the-freedom-of-expression-of-arts-and-culture-in-the-digi/1680a056a2>, consultato il 24/01/2021.

non solo per lo sviluppo della natura morale e estetica del ragazzo, ma anche per la sua intelligenza. Nessun altro lavoro scolastico è più atto a sviluppare il potere dell'attenzione, l'abito di osservazione e di coordinazione, di vedere cioè le parti in rapporto al tutto»¹¹⁰, in quanto «il disegno e la musica, ovvero le arti grafiche e auditive, rappresentano il culmine, l'idealizzazione, il più alto punto di raffinamento di tutto il lavoro compiuto»¹¹¹, per concludere con un pensiero di Dewey.

1.4 Il concetto di talento in musica: musica per i talenti o per tutti?

Il termine “talento” «dal lat. talentum, e questo dal gr. *τάλαντον*»¹¹², in origine indicava una bilancia antica, che funzionava «poscia che un oggetto sulla medesima pesato, e da ultimo è comunemente un dato peso, ch'è appunto il talento»¹¹³, pendente da un lato e fondata su un sistema monetario per contrappeso avente per base un metallo, argento per i Greci, rame per i Romani. In rappresentazione di quel peso, nel tempo “talento” ha assunto altri significati, da quello evangelico nella parabola dei talenti consegnati dal padrone ai suoi servi (Matteo XXV)¹¹⁴, di bene da far fruttare o di valore, di qualità specifica, di capacità non ordinaria, di ingegno, al senso comune di «'vocazione', 'disposizione', 'inclinazione', 'attitudine'»¹¹⁵.

Alcuni esempi nella storia della musica testimoniano una spiccata predisposizione, o meglio un talento, verso la pratica musicale di noti musicisti fin da piccoli. Franz Joseph Haydn (1732-1809) affiancava all'età di sei anni la sua straordinaria capacità esecutiva pianistica a quella compositiva¹¹⁶, il fanciullo prodigio Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) nella più tenera infanzia era esibito dal padre in concerti nelle capitali europee, viaggi che lo hanno messo in contatto con musicisti e stili che hanno influenzato la sua

110 J. Dewey, *op. cit.*, 1949, p. 136.

111 *Ivi*, p. 62.

112 Definizione di talento in <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/talento/>, consultato il 20/04/2020.

113 *Nuova enciclopedia popolare italiana, ovvero Dizionario generale di scienze, lettere, arti, storia, geografia, ecc. ecc.*, Volumi 1-25, Società l'Unione Tipografico, Torino 1865, p. 544.

114 M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Ufficio studi della fondazione RUI, Franco Angeli, Milano 2013, p. 19.

115 *Ivi*, p. 15.

116 Franz Joseph di appena sei anni accompagnava al violino i concertini dei genitori dopo la funzione dei giorni di festa (il padre, carradore artigiano e sagrestano della parrocchia, amante dell'organo della sua chiesa, appassionato di musica e con una bella voce di tenore, suonava l'arpa che aveva imparato a suonare durante un viaggio di lavoro, mentre la moglie cantava). Grazie ai primi rudimenti musicali del padre e ai successivi insegnamenti di un cugino del padre, il piccolo Joseph poté accedere ad una preparazione musicale che gli permise di godere precocemente della pratica di cantore e poi di compositore, creando le premesse della sua carriera; Stendhal, M. Luzi, *Vita di Haydn*, Passigli, Firenze 1983, pp. 38-43.

arte¹¹⁷. La portentosa precocità di Mozart, che a quattro anni componeva piccoli pezzi, a otto una sinfonia, a dieci un oratorio e a undici un'opera, è ravvisabile in Jakob Meyerbeer (1791-1864), eccellente pianista già a cinque anni¹¹⁸, nel talentuoso Georg Friedrich Händel (1685-1759) bambino, osteggiato nella sua passione dal padre¹¹⁹, nel piccolo Ludwing van Beethoven (1770-1827), violinista e pianista in concerto pubblico ad otto anni¹²⁰, in Franz Liszt (1811-1886), abile pianista a soli nove anni¹²¹, come in Felix Mendelsshon Bartholdy (1809-1847), che «dotato d'una facilità musicale straordinaria»¹²² era in grado di esibirsi in pubblico a nove anni¹²³, nel promettente Fryderyk Chopin (1810-1849) bambino, che aveva cominciato a suonare il pianoforte ripetendo e variando piccoli pezzi sentiti suonare dalla madre¹²⁴ ed era già «sulla bocca di tutta Varsavia» a otto anni¹²⁵, nel precoce musicista Camille Saint Saens (1835-1921), autore di un piccolo pezzo per pianoforte composto all'età di quattro anni¹²⁶ e in Béla Bartók (1881-1945), che iniziò a suonare il pianoforte a cinque anni ed a manifestare il suo impulso creativo compositivo a nove¹²⁷.

Al di là di quella che può sembrare una pratica scontata in questi limitati casi di precocità musicale, la discussione intorno al tema dell'approccio musicale riservato a pochi o per tutti è ancora aperto.

Come evidenzia Anna Scalfaro, i programmi scolastici di insegnamento della musica dal 1955 hanno tentato di semplificare l'accesso alla pratica musicale a tutti, eliminando gli aspetti teorici e riducendola ad attività vocale e di ascolto.

Intorno agli anni Sessanta la disciplina è divenuta facoltativa in Seconda e Terza Media, per riappropriarsi nel 1977 con l'obbligatorietà, di una collocazione nel riconoscimento del suo valore formativo, pur mantenendo «idee di 'selezione' e di 'orientamento precoce'»¹²⁸

117 M. Mila, *Breve storia della musica*, Einaudi, Torino 1977, p. 188.

118 W.A. Newman Dorland, *Varia. Il trionfo della maturità*, in *Il policlinico. Sezione pratica periodico di medicina, chirurgia e igiene*, XXXVII (14), Dante Alighieri, 1930, p. 531.

119 C. Hogwood, *Georg Friedrich Händel*, Studio Tesi, Pordenone 1991, pp. 5-8.

120 C. Dahlhaus, *Beethoven e il suo tempo*, EDT, Torino 1990, p. 1.

121 W.A. Newman Dorland, *op. cit.*, p. 531.

122 M. Mila, *op. cit.*, p. 228.

123 W.A. Newman Dorland, *op. cit.*, p. 531.

124 I. Valetta, *Chopin. La vita, le opere*, Fratelli Bocca, Torino 1921, p. 41.

125 *Ivi*, p. 53.

126 G. Clericetti, *Camille Saint-Saëns. Il re degli spiriti musicali*, Zecchini, Varese 2016, p. 17. La precocità di Camille (educato alla musica da una prozia pianista), si palesò non solo nelle sue prime composizioni pianistiche, ma anche in qualità di pianista esecutore: non aveva ancora cinque anni quando a seguito di una sua esibizione privata ricevette una critica sulla stampa che elogiava la sua particolare disposizione musicale; *Ivi*, p. 17.

127 M. Mila, P. Gelli, *L'arte di Béla Bartók*, BUR Rizzoli, Milano 2013, pp. 25-27.

128 A. Scalfaro, *op. cit.*, 2014, p. 315.

fino agli anni Settanta-Ottanta.

I più recenti provvedimenti normativi, che prevedono un orientamento professionalizzante con le scuole elementari e medie, con il liceo ad indirizzo Musicale e con il Conservatorio divenuto Università, non rispondono certamente «all'esigenza di assicurare a tutti un grado di cultura musicale generale»¹²⁹.

«Secondo molti studiosi, il talento (inteso qui come dote individuale) è una componente del merito, a cui contribuisce anche l'impegno, lo sforzo individuale. Ma osservando la cosa da un'altra prospettiva, è vero anche il contrario. Il talento è un concetto dinamico, che riguarda un processo»¹³⁰, in cui merito e talento stanno in rapporto di reciproco riconoscimento.

Alla ricerca di una definizione di talento musicale alcuni studiosi hanno evidenziato come certi indicatori precoci: riconoscere le differenze tra toni, ricordare facilmente melodie, intonare con precisione, dimostrare passione per gli strumenti e una sensibilità per la musica, non possano essere considerate semplicemente abilità innate, ma siano piuttosto il risultato di una complessa interazione tra genetica, che influenza la struttura fisica e predispone a discernere i suoni, stimolazione ambientale e motivazione¹³¹.

Mentre nell'indagine di Howe, Davidson, Moore e Sloboda, i genitori di giovani musicisti hanno effettivamente testimoniato la presenza del canto come segnale precoce nei propri figli da bambini¹³², il Professor Anthony Kemp ha invece analizzato l'impatto della personalità e del temperamento sulla musicalità, correlando le teorie sulla personalità alla predisposizione individuale verso lo strumento musicale prescelto e il personale stile interpretativo, pur non sottovalutando il duro lavoro e l'applicazione costante che i giovani musicisti devono sostenere per raggiungere certi gradi di successo, anche se supportati dalle proprie doti e dall'incoraggiamento esterno di insegnanti e genitori¹³³. Il tema è stato ripreso da Judy Judge¹³⁴, Richard Parncutt e Gary McPherson¹³⁵ in una visione allargata delle attitudini musicali precoci e dell'interazione o meno con l'influenza ambientale, in

129 Ivi, p. 315.

130 M. Cinque, *op. cit.*, p. 158.

131 Parncutt R., McPherson G.E., *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford University Press, Oxford 2002; A.E. Kemp, *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*, Oxford University Press, Oxford 1996; M.J.A. Howe, J.W. Davidson, D.M. Moore, J.A. Sloboda, *Are there early childhood signs of musical ability?*, in *Psychology of music*, 23 (2):162-176, 1995.

132 M.J.A. Howe, J.W. Davidson, D.M. Moore, J.A. Sloboda, *op. cit.*

133 A.E. Kemp, *op. cit.*

134 J. Judge, *Musical Talent: Born Genius?*, in *American Music Teacher*, 58 (5): 14-16, 2009.

135 R. Parncutt, G.E. McPherson, *op. cit.*, pp. 17-30.

quanto dalle esperienze infantili può essere generata la motivazione a intraprendere uno studio musicale.

La neuroscienziata Alice Mado Proverbio ha raccolto una serie di studi a carattere neuroscientifico in un capitolo dedicato alla verifica dell'esistenza di un'attitudine alla musica, in cui ha rilevato che, pur essendo stata dimostrata scientificamente la presenza di geni «che regolano lo sviluppo neurocognitivo della via uditiva nell'attitudine musicale»¹³⁶, di altri geni che sono «in parte responsabili dell'espressione dell'attitudine musicale e dell'orecchio assoluto»¹³⁷, di alcuni che codificano tratti familiari di personalità aperta¹³⁸, o di altri ancora che predispongono ad essere costanti e perseveranti¹³⁹, si attribuisce ai fattori ambientali (educazione e contesto culturale in cui si vive), all'impegno e ad aspetti emotivi (resilienza, narcisismo, perfezionismo, estroversione) un peso in percentuale più rilevante nella predisposizione alla musica¹⁴⁰.

Di diverso avviso lo psichiatra e neurobiologo olandese Dick Swaab. Secondo il Professore, sostenitore del neurodeterminismo, in gran parte i comportamenti umani, talenti e limiti, sono autodeterminati e non frutto di libero arbitrio, in quanto le scelte dell'individuo sono elaborate in anticipo, in base a modelli predisposti dal codice genetico e dalle caratteristiche strutturali del cervello¹⁴¹.

A questa teoria si associa il nuovo programma di ricerca di Henkjan Honing che, comparando modelli di musicalità umana a quella animale, integra una base biologica della musicalità ad altre teorie, rifacendosi a ipotesi di Charles Darwin (studi che si sono orientati sull'evoluzione della produzione di suoni e ritmi di anfibi, insetti e uccelli maschi durante il corteggiamento delle femmine in grado di apprezzare il richiamo sonoro), e come insieme di meccanismi appartenuti ai nostri antenati, che possono aver condotto a specifiche caratteristiche umane¹⁴².

136 A.M. Proverbio, *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna 2019, p. 36; J. Oikkonen, Y. Huang, P. Onkamo, L. Ukkola-Vuoti, P. Raijas, K. Karma, V.J. Vieland, I. Jarvela, *A genome-wide linkage and association study of musical aptitude identifies loci containing genes related to inner ear development and neurocognitive functions*, in *Molecular Psychiatry*, 20 (2):275-282, DOI: 10.1038/mp.2014.8, 2015.

137 A.M. Proverbio, *op. cit.*, p. 37; C. Kanduri, P. Raijas, M. Ahvenainen, A.K. Philips, L. Ukkola-Vuoti, H. Lähdesmäki, I. Järvelä, *The effect of listening to music on human transcriptome*, in *PeerJ* (San Francisco, CA) 3:e830, DOI: 10.7717/peerj.830, 2015.

138 K.A. Corrigan, G. Schellenberg, *Predicting who takes music lessons. Parent and child characteristics*, in *Frontiers in Psychology*, 6, 282, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00282, 2015.

139 D.Z. Hambrick, E.M. Tucker-Drob, *The genetic of music accomplishment. Evidence for gene-environment correlation and interaction*, in *Psychonomic Bulletin & Review*, 22 (1):112-120, 2015.

140 A.M. Proverbio, *op. cit.*, pp. 35-47.

141 D.F. Swaab, *op. cit.*, pp. 290-297.

142 H. Honing, *On the biological basis of musicality*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423

Nonostante l'80% del QI e il 50% degli elementi caratteriali siano determinati dalla dotazione genetica¹⁴³, Swaab afferma che l'influenza di un processo educativo, dell'ambiente sociale e culturale in cui un bambino cresce non può essere negata. Lo studio della musica, associato alle lezioni di arte, e ginnastica, nell'età scolare migliora il QI e le prestazioni cognitive¹⁴⁴.

«I bambini possono trarre un grande piacere dall'arte»¹⁴⁵ secondo i rilevamenti di Swaab, migliorando al contempo le funzioni esecutive, l'umore e lo spessore della corteccia cerebrale¹⁴⁶, anche se «alcuni danno il meglio di sé solo quando possono imparare qualcosa che suscita davvero il loro interesse.»¹⁴⁷. Lo studioso sollecita gli adulti a riservare una particolare attenzione ai bambini con un talento verso la musica, l'arte o lo sport, offrendo loro la possibilità di coltivare la propria dote in una scuola con insegnanti specializzati¹⁴⁸.

La scoperta scientifica di geni rilevanti per la musicalità (il cromosoma 4 coinvolto nel canto e nella percezione della musica, il cromosoma 8q sempre nella percezione della musica e per l'orecchio assoluto, il 12q nella percezione, memorizzazione e ascolto musicale, il 17q per la memoria e la partecipazione corale) propende per la rilevanza dell'ereditarietà della musicalità rispetto all'assiduità della pratica musicale¹⁴⁹.

Un interessante studio su un campione di circa 10.500 gemelli svedesi monozigoti di età compresa tra 27 e 54 anni, ha verificato a parità di predisposizione genetica verso la musica (utilizzando specifici test di misurazione del senso ritmico, melodico e di discriminazione delle altezze), l'influenza del talento innato in relazione alla pratica e alle capacità. Dai risultati è emerso che il coinvolgimento musicale attivo ha investito una maggiore percentuale di femmine (80%) rispetto ai maschi (62%), anche se questi ultimi avevano suonato un numero maggiore di ore rispetto alle femmine, dimostrando che le capacità e l'inclinazione alla pratica sono strettamente legati al patrimonio genetico degli individui (ossia il gemello che si esercitava di più non aveva migliori capacità musicali), congiunto piuttosto ad una certa influenza ambientale (come le variabili demografiche o lo stato socio-ambientale)¹⁵⁰. Lo studio è stato successivamente ripreso per verificare se la

(1):51-56, DOI: 10.1111/nyas.13638, 2018.

143 D.F. Swaab, *op. cit.*, p. 292.

144 *Ivi*, p. 322.

145 *Ibidem*.

146 *Ibidem*.

147 *Ivi*, p. 323.

148 *Ivi*, p. 324.

149 *Ivi*, pp. 144-145.

150 M.A. Mosing, G. Madison, N.L. Pedersen, R. Kuja-Halkola, F. Ullén, *Practice does not make perfect:*

componente genetica influisce sulla scelta dello strumento o di cantare, e di un genere musicale prescelto, dimostrando l'esistenza di una componente ereditaria in quanto un'alta percentuale di gemelli suonava lo stesso strumento e condivideva un genere musicale¹⁵¹.

Le premesse rilevate ad ogni modo, possono muovere educatori e genitori a facilitare lo sviluppo musicale dei bambini “talentuosi” incoraggiando e rafforzando abilità riconosciute che si stanno già realizzando naturalmente, auspicabilmente nel rispetto della loro personalità, dei loro gusti e tempi.

Il riconoscimento di motivazioni allo sviluppo del talento musicale è per tradizione fortemente stimato nella cultura cinese, lo dimostrano studi come quello di Pauline Ho e Sylvia Chong¹⁵² sullo sviluppo della genialità musicale degli adolescenti cinesi, dal quale sono emerse cinque influenze determinanti nella crescita del talento: le capacità naturali, le esperienze musicali precoci, la motivazione al successo, il sostegno esterno, i valori culturali.

Ne esce un chiaro riconoscimento delle componenti valoriali relative al miglioramento della partecipazione e della motivazione dei giovani musicisti nello sviluppo del loro potenziale musicale, nutriti fin da piccoli dalla ricchezza di un bagaglio culturale sinergico tra le influenze scolastiche e quelle familiari.

L'etnomusicologo Henry Kingsbury ha messo in evidenza, in un suo studio passato, le dinamiche culturali in America degli studi in Conservatorio, istituzione riservata al talento musicale in cui l'unica vera preoccupazione di docenti e studenti sembra quella di impegnarsi essenzialmente nel raggiungimento di tappe, tradotte in esami e *performance*, perdendo di vista l'azione socio-culturale della formazione musicale¹⁵³, ma come ci fa notare Ivette Asprilla, in tempi più recenti la presenza della musica in tutte le culture la colloca in un contesto di sviluppo e di apprendimento più ampio, piuttosto che come una specialità professionale, problematizzando la definizione di talento e indagando il concetto più globale di intelligenza musicale. Nella sua pubblicazione Asprilla analizza modalità di valorizzazione del potenziale musicale, proponendo un modello che integra la formazione

no causal effect of music practice on music ability, in *Psychological science*, 25 (9):1795-1803, DOI: 10.1177/0956797614541990, 2014.

151 M.A. Mosing, F. Ullén, *Genetic influences on musical specialization, a twin study on choice of instrument and music genre*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423 (1):427-434, DOI: 10.1111/nyas.13626, 2018.

152 P.S.K. Ho, S.N. Chong, *The Talent Development of a Musically Gifted Adolescent in Singapore*, in *International Journal of Music Education*, 28 (1):47-60, DOI: 10.1177/0255761409351350, 2010.

153 H. Kingsbury (1988), *Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System*, Temple University Press, Philadelphia 2001, pp. 59-182.

musicale dalla prima infanzia al post-laurea, in cui si sviluppano la corporeità, il pensiero simbolico, quello logico-formale e creativo¹⁵⁴.

Lo studio di Carina Klein ed altri, conferma l'efficacia della combinazione tra abilità e tempo dedicato alla pratica, dimostrando una maggiore connettività funzionale del cervello in un campione di musicisti professionisti comparati ad un gruppo di non musicisti, talmente rilevante da lasciare traccia extra-compito¹⁵⁵.

Anche la posizione del giornalista americano Geoff Colvin¹⁵⁶ e della docente americana specializzata in arte vocale Lynn Holding¹⁵⁷, evidenzia come il mito del talento offuschi talvolta il duro lavoro che lo rafforza e di quanto talento e ambiente si supportino a vicenda. Colvin sostiene la “pratica deliberata”, «practice is all about pushing ourselves just beyond what we can currently do»¹⁵⁸, che spinge il proprio modello mentale a progredire rispetto al livello raggiunto, in modo da creare le condizioni per poter liberare le proprie risorse creative e innovative¹⁵⁹, mentre Holding ribadisce che il talento, per non essere vanificato, debba essere supportato da una formazione che lo rivela e sostiene, «the worth of talent as a construct is revealed as virtually useless when, in the absence of the training necessary to reveal it and the effort necessary to sustain it, talent, if it exists at all, vanishes»¹⁶⁰.

È restrittivo pensare al binomio musica-talento solo finalizzato alla musica, quest'ultima infatti può diventare un mezzo per sviluppare competenze parallele.

In un articolo di Francisco Cuadrado si è dimostrata la relazione tra linguaggio musicale e sviluppo personale, nonché benessere dei bambini, nella realizzazione di un progetto dal titolo “Musica e talento”¹⁶¹, finalizzato all'utilizzo dell'intelligenza musicale e della musica in generale, come risorse per sviluppare competenze sociali e cognitive, quali l'autostima, la fiducia in se stessi, la motivazione, le relazioni sociali ed emozionali, e il benessere.

154 L.I. Asprilla, *Educar En La Música. Una Aproximación Crítica Al Talento Y La Educación Musical*, in Aula, Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca, 21:63-83, DOI: 10.14201/aula2015216383, 2015.

155 C. Klein, F. Liem, J. Hänggi, S. Elmer, L. Jäncke, *The "silent" imprint of musical training*, in Hum Brain Mapp, 37 (2):536-46, DOI: 10.1002/hbm.23045, 2016.

156 Geoff Colvin, ancorandosi ad alcuni studi sul talento ed alla conoscenza del percorso di eccellenze in più campi, porta avanti l'idea che il talento sia sopravvalutato; senza un'applicazione costante le potenzialità naturali non conducono al raggiungimento di obiettivi; G. Colvin, *Talent is Overrated. What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else*, Portfolio, London 2010, pp. 17-64.

157 L. Holding, *Innate talent: Myth or reality?* in Journal of Singing, 67 (4):451-458, 2011.

158 Ivi, p. 84.

159 Ivi, pp. 145-166.

160 Ivi, p. 457.

161 Progetto realizzato nella città di Siviglia, con piccoli gruppi di bambini suddivisi per età, nella fascia 3-9 anni, in orario extrascolastico.

Le attività proposte, in cui hanno trovato spazio la creatività musicale, l'improvvisazione, il gioco, anche sotto forma di *problem solving*, gli indovinelli sonori, la presentazione di canzoni preferite, hanno dimostrato l'impegno di ogni singolo, sia nella sfida all'auto-efficacia e all'auto-percezione, che nella condivisione e cooperazione di gruppo, in aggiunta allo sviluppo di un pensiero creativo non finalizzato alla musica. L'intero intervento ha supportato i benefici e l'efficacia di un apprendimento attivo, orientato a sviluppare i diversi tipi di intelligenza del paradigma di Howard Gardner ed a migliorare le *soft skills* mettendo in campo modi personali di imparare in una cornice di positività e benessere¹⁶².

Il professore di psicologia dell'età evolutiva David Feldman¹⁶³, che ha condotto studi approfonditi sui bambini prodigio, ritiene che l'espressione del potenziale umano e il suo sviluppo sia influenzato dalle variabili culturali, storiche e del contesto socio-familiare in cui si può esprimere, anche se, in concordanza con Larisa Shavinina¹⁶⁴, non sempre questi fattori sono una garanzia nella crescita di bambini che dimostrano un particolare talento.

La teorica musicale Jeanne Bamberger, a seguito di numerosi studi di caso relativi ai problemi cognitivi nello sviluppo dei bambini musicalmente dotati, ha potuto rilevare che frequentemente i bambini prodigio quando crescono, soprattutto nel periodo dell'adolescenza, possono manifestare una certa resistenza alla costruzione formale delle proprie competenze musicali inizialmente solo intuitive, fino al punto di abbandonare la partecipazione alla vita musicale¹⁶⁵. Tale allontanamento si è verificato anche da parte di violinisti adolescenti che si sono formati con il metodo Suzuki, al quale vengono mosse forti critiche per il programma serrato e impattante su più fronti; un aspetto riguarda ad esempio la difficoltà dei bambini nel passaggio all'esecuzione per lettura, avendo radicato quella per imitazione. Un'altra critica si riferisce ad un repertorio limitato al genere classico che sviluppa un gusto settoriale e un'idea interpretativa chiusa, avendo a lungo ricalcato la stessa esecuzione ascoltata; un ulteriore giudizio sfavorevole si riferisce al considerevole

162 F. Cuadrado, *Music and Talent. An Experimental Project for Personal Development and Well-being through Music*, in *International Journal of Music Education*, 37 (1):156-174, DOI: 10.1177/0255761418794720, 2018.

163 D.H. Feldman, G. Nofery, L. Goldsmith, T. Lynn, *Quando la natura fa centro. Bambini con talenti eccezionali*, Giunti, Firenze 1991.

164 L. Shavinina (a cura di), *International Handbook on Giftedness*, Vol.1, Springer Science, Québec, Canada 2009, p. 236.

165 J. Bamberger, *Growing up Prodigies: The midlife crisis*, in *New Direction for Child and Adolescent Development*, (17):61-77, DOI: 10.1002/cd.23219821707, 1982.

impegno della madre nell'applicazione del metodo¹⁶⁶. Altre dure polemiche fanno riferimento «all'equiparazione dell'apprendimento del linguaggio, con quello molto più complesso dello strumento, oggetto che esige una abilità manipolatoria che col linguaggio non ha nulla a che vedere.»¹⁶⁷.

Il talento precoce è un segnale da cogliere e coltivare, ma solo se la persona durante la crescita lo vorrà, assecondando la propria motivazione¹⁶⁸, personalità e carattere¹⁶⁹ potrà coltivare la sua dote, in sinergia con le sollecitazioni ambientali, per raggiungere un alto livello di competenza musicale.

L'apprendimento della musica, come ribadito dall'osservazione sistematica del comportamento musicale dei bambini di Graham Welch¹⁷⁰, si sviluppa su un modello articolato basato su percorsi diversificati, che permette di affermare come «with appropriate support, all young children can achieve a degree of mastery in the contemporary musical idioms of the maternal culture»¹⁷¹, fin dalla prima infanzia il bambino, sostenuto dalle opportunità socio-culturali dell'ambiente in cui cresce, può acquisire la padronanza di un linguaggio musicale che può estendersi nel corso della vita. Se la formazione musicale sarà precoce e prolungata il sistema nervoso, come pure le funzioni sensoriali, motorie e cognitive subiranno adattamenti plastici a lungo termine, come rilevato dallo studio di Eckart Altenmüller e Shinichi Furuya¹⁷².

Anche Susan Hallam¹⁷³, critica nei confronti dei test predittivi di un successo musicale basati sulla percezione uditiva, nella convinzione che tutti gli esseri umani siano “musicali”, ritiene il concetto di musicalità¹⁷⁴ un apprendimento musicale in continuo

166 H. Gardner (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1996, pp. 397-400.

167 E. Porta, *Il violino nella storia: maestri, tecniche, scuole*, EDT, Torino 2000, p. 224.

168 A proposito della quale, studi recenti hanno confermato che sia il successo ad incrementare la motivazione e non il contrario; C.M. Scaglioso, *op. cit.*, p. 143.

169 Cfr. S. Moon, *Personal talent*, in *High Ability Studies*, 14 (1):5-21, DOI: 10.1080/13598130304095, 2003, p. 8.

170 F.G. Welch, *Early childhood musical development*, in *Research Studies in Music Education*, 11 (1):27-41, 1998.

171 *Ivi*, p. 37.

172 E. Altenmüller, S. Furuya, *Brain Plasticity and the Concept of Metaplasticity in Skilled Musicians*, in *Advances in Experimental Medicine and Biology*, 957:197-208, DOI: 10.1007/978-3-319-47313-0_11, 2016.

173 S. Hallam, *Musicality*, in McPherson G.E. (a cura di), *The child as musician. A handbook of musical development*, 2nd ed., Oxford University, New York 2016, pp. 67-80.

174 termine che in letteratura viene associato in modo interscambiabile con “abilità”, “attitudine”, “potenziale” o “talento” musicale, ma che non ha una definizione universale, in quanto i significati sono costruzioni e riflesso di fattori politici, economici e sociali legati a tempi e luoghi. Lo studio di Hallam conduce verso una nuova riflessione sul termine “musicalità”, come possiamo leggere nell'introduzione del suo saggio: S. Hallam, *Musicality*, in McPherson G.E. (a cura di), *op. cit.*, 2016, p. 67.

sviluppo, risultato di una combinazione tra l'eredità genetica (anche se non è ancora stato individuato un gene unico responsabile della musicalità) e le opportunità di apprendimento offerte dall'ambiente. Tali opportunità, innalzandone il livello (secondo gli studi che riporta si stima che solo un 4% della popolazione generale sia affetta da amusia, una incapacità di riconoscere e riprodurre frequenze sonore¹⁷⁵), ci invitando a fare in modo che «all children, from the earliest age, with opportunities to develop their musical skills»¹⁷⁶, valutando nella direzione educativa non tanto il potenziale di base specifico, ma piuttosto l'interesse del bambino per la musica e la sua motivazione, sostenuta dai familiari, ad impegnarsi in attività musicali.

Al ruolo elitario della musica quindi può affiancarsi una dimensione formativa di base, un'alfabetizzazione musicale globale che contribuisca alla formazione di un gusto musicale, di capacità critiche atte ad operare scelte consapevoli e in senso più ampio per la formazione culturale di ogni cittadino e cittadina europei. Infatti, come afferma Wilfried Gruhn, i bambini hanno bisogno della musica per ragioni neurobiologiche e antropologiche, in quanto l'esperienza sonora e musicale risponde al bisogno di comunicazione di ogni essere umano. Tutti i bambini nascono con un potenziale musicale che grazie all'influenza della complessa interazione tra geni e stimoli esterni, può svilupparsi e consolidarsi se educato¹⁷⁷.

1.5 Il contributo delle neuroscienze nella musica

In tempi recenti si sta ampliando la collaborazione multidisciplinare negli intenti di ricerca tra le «diverse discipline che tradizionalmente studiano gli effetti dell'ambiente sociale sugli esseri umani», ossia l'interazione con la cultura e le neuroscienze, che «con il loro orientamento sperimentale, possono aggiungere una nuova dimensione alle scienze sociali e umanistiche descrittive»¹⁷⁸.

Gli studi nel ramo delle neuroscienze hanno assistito negli ultimi decenni, all'introduzione della neuroestetica, alla quale ha decisamente contribuito Semir Zeki, direttore del Laboratorio di Neurobiologia e professore di Neuroestetica presso l'*University College* di Londra, che ha cercato di descrivere il modo in cui le aree cerebrali si

175 Ivi, p. 71.

176 Ivi, p. 76.

177 W. Gruhn, *Children need music*, in *International journal of music education*, 23 (2):99-101, DOI: 10.1177/0255761405052400, 2005.

178 D.F. Swaab, *op. cit.*, p. 329.

connettono nell'esperienza estetica¹⁷⁹.

In linea al suo impegno si evidenzia quello di altri neuroscienziati che si sono occupati di riscontrare la percezione coerente nella comunicazione tra zone del cervello¹⁸⁰ e di studiare la logica funzionale delle connessioni anatomiche corticali nella corteccia visiva¹⁸¹, facendo uso della Risonanza Magnetica Funzionale per verificare le aree del cervello impegnate nella percezione visiva della bellezza di dipinti¹⁸².

A questo nuovo indirizzo si sono aggiunte ricerche orientate a verificare gli effetti di cura della musica sul nostro cervello¹⁸³, tra cui quella di Michael Thaut e Volker Hoemberg, direzionata a verificare l'efficacia dell'applicazione di tecniche cliniche riabilitative e terapeutiche attraverso la musica, il ritmo, lo stimolo uditivo, il canto, la memoria musicale. Questo programma di Musicoterapia Neurologica (NMT) viene applicato nel trattamento di pazienti con malattie a carico del sistema nervoso che influenzano l'aspetto cognitivo, motorio e della comunicazione¹⁸⁴.

Coerentemente con studi precedenti, il confronto tra Risonanze Magnetiche Funzionali ha individuato un codice neurale del cervello comune (precisamente nell'area di Broca, probabilmente collegata ad altri domini), responsabile dell'elaborazione sia del linguaggio naturale sia di sequenze musicali¹⁸⁵.

Questa connettività funzionale nell'ascolto sia della musica che del linguaggio parlato si presta ad essere valutata come risorsa terapeutica¹⁸⁶.

La meta-analisi di Reina Gordon e colleghi, esamina la letteratura esistente sulla

179 S. Zeki (1999), *La visione dall'interno. Arte e cervello*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 2007; S. Zeki, *Artistic Creativity and the Brain*, in *Science*, 293 (5527):51-52, DOI: 10.1126/science.1062331, 2001.

180 T.S. McClure, J.A. Siegel, *Neuroaesthetics: An Introduction to Visual Art*, in *The Premier Undergraduate Neuroscience Journal*, 1-7, 2015; A. Chatterjee, O. Vartanian, *Neuroaesthetics*, in *Trends Cognitive Sciences*, 18 (7):370-375, DOI: 10.1016/j.tics.2014.03.003, 2014; A. Chatterjee, *Neuroaesthetics: A Coming of Age Story*, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (1):53-62, DOI: 10.1162/jocn.2010.21457, 2011.

181 S. Zeki, S. Shipp, *The functional logic of cortical connections*, in *Nature*, 335 (6188):311-317, DOI: 10.1038/335311a0, 1988.

182 H. Kawabata, S. Zeki, *Neural correlates of beauty*, in *Journal of neurophysiology*, 91 (4):1699-705, DOI: 10.1152/jn.00696.2003, 2004.

183 M.H. Thaut, *Music as therapy in early history*, in *Progress in Brain Research*, 217:143-158, DOI: 10.1016/bs.pbr.2014.11.025.epub 2015; G. Bernatzky, M. Presch, M. Anderson, J. Panksepp, *Emotional foundations of music as a non-pharmacological pain management tool in modern medicine*, in *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 35 (9):1989-99, DOI: 10.1016/j.neubiorev.2011.06.005.epub, 2011.

184 M.H. Thaut, V. Hoemberg (a cura di), *Handbook of Neurologic Music Therapy*, OUP, Oxford 2014.

185 J.N. Chiang, M.H. Rosenberg, C.A. Bufford, D. Stephens, A. Lysy, M.M. Monti, *The language of music: Common neural codes for structured sequences in music and natural language*, in *Brain and Language*, 185:30-37, DOI: 10.1016/j.bandl.2018.07.003, 2018.

186 C. Karmonik, A. Brandt, S. Elias, J. Townsend, E. Silverman, Z. Shi, J.T. Frazier, *Similarity of individual functional brain connectivity patterns formed by music listening quantified with a data-driven approach*, in *International Journal for Computer Assisted Radiology and Surgery*, 15 (4):703-713, DOI: 10.1007/s11548-019-02077-y, 2020.

relazione tra le abilità linguistiche e l'alfabetizzazione musicale, dalla quale emergono comprovate evidenze sulla consapevolezza fonologica e la fluidità di lettura in età scolare, incrementate dal *training* musicale. Metodi di *imaging* cerebrale hanno rivelato i meccanismi alla base del legame tra l'abilità di lettura e l'educazione musicale, mettendo a disposizione un importante contributo alla comprensione delle risposte neurali nei lettori con sviluppo tipico e in quelli con difficoltà per valutare l'implementazione di interventi musicali nel quadro di neuro-sviluppo¹⁸⁷.

Uno studio italiano di recente diffusione riguarda la scoperta di una difficoltà di elaborazione del ritmo negli individui con dislessia dello sviluppo. Precedenti studi avevano già stabilito un parallelismo tra musica e dislessia¹⁸⁸, ma lo studio effettuato presso l'Istituto Neurologico "Carlo Besta" di Milano su bambini e adulti ha individuato in un *training* di lettura ritmica basata sull'anticipazione dello sguardo (un po' come quando si legge uno spartito musicale mentre si suona uno strumento; situazione che ci costringe a muovere lo sguardo con una sfasatura rispetto a ciò che stanno facendo le mani), una possibile pratica di risoluzione al problema¹⁸⁹.

Nel ramo della neurolinguistica e della neuropsicologia dello sviluppo, le studiose Claudia Casalini, Lucia Pfanner e Anna Maria Chilosi fanno cenno all'utilità dell'impiego di giochi come «filastrocche, rime, o strategie comunicative di riformulazione e ampliamento delle produzioni del bambino»¹⁹⁰, per incrementare le abilità fonologiche dei bambini durante la loro permanenza nella scuola dell'infanzia¹⁹¹. Ciò viene ritenuto necessario, in quanto frequentemente in età prescolare possono presentarsi disturbi del linguaggio, spesso transitori, che possono provocare conseguenze di tipo psicologico e relazionale, se non diagnosticati precocemente e trattati con interventi specifici¹⁹².

Recenti ricerche accreditate sostengono l'influenza della musica non solo sull'umore

187 R.L. Gordon, H.M. Fehd, B.D. McCandliss, *Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis*, in *Frontiers in Psychology*, 6, 1777, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.0177, 2015.

188 P. Bishop-Liebler, G. Welch, M. Huss, J.M. Thomson, U. Goswami, *Auditory temporal processing skills in musicians with dyslexia*, in *Dyslexia*, 20 (3):261-279, DOI: 10.1002/dys.1479, 2014; A.H. Weiss, R.Y. Granot, M. Ahissar, *The enigma of dyslexic musicians*, in *Neuropsychologia*, 54:28-40, DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2013.12.009, 2014; A.M. Proverbio, M. Manfredi, A. Zani, R. Adorni, *Musical expertise affects neural bases of letter recognition*, in *Neuropsychologia*, 51 (3):538-549, DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.12.001, 2013.

189 E. Pagliarini, L. Scocchia, E. Granocchio, D. Sarti, N. Stucchi, M.T. Guasti, *Timing anticipation in adults and children with Developmental Dyslexia: evidence of an inefficient mechanism*, in *Scientific Reports*, 10 (1):17519, DOI: 10.1038/s41598-020-73435-z, 2020.

190 C. Casalini, L. Pfanner, A.M. Chilosi, *Disturbi del linguaggio*, in Pecini C., Brizzolara D. (a cura di), *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento*, McGraw-Hill, Milano 2020, p. 173.

191 *Ibidem*.

192 *Ivi*, p. 177.

e sugli stati fisiologici, ma anche nella riduzione dello stress¹⁹³, nel suo impiego terapeutico con persone nel Disturbo dello Spettro Autistico¹⁹⁴, nel trattamento della depressione¹⁹⁵, della sindrome da deficit della ricompensa¹⁹⁶, di postumi psicologici e fisici da gravi patologie¹⁹⁷ e come terapia ausiliaria nel trattamento del dolore sia per gli adulti¹⁹⁸ che per i bambini ospedalizzati¹⁹⁹.

Inoltre, Nina Schaffert ed altri hanno messo in luce il legame tra l'informazione uditiva e i processi percettivo-motori, dal quale emerge il potenziale della musica come strumento operativo di cura sia nello sport che nella riabilitazione motoria²⁰⁰, mentre Grau-Sánchez e collaboratori ne sottolineano l'impiego nella riabilitazione degli arti superiori in caso di ictus²⁰¹.

Nel contesto nazionale il neurologo Davide Borghetti sostiene l'efficacia della NeuroMusicoTerapia nell'ambito degli interventi terapeutici multidisciplinari, integrativi nel trattamento riabilitativo di disfunzioni cognitive, sensoriali, affettive, motorie, del linguaggio o di altre abilità perdute, legate a quadri diagnostici di malattie

193 V.T. Fallon, S. Rubenstein, R. Warfield, H. Ennerfelt, B. Hearn, E. Leaver, *Stress reduction from a musical intervention*, in *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 30 (1):20–27, DOI: 10.1037/pmu0000246, 2020.

194 A.B. Lagasse, *Social outcomes in children with autism spectrum disorder: A review of music therapy outcomes*, in *Patient Related Outcome Measures*, 8:23-32, DOI: 10.2147/PROM.S106267, 2017; M. Geretsegger, C. Elefant, K.A. Mössler, C. Gold, *Music Therapy for people with autism spectrum disorder*, in *Cochrane Library* 2014 (6), DOI: 10.1002/14651858.CD004381.pub3, 2014.

195 S. Aalbers, L. Fusar-Poli, R.E. Freeman, M. Spreen, J.C. Ket, A.C. Vink, A. Maratos, M. Crawford, X.J. Chen, C. Gold, *Music therapy for depression*, in *Cochrane Database Systematic Reviews* 2017, (11):CD004517, DOI: 10.1002/14651858.CD004517.pub3, 2017.

196 K. Blum, T.J. Chen, A.L. Chen, M. Madigan, B.W. Downs, R.L. Waite, E.R. Braverman, M. Kerner, A. Bowirrat, J. Giordano, H. Henshaw, M.S. Gold, *Do dopaminergic gene polymorphisms affect mesolimbic reward activation of music listening response? Therapeutic impact on Reward Deficiency Syndrome (RDS)*, in *Medical Hypotheses*, 74 (3):513-520, DOI: 10.1016/j.mehy.2009.10.008, 2010.

197 J. Bradt, C. Dileo, L. Magill, A. Teague, *Music Interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients*, in *Cochrane Database of Systematic Review* 2016 (8):CD006911, DOI: 10.1002/14651858.CD006911.pub3, 2016; P. Archie, E. Bruera, L. Cohen, *Music-based interventions in palliative cancer care. A review of quantitative studies and neurobiological literature*, in *Supportive Care in Cancer*, 21 (9):2609-2624, DOI: 10.1007/s00520-013-1841-4, 2013.

198 L. Cole, G. LoBiondo-Wood, *Music as an Adjuvant Therapy in Control of Pain and Symptoms in Hospitalized Adults: A Systematic Review*, in *Pain Management Nursing*, 15 (1):406-425, DOI: 10.1016/j.pmn.2012.08.010, 2014; J. Bradt, C. Dileo, M. Shim, *Music interventions for preoperative anxiety*, in *Cochrane Library* 2013, (6):CD006908, DOI: 10.1002/14651858.CD006908.pub2, 2013.

199 C. Colwell, R. Edwards, E. Hernandez, K. Brees, *Impact of Music Therapy Interventions (Listening, Composition, Orff-Based) on the Physiological and Psychosocial Behaviors of Hospitalized Children: A Feasibility Study*, in *Journal of Pediatric Nursing*, 28 (3):249-258, DOI: 10.1016/j.pedn.2012.08.008, 2013.

200 N. Schaffert, T.B. Janzen., K. Mattes, M.H. Thaut, *A Review on the Relationship Between Sound and Movement in Sports and Rehabilitation*, in *Frontiers in Psychology*, 10:244, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00244, 2019.

201 J. Grau-Sánchez, T.F. Münte, E. Altenmüller, E. Duarte, A. Rodríguez-Fornells, *Potential benefits of music playing in stroke upper limb motor rehabilitation*, in *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 112:585-599, DOI: 10.1016/j.neubiorev.2020.02.027, 2020.

neurodegenerative come il Morbo di Parkinson²⁰².

Completa l'esempio applicativo l'ultimo testo pubblicato dal neurologo e psichiatra inglese Oliver Sacks che, partendo dalla descrizione di casi clinici osservati, ci introduce nel mondo della mente musicale, offrendoci un complesso quadro della correlazione tra basi neurologiche, emozioni ed esperienza musicale²⁰³.

A partire dall'elettrofisiologia che studia le componenti alla base dell'estetica nel cervello²⁰⁴, le ricerche neuroscientifiche si sono orientate sull'effetto della musica di diversi stili, sull'umore psicologico e sulle risposte fisiologiche associate alle emozioni indotte, misurando la frequenza cardiaca e la pressione sanguigna verificando, in uno studio di Proverbio ed altri, una sensazione di agitazione in risposta alla musica atonale e di allegria come reazione alla musica tonale, su un campione di ascoltatori non esperti esaminati²⁰⁵.

Inizialmente l'approccio della neuroestetica si è basato sul gusto, interrogandosi se le scansioni cerebrali ci possano dire perché ci piace l'arte, domanda alla quale Ball risponde che non esiste una spiegazione neuroestetica, perché il piacere per l'arte non è una qualità del cervello, ma una questione di cultura e di circostanze, anche se è stato evidenziato che l'ascolto della musica attiva i circuiti di piacere in certe aree del cervello, associando i "brividi" musicali alle risposte neurologiche affini a quelle indotte dal sesso o dalle droghe²⁰⁶.

Le neuroscienze della musica esaminano i processi che si attivano a livello cerebrale sia durante l'esecuzione musicale che durante l'ascolto, ponendo in evidenza i meccanismi neurali che stanno alla base dei processi del godimento estetico²⁰⁷.

Nello studio sulla funzione del sistema dopaminergico correlato al piacere suscitato dalla musica ne sono state dimostrate le prove causali²⁰⁸, e in ulteriori ricerche è stato indagato il legame dopamino-dipendente tra la ricompensa astratta musicale, costituita da canzoni

202 Come si può leggere dal portale dell'Associazione Pisa Parkinson al link <https://www.associazionepisaparkinson.it/riabilitazione/neuromusicoterapia-a-pisa-borghetti/>, consultato il 27/10/2020.

203 O. Sacks, *Musicofilia. Racconti sulla musica e il cervello*, trad. it., Adelphi, Milano 2008.

204 T. Jacobsen, *On the electrophysiology of aesthetic processing*, in *Progress in brain research*, 204:159-168, DOI: 10.1016/B978-0-444-63287-6.00008-7, 2013.

205 A.M. Proverbio, L. Manfrin, L.A. Arcari, F. De Benedetto, M. Gazzola, M. Guardamagna, V. Lozano Nasi, A. Zani, *Non-expert listeners show decreased heart rate and increased blood pressure (fear bradycardia) in response to atonal music*, in *Frontiers in Psychology*, 6:1646, DOI: 10.3389/fpsyg, 2015.

206 P. Ball, *Neuroaesthetics is killing your soul*, in *Nature (London)*, DOI: 0.1038/nature.2013.12640, 2013.

207 A.M. Proverbio, *op. cit.*, pp. 167-169.

208 L. Ferreri, E. Mas-Herrero, R.J. Zatorre, P. Ripollés, A. Gomez-Andres, H. Alicart, G. Olivé, J. Marco-Pallarés, R.M. Antonijoan, M. Valle, J. Riba, A. Rodriguez-Fornells, *Dopamine modulates the reward experiences elicited by music*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the States of America*, 116 (9):3793-3798, DOI: 10.1073/pnas.1811878116, 2019.

usate come rinforzo, e il potenziamento della memoria²⁰⁹.

Un'analisi di risposte soggettive sul grado di piacere provato, correlata ad una valutazione oggettiva con l'utilizzo di uno *scanning* tomografico PET²¹⁰, della Risonanza magnetica funzionale fMRI²¹¹ ed a misurazioni psicofisiologiche in un campione di ascoltatori, ha fornito l'evidenza scientifica del rilascio di dopamina nello striato dorsale e ventrale del cervello prima e durante l'ascolto di musica piacevole²¹².

La sinergia di Robert Zatorre e Valorie Salimpoor ha presentato una possibile risposta neuroscientifica al passaggio dalla percezione della musica alle risposte di piacere, identificando alcuni circuiti corticali uditivi responsabili della codifica e della memorizzazione dei modelli tonali²¹³.

Il contributo di Zatorre, neuroscienziato cognitivista radicato nel contesto canadese, si è concentrato sullo studio del substrato neurale che sta alla base della cognizione uditiva, con uno sguardo attento al rapporto tra linguaggio (come modo di utilizzare cognitivamente il suono) e musica. È proprio dalla musica che Zatorre trae nutrimento per i suoi approfondimenti neuroscientifici sulle relazioni tra musica e abilità cognitive, come ha affermato nel Convegno *Neurosciences and Music II: from perception to performance* del 2005²¹⁴.

Zatorre si dichiara soddisfatto di verificare in questi ultimi decenni, un interesse crescente per le neuroscienze musicali da parte del mondo scientifico, e di apprezzare in riviste accreditate la rilevanza che viene attribuita alla ricerca di una risposta sul perché amiamo la musica. Tale argomento ha acceso intuizioni e ipotesi, fra cui la neuroscienza della percezione uditiva (che ci permette di analizzare i modelli sonori e di fare previsioni su di essi) e la ricompensa (che genera emozioni soddisfatte o meno dall'aspettativa), in attesa di ulteriori sviluppi futuri che auspica comprensivi delle applicazioni in ambito clinico, educativo e artistico²¹⁵.

209 L. Ferreri, E. Mas-Herrero, G. Cardona, R.J. Zatorre, R.M. Antonijoan, M. Valle, J. Riba, P. Ripollés, A. Rodriguez-Fornells, *Dopaminergic signalling modulates reward-driven music memory consolidation*, in bioRxiv, DOI: 10.1101/2020.04.01.020305, 2020.

210 *Positron Emission Tomography*/, ossia Tomografia a Emissione di Positroni.

211 *Functional Magnetic Resonance Imaging*, ovvero Risonanza Magnetica Funzionale per Immagine.

212 M. Benovoy, A. Dagher, K. Larcher, R.J. Zatorre, V.N. Salimpoor, *Anatomically Distinct Dopamine Release during Anticipation and Experience of Peak Emotion to Music*, in *Nature Neuroscience*, 14 (2):257-262, DOI: 10.1038/nn.2726, 2011.

213 R.J. Zatorre, V.N. Salimpoor, *From perception to pleasure: Music and its neural substrates*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 110 (Supplement 2):10430-10437, DOI: 10.1073/pnas.1301228110, 2013.

214 R.J. Zatorre, *Musica, cibo per le neuroscienze?*, trad. it., in *Quaderni acp*, 14 (1):22-25, 2007.

215 R.J. Zatorre, *Why Do We Love Music?*, in *Cerebrum* (New York, NY), 2018:cer-16-18, 2018.

L'esposizione alla musica produce effetti sul sistema nervoso di adulti e bambini, sul tono dell'umore, sulla variegata e ambivalente dimensione emozionale e sulla stimolazione dell'*arousal*, fenomeno temporaneo di allerta cognitiva ed eccitazione in risposta a uno stimolo rilevante²¹⁶.

Nel saggio sulle risposte dei neonati agli stimoli musicali la psicologa canadese Sandra Trehub ha rilevato la differenza tra gli studi condotti in laboratorio rispetto alle esperienze reali da viva voce materna, o di chi si prende cura dei piccoli, carica di espressività emotiva quando canta ninna-nanne o filastrocche.

Ad un orecchio profano adulto è facilmente riconoscibile la semplicità e ritmicità ripetitiva dei canti di culla cantati dalle madri, anche se in lingua straniera. L'altezza e l'intensità un po' più alte, quando il canto è rivolto al neonato, e la qualità emotiva ed espressiva della voce materna sono percepite ancora più evidenti quando si confrontano al canto dei padri, dei fratellini o delle sorelline.

Quando la mamma si rivolge al neonato, solitamente l'altezza della voce è maggiore nel parlato piuttosto che nel canto e gli studi in proposito hanno rilevato nei neonati un maggiore livello di cortisolo in risposta al parlato rispetto al canto materno.

È il ruolo delle madri che guida le inclinazioni dei bambini, cantando regolarmente per loro durante l'accudimento e adattando il canto allo stile più congeniale all'ascolto infantile. Le basi biologiche naturali dei neonati dimostrano una sensibilità alla musica e una predisposizione ai modellamenti culturali, come rilevato da Sandra Trehub²¹⁷ e da Michel Imberty²¹⁸.

Da queste premesse scientifiche e dalla consapevolezza che ogni individuo possiede più intelligenze, secondo la teoria di Gardner²¹⁹, educatori come Shinichi Suzuki e Edwin Gordon hanno intuito e consolidato con approcci specifici l'importanza della formazione musicale precoce nell'infanzia, proposti con la stessa naturalezza e spontaneità con cui si apprende il linguaggio verbale, con tutti i benefici cognitivi, affettivi e relazionali che ne conseguono²²⁰.

Dagli anni Novanta il neuroscienziato Giacomo Rizzolatti, pioniere nella scoperta dei

216 M.A. Galanti, *La sana ambivalenza delle emozioni e la musica*, in *Pedagogia oggi*, 14 (1), 2016.

217 S.E. Trehub, *Musical predispositions in infancy: a update*, in Peretz I., Zatorre R.J. (a cura di), *The Cognitive Neuroscience of music*, Oxford University Press, New York 2003, pp. 9-14.

218 M. Imberty, *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, in *Musica Domani*, XXX/114:4-10, 2000.

219 H. Gardner, *op. cit.*, 1996.

220 C.M. Scaglioso, *op. cit.*

neuroni specchio, ha evidenziato la particolarità di questo tipo di cellule di attivarsi empaticamente quando osserviamo un'azione o uno stato d'animo, studio che spiega la capacità delle aree del cervello di essere responsabili non solo delle azioni umane, ma anche di aspetti percettivi e cognitivi che predispongono alla socialità²²¹.

Questo meccanismo di rispecchiamento si attiva non solo in risposta a stimoli visivi, ma anche uditivi o combinati tra loro, come leggiamo nel testo di Massimo Blanco, provocando attività sensoriali e percettive che precedono il ragionamento e l'azione²²², nel modo in cui avviene quando un allievo violinista osserva i movimenti del maestro nell'esecuzione di un complesso passaggio che deve successivamente imitare²²³. Il rispecchiamento si rivela di fondamentale importanza nella comprensione dei processi sensoriali legati al comportamento motorio, anche nella comprensione della mente altrui²²⁴, o come si evince dallo studio di Ramachandra sull'incidenza dei neuroni specchio nell'elaborazione delle emozioni vocali linguistiche come paura, felicità e tristezza²²⁵.

Il professore di psicologia e compositore canadese Glenn Schellenberg ha verificato se gli articoli scientifici dei neuroscienziati rispetto a quelli degli psicologi comportamentali avevano attenuato o acuito l'associazione tra la formazione musicale e le capacità non musicali, e l'associazione tra la formazione musicale e la struttura o funzione del cervello (in quanto erroneamente viene spesso sovrapposta la causalità alla correlazione).

In studies of music training, frequent inferences of causation from correlation appear to arise from a unique combination of converging factors, [...]. Psychologists and neuroscientists working in the area also exhibit naiveté about the (im)possibility of far-transfer effects, unbridled enthusiasm for plasticity, disregard of findings from behavioral genetics, and unwarranted faith in results that include brain data and images. Finally, the idea of positive cognitive and neural side effects from music training (and other pleasurable activities) is inherently appealing, despite the fact that there is little positive evidence in this regard. It is a disservice, however, to offer false hope, wittingly or otherwise, to the public, educators, and other researchers²²⁶.

221 G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *op. cit.*, 2019; G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, R. Cortina, Milano 2006.

222 M. Blanco, *Fondamenti di Neurosociologia*, Primiceri, Padova 2016, p. 155.

223 G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *op. cit.*, 2006, p. 95.

224 Secondo il processo di simulazione incarnata, cioè situata nel corpo, descritto da Gallese, vedi V. Gallese, P. Migone, M.N. Eagle, *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi*, in *Psicoterapia e Scienze Umane*, 40 (3):543-580, 2006.

225 V. Ramachandra, N. Depalma, S. Lisiewski, *The Role of Mirror Neurons in Processing Vocal Emotions: Evidence from Psychophysiological Data*, in *International Journal of Neuroscience*, 119 (5):681-691, DOI: 10.1080/00207450802572188, 2009.

226 E.G. Schellenberg, *Correlation = causation? Music Training, Psychology, and Neuroscience*, in

In particolare lo studioso ha riscontrato una tendenza ad ovvia deduzione di causalità da parte dei neuroscienziati rispetto agli psicologi (i neuroscienziati che lavorano nell'area mostrano una facile possibilità di effetti di trasferimento, un entusiasmo sfrenato per la plasticità, una certa noncuranza nei riscontri della genetica comportamentale e una fede ingiustificata nei risultati che includono informazioni e immagini del cervello), derivante da una combinazione unica di fattori convergenti, incoraggiando così tra educatori, ricercatori e nella popolazione in generale, false aspettative di positivi effetti cognitivi e neurali correlati al *training* musicale (e da altre attività piacevoli), nonostante il fatto che ci siano poche prove certe al riguardo²²⁷.

Ad ogni modo la rapida crescita del cervello e l'imponente sviluppo del SNC nella prima infanzia, periodo in cui i circuiti neuronali sono più sensibili agli stimoli esterni²²⁸, facilitano il «raggiungimento di abilità complesse come suonare uno strumento musicale»²²⁹, ci riferiscono Roberta Battini e Roberta Scalise (all'interno di un quadro più generale di studio sullo sviluppo tipico e atipico del bambino e su come siano interconnessi fattori genetici e ambientali nel modellamento delle funzioni neurali), sulla base degli studi di Barrett *et al.*²³⁰.

Il sintetico panorama presentato, sul contributo neuroscientifico nella musica e sul ponte che si è creato tra i neurobiologi e neuropsicologi che utilizzano la musica e i musicisti che fanno riferimento alla ricerca sulla mente²³¹, ci impone una riflessione sull'evidenza scientifica delle risposte neurologiche agli stimoli musicali, sul ruolo audiovisuomotorio dei neuroni specchio nell'apprendimento della musica, ma anche sulla predisposizione alla musica, sull'importanza della pratica per lo sviluppo delle abilità musicali senza limite di età, sul piacere emozionale quando ascoltiamo musica, e non ultimo, sull'impiego della musica in campo terapeutico e riabilitativo²³², che necessitano di nuove politiche tra musica e scienze, mirate ad un conseguente impatto nell'accrescimento

Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 14 (4):475-480, 2020, pp. 478-479.

227 E.G. Schellenberg, *op. cit.*

228 R. Battini, R. Scalise, *Plasticità e interazioni geni-ambiente*, in Pecini C., Brizzolara D., *op. cit.*, p. 25.

229 *Ivi*, p. 24.

230 K.C. Barrett, R. Ashley, D.L. Strait, N. Kraus, *Art and Science: how musical training shapes the brain*, in *Frontiers in Psychology*, 4:713, 2013.

231 G. Avanzini, C. Faienza, D. Minciocchi, L. Lopez, M. Majno, *The Neurosciences and Music*, New York Academy of Sciences, New York 2003; D. Rollo, F. Brazzi, M. Zucchelli, A. Mauro, P. Eramo, A. Melej, L. Lopez, L. Fogassi, *L'effetto della pratica musicale sulle competenze cognitive degli alunni: abilità cognitive di base (attenzione e memoria), letto-scrittura e apprendimento musicale*, in Berlinguer L., Nuti G., Spadolini A., *Musica è scuola. Ricerche in Italia sul valore della musica pratica*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 168-200.

232 Cfr. A.M. Proverbio, *op. cit.*, 2019, pp. 130-135.

culturale e nella formazione della società.

1.6 L'influenza della pratica strumentale nelle funzioni esecutive

Recenti acclarate conoscenze relative alle interconnessioni neuronali, presentate nel paragrafo precedente, hanno evidenziato il forte legame tra le sollecitazioni che la musica può esercitare sul sistema percettivo, motorio, emozionale e cognitivo, dalle quali si declinano le evidenze scientifiche sul controllo esecutivo, con cui attraverso la pratica vocale o strumentale si attivano più sistemi nel cervello²³³.

La trasversalità delle funzioni esecutive nella formazione sia psicologica che pedagogica, richiede un accenno al ruolo che queste occupano nei processi di adattamento e apprendimento.

In età evolutiva e nelle neuroscienze le funzioni esecutive sono oggi valutate per poterne verificare la presenza e la necessità di un potenziamento precoce quando deficitarie nei processi mentali, motivo per cui vengono misurate statisticamente sempre più frequentemente fin dall'infanzia, periodo in cui si sviluppano maggiormente.

La neuroscienziata americana Adele Diamond è riconosciuta quale figura di rilievo nello studio dei processi cognitivi di ordine superiore, relativi alla capacità di memoria di lavoro (*working memory*, responsabile dell'elaborazione delle informazioni), al controllo inibitorio (*inhibition*, che aiuta a mantenere la concentrazione, l'autocontrollo e a regolare le emozioni) e all'utilizzo della flessibilità (*set shifting*, relativa all'abilità di adattamento e al cambiamento di prospettiva), che possono incidere sul successo scolastico, sulla salute mentale e fisica, e sullo sviluppo cognitivo, psicologico e sociale nell'intero arco di vita²³⁴.

In questi ultimi anni riconoscendo l'importanza delle FE, è andato crescendo l'interesse per il loro miglioramento, principalmente in considerazione del fatto che, nonostante la loro formazione sia in evoluzione permanente, i primi cinque anni di vita sono decisivi per il loro sviluppo.

Una letteratura recente dimostra l'importanza della funzione esecutiva sul controllo motivazionale con attività come ballare o studiare uno strumento musicale, che possano attivare una diversa elaborazione sui processi di controllo nelle parti frontali del cervello che fanno riferimento al controllo visuo-spaziale, visuo-motorio e alla consapevolezza.

233 *Ivi*, pp. 111-125.

234 A. Diamond, *Executive Function*, in *Annual Review of Psychology*, 64 (1):135-168, DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750, 2013.

Suonare uno strumento allena il cervello al pensiero sequenziale elaborando le note e al coordinamento delle due mani, aiuta a mantenere le informazioni in memoria e a controllare le emozioni quando qualcuno ci ascolta²³⁵.

L'Autore del noto metodo che porta il suo nome, Dalcroze, durante la sua carriera di insegnante, aveva intuito l'importanza di combinare l'ascolto all'espressione corporea per facilitare la comprensione del ritmo.

L'esperienza diretta della ritmica dalcroziana sia individuale che in gruppo, permette attraverso il movimento espressivo, l'arricchimento di capacità percettive, adattando le attività musicali alle fasce di età a cui si rivolge, dall'età prescolare alla terza età, lasciando fluire le emozioni che si traducono in linguaggio comunicativo creativo.

L'idea di Emile Jaques-Dalcroze ha offerto un nuovo modo di fruire la musica, un percorso di trasformazione del suono e della musica in gesti interpretativi, legati all'affinamento graduale di una personale sensibilità individuale e all'incremento di una sempre maggiore consapevolezza corporea in un rapporto di equilibrio tra spazio, tempo ed energia²³⁶.

Nuovi studi, raccolti da Gian Marco Marzocchi, Maria Carmen Usai e Steven Howard²³⁷, rilevano l'importanza della formazione e del miglioramento delle Funzioni Esecutive, complesso insieme di processi di controllo emotivo e cognitivo, utili nel funzionamento adattivo di ogni individuo.

Tra i possibili compiti che possono incrementare le FE, la traiettoria di Yue Shen *et al.*²³⁸ mostra l'elevato potenziale di sviluppo di questi processi mentali attraverso la pratica vocale e strumentale nei bambini in età prescolare. La formazione musicale nello studio condotto su un campione di bambini cinesi ha dimostrato effetti sul controllo inibitorio, sulla memoria di lavoro e sulla flessibilità cognitiva, allenando il cervello ad elaborare le note, ad identificare il ritmo, a memorizzare i simboli musicali, a sopprimere comportamenti impulsivi, a mantenere alto il livello di autocontrollo e di attenzione, ed a cooperare con altre persone, cantando, danzando e in giochi di ruolo.

Nel manuale *The Oxford Handbook of Music and the Brain*, i curatori Thaut e

235 Cfr. D. Olivieri, *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze: Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, FrancoAngeli, Milano 2014, p. 223 e p. 239.

236 Cfr. Dalcroze E.J. (1920), *Il ritmo, la musica e l'educazione*, trad. it., EDT, Torino 2008.

237 G.M. Marzocchi, M.C. Usai, S.J. Howard (a cura di), *Training and Enhancing Executive Function*, Frontier Media SA 2020.

238 Y. Shen, Y. Lin, S. Liu, L. Fang, G. Liu, *Sustained Effect of Music Training on the Enhancement of Executive Function in Preschool Children*, in *Frontiers in Psychology*, 10:1910, 2019, in Marzocchi G.M., Usai M.C., Howard S.J. (a cura di), *op. cit.*, pp. 50-63.

Hodges²³⁹ all'interno delle numerose ricerche internazionali sull'*item* "musica e cervello" pubblicate nell'ultimo ventennio, riuniscono le evidenze scientifiche più significative (alcune delle quali non ancora concluse) relative al miglioramento della funzione esecutiva trasferendo le esperienze di elaborazione del suono²⁴⁰.

Lo studio di Jäncke indaga i sistemi di memoria coinvolti nell'elaborazione uditiva, correlati per codificare, immagazzinare e recuperare la memoria musicale, che aiutano a spiegare l'influenza musicale nella formazione della memoria non musicale.

Lutz Jäncke explores discrete, music-only, and shared memory systems that involve auditory processing, episodic, autobiographic, semantic, and implicit memories, as well as motor programs, emotion, and motivation. Each of these components has neural correlates designed for encoding, storing, and retrieving musical memories. Such a diffuse and distributed network may help explain commonly reported musical influences on non-musical memory formation.²⁴¹.

La ricerca di Loui e Guetta affronta invece i meccanismi neurali che si attivano nelle relazioni tra musica e attenzione, funzione esecutiva e creatività, tema che attinge da precedenti teorie generali e in cui si è intuito con una ricerca in corso, che l'ascolto musicale passivo ha una minore incidenza sulle funzioni esecutive rispetto alle esperienze musicali attive.

Psyche Loui and Rachel Guetta tackle relationships between music and attention, executive function, and creativity. The topic of attention in music can be informed by general theories of attention, as well as those specifically applied to musical stimuli. Passive music listening experiences are less likely to affect executive functions, but research is ongoing concerning whether and to what extent active musicing affects executive functions in terms of near and far transfers and in term of relevant neural mechanisms.²⁴²

Mentre l'indagine di Putkinen e Tervaniemi dimostra che l'apprendimento musicale incide sulla plasticità neurale, anche se il possibile trasferimento alle funzioni esecutive costituisce un quesito ancora aperto.

Vesa Putkinen and Mari Tervaniemi are concerned with neural plasticity in music learning. Focusing primarily on studies employing ERPs derived from EEG and MEG, they found evidence to support the contention that musical training enhances domain-general auditory

239 M.H. Thaut, D.A. Hodges (a cura di), *The Oxford Handbook of Music and the Brain*, Oxford University Press, Oxford 2019.

240 L. Jäncke, *Music and Memory*, in Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *cit.*, pp. 237-262; P. Loui, R.E. Guetta, *Music and Attention, Executive Function, and Creativity*, in Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *cit.*, pp. 263-284; V. Putkinen, M. Tervaniemi, *Transfer beyond Sound Processing: Does Music Improve Executive Functions?*, in Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *cit.*, pp. 554-556.

241 M.H. Thaut, D.A. Hodges (a cura di), *cit.*, p. 9.

242 *Ibidem*.

processing skills, though far transfer to executive functions is less certain.²⁴³.

Gli studi si sono direzionati anche nel cercare legami tra la formazione musicale, l'intelligenza e le funzioni esecutive in età adulta. In un campione di studenti universitari e professionisti sono state evidenziate le differenze anatomiche e funzionali tra il cervello di musicisti esperti e di non musicisti. Nei musicisti sono risultate più elevate le misurazioni dell'intelligenza generale attraverso compiti cognitivi standardizzati (risultati che nel complesso convergono nel dimostrare una relazione positiva tra pratica musicale e funzioni cognitive) e le capacità attentive, allineandosi con numerose ricerche precedenti.

Il recente studio di Antonio Criscuolo e colleghi²⁴⁴ aggiunge agli altri studi, la dimostrazione della significatività statistica nella relazione tra funzioni esecutive e la durata (di anni) di pratica musicale.

Ma altri studi non confermano la stessa direzione, infatti le meta-analisi di Giovanni Sala e Fernand Gobet hanno evidenziato una modesta correlazione tra il gioco degli scacchi o la pratica musicale e il miglioramento di abilità cognitive o di memoria di lavoro²⁴⁵, come pure uno scarso effetto di *training* musicale sulle competenze cognitive o scolastiche su bambini e adolescenti che disconferma i precedenti risultati positivi, probabilmente dovuti a variabili contraddittorie secondo Sala e Gobet²⁴⁶.

1.7 L'incidenza della pratica musicale nelle relazioni interpersonali

Alle numerose capacità generative attribuite alla musica, di cui si è fatto precedentemente cenno, possiamo aggiungere il consistente aumento di coesione sociale, grazie all'empatia che si viene a creare nella condivisione di un'esperienza musicale.

L'umore e le emozioni provate nel suonare e cantare insieme rafforzano il senso di appartenenza di un gruppo con l'acquisizione di un senso di comunità, ne sono espliciti esempi nella storia le marce al suono delle cornamuse dei soldati scozzesi che andavano in

243 Ivi, p. 11.

244 A. Criscuolo, L. Bonetti, T. Särkämö, M. Kliuchko, E. Brattico, *On the association between musical training, intelligence and executive functions in adulthood*, in *Frontiers in Psychology*, 10:1704, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01704, 2019.

245 G. Sala, F. Gobet, *Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training*, in *Current Directions in Psychological Science: a journal of the American Psychological Society*, 26 (6):515-520, DOI: 10.1177/0963721417712760, 2017.

246 G. Sala, F. Gobet, *When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A Meta-Analysis*, in *Educational Research Review*, 20:55-67, DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.005, 2017.

guerra²⁴⁷ o i canti degli schiavi neri che scandivano il ritmo del lavoro²⁴⁸.

Il processo di apprendimento è favorito da «un ambiente che promuove relazioni interpersonali e interazioni, piacevolezza e ordine, e nel quale chi apprende si sente apprezzato, riconosciuto, rispettato e valorizzato»²⁴⁹. La sperimentazione dell'apprendimento cooperativo facilita il successo formativo. L'acquisizione di abilità sociali condizionano quelle individuali e promuovono la costruzione di competenze, attraverso lo scambio di punti di vista su un oggetto di studio condiviso, la chiarezza nell'esplicitare i propri pensieri, la condivisione di spazi e risorse, la gestione dei conflitti, l'aiuto reciproco, il rispetto dei turni nella comunicazione (con toni adeguati), la corresponsabilità, la distribuzione del potere²⁵⁰.

Non è soltanto la musica ad avere un effetto sul comportamento, ma anche le parole destinate al canto giocano un ruolo rilevante.

In un interessante studio a carattere psicosociale nel contesto culturale brasiliano, coinvolgendo Istituzioni, genitori e insegnanti, i ricercatori Carlos Eduardo Pimentel e Hartmut Günther hanno indagato empiricamente la percezione dell'influenza sul comportamento sollecitata da testi musicali Rap e Heavy Metal. I risultati hanno dimostrato che le parole di alcune canzoni appartenenti a questi generi musicali hanno un effetto sui comportamenti anti-sociali (contrariamente ad altri generi correlati al favorire codici pro-sociali), percepiti quindi come una minaccia per la salute e il comportamento sociale degli adolescenti, principalmente per il modo in cui vengono trattati il tema della violenza e dell'aggressività, i riferimenti sessuali espliciti ed un incoraggiamento a fare uso di droghe e alcol.

Nella ricerca sono state evidenziate le teorie di altri studiosi che negli anni hanno verificato l'impatto sul comportamento pro-sociale o anti-sociale dei giovani, orientati da stili musicali che favoriscono l'uno o l'altro²⁵¹.

L'effetto dell'esposizione ai testi delle canzoni destinate al mondo giovanile è stato recentemente oggetto di studio dello storico cremonese Federico Piseri, che alla ricerca di

247 D.F. Swaab, *op. cit.*, p. 353.

248 R. Caselli, *La storia del blues*, Hoepli, Milano 2020.

249 C.M. Scaglioso, *op. cit.*, p. 191, in riferimento a N.M. Lambert, B.L. McCombs, *How students learn: Reforming Schools through Learner-Centered Education*, American Psychological Association, Washington 1998.

250 *Ivi*, pp. 192-197.

251 C.E. Pimentel, H. Günther, *Percepção De Letras De Músicas Como Inspiradoras De Comportamentos Antissociais e Pró-Sociais*, in *Psico: Revista Semestral Do Instituto De Psicologia Da PUC Rio Grande Do Sul*, Brasil, 40 (3):373-381, 2009.

una chiave di lettura del conflitto generazionale degli anni '60, ha individuato nel travolgente fenomeno musicale di quella fase storica, la trasformazione di tratti della personalità dei *baby boomers*.

In particolare l'argomentazione di Piseri ha identificato nei testi narrativi estratti da alcune canzoni rock, una forma di espressione per dare voce alla forte ribellione interiore dei giovani vissuti nel decennio in questione, nei confronti di schemi sociali e culturali, rivendicando attraverso una sorta di identificazione e di rispecchiamento, una propria identità carica di aspirazioni²⁵².

La riflessione del mondo contemporaneo sulle caratteristiche prosociali di ogni individuo, stanno direzionando gli studi sulla conoscenza delle strutture mentali e sulla comprensione dei processi affettivi e cognitivi implicate nelle condotte umane²⁵³.

Alle consistenti prove che mostrano la condivisione delle emozioni degli altri associata all'attivazione automatica di strutture neurali attive anche durante l'esperienza diretta di quell'emozione, si associano gli studi sul fenomeno dell'empatia, in risposta indiretta e flessibile rispetto a una serie di fattori, come la percezione contestuale, la relazione interpersonale, o la prospettiva di osservazione (fattori e basi neurali ancora da approfondire, principalmente in funzione di poter individuare se le differenze individuali nell'empatia possono essere spiegate da tratti di personalità, se possiamo esercitarci ad incrementare l'empatia ed a come l'empatia si collega al comportamento prosociale)²⁵⁴.

Gli ultimi riferimenti scientifici sull'empatia, la vedono distinta in empatia cognitiva (in cui sono attribuiti stati mentali), ed emotiva (condivisione di emozioni), in entrambi i casi in risposta alla percezione di calore e di pertinenza, alla valenza situazionale ed a processi di identificazione sociale²⁵⁵.

Gli studi più recenti sul tema vedono una convergenza di impegno nella messa a punto di *tests* di misurazione dell'empatia cognitiva ed affettiva, volti ad effettuare una valutazione psicologica delle competenze socio-emotive sempre più precisa²⁵⁶.

252 F. Piseri, «*She's leaving home, bye bye*». *Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale*, in Rivista di Storia dell'Educazione 7 (1):31-40, DOI: 10.36253/rse-9392, 2020.

253 G.V. Caprara, S. Bonino (a cura di), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Gardolo (TN) 2006, p. 8.

254 T. Singer, C. Lamm, *The social neuroscience of empathy*, in Annals of the New York Academy of Sciences 1156 (1):81-96, DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x, 2009.

255 T. Aue, S. Bührer, B. Mayer, M. Dricu, *Empathic Responses to Social Targets: The Influence of Warmth and Competence Perceptions, Situational Valence, and Social Identification*, in PloS one, 16 (3):e0248562, DOI: 10.1371/journal.pone.0248562, 2021.

256 J. Cesar de Freitas, G. Lobato Miranda, *Propriedades Psicométricas do Test de Empatia Cognitiva y*

E se da un lato certi *papers* non fanno specifico riferimento all'ambito musicale, è facile intuire come si possa trarre benefici da quei comportamenti pro-sociali, tendenti a manifestare una sensibilità empatica verso gli altri²⁵⁷, che si possono sperimentare ed allenare durante il processo di crescita e di maturazione²⁵⁸ in un contesto di compartecipazione non competitiva dell'esperienza musicale.

L'emergente sociologia della musica ha verificato quanto la musica sia una risorsa determinante nella costituzione di gruppi sociali giovanili²⁵⁹, nell'identificarsi e conformarsi «nei processi di socializzazione tra pari»²⁶⁰, grazie al ruolo esercitato dall'ascolto e dalla conoscenza musicale comune, ma ha confermato anche la sua centralità nella quotidianità di giovani che non si identificano nei fenomeni sociali di massa²⁶¹.

All'esperienza di ascolto che accomuna i giovani si accompagna quella del fare musica, cimentandosi nella pratica vocale o strumentale, accompagnate da potenziali esibizioni pubbliche (riservate ad una percentuale non troppo alta, il 10% del campione di 1.210 adolescenti e giovani frequentanti licei e istituti superiori di Bologna e Messina indagato da Gasperoni, Marconi e Santoro all'interno di un gruppo di ricerca)²⁶², a volte aggregandosi in formazioni rock (in prevalenza maschi) o nel coro parrocchiale (più frequentemente femmine)²⁶³.

In un volume collettaneo si aprono le riflessioni delle esperienze dirette dei musicisti Luciano Ballabio, Giorgio Fabbri e Francesco Senese, sulle funzioni, competenze e aspetti relazionali che si sviluppano nel fare musica insieme: in questa dimensione si genera una particolare connessione comunicativa, si capisce meglio lo stato mentale degli altri, ascoltandosi reciprocamente, cooperando e andando a tempo, lavorando su un obiettivo comune, aumentando il grado di fiducia reciproca e il senso di appartenenza²⁶⁴, abituando le singole persone ad armonizzarsi nell'esperienza rimanendo al contempo centrate sulle proprie competenze, come ci fa notare Giorgio Fabbri²⁶⁵.

Afectiva (TECA) em Estudantes Universitários Brasileiros, in Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 58 (1):57-66, DOI: 10.21865/RIDEP58.1.05, 2021.

257 G.V. Caprara, S. Bonino (a cura di), *op. cit.*, p. 15.

258 *Ivi*, p. 63.

259 G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004, pp. 4-5.

260 *Ivi*, p. 8.

261 *Ivi*, p. 12.

262 *Ivi*, p. 16, pp. 39-40.

263 *Ivi*, pp. 44-45.

264 L. Ballabio, F. Senese, G. Fabbri, *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*, FrancoAngeli, Milano 2010.

265 *Ivi*, pp. 96-100.

Il neuroscienziato e musicista Stefan Koelsch rileva durante le *performance* collettive la possibilità di attivazione della *co-pathy*, termine che si differenzia da empatia e simpatia, riferita ad una particolare funzione sociale che si attiva nel fare musica insieme, una sorta di identificazione di un sentire comune, di senso di appartenenza, un forte sentimento di congruenza con ciò che sta provando un altro individuo che sta condividendo l'esperienza del fare musica insieme.

La copatia mette in gioco più fattori paralleli alla percezione e al significato della musica personale: dagli studi citati da Koelsch emergono effetti di contagio emozionale, di piacere nel coordinamento dei movimenti (come succede durante il ballo o la danza) e nel comportamento cooperativo su un obiettivo condiviso, oltre alla diminuzione dei conflitti a favore di un incremento della coesione sociale del gruppo, con un benefico effetto sullo stato emotivo e di salute degli esecutori.

Secondo lo studioso il potenziale della musica non solo evoca forti emozioni, ma soddisfa il bisogno sociale umano di sentirsi in contatto con gli altri, il desiderio di appartenenza e di comunicazione (probabilmente uno dei motivi per cui la musica è solitamente presente nelle pratiche religiose). L'attivazione di circuiti di ricompensa e quindi i benefici effetti biologici del fare musica insieme sono vissuti come divertimento soggettivo, e le emozioni evocate possono generare amore, gioia e felicità, motivo per cui l'uso della musica viene ritenuto centrale nel ruolo terapeutico²⁶⁶.

Il vantaggio evolutivo della musica non si esaurisce con le funzioni delineate, ma è ravvisabile altresì nel rafforzamento del legame che si crea tra genitori e figli attraverso la condivisione delle emozioni legate alla musica, fino almeno all'età dell'adolescenza, quando il senso di appartenenza ad un'epoca e lo sviluppo di un gusto personale, spinge i giovani a operare scelte di generi che permettono loro un maggiore rispecchiamento di interessi dell'età²⁶⁷.

Le ricerche documentate da John Sloboda mettono in risalto gli effetti o i benefici che derivano da un impegno musicale. Lo psicologo ravvede una scarsa considerazione nella ricerca in campo psicologico sui benefici sociali e personali della musica, intravedendo la motivazione nella subordinazione del lavoro dei ricercatori ad obiettivi politici ed economici ristretti, legati prioritariamente alle organizzazioni in cui lavorano²⁶⁸.

266 S. Koelsch, *Brain and Music*, John Wiley and Sons Ltd, Chichester (GB) 2013, pp. 209-212.

267 Cfr. D.F. Swaab, *op. cit.*, p. 155.

268 J.A Sloboda, *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*, Oxford University, Oxford-New York 2005, p. 396.

Alle ricerche in cui grazie all'impiego della musica si sono dimostrati i benefici individuali: nel miglioramento di prestazioni in alcuni compiti cognitivi (per esempio nel fenomeno conosciuto come "effetto Mozart", sostenuto da L. Hetland, *Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the "Mozart Effect"*, in *Journal of Aesthetic Education*, 34, 3/4: 105-148, 2000, e da F.H. Rauscher, *Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment*, in Aronson J., *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego 2002, pp. 267-278) o nel rinforzo dell'effetto anestetico nella fase che precede gli interventi chirurgici²⁶⁹, si accompagnano le ricerche in cui stati sono esplicitati i benefici sociali nelle situazioni di cura, terapeutiche, educative e nello sviluppo del bambino²⁷⁰. Secondo lo studioso un'attenzione al valore della ricerca sul tema che lega benefici sociali e musica, potrebbe risultare utile a muovere politiche che favoriscano il potenziamento di iniziative specifiche nel mondo reale²⁷¹, inclusive di opportunità per i giovani²⁷².

269 *Ivi*, pp. 396-397.

270 *Ivi*, p. 399.

271 *Ivi*, pp. 402-404.

272 In Appendice S.A. O'Neill, M. Boulton, K Ryan e J.A. Sloboda elencano una serie di possibili implementazioni pratiche e politiche nel coinvolgimento di bambini e giovani in opportunità strutturate di espressione musicale, sia dando continuità alle pratiche scolastiche, sia al di fuori dell'orario scolastico, in cui i fruitori siano sostenuti principalmente dai genitori; *Ivi*, pp. 417-419.

Capitolo 2

La didattica della musica nell'infanzia

2.1 Formazione musicale e infanzia

Difficile pensare al periodo dell'infanzia, ricco di sollecitazioni sensoriali, emozionali, linguistiche, cognitive, affettivo-relazionali, motorie, percettive, espressive, senza tenere conto di quelle artistiche e in particolar modo musicali, a completamento di una «formazione integrale armonica e equilibrata della persona umana in una cultura multietnica e al tempo stesso globalizzata»²⁷³.

Il contributo dell'educazione con e alla musica nello «sviluppo integrale della personalità»²⁷⁴, come asserisce il pedagogista Pierluigi Malavasi, ci indirizza al ripensamento delle pratiche educative convenzionali e ci guida ad un'articolazione meno focalizzata sulla univoca valorizzazione dell'eccellenza e più sensibile alle trasformazioni socioculturali, che rimette in gioco finalità, metodologie, strumenti e luoghi di educazione musicale²⁷⁵.

L'affascinante dimensione dell'apprendimento dei bambini e delle bambine vede l'ambiente educativo in cui si formano e crescono il luogo centrale per le esperienze che concorrono in più direzioni ad accompagnare la loro naturale predisposizione ad apprendere.

Come aveva già intuito Maria Montessori nel secolo scorso, non ci sono limiti alla parola ambiente, intendendo ogni luogo in cui si possono trovare sollecitazioni quotidiane: scuola, luoghi legati alla famiglia (casa propria, dei genitori, nonni, zii, amici), luoghi di gioco e di aggregazione sociale (parco, cortile, ludoteca, scuole di musica, palestre, ambienti sportivi, piscina, biblioteca per bambini, spazio aperto)²⁷⁶.

Nicola Paparella ci spiega come l'apprendimento di un bambino e di una bambina nel contesto scolastico dell'infanzia, si muove da un livello formale a uno informale, senza distinzione tra processi intenzionali, ordinati, espliciti e processi casuali, imprevedibili, occasionali, impliciti, passando con naturalezza e spontaneità da uno all'altro integrando le

273 P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, 2nd ed., Vita e pensiero, Milano 2007, p. 82.

274 *Ibidem*.

275 *Ivi*, pp. 83-85.

276 Cfr. L. Beltrami, L. Boccacini, D. Novara (a cura di), *Il metodo Montessori per tutti*, Rizzoli, Milano 2017.

diverse modalità²⁷⁷. Interazione che, nel processo di apprendimento musicale dentro e fuori la scuola, permette la conoscenza di diversità stilistiche e culturali, superando il pregiudizio che lega la musica classica agli spartiti e la musica popolare alla trasmissione a orecchio, come afferma Göran Folkestad²⁷⁸.

Altrettanto determinante è il ruolo della famiglia in cui nascono, si sviluppano ed evolvono le relazioni formative in un rapporto circolare e dialogico con le altre agenzie educative.

La riflessione sulla realtà familiare contemporanea di Luigi Pati, nella cornice del rilevamento della sua complessità, mette in risalto come il sistema familiare necessiti di una dimensione progettuale, evolutiva, dinamica e integrativa negli intrecci relazionali che la caratterizza²⁷⁹. In quest'ottica Pati colloca la necessità dei genitori di prendersi cura dei figli e delle figlie nell'agire formativo²⁸⁰, ossia direzionare e promuovere un'educazione che li sostenga nei loro bisogni fondamentali di aiuto, sostegno, guida, orientamento, comprensione e che al contempo si armonizzi con la necessità di sviluppo delle loro soggettività²⁸¹.

La visione familiare di Enzo Catarsi esplicita l'evoluzione in cui è coinvolto un nucleo più ampio rispetto alla coppia di genitori all'arrivo di un figlio²⁸².

Una vera e propria «ristrutturazione della vita di coppia e una trasformazione dei tempi della vita familiare. [...] diventare genitori significa assumersi nuove responsabilità nei confronti del figlio [...]»²⁸³.

La consapevolezza del ruolo genitoriale secondo Catarsi, necessita di formazione e sostegno a beneficio dell'educazione del bambino, finalizzato allo sviluppo della sua autonomia e crescita complessiva²⁸⁴. I genitori partendo da un'autoriflessione possono ascoltare e capire meglio i propri figli²⁸⁵, maturare stili e orientamenti educativi correlati a valori di riferimento²⁸⁶.

La società moderna è testimone di una complessa evoluzione del concetto di

277 N. Paparella, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005, pp. 151-153.

278 G. Folkestad, *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*, in *British Journal of Music Education*, 23 (2):135-145, DOI: 10.1017/S0265051706006887, 2006.

279 L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 103-109.

280 *Ivi*, p. 124.

281 *Ivi*, p. 158.

282 E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008, pp. 89-91.

283 *Ivi*, p. 46.

284 *Ivi*, pp. 50-56.

285 *Ivi*, pp. 67-69.

286 *Ivi*, pp. 118-122.

famiglia, dei legami e degli stili educativi e comunicativi che si vanno instaurando (schematicamente sintetizzabili in: autoritario, permissivo, indifferente, autorevole)²⁸⁷, che nell'idea di Loredana De Vita non sono classificabili in modalità assolutamente valide o sbagliate, ma da abbracciare in base ad una consapevole identità individuale e relazionale²⁸⁸. Nella relazione con i figli, soprattutto nel periodo sensibile dell'adolescenza, l'autrice di *Genitori senza controllo*, propone di «imparare (o ri-imparare) ad ascoltare se stessi, ad accogliere se stessi, a riscoprirsi *nuovi* nelle situazioni mutate, a rispettarci con e grazie al cambiamento.»²⁸⁹, a prendere le distanze dal nostro passato, lavorare su di sé e scoprire una propria dimensione genitoriale, in cui possa trovare espressione il reciproco rispetto, ascolto e amore²⁹⁰.

Vanna Boffo, agganciandosi agli studi di autorevoli figure di riferimento sul tema delle relazioni educative, individua nella riflessione sulle memorie d'infanzia da adulti e nella comunicazione intrapersonale che alimenta la relazione interpersonale, la base di una reciproca crescita continua in un legame familiare efficace²⁹¹.

Secondo la studiosa nella prospettiva di cura, insita nel cammino familiare, si intravede il rispetto, la capacità di facilitare lo sviluppo delle potenzialità dei componenti, sostenendo e incoraggiando le esperienze dei bambini in un progetto di costruzione di sé²⁹².

Il contributo di Livia Cadei accenna come «le attitudini e le aspirazioni del bambino» debbano essere «coltivate e sostenute attraverso un'ampia proposta di esperienze»²⁹³, nel rispetto dell'unicità della sua personalità, dei suoi bisogni e dei suoi desideri²⁹⁴.

Malavasi rileva la responsabilità familiare nell'iniziale avvio alla formazione musicale; è proprio la famiglia infatti il primo ambiente di ascolto e produzione musicale, in cui comincia ad orientarsi la formazione di un gusto estetico.

Il valore che la famiglia attribuisce alle esperienze sonore e musicali contribuisce ad integrare quei molteplici lati identitari che caratterizzano ogni persona ed a supportare la consapevolezza di un interesse per la musica²⁹⁵.

287 L. De Vita, *Genitori senza controllo*, Armando, Roma 2010, pp. 179-206.

288 *Ivi*, pp. 183-184.

289 *Ivi*, p. 94.

290 *Ivi*, pp. 95-97.

291 Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2016, pp. 53-57.

292 *Ivi*, pp. 102-104.

293 L. Pati, *op. cit.*, p. 218.

294 *Ivi*, pp. 218-219.

295 P. Malavasi, *op. cit.*, pp. 82-86.

Naturalmente, nel caso di esperienze musicali precoci si rende necessaria la supervisione dei genitori dei/delle piccoli/e allievi/e, per rendere efficace la pratica musicale, affiancando gli/le insegnanti nel rinforzo del valore della pratica, della ripetizione, del modo in cui si consolidano le abilità; contesto in cui la lode e l'incoraggiamento, in una "dimensione di calore", si rivelano una potente ricompensa nella costruzione e nel rinforzo della motivazione e dell'autoefficacia²⁹⁶.

L'offerta di vari canali esperienziali può sostenere i bambini e le bambine nel loro sviluppo, nella «formazione di attitudini, [...] emotive e intellettuali»²⁹⁷ con le parole di Dewey, e nell'acquisizione di competenze e conoscenze che li guidano in una crescente consapevolezza di sé nel presente proiettata nel futuro.

Il resoconto del 2017 di Helga Rut Gudmundsdottir sulle prospettive di ricerca e pratica in riferimento agli effetti della musica nell'infanzia, ripercorre gli studi che rilevano la sensibilità, il livello percettivo e la capacità di assorbire informazioni dei neonati e dei bambini molto piccoli. Secondo la studiosa le capacità musicali e cognitive di questi non sono da sottovalutare, ma genitori e *caregivers* devono fare attenzione a rispettare differenze nello sviluppo e non etichettare i piccoli in musicali e non. È opportuno creare piuttosto un ambiente educativo stimolante, più o meno strutturato in base a bisogni individuali (per esempio usando la musica per calmare), con l'ascolto passivo o attività partecipative, favorendo la libera esplorazione ed evitando troppa enfasi che potrebbe risultare nociva allo sviluppo del potenziale musicale dei/delle bambini/e²⁹⁸.

Il pedagogo e musicista Daniele Branca precisa come sia rilevante per un/una bambino/a la creazione di un clima favorevole alla sperimentazione sonora all'interno di un nucleo familiare con il relativo coinvolgimento emotivo-affettivo, e l'incidenza delle sollecitazioni musicali precoci, già durante il periodo di gestazione, nel modellamento di un'identità musicale²⁹⁹.

Fin dagli anni Ottanta studi ecografici hanno mostrato la percezione e reazione del feto nell'utero immerso in un universo di sensazioni, ai rumori del corpo materno, a suoni,

296 R.H. Woody, *Learning from the experts: Applying research in expert performance to music education*, in *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (2): 9-14, 2001.

297 J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 23.

298 H.R. Gudmundsdottir, *The Importance of Music in Early Childhood: Perspectives from Research and Practice*, in *Perspectives: Journal of the Early Childhood Music & Movement Association*, 12 (1): 9-16, DOI: 10.1386/IJMEC_0349_1, 2017.

299 Cfr. D. Branca, *Famiglia ed identità musicale. La creazione di un clima affettivamente ricco attraverso le esperienze sonore*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 8 (1):51-58, 2013.

voci e rumori esterni³⁰⁰, fondamentali nelle dinamiche comunicative³⁰¹.

Barbara Gasperoni Lanconelli conferma lo spessore delle esperienze che il feto vive nel grembo materno, *prima orchestra* in cui sperimenta l'ascolto, già ricco del ritmo cardiaco, del respiro e dei rumori viscerali della madre, di suoni e rumori esterni filtrati dal liquido amniotico³⁰². Nel gioco di relazione madre-figlio/a che inizia durante la gestazione, cantare, suonare, ascoltare con lui/lei sono le radici di un dialogo circolare costruito sull'ascolto reciproco³⁰³, ascolto che integra le emozioni della vita interiore a quelle attorno, dove «*la musica [...] risuona, convibra, accoglie, consola, motiva, attiva, suggerisce*»³⁰⁴.

La musicoterapeuta ritiene che suggerire un elenco di brani da ascoltare per rilassarsi durante la gestazione o per sollecitare dal punto di vista cognitivo il nascituro, non sia sufficiente a rispondere ad un bisogno emotivo e relazionale, quanto piuttosto sia da favorire l'accompagnamento dei genitori a trovare un loro stile espressivo e comunicativo³⁰⁵.

La relazione sonora inizia nel grembo materno, come ci spiega Maria Teresa Nardi³⁰⁶, con l'ascolto del feto dei suoni intorno a lui appartenenti all'ambiente uterino, arricchito da suoni e rumori dell'ambiente esterno che attraversano le pareti addominali e il liquido amniotico. In questa dimensione la voce umana, materna e paterna, di bambini o bambine, di parenti o altre persone, con le loro specifiche caratteristiche timbriche, prosodiche e di intensità, sono esperienze per entrare in sintonia e creare un legame con il nascituro.

A questa si accompagnano gli stimoli sonoro-musicali, verso i quali conosciamo le risposte del feto a partire dalla 16^a settimana di gestazione³⁰⁷, cantare per lui/lei e proporre ascolto di musica costituisce un intenso canale comunicativo, parte di una storia sonora pronta a continuare e svilupparsi dopo la nascita.

Lo studio della capacità percettiva uditiva di un neonato, come rileva Anna Oliverio Ferraris, ha dimostrato una sensibilità alla voce della madre e ai suoni acuti fin dall'ultimo periodo della gestazione, motivo per cui questa utilizza un tono di voce falsato per

300 M. Albergamo, *Costruzione del legame: attaccamento e comunicazione*, in D'Alessio M. (a cura di), *Psicologia neonatale. Lo sviluppo infantile nei primi mesi di vita*, NIS, Roma 1988, p. 43.

301 A.A. Tomatis, (1996), *La notte uterina. La vita prima della nascita e il suo universo sonoro*, Red, Milano 2015; A.A. Tomatis, *Dalla comunicazione intrauterina a linguaggio umano*, Ibis, Como-Pavia 1993.

302 B. Gasperoni Lanconelli, *La musica del grembo materno*, Armando, Roma 2005, p. 10.

303 *Ivi*, p. 15.

304 *Ivi*, p. 25.

305 *Ivi*, p. 32.

306 M.T. Nardi, *La relazione sonora. Suoni, voci e rumori dal concepimento al nido*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 13-46.

307 *Ivi*, p. 28.

catturare l'attenzione del/della bambino/a; è proprio la voce umana, in particolare quella materna, preferita dal neonato rispetto ad altri tipi di suono, che risponde al linguaggio umano con movimenti del corpo sincronizzati³⁰⁸.

Nonostante sia stata rilevata una naturale produzione vocale nei primi mesi di vita, si è visto come il comportamento dell'adulto influenzi la vocalizzazione, innescando processi imitativi in uno scambio di sollecitazione reciproca di risposte verbali, importante fattore di sviluppo cognitivo e sociale³⁰⁹, che sottolinea parimenti alle ricerche appena esposte, il ruolo culturale nell'accudimento del neonato e la responsabilità della salute mentale e fisica del bambino da parte di chi se ne prende cura³¹⁰.

L'osservazione del legame tra madre e neonato, come si legge nel saggio della pedagogista e psicologa Silvia Bonino³¹¹, ha messo in evidenza un particolare tipo di comunicazione che consiste in scambi ritualizzati, caratterizzati da moduli comportamentali esagerati e ripetuti, carichi di tonalità emotiva, nei quali la comunicazione non verbale (caratteristica in tutte le culture, tradotta in forma creativa e personalizzata, consistente in baci, abbracci, sorrisi, carezze, solletico, battere le mani, fare il "cucù" ed altri gesti o giochi rituali) si accompagna all'utilizzo di un tono della voce della madre più alto dell'intonazione naturale, con accentuazione delle ultime parole e sillabe, un linguaggio semplificato, (in cui sono presenti vezzeggiativi, onomatopee, parole inventate, appellativi, forme infantili) che spesso «assume una cadenza ritmica, e si organizza in filastrocche e brevi melodie»³¹². Alla primaria funzione comunicativa e sociativa dei giochi rituali si accompagna la condivisione percettiva ed emotiva alla base dello sviluppo dell'identità.

La riflessione di Andrea Creech, Maria Varvarigou e Susan Hallam sulla prospettiva contemporanea di educazione musicale rinnova l'evidenza dello stretto legame tra pratiche e contesti informali, non formali e formali, in cui i confini tra apprendimento e partecipazione alla musica sono sempre più sfumati. Gli studiosi sostengono con convinzione che lo sviluppo di un sé musicale avvenga non tanto da un approccio isolato, quanto piuttosto da un *continuum* di pratiche che si articolano in vari contesti e situazioni

308 A. Oliverio Ferraris, *Le competenze del neonato: riflessi percezione, schemi di interazione*, in D'Alessio M., *op. cit.*, pp. 85-88.

309 L. D'Odorico, *Caratteristiche e sviluppo delle vocalizzazioni nei primi mesi di vita*, in D'Alessio M., *cit.*, pp. 168-171.

310 Cfr. M. D'Alessio (a cura di), *op. cit.*, pp. 215-216.

311 S. Bonino, *I riti di legame tra la madre e il neonato*, in D'Alessio M. (a cura di), *cit.*, pp. 62-65.

312 *Ivi*, p. 63.

di accrescimento della musicalità, in una *Nurturing Musicality* appunto³¹³. In tali pratiche viene incoraggiata la musicalità comunicativa dei neonati dalle persone che se ne prendono cura, attraverso esperienze di imitazione, accompagnate ad altre che sollecitano la creatività e la sperimentazione. Successivamente durante l'infanzia la musicalità può svilupparsi flessibilmente all'interno di un apprendimento strutturato e non strutturato, prevalentemente ludico-esperienziale di imitazione, esplorazione e partecipazione in lavoro condiviso³¹⁴.

L'apprendimento e la partecipazione in questa fascia d'età si può articolare in più ambiti: a casa, in canali esperienziali non formali nella rete di relazioni interpersonali che possono includere la famiglia, nel contesto scolastico, in una pedagogia complessa e sfumata sia in attività guidate che nel gioco libero³¹⁵ (gli/le operatori/trici della scuola dell'infanzia pur riconoscendo i benefici della musica per lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e fisico dei/delle bambini/e, spesso riferiscono una mancanza di fiducia nel condurre attività vocali e strumentali, al contrario molti/e musicisti/e professionisti/e non hanno una qualifica specifica per lavorare nei contesti della prima infanzia, in quanto in molti paesi non è prevista una qualifica specifica³¹⁶). I tre studiosi, ancora una volta, ribadiscono l'evidenza del ruolo cruciale dei genitori nella co-costruzione dell'identità musicale dei loro figli fin dai primi anni di vita, favorendo reazione, creazione e interazione con il suono e con la musica, sia come produttori che come fruitori³¹⁷.

L'incisiva naturalezza e spontaneità delle pratiche musicali informali nel rafforzare la musicalità innata e sviluppare l'espressività, viene puntualizzata anche da Sheri Jaffurs, che ne verifica le differenze con *settings* formali di apprendimento musicale, all'interno delle quali spicca la passione per tutta la vita di chi apprende informalmente la musica, rispetto a chi esaurisce l'acquisizione di competenze con un titolo di studio specifico³¹⁸.

313 A. Creech, M. Varvarigou, S. Hallam, *Contexts for Music Learning and Participation. Developing and Sustaining Musical Possible Selves*, Springer International AG, Cham 2020, eBook, p. 23.

314 *Ivi*, pp. 23-24.

315 Nel testo di Creech, Varvarigou e Hallam si fa riferimento alle ricerche che hanno argomentato la facilitazione reattiva e collaborativa nell'impiego di approcci creativi per un apprendimento multiforme ed evidenziato l'importanza di un ambiente scolastico stimolante in cui i bambini possono avere l'opportunità di esplorare e condividere pensieri, idee e sentimenti attraverso arte, design e tecnologia, musica (ascoltare suoni e musica, celebrare il silenzio, cantare, suonare, improvvisare), movimento, danza e giochi di ruolo immaginativi; altrettanto vengono descritte alcune attività ludiche guidate di apprendimento musicale nella prima infanzia in contesti non formali (in cui i genitori hanno rilevato benefici emotivi e sociali dei loro bambini) che hanno generato una cultura musicale domestica, stimolando il canto spontaneo dei genitori per i figli anche a casa; *Ivi*, pp. 25-35.

316 *Ivi*, p. 25.

317 *Ivi*, pp. 37-42.

318 S.E. Jaffurs, *Developing Musicality. Formal and Informal Practices*, in *Action, Criticism & Theory for*

Sono molteplici le realtà in cui si testimonia nella nostra epoca il ruolo essenziale degli adulti nella promozione dell'idea di valore della musica nella prima infanzia e di sviluppo di un'identità musicale, fra le quali possiamo rilevare le pratiche ed esperienze raccolte da Aleksandra Acker e Berenice Nyland. Nella loro pubblicazione, la testimonianza di un piccolo numero di adulti che hanno lavorato con bambini, rende visibile modalità diverse di approcciare alla musica nella prima infanzia, influenzate dalle differenti culture circostanti (Serba, Australiana e Cinese, allargando in questo modo una visione pedagogica occidentale dominante), spesso riscontrando la teoria Vygotskiana³¹⁹ sulla rilevanza del piano sociale nell'apprendimento, facendo musica in casa, con giochi musicali in età prescolare, preparando *performance*, o utilizzando la musica come strumento comunicativo con gruppi di bambini con bisogni specifici³²⁰.

Nella visione educativa olistica insita nelle linee guida di Grazia Honegger Fresco (1929-2020), allo scopo di orientare genitori ed educatori ad un agire comune nel rispetto della persona (bambino o bambina), si evidenzia l'ausilio del canto, in particolare durante la frequenza del secondo e terzo anno del Nido, nell'arricchimento linguistico (sia della lingua materna, sia di quella adottata per i/le bambini/e di diverse etnie). La pedagogista montessoriana consiglia l'insegnamento a viva voce piuttosto che da registrazioni, di «ninne-nanne, filastrocche parlate o cantate, rime, anche “non sense” (per esempio *Seta Moneta le donne di Gaeta* o *La donnina che semina il grano*), brevi canzoni-storia come *Lucciola lucciola, vien da me.*», e di «giochi sulle ginocchia (*Cavallino arrè arrò*); con la mano (*Mano mano morta* o *Piazza, bella piazza*); con le dita (*Dice il pollice*); sul viso (*Questo è l'occhio bello*); sul corpo (*Adesso faccio il pane*)...»³²¹, preservando così il patrimonio tradizionale, repertorio di tiritere e canti popolari in più lingue e dialetti dal quale attingere un ampio vocabolario. Dalle esperienze linguistiche sarà possibile passare a quelle musicali, accompagnando i canti con il battito delle mani o con strumentini a percussione³²².

Lo studio di Wyverne Smith³²³ del 2008, iniziato dalle premesse contrastanti di studi

Music Education, 3 (3):2-17, 2004.

319 L.S. Vygotskij, M. Cole, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University, Cambridge (Mass.), 1978.

320 A. Acker, B. Nyland, *Adult Perspectives on Children and Music in Early Childhood*, Springer Nature Switzerland AG, Cham 2020, E-book, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-57698-1>, consultato il 30/03/2020.

321 G. Honegger Fresco, *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*, 2nd ed., La Meridiana, Bari 2007, p. 71.

322 *Ibidem*.

323 W. Smith, *Learning a Music Instrument in Early Childhood*, in *Australasian Journal of Early Childhood*,

precedenti che raccomandavano o meno una precoce pratica strumentale (alcuni genitori avevano notato un certo stress nei bambini provocato da tale esperienza), evidenziando i benefici come una maggiore sicurezza e sensibilità (e prendendo in considerazione l'età in cui i musicisti cui avevano iniziato, il coinvolgimento dei genitori nella supervisione della pratica a casa, il loro atteggiamento volto a integrare la guida dell'insegnante, le motivazioni che avevano spinto i genitori ad avviare il processo di studio musicale dei loro bambini, il legame tra pratica e successo, il ruolo determinante dell'insegnante di strumento, l'offerta di divertimento e opportunità creative), ha raccolto la narrazione delle esperienze infantili di un campione di musicisti professionisti di varie nazionalità. Essi, riflettendo e analizzando i propri ricordi, hanno palesato la loro esperienza strumentale infantile positiva (molti di loro avevano comunque cambiato strumento durante gli anni di studio), iniziata in media intorno ai sette anni di età, immersi in genere in un ambiente stimolante sia familiare che scolastico. Prevalentemente lo scopo dello studio era quello di esplorare gli aspetti emotivi dello studio infantile: dai risultati si sono evidenziati benefici per la maggior parte dei partecipanti, rilevando che il duro lavoro fin da bambini era stato fruttuoso (Smith si chiede anche che cosa avrebbero potuto affermare quelle persone che avevano intrapreso studi musicali durante l'infanzia e che avevano rinunciato proprio a causa della ferrea disciplina di studio, oppure convinti di non avere capacità musicali).

Se durante l'infanzia il ruolo dei genitori è determinante per modellare la percezione di sé in relazione alle esperienze musicali, il contesto scolastico diventa cruciale nelle prime esperienze formali di educazione musicale. È nella scuola primaria infatti che gli insegnanti di musica fungono da modelli di riferimento e possono influenzare i giovani allievi con le loro scelte e modalità per tutta la vita³²⁴.

In uno studio recente³²⁵ è stato dimostrato l'impatto positivo di un programma musicale nell'istituzione scolastica australiana rivolto a classi di bambini e bambine dai 4 agli 8 anni di età, sia sul piano delle specifiche abilità vocali che nell'atteggiamento verso la musica (le evidenze hanno confrontato due gruppi distinti, uno in cui sono state effettuate attività musicali e un gruppo di controllo). La ricerca ha tuttavia contraddetto studi precedenti focalizzati sul genere, in cui si affermava che le bambine nello studio precoce hanno

33 (4):54-62, DOI: 10.1177/183693910803300408, 2008.

324 A. Creech, M. Varvarigou, S. Hallam, *op. cit.*, pp. 43-60.

325 M.S. Barrett, K. Zhukov, J.E. Brown, G.F. Welch, *Evaluating the Impact of a Generalist Teacher-led Music Program on Early Childhood School Children's Singing Skills and Attitudes to Music*, in *Psychology of Music*, 48 (1):120-136, DOI: 10.1177/0305735618790355, 2020.

risultati migliori dei bambini, il canto dei piccoli infatti è migliorato indipendentemente dal sesso, dalla provenienza etnica e dal livello socio-economico generale della scuola.

Kathryn Marsh confrontando i vari approcci alla musica nei contesti scolastici internazionali (dai 5 ai 12 anni) ha verificato notevoli differenziazioni: nel valore attribuito alla musica, nelle condizioni economiche e sociali, nei diversi contesti, nelle pratiche e nelle aspettative³²⁶. Ma le sfide pedagogiche riguardano principalmente la capacità di connettere la crescente diversità culturale, il reale con il virtuale, lo scambio tra scuole, la comunità e i modi propri dei bambini di conoscere e interagire³²⁷.

L'influenza di attività audio-musicali nello sviluppo di prerequisiti all'abilità di lettura e scrittura anche durante il periodo prescolare è stata analizzata e verificata quale risorsa essenziale, confermando gli esiti delle pubblicazioni sul tema con un intervento di ricerca-azione in area spagnola³²⁸.

I vantaggi della presenza precoce della musica a scuola (per mezzo del canto e dell'ascolto di canzoni) si sono verificati anche in funzione dell'apprendimento della lingua straniera inglese (CLIL) nel sistema educativo spagnolo³²⁹.

I benefici della pratica musicale a scuola non si esauriscono nelle competenze specifiche, ma ne investono altre trasversali spendibili in ambiti più ampi, come la creatività³³⁰.

Da molti anni la comunità psicologica si interroga su che cosa sia e dove si trovi la creatività. Il modello di processo creativo di Mihaly Csikszentmihalyi ritiene difficile decontestualizzare la creatività dall'ambiente sociale e storico in cui gli individui esprimono le nuove idee, aggiungendo un tassello alle influenze e conoscenze precedenti³³¹.

Negli anni '70 Mario Mencarelli (1923-1987), in considerazione dei contributi antropologici-pedagogici, psicologici e filosofici sull'essenza e sulla singolarità di ogni persona, ha spostato l'asse del concetto di creatività constatando una coincidenza tra

326 G.E. McPherson, G.F. Welch (a cura di), *op. cit.*, vol. 2, 2018, pp. 97-101.

327 Ivi, p. 100.

328 A. Magán-Hervás, F. Gértrudix-Barrio, *Influence of audio-musical activities on literacy of five years old children*, in *Revista Electronica Educare*, 21 (1):288-309, DOI: 10.15359/ree.21-1.15, 2017.

329 B. Torras Vila, *Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches*, in *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4 (1):35-47, DOI: 10.5565/rev/clil.60, 2021.

330 B. Crow, *Changing conceptions of educational creativity. A study of student teachers' experience of musical creativity*, in *Music Education Research*, 10 (3):373-389, DOI: 10.1080/14613800802280126, 2008.

331 M. Csikszentmihalyi, *The Systems Model of Creativity*, Springer, Dordrecht, ePub, 2014, pp. 47-61.

educabilità e creatività³³²,

intesa nella concretezza storico-sociale in cui è chiamata a esprimersi, nella congruenza dei processi psichici che richiede, nel possesso del potenziale umano mediante una sintonizzazione delle varie funzioni, nell'esercizio del potere critico dell'intelligenza (intesa anche nella sua produttività) e del potere di interrogare continuamente la realtà e la vita.³³³

Sulla scia delle critiche mosse ad una visione unilaterale dell'intelligenza, il pensiero lungimirante del pedagogista invitava a superare i limiti di certe concezioni della creatività e proponeva di considerare le *interfunzionalità* dell'intelligenza, in cui le funzioni umane (sensibilità, percezione, affettività, linguaggio, socialità, ecc.), concorrono a costruire ed a manifestare la viva espressione della personalità e potenzialità di ciascuno³³⁴.

Più recentemente i parametri di confronto, valutazione e interpretazione del concetto di creatività confluiscono nelle considerazioni di Fabio Bocci, nel ritenerla un processo legato alle "condizioni" (sia esterne: luogo, situazione, relazioni umane favorevoli; sia interne: competenze acquisite, motivazioni, senso di autoefficacia, stile attributivo) in cui una persona si trova ad agire e alle "attività" (mentali o concrete, espresse o meno) che intraprende³³⁵. Persiste comunque un'opinione comune diffusa nel considerare la creatività un dono, talento innato in possesso di pochi, ed è auspicabile una maggiore apertura mentale nel riconoscimento della capacità espressiva nelle peculiarità di ogni essere umano e del valore dell'educazione³³⁶.

Yukiko Tsubonou, direttrice del *Institute of Creative Activity for Children (ICMAC)* e del *Journal of Creative Activity for Children (JCMAC)*, ha condiviso i modelli internazionali (in particolare giapponesi e asiatici) di teorizzazione, ricerca e pratica sul tema della creatività, al fine di estrapolare i benefici sull'impiego di questa competenza trasversale nell'apprendimento-insegnamento della musica³³⁷. La professoressa cinese Wai-Chung Ho introduce il suo contributo nella pubblicazione *Creativity in Music Education*, sottolineando quanto la creatività «is completely embraced in every part of our culture»³³⁸,

332 M. Mencarelli, *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976, pp. 5-41.

333 *Ivi*, pp. 40-41.

334 *Ivi*, pp. 30-34.

335 F. Bocci, *Creatività, Diversità, Disabilità. Oltre il concetto di limite*, in Montuschi F., Caldin R. (a cura di), *Disabilità, Integrazione e Pedagogia Speciale*, in *Studium Educationis*, 3:619-628, 2004, p. 626.

336 F. Bocci, G. Bonavolontà, W. Nanni, *Figli di una «creatività minore»? Che cosa pensano le persone normodotate del connubio creatività-disabilità*, in *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, (8):87-111, DOI: 10.7358/ecps-2013-008-bocc, 2013.

337 Y. Tsubonou, A.-G. Tan, M. Oie, *Creativity in Music Education*, Springer Nature Singapore, Singapore 2019.

338 *Ivi.*, p. 167.

infatti è proprio nell'antica Cina che sono state inventate la bussola, la carta, la stampa e la polvere da sparo, che hanno avuto un enorme impatto sullo sviluppo della civiltà in tutto il mondo e se pur la politica e le filosofie del suo paese hanno ostacolato la creatività per un lungo periodo, la riforma dei nuovi programmi scolastici sta valorizzando il pensiero creativo in ambito musicale con nuovo curriculum musicale e attività di classe³³⁹. Nei diversi capitoli gli autori e le autrici sostengono la valenza della creatività nei processi di apprendimento-insegnamento musicale, sintetizzata nel quinto capitolo di Schu-Fang Lin con lo slogan del *Victoria and Albert Museum of Childhood* di Londra: «Creativity is the ability to challenge, question and explore. It involves taking risks, playing with ideas, keeping an open mind and making connections where none are obvious.»³⁴⁰.

La teorizzazione di Gardner negli anni '80 ha evidenziato come il potenziale di ogni individuo si esprima per mezzo di intelligenze multiple: introspettiva, linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, personale³⁴¹, alle quali il ricercatore aggiungerà più tardi quella interpersonale, intrapersonale, naturalistica ed esistenziale/spirituale, insieme a nuove elaborazioni³⁴², indipendenti e combinabili fra loro, che possono emergere ed essere favorite nei contesti formativi scolastici ed extrascolastici di ogni bambino/a.

Ogni tipo di intelligenza ha le sue peculiarità ed è responsabile di abilità specifiche, concorrendo ad apprendimenti multiformi che si adattano alle inclinazioni di crescita intellettuale di ciascun/a bambino/a (premesse ad una dimensione orientativa, elaborata nel tempo più o meno esplicitamente), e che devono essere assecondate da chiunque occupi il ruolo di educatore.

L'intelligenza «musicale: sensibilità verso i toni e i fraseggi musicali; abilità di unire toni e fraseggi in ritmi e strutture più grandi; consapevolezza degli aspetti emozionali della musica»³⁴³, se riconosciuta e incoraggiata in un bambino o una bambina può essere la premessa di un percorso artistico-musicale. I parametri operativi si possono tradurre nel

339 *Ivi*, pp. 167-185.

340 «La creatività è la capacità di sfidare, mettere in discussione ed esplorare. Implica correre dei rischi, giocare con le idee, mantenere una mente aperta e fare collegamenti dove niente è ovvio»; Y. Tsubonou, A.-G. Tan, M. Oie, *op. cit.*, p. 59.

341 H. Gardner, *op. cit.*, 1996.

342 H. Gardner, *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.

343 Vedi Tabella 10.1 *La teoria delle intelligenze multiple. Tipi di intelligenza e descrizione*, in Traverso L., Sulla F., Leman P., Gauvain M., Versari A., Parke D.R., Bremner A., *Psicologia dello sviluppo*, ed. ital., McGraw-Hill Education, Milano 2019, p. 250.

riconoscimento in età precoce dell'altezza, intensità, durata e timbro dei suoni e delle costruzioni ritmiche, armoniche e formali nella musica ascoltata, ma anche nel provare un piacere emozionale consapevole nell'ascolto, cantare con precisione in modo imitativo, dimostrare una predisposizione verso la pratica strumentale o la trasformazione di idee musicali in composizione di sequenze³⁴⁴.

Le evidenze scientifiche, che hanno verificato la crescita del volume della materia bianca (che conduce a distanza i segnali nervosi) nei primi mesi di vita e la decrescita della sostanza grigia nelle zone sensomotorie tra quattro/otto anni di età e in quelle più "integrate" verso undici/tredici anni, suggeriscono che anche la "coscienza musicale" sia un lento processo evolutivo³⁴⁵, in cui le esperienze giocano un ruolo di modificazione dell'organizzazione cerebrale³⁴⁶.

Mentre da una parte la competenza musicale è «un riflesso di una capacità innata», dall'altra è «suscettibile di stimolazione culturale e di addestramento»³⁴⁷.

Il grado di intelligenza non può essere misurato e potenziato allo stesso modo in culture diverse, in quanto i contesti giocano un ruolo determinante nella formazione dei bambini.

Questo avviene ad esempio in Giappone nell'applicazione strutturata del metodo Suzuki³⁴⁸ (nonostante l'obiettivo principale del metodo non sia l'esecuzione virtuosistica, bensì la formazione del carattere³⁴⁹) da parte di maestri di violino e genitori³⁵⁰, nella destrezza ritmica, vocale e di danza nella cultura Anang nigeriana³⁵¹ o negli straordinari cori ungheresi improntati sul metodo Kodály³⁵². I metodi di didattica musicale messi a punto da numerosi educatori dal Novecento in poi, sono improntati sullo sviluppo di uno o più canali che si integrano nell'acquisizione di competenze musicali come l'udito, la voce, il canto, la simbolizzazione dei suoni, il gesto e la danza, l'esecuzione strumentale, la consapevolezza emotiva suscitata dall'ascolto musicale, si sono diffusi un po' in tutto il

344 Cfr. H. Gardner, *op. cit.*, 1996, pp. 119-147.

345 P. Boulez, J.P. Changeux, P. Manoury, *op. cit.*, p. 193.

346 *Ivi*, pp. 195-196.

347 H. Gardner, *op. cit.*, 1996, p. 132.

348 Il pedagogista e musicista S. Suzuki, figlio di un liutaio che ha fatto la sua fortuna agli inizi del '900 avviando una produzione di violini di dimensioni ridotte adatte alla corporatura dei bambini, nella sua lunga vita (è morto nel 1998 all'età di 99 anni), ha sviluppato una filosofia e principi di insegnamento secondo cui l'ambiente, la predisposizione innata ad imparare, dimostrata dalla naturalezza con cui viene appresa la lingua madre, e la passione per la musica, praticata fin dalla prima infanzia, sono la chiave per lo sviluppo del carattere e delle potenzialità degli studenti, indipendentemente dalle capacità. S. Suzuki, W. Suzuki, *Nurtured by Love. The Classic Approach to Talent Education*, Alfred Music, New York 1983.

349 *Ivi*, pp. 65-66.

350 H. Gardner, *op. cit.*, 1996, pp. 148-149

351 *Ivi* p. 130.

352 *Ivi*, p. 132.

mondo.

2.2 Propedeutica musicale: metodi didattico-musicali per una formazione musicale infantile

Oltre al contributo di Laura Bassi precedentemente citato, nel corso del '900 Dalcroze³⁵³, Kodály³⁵⁴, Bartók³⁵⁵, Willems³⁵⁶, Orff³⁵⁷, Martenot³⁵⁸, Suzuki³⁵⁹, Goitre³⁶⁰, Gordon³⁶¹, e più recentemente, Abreu³⁶², Delalande³⁶³, Bianchi³⁶⁴ e Terenghi³⁶⁵, si sono dedicati al complesso compito di insegnare la musica ai bambini e alle bambine con lo spirito di introdurre un nuovo modo di avvicinarsi alla musica. Tale approccio si articola in modalità attive, partecipative, pratiche, in cui trovano spazio la percezione del suono, la produzione ritmica, il canto collettivo, talvolta la danza e il movimento, che precedono

353 In Italia i corsi di formazione, di musica in movimento e i seminari, sono gestiti dall'Associazione Italiana Jaques-Dalcroze, vedi <http://dalcroze.it/>, consultato il 10/04/2020.

354 La metodologia di insegnamento Kodály può essere appresa attraverso appositi corsi di formazione nei quali musicisti professionisti e docenti di musica possono approfondire le aree pedagogico-musicali Kodályiane che investono un approccio alla musica attraverso la danza, l'improvvisazione, la didattica strumentale e vocale e l'ascolto attivo rivolti a qualsiasi fascia di età. Cfr. Master in Esperto in metodologia Kodály, vedi www.aikem.it, consultato il 27/09/2019.

355 B. Bartók è autore di un metodo di didattica pianistica progressiva, che introduce in modo innovativo pluritonalità e poliritmie, dal titolo *Mikrokosmos*, pubblicato nel 1940, che comprende una raccolta di 153 brevi pezzi di stili diversi rappresentati nel titolo "Piccolo mondo", o "Mondo dei piccoli", per i bambini, e per ciò più aperto e libero rispetto a quello degli adulti, in cui «pulsava una vera e propria micro-esistenza ridefinita, attraverso l'esperienza della musica, in ogni dettaglio», come si legge in C. Proietti, *Il Mikrokosmos di Béla Bartók*, ETS, Pisa 2018, p. 15.

356 La metodologia di E. Willems a livello nazionale viene diffusa dal Centro di Ricerca Divulgazione Musicale, CRDM, che organizza una specifica formazione, vedi <http://www.crdmitalia.org/home.php?site=willems>, consultato il 13/04/2020.

357 Il metodo Orff in Italia può essere appreso attraverso corsi di formazione dedicati, in cui i professionisti che si formano acquisiscono consapevolezza nell'uso dello specifico strumentario Orff, apposito materiale didattico orientato allo sviluppo ritmico dei bambini. Vedi www.orffitaliano.it consultato il 27/09/2019.

358 Alcuni centri si ispirano al metodo Martenot nella combinazione dell'espressione artistica e musicale dei bambini non condizionata, vedi <http://martenot.altervista.org/la-didattica>, consultato il 29/03/2020.

359 La conoscenza del metodo Suzuki, insieme a corsi di formazione per abilitare insegnanti alla sua diffusione è affidata all'Istituto Suzuki italiano, vedi <https://www.metodosuzuki.it/>, consultato il 13/04/2020.

360 L'applicazione delle linee educative di R. Goitre in Italia vengono portate avanti dal Centro Studi di Didattica Musicale R. Goitre, che offre corsi per formatori e operatori insieme a corsi e cori per bambini e adulti, vedi <http://www.centrogoitre.com/sistema-goitre/>, consultato il 13/04/2020.

361 Il metodo Gordon in Italia è proposto dall'Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale, che offre percorsi di formazione per operatori ed educatori basati sulla MLT di Gordon, vedi <https://aigam.it/>, consultato il 13/04/2020.

362 Vedi <http://www.federculture.it/2013/02/sistema-delle-orchestre-e-cori-giovanili/>, consultato il 16/04/2020 e <http://www.fondazionecusani.it/index.php/abreu>, consultato il 16/04/2020; A. Radaelli, *op. cit.*, 2012; C. Witkowski, *El Sistema. Music for Social Change*, Omnibus, London 2016.

363 Nato nel 1941 e attivo nel *Groupe de Recherches Musicales* di Parigi fino al 2006.

364 G. Bianchi, M. Gavazzoni (a cura di), *Il metodo Bianchi. Apprendere con la musica dai 3 ai 7 anni*, Franco Angeli, Milano 2010; E. Bottero, I. Carbone, *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*, FrancoAngeli, Milano 2003.

365 E. Terenghi, *Approccio Cuorporeomentele della Didattica Multisensoriale. A scuola con il metodo Terenghi*, Franco Angeli, Milano 2014.

l'apprendimento teorico e in cui l'educazione musicale non è prerogativa dei bambini talentuosi, ma per tutti³⁶⁶, nuovi principi che si sono diffusi con la formazione di operatori del settore per l'attuazione dei metodi protratta fino ai nostri giorni.

Nel quadro generale saranno brevemente accennate le linee educative dei vari metodi didattico-musicali.

Il rivoluzionario metodo svizzero Dalcroze, che ha influenzato la pedagogia musicale e la danza, fonda i suoi principi didattici sulla ritmica, o meglio sull'euritmica, un ritmo armonico conseguito attraverso il linguaggio gestuale, secondo il principio generale che nel bambino debba essere coltivata la capacità espressiva del corpo, sviluppata l'immaginazione, indirizzata la sensibilità e la personalità, attraverso l'esperienza viva della musica sia individuale che di gruppo, senza dover essere necessariamente *enfants prodiges*³⁶⁷.

Emile Jaques-Dalcroze, certo che «esistono più bambini musicali di quanto i genitori non credano» e che «spesso le attitudini musicali sono profondamente nascoste e non hanno modo nell'individuo, per un motivo o per un altro, di manifestarsi»³⁶⁸, ritiene che spetta all'educazione andare incontro alla musicalità del bambino e non viceversa, proponendo un'azione pedagogica volta alla ricerca della bellezza e dell'armonia, e affermando la centralità del corpo.

L'ungherese Zoltán Kodály³⁶⁹ negli anni '40 ha elaborato un modello educativo che considera prioritaria l'iniziale esperienza del canto corale per imitazione nella formazione musicale di un bambino, fondato sulla tradizione orale e sul repertorio folklorico nazionale. Si considera la voce il modo più naturale e immediato per approcciare alla musica, da riprendere in tappe successive, per un'acquisizione sistematica di elementi teorici, che integrano l'intonazione e l'ascolto alla lettura e alla scrittura, confluendo in produzioni vocali polifoniche complesse³⁷⁰.

I concetti Kodályiani sono diffusi in pubblicazioni che ne sostengono la diffusione con strumenti didattici atti alla costruzione di curriculum musicali per la scuola elementare,

366 Cfr. C. Dauphin, *Didattica della musica nel Novecento*, in *Enciclopedia della musica*, vol. 2°, Einaudi, Torino 2002, pp. 785-803.

367 E.J. Dalcroze, *op. cit.*

368 *Ivi.*, p. 40.

369 Z. Kodály, *The Selected Writings of Zoltán Kodály*, Boosey & Hawkes, New York-London 1974.

370 G. Mangione, *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Uni Service, Trento, 2007.

antologie di canzoni popolari, proposte di attività vocali, strumentali e movimento finalizzato allo sviluppo dell'espressione creativa e di competenze specifiche³⁷¹, o con la propedeutica musicale attraverso la pratica vocale collettiva³⁷².

Trae ispirazione dalla filosofia di Kodály il moderno approccio all'educazione musicale *Colourstrings*, particolarmente diffuso in Finlandia e messo a punto negli anni '70 dai fratelli ungheresi Géza e Csaba Szilvay rispettivamente violinista e violoncellista, con il quale la lettura e la scrittura notazionale tradizionale sono facilitate e introdotte da un sistema che fa uso di colori e immagini, rendendo così accessibile e naturale la pratica strumentale, principalmente per archi o pianoforte, fin dalla prima infanzia³⁷³.

Anche l'innovatrice didatta inglese Sheila Nelson ha ideato un percorso didattico multidisciplinare per avvicinarsi creativamente all'insegnamento del violino³⁷⁴; tale percorso è originato negli anni '80, da un'esperienza di insegnamento dello strumento ai ragazzi di un quartiere critico di Londra, utilizzando lezioni collettive in cui fondamentali gioco, ritmica e canto³⁷⁵.

Nei quattro volumi del suo metodo pubblicato nel 1996, e dal 2010 anche in versione italiana, Nelson introduce progressivamente l'apprendimento del violino, curando aspetti tecnici fondamentali come l'intonazione e la posizione, parallelamente all'ascolto, all'educazione dell'orecchio, al senso ritmico e al canto, secondo il metodo Kodaliano del *Do mobile*, contemplando ogni attività in lezione sia singola che in gruppo con l'immediata esecuzione di semplici brani tradizionali o canzoncine³⁷⁶.

I sei volumi *Mikrokosmos*, pubblicati nel 1940 dall'ungherese Béla Bartók non sono un metodo vero e proprio, ma piuttosto una proposta didattica pianistica per principianti. Si rivolgono quindi al mondo dei piccoli, con un nuovo modo di avvicinarsi a sonorità moderne e risolvere problemi tecnici fin dalle prime lezioni di pianoforte, nell'ottica di

371 M. Houlahan, P. Tacka, *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University, Oxford-New York 2015.

372 A. Jozsef, M. Szmrecsanyi, *Metodo corale Kodály. Corso preparatorio di musica*, Carish, Milano 2013.

373 Vedi in proposito G. Szilvay, *Colourstrings® Violin ABC. Handbook for Teachers and Parents*, Fennica Gehrman, Helsinki 2018; C. Szilvay, *Colourstrings® Cello ABC. Book A-B-C-D*, Fennica Gehrman, Helsinki 2017 e il link dell'Associazione Culturale Colourstrings in Italia <http://www.colourstrings.it/cose-colourstrings/>, consultato il 30/10/2020.

374 S. Nelson, *Metodo completo per violino, vol. 1-2-3-4*, Curci, Milano 2010.

375 Il sistema di approccio al violino di Sheila Nelson si affianca a quello dell'ungherese Paul Rolland (1911-1978), con cui la violinista si è perfezionata; Nelson S., *The Tower Hamlets Project*, in *British Journal of Music Education*, 2 (1):69-93, DOI: 10.1017/S0265051700004617, 1985.

376 S. Nelson, *op. cit.*, 2010.

collegare l'insegnamento pianistico infantile ad un processo più ampio di «maturazione umana e artistica», che si accompagna allo «sviluppo della personalità strumentale pianistica»³⁷⁷.

Lo sguardo analitico del musicologo, didatta e raffinato pianista Claudio Proietti scandisce la ricchezza pedagogica dei *Pezzi per pianoforte in ordine progressivo e in stile moderno*, sottotitolo dell'originale raccolta bartokiana, utile non solo nella formazione pianistica, ma «persino in ambiti non strettamente strumentali, per esempio nella propedeutica musicale per i bambini della scuola primaria»³⁷⁸, coniugando con efficacia canto, ritmica e invenzione.

Al centro del pensiero sulla didattica musicale del periodo storico che accomuna gli ungheresi Bartòk e Kodály, probabilmente in una reciproca contaminazione, la promozione di una metodologia “attiva”, nella quale le esperienze partecipative di tutti gli allievi (non riservato quindi a quelli dotati di maggiore talento innato) vengono prima delle conoscenze teoriche³⁷⁹.

Partendo dalla semplicità ritmica e melodica della musica popolare nazionale, Bartòk elabora quegli elementi necessari all'acquisizione di finalità didattiche teoriche, tecniche ed espressive che lasciano spazio alla libera interpretazione³⁸⁰.

Attraverso la sua opera, il belga Edgar Willems si è adoperato nella divulgazione di articolate riflessioni sul connubio tra teoria e pratica nell'educazione alla musica, sullo sfondo di motivazioni filosofiche e psicologiche, che indirizzano l'insegnamento della musica a partire dai tre anni, indipendentemente dalla predisposizione naturale, iniziando da uno sviluppo dell'orecchio musicale e del senso del ritmo, e promuovendo un'educazione musicale naturale e spontanea, alla scoperta delle potenzialità del bambino nel rispetto delle sue tappe evolutive³⁸¹. Per agevolare il compito degli educatori intenzionati a proseguire l'opera di diffusione dei suoi principi pedagogici, Willems ha pubblicato alcuni testi-guida³⁸² in cui viene esplicitata la modalità di iniziazione musicale dei bambini, l'introduzione alla scrittura ed alla lettura notazionale, e la conduzione di

377 C. Proietti, *op. cit.*, p. 18.

378 *Ivi*, p. 18.

379 *Ivi*, pp. 35-36.

380 *Ivi*, pp. 36-43.

381 G. Alibrandi, *Il metodo Willems e l'educazione alla musica. Una breve disamina*, UNI Service, Trento 2010; E. Willems (1956), *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, trad. it., Pro Musica, Udine 1989.

382 E. Willems, *Quaderni musicali*, ed. italiana, CRDM, Udine 1992.

esperienze corporee legate al ritmo e al tempo. Tuttavia Willems invita gli insegnanti di musica a non utilizzare meccanicamente i procedimenti del suo metodo³⁸³, quanto piuttosto ad essere competenti nella scelta degli esercizi in base al momento e agli interessi dei discenti ai quali si rivolge, con una pedagogia musicale attenta alla sensibilità emotiva e sensoriale che fonde aspetti fisici e fisiologici con quelli affettivi, mentali e spirituali³⁸⁴.

«Sono lieto che nel Paese al quale da sempre mi sento particolarmente legato, venga ora dischiusa la via anche della mia opera pedagogica, mediante la presente edizione. Ai bambini ed agli insegnanti auguro di trarne tutte le possibili soddisfazioni»³⁸⁵, con questo augurio autografato il 20/08/1977, il compositore tedesco Carl Orff ha aperto la diffusione all'edizione italiana del metodo che porta il suo nome.



Fig. 1 Strumentario Orff (foto di A. Rognini 2020)

Il manuale italiano, elaborato negli anni '70 dal didatta Giovanni Piazza che si è prodigato a disseminarlo, propone un nuovo approccio pratico per familiarizzare con la musica, in cui trova spazio anche l'improvvisazione creativa, utilizzando un apposito strumentario Orff a percussione (Fig. 1), previsto dallo *Orff-Schulwerk* (opera didattica messa a punto da Orff negli anni '30³⁸⁶) che va a completare esperienze corporee e vocali, con un repertorio di musica folkloristica nazionale³⁸⁷, nell'avvicinamento dei bambini alla musica.

Come si legge nel manuale di Piazza³⁸⁸, le tecniche e i procedimenti di utilizzo dei materiali sono adattabili a qualsiasi fascia scolare, ritenendo comunque più agevole al momento in cui pubblicato (1979), la sua realizzazione nella scuola materna, piuttosto che elementare (in quanto l'educazione musicale non era prevista nell'orario scolastico) o media (in cui si poteva disporre di un'unica ora settimanale di educazione musicale).

383 E. Willems, (1946), *L'orecchio musicale*, vol. I-II, trad. it., Zanibon, Padova 1977.

384 E. Willems, *op. cit.*, vol. II, 1977, pp. 13-18.

385 G. Piazza, *Orff-Schulwerk: musica per bambini. Manuale*, Suvini-Zerboni, Milano, 1979, p. VII.

386 L'edizione tedesca del *Orff-Schulwerk* è costituita da una serie di pubblicazioni di brani strumentali, canti ed esercizi parlati, ritmici e melodici per bambini; C. Orff, G. Keetman, *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder*, voll. I-V, Schott's Söhne, Mainz 1970.

387 A tale proposito è da consultare G. Piazza (a cura di), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni*, EDT, Torino, 2010, testo in cui, in linea con l'impostazione aperta di Orff, sono raccolti saggi che testimoniano esperienze e in diversi contesti nazionali con le considerazioni e i suggerimenti degli autori.

388 G. Piazza, *op. cit.*, 1979, p. XXII.

L'autore dell'opera didattica italiana elabora la pubblicazione tedesca di Orff, scegliendo di privilegiare le attività strumentali, piuttosto che la traduzione dei canti popolari tedeschi.

Strumenti di legno		Strumenti a membrana	
⊙	gusci di cocco	⌈	tamburello a mano
X	legnetti	⌈	tamburello con battente
V	frusta	⌈	tamburello basco
∩	nacchere	⌈	bongos
≡	cassetina	⌈	tumbas
≡	cilindretti	⌈	tamburo
⊖	blocks cinesi	⌈	tamburo a mano
~	reco-reco	⌈	grancassa
⊙	maracas	⌈	timpani
Strumenti a lamine		Strumenti di metallo	
	campanelli	∞	piattini
	metallofono	∞	sonagliera
	xilofono	△	triangolo
⌈	battente a testa dura	⊖	campanacci
⌈	battente a testa morbida	⊥	piatto sospeso
		⌈	piatti
Altri strumenti			
	∩		armonica a bicchieri
	⌈		flauto dolce
	⊙		basso a corde
	≡		chitarra
s. = soprano	c. = contralto	b. = basso	

Fig. 2 Tabella dei simboli grafici. G. Piazza, *op. Cit.*, 1979, p. 224

Per la partecipazione attiva dei bambini Piazza invita le persone che fanno uso del metodo musicale, a prendere in considerazione i suoni che si possono produrre con il corpo: battere le mani (in più modi, anche su parti del corpo), schioccare le dita, battere i piedi, la voce³⁸⁹, insieme all'utilizzo dello strumentario Orff, costituito da strumenti a percussione (costruiti artigianalmente quando possibile) di legno, di metallo, a membrana, a lamine ed altri (armonica a bicchieri, flauto dolce, basso a corde, chitarra, eventuali tastiere)³⁹⁰, rappresentati graficamente in partitura da simboli corrispondenti (Fig. 2).

I principi fondanti del metodo francese Martenot³⁹¹, sono identificabili nell'alfabetizzazione musicale, in particolare nella lettura notazionale convenzionale, attraverso un approccio globale in cui il ritmo e gli esercizi, sotto forma di gioco imitativo sulle figure ritmiche, occupano un ruolo di rilievo per la conseguente astrazione simbolica e concettualizzazione teorica³⁹².

La figura di Ginette Martenot occupa un ruolo di primo piano nella diffusione del metodo Martenot, ponendosi in prima linea non solo come didatta della musica, ma come donna che si è schierata nel gruppo femminile nella diffusione della musica elettronica del Novecento, in particolare dello strumento elettronico Ondes Martenot, inventato dal

389 *Ivi*, pp. 202-205.

390 *Ivi*, pp. 205-222.

391 Metodo diffuso in Francia negli anni '30 da Ginette Martenot, inizialmente rivolto all'incremento di una libera interpretazione musicale dei bambini e successivamente esteso all'espressività artistica.

392 C. Dauphin, *op. cit.*, p. 795.

fratello Maurice³⁹³. Il metodo Martenot raccoglie le teorizzazioni di Ginette in cui musica, pittura e pedagogia, influenzate dal pensiero di Montessori, Fröbel e Decroly³⁹⁴, confluiscono in un nuovo modo di costruire i processi di libertà espressiva del bambino, sostenendo l'importanza dell'improvvisazione negli studi musicali e della pittura ispirata dalla musica³⁹⁵.

Un recente studio in America Latina³⁹⁶ su un gruppo di bambini da 0 a 18 mesi di età ha evidenziato che esiste una relazione tra uno stimolo musicale precoce effettuato con la metodologia Suzuki e lo sviluppo cognitivo nella fase senso-motoria rilevato da Jean Piaget³⁹⁷.

Lo studio ha rimarcato l'importanza del lavoro fin dai primi giorni di vita sulle competenze necessarie per iniziare a suonare uno strumento musicale che implica l'affinamento dell'attenzione visiva, lo sviluppo di capacità motorie fini, la discriminazione uditiva, la memoria, la capacità di concentrazione e l'attesa, osservando e sperimentando materiali diversi.

L'idea pedagogica del giapponese Shinichi Suzuki³⁹⁸ è fortemente innovativa nel settore della didattica strumentale, da una parte coltivando il legame tra l'ascolto e la riproduzione, inducendo i bambini di pochi anni di età ad imitare con il violino ciò che precedentemente hanno udito e imparato a cantare, con la stessa naturalezza con cui apprendono la lingua madre³⁹⁹, dall'altra trasformando un insegnamento solitamente individuale ad esperienza di gruppo⁴⁰⁰.

Nell'analisi di studio del metodo Suzuki di Domenico Cutrì viene sottolineata l'importanza dell'aspetto ripetitivo nell'apprendimento, volto alla padronanza delle abilità acquisite. La

393 A tale proposito vedi J. Merrich, *Breve storia della musica elettronica e delle sue protagoniste*, Arcana, Roma 2018, pp. 17-24.

394 Pionieri dell'educazione, che in aggiunta al contributo di Ferrière hanno influenzato anche l'opera di Willems, come lui stesso dichiara; E. Willems, *op. cit.*, vol. I, 1977, p. 14.

395 J. Merrich, *op. cit.*, p. 20.

396 A.E.B. Romero, R.U. Riquelme, *The early musical stimulation workshop according to the Suzuki methodology. A look from the sensorimotor stage according to Piaget*, in *Revista Internacional de Education Musical*, 7 (1):35-43, 2019.

397 J. Piaget (1936), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1992.

398 S. Suzuki (1970), *Violin School*, Alfred Music Publishing, USA 2010.

399 In Italia l'insegnamento del violino con il metodo Suzuki viene promosso dal *Children's Music Laboratory* (CML), fondato dalla musicista e didatta Elena Enrico, che scandisce in una snella pubblicazione il valore didattico, disciplinare ed educativo del corso triennale per bambini in età prescolare e l'indispensabile coinvolgimento dei genitori nella formazione quotidiana dei piccoli; E. Enrico, *Suonare come parlare. Per far crescere i propri figli con la musica*, Musica Pratica, Torino 2013, pp. 13-36.

400 D. Cutrì, *Crescere suonando, L'educazione musicale nel metodo Suzuki*, 2. ed. Didattica Attiva, Torino 2014, p. 38, p. 85 e p. 99.

regolare pratica quotidiana del metodo, basata sull'imitazione di piccole melodie ascoltate, stimola il desiderio di suonare del bambino, che progressivamente accresce la propria competenza tecnico-strumentale⁴⁰¹.

Il pensiero didattico di Roberto Goitre è confluito nella prassi educativa del metodo che porta il suo nome; anche la sua alfabetizzazione musicale considera prioritari i principi di avvio alla pratica musicale, direttamente da attività di ascolto, canto e movimento.

Ispirandosi alla pedagogia musicale di Kodály, Goitre ha introdotto in Italia la solmisazione per agevolare il "cantar leggendo"⁴⁰², facilitando l'acquisizione della lettura e scrittura notazionale finalizzata al canto grazie all'impiego del do mobile, immaginando che il do possa trovarsi in qualsiasi punto del pentagramma e partendo da quello, desumere intuitivamente il nome delle note attraverso la lettura relativa, anziché con attribuzioni assolute di nome.

Negli anni '80 il musicista e ricercatore americano Edwin Gordon ha ipotizzato l'esistenza di una *audiation*, alla base dell'apprendimento musicale, una sorta di percezione del suono interiore, che permette un pensiero musicale che favorisce l'apprendimento della musica. Questa specifica dimensione percettiva si distingue in diversi stadi e fasi, che accompagnano la sollecitazione offerta dalla messa in atto della sua *Music Learning Theory* (teoria nella quale sono centrali il canto, il gioco e il movimento). Partendo dal rilevamento delle attitudini si arriva fino alla loro stabilizzazione, senza tralasciare riferimenti alla valenza degli stimoli uditivi e musicali nella fase prenatale e nella primissima infanzia⁴⁰³, con procedure simili a quelle attuate nel naturale apprendimento del linguaggio parlato⁴⁰⁴.

Andrea Apostoli⁴⁰⁵ porta avanti i principi educativi di E.E. Gordon, rivolgendosi a genitori, educatori e insegnanti non formati musicalmente, per facilitare (con spunti e suggerimenti pratici) la loro comprensione alla naturalezza con cui si può condurre un approccio alla musica nei primi cinque anni di vita dei bambini. Essi possono interagire semplicemente

401 D. Cutrì, *op. cit.*, pp. 48-56.

402 R. Goitre, *Cantar leggendo*, Suvini Zerboni, Milano 1972.

403 E.E. Gordon, A. Apostoli, *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino, da 0 a 5 anni, secondo la Music Learning Theory di E.E. Gordon.*, Curci, Milano 2005.

404 R. Nardozi, *La music learning theory di Edwin E. Gordon. Aspetti teorici e pratici*, Curci, Milano 2014; E.E. Gordon, *op. cit.*, 2003; E.E. Gordon, *Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*, GIA, Chicago 1987.

405 E.E. Gordon, A. Apostoli, *op. cit.*, 2005.

creando intorno a lui un ambiente ricco di stimoli musicali, favorevole all'accrescimento delle sue potenzialità, lasciandolo «libero di partecipare e di condividere i momenti di ascolto»⁴⁰⁶, soprattutto di chi canta per lui con espressività e naturalezza. L'acculturazione del bambino attraversa diverse fasi: da quella iniziale di assorbimento, concentrato nell'ascolto, ad una fase imitativa, per proseguire con una successiva fase di assimilazione, che si arricchisce del movimento spontaneo.

I bambini dai 3 ai 7 anni, possono godere del contributo del maestro Giordano Bianchi (1920-2009), che ci rimanda con un testo di sintesi verso nuove linee educativo-musicali improntate alla promozione della multisensorialità, all'educazione dell'orecchio, allo sviluppo dell'intonazione, alla valorizzazione del corpo e all'importanza di stimolare la creatività infantile nel lavoro scolastico⁴⁰⁷. Quello di Bianchi non è un vero e proprio metodo, ma una proposta didattica che può essere applicata anche da docenti che non hanno una preparazione musicale specifica⁴⁰⁸. Infatti mira non tanto a fornire modelli educativi preconfezionati, quanto ad incrementare le intuizioni adattive degli educatori e delle educatrici creando ognuno il suo metodo⁴⁰⁹, con l'intenzione non di far diventare un bambino uno strumentista, cantante o danzatore professionista, ma di educarlo al linguaggio musicale vivendo un'esperienza libera e giocosa⁴¹⁰, possibilmente in un'ottica interdisciplinare volta anche, se presenti, al superamento di difficoltà⁴¹¹.

La pedagoga Erika Terenghi si ripropone di avvicinare la didattica generale alla didattica speciale in una formula comprensiva basata sulla Didattica multisensoriale, che affonda le sue radici negli spunti teorici di Rousseau, Fröbel, Steiner, Montessori, Pizzigoni, Carolina e Rosa Agazzi, Decroly, Dewey, Vygotskij, Piaget, Bruner, Munari, Malaguzzi. Terenghi fonde principi teorici e bisogni dei bambini, e allarga i principali sensi concreti di gusto, olfatto, tatto, udito, vista a multi-percezioni sensoriali più astratte di calore, vita, movimento, equilibrio, linguaggio, pensiero, dell'Io, per apprendere dall'esperienza “cuorporeomentele”, in cui si integra il linguaggio verbale con altri codici comunicativi, incluso quello musicale, in una connessione circolare di cura, di ascolto, di

406 *Ivi*, p. 12.

407 G. Bianchi, M. Gavazzoni (a cura di), *op. cit.*, 2010; E. Bottero, I. Carbone, *op. cit.*, 2003.

408 E. Bottero, I. Carbone, *op. cit.*, p. 23.

409 *Ivi*, p. 30.

410 *Ivi*, p. 23.

411 G. Bianchi, M. Gavazzoni (a cura di), *op. cit.*, 2010.

relazione per l'equilibrio affettivo-emotivo tra mente, corpo e cuore⁴¹².

Negli anni '70 la pedagogia musicale del francese François Delalande ha ripreso il tema dell'influenza del contesto socio-culturale nel potenziamento e perfezionamento di una musicalità già esistente per natura nei bambini molto piccoli, che si manifesta attraverso la tipica modalità di esplorazione senso-motoria tradotta nel far rumore con gli oggetti, quella che lui chiama “*object/conduites*”⁴¹³, più specificamente “condotte musicali”⁴¹⁴, azioni organizzate⁴¹⁵ finalizzate a «la ricerca di un piacere senso-motorio a livello gestuale, tattile come pure uditivo; un investimento simbolico dell'oggetto musicale messo in rapporto con un vissuto (esperienza del movimento, affetti), o con certi aspetti della cultura (miti, vita sociale); e infine, una soddisfazione intellettuale che risulta dal gioco di regole.»⁴¹⁶.

La pedagogia delalandiana individua una corrispondenza tra le tre fasi, del gioco senso-motorio, del gioco simbolico e di quello con regole, nello sviluppo del gioco di Piaget e il gioco sonoro del bambino. Si distingue quindi una “condotta esplorativa”, in cui il bambino di pochi mesi fino a due anni circa, sperimenta le sonorità degli oggetti, una “condotta espressiva”, quando il bambino si esprime con i suoni nell'età della scuola materna e la “condotta organizzata” nella scuola elementare, in cui crea regole giocando con i suoni⁴¹⁷. Delalande concepisce una nuova modalità di formazione musicale in cui suono e rumore sono valorizzati allo stesso modo, come avviene nella musica contemporanea⁴¹⁸, criticando i metodi Orff, Martenot, Kodály, Willems ed altri, che propongono a suo parere una visione musicale ristretta e a senso unico⁴¹⁹. Egli sostiene in alternativa una direzione pedagogica che favorisca e incoraggi i bambini a scoprire i suoni nella cornice del proprio ambiente⁴²⁰, ad osservare il suono prodotto dai propri gesti, durante la naturale evoluzione del giocare alla ricerca di sonorità⁴²¹ ed a sperimentare il ritmo in modo aperto e non convenzionale⁴²².

412 E. Terenghi, *op. cit.*, 2014.

413 F. Delalande, L. Marconi, G. Guardabasso (a cura di), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1993, p. 245.

414 *Ivi*, pp. 45-52.

415 *Ivi*, p. 249.

416 *Ivi*, p. 49.

417 F. Delalande (1984), M. Disoteo (a cura di), *La musica è un gioco da bambini*, trad. it., Franco Angeli, Milano 2001, pp. 12-15, p. 29 e pp. 33-40.

418 *Ivi*, pp. 26-28.

419 *Ivi*, pp. 21-23.

420 *Ivi*, p. 89.

421 *Ivi*, pp. 145-146.

422 *Ivi.*, pp. 51-61.

La pubblicazione *La nascita della musica*⁴²³ documenta le osservazioni videoregistrate effettuate durante gli studi su 55 bambini singoli o in coppia (dai 10 ai 37 mesi di età⁴²⁴) da un gruppo di ricercatori coadiuvati da educatori e genitori nella Provincia di Lecco⁴²⁵, nelle quali si evidenziano le reazioni dei piccoli (talvolta manifestate con una pausa o un sorriso) alla variazione di un gesto-suono ripetuto (sia corporeo, producendo rumori con la bocca, sia con oggetti) che, incentivato da gradevoli sensazioni suscitate, si arricchisce⁴²⁶. Sono questi momenti esplorativi di sperimentazione e creativi del suono che preludono la nascita della musica.

L'osservazione negli studi di Delalande ha rilevato come le esplorazioni sonore aumentino la capacità di concentrazione, l'ascolto, la padronanza del gesto, l'immaginazione e la creatività dei piccoli nella prima infanzia, processi psichici che si prolungano e vengono impiegati nella vita dei musicisti adulti di diversa cultura⁴²⁷.

In Italia l'applicazione del modello educativo *El Sistema* Abreu ispirato a quello venezuelano, di comprovata efficacia sul piano dello sviluppo comportamentale e delle interazioni sociali⁴²⁸, consiste nella formazione di orchestre infantili e giovanili in contesti di disagio o rischio sociale, in alcuni casi affiancate da organici di "Cori di Mani Bianche", formati da bambini e giovani non udenti o con necessità di uso di abilità alternativa alla voce, che interpretano i testi dei canti in LIS indossando guanti bianchi. La forza di aggregazione della musica nell'applicazione del metodo sostiene l'impegno dei piccoli musicisti seguendo la parola d'ordine «imparare suonando, cantando, lavorando»⁴²⁹, coadiuvata dal sostegno della *Peer education*. José Antonio Abreu si è impegnato con slancio nei suoi settantotto anni di vita, nella promozione di un nuovo modo di concepire la musica, in una nuova visione pedagogica della musica come raccordo aggregante in cui bambini a rischio fruiscono di momenti di studio individuale e collettivo gratuito all'interno

423 F. Delalande (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano 2009.

424 *Ivi*, p. 44.

425 *Ivi*, pp. 40-41.

426 *Ivi*, pp. 22-23.

427 M. Disoteo, *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 159.

428 X. Alemán, S. Duryea, N.G. Guerra, P.J. McEwan, R. Muñoz, M. Stampini, A.A. Williamson, *The Effects of Musical Training on Child Development. A Randomized Trial of El Sistema in Venezuela*, in *Prevention Science*, 18 (7):865-878, DOI: 10.1007/s11121-016-0727-3, 2016.

429 A. Radaelli, *La musica salva la vita. Il "sistema" delle orchestre giovanili dal Venezuela all'Italia*, Feltrinelli, Milano 2012, p. 55.

di orchestre, che costituiscono una via di uscita dai pericoli di disagiate aree sociali venezuelane⁴³⁰.

Il Professore e ricercatore nel dipartimento musicale londinese Geoff Baker, pur riconoscendo l'aspetto sociale quale punto di forza di *El Sistema*, evidenzia le criticità (emerse nel Convegno *El Sistema and the Alternatives: Social Action through Music in Critical Perspective* del 2015, in cui sono stati discussi gli sviluppi del modello venezuelano negli Stati Uniti, in Scozia, Inghilterra, Costa Rica e Svezia) di un apprendimento ripetitivo basato sulla trasmissione, sulla disciplina, incentrato sul maestro e gerarchizzato, finalizzato alla *performance*, dove non trovano spazio composizione, improvvisazione, arrangiamento o ascolto⁴³¹.

D'altro canto Daniele Branca è certo che l'orchestra possa costituire un luogo privilegiato per la valorizzazione delle diversità (nel quale si utilizza un linguaggio alternativo al verbale, in cui si evidenzia un'effettiva capacità, oppure dove il confronto può essere vissuto come spinta a migliorare) e per l'incontro di diverse culture (ognuno porta con sé la propria identità musicale e il proprio stile espressivo e interpretativo)⁴³².

Da quanto riportato in letteratura e pubblicato su Internet, in questi ultimi anni si sta diffondendo in modo crescente, la coinvolgente pratica musicale della *body percussion*, produzione di suoni e ritmi con il corpo, di lontane origini antropologiche e sociologiche, adatta a qualsiasi fascia di età, in cui si sincronizzano movimenti ritmati per imitazione, prevalentemente in gruppo⁴³³. Tra i tipi di interventi di *body percussion* si contraddistingue il metodo BAPNE (Biomechanics, Anatomy, Psychology, Neuroscience and Ethnomusicology) di Francisco Javier Romero-Naranjo, che prevede nell'applicazione della didattica della percussione corporale, di progettare e proporre sequenze di esercizi, combinando i principi delle discipline che formano l'acronimo BAPNE con la teoria delle intelligenze multiple di Gardner⁴³⁴. Questa metodologia si è rivelata efficace nell'impiego

430 R. Cotroneo, *Abreu, il Maestro generoso che portò l'orchestra tra i poveri*, in *Corriere della sera*, 26/03/2018, p. 13; L. Bentivoglio, *Dalle strade alle orchestre addio al maestro Abreu*, in *La Repubblica*, 26/03/2018, p. 29.

431 G. Baker, *Editorial Introduction. El Sistema in Critical Perspective*, in *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15 (1), 2016.

432 Branca D., *Narrazioni e autobiografie musicali. Identità, cura e formazione*, Anicia, Roma 2016, pp. 142-143.

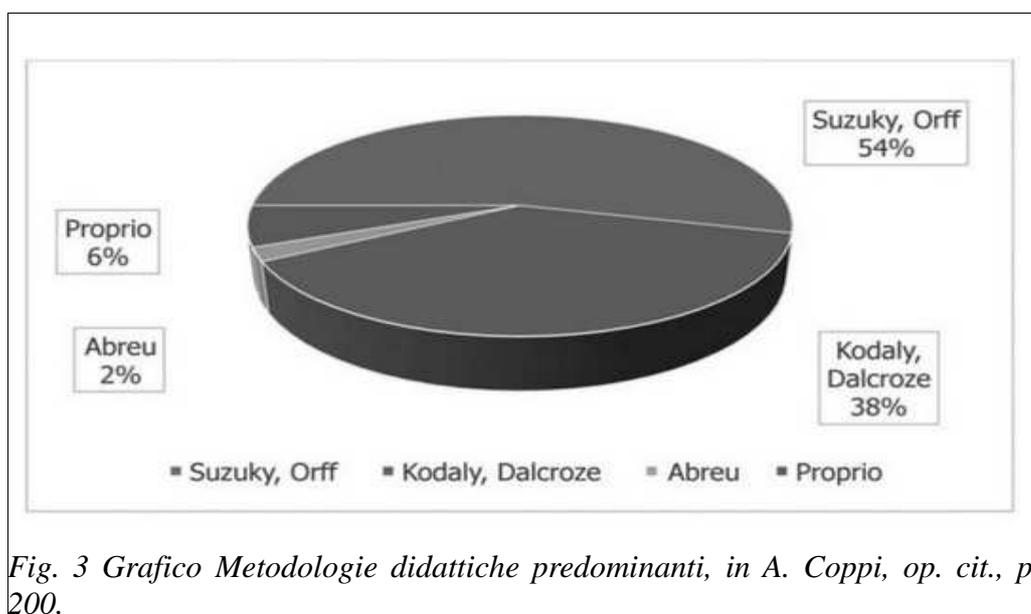
433 Per approfondimenti vedi: F.J.R. Naranjo, *Science & art of body percussion: a review*, in *Journal of human sport and exercise*, 8 (2):442-457, DOI: 10.4100/jhse.2012.82.11, 2013; A. Conrado, C. Paduano, *Musica dal corpo: percorsi didattici con la body percussion*, Rugginenti, Milano 2006.

434 H. Gardner H., *op. cit.*, 1996.

terapeutico in vari tipi di patologie⁴³⁵, ma anche nello sviluppo cognitivo, visuospatiale e psicomotorio nella scuola primaria⁴³⁶.

Le pratiche e gli orientamenti didattici della comunità musicale contemporanea, pur facendo riferimento ai principi educativi dei maestri appena presentati, si direzionano verso una didattica innovativa e partecipata, in cui si colloca anche la celebrazione della diversità di ogni persona, con cui la musica può divenire elemento di trasformazione sociale⁴³⁷.

In uno studio su campione di Nuclei operativi monitorati sul territorio italiano, la ricercatrice Antonella Coppi ha rilevato la diffusione delle metodologie didattiche maggiormente utilizzate in Italia, sintetizzate in un grafico (Fig. 3) dal quale si evince una piccola percentuale di approccio didattico personalizzato, una modesta incidenza di ricorso a *El Sistema* Abreu e una percentuale rilevante di impiego dei metodi Suzuki, Orff, Kodály e Dalcroze⁴³⁸.



All'interno di una cornice musicale i principali attori sono i bambini e le bambine, ognuno con il proprio modo unico di essere, con il proprio carattere, con i propri bisogni,

435 A.A. Romero-Naranjo, J.A. Jauset-Berrocal, F.J. Romero-Naranjo, A. Liendo-Cárdenas, *Therapeutic benefits of body percussion using the BAPNE method*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152:1171-1177, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.295, 2014.

436 A. Carretero-Martínez, F.J. Romero-Naranjo, J.M. Pons-Terrés, N. Crespo-Colomino, *Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion-BAPNE Method*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152:1282-1287, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.363, 2014.

437 Cfr. A. Coppi, op. cit., 2017.

438 *Ivi*, p. 200.

risorse e specificità, che trovano nelle attività proposte, come cantare, suonare, danzare, un canale di espressione e di acquisizione di *performance*, una propria dimensione che valorizza il potenziale personale.

Probabilmente pur mantenendo invariati gli obiettivi didattici formativi, una scelta di repertorio più vicina agli interessi degli allievi e delle allieve, e l'adattamento alla personalità dei bambini e delle bambine nella loro evoluzione di crescita fisica e mentale, potrebbe stimolare maggiormente i piccoli fruitori della pratica vocale e strumentale.

Nella riflessione sull'esistenza o meno di confini tra l'intenzione di offrire opportunità di acquisire canali espressivo-comunicativi alternativi al verbale, propri di una musicoterapia finalizzata alla prevenzione e alla cura⁴³⁹, e gli obiettivi didattici di «sviluppo armonico e integrale della persona,» che «mirano al benessere e all'equilibrio psicofisico nutrendosi dell'azione della musica che è alla stesso tempo mezzo e fine»⁴⁴⁰, insiti nelle principali metodologie di pedagogia musicale di questo ultimo secolo⁴⁴¹, non possiamo che rilevarne la sovrapposibilità e la complementarità formativa⁴⁴², da tenere in considerazione nel processo di formazione degli educatori del settore.

2.3 Giochi didattici sonori e musicali

Partendo dagli studi sull'importante ruolo educativo occupato da giochi e giocattoli

439 Le esperienze e gli sviluppi dei numerosi modelli applicativi della Musicoterapia confluiscono nei Congressi Internazionali organizzati dalla *World Federation of Music Therapy*, vedi <https://www.wfmt.info/resource-centers/events-center/world-congress/>, consultato il 12/04/2020.

440 R.A. Gambino, *Pedagogia musicale e musicoterapia nel modello di Émile Jaques-Dalcroze*, Circolo Virtuoso, E-book 2011, p. 11.

441 supportate da pubblicazioni correlate che presentano anche spunti operativi: R. Goitre, E. Seritti (1980), *Canti per giocare*, Multimage, Firenze 2019; A. Pace (a cura di), *Insegnare musica nella scuola di base. Riflessioni ed esperienze*, libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2017; M.P. Culicchia, R.A. Gambino, *Corporeità e gioco in pedagogia musicale e in musicoterapia. Approcci polifunzionali secondo il metodo Dalcroze*, Circolo Virtuoso, Carmiano 2012; C. Meini, G. Guiot, M.T. Sindelar, *Autismo e musica. Il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione*, Erickson, Trento 2012; Pitruzzella S., Bonanomi C. (a cura di), *Esercizi di creatività. 80 attività tratte dalle ArtiTerapie per sviluppare le potenzialità creative*, FrancoAngeli, Milano 2009; M. L. Gargiulo, V. Dadone, *Crescere toccando. Aiutare il bambino con deficit visivo attraverso il gioco sonoro. Uno strumento per educatori e terapeuti*, FrancoAngeli, Milano 2009; M. Rossi, *Dal canto alla parola. La musicopedagogia e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*, FrancoAngeli, Milano 2001.

442 A.M. Ruggirello, *La musicoterapia tra pedagogia e didattica*, Youcanprint, Lecce, 2019; R.A. Gambino, *op. cit.*; H. Crestana, *Educação Musical E Musicoterapia. Suas Complementaridades*, Faculdades Metropolitanas Unidas-Campus Santo Amaro, São Paulo 2009; G. Vaillancourt, *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*, Narcea, Madrid 2009; J.A. Jauset-Berrocal, *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*, UOC, Barcelona 2008; G. Orff, *Musicoterapia-Orff. Un'attiva stimolazione allo sviluppo del bambino*, Cittadella, Assisi (PG) 2005; G. Cremaschi Trovesi, M. Scardovelli, *Il suono della vita. Musicoterapia tra famiglia, scuola, società*, Armando, Roma 2005; C. Trallero Flix, *El despertar del ser harmònic. Musicoterapia autorealitzadora*, L'Abadia de Montserrat, Barcelona 2004.

nei primi anni di vita di bambini e bambine⁴⁴³, elaborato fin dal 1600 dal teologo e pedagogista Jan Amos Komensky, detto Comenius (1592-1670) e dal medico e filosofo John Locke (1632-1704)⁴⁴⁴, passando dai successivi contributi di Friedrich Fröbel (1782-1852)⁴⁴⁵, Édouard Claparède (1873-1940)⁴⁴⁶, Jean Piaget (1896-1980)⁴⁴⁷ e Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934)⁴⁴⁸, per arrivare al riconoscimento del gioco tra i diritti del bambino⁴⁴⁹ e alle pubblicazioni contemporanee, fra cui quelle di Gianfranco Staccioli⁴⁵⁰, Egidio Lucchini⁴⁵¹, Rosa Cera⁴⁵² e Andrea Bobbio⁴⁵³, è stata evidenziata la rilevanza degli oggetti ludici di cui fanno parte quelli legati alla sfera musicale.

Altresì più recentemente l'attenzione, parallelamente a quella del contesto sociale, si è direzionata nel determinare l'influenza dei giochi nello sviluppo dell'identità di genere spesso stereotipata⁴⁵⁴, anche se nella letteratura contemporanea non si rilevano numerosi studi o ricerche sul superamento o meno delle differenze di genere nella scelta di giochi e giocattoli legati all'ambito musicale⁴⁵⁵.

443 M. Manson, *Il giocattolo nello sviluppo dell'infanzia: una lunga elaborazione storica dal XVI al XIX secolo*, in Nuzzaci A. (a cura di), *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 208-219.

444 A. Nuzzaci (a cura di), *op. cit.*, pp. 212-215.

445 F.W.A. Fröbel (1864), *I giardini d'infanzia*, trad. it., Trevisini, Milano 1988.

446 E. Claparède (1931), *L'educazione funzionale*, trad. it., Marzocco, Firenze 1952.

447 J. Piaget (1946), *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1972.

448 L.S. Vygotskij (1966), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner J.S., Jolly A., K. Sylva (a cura di), *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, trad. it., vol. IV, Armando, Roma 1981, pp. 657-678.

449 Come si legge all'art. 31 c.1 della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia del 1989, «Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica», al link https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf, consultato il 30/07/2020.

450 G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma 1998.

451 E. Lucchini, *Giocattoli e bambini dall'antichità al 2000*, R. Carabba, Lanciano 2003.

452 R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, FrancoAngeli, Milano 2009.

453 A. Bobbio, *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La Scuola, Brescia 2014.

454 M.G. Monaci, M. Sarteur, *Alle bambine piacciono le bambole, ai bambini le macchinine...o no? Il ruolo dei giocattoli nella differenziazione di genere*, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, 48 (3):453-480, 2012.

455 Da un'indagine ISTAT del 2005, effettuata in convenzione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e l'Istituto degli Innocenti di Firenze, tesa al rilevamento degli "Aspetti della vita quotidiana" dei bambini in Italia, su un campione di 55mila individui non sono state rilevate differenze accentuate: il 21,8% di maschi e il 21,4% di femmine di età compresa tra 3-5 anni giocano con strumenti musicali, come pure il 12,1% di maschi e il 13,3% di femmine tra i 6-10 anni di età. Lo studio mette in evidenza l'incremento di alcuni giochi rispetto al 1998, compreso l'impiego di strumenti musicali preferiti dalle bambine (L.L. Sabbadini, *Come cambia la vita dei bambini. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie. Atti del Convegno "L'eccezionale quotidiano" 21-22 Nov. 2005 Firenze*, Firenze 2005, p. 19, https://www.minori.it/sites/default/files/Conferenza_nazionale_2005_Report_statistico_Comecambialavitatei_bambini.pdf, consultato il 20/03/2021) e la prevalenza della figura materna nel coinvolgimento con i figli in attività musicali, per lo più figlie femmine: il 54,6% dei bambini cantano, ballano o suonano e il 63,3% ascolta musica con la madre; rispettivamente il 34,6% e il 45,4% dei bambini fanno altrettanto con i padri;

La sperimentazione uditiva con giocattoli sonori e altro materiale creato appositamente, è stata enfatizzata da Willems in una sua pubblicazione degli anni '40, affermandone l'importanza per lo sviluppo uditivo del fanciullo e per lo stimolo a creare e improvvisare, abbinando l'esperienza del gioco con il suono, al canto di belle canzoni popolari⁴⁵⁶. Nella pubblicazione di Willems viene dedicato un intero capitolo al modo di procurarsi materiale ludico-didattico per l'ascolto, indicando la possibilità di acquistare giocattoli musicali e oggetti sonori (come trombe, fischietti, flauti, campanelle, metallofoni, mulinelli, trottole sonore, piccoli pianoforti, strumenti a percussione, armoniche a bocca, ecc.) nei negozi di giocattoli o di musica, nei bazar e nei grandi magazzini, presso i sellai⁴⁵⁷ o gli armaioli⁴⁵⁸, cartolerie, negozi di occasioni, ma anche raccogliendo oggetti di uso quotidiano (utensili da cucina, chiodi, penne, monete, bottoni, scatole, chiavi, palline, noci, ecc.), altro materiale naturale (pezzetti di legno, noccioli, sassolini atti allo scopo) o assemblando oggetti e costruendo strumenti, in collaborazione con i bambini quando possibile⁴⁵⁹.

Molti dei giochi che appassionano i bambini e le bambine dell'epoca contemporanea sono stati inventati migliaia di anni fa e le fonti in ambito archeologico, artistico e letterario testimoniano la presenza di oggetti e la rappresentazione iconografica di scene di gioco fin dal V° Millennio a.C.⁴⁶⁰

Gli antichi oggetti sonori e giochi musicali conservati nei musei del giocattolo disseminati in tutto il mondo testimoniano la memoria storica di un insostituibile compagno di giochi di un/a bambino/a, con ovvie



Fig. 4: Guttus Tintinnabulum messapico (IV sec. a.C.), Museo dei Messapi, Manduria (Taranto).

Ivi, p. 25.

L'aggiornamento ISTAT del 2011 su "Infanzia e vita quotidiana" rileva un incremento di partecipazione ai concerti di musica classica tra i 6 e i 17 anni rispetto al passato e nella stessa fascia di età, un aumento di uso del cellulare per ascoltare musica, ma anche di uso di strumenti musicali e giocattoli sonori (23,4% di maschi e 24,3% di femmine tra i 3 e i 5 anni età, 15,2% di maschi e 19,8% di femmine tra i 6 e i 10 anni di età), con una prevalenza di partecipazione femminile ai corsi di danza e canto; Indagine Istat, *Infanzia e vita quotidiana*, Roma 2011, <https://www.istat.it/it/files//2011/11/report-infanzia-2011.pdf>, consultato il 23/08/2020.

456 E. Willems, *op. cit.*, vol. I, 1977, pp. 55-56.

457 Qui possono essere reperiti sonagli e campanelle che solitamente vengono utilizzati per i collari degli animali.

458 In cui tra gli articoli per la caccia è possibile trovare un assortimento di fischietti e altri oggetti che imitano il canto degli uccelli.

459 E. Willems, *op. cit.*, vol. I, 1977, pp. 81-91.

460 M. Fittà, *Giochi e giocattoli nell'antichità*, Leonardo Arte, Milano 1997.

differenziazioni di epoca, nonché culturali e sociali.

Varie tipologie di sofisticati carillon prodotti in Svizzera, nella Repubblica Ceca, in Austria e in Giappone, come quelli conservati al *Museum Speelklok* di Utrecht⁴⁶¹ o al *Museum für Musikautomaten* di Seewen⁴⁶², strumenti musicali⁴⁶³ e *Music Boxes*⁴⁶⁴, fabbricati nella città di Norimberga⁴⁶⁵, o semplici clarinetti di canna⁴⁶⁶ e fischietti costruiti con i noccioli di albicocca⁴⁶⁷ o ad acqua⁴⁶⁸, simili ai modelli conservati nel “Museo Etnografico del Giocattolo” di Sezze (LT) hanno accompagnato l’infanzia di bambini e bambine di diverso ceto sociale nella storia.

Se da una parte fonti scritte testimoniano la presenza del canto e della danza presso le civiltà del passato⁴⁶⁹, fonti archeologiche, se pur entrambe limitate, ci raccontano «l’importanza della musica nella sfera dell’infanzia nell’antichità»⁴⁷⁰ sotto forma di gioco, come testimoniato dal ritrovamento di antichi giochi e oggetti sonori: sonagli in terracotta, legno o leghe metalliche spesso zoomorfe, *tintinnabula*⁴⁷¹, fra cui l’originale *guttus*

461 Sono visibili immagini di parte della collezione di *Speeldozen*, ossia scatole sonore, visitando il sito del Museo all’indirizzo <https://www.museumspelklok.nl/collectie/speeldozen/>, consultato il 08/02/2021.

462 Visitando il sito di presentazione del Museo è possibile verificarne la presenza di alcuni modelli: <https://www.musikautomaten.ch/mma/it/home/museum/sammlungen/musikdosen-bahnhofsautomaten-plattenmusikdosen.html>, consultato il 09/02/2021.

463 D.S. Jacoby, *The Amazing Catalog of the Esteemed Firm of George Hieronimus Bestelmeier*, Merrimack, New York 1971, pp. 4, 24, 28, 64.

464 *Ivi*, pp. 1, 7, 64.

465 Città che vanta un’antica tradizione produttiva di giocattoli, principalmente meccanici, dei quali è possibile ammirarne la finezza, nell’esposizione di una collezione storica dello *Spielzeugmuseum*, o nelle illustrazioni di una selezione di oggetti destinati all’educazione e all’intrattenimento tra fine ‘700 inizio ‘800, dal catalogo pubblicato tra il 1793 e il 1823 dal ricco commerciante Hieronimus Bestelmeier (che da Norimberga provvedeva alla vendita per corrispondenza dei giocattoli e di altri articoli in catalogo); D.S. Jacoby, *op. cit.*

466 U. De Angelis, R. Trabona, *Il museo del giocattolo di Sezze*, Catalogo, Comune di Sezze - Regione Lazio, Sezze 2000, pp. 74-75.

467 *Ivi*, pp. 68-69.

468 *Ivi*, pp. 82-83.

469 Riccardo Simonini ha sottolineato come gli scrittori greci e latini abbiano chiaramente documentato la presenza di danza e canto, parallelamente a lettura, scrittura e ginnastica nell’educazione dei bambini presso l’antica cultura greca e romana; R. Simonini, *Il bambino negli scrittori greci e latini*, Società tipografica modenese, Modena 1928, p. 27.

470 A. Bellia, *La musica e l’infanzia nel mondo antico: fonti scritte e documentazione archeologica*, in Terranova C. (a cura di), *La presenza dei bambini nelle Religioni del Mediterraneo Antico: la vita e la morte, i rituali e i culti tra Archeologia, Antropologia e Storia delle Religioni*, Aracne, Roma 2014, pp. 54-71, disponibile al link <http://amsacta.unibo.it/5388/1/Angela%20Bellia%2C%20La%20musica%20e%20l%27infanzia%20nel%20mondo%20antico.pdf>, consultato il 18/06/2020.

471 ossia sonagli, spesso con doppia funzione di sonaglio-biberon; questi ultimi frequentemente a forma di testa di orso o di cavallo, uccello, cane, gatto, tartaruga, delfino, riccio, cinghiale o maiale, provenienti da siti archeologici in Turchia, Pakistan, Cina, Cipro, Egitto, Grecia, Italia, vedi a tale proposito i seguenti link: http://www.catalogo.beniculturali.it/sigecSSU_FE/mostraTutteLeSchede.action?numeroPagina=39313&valoreRicerca=&countSize=817533&numElement=750166&nomeBread=Beni%20mobili&statoCosa1=&statoCosa2=&statoDove1=&statoDove2=&statoQuando1=&statoChi1=&numeroComplessivoPagine=40877&mostraSchede=true&contenitore=&flagFisicoGiuridico=0&stringBeneCategori

tintinnabulum a forma di maiale in terracotta⁴⁷² (Fig. 4⁴⁷³), campanellini ritrovati all'interno di tombe di bambini che in vita venivano portati al collo per permettere alle madri o altre figure di accudimento, di individuare gli spostamenti dei piccoli, o altri strumenti come fischiotti e tamburelli dell'antica civiltà romana⁴⁷⁴ legati all'infanzia e abbandonati al momento del passaggio ritualizzato verso la vita adulta⁴⁷⁵.



Fig. 5: Particolare di "Pierre de Moucheron, sua moglie [...]", C. de Zeeuw, 1563, Amsterdam, Rijksmuseum (Public Domain Image).

Dalle antiche iconografie è possibile attingere non solo una ricostruzione, ma anche l'evoluzione di oggetti sonori e musicali destinati al mondo dei piccoli⁴⁷⁶, come nel dipinto di Bruegel il Vecchio del 1560 esposto al *Kunsthistorisches Museum* di Vienna, nel quale tra i soggetti in azione ludica è rappresentata una bambina con un sonaglio in mano e un'altra intenta a suonare flauto e tamburo contemporaneamente, o nel particolare del dipinto Cinquecentesco *Pierre de Moucheron, sua moglie, i loro diciotto figli, il loro genero Allard de la Dale e il loro primo nipote* di Cornelis de Zeeuw (1563), in cui al nipotino si offre la vista di un sonaglio (Fig. 5), oggetto tra le mani anche di Cornelia Burch ritratta da Anonimo del Cinquecento⁴⁷⁷.

In altre rappresentazioni è possibile osservare diverse forme di sonaglio⁴⁷⁸, come nell'incisione *Caccia alle farfalle* di Jacques Stella, nel ritratto di *Edoardo VI d'Inghilterra* di Hans Holbein il Giovane (1538)⁴⁷⁹, in *Bambina con sonaglio* realizzato da Jan Claesz (1609), in mano a Gesù bambino nella *Madonna del Lucherino* di

[a=00000000000001](https://archaeofeed.com/2016/10/a-bear-head-shaped-clay-prehistoric-rattle-found-in-siberia/), consultato il 08/07/2020; <https://archaeofeed.com/2016/10/a-bear-head-shaped-clay-prehistoric-rattle-found-in-siberia/>, consultato il 08/07/2020; <http://archaeologicalmuseum.jhu.edu/the-collection/object-stories/archaeology-of-daily-life/childhood/terracotta-dolphin-rattle/>, consultato il 08/07/2020; <https://collections.mfa.org/objects/249019>, consultato il 08/07/2020.

472 datato IV sec. a.C., ritrovato nel 2013 in una tomba a camera a Manduria (Taranto) e conservato presso il Museo della Civiltà Messapica a Manduria (Taranto), vedi l'articolo al link: <https://www.lavocedimanduria.it/news/locali/496596/il-biberon-dei-messapi-nascosto-negli-scaffali>, consultato il 30/07/2020.

473 Immagine concessa dalla redazione del quotidiano "La voce di Manduria" (TA).

474 E. Salza Prina Ricotti, *Giocchi e giocattoli*, Museo della civiltà romana, Quasar, Roma 1995, p. 25.

475 A. Bellia, *op. cit.*, p. 10.

476 P. Biral, *Puer ludens: giochi infantili nell'iconografia dal XIV al XVI secolo*, Editoria universitaria, Venezia 2005, p.33.

477 Ivi, p. 34.

478 Il sonaglio dentaruolo del Cinque/Seicento per esempio, era munito di un dente di lupo o di un pezzo di corallo all'estremità, ai quali attribuito valore scaramantico, per dare sollievo alla tipica smania gengivale che precede la dentizione, cfr. Biral, *op. cit.*, p. 33.

479 Ivi, p. 35.

Dürer (1506)⁴⁸⁰.

Nel corso dei secoli numerose immagini disegnate, dipinte, tessute o in bassorilievo ritraggono fanciulli o fanciulle nell'atto di suonare uno strumento musicale di varia forma e materiale: tamburo, tamburello, flauto, trombetta, raganella, fischiello, campanella⁴⁸¹, di cantare o danzare, come nel *La Dance*⁴⁸² di Claudine Bouzonnet-Stella⁴⁸³ che rappresenta un girotondo di bambini nudi al suono di un flauto, e nei Quattrocenteschi *Bassorilievi delle Cantorie* di Luca Della Robbia e di Donatello, scolpite per la cattedrale di Santa Maria del Fiore di Firenze⁴⁸⁴, anche in questo caso differenziati per area geografica, periodo storico e ambiente socio-culturale.

L'avvento della moderna tecnologia, dal computer ai giochi elettronici, ha stravolto il mercato del giocattolo musicale dei nostri giorni, offrendo una vasta gamma di prodotti del settore⁴⁸⁵, come giochi *on line* di abilità nel riconoscimento di canzoni, Karaoke, videogiochi musicali, tastiere virtuali, anche se è ancora possibile accedere a giocattoli sonori e musicali più tradizionali destinati a diverse fasce di età, come gli strumentini ritmici (maracas, sonagli, piatti, triangolo, tamburelli, raganella⁴⁸⁶), tappeti sonori, carillon, giochi che stimolano l'imitazione del verso degli animali per l'esplorazione sonoro-musicale dei più piccoli, strumenti musicali di dimensioni ridotte (chitarra, batteria, tastiera, metallofono, flauto dolce, tromba, sax, violino) per bambini e bambine dai tre anni di età, o giochi e giocattoli elettronici in cui le sonorità, appartenenti ai profili sonori dei paesi produttori, hanno assottigliato le diversità culturali⁴⁸⁷.

Interessante rilevare come alcuni termini in diverse lingue identifichino il significato dell'attività pratica del suonare con l'azione di giocare, per esempio nel verbo tedesco

480 *Ivi*, p. 36.

481 Come possiamo osservare dalla ricca documentazione raccolta nella pubblicazione di P. Biral, *op. cit.*, pp. 37-41.

482 Incisione del 1657, conservata presso il Philadelphia Museum of Art, visibile al link <https://philamuseum.org/collection/object/1765>, consultato il 17/06/2020.

483 nipote di Jacques Stella dal quale ha ricevuto l'ispirazione artistica. Claudine ha testimoniato *Les jeux et plaisirs de l'enfance*, con una serie di incisioni pubblicate nel 1657, anno in cui Jacques è morto, che documentano comuni giochi infantili dell'epoca barocca; per un approfondimento vedi J. Mulherron, *Claudine Bouzonnet, Jacques Stella and the "Pastorales"*, in *Print Quarterly*, 25 (4):393-407, 2008.

484 oggi conservate nel Museo dell'Opera del Duomo a Firenze.

485 facilmente individuabili sul Web ed appositamente non dettagliati e descritti, sia per ovvie motivazioni di pubblicità indiretta, sia perché in continuo aggiornamento.

486 che divertivano i bambini già nel Settecento per i quali venivano costruiti artigianalmente, e di cui ne possiamo apprezzare l'impiego, insieme all'ocarina per riprodurre il verso del cuculo e ad altri fischielli per riprodurre il verso dell'usignolo e della quaglia, nella *Sinfonia dei giocattoli* attribuita a Leopold Mozart, padre di Wolfgang Amadeus.

487 Cfr. M. Disoteco, *op. cit.*, p. 114.

spielen, nell'inglese *play* e nel francese *jouer*, come ci rammenta Leonardo Acone⁴⁸⁸.

Attraverso il gioco «si sviluppano le capacità motorie, sensoriali, quelle socio-affettive, espressive, intellettuali»⁴⁸⁹ e in un percorso musicale ludico può favorirsi l'autentica e naturale partecipazione dei bambini, ascoltando, facendo musica o interpretando i suoni con i movimenti⁴⁹⁰.

Al supporto fisico di un oggetto sonoro si accompagnano gli stimoli-gioco di un'esperienza musicale di ascolto, sia dal vivo quando possibile (includendo a tale proposito le ninna-nanne cantate da viva voce della madre, filastrocche e canti-gioco per l'infanzia)⁴⁹¹, sia registrato, che al pari della narrazione della letteratura per l'infanzia, stimola impressioni ed emozioni nei/nelle piccoli/e destinatari/ie, potendo fruire di un vasto repertorio a carattere narrativo, ravvisabile a titolo esemplificativo nella produzione dei musicisti ottocenteschi Franz Liszt, Hector Berlioz e Robert Schumann⁴⁹², come rileva Acone in uno studio a carattere interdisciplinare⁴⁹³, ma anche di vere e proprie fiabe sonore, come *Pierino e il lupo* di Sergej Prokofiev, di tutta la “musica a programma”⁴⁹⁴ che descrive una storia, un tema, una o più immagini, in cui la musica segue un programma prestabilito. Possiamo prendere ad esempio la suite *Il Carnevale degli animali* di Camille Saint-Saëns, i concerti *Le Quattro stagioni* di Antonio Vivaldi, i poemi sinfonici *L'Apprendista stregone* di Paul Dukas e *La Moldava* di Bedřich Smetana, i balletti *Lo schiaccianoci*, *La bella addormentata* e *Il lago dei cigni* di Pëtr Il'ič Tchaikovskij, adatti per un primo approccio all'ascolto, che si integra senza confini alla “musica pura”⁴⁹⁵, la quale pur non avendo intenti evocativi, può suscitare analogamente immagini e sensazioni.

Il digitale e le moderne tecnologie hanno rivoluzionato la fruizione della musica

488 L. Acone, *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015, pp. 15-16.

489 C. Paduano, *Il pianeta dei piccoli*, in Buzzoni P., Tosto I.M. (a cura di), *Gesto, musica, danza*, EDT, Torino 1998, p. 12.

490 Cfr. *Ibidem*.

491 Ne sottolineano l'importanza anche le numerose pagine dedicate al tema dell'esperienza sonoro-uditiva in famiglia e/o al nido, con numerosi spunti operativi; vedi M.T. Nardi, *op. cit.*, pp. 47-137. Con l'intento di accompagnamento sonoro-emozionale alla relazione affettiva con i piccolissimi, sono parimenti da mettere in evidenza le canzoni per la gestazione e per la fascia 0-3 anni promosse da Daniela Lucangeli, che sostiene gli effetti benefici della musica nella crescita; D. Lucangeli, L. Tozzi, *I miei primi 1000 giorni in musica*, Kit 1-2, De Agostini, Milano 2021.

492 Il carattere narrativo della musica legata all'infanzia è riconoscibile anche in M.P. Musorgskij, *Souvenir d'enfance* e *Ricordi dell'infanzia*, P.I. Tchaikovskij, *Album pour enfants*, C. Debussy, *Children's corner*, M. Ravel, *Ma mère l'oye* e *Petite Suite*, G.U. Fauré, *Dolly*, D. Del Tredici, *Alice nel paese delle meraviglie*, J. Toby, *Alice's Adventures in Wonderland*, come si può leggere in L. Acone, *op. cit.*, pp. 150-152.

493 *Ivi*, pp. 47-144.

494 E. Fubini, *Il pensiero musicale del Romanticismo*, EDT, Torino 2005, pp. 109-123.

495 G. Roncaglia (1947), *Invito alla musica*, E-text, 2018, p. 337.

della nostra epoca: smartphone, computer e altri dispositivi, anche attraverso specifiche piattaforme, consentono la disponibilità immediata di canzoni e brani di tutti i generi e senza limitazioni, imponendo agli adulti che ne permettono l'accesso dei piccoli fruitori, nuovi atteggiamenti educativi (come per esempio selezionare e concentrarsi)⁴⁹⁶, pur nel rispetto della libertà e del divertimento.

Queste embrionali sollecitazioni musicali costituiranno una dimensione essenziale nel processo di formazione della personalità di un adolescente, quando la musica assume una naturale funzione di rispecchiamento e guida, come rileva lo psicologo Diego Miscioscia⁴⁹⁷, o di identificazione empatica⁴⁹⁸, di aggregazione e socializzazione⁴⁹⁹, come ci rende consapevoli il pedagogista Massimiliano Stramaglia. Nell'età della sospensione e dello smarrimento del Sé, l'amore si identifica con la musica, la musica è vita che costituisce una via di fuga dalla morte simbolica (*a-mors*)⁵⁰⁰, dal legame con la madre che prova un sentimento ambivalente di amore-odio verso il figlio⁵⁰¹, musica che trascende, accresce, potenzia il Sé⁵⁰², educa e consola⁵⁰³; gli/le adolescenti se ne nutrono per mezzo della spettacolarizzazione messa in campo dal reticolato comunicativo di cinema, TV, radio, Web e concerti *Live* che oggi giorno veicolano la musica moderna⁵⁰⁴.

2.4 Il supporto tecnologico nella formazione musicale di un bambino

L'esigenza emergenziale della Didattica a Distanza, nel lungo periodo pandemico dal Marzo 2020, ha accelerato una riflessione pedagogica sull'impiego e sull'accessibilità degli strumenti tecnologici nell'ambito educativo.

Il pedagogista Cosimo Di Bari fa un bilancio delle criticità, ma anche dei punti di forza di questi strumenti di lavoro complementari al contesto didattico in presenza, che da una parte limitano la fisicità dei contatti umani, rendono più difficoltoso il mantenimento dell'attenzione, l'interazione e la collaborazione tra/con gli studenti e le studentesse, dall'altra favoriscono l'abbattimento delle distanze, sollecitano la creazione di nuove

496 S. Porro, *I bambini e la musica. Un'educazione all'ascolto*, Zeroseiup, Bergamo 2020, pp. 81-82.

497 D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, F. Angeli, Milano 1999, p. 104.

498 M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino, 2011, pp. 22-29.

499 *Ivi*, pp. 42-48.

500 N.O. Brown (1959), *La vita contro la morte*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1973, p. 161, in Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 16, in Stramaglia M., op. cit., p. 55.

501 U. Galimberti, op. cit., pp. 16-22.

502 M. Stramaglia, op. cit., p. 55.

503 *Ivi*, pp. 163-166.

504 *Ivi*, pp. 60-91.

modalità di partecipazione e cooperazione, stimolano la valutazione ponderata delle informazioni in Rete e costruiscono una mente critica e propositiva⁵⁰⁵.

La facilità nell'accesso alle tecnologie digitali di questi anni ha sollecitato una riflessione in chiave pedagogica sull'utilizzo e sulla valutazione di un'alfabetizzazione digitale precoce, ritenendo importante creare nella scuola un ruolo di mediazione e familiarizzazione con i nuovi linguaggi tecnologici, «favorendo una conoscenza critica e attiva dei media, promuovendo le possibilità espressive e creative dei bambini e nuove forme di partecipazione attiva e di cittadinanza digitale.»⁵⁰⁶. A tale proposito sono stati verificati modi di condivisione di *App* sul *tablet* nella fascia di età 0-6 nella costruzione di nuovi approcci relazionali con gli adulti⁵⁰⁷ e costruiti percorsi formativi di *Media Education*, integrando creativamente parole, suoni e immagini con i mezzi tecnologici⁵⁰⁸.

Altri contributi hanno valutato la possibilità di sviluppare competenze chiave a livello europeo in ambienti di apprendimento tecnologici verificando una prospettiva inclusiva nella creazione di storie multimediali⁵⁰⁹, analizzato «le potenzialità dell'impatto che i videogame possono avere sulle pratiche educative»⁵¹⁰ e valutato l'efficacia dell'impiego della *gamification*⁵¹¹.

Una ricerca sull'argomento ha confermato tendenze sul gradimento di bambini, preadolescenti e adolescenti per i videogiochi, che si affianca al bisogno di giocare all'aperto con gli amici, ma allo stesso tempo ha evidenziato una modesta presenza degli adulti, non sempre disponibili a giocare con i figli o a trascorrere del tempo con loro, che incentivano un comportamento di consumo⁵¹².

L'utilizzo delle tecnologie informatiche musicali in ambito educativo è sempre più diffuso fin dalla Scuola dell'Infanzia e Primaria, in aggiunta all'impiego nella specifica didattica vocale e strumentale. La gestione del suono e la scrittura della musica al computer, la realizzazione di registrazioni audio, l'utilizzo di applicazioni audio-video,

505 C. Di Bari, *Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza* in *Studi Sulla Formazione*, 23 (2):23-32, DOI: 10.13128/ssf-12320, 2020.

506 L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 480.

507 *Ivi*, pp. 480-488.

508 C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Anicia, Roma 2018, pp. 101-240.

509 L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *op. cit.*, pp. 490-496.

510 *Ivi*, p. 498.

511 V. Petrucci, *Il potere della Gamification: usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*, Franco Angeli, Milano 2015.

512 L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *op. cit.*, pp. 497-507.

sono pratiche in espansione in tutte le fasce di età per agevolare uno sviluppo creativo e funzionale di abilità musicali.

L'impronta tecnologica nell'insegnamento-apprendimento della musica nella nostra epoca ci invita ad una riflessione sulle loro potenzialità.

Le principali prospettive nel dominio della tecnologia e musica che includono l'aspetto educativo, non sono prive di riflessioni critiche in relazione alle questioni produttive e esecutive⁵¹³, finanche considerando il continuo progresso tecnologico, il crescente insinuarsi dei media in tutti gli aspetti della vita e le rapide trasformazioni interne all'impiego della tecnologia nella disciplina musicale⁵¹⁴.

Secondo Creech, Varvarigou e Hallam le tecnologie forniscono un modo dirompente di fare musica, che con i loro spazi (pensiamo ai *social* e alle comunità *online*) e le loro modalità di apprendimento e partecipazione musicale si incrociano con altre pratiche collettive e individuali. La ricca offerta tecnologica in costante evoluzione e di facile accessibilità, dalla quale siamo sedotti e a volte sopraffatti, hanno agevolato la fruizione attiva e passiva della musica creando gruppi di affinità, ma anche comunità di pratica in una cultura partecipativa globale⁵¹⁵.

Condivide la stessa linea il Prof. William Bauer dell'Università della Florida, che spiega come gli educatori possono utilizzare efficacemente la tecnologia nell'insegnamento della musica: improvvisazione e composizione (*creating music*), lettura e scrittura musicale (*performing music*) e ascolto (*responding to music*), in un modello integrato TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*), evidenziando il potenziale e i limiti nelle intersezioni tra tecnologia, pedagogia e contenuti specifici⁵¹⁶.

All'interno di un quadro teorico di riferimento, Bauer descrive come da un lato si è sviluppato positivamente l'impiego della tecnologia nella composizione, con piattaforme che agevolano la condivisione e collaborazione anche a distanza, e dall'altro la presenza di alcuni ostacoli (mancanza di computer, un supporto tecnico inadeguato e uno sviluppo professionale insufficiente) che impediscono i benefici di un'integrazione della tecnologia nell'apprendimento⁵¹⁷.

513 Un possibile approfondimento della tematica può essere fruito nel testo A. King, E. Himonides (a cura di), *Music, Technology and Education: Critical Perspectives*, Abingdon, Routledge, New York 2016.

514 G.E. McPherson, G.F. Welch (a cura di), *Creativities, Technologies, and Media in Music Learning and Teaching*, vol. 5, Oxford University, New York 2018, pp. 113-272.

515 A. Creech, M. Varvarigou, S. Hallam, *op. cit.*, pp. 223-238.

516 W.I. Bauer, *Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to music*, 2nd ed. Oxford University Press, Oxford 2020.

517 Ivi, pp. 5-6.

Music and technology are intertwined in many ways, and technology is enabling individuals to be musical in a variety of ways, even without a formal musical background. It would seem logical, then, that schools would utilize technology for student learning and that music educators would incorporate appropriate technologies into music pedagogy⁵¹⁸.

L'intensificarsi dell'impiego delle tecnologie digitali nella vita quotidiana, non può distaccarsi in ambito educativo in considerazione dei benefici trasversali o specifici. L'innovazione degli ambienti di apprendimento comporta una trasformazione e un aggiornamento continuo di strumenti tecnici e competenze umane, impegni accolti dalle attuali politiche europee che si stanno muovendo in vista di uno sviluppo di un nuovo ecosistema di istruzione digitale, di competenze e abilità digitali⁵¹⁹, che si accompagna a un'esplorazione *in progress* su uso e abuso della musica sui social e su come situare la sfida della formazione musicale nel dominio dei *social media studies*⁵²⁰.

2.5 Il ruolo degli adulti nella formazione di una sensibilità artistica

Le lettere che il pittore Wassily Kandinsky e il musicista Arnold Schönberg si scambiarono all'inizio del XX secolo, attestano la ricerca sinestesica dei due artisti e la reciproca condivisione di intenti espressivi nelle rispettive forme d'arte, incoraggiandosi a vicenda a trasferire nelle proprie creazioni non tanto le consce qualità personali acquisite: educazione, gusto personale, sapere, intelligenza, abilità, ma piuttosto quelle innate e istintive⁵²¹, quella inconscia forza spirituale che dà voce all'interiorità, all'anima che si manifesta all'esterno⁵²², principio che guida una «*necessità interiore*»⁵²³.

Nel panorama artistico e musicale del secolo scorso la rottura con i tradizionali canoni estetici ha generato nuovi intenti espressivi, fondati sull'esternazione di personali emozioni intime e profonde attraverso i rispettivi linguaggi⁵²⁴ come possiamo rilevare nella produzione artistica di Wassily Kandinsky, Pablo Picasso, Henry Matisse, Arnold

518 Ivi, p. 5.

519 Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione nell'era digitale, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it, consultato il 03/04/2020.

520 S. Horsley, J. Waldron, *Challenging Music Education: The Transformative Potential of Social Media. Proceedings of the 8th International Conference on Social Media & Society (#SMSociety17)*, in Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 43:1-5, DOI: 10.1145/3097286.3097329, 2017.

521 A. Schönberg, W. Kandinsky, *Musica e pittura. Lettere, testi, documenti*, Einaudi, Torino 1988, p. 8 e p. 10.

522 W. Kandinsky, E. Pontiggia, *Lo spirituale nell'arte*, SE, Milano 2005, pp. 23-40.

523 Ivi, p. 84.

524 E. Cosci, *Musica e pittura nel Novecento. "Corrispondenze" sensoriali fra due arti sorelle*, Aracne, Ariccia (RM) 2014, pp. 13-21.

Schönberg, Igor Stravinskij e Erik Satie⁵²⁵, che si rimodulano nell'arte di Paul Klee e di Anton Webern alla ricerca di una coerenza tra elementi, guidata dalla natura delle cose⁵²⁶. Eleonora Cosci ci descrive in proposito le affinità tra pittura e musica del Novecento, stimolando una riflessione sui sensibili legami tra arti⁵²⁷.

La percezione che deriva dalla fruizione artistica interdisciplinare non può considerarsi un'isola a sé stante, ma si integra in un percorso di crescita generale della capacità di trasferire e comunicare sentimenti attraverso l'arte.

In un tempo di grandi minacce per la nostra salute mentale e fisica l'impatto positivo delle arti sul benessere psico-fisico ci impone di celebrarle e di integrarle nei valori privati, sociali e culturali, coltivando il potenziale artistico-creativo innato senza riserve⁵²⁸.

Attraverso l'educazione si può facilitare la consapevolezza che le esperienze artistiche espandono la nostra coscienza, danno forma alle nostre inclinazioni, soddisfano una ricerca personale di significati, stabiliscono contatti con gli altri con cui condividiamo una cultura⁵²⁹.

Secondo Gardner⁵³⁰ il processo di sviluppo artistico di un bambino non è chiaro e definito, ma sicuramente l'ambiente in cui si forma (con un atteggiamento dell'adulto che rispetta lo sviluppo naturale e spontaneo del bambino durante l'infanzia e lo incoraggia durante l'età scolare⁵³¹) contribuisce alla stimolazione della sua espressione creativa.

Lo sviluppo tecnologico dei nostri tempi sta condizionando e trasformando la nostra percezione estetica, arricchita dalle informazioni e modalità fornite dall'uso quotidiano dei dispositivi digitali fissi e mobili che usiamo massivamente.

Nei contesti educativi si va sempre più rafforzando la necessità di ancorarsi all'utilizzo della realtà aumentata, che allarga e intensifica esperienze e conoscenze. Dall'articolo di Chiara Panciroli e Anita Macaudo comprendiamo quanto la sperimentazione di questa moderna modalità di insegnamento-apprendimento, naturale e familiare per i nativi digitali, permetta agli studenti e alle studentesse non solo di

525 Ivi, pp. 13-111.

526 Ivi, pp. 113-118.

527 E. Cosci, *op. cit.*, 2014.

528 G.F. Welch, *Why the arts and the artists are important*, in H. Phelan, G.F. Welch (a cura di), *The artist and Academia*, Routledge, London and New York 2021, pp. 239-251.

529 E.W. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, R.R. Donnelley & Sons, Harrisonburg, Virginia, 2002, pp. 1-4.

530 H. Gardner, (1982), *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*, trad. it., Anabasi, Milano 1993, p. 6.

531 Ivi, p. 170.

immergersi sul piano cognitivo ed emozionale, ma anche di affinare le proprie capacità comunicative e cooperative nell'acquisizione di conoscenza del patrimonio culturale, in cui trovano spazio arte e musica, e di una possibile rielaborazione creativa⁵³².

Come ci fa notare Franco Cambi nella sua pubblicazione *Formarsi fra le note*, la riflessione di Adorno, filosofo e critico musicale di spicco del Novecento, in un saggio del 1957 evidenziava la necessità di «sensibilizzare sia la conoscenza tecnica (anche elementare) sia la “fantasia”, capace di sviluppare un “orecchio interiore” che renda formativa l'esperienza musicale e la qualifichi come frontiera primaria dell'educazione estetica.»⁵³³.

Sono molti gli studiosi che si sono adoperati in una riflessione sul compito e sul valore dell'estetica musicale.

Quella del teologo cattolico Hans Urs von Balthasar (1905-1988), sulle orme di Aurelius Augustinus Hipponensis (354-430) conosciuto come Sant'Agostino⁵³⁴, tenta di spiegare la nascita e lo sviluppo della musica con l'impulso trascendente⁵³⁵.

Nel pensiero balthasariano la musica contribuisce, in modo più immediato e penetrante rispetto alle altre arti, «a “dare forma” al divino»⁵³⁶, concetto che riprende per attribuire un senso alla bellezza materiale della musica, rappresentazione di «concentrazione ed espansione, intensità o [...] dinamismo di Dio»⁵³⁷. Il filosofo svizzero considera la musica un simbolo del rapporto tra estetico e spirituale, in cui l'arte è vocazione e grazia divina⁵³⁸, prospettiva di un legame tra rivelazione e bellezza⁵³⁹, che a suo parere raggiunge l'apice

532 C. Panciroli, A. Macaudo, *Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive*, in *Italian Journal of Educational Research*, 20:47-62, 2018.

533 F. Cambi, *Formarsi fra le note*, Anicia, Roma 2016, p. 10.

534 Nel volume delle Opere di Sant'Agostino, ai *Dialoghi* in lingua latina originale è affiancata la traduzione italiana di D. Gentili: A. Augustinus, A. Trapè, D. Gentili, *Dialoghi. La grandezza dell'anima, il libero arbitrio, la musica, il maestro*, Vol. III/2, ed. latino-ital., Nuova biblioteca agostiniana, Roma 1976. All'interno del testo sono riuniti i sei volumi in forma dialogica del trattato *De Musica* (*Ivi*, pp. 381-707) che S. Agostino dedica alla contemplazione della musica quale divino disegno in cui confluisce la bellezza. Nella sua concezione della musica come scienza, «*musica est scientia bene modulandi*» (*Ivi*, p. 402), la sua attenzione si rivolge agli aspetti della durata, del *numerus*, del ritmo, del tempo, del movimento, dell'armonia, nell'espressione musicale sia vocale che strumentale. Nel sesto libro del *De Musica* (*Ivi*, pp. 623-707), S. Agostino concepisce le funzioni dell'anima, identificando nel rapporto tra corpo e anima la rappresentazione di una ragione ideale in cui il giudizio di godimento, *delectatione convenientiae*, cioè diletto, attrazione e affinità della concordanza alla base dell'estetica musicale, si contrappone a *offensione absurditatis*, fastidio della discordanza, di ciò che non è armonico (*Ivi*, pp. 662-663), attraversato dal pensiero che un Dio buono e giusto ne stabilisce la provvidenza (*Ivi*, p. 701).

535 H. Balthasar, P. Sequeri, *Lo sviluppo dell'idea musicale. Il musicale nell'estetica teologica di Hans Urs von Balthasar*, trad. it., Glossa, Milano 1995, p. 17.

536 *Ibidem*.

537 *Ivi*, p. 37.

538 *Ivi*, p. 76.

539 *Ivi*, p. 77.

della perfezione nella produzione mozartiana⁵⁴⁰.

Dalla ricostruzione storica di Enrico Fubini⁵⁴¹ emerge l'interdisciplinarietà di questa arte, che si lega alla matematica, alla psicologia, alla fisica acustica, alla poesia, alla letteratura, affiancando a queste il diverso significato filosofico che si è articolato in base al momento storico, al contesto di riferimento e alla funzione sociale assolta dalla musica⁵⁴². Da sottolineare la considerazione di Fubini che la musica rispetto ad altre arti necessita di alta specializzazione, in quanto «per attualizzarsi, dopo la sua creazione ha sempre bisogno dell'interprete [...] a lui è affidato il compito di far vivere l'opera musicale stessa e di comunicarla al pubblico»⁵⁴³, necessitando quindi al contempo di un elevato grado di competenza sia da parte del compositore che da quella dell'interprete.

Le parole di Clementina Gily, docente di educazione estetica radicata nel contesto accademico napoletano, sottolineano il valore e il pluralismo delle arti tra le quali predominano musica e immagini, in un'evoluzione sia spontanea che guidata del bambino, bisognoso di una prospettiva didattica definita di esperienze estetiche formative, una nuova direzione in cui sviluppare una sensibilità, una consapevolezza di giudizio riconosciuta nel gusto, condizionato dalla società moderna in cui l'estetizzazione diffusa trasforma tutto in *look, design* e apparenza superficiale⁵⁴⁴. Gily, riprendendo le riflessioni di Dewey sull'*Arte come esperienza*, ribadisce che «l'espressione estetica compiuta è padronanza dei linguaggi, analisi dell'impulso, conoscenza del sentimento, delle fasi dell'arte, delle conoscenze tecniche.»⁵⁴⁵. Sono lo studio e il lavoro costante che trasformano l'esperienza percettiva in arte, così come avviene in altre forme comunicative⁵⁴⁶. La studiosa si compiace dell'istituzione in Italia dei licei musicali e coreutici, «perché nella musica e nelle tante riflessioni che l'accompagnano è chiara e ben disegnata l'immagine stessa dell'arte come formazione.»⁵⁴⁷.

Nella discussione filosofica sull'estetica musicale e sull'arte contemporanea si inserisce il pensiero competente di Jonathan Lewis che tenta di ridefinire la pluralità di

540 *Ivi*, pp. 63-65, 101-105.

541 Autore di numerose pubblicazioni sul tema tradotte in più lingue, è stato docente universitario di Storia della musica.

542 E. Fubini, *Estetica della musica*, Il Mulino, Bologna 1995, pp. 16-17.

543 *Ivi*, p. 14.

544 C. Gily, *La didattica della bellezza. Dallo specchio allo schermo*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2014, pp. 99-103.

545 *Ivi*, p. 30.

546 Cfr. C. Gily, *op. cit.*, pp. 27-31.

547 *Ivi*, p. 37.

significati creati da nuove norme stilistiche, formative, performative e interpretative postmoderne. Concezioni aperte in cui entrano in gioco nuove visioni del mondo; l'interazione tra soggetto e oggetto, tra persona e opera d'arte, si articolano in costante impegno nel superare e "reificare" criticamente teorie, ambiti e cornici estetico-musicali classiche o convenzionali.

Considerazioni filosofiche, musicologiche, antropologiche, psicologiche e pedagogiche sono confluite nel riconoscimento della centralità dell'educazione estetica e musicale nell'orizzonte culturale soggettivo e collettivo⁵⁴⁸.

Le riflessioni di più punti di vista sul *focus*, confluiscono nella considerazione che un'educazione estetica e nello specifico musicale⁵⁴⁹, non possa rimanere ancorata a vecchi canoni⁵⁵⁰; l'investimento di tempo, pensieri, emozioni e denaro da parte di molti, nelle esperienze estetico-musicali dimostrano un interesse da rendere più consapevole e da arricchire⁵⁵¹.

David Elliott, ispirandosi al concetto di *praxis* (prassi, fare) degli antichi greci, sviluppato successivamente da Martin Heidegger, William James, John Dewey, Joseph Dunne, Richard Bernstein e Paulo Freire, parla di scopi e valori dell'educazione musicale come *Artistic Citizenship*, Cittadinanza Artistica, al fine di migliorare non solo la propria vita, ma anche quella degli altri, una sorta di cura di sé e altrui, di impegno responsabile per un benessere sociale. Eseguire, improvvisare, comporre, arrangiare, ascoltare, condurre, dirigere, registrare, muoversi e danzare, sono prassi musicali che dovrebbero essere concepite, insegnate, guidate e applicate in funzione trasformativa nei valori artistici, sociali, culturali, etici, civili, politici. Lo studioso non intende rivolgersi a competenti musicali straordinari, ma ne argomenta la condivisione in una comunità multidimensionale (di studenti e docenti, professionisti e dilettanti) internazionale⁵⁵².

L'accesso all'estetica non può limitarsi ad una fruizione contemplativa, ma è opportuno avviare esperienze costruttive dinamiche di percezione e di interpretazione estetica, uniche

548 Vedi in proposito A. Anceschi (a cura di), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino 2009.

549 volta ad «individuare» in più direzioni «una sorta di equilibrio tra fisico e spirituale, percezione dei sensi e intelletto, piano emotivo e cognitivo»; A. Anceschi, *Significati dell'esperienza estetica: il punto di vista degli studenti*, in Anceschi A. (a cura di), *op. cit.*, p. 131.

550 Cfr. M. Garda, *L'educazione estetica oggi e il ruolo della musica*, in Anceschi A. (a cura di), *op. cit.*, pp. 83-87.

551 Cfr. S. Facci, *Estetica e antropologia della musica*, in Anceschi A. (a cura di), *op. cit.*, pp. 74-82.

552 D.J. Elliott, *Another Perspective. Music Education as/for Artistic Citizenship*, in *Music Educators Journal*, 99 (1):21-27, DOI: 10.1177/0027432112452999, 2012.

e personali⁵⁵³, lavorando per creare i presupposti di una formazione artistica di interprete della musica e/o di compositore⁵⁵⁴.

Premessi i molteplici aspetti formativi della produzione e fruizione dell'esperienza estetico-espressiva - nella quale la musica si inserisce come forma d'arte privilegiata - sul piano psicologico-esistenziale, formale, cognitivo, culturale e storico delineati da Franco Cambi, l'azione educativa della scuola si rende necessaria per agevolare il collegamento tra il livello di oggettivazione della forma a quello di soggettivazione interpretativa dell'arte⁵⁵⁵. Il ruolo formativo affermato dalla musica, canale-chiave di crescita sul piano della cura di sé, interiorità e terapia, per mezzo dell'intima riflessività stimolata dalla sua fruizione (ben conosciuta dalla fascia giovanile della nostra epoca), ha necessitato il muoversi delle istituzioni scolastiche in sinergia con altre istituzioni culturali sui territori (teatri, Conservatori, associazioni musicali), all'interno delle quali risultano di primo piano le figure di esperti di didattica musicale anche extracurricolare, che si integra nei progetti formativi scolastici curricolari⁵⁵⁶.

La cultura musicale non può ridursi all'acquisizione di un linguaggio tecnico e di conoscenze, limitata all'esiguo numero degli studenti e delle studentesse nei percorsi professionalizzanti dei licei ad indirizzo Musicale introdotti nell'ultimo decennio e del Conservatorio, ma dovrebbe estendersi in una cornice culturale ben più ampia, in un percorso formativo intimo e profondo⁵⁵⁷, in quanto ancora per Cambi, e non solo, «la musica [...] deve essere di tutti e per tutti»⁵⁵⁸.

Consapevoli del condizionamento omologante offerto dai *mass media* nella formazione di un gusto e di una cultura musicale, come rilevano Giancarlo Gasperoni, Luca Marconi e Marco Santoro⁵⁵⁹, la postura degli adulti, tuttavia, gioca un ruolo rilevante nella formazione di una sensibilità artistica di un/una bambino/a fin dalla prima infanzia, dalle sollecitazioni vocali materne nei primi mesi di vita (con una chiara incidenza non solo sulla produzione linguistica, ma anche sugli aspetti formativi ritmici e di colore timbrico), la proposta di filastrocche e canti infantili, affiancati ad altri stimoli sonori, come i comuni carillon offerti dai familiari ai propri bambini, ai giochi e libri sonori, sia a

553 Cfr. P. Perezani, *Educare a cambiare il mondo*, in Anceschi A. (a cura di), *op. cit.*, p. 89.

554 *Ivi*, pp. 88-95.

555 F. Cambi, *op. cit.*, 2016, pp. 19-23.

556 *Ivi*, pp. 32-36.

557 Cfr. *Ivi*, pp. 40-50.

558 *Ivi*, p. 66.

559 G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *op. cit.*, pp. 149-155.

casa che in altre agenzie formative, che nutrono, introducono e orientano i piccoli all'esperienza estetica della musica⁵⁶⁰.

In uno studio nel contesto spagnolo viene confermata l'influenza dell'ambiente di apprendimento nel generare preferenze per generi e sottogeneri musicali nei bambini in età prescolare. La diffusione dei media (televisione, cellulari e videogiochi) rende popolari, con ascolto attivo e passivo, principalmente canzoni alla moda con temi prevedibili e semplici sequenze di accordi. Nondimeno il gusto musicale può essere modellato in un processo di acculturazione, allenando un atteggiamento aperto dei più piccoli nei confronti dei diversi stili musicali all'interno di contesti formali ed informali, con l'obiettivo di sviluppare principi estetici di selezione e sostenere il processo di identità di ogni singolo/a bambino/a⁵⁶¹.

Le comunità educative, scuola e nuclei familiari, sono chiamate a riflettere sulle corresponsabilità comuni nelle attuali trasformazioni epocali, confrontando necessità di alleanza e continuità, sinergia, progetti e interventi volti a sviluppare una consapevolezza, condivisione e maturità cooperativa nell'accompagnamento e sostegno alla crescita dei bambini e delle bambine⁵⁶².

La formazione di un gusto estetico non è riconosciuta come prioritaria dalla nostra scuola e dalla nostra società, ed erroneamente viene ritenuta un privilegio esclusivo o una prerogativa intellettuale⁵⁶³. L'attività musicale vocale o strumentale necessitano di uno sviluppo motorio e di un affinamento sensoriale⁵⁶⁴; per questo motivo Ida Maria Tosto, ancorata alla sua esperienza professionale e di ricerca mirata all'educazione della voce, evidenzia la necessità di «coltivare il piacere connesso alla percezione sensoriale della propria voce»⁵⁶⁵, attraverso attività vocali nel contesto scolastico, in continuità con il gioco vocale senso-motorio dei bambini nella prima infanzia incentivato in famiglia⁵⁶⁶, che possono confluire in una educazione e crescita della capacità espressivo-musicale⁵⁶⁷, di una

560 Cfr. F. Cambi, *op. cit.*, 2016, pp. 53-54.

561 C. Arriaga-Sanz, M.E. Riaño-Galán, A. Cabedo-Mas, N. Berbel-Gómez, *Songs are taught, songs are learnt. Musical preferences in early childhood*, in *Music Education Research*, 19 (3):309-326, DOI: 10.1080/14613808.2016.1214694, 2017.

562 M. Amadini, S. Ferrari, S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti, strategie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019.

563 I.M. Tosto, *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*, EDT, Torino 2009, p. 32.

564 *Ivi*, p. 28.

565 *Ivi*, p. 37.

566 *Ivi*, pp. 57-58.

567 *Ivi*, pp. 34-37.

consapevolezza corporea⁵⁶⁸ e di auto-regolazione⁵⁶⁹.

L'efficacia degli stimoli attuati dagli educatori scolastici, dall'asilo nido alla scuola secondaria si completa con l'ascolto e la produzione musicale, in un crescendo di apprendimenti appositamente modellati e calibrati per fascia di età⁵⁷⁰ che possono integrarsi alle sollecitazioni offerte dagli altri contesti formativi in cui i bambini sono immersi. Tutto ciò al fine di perseguire una consapevole identità musicale, senso critico e capacità di scelta, che potranno sostenere il percorso formativo di ogni persona durante tutto l'arco della vita⁵⁷¹ (il *lifelong learning* estende la curiosità intellettuale e il bagaglio di conoscenze e competenze progressivamente dall'infanzia, passando per l'adolescenza, la giovinezza e l'età adulta fino alla senescenza), come sostiene Franco Frabboni, quale urgente bisogno epocale⁵⁷².

2.6 La formazione degli/delle educatori/trici musicali

La convinzione che la finalità di un sistema educativo sia quella di favorire la «comprensione ed essere se stesso»⁵⁷³, permettendo «a ciascuno di crescere e di svilupparsi nella propria unicità, creatività e individualità»⁵⁷⁴ ha attivato lo psicologo clinico americano Thomas Gordon (1918-2002) a diffondere programmi di miglioramento di efficacia nelle relazioni interpersonali destinati a insegnanti, educatori e studenti⁵⁷⁵.

La filosofia di T. Gordon, che riprende i fondamenti teorici dell'approccio centrato sulla persona di C. Rogers⁵⁷⁶, si basa su tecniche e metodi applicabili in tutte le fasce d'età⁵⁷⁷, basate sulla conquista della fiducia, su una preparazione ad affrontare una questione problematica e sull'affermazione non insistente delle proprie idee, lasciando aperta la

568 *Ivi*, pp. 88-89.

569 *Ivi*, pp. 10-15.

570 Cfr. F. Cambi, *op. cit.*, 2016, pp. 34-67.

571 In proposito le studiose Susan Green e Connie Hale hanno indicato la validità della “Teoria degli obiettivi di realizzazione” (strategia didattica promossa dai docenti), che sostiene gli studenti e le studentesse nella passione duratura verso la musica per mezzo di un atteggiamento di crescita personale, non competitivo o orientato al voto, premiati piuttosto dalla gratificazione dei propri progressi e dal divertimento; S.K. Green, C.L. Hale, *Fostering a Lifelong Love of Music. Instruction and Assessment Practices that Make a Difference*, in *Music Educators Journal*, 98 (1):45-50, DOI: 10.1177/0027432111412829, 2011.

572 Cfr. F. Frabboni, *Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia*, in *Il Saggiatore musicale*, XII (1):5-14, 2005, p. 6.

573 T. Gordon, *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze 1991, p. 6.

574 *Ivi*, p. 40.

575 *Ivi*, p. 15.

576 *Ivi*, pp. 9-15.

577 *Ivi*, p. 30.

possibilità di dividerle o meno⁵⁷⁸.

Molti non saranno d'accordo ma l'apprendimento è una funzione naturale come il respirare, il mangiare, il dormire e il bere. Sinché il bambino si trova nella fase di apprendimento il compito dei genitori dovrebbe essere esclusivamente quello di permettergli di fare le proprie esperienze. Un buon insegnante offre delle opportunità per imparare, fornisce strumenti e materiali, ma evita di dare consigli o dimostrazioni e risponde soltanto se interpellato direttamente⁵⁷⁹.

L'idea di pratica educativa efficace di T. Gordon è quella di lasciar trovare al bambino una soluzione nel processo di apprendimento, imparando direttamente dalle proprie esperienze, e di utilizzare nei suoi confronti "l'ascolto attivo", un processo empatico di rispecchiamento alla base di una comunicazione, che mette l'adulto nell'atteggiamento di comprensione e apertura a trovare soluzioni, ad esprimere sentimenti o a condividere idee con il suo interlocutore⁵⁸⁰.

La formazione degli/delle insegnanti per la scuola dell'infanzia e primaria italiana di oggi, proiettata al cambiamento futuro che già si prefigura nella complessità delle nuove generazioni, è un tema delicato e cruciale⁵⁸¹. Dai saggi di Paolo Federighi⁵⁸² e di Gianfranco Bandini⁵⁸³ si evince che la costruzione della professionalità docente riprende criticamente in esame i modelli del passato in virtù dei cambiamenti sociali in atto, per ipotizzare nuovi profili professionali, rispondenti agli obiettivi scolastici emergenti incentrati sulle esigenze di ogni singolo/a bambino/a.

La formazione delle competenze del personale educativo non può prescindere da capacità organizzativo-gestionali, relazionali e comunicative⁵⁸⁴, correlate a «competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche», in interazione con quelle «di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione»⁵⁸⁵.

L'atteggiamento, la sensibilità, l'equilibrio emotivo, la consapevolezza dei propri bisogni e di quelli altrui, l'affinamento delle capacità comunicative e relazionali degli insegnanti, devono potersi trasferire in ogni ambito disciplinare.

Ispirato da una lunga carriera di pedagogista musicale, Alfred Townsend scrive come

578 *Ivi*, p. 245 e p. 270.

579 *Ivi*, p. 264.

580 *Ivi*, pp. 73-87.

581 P. Federighi, V. Boffo (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Florence University Press, Firenze 2014.

582 *Ivi*, pp. 3-27.

583 *Ivi*, pp. 37-45.

584 *Ivi*, p. 40.

585 C.C.N.L., Comparto Istruzione e Ricerca 2016-2018, Art. 27.

sia possibile impostare efficacemente l'insegnamento della musica, consentendo l'incontro tra l'arte di insegnare e l'attitudine nell'educare. L'autore di *Introduction to Effective Music Teaching* esorta i professionisti della formazione musicale ad affinare le proprie capacità comunicative, di mediazione, di comprensione con i propri studenti, e un atteggiamento riflessivo sulle priorità delle scelte dei contenuti da affrontare. Townsend ritiene di fondamentale importanza la connessione con il territorio di lavoro, con i genitori degli studenti e con la vita degli studenti stessi, la condivisione degli obiettivi con i colleghi, come forme di comunicazione a favore di una didattica efficace, in cui il docente deve impegnarsi sviluppando nel tempo le proprie capacità comunicative verbali e non verbali⁵⁸⁶.

In una prospettiva ludico-gioiosa di ascolto e pratica, fin dalla scuola primaria agli educatori e alle educatrici è richiesto di favorire l'accrescimento di una cultura musicale, dall'elementare percezione del suono fino all'acquisizione di un linguaggio tecnico⁵⁸⁷.

La responsabilità professionale degli/delle educatori/trici musicali è elevata: un repertorio vocale inadeguato alle caratteristiche anatomiche della laringe o un'intensità vocale eccessiva possono causare disfonie disfunzionali primarie⁵⁸⁸ nei/nelle bambini/e (accennate dalla specialista di tecnica e didattica vocale Ida Maria Tosto⁵⁸⁹, che possono essere trattate attraverso interventi di modellamento che includono una corretta pratica del canto corale⁵⁹⁰), ma anche il metodo e lo stile comunicativo usato⁵⁹¹, un atteggiamento selettivo e competitivo, un eccessivo stress o una postura scorretta nella pratica strumentale potrebbero costituire una minaccia alla salute psico-fisica dei bambini in un percorso musicale⁵⁹².

Se da una parte Edwin Gordon individua inizialmente in ogni genitore intonato e capace di muoversi in modo fluido provandone piacere, anche se incapace di suonare uno strumento musicale, come in possesso dei requisiti necessari per «guidare ed educare i

586 A.S. Townsend, *Introduction to Effective Music Teaching. Artistry and Attitude*, Rowman & Littlefield, Plymouth, UK 2011, pp. 84-111.

587 F. Cambi, *I bambini, la musica e...la gioia*, in Studi sulla Formazione, 1 (1):177, 2009.

588 G. Bergamini, D. Casolino, O. Schindler, *Inquadramento delle disfonie*, in Casolino D. (a cura di), *LXXXIX Congresso Nazionale: San Benedetto del Tronto, 22-25 maggio 2002, Relazione ufficiale Le disfonie: fisiopatologia, clinica ed aspetti medico-legali*, Pacini, Ospedaletto (PI) 2002, p. 110.

589 I.M. Tosto, *op. cit.*, p. 7, p. 25, p. 40, p. 141.

590 O. Schindler, M. Limarzi, *Le disfonie disfunzionali*, in Casolino D. (a cura di), *cit.*, p. 210.

591 C.M. Scaglioso, *op. cit.*, pp. 146-148.

592 Vedi in proposito l'articolata bibliografia di riferimento in J. Stanhope, D. Pisaniello, R. Tooher, P. Weinstein, *How Do We Assess Musicians' Musculoskeletal Symptoms?: A Review of Outcomes and Tools Used*, in *Industrial Health*, 57 (4):454-94, DOI: 10.2486/indhealth.2018-0065, 2019.

propri figli alla musica»⁵⁹³, la responsabilità nel ruolo di educatore musicale nello svolgimento della professione richiede un inquadramento specifico nella complessa fase della formazione personale.

Ancora Cambi nel testo *Formarsi fra le note*, rileva che il docente di musica solitamente è «un musicista, formatosi presso i Conservatori, dotato di cultura tecnica, con – spesso – forte passione per l'attività musicale, ma senza formazione filosofica, storica, pedagogica.»⁵⁹⁴, tranne qualche possibile conoscenza di psicologia infantile o adolescenziale. Tale profilo provoca una carenza nella didattica musicale di aspetti correlati alla mera tecnica, quali la formazione spirituale o l'aspetto sociologico della musica che potrebbe essere superato da una riorganizzazione dei curricoli dei luoghi in cui si formano gli esperti di educazione musicale⁵⁹⁵.

Non sono così lontani i tempi in cui uscendo dal Conservatorio con un Diploma, i musicisti dovevano "inventarsi" la professione di docente e adattare le proprie competenze, conoscenze e abilità alle esigenze didattiche richieste dall'insegnamento delle discipline musicali nei vari luoghi di lavoro, in alcuni casi con qualche esperienza di tirocinio teorico e pratico nelle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS)⁵⁹⁶.

Le recenti indicazioni nel sistema scolastico hanno originato la necessità di operare su tutti i livelli scolastici impiegando professionisti musicali.

Mentre l'accesso per l'insegnamento curricolare della musica nella Scuola dell'Infanzia e Primaria è affidato prioritariamente ai/alle docenti in servizio, che in aggiunta all'abilitazione per l'insegnamento alla Scuola Primaria possiedono titoli specifici o competenze in direzione di coro o strumento⁵⁹⁷, per insegnare musica nella Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado, è necessario aver conseguito un diploma accademico di II livello o una Laurea Specialistica, congiunto a un titolo di I livello specifico per insegnare invece strumento o canto nei licei musicali⁵⁹⁸.

Nonostante l'istituzione A.F.A.M. abbia attivato discipline di Didattica della musica che

593 E.E. Gordon (1990) *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, trad. it., Curci, Milano 2003, p. 4.

594 F. Cambi, *op. cit.*, 2016, p. 67.

595 Ivi, pp. 67-69.

596 Cfr. C. Delfrati (a cura di), *Musica e formazione iniziale. Per una nuova figura professionale in ambito musicale*, FrancoAngeli Milano 2006, pp. 161-163.

597 Vedi Linee Guida al D.M. 8/2011, https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf, consultato il 05/06/2020.

598 D.M. 259/2017, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017>, consultato il 05/06/2020.

permettono l'acquisizione di competenze formative nell'area antropologica, psicologica e pedagogica, complementari alla formazione di base specifica, un tirocinio guidato per indirizzare l'atteggiamento degli/delle educatori/trici musicali si rivela di fondamentale importanza nel consolidare il collegamento tra teoria e prassi⁵⁹⁹, nel rafforzare i proficui legami tra tutor e insegnanti principianti⁶⁰⁰.

Luigina Mortari sostiene la necessità di affinare la consapevolezza che l'insegnamento in generale non può limitarsi all'esperienza tecnica contestuale, ma debba agganciarsi ad uno sviluppo più ampio di ogni persona, inclusivo dell'aspetto «cognitivo, affettivo, estetico, spirituale, etico e politico»⁶⁰¹, in cui si mette in discussione la cultura individualistica e competitiva che si registra nelle politiche contemporanee, per coltivare competenze di civiltà agganciate alla realtà (situando l'apprendimento in collegamento con il mondo esterno)⁶⁰².

Molte associazioni si adoperano al fine di creare momenti di confronto sulle modalità di insegnamento della musica, sullo sviluppo delle competenze dei futuri insegnanti di musica e nella creazione di una rete di scambio di informazioni, esperienze e idee a sostegno della didattica musicale, come ad esempio la Società Italiana per l'Educazione Musicale⁶⁰³ e l'Associazione Europea per la Musica nelle Scuole⁶⁰⁴, in prima linea nella promozione di attività, progetti e conferenze per docenti di musica, ricercatori, artisti, politici e studenti di diversi paesi d'Europa, uniti nell'intento di favorire una didattica musicale multiculturale di qualità elevata accessibile a tutti.

Come avviene nell'insegnamento di altre discipline, anche gli/le educatori/trici musicali «inventano tecniche didattiche, escogitano soluzioni organizzative, mettono in

599 Valore imprescindibile anche in altri ambiti formativi. Nel percorso di preparazione alla professione docente nella Formazione Primaria, le pedagogiste Clara Silva e Raffaella Biagioli, legate al contesto accademico fiorentino, sostengono la necessità del tirocinio e ne sottolineano la funzione riflessiva nel bilanciare la formazione teorica e l'agire educativo; C. Silva, *Il tirocinio: fra teoria e prassi*, in Federighi P., Boffo V. (a cura di), *op. cit.*, pp. 123-129; R. Biagioli, *Il tirocinio all'Università degli studi di Firenze*, in Federighi P., Boffo V., *cit.*, pp. 129-135.

600 Anche se Hobson *et al.* sono poco propensi a sostenere l'efficacia assoluta del tutoraggio degli insegnanti principianti, in quanto le evidenze delle ricerche qualitative prodotte tramite interviste e/o sondaggi non sono supportate da consistenti osservazioni sui partecipanti o su altri fattori che potrebbero essere influenti (come un riscontro sul lavoro e sul proseguimento degli insegnanti principianti, una preparazione inadeguata o una scarsa disponibilità di tempo dei formatori); A.J. Hobson, P. Ashby, A. Malderez, P.D. Tomlinson, *Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't*, in *Teaching and Teacher Education*, 25 (1):207-216, DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001, 2009.

601 L. Mortari (a cura di), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 15.

602 *Ivi*, pp. 15-18.

603 SIEM, vedi home page e iniziative al link <https://www.siem-online.it/siem/>, consultato il 05/06/2020.

604 *European Association for Music in Schools*, al link <https://eas-music.org/>, consultato il 05/06/2020.

pratica forme differenti di sapienza relazionale con i vari attori del sistema scuola [...]»⁶⁰⁵ per gestire le problematiche nelle quotidiane azioni educative, costruendo una personale identità professionale che coniuga l'*expertise* con l'innovazione didattica, anche se spesso non documentate e per ciò difficilmente trasferibili, come sottolinea Mortari⁶⁰⁶.

L'articolo di Lisa Gruenhagen testimonia l'atteggiamento di ricerca e lo sviluppo professionale di una docente al primo anno della sua esperienza di insegnamento della musica in una scuola di musica americana per la prima infanzia, che ha riscontrato una facilitazione e sostegno nelle conversazioni collaborative con altri colleghi, che l'hanno introdotta e accompagnata nello svolgimento di questo lavoro complesso⁶⁰⁷.

Dall'osservatorio statunitense Randall Everett Allsup sostiene una revisione del modello storico vocazionale di approccio alla formazione universitaria di professionista musicale (potenzialmente musicista ed educatore), soprattutto nel contesto odierno, così ricco di forme musicali aperte e ibride, in favore di un percorso attraversato dalle Scienze Umanistiche, Musica, Letteratura, Filosofia, in cui si arricchisce la cultura umana e trova spazio la creatività, la crescita personale, la sperimentazione, allargando la limitante prospettiva economica di formazione in risposta al mercato del lavoro⁶⁰⁸. Prospettiva che si affianca all'analisi dell'opinione degli educatori musicali universitari da più parti del mondo effettuata da Aróstegui, in cui si conferma una percezione diffusa di declino dell'educazione musicale nei vari ordini scolastici e di una disgiunzione rispetto al valore attribuito alla musica nella cultura giovanile, riscontrando incongruenza tra le dichiarazioni ufficiali internazionali, che continuano a rivendicare l'importanza dell'educazione musicale e artistica, e la mancanza di azioni e investimenti concreti nelle scuole. Gli accademici indagati in vari paesi del mondo lamentano le logiche politiche che esaltano eccellenza e talento, efficaci per lo sviluppo e per la competitività nel contesto socio-economico, a scapito di uno sviluppo di capacità creative e di innovazione, spendibili in altri contesti⁶⁰⁹.

Branca, ripercorrendo gli intenti educativi delle più note figure legate alla didattica della musica del XX secolo, sottolinea come siano importanti la socializzazione, la

605 L. Mortari, *Ricerzare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009, p. 52.

606 *Ibidem*.

607 L.M. Gruenhagen, *Learning in Practice: A First-Year Early Childhood Music Teacher Navigates the Complexities of Teaching*, in *Research Studies in Music Education*, 34 (1):29-44, DOI: 10.1177/1321103X11430593, 2012.

608 R.E. Allsup, *A Place for Music Education in the Humanities*, in *Music Educators Journal*, 100 (4):71-75, DOI: 10.1177/0027432114530169, 2014.

609 J.L. Aróstegui, *Exploring the global decline of music education*, in *Arts Education Policy Review*, 117 (2):96-103, DOI: 10.1080/10632913.2015.1007406, 2016.

creatività, l'espressività, l'autonomia, l'identità e la complessità, quali implicazioni educative del fare musica. La musica non può essere considerata soltanto pratica tecnica, ma deve configurarsi come strumento universale di scelta per un apprendimento integrato⁶¹⁰.

La Professoressa Andrea Gaujacq, laureata in Musica e in Educazione Musicale, ottenuto l'incarico di responsabile dell'apprendimento delle belle arti presso il Dipartimento dell'educazione e dello sviluppo della prima infanzia nella città canadese Fredericton, si è chiesta: “Cosa faremo a proposito di educazione musicale?”. Le sue considerazioni ci offrono un modello di revisione e aggiornamento dei vecchi programmi, bilanciando diversi aspetti importanti tra i quali: la pedagogia attuale, le pratiche innovative, i bisogni in evoluzione degli studenti e degli educatori, la tecnologia esistente ed accessibile, la disponibilità delle risorse, la preparazione degli educatori, le opportunità di apprendimento professionale, i rapporti con i musicisti, le sfide finanziarie, senza perdere di vista le finalità di un'educazione musicale (non limitata all'acquisizione di abilità pratiche, ma aperta all'apprendimento dell'interpretazione dei significati, a sperimentare, a sviluppare il pensiero creativo)⁶¹¹.

Alla fine del processo formativo, come avviene nei percorsi di *higher education*, secondo Boffo una riflessione individuale (che può confluire in un atto comunicativo scritto o verbale) sulle proprie conoscenze, sul percorso intrapreso, sulle competenze acquisite e sulle finalità lavorative attese, permetterà ai giovani adulti (ma possiamo aggiungere in generale anche agli studenti e alle studentesse a fine percorso universitario) di entrare responsabilmente e consapevolmente nel mondo del lavoro⁶¹².

2.7 Stereotipi di genere nel mondo della musica

L'ultimo dettagliato Rapporto del 2016 sui 137 licei musicali e 39 coreutici italiani, a distanza di cinque anni dall'avvio dell'indirizzo Musicale liceale, rileva la ripartizione degli strumenti scelti dai/dalle liceali di codesto indirizzo⁶¹³, dal quale si evidenzia una

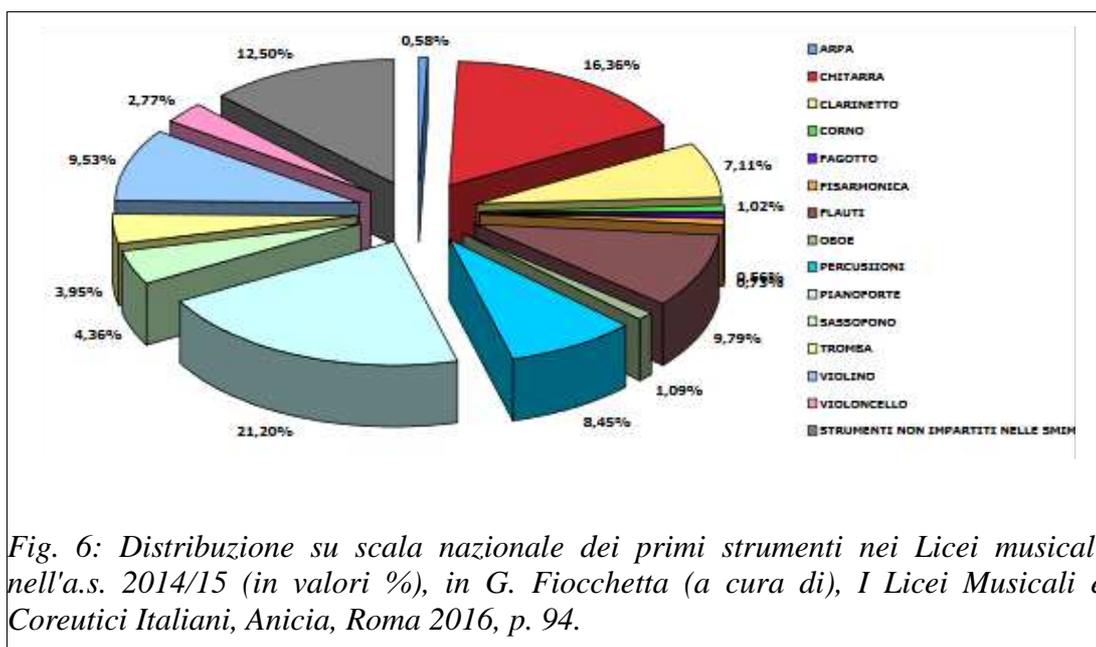
610 D. Branca, *L'importanza dell'educazione musicale. Risvolti pedagogici del far bene musica insieme*, in Studi sulla Formazione, 15 (1):85-102, DOI: 10.13128/Studi_Formaz-11650, 2012.

611 A. Gaujacq, *What Are We Going To Do About Music Education?*, in Canadian Music Educator, 61 (2):6-7, 2020.

612 V. Boffo, *Storytelling and Other Skills: Building Employability in Higher Education*, in Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S., *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, pp. 31-50, Firenze University Press, Firenze 2020.

613 G. Fiocchetta (a cura di), *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016*, vol. I, Sezione Musicale, Anicia, Roma 2016, p. 94, al link

prevalenza di Pianoforte e Chitarra (Fig. 6), pur tuttavia non si evince la scelta per genere non inclusa nei parametri di indagine, orientati piuttosto a monitorare alunni, docenti, corsi e classi, reti di collaborazioni, aspetti strutturali e organizzativi dei licei musicali, la formazione degli insegnanti, l'organizzazione della didattica, i principali risultati conseguiti dagli studenti, una valutazione del processo dei dirigenti, docenti, studenti e famiglie, la partecipazione ad attività collettive permanenti, l'organizzazione e gli esiti dell'esame di Stato, l'orientamento in uscita degli studenti⁶¹⁴.



In un monitoraggio parallelo viene registrata la percentuale di maschi (42,4%) e di femmine (57,6%) che hanno genericamente conseguito il Diploma di Liceo musicale e coreutico al termine dell'a.s. 2015/16⁶¹⁵, ciò nonostante non viene specificata la differenziazione per indirizzo (musicale o coreutico).

A livello di Conservatorio il Rapporto Biennale ANVUR 2018⁶¹⁶ ci informa che la percentuale di ragazze immatricolate al Conservatorio è inferiore al numero di ragazzi (62,5% maschi e 37,5% femmine al Conservatorio, 61,2% maschi e 38,8% femmine agli

⁶¹⁴ <https://www.liceimusicalicoreutici.org/doc/RapportoLM1.pdf>, consultato il 04/03/2021.

614 *Ivi*, pp. 42-48.

⁶¹⁵ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Esiti+degli+esami+di+stato+nella+scuola+secondaria+di+II+grado.pdf/d5ee88f0-10a0-48f0-b198-dd31202e0b9c?version=1.2&t=1501604749552>, consultato il 04/03/2021.

⁶¹⁶ https://www.anvur.it/download/rapporto-2018/ANVUR_Rapporto_Biennale_2018_Sezione_4.pdf, p. 340, consultato il 04/03/2021.

Istituti Superiori di Studi Musicali).

Il disequilibrio di genere in orchestra, che vede una partecipazione femminile notevolmente inferiore rispetto a quella maschile⁶¹⁷, associata ai pregiudizi nei confronti delle donne direttrici d'orchestra, tanto da necessitare un progetto di azioni positive professionalizzanti per cercare di favorire iniziative di pari opportunità⁶¹⁸, lascia intuire significativi condizionamenti sociali e stereotipi di genere.

La memoria storica ci riporta ad un tempo in cui alle donne era vietato cantare in Chiesa⁶¹⁹, divieto che dette origine alla delirante pratica della castrazione e che impedì alle donne fino al 1798, anno di revoca del divieto, di essere investite nei ruoli vocali non solo in luoghi religiosi, ma anche in teatro⁶²⁰.

Tuttavia il contributo femminile nel settore musicale e più specificamente nella direzione d'orchestra è stato a lungo impropriamente ritenuto di esclusivo dominio maschile: i saggi storico-musicologici presentati nel Convegno Internazionale del 2004 dedicato al tema, ci restituiscono l'immagine di apprezzate direttrici d'orchestra nel passato, fra cui Jessie Laussot (1826-1905), Josephine Amann Weinlich (1840-1887), Augusta Holmès (1847-1903) e Carmen Càmpori (1910-1965)⁶²¹.

Il direttore d'orchestra è una figura piuttosto recente, fino al XIX secolo i gruppi strumentali affidavano gli attacchi al primo violino o al cembalista, oppure venivano guidati dalla scansione del tempo con un bastone o dal piede battuti sul suolo⁶²².

Lo studio della musicista e musicologa Patricia Adkins Chiti (1946-2018), istituttrice della Fondazione, nonché Biblioteca-Archivio, "Donne in musica" di Fiuggi (FR), mette in risalto i documenti storici, che testimoniano la presenza di figure femminili che suonavano, cantavano o guidavano gruppi di musicisti/e in occasioni sia sacre che profane fin dal

617 Nell'articolo di Staley e Shendruk pubblicato su *Quartz at Work* nel 2018, vengono sottolineate le disparità di genere (su 2438 musicisti, il 69% sono uomini, con prevalenza maschile nei suonatori di ottoni, fiati e percussioni, e femminile all'arpa) nelle 20 orchestre sinfoniche più importanti al mondo a ridosso delle stagioni 2018/19; O. Staley, A. Shendruk, *Here's what the stark gender disparity among top orchestra musicians looks like*, in *Quartz at Work*, 16, 2018.

618 "Bacchette in rosa". *Azione positiva per offrire maggiori chances alle giovani musiciste nella direzione d'orchestra*. Atti del convegno 17 giugno 2003, Firenze, Palazzo Vecchio, Salone dei Cinquecento, Regione Toscana, Firenze 2005.

619 Intendendo probabilmente nelle parole di San Paolo «Come in tutte le chiese dei santi, le donne nelle assemblee tacciano; non si permetta loro di parlare, ma stiano sottomesse, come dice anche la legge [...]», un divieto non solo a parlare, ma anche a cantare nella comunità religiosa; *Lettere di San Paolo, Prima Lettera ai Corinti*, XIV, 34, in *La Sacra Bibbia, Nuovo Testamento*, Vol. III, Paoline SAIE, Cinisello Balsamo (MI) 1987, p. 278.

620 F. Dorsi, G. Rausa, *Storia dell'opera italiana*, Mondadori, Milano 2000, p. 137.

621 L. Navarrini Dell'Atti, *Storia di una "novità": la direzione d'orchestra al femminile. Atti della giornata internazionale di studi: Firenze, 19 giugno 2003*, Regione Toscana, Firenze 2004, p. XXI.

622 *La nuova enciclopedia della musica Garzanti*, Garzanti, Milano 1983, p. 222.

periodo delle antiche civiltà sumere. La presenza delle donne nella direzione d'orchestra trova testimonianze anche nella Bibbia, nei dipinti e nelle sculture dell'antico Egitto, negli scritti, pitture e mosaici degli antichi Romani, nella storia del mondo persiano, della cultura spagnola e in seguito, ripercorrendo il cammino storico, più diffusamente in Europa, legandosi sia alle occasioni conviviali o di intrattenimento che a quelle religiose⁶²³.

Il valore dell'operato artistico femminile risalta in numerosi riferimenti storici che vede le donne impegnate nel ruolo di interpreti, compositrici e direttrici d'orchestra⁶²⁴, tuttavia la ricerca storico-musicologica in questo settore è piuttosto recente e meriterebbe ulteriori approfondimenti⁶²⁵.

Nella nostra epoca, in un'ottica di attenta educazione non sessista fin dall'infanzia, sarebbe necessaria una sensibile riflessione sul superamento del *gender gap* anche in ambito musicale.

Studi effettuati sulla preferenza o evitamento degli strumenti musicali legate al genere, indicano un'influenza stereotipata in base alla visione di bambini e bambine di 8-9 anni di altri maschi o femmine nell'atto di suonare uno strumento, identificandosi nel suonatore. La teoria dell'apprendimento sociale (già sostenuta dallo studio di Walter Mischel del 1966, che aveva evidenziato l'osservazione emulativa di modelli dello stesso sesso, come per esempio i genitori⁶²⁶), trova conferma nello studio di Anna Harrison e Susan O'Neill nel quale si richiama l'influenza sociale di genitori, insegnanti, coetanei e dei *media* nella costruzione di schemi di genere. Questi stereotipi sembrano già consolidati intorno ai 7-8 anni di età, indicando una maggiore preferenza delle bambine per il pianoforte, il flauto e il violino e dei bambini per la tromba, la chitarra e la batteria⁶²⁷.

Le ricercatrici Samantha Pickering e Betty Repacholi, riprendendo studi precedenti, fra cui anche quello di Harrison e O'Neill, hanno aggiunto ai fattori che influenzano le preferenze per gli strumenti musicali già studiati⁶²⁸, il risultato del proprio studio sui condizionamenti legati al genere.

623 L. Navarrini Dell'Atti, *op. cit.*, pp. 31-53.

624 P. Adkins Chiti, *Donne in Musica*, Armando, Roma 1996; B. Venezi, *Le sorelle di Mozart. Storie di interpreti dimenticate, compositrici geniali e musiciste ribelli*, UTET, Milano 2020.

625 Cfr. L. Navarrini Dell'Atti, *op. cit.*, p. 119.

626 W. Mischel, *A social learning view of sex differences in behaviour*, in Maccoby E.E. (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 56-81), Stanford University Press, Stanford, 1966.

627 A.C. Harrison, S.A. O'Neill, *Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study*, in *Psychology of Music*, 28 (1):81-97, DOI: 10.1177/0305735600281006, 2000.

628 Tra cui le proprietà fisiche dello strumento (dimensione, peso, forma, altezza, timbro e volume), l'influenza del gruppo dei pari, dei *media*, i pregiudizi degli adulti di riferimento, la personalità, l'intelligenza.

In questa nuova disamina la ricerca ha variato l'età del campione osservato, costituito da bambini e bambine della scuola materna, ritenuti da minore tempo esposti agli stereotipi, pur consapevoli della forte preferenza diversificata per genere verso giochi e attività in quella fascia d'età.

Per evitare il condizionamento del gruppo di pari, le ricercatrici hanno mostrato ai singoli bambini e bambine disegni di strumenti senza suonatori e in un altro studio, video-registrazioni di musicisti e musiciste delle Scuole Superiori anziché adulti, che eseguivano lo stesso brano su strumenti diversi (per evitare l'influenza dello stile nella preferenza).

Mentre nello studio in cui sono stati mostrati i disegni, i bambini e le bambine hanno indicato la loro preferenza di genere stereotipata come solitamente nella preferenza dei giocattoli, in quello con i filmati l'indagine ha confermato l'ipotesi che i bambini e le bambine sono maggiormente attratti/e da uno strumento suonato da una persona dello stesso sesso, anche se rimane da indagare se questa influenza specifica abbia un impatto anche sulle loro credenze di genere⁶²⁹.

L'esistenza di un'associazione di genere agli strumenti musicali ha trovato conferma anche nell'indagine di Nigel Marshall e Kagari Shibazaki su un campione di bambini e bambine di tre-quattro anni di età (sia maschi che femmine hanno considerato il flauto uno strumento femminile e il tamburo uno strumento maschile, nonostante alcune femmine abbiano espresso il desiderio di suonare la batteria; in contrasto con studi precedenti non sono stati correlati al genere la chitarra, il clarinetto e la tromba), evidenziando una maggiore rilevanza nell'attribuzione legata al suono dello strumento con qualche incidenza con il genere musicale, piuttosto che ad una concettualizzazione socio-culturale del contesto esecutivo⁶³⁰.

Nel contesto inglese Susan Hallam, Lynne Rogers e Andrea Creech⁶³¹ hanno valutato i fattori sociali, individuali e strumentali nella preferenza di genere per alcuni strumenti rispetto ad altri, rilevando significatività nella presenza di motivi culturali come la religione, nel ruolo dei genitori principalmente durante il periodo della scuola primaria (più rilevante invece l'influenza dei coetanei nell'avvicinarsi all'adolescenza, momento in cui si

629 S. Pickering, B. Repacholi, *Modifying Children's Gender-Typed Musical Instrument Preferences: The Effects of Gender and Age*, in *Sex Roles*, 45 (9):623–643, DOI: 10.1023/A:1014863609014, 2001.

630 N.A. Marshall, K. Shibazaki, *Instrument, Gender and Musical Style Associations in Young Children*, in *Psychology of music*, 40 (4):494–507, DOI: 10.1177/0305735611408996, 2011.

631 Hallam S., Rogers L., Creech A., *Gender differences in musical instrument choice*, in *International Journal of Music Education*, 26 (1):7–19, DOI: 10.1177/0255761407085646, 2008.

sviluppa l'identità e si conformano maggiormente gli stereotipi di genere⁶³²), nella presenza di un fratello o una sorella maggiore che hanno intrapreso studi musicali dai quali diversificarsi per stabilire una propria identità musicale.

Anche l'età in cui i bambini e le bambine iniziano a suonare uno strumento può influire nella scelta; le preferenze possono diversificarsi in base al genere musicale preferito, al timbro strumentale, alla tecnica ed alla forza fisica richiesta per suonare, ma risultano influenti anche il costo delle lezioni e la facilità o meno di trasporto dello strumento. In certi casi, quando le possibilità di scelta sono limitate, ai bambini e alle bambine può essere assegnato semplicemente ciò che è disponibile.

Nelle considerazioni dei ricercatori si richiama alla responsabilità educativa degli insegnanti che hanno un ruolo nell'orientamento percettivo di caratterizzazione maschile o femminile di uno strumento⁶³³.

La stessa raccomandazione viene avvalorata da Kristyn Kuhlman, dopo aver riscontrato come la preferenza per il timbro degli strumenti a fiato di una banda, verificata attraverso la somministrazione di suoni campionati con il sintetizzatore Moog (come suggerito dal *Instrument Timbre Preference Test* di E.E. Gordon, per evitare l'associazione di *performer* maschio o femmina allo strumento), non supporti la reale scelta di bambini e bambine di Quarta elementare studiati, condizionata invece da altri parametri, come la familiarità con gli strumenti, ritenere uno strumento facile o divertente da suonare e l'influenza familiare o delle amicizie⁶³⁴.

Nella lunga trattazione della stereotipizzazione degli strumenti rispetto al sesso, Hal Abeles ha verificato in più studi la radicata prevalenza di scelta per il violino, flauto e clarinetto da parte delle ragazze, batteria, tromba e trombone da parte dei ragazzi, con qualche apertura femminile nel contesto bandistico, lanciando un quesito di sviluppo nella ricerca futura sulla possibile incidenza familiare ed etnica⁶³⁵.

Nel contesto cinese un ampio studio di Wai-Chung Ho, condotto su un campione di

632 In relazione a questo tema specifico, lo studio di Wrape e colleghi hanno rilevato una discrepanza tra l'idea contro-stereotipata di mascolinità-femminilità legata agli strumenti e le azioni concrete di scelta che confermano i pregiudizi negli preadolescenti; vedi E.R. Wrape, A.L. Dittloff, J.L. Callahan, *Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have Trends Changed?* in *Update: Applications of Research in Music Education*, 34 (3):40-47, DOI: 10.1177/8755123314564255, 2016.

633 Hallam S., Rogers L., Creech A., *op. cit.*

634 K.L. Kuhlman, *The Influence of Timbre and Other Factors on the Instrument Choices of Beginning Band Students*, in *Contributions to Music Education* 32 (1):33-44, 2005.

635 H. Abeles, *Are Musical Instrument Gender Associations Changing?*, in *Journal of Research in Music Education*, 57 (2):127-139, DOI: 10.1177/0022429409335878, 2009.

1493 studenti e studentesse frequentanti dal 7° al 13° grado scolastico (corrispondente alla Scuola Elementare-Media italiana), ha dimostrato come le politiche educative di pari opportunità possano incidere positivamente nella promozione dell'arte e non solo.

Nell'indagine orientale i ragazzi e le ragazze hanno manifestato una propensione per lo studio di strumenti occidentali, anche se è stata notata una certa preferenza delle femmine per l'apprendimento di strumenti tradizionali cinesi, conosciuti principalmente tramite i *mass media*, che diffondono la musica di popolari *bands* in cui viene mixato Pop, Rock e Jazz su strumenti cinesi, con un conseguente desiderio emulativo tra i/le giovani⁶³⁶.

La voce di Ho si aggiunge alla corralità internazionale nell'auspicio di un contributo consapevole dei *mass media* e di tutte le figure di riferimento, genitori, insegnanti di musica e di strumento, alla sfida pedagogica *cross-gender* e ad una sensibilizzazione culturale e sociale.

La modellazione del condizionamento di genere ha un impatto nella percezione dei musicisti e sulle loro esperienze professionali, come evidenzia Cumberledge che ancora una volta ribadisce la necessità di approfondire il tema della fluidità di genere⁶³⁷.

Gli organici orchestrali contemporanei hanno ancora un consistente divario nella parità di genere in Europa, che si sta assottigliando nel Nord America, in equilibrio invece in Gran Bretagna⁶³⁸.

Gli studi descritti, ai quali si aggiungono quelli di John Eros⁶³⁹, che presenta casi in cui le scelte consapevoli sono riuscite a rompere gli schemi di genere⁶⁴⁰, conducono verso importanti riflessioni sugli atteggiamenti degli adulti nel direzionare i bambini e le bambine verso gli strumenti musicali in modo neutro rispetto al sesso, in quanto chiunque può suonare qualsiasi strumento e una scelta condizionata da questo parametro può limitare un'opportunità di affermazione del proprio potenziale in una dimensione individuale e di

636 W.-C. Ho, *Gender differences in instrumental learning among secondary school students in Hong Kong*, in *Gender & Education*, 21 (4):405-423, DOI: 10.1080/09540250802537596, 2009.

637 J.P. Cumberledge, *Instrument and Gender as Factors in the Perceptions of Musicians and Musical Performance*, in *Contributions to Music Education*, 43:159-174, 2018.

638 D.C. Sergeant, E. Himonides, *Orchestrated Sex: The Representation of Male and Female Musicians in World-Class Symphony Orchestras*, in *Frontiers in Psychology*, 10:1760, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01760, 2019.

639 J. Eros, *Instrument Selection and Gender Stereotypes. A Review of Recent Literature*, in *Update Applications of Research in Music Education*, 27 (1):57-64, DOI: 10.1177/8755123308322379, 2008.

640 La ricerca di Eros sottolinea a tal fine l'importanza di organizzare incontri dal vivo con gli studenti e le studentesse sia a scuola, in cui possibile anche dialogare con musicisti di sesso misto (più efficace se di età vicina a quella dell'ordine di scuola a cui si rivolge) in piccoli *ensemble* (come il quartetto d'archi, il quintetto di ottoni, la jazz *band*) che in *performance* pubbliche di differenti organici strumentali (orchestra sinfonica o gruppi di fiati).

partecipazione collettiva in specifici generi musicali.

Anche l'educatore musicale Maurizio Disoteo nelle pagine pubblicate nel 2013, dedicate allo studio della questione dell'identità musicale di genere, rileva come sia incisiva nel processo di una sua costruzione, l'interazione tra ambiente e società, cultura di riferimento e momento storico, con i rispettivi modelli proposti da famiglia, *media* e insegnanti. A questo proposito cita lo studio del 1997 dell'inglese Lucy Green⁶⁴¹ che nelle sue osservazioni sul campo, rileva che la scuola è il luogo in cui si negozia e afferma l'identità di genere in campo musicale tra gli/le adolescenti, condizionata da ruoli e comportamenti di adulti, che tradizionalmente prediligono archi, arpa, flauto e pianoforte se di genere femminile, ottoni e percussioni se maschile. L'osservazione relativa al canto ha evidenziato una predilezione per questa attività da parte delle ragazze, con alcune significative differenziazioni nell'associazione di stereotipi maschili e femminili legati ai generi musicali (musica classica: femmine, musica pop: maschi).

Lo studioso, preso atto del progressivo cambiamento nella scelta degli strumenti al quale abbiamo assistito dalla fine degli anni Novanta, invita comunque a continuare a lavorare sulla decostruzione degli stereotipi identitari e sulla lotta contro i pregiudizi. In tal modo si arriverà ad una migliore consapevolezza nella scelta di attività musicali o degli strumenti da suonare, nella formazione di un gusto musicale, nell'uso delle tecnologie nella pratica musicale, della composizione e dell'improvvisazione, che ha visto in passato una maggiore partecipazione maschile⁶⁴².

La recente valorizzazione di figure femminili come la giovane direttrice d'orchestra italiana Beatrice Venezi⁶⁴³ e l'emergente direttrice d'orchestra di colore Glass Marcano⁶⁴⁴, lascia intuire un percorso di cambiamento culturale di decostruzione degli stereotipi di genere in atto.

641 L. Green, *Music, Gender, Education*, University Press, Cambridge 1997.

642 M. Disoteo, *op. cit.*, pp. 107-113.

643 Autrice di un testo che avvicina i lettori al genere classico, raccontando la nascita della propria passione per la musica classica, fino al superamento di pregiudizi di genere nella direzione d'orchestra; B. Venezi, *Allegro con fuoco. Innamorarsi della musica classica*, UTET, Milano 2019, pp. 147-161. La sicura e carismatica Venezi (come lei si ritiene), attenta ad interagire rispettosamente con gli orchestrali con cui lavora (*Ivi*, p. 160), si fa ambasciatrice nel mondo della musica classica, in particolare operistica italiana, rifiutando ogni stereotipo, caldeggiando il coinvolgimento dei bambini (*Ivi*, p. 152) e adoperandosi per far sì che «la musica classica sia sinonimo di libertà e bellezza, e non di noia e di costrizione.». Con questo spirito lavora in molti luoghi «dove nessuna donna prima di [lei] era salita sul podio di direttore, e nonostante la difficoltà in fondo invece [ha] trovato gioia e desiderio di farcela.»; *Ivi*, p. 160.

644 <https://www.affaritaliani.it/entertainment/glass-marcano-il-primodirettore-orchestra-nero-in-francia-721591.html>, consultato il 10/02/2021.

Capitolo 3

Impostazione metodologica della ricerca

3.1 Direzione metodologica

L'ipotesi della presente ricerca ha lo scopo di indagare se ed in che modo l'approccio alla musica durante l'infanzia ha inciso nella scelta della musica in età adolescenziale quale indirizzo professionale, prendendo avvio da una ricognizione bibliografica sulla letteratura italiana e straniera, comprensiva di articoli in riviste qualificate sull'argomento in questione, con la finalità di individuare le conoscenze in merito e verificare che tipo di contributo possa apportare una ricerca sul tema.

A tal fine non possiamo prescindere l'aspetto teoretico di indagine, relativo alla presenza della musica all'interno di un percorso di formazione culturale personale, da quello empirico, ossia l'impronta educativa esperienziale durante l'infanzia, testimoniata dai ricordi raccontati dai ragazzi e dalle ragazze investiti nella ricerca, dalla quale estrarre elementi che contribuiscano a promuovere esperienze di valore pedagogico⁶⁴⁵.

A seguito di una consultazione di vari testi metodologici e saggi di accreditati studiosi quali Mantovani⁶⁴⁶, Baldacci⁶⁴⁷, Lucisano e Salerni⁶⁴⁸, Trincherò⁶⁴⁹, Coggi e Ricchiardi⁶⁵⁰, Cadei⁶⁵¹, Mortari⁶⁵², Semeraro⁶⁵³, Mortari e Ghirrotto⁶⁵⁴ viene valutata la metodologia più appropriata al tipo di indagine.

Partendo dall'affermazione di Roberto Trincherò: «L'attività di ricerca mira a far luce su una data situazione educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata»⁶⁵⁵, è stata definita la finalità di comprendere una situazione nella sua specificità, quella della cornice educativa che ruota intorno ad un/una bambino/a a partire dagli stimoli familiari

645 Cfr. J. Dewey, *op. cit.*, 1951, pp. 28-29.

646 S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998; S. Mantovani, E. Gattico (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.

647 M. Baldacci, *op. cit.*, 2001.

648 P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002.

649 R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.

650 C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.

651 L. Cadei, *La ricerca e il sapere per l'educazione*, EDUCatt, Milano 2005.

652 L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.

653 R. Semeraro, *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in *Italian Journal of educational research*, 7: 97-106, 2011.

654 L. Mortari, L. Ghirrotto (a cura di), *op. cit.*, 2019.

655 R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 21.

fino alle opportunità scolastiche ed extrascolastiche in ambito musicale, per verificare i fattori, la concomitanza e le relazioni fra questi, rilevare e comprendere gli aspetti e i fatti umani che determinano l'effetto di direzionarsi verso lo studio della musica.

Il campo di indagine sottoposto a studio pertanto, che «racchiude un insieme di pratiche interpretative interconnesse per raggiungere una migliore comprensione della realtà»⁶⁵⁶, vede la forma dello “studio di caso” come modalità più idonea all'investigazione, in quanto i soggetti appartenenti ad un gruppo con interessi comuni, come la classe liceale ad indirizzo Musicale, possono fornire dati osservabili e interpretabili al fine di comprendere il senso che ogni individuo attribuisce alle proprie esperienze formative.

La ricerca qualitativa prescelta si avvale dello strumento epistemico dell'intervista narrativa e del questionario a risposte essenzialmente aperte, pur non escludendo a priori la possibilità di contaminazione tra ricerca qualitativa e quantitativa⁶⁵⁷, in modo da costruire un'eventuale casistica, cioè una selezione di esperienze educative dimostrative, anche se l'indagine in oggetto, più che cercare di spiegare un fenomeno educativo, ha lo scopo di raccogliere informazioni per conoscerlo meglio, descrivendolo e definendolo nei dettagli. Sintetizzando quanto asserisce la pedagogista Livia Cadei⁶⁵⁸, possiamo dire che nella ricerca narrativa l'oggetto di studio, il relativo *framework*, le domande, il ricercatore, i soggetti e i diversi temi presenti nella narrazione, tutti collegati al tema epistemologico, al tipo di conoscenze che si vogliono raccogliere e alle procedure metodologiche, si articolano in un ragionamento complesso che si costruisce in modo pluridirezionale da un tema all'altro in un rapporto di interazione simbolica⁶⁵⁹, che «restituisce il senso della realtà stessa costruita in modo processuale e sociale»⁶⁶⁰.

Herbert Blumer invita i ricercatori ad acquisire l'orientamento metodologico dell'interazionismo simbolico, volto a scoprire ed osservare coerentemente problemi

656 R. Semeraro, *op. cit.*, p. 100.

657 Negli ultimi anni è sempre più diffusa la combinazione e l'integrazione di un approccio quantitativo, che ricerca in modo statistico leggi generali per spiegare fenomeni, con uno qualitativo che cerca di comprendere il significato e le proprietà specifiche del singolo caso; cfr. M. Baldacci, *op. cit.*, 2001, p. 58; B. Johnson, L. Christensen, *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, New York 2004; R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, 4th ed., SAGE, Thousand Oaks (CA) 2009, pp. 173-175; R. Trinchero, D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.

658 L. Cadei, *op. cit.*, pp. 197-249

659 “Interazionismo simbolico” è un'espressione introdotta dal sociologo statunitense H. Blumer nella ricerca sociale degli anni '30, nella prospettiva in cui i comportamenti umani sono messi in relazione con il significato attribuito agli oggetti, in base ad un processo interpretativo individuale, con quello condiviso, originato dall'interazione tra individui. Vedi al riguardo H. Blumer (1969), *Interazionismo simbolico. Prospettiva e metodo*, trad. it., Il mulino, Bologna 2008, pp. 33-54.

660 L. Cadei, *op. cit.*, p. 75.

sociali, attraverso le testimonianze narrate dagli attori, esaminando e traendo dati direttamente dal mondo empirico, dalla dinamica delle azioni, dal significato attribuito al mondo degli oggetti, interconnesso alle relazioni tra individui⁶⁶¹. L'interazione sociale è ritenuta da Blumer «un mezzo attraverso il quale i fattori determinanti producono il comportamento»⁶⁶², «processo in movimento, nel quale i partecipanti definiscono e interpretano gli uni le azioni degli altri»⁶⁶³. La sua rappresentazione sociale risulta aderente allo studio della concatenazione delle azioni individuali e collettive, presenti e passate del campione di studenti esaminato nella ricerca.

Ancora Cadei sottolinea come la posizione del ricercatore nel tipo di ricerca narrativa debba essere quella di andare sul campo, immergersi nei contesti, e raccogliere elementi, che possono non essere immediatamente evidenti, interrogandosi sui “come” e sui “perché”, che implicano una spiegazione piuttosto che una dimostrazione⁶⁶⁴.

Nell'indagine sul campo, applicando il metodo qualitativo dell'approccio narrativo⁶⁶⁵, ossia la strategia di ricerca dello studio di caso descrittivo⁶⁶⁶, in cui è necessario «definire l'ambito, il contesto e il periodo di studio»⁶⁶⁷, si è prevista l'effettuazione di interviste rivolte ad un campione di popolazione costituito da adolescenti di una classe Quinta in uscita dal liceo ad indirizzo Musicale di Livorno, comparata ad un'altra classe Quinta con diverso indirizzo. Analogamente è stata presa in considerazione la comparazione di coppie di classi con caratteristiche affini al campione di partenza in altre città toscane, in particolare a Lucca e Massa-Carrara, facendo uso del questionario, con cui possibile raccogliere dati da confrontare e interpretare per analogie, tratti simili o contrapposizioni, al fine di verificare quali stimoli fin dall'infanzia abbiano o meno suscitato un'inclinazione, evidenziando i risultati prodotti da metodi e pratiche educative⁶⁶⁸, idee e azioni spesso date per scontate e condizionate dal senso comune⁶⁶⁹. L'analisi riflessiva del materiale narrativo raccolto, permetterà di definire un possibile fenomeno ricorsivo, mettendo a fuoco elementi significativi nella domanda di ricerca.

La narrazione individuale, orale o scritta, costituisce lo strumento con cui ogni

661 H. Blumer, *op. cit.*, pp. 81-94.

662 Ivi, p. 86.

663 Ivi, p. 87.

664 L. Cadei, *op. cit.*, pp. 226-241.

665 S. Mantovani, *op. cit.*; L. Mortari, *op. cit.*, 2007; R. Trincherò, *op. cit.*, 2002.

666 R.K. Yin, *op. cit.*, pp. 19-20.

667 P. Lucisano, A. Salerni, *op. cit.*, p. 282.

668 G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *op. cit.*, 2004.

669 Baldacci M., *op. cit.*, 2001.

studente può lasciare parole e tracce del proprio vissuto, delle relazioni significative con persone e oggetti, finalizzate alla memoria esperienziale musicale, cercando di ritrovare il senso di alcune tappe infantili⁶⁷⁰.

Luigina Mortari è convinta che narrare l'esperienza è il miglior modo di rappresentarla e comprenderla⁶⁷¹; il racconto delle esperienze permette di capire l'intimo significato che le singole persone attribuiscono alle esperienze⁶⁷², significato che, come mette in evidenza Bruner, contiene pensieri e sentimenti, al quale ognuno attribuisce più importanza rispetto agli eventi stessi e che non si può fermare al momento del vissuto; questo significato sta dentro una cornice di continuità⁶⁷³, in quanto "*The narrative construction of reality*"⁶⁷⁴, il senso personale della realtà, si costruisce durante l'esposizione e la concettualizzazione di quanto esternato narrando, in una sovrapposizione della struttura linguistica con quella di pensiero.

La persona che narra «racconta la storia della propria vita collegando il passato della memoria con il presente dell'attenzione e progettandone l'articolazione nel futuro dell'aspettativa»⁶⁷⁵.

Si tratta di ricercare nella memoria di infanzia, attraverso ricordi più o meno lontani di ogni adolescente intervistato/a, quali strategie siano state messe in atto per avviare la pratica musicale, verificando l'eventuale concorso tra le principali agenzie formative. Il teatro familiare nel quale nasce il bambino infatti, può influenzare una futura predisposizione per l'arte e la musica, le aspettative dei genitori possono suggerire stimoli propedeutici, ma anche le sollecitazioni rivolte verso l'educazione musicale durante la crescita, la frequenza

670 Sono molti gli/le studiosi/e che hanno rilevato la basilare funzione formativa della narrazione, fra i quali possiamo annoverare: A. Smorti, *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*, Il Mulino, Bologna 2018; R. Biagioli, *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli 2015; D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Unicopli, Milano 2005; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma 2002; R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, R. Cortina, Milano 2002; D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998; A. Smorti, *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, R. Cortina, Milano 1996.

Alcuni in modo più specifico hanno combinato il modello narrativo con il tema della narrazione musicale: D. Branca, *op. cit.*, 2016; R. Capobianco, *Educare all'autobiografia musicale*, in Strollo M.R., Capobianco R. (a cura di), *op. cit.*, pp. 121-138; A. Di Pietro, *Ludobiografie musicali. Pratiche per raccontarsi in musica*, in Cambi F. e Tamburini F. (a cura di), *Educazione e musica in Toscana* (pp. 217-248), Armando, Roma 2006; M. Disoteco, M. Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano 2002.

671 L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 178.

672 Cfr. *Ivi*, p. 180.

673 J.S. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 111-116.

674 J.S. Bruner, *The narrative construction of reality*, in *Critical Inquiry*, 18 (1):1-21, 1991.

675 P. Ricoeur, D. Iannotta (a cura di), *Sé come un altro*, Jaka book, Milano 2005, p. 54.

o meno di corsi strutturati di propedeutica musicale, gli eventuali stimoli e opportunità scolastiche, le doti innate, naturali e indipendenti, ed eventuali processi emulativi.

Possiamo attingere dall'impostazione di Demetrio il concetto di "micropedagogia", quello «*spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento formativo che includa, da parte dell'attore-ricercatore, un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano*»⁶⁷⁶. In questo contesto potremo prendere in considerazione ed esplorare in un approccio olistico (in cui osservare e descrivere dall'interno in una prospettiva micro, più che ricorrendo a teorie interpretative di una prospettiva macro) i luoghi in cui si sono realizzate le esperienze di apprendimento, circoscritte in un arco di tempo, in uno o più contesti, in processi riconducibili ad un preciso campo di osservazione⁶⁷⁷.

Il percorso empirico costituisce una parte integrante della ricerca, con lo scopo di investigare, giustificare e spiegare fenomeni e dati concreti nella loro specificità, determinati dalle esperienze educative⁶⁷⁸, ossia se le esperienze musicali infantili hanno o meno influito sulla scelta dell'indirizzo verso la musica in età adolescenziale.

Lo studio retrospettivo mira a fornire una riflessione sull'effetto degli atteggiamenti educativi e ipotizzare quelli maggiormente idonei a far sì che la tradizione formativa della musica possa continuare ad avere i suoi effetti nelle future generazioni.

Si prevede di intervistare i/le ragazzi/e oggetto di studio individualmente in orario scolastico o sottoporli/e a questionario, al fine di indagare quali significative esperienze musicali appartengono al personale bagaglio di memoria. Durante l'intervista e il questionario si intende risolvere domande relative alla situazione presente e alle personali prospettive future, a completamento di una narrazione nella quale si cerca di far riaffiorare ricordi anche lontani di quegli input che hanno reso o meno possibile la nascita della passione per la musica.

Pur non avendo lo specifico intento di rilevare aspetti psicologici, in un'ottica interdisciplinare, alcuni aspetti di tipo autoperceptivo (relativi alla verifica della percezione di sé, dei cambiamenti nelle relazioni interpersonali attribuibili allo studio della musica, alla presenza o meno di frustrazioni nelle esperienze musicali di studio e modalità di

676 D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1992, p. XXI.

677 Ivi, pp. 3-44.

678 M. Baldacci, *op. cit.*, 2001, p. 30.

superamento, alla soddisfazione o delusione della scelta di indirizzo con le conseguenti motivazioni a proseguire gli studi nel settore specifico, alla verifica dell'interesse per la musica e dell'autoefficacia, insite nella traiettoria di studio e nell'orientamento delle persone investite nella ricerca) aprono lo sguardo anche all'aspetto del benessere edonico ed eudaimonico⁶⁷⁹, tenuti in considerazione nei recenti studi sul “capitale imprenditivo del sé”⁶⁸⁰, in relazione alla possibilità di esprimere i propri talenti innati nella costruzione delle risorse personali in ambito scolastico, in una prospettiva di benessere lavorativo futuro.

3.2 Il campione di indagine

Definiti gli obiettivi di partenza della ricerca⁶⁸¹ e tenuto conto dei vincoli organizzativi di accesso al campo e di reclutamento dei soggetti⁶⁸², si è ritenuto opportuno iniziare l'indagine comparando due classi liceali in uscita dal liceo “Niccolini-Palli” di Livorno, una ad indirizzo Musicale e una a indirizzo Scienze Umane. Successivamente la comparazione si è estesa ad altre coppie di classi Quinte nell'area Toscana, di cui una ad indirizzo Musicale comparata all'indirizzo Artistico, Ambiente e Architettura nel liceo artistico, musicale e coreutico “A. Passaglia” di Lucca, una ad indirizzo Musicale al liceo artistico e musicale “F. Palma” di Massa, comparata all'indirizzo Artistico, Grafico-Pittorico del liceo artistico “A. Gentileschi” di Carrara (MS), ritenendo l'intero campione di studio nell'intento di ricerca rappresentativo di una comunità, basato sul parametro di significatività della realtà osservata piuttosto che numerico⁶⁸³.

Per quanto riguarda la rilevanza del campione di studio di partenza, selezionato nella città di Livorno è stato preso in considerazione l'incremento dell'indirizzo Musicale nella Scuola Secondaria di Primo grado⁶⁸⁴; tale crescita si sviluppa anche in altre città toscane in cui è

679 Secondo la psicologia positiva il benessere edonico riguarda l'affettività positiva/negativa, la presenza o meno di una percezione soggettiva di soddisfazione di vita con il relativo impatto positivo e negativo; il benessere eudaimonico ha a che fare con il funzionamento ottimale, una felicità come scopo di vita, dà significato cioè, a ciò che viene fatto all'interno di un contesto, in relazione agli altri. Cfr. A. Quadrio, D. Pajardi, *La società ri-pensata*, Edra, Milano 2016.

680 A. Di Fabio, D.H. Saklofske, *The Contributions of Personality Traits and Emotional Intelligence to Intrapreneurial Self-Capital: Key Resources for Sustainability and Sustainable Development*, in *Sustainability*, 11 (5):1240, DOI: 10.3390/su11051240, 2019.

681 Vedi Cap. 1 paragrafo 2.

682 S. Tusini, *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 88-99.

683 Fra i tipi di campione possibili ricorrenti nella ricerca in campo educativo, vedi R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, pp. 36-40.

684 da quello presente inizialmente nell'a.s. 1992/93 presso la SMS “G. Borsi”, si sono aggiunte negli anni la SMS “G. Mazzini” nell'a.s. 2007/2008, a seguire l'IC “G. Micali” dall'a.s. 2017/18, e infine la SMS “G. Bartolena” dall'a.s. 2018/19, coprendo la quasi totalità delle Scuole Secondarie di Primo grado nella Provincia di Livorno.

visibile il costante aumento di richieste di ammissione al liceo ad indirizzo Musicale, da 306 iscritti al liceo musicale e coreutico nel 2014/15, a 371 nel 2020/21, in aumento negli anni fino al 2,08% rispetto ad altre scelte liceali⁶⁸⁵ (anche se l'aggiornamento dei primi dati in riferimento alle iscrizioni per l'a.s. 2021/2022 rileva che rispetto al crescente 57,8% di studenti e studentesse che si sono iscritti al liceo, quelli/e che frequenteranno i Licei coreutici e musicali sono scesi dal 1% allo 0,7% a livello nazionale, allo 0,9% in Toscana⁶⁸⁶).

L'età dei soggetti partecipanti alla ricerca è compresa complessivamente tra i 18 e i 20 anni, segmento di vita in cui avvengono particolari processi trasformativi che investono i soggetti nella loro globalità e in cui si costruiscono le logiche del pensare, del sentire, dell'agire che rendono capaci di sviluppare un senso di appartenenza, di operare delle scelte libere nella direzione del proprio progetto di vita e nel rispetto delle proprie risorse, attitudini e passioni⁶⁸⁷. Si tratta del periodo di passaggio verso l'età adulta, che non ha una definizione assoluta, ma che si colloca nello sfumato confine dal complesso periodo adolescenziale alla maturità consapevole dell'adulto⁶⁸⁸.

La scelta del campione mette in gioco una serie di parametri importanti da considerare: in un'epoca non lontana bambini e bambine erano indirizzati/e dai genitori verso la pratica musicale in base a vecchi modelli educativi, in cui si entrava in Conservatorio tra gli otto e i dieci anni di età, selezionati in base ad un vero o presunto talento, iniziando da un lungo periodo introduttivo di teoria prima di poter accedere alla pratica, e si usciva dopo una decina di anni di studio effettuato essenzialmente in solitudine con il proprio strumento, con una scarsa consapevolezza del percorso intrapreso, spesso portato a fine con un significativo calo di motivazione personale⁶⁸⁹.

Oggi la riforma dei Conservatori del 1999 divenuti Università a tutti gli effetti, l'istituzione del liceo a indirizzo Musicale introdotto dalla riforma Gelmini nel 2010⁶⁹⁰ e dell'indirizzo

685 https://www.miur.gov.it/documents/828576/2151686/comunicato+iscrizioni_toscana202021_new.pdf/6a95a36-4ff8-14d0-da33-3ff6ccc9d0ff?version=1.0&t=1580914492636, consultato il 08/03/2020.

686 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2021-2022.pdf/89702e0a-b1c0-1394-4e06-b85dc28ff2da?version=1.0&t=1611660094312>, consultato il 04/03/2021.

687 Cfr. M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa multimedia, Lecce 2018, pp. 26-34.

688 Cfr. E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. it., Armando, Roma 1984.

689 Cfr. C. Casula, *Diventare musicista. Indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Universitas Studiorum, Mantova 2018, p. 201.

690 Riforma alla quale viene mossa la critica di aver limitato la cultura musicale delle scuole secondarie di secondo grado per focalizzare lo studio della musica nel solo indirizzo professionalizzante del liceo musicale. Cfr. N. Badolato, A. Scalfaro, *op. cit.*, p. 99.

Musicale nella Scuola Secondaria di Primo grado, sempre più diffuso negli ultimi anni, appoggiano numerose occasioni di condivisione dell'esperienza musicale in formazioni musicali, producendo una fruizione di opportunità più intenzionali e mettendo in campo potenzialità espresse in modo più libero e consapevole.

L'uomo e la collettività «non sono più soggetti passivi, [...] ma attori il cui sapere permette di fare scelte consapevoli»⁶⁹¹, caratteristica di allontanamento da processi di omologazione tra soggetti, colta dall'analisi sociologica del sociologo polacco Zygmunt Bauman, che rileva spirito critico anche nei confronti dei modelli culturali tramandati dalle generazioni precedenti⁶⁹².

Uno sguardo allargato in questo studio ha cercato di capire come si collocano i giovani nelle nuove opportunità della frenetica e mutevole epoca “liquida” contemporanea, così definita da Bauman⁶⁹³, in cui sono sfumati i solidi ancoraggi della modernità, per far posto ad un processo aperto, non lineare, in cui la formazione dinamica che accompagna l'intero percorso esistenziale di ogni individuo, si allinea alla globalizzazione, alla multiculturalità, all'esplosione tecnologica, diffuse nella società postmoderna in permanente movimento.

A tale proposito alcuni quesiti rivolti al campione indagato tengono conto di questa cornice trasversale, in quanto la tecnologia⁶⁹⁴ e la particolare fluidità sociale potrebbero aver giocato un ruolo nelle esperienze musicali infantili dei “nativi digitali”⁶⁹⁵ del terzo

691 C. Bordoni, *L'eredità di Bauman. Dal postmoderno al pensiero liquido*, Armando, Roma 2019, p. 134.

692 Cfr. *Ibidem*.

693 Paradigma condiviso dallo sguardo sulla collettività del filosofo e sociologo francese Edgar Morin, che presenta una società contemporanea complessa, con evidenti cambiamenti in corso, in cui gli individui si formano e trasformano in realtà e contesti di vita articolati e flessibili, in cui spiccano la contraddizione, il disordine, il caso, e in cui la soggettività trova opportune strategie di modellamento e adattamento; C. Bordoni, *op. cit.*; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano 2000.

694 Numerosi articoli scientifici sul tema degli ambienti virtuali e sull'incidenza della digitalizzazione sul piano comunicativo e formativo mettono a fuoco l'effetto che lo sviluppo tecnologico sta producendo nella società contemporanea e sulle nuove generazioni su cui psicologi, pedagogisti e psicopedagogisti rivolgono il loro sguardo relativamente ai nuovi bisogni, ai rischi e alle opportunità che si prospettano nell'integrazione tra ambienti reali e ambienti virtuali, e ai nuovi modellamenti identitari dei giovani immersi nel *cyber world*; <http://virthulab.complexworld.net/projects-general/didattica-virthulab/psicologia-dei-gruppi-virtuali-a-a-2017-2018>, e <http://virthulab.complexworld.net/projects-general/didattica-virthulab/psicologia-dei-gruppi-virtuali-a-a-2018-2019>, consultati il 08/04/2020.

695 All'inizio del XXI secolo la confidenza dei nativi digitali con i *Media* è stata scambiata per competenza, l'interazione con i dispositivi tecnologici fin dall'infanzia «ha favorito l'equivoco che le giovani generazioni potessero confrontarsi con gli strumenti digitali in virtù di una competenza “innata” e addirittura che mutassero le strutture cognitive del soggetto grazie all'interazione con i media»; C. Di Bari, A. Mariani (a cura di), *op. cit.*, pp. 121-122. In questi ultimi anni sono sempre più articolate le proposte di inserimento di curricoli di Educazione ai Media a scuola fin dal nido, all'interno dei quali educatori, insegnanti e famiglie, sono chiamati a de-costruire alcuni critici aspetti comunicativi ed avviare i bambini ad un uso consapevole, ludico e creativo delle risorse digitali; *Ivi*, pp. 17-100.

millennio⁶⁹⁶ oggetto di studio, e il legame tra passato, presente e futuro evidenziato nelle loro storie, può far trapelare tracce dell'influenza socio-culturale della complessa epoca che stiamo vivendo.

La fase empirica della ricerca, iniziata a gennaio 2020 e conclusa in agosto 2020, ha previsto la preparazione di una traccia-guida⁶⁹⁷ all'intervista degli studenti e studentesse della classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale, con l'obiettivo di indagare i campi di interesse della ricerca che riguardano non solo le esperienze formali ed informali ricevute nell'infanzia in base ai ricordi, ma anche le aspettative, i progetti per il futuro, le competenze trasversali acquisite grazie alla musica, l'influenza della musica nelle relazioni umane, la percezione di sé e delle proprie potenzialità artistiche, per concludersi con riflessioni più libere. Allo stesso modo sono state predisposte domande simili da rivolgere ai coetanei e alle coetanee di una Quinta liceale a diverso indirizzo, per conoscere la presenza o meno di musica nella propria vita, con le relative modalità di fruizione e le eventuali esperienze musicali formative pregresse.

La comparazione tra studenti e studentesse di Quinta liceo a indirizzo Musicale con quelli/e di Quinta liceo a diverso indirizzo dal Musicale della stessa Provincia e tra Province diverse, aspira ad evidenziare differenze e analogie fattoriali significative⁶⁹⁸.

Si è prevista la registrazione e trascrizione delle interviste, seguite dallo studio, analisi e confronto sia di esse sia delle risposte raccolte tramite questionario, per evidenziare il focus e gli esiti della ricerca.

3.3 Lo studio di caso

Negli ultimi decenni è sempre più frequente il ricorso alla ricerca qualitativa durante lo studio di fenomeni umani complessi, in quanto i procedimenti di indagine e le tecniche utilizzate, permettono di raccogliere quelle informazioni che possono mettere in primo piano il dato della realtà, l'accadere, il “fare” educazione nel quotidiano, la concretezza, ma anche la possibile incidenza dei processi trasformativi culturali, sociali, politici e comunicativi dell'epoca contemporanea nelle pratiche quotidiane⁶⁹⁹.

Il particolare obiettivo della ricerca, di ricostruire le esperienze che hanno orientato

696 S. Alfieri, P. Bignardi, E. Marta (a cura di), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza*, Vita e Pensiero, Milano 2018; N. Cavalli, P. Ferri, A. Mangiatori, F. Scenini, A. Pozzali, *Digital learning. La dieta mediale degli universitari italiani*, Ledizioni, Milano 2010.

697 S. Tusini, *op. cit.*, pp. 79-80.

698 Cfr. R. Fideli, *La comparazione*, Franco Angeli, Milano 1998, p. 85.

699 Cfr. S. Mantovani, *op. cit.*

un campione di adolescenti toscani nella scelta della musica quale indirizzo professionale, è difficilmente osservabile e misurabile con il solo metodo quantitativo, in quanto le variabili, le motivazioni, le azioni umane, le preferenze, le particolarità delle persone, l'unicità delle esperienze, gli eventi specifici, sono difficilmente spiegabili con prove generalizzabili, misurabili statisticamente; possono essere invece osservabili dal punto di vista deduttivo, con l'intento di comprendere le motivazioni delle azioni di singoli individui partecipanti allo studio, ma anche le possibili evidenze all'interno di un gruppo rappresentativo, come la famiglia, la scuola e il gruppo sociale.

La strategia di ricerca qualitativa dello studio di caso⁷⁰⁰ viene quindi ritenuto il processo di indagine più idoneo allo studio in profondità di gruppi ristretti, quali gli attori delle classi in uscita dal liceo, in un arco di tempo ben definito e in una situazione reale, per accendere i riflettori sul focus dell'indagine, allargato alla conoscenza di pensieri, sentimenti e desideri dei soggetti coinvolti⁷⁰¹.

Dalla domanda di ricerca "l'approccio alla musica nella prima infanzia ha influenzato un/una adolescente nella scelta del liceo musicale e della musica quale indirizzo di vita?", è iniziata l'esplorazione sullo studio di caso, che risponde meglio di altre procedure agli interrogativi di "come" e "perché" si sono verificati certi fenomeni⁷⁰², ossia "casi" all'interno di contesti di vita reale⁷⁰³, anche se Robert Yin ritiene che tutti i metodi in qualche modo si sovrappongono e non sono caratterizzati da confini netti («the methods all overlap in many ways, not marked by sharp boundaries»⁷⁰⁴). Lo studioso spiega che lo studio di caso non è solo una strategia esplorativa come a lungo è stata ritenuta dal mondo scientifico, ma piuttosto un metodo di ricerca atto ad investigare in profondità la parte empirica di un tema, seguendo una serie di procedure prestabilite⁷⁰⁵.

Yves-Chantal Gagnon precisa che lo studio di caso è indicato per descrivere, spiegare, prevedere o verificare processi associati ad una varietà di fenomeni a livello individuale, di gruppo o di organizzazione⁷⁰⁶ e che la difficoltà di generalizzazione che caratterizza questo

700 Che può ad ogni modo includere prove quantitative o combinazioni tra prove qualitative e quantitative; R.K. Yin, *op. cit.*, p. 19.

701 Cfr. L. Mortari, *op. cit.*, 2007, p. 204.

702 R.K. Yin, *op. cit.*, pp. 8-14.

703 *Ivi*, p. 32.

704 *Ivi*, p. 2.

705 *Ivi*, pp. 16-19.

706 I.C. Gagnon, *The Case Study as Research Method. A Practical Handbook*, Université du Québec, Québec 2010, p. 2.

metodo di ricerca può essere compensata da un'integrazione quantitativa⁷⁰⁷.

Lesley Bartlett e Frances Vavrus ci accompagnano in un approccio di studio di caso comparativo, progettato per rafforzare e migliorare il confronto con i tradizionali parametri individuati nella ricerca qualitativa, a favore di un modello di lavoro multi-situato e dinamico in cui si combinano più aspetti, con un'impostazione processuale che confronta eventi rilevanti e attori con le relative influenze, anche trasversalmente nel tempo⁷⁰⁸.

Nello specifico studio di caso collettivo a carattere comparativo, vengono messi a confronto gruppi composti da classi con diverso indirizzo di studio in più scuole, per individuare similitudini e differenze, allo scopo di descrivere attraverso la rimemorazione, specifiche situazioni educative in contesti reali.

La complessità dell'oggetto di studio non ha permesso di elaborare un modello standard, ma piuttosto di assumere un atteggiamento di avvicinamento alla comprensione profonda delle dinamiche causali delle esperienze educativo-formative, attraverso la voce dei soggetti coinvolti nello studio in base all'obiettivo di ricerca tramite due strumenti di indagine; la traccia dell'intervista e i questionari sono stati appositamente denominati "La voce degli studenti e delle studentesse".

3.4 L'intervista

La raccolta delle informazioni attraverso l'intervista è una prassi in uso in molteplici ambiti: storico, sociologico, antropologico, psicologico, psichiatrico, giornalistico, medico, educativo, lavorativo, ed altri ancora, con l'intento di far convergere informazioni esternalizzate da una persona sollecitata da domande.

Negli ultimi decenni l'intervista è sempre più utilizzata anche in ambito accademico, in quanto il racconto che ne può scaturire «è una preziosa forma di conoscenza, un sistema di costruzione del significato, che permette di capire cos'è unico per alcuni e universale per altri, e di come sia l'unico che l'universale facciano parte di un tutto dinamico e interattivo»⁷⁰⁹.

Per il raggiungimento di uno degli obiettivi di ricerca, relativo alla comprensione di fatti educativi che possono aver influenzato una scelta scolastica professionalizzante, è stato scelto il dispositivo della narrazione quale il più idoneo alla conoscenza ed

707 Ivi, p. 3.

708 L. Bartlett, F. Vavrus, *Comparative case studies: an innovative approach*, in *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 1 (1):5–17, DOI: 10.7577/njcie.1929, 2017.

709 R. Atkinson, *op. cit.*, p. 114.

interpretazione dei costrutti, attraverso il quale è possibile cogliere e interpretare le pluridirezioni di senso, sia dal punto di vista storico e socio-culturale che nella complessa realtà dell'esperienza umana⁷¹⁰.

La complessità dell'applicazione dello strumento narrativo, nonostante praticato da molti ricercatori, presenta ancora aspetti in via di definizione ed è questa la motivazione che ha spinto numerosi accademici a pubblicare testi sull'argomento⁷¹¹, per provare a bilanciare i luoghi comuni, impegnandosi piuttosto direttamente sul campo⁷¹², favorendo l'allenamento alla capacità di intervista, in grado di evocare risposte significative e corrispondenti allo scopo e domanda di ricerca⁷¹³.

Innumerevoli sono i racconti del mondo.[...] il racconto è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconti; [...] il racconto è là, come la vita⁷¹⁴.

Con queste parole il saggista e semiologo francese Roland Barthes nel 1966 apriva il suo articolo "*Introduction à l'analyse structurale des récits*"⁷¹⁵, con cui si introduce e afferma la centralità della svolta narrativa nella ricerca contemporanea⁷¹⁶.

710 M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in M@GM@, 3 (3), 2005.

711 J.H. Kim, *Understanding Narrative Inquiry. The Crafting and Analysis of Stories as Research*, Sage, U.S.A. 2016; D.J. Clandinin, *Engaging in Narrative Inquiry*, Routledge, NY 2016; D.J. Clandinin, V. Caine, S. Lessard, J. Hube, *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*, Routledge, NY 2016; D. Frison, *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 13: 191-209, DOI: 10.7358/ecps-2016-013-fris, 2016; A. De Fina, A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis*, Wiley, U.S. 2015; P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, 2nd ed., Il Mulino, Bologna 2014, pp. 401-428 e pp. 432-444; C. Squire, M. Davis, C. Esin, M. Andrews, B. Harrison, L. Hydén, M. Hydén, *What is Narrative Research?*, Bloomsbury Academic, New York 2014; S. Trahar, *Contextualising Narrative Inquiry. Developing Methodological Approaches for Local Contexts*, Routledge, Abingdon, Oxon 2013; C. Daiute, *Narrative Inquiry. A Dynamic Approach*, Sage Publications, U.S. 2013; C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma, 2012; K. Wells, *Narrative Inquiry*, Oxford University, New York 2011; D.J. Clandinin, *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, U.S. 2006; S.E. Chase, *Narrative Inquiry. Multiple lenses, approaches, voices*, in Denzin N.K., Lincoln Y.S. (a cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 651-679), Sage, Thousand Oaks, CA 2005; F.M. Connelly, D.J. Clandinin, M. Striano (a cura di), *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997.

712 J.H. Kim, *op. cit.*, p. 156.

713 Ivi, p. 157.

714 R. Barthes (a cura di), *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969, p. 7.

715 R. Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*, in Communication, 8 (1):1-27, 1966.

716 A. Mura, *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Franco Angeli, Milano 2018; R. Biagioli, *op. cit.*, 2015; F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli 2009; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Erikson, Trento 2005; M.T.B. Poropat, L. Chicco, F. Amione, *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*, Carocci Faber, Roma 2003; F. Cambi, *op. cit.*, 2002; P. Jedlowski, *op. cit.*; D. Demazière, C. Dubar, (1997) *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, trad. it., R. Cortina, Milano 2000; M. Legrand, *L'approche biographique*, Hommes et perspectives/EPI, Paris 1993.

Le narrazioni si sommano e si intrecciano dando luogo alla caratteristica che Jerome Bruner chiama *narrative accrual*⁷¹⁷ (ossia accumulazione narrativa), funzione che individua le storie che ci accompagnano nel tempo, che precedono, seguono, incorporano, come un insieme di racconti che creano una vera e propria cultura, una tradizione che giustifica lo studio sistematico delle narrazioni delle circostanze e azioni umane. Tale visione è condivisa dallo psicologo Richard Ochberg che «sees narrative as key to understanding identity both on the level of the individual and of the culture»⁷¹⁸, vede cioè nella narrazione la chiave per comprendere l'identità sia a livello individuale che culturale. L'esperienza del pensiero narrativo si connette con le esperienze pregresse e quelle future, individuando in un *continuum* esperienziale elementi di crescita e di cambiamento, secondo il principio esplicitato da Dewey, che «ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno»⁷¹⁹. Nella ricerca contemporanea la sociologa Susan Chase⁷²⁰ ha messo in evidenza l'unicità del veicolo narrativo attraverso il quale il ricercatore può leggere i contenuti mettendo insieme metodi tradizionali e innovativi, identificando diverse lenti di analisi connesse al contesto della ricerca. Tali analisi sono focalizzate sull'unicità della narrazione di azioni ed eventi, sull'importanza della voce e delle scelte verbali nell'interazione narrativa, sul condizionamento delle circostanze sociali nel colloquio e nel suo modellamento, sul modo di narrare dei partecipanti, incluso quello del ricercatore che diventa a sua volta narratore per sviluppare le proprie idee e interpretare le narrazioni raccolte⁷²¹. Secondo Maura Striano⁷²² è la nostra struttura cognitiva che ci porta a narrare le esperienze alle quali attribuiamo caratteristiche e connotazione epistemica, in base al tipo di conoscenza che costruiamo da queste, ma anche alle conseguenze che possiamo prefigurare. La scoperta e l'individuazione degli elementi da interpretare rendono una situazione o un'esperienza significativa; la comprensione delle motivazioni e dei progetti che stanno dietro agli avvenimenti e ai comportamenti all'interno delle narrazioni, muovono lo sguardo sia al contenuto della narrazione nella sua globalità che al modo in cui

717 J.S. Bruner, *op. cit.*, 1991, p. 18.

718 R.L. Ochberg, *Life stories and storied Lives. Amia Lieblich and Ruthellen Josselson*, in *The Narrative Study of Lives. Exploring Identity and Gender*, Sage, London, 1994, pp. 113-144, in Worsfold J.B. (a cura di), *Acculturating age. Approaches to cultural gerontology*, Universitat de Lleida, Lleida 2011, p. 22.

719 J. Dewey, *op. cit.*, 1951, p. 23.

720 S.E. Chase, *op. cit.*, 2005, pp. 651-680.

721 *Ivi*, pp. 656-657.

722 M. Striano, *La ricerca narrativa*, in Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 161-170.

la persona racconta⁷²³.

Come affermano gli studiosi Jean Clandinin e Michael Connelly, cultori di ricerca narrativa in ambito accademico canadese, particolarmente rilevante nella narrazione delle esperienze relative alla ricerca è il riconoscimento di “unità narrative” in continuità, nuclei esperienziali in sequenza con una complessiva direzionalità⁷²⁴, in cui sono comunque riconosciuti più punti di vista, diverse visioni del mondo.

Il ricercatore cerca di comprendere attraverso la narrazione nei contesti di vita come entrano in gioco, oltre al significato di ciò che ha a che fare con l'esperienza, anche il mondo interno legato all'esperienza intrasoggettiva e intersoggettiva, la comprensione del sé, su piani sia individuali che collettivi, consentendo la comprensione di significati culturali e sociali nelle situazioni vissute⁷²⁵.

Clandinin e Connelly definiscono la narrazione «lo studio di come gli esseri umani conferiscono significato alla loro esperienza raccontando e ri-raccontando incessantemente storie su se stessi, che riconfigurano il passato e definiscono scopi per il futuro»⁷²⁶. Possiamo dire, a seguito di approfondimenti successivi di Clandinin e Huber che riprendono il concetto di esperienza di Dewey, che la narrazione sia un modo di interpretare la dimensione interiore ed esteriore delle esperienze vissute attraverso storie che si collocano in luoghi diversi, in continuità tra passato, presente e futuro, in cui si trasformano anche le relazioni contestuali, dove quindi luogo, tempo, contesto e relazioni ne orientano lo studio⁷²⁷.

Secondo Lucisano e Salerni l'intervista qualitativa può essere definita

uno scambio verbale asimmetrico fra due o più persone [...] con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni o opinioni su una data questione. A differenza di una conversazione occasionale [...] l'intervista viene utilizzata appositamente per raccogliere informazioni od opinioni su un particolare argomento⁷²⁸.

Conversazioni quindi tra ricercatore/trice e intervistato/a, “uno a uno”, nelle quali l'intervistatore/trice raccoglie fatti e idee narrate, mirate al contenuto della ricerca,

⁷²³ *Ibidem*.

⁷²⁴ D.J. Clandinin, F.M. Connelly, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco 2000; F.M. Connelly, D.J. Clandinin, M. Striano (a cura di), *op. cit.*, 1997.

⁷²⁵ Cfr. M. Alhadeff-Jones, *Transformative learning and the challenges of complexity*, in Taylor E.W., Cranton P., *The handbook of transformative learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2012, pp. 178–194.

⁷²⁶ F.M. Connelly, D.J. Clandinin, M. Striano (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. 24.

⁷²⁷ Cfr. D.J. Clandinin, J. Huber, *Narrative inquiry: Toward Understanding Life's Artistry*, in *Curriculum Inquiry*, 32 (2):161-169, 2002.

⁷²⁸ P. Lucisano, A. Salerni, *op. cit.*, p. 199.

attraverso la prospettiva asimmetrica dell'intervistato/a, in quanto «un soggetto ha come ruolo principale il porre domande e l'altro il fornire risposte»⁷²⁹, con il suo modo di dare significato alle proprie esperienze.

Integra questa definizione quella di Rita Bichi che pone l'accento sulla necessità di impiegare una guida di riferimento, qualificando l'intervista come «un'interazione tra un intervistato e un intervistatore [...], avente finalità di tipo conoscitivo [...] sulla base di uno schema di interrogazione e rivolta a un numero consistente di soggetti [...] che si avvale di una traccia contenente uno schema e un'articolazione degli argomenti»⁷³⁰.

Anche le autorevoli pedagogiste Susanna Mantovani e Silvia Kanizsa⁷³¹ hanno evidenziato la validità dell'intervista in generale e dell'intervista biografica in particolare, quali efficaci strumenti di ricerca nel contesto educativo.

Kanizsa, nel suo saggio⁷³², spiega accuratamente la motivazione che può spingere alla scelta di questo valido metodo di indagine e la sua articolazione, più o meno strutturata o libera, suggerendo all'intervistatore/trice idonei accorgimenti nella formulazione delle domande, nell'uso di un linguaggio appropriato, nonché all'assunzione di un atteggiamento di ascolto interessato ed altri dettagli significativi, quali la scelta del luogo di svolgimento e la modalità di acquisizione dei contenuti tramite registrazione audio o raccolta scritta.

La riflessione di Mantovani sull'intervista biografica quale strumento qualitativo, mette in evidenza un efficace strumento di analisi e conoscenza nella sfera educativa, attraverso il racconto delle storie di vita, introdotto in Italia da Duccio Demetrio⁷³³ negli anni Novanta. Tale racconto si differenzia dall'intervista classica per la libertà di scelta del contenuto e del modo in cui l'intervistato/a vuole raccontare, in un'ottica di costruzione di sé e di esternazione di una memoria di episodi ricchi e significativi, pur condizionata da un approccio aperto o maggiormente strutturato, al quale, in ogni modo, deve seguire una rigorosa analisi e interpretazione dei contenuti⁷³⁴.

I processi individuali di introspezione e autoriflessione che si attivano durante la narrazione autobiografica sono stati rilevati in vari contesti formativi, dalla narrazione collettiva di Don Milani⁷³⁵, in cui si è affermata una dimensione di appartenenza e

729 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 194.

730 R. Bichi, *op. cit.*, p. 18.

731 Cfr. S. Mantovani, *op. cit.*

732 S. Kanizsa, *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S., *op. cit.*, pp. 35-81.

733 D. Demetrio, *op. cit.*, 1996.

734 S. Mantovani, *op. cit.*, pp. 204-219.

735 L. Milani, (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2007.

condivisione nel gruppo con un atteggiamento di riconoscimento di sé nella parola dell'altro, a dimensioni individuali di riflessione e costruzione di sé in area francese con Pineau⁷³⁶, in quella svizzera grazie a Dominicé⁷³⁷ e italiana con il contributo di Demetrio⁷³⁸. Demetrio promuove il metodo autobiografico, sia scritto che narrato quale veicolo di cura di sé, di riflessione e di crescita nel proprio modo di «sentire, osservare, scrutare e registrare il mondo dentro e fuori di noi»⁷³⁹; quella cura di sé che per Cambi si colloca come “pedagogia autobiografica”, processo formativo dinamico e sempre rinnovato dei soggetti-individui-persone che proiettano, maturano e modellano il loro io nello spazio-tempo del proprio vissuto⁷⁴⁰.

Per Demetrio narrare costituisce un vero e proprio “viaggio formativo”⁷⁴¹, attraverso il quale la persona si trova a guardarsi indietro e leggere con lo sguardo del presente il proprio vissuto, con un atteggiamento di revisione in più direzioni: passato, presente, futuro, ma anche dentro di sé e fuori, come pure se stesso e gli altri, traducendo la ricchezza di questa molteplicità in narrazione.

Robert Atkinson ribadisce la possibilità di raccontare non solo la propria vita o un segmento di essa attraverso la narrazione autobiografica sollecitata dall'intervista, ma soprattutto «gli eventi più importanti, le esperienze più significative e i sentimenti più intensi che il narratore ha provato nell'arco della sua esistenza»⁷⁴², la sua personale lettura e interpretazione degli eventi, l'influenza delle pratiche educative, la propria percezione di sé passata e presente, le credenze e le aspirazioni di ciascuno/a intervistato/a.

L'indubbia valenza auto-formativa della scrittura di sé è un aspetto evidenziato altresì da Raffaella Biagioli, con gli impliciti risvolti pedagogici che guidano all'intima e profonda comprensione di chi si va narrando e concorrono alla costruzione dell'identità degli adolescenti⁷⁴³.

Concentrarsi sulla memoria di momenti significativi del proprio vissuto attraverso l'intervista, costituisce per gli studenti e le studentesse coinvolti, un implicito passaggio per conoscersi meglio, guardarsi indietro e avanti, per riflettere sulle scelte personali, sul distacco dalle sollecitazioni esterne verso un agire più autonomo e consapevole, sulle

736 G. Pineau, J.L. Le Grand, *Le storie di vita*, trad. it., Guerini studio, Milano 2003.

737 P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan 1992.

738 D. Demetrio, *op. cit.*, 1996.

739 Ivi, p. 15.

740 F. Cambi, *op. cit.*, 2002, pp. 121-123.

741 Ivi, p. 16.

742 R. Atkinson, *op. cit.*, p. 13.

743 Cfr. Biagioli R., *op. cit.*, pp. 11-17.

proprie modalità percettive, sui significati attribuiti a certi momenti, alle relazioni con gli altri e di «interiorizzazione delle esperienze di vita»⁷⁴⁴, uniche, varie e senza vincoli di giudizio, all'interno dell'empatico legame comunicativo che si crea durante l'interazione di intervista, quale preziosa occasione di crescita pedagogica, di maturazione e di autoformazione continua sul piano culturale, sociale e umano⁷⁴⁵.

Nel momento in cui i soggetti si trovano a narrare, il racconto di sé e delle proprie esperienze dà vita alla dimensione formativa della narrazione, occasione per mettere ordine nel vissuto e nella memoria.

L'intensità della narrazione del proprio vissuto sottolinea lo spessore dell'applicazione di un determinato strumento metodologico, sicuramente in nessun caso neutro, e comunque capace di suscitare una rielaborazione di stati d'animo e sentimenti legati ad un vissuto esternato durante l'intervista, confermando lo studio di Cambi sulla testimonianza e sull'esaltazione della tensione autoformativa dei soggetti nel distillare i flussi di memoria e di coscienza (che nelle citazioni relative alle autobiografie estratte da Cambi dall'Archivio diaristico nazionale, hanno permesso di rinascere, guardare profondamente indietro, lasciarsi dolcemente trascinare, aprire il cuore ai ricordi, ritrovare se stessi, esaltare le cose belle e spegnere il rancore, ritrovare le “radici”)⁷⁴⁶.

La necessità di formulare un modello interpretativo capace di comprendere, più che spiegare, le logiche di azione, il funzionamento, i processi di cambiamento, di produzione e di riproduzione della categoria di situazione oggetto di studio⁷⁴⁷, ha direzionato la scelta dello strumento metodologico verso l'intervista narrativa semi-strutturata, con stimoli e domande aperte, quale più aderente al raggiungimento degli obiettivi.

La scaletta di intervista semi-strutturata non può prescindere dall'organizzazione di una sequenza coerente di domande, dal generale al particolare⁷⁴⁸, pur prevedendo «un insieme fisso e ordinato di domande aperte, con possibili “adattamenti”, correzioni e variazioni in base ai contenuti delle interrogazioni»⁷⁴⁹, che ne riduce in ogni modo la direttività.

La conduzione dell'intervista ha previsto una fase di preparazione, in cui si è predisposta

744 D. Demetrio, *op. cit.*, 1996, p. 167

745 Cfr. D. Demetrio, *op. cit.*, 1996, pp. 165-197

746 F. Cambi, *op. cit.*, 2002, pp. 104-107.

747 Cfr. R. Bichi, *op. cit.*, p. 48.

748 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 219.

749 F. Ciucci, *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 35.

inizialmente una bozza di nuclei di indagine: informazioni personali, ricordi delle esperienze musicali infantili, condizionamento familiare, interferenza della musica nella propria vita, percezione di sé, opinioni e atteggiamenti, progetti di vita e prospettive, andando più volte a filtrare e ampliare la traccia fino a raggiungere un protocollo convincente ed esaustivo dei contenuti da investigare, pur considerandolo aperto e modificabile in itinere, in quanto semi-strutturato e non rigidamente articolato e precostituito.

In particolare si è strutturato un elenco di quesiti più o meno dettagliati, circoscritti all'argomento di indagine, valutando un aggiustamento in corso di interazione comunicativa, con domande eluse se assorbite da una risposta precedente o specificate meglio se meritevoli di un maggiore approfondimento, in modo da concedere ampia libertà sia all'intervistatore che all'intervistato, garantendo la discussione di tutti i temi e la raccolta di tutte le informazioni necessarie⁷⁵⁰, come suggeriscono Lucisano e Salerni, guidando abilmente l'intervistato con le domande giuste al momento giusto, come sottolineato da Atkinson⁷⁵¹.

La postura assunta ad ogni modo è stata quella di scansionare le tematiche senza rigidità, conferendo ordine di priorità nell'indagine, nel rispetto della riservatezza, con tatto e delicatezza, onde evitare posizioni di difesa dell'intervistato/a.

L'elemento tempo nell'intervista acquista un significato particolare, anche per la distanza temporale dei momenti rilevanti vissuti nell'infanzia dal momento della narrazione⁷⁵², momenti lontani che diventano facili da evocare per lo spessore di significatività.

Raccontare parte della propria vita implica un legame con il momento vissuto, la descrizione contiene il dettaglio basato sul ricordo, l'ambiente, gli oggetti, le relazioni con le persone, la qualità del vissuto, per un/una adolescente appassionato/a di musica una pietra miliare, un'esperienza significativa di vita e di formazione.

Il recupero cronologico dei fatti nella propria storia permette di identificare i momenti marcanti e il susseguirsi dei processi⁷⁵³, con «uno stile riflessivo che tutto interroga e tutto ascolta *dal di dentro*, cioè all'interno del contesto dell'umana appartenenza»⁷⁵⁴, come

750 P. Lucisano, A. Salerni, *op. cit.*, p. 202.

751 Cfr. R. Atkinson, *op. cit.*, p. 54.

752 Cfr. H. Breton (a cura di), *Narration du vécu et savoirs expérientiels*, in *Education permanente*, 222, 2020, pp. 31-41.

753 Cfr. *Ivi*, pp. 37-38.

754 P. Ricoeur, D. Iannotta, *op. cit.*, p. 14.

afferma il filosofo francese Paul Ricoeur, che contiene lo sforzo di leggere un racconto rispondendo alle questioni di tempo, di trasferimento di significati a ciò che è accaduto, ad orizzonti nuovi e aperti che si prospettano nel racconto, quali lo stimolo che il testo stesso offre al narratore di comprendersi, in una prospettiva quasi psicanalitica di costruzione di sé e di ricerca della propria identità⁷⁵⁵.

Partendo dalla situazione attuale, il ritorno a vissuti che hanno prodotto effetti, ha permesso di risvegliare i propri ricordi tradotti in parola⁷⁵⁶, di cercare di interpretare e capire gli eventi accaduti, scoprire processi rilevanti attraverso l'esperienza e farne una rilettura.

Nell'applicazione dell'intervista narrativa l'esperienza personale passa attraverso il linguaggio, modalità che utilizza saperi e registri diversi nel modo di esprimersi trasferendo l'esperienza vissuta alla parola e risvegliando esperienze vissute nel tempo attraverso una compressione di tempo.

La narrazione autobiografica offre la possibilità di ripercorrere esperienze passate attivando un processo di sviluppo della consapevolezza personale, come aveva applicato il sociologo francese Henri Desroche⁷⁵⁷ tra gli anni Cinquanta/Sessanta con l'autobiografia ragionata⁷⁵⁸, riordinando le tappe relative alla classica formazione scolastica formale e a quella extrascolastica non formale o informale. Attraverso questo tipo di narrazione l'intervistato/a si racconta esulando da qualsiasi giudizio o commento, permettendo la lettura dei legami tra una formazione e l'altra.

La raccolta dei dati descrive l'esperienza della persona, o almeno i frammenti di memoria di questa, e il significato del vissuto riconosciuto dalla persona, alla ricerca di come si muovono i processi in una spirale di significati, investigando e definendo i significati di quello che ognuno fa e di ciò che accade, «posizionandosi e riposizionandosi incessantemente nelle proprie relazioni reciproche»⁷⁵⁹.

L'ambiente, in cui si svolge l'intervista, che ha determinato una “intervista sul campo

755 Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.

756 Cfr. C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Eres, Toulouse 2019.

757 H. Desroche, *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Ouvrières, Paris 1990.

758 L'approccio biografico del sociologo francese Desroche negli anni '50 ha avuto essenzialmente scopo orientativo, la persona si raccontava in un processo di autoformazione-orientamento. Da quel lavoro, applicazioni più recenti in ambito essenzialmente francese, hanno apportato alcuni adattamenti, con la codifica di un codice etico, conservando tuttavia la funzione di strumento di riconoscimento personale e nella creazione di legami all'interno di un gruppo; Cfr. D. Lago, *Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente*, Don Bosco, Paris 2011; D. Lago, *L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti*, in MeTis, II, 1, 2012.

759 P. Jedlowski, *op. cit.*, 2000, p. 194.

non strutturata”⁷⁶⁰, definita così da Trincherò in quanto condotta in ambiente naturale, non è di secondaria importanza; la scuola in questo caso, si è rivelata il contesto più idoneo e naturale, per lo svolgimento dell'incontro “faccia a faccia”, in cui mettere opportunamente a proprio agio la persona intervistata.

L'approccio metodologico dell'intervista è stato preceduto da una fase preliminare di esplorazione, come raccomanda Rita Bichi⁷⁶¹, partendo dal tema della ricerca e interrogandosi su quale fosse il metodo più efficace alla rilevazione dei dati utili a rispondere alla domanda di ricerca, alla adattabilità di questo strumento al campione di riferimento definito, alla costruzione della traccia di intervista contenente le categorie di studio, a cui ha seguito la conduzione, la successiva trascrizione, l'analisi longitudinale e trasversale del materiale e la riflessione finale quale risultato interpretativo.

La posizione di chi intervista costruendo uno spazio dialogico, è quella di avvicinarsi allo sguardo e alla prospettiva sul mondo di chi sta esternando le proprie esperienze, cercando di aprirsi alla comprensione, interpretazione e organizzazione della propria esperienza in una condivisione e costruzione collaborativa di significati⁷⁶². L'interazione rende in questo modo la coppia connessa nel ripercorrere esperienze vissute nel racconto, evitando atteggiamenti di giudizio dell'intervistatore o meccanismi interpretativi abituali (sospensione di giudizio conosciuta come *epoché*), concentrandosi piuttosto a riflettere sul significato e sul modo in cui emergono le descrizioni delle esperienze dei partecipanti intervistati⁷⁶³.

La conduzione di un'intervista presuppone la “capacità di entrare in sintonia” da parte dell'intervistatore; la relazione del momento con l'intervistato/a necessita di un disponibilità all'ascolto, di creare un clima favorevole, di un atteggiamento empatico⁷⁶⁴, facendo lo sforzo di accogliere e comprendere, di “sentire” l'altro/a, quasi immedesimandosi nelle sue parole, ma nel giusto equilibrio, con la necessaria obiettività e distacco, onde evitare «processi di proiezione e di immedesimazione»⁷⁶⁵.

Come mettono in risalto Didier Demazière e Claude Dubar⁷⁶⁶, non è possibile attivare un protocollo a garanzia assoluta del successo di un'intervista, anche se l'atteggiamento

760 Crf. R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 218.

761 Cfr. R. Bichi, *op. cit.*

762 C. Sità, *op. cit.*, pp. 22-26.

763 Ivi, pp. 37-40, pp. 65-67.

764 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 223, p. 226.

765 L. Boella, *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, R. Cortina, Milano 2006, p. 60.

766 D. Demazière, C. Dubar, *op. cit.*, p. 90.

accogliente ed empatico dell'intervistatore/trice, il rispetto e la fiducia sono premesse per una buona riuscita dell'interazione dal vivo.

L'ascolto empatico e profondo di chi intervista pone la persona intervistata nello stato d'animo di contare, di sentirsi importante e di facilitare non solo l'esternazione di eventi ed esperienze, ma anche di emozioni e sentimenti⁷⁶⁷.

La disponibilità all'ascolto e al dialogo, l'atteggiamento naturalmente curioso e fiducioso nei confronti degli altri, l'atteggiamento istintivamente non giudicante, la facilità a lasciarsi sorprendere, dunque la capacità di instaurare un dialogo pieno all'interno di una situazione di ascolto curioso, rendono maggiormente fertile il terreno di produzione del materiale di ricerca⁷⁶⁸.

Il modo di porsi dell'intervistatore sia nel formulare domande che nel reagire alle risposte è fondamentale per la buona riuscita di un'intervista; ne sostengono l'importanza sia il sociologo Kenneth Bailey⁷⁶⁹, che il Prof. Gianni Losito⁷⁷⁰, quest'ultimo specificando un elenco di compiti essenziali⁷⁷¹, raccomandazioni riconducibili in modo più o meno sistematico, anche ad altri esperti di interviste già citati⁷⁷², per il raggiungimento della cooperazione ottimale con l'intervistato o l'intervistata. Fra queste raccomandazioni riscontriamo: «motivare, informare, rassicurare, legittimare e spiegare»⁷⁷³ come raccomanda Losito, soprattutto in relazione alla loro percezione di senso di adeguatezza nel compito, di sentirsi all'altezza della situazione, condizione che deve essere favorita dalla postura del ricercatore.

In particolare Losito⁷⁷⁴ fa presente la rilevanza che viene esercitata dall'atto comunicativo, non solo linguistico; il modo in cui l'intervistatore o l'intervistatrice si esprime, provoca pensieri e azioni conseguenti, intenzionalità che condiziona il *setting* di intervista. Questi aspetti sono sottolineati anche dal filosofo inglese Paul Grice⁷⁷⁵, che ribadisce, nel rispetto del principio della cooperazione, la necessità di esprimersi in modo essenziale, pertinente, chiaro, coerente, caratteristiche che possono sembrare banali e scontate, ma che invece si dimostrano essenziali per favorire risposte adeguate durante la conversazione.

767 Cfr. R. Atkinson, *op. cit.*, pp. 56-59.

768 R. Bichi, *op. cit.*, p. 57.

769 K.D. Bailey (1982), *Metodi della ricerca sociale*, ediz. ital., Il Mulino, Bologna 1995, pp. 213-228.

770 G. Losito (2004), *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma, ed. digit. 2015, pp. 8-12.

771 *Ivi*, pp. 12-16.

772 R. Atkinson, *op. cit.*; R. Bichi, *op. cit.*; S. Kanizsa, *op. cit.*

773 G. Losito, *op. cit.*, p. 14.

774 *Ivi*, p. 17.

775 P. Grice, G. Moro, *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Il Mulino, Bologna 1993.

A conferma delle indicazioni di Atkinson⁷⁷⁶, l'incontro di presentazione con i soggetti scelti per l'oggetto di studio è stato un momento particolarmente significativo per il coinvolgimento dei partecipanti; la condivisione dell'importanza dell'investimento attivo di ogni singolo membro ha stimolato la motivazione al personale contributo ai fini della ricerca; il colloquio preliminare con i/le giovani delle classi selezionate ha permesso di palesare lo scopo della ricerca e la rilevanza del loro contributo, il metodo di raccolta dei dati e le rassicurazioni circa l'utilizzo di quanto esternato da ognuno di loro durante l'intervista⁷⁷⁷.

Si è ritenuto particolarmente utile mettere a disposizione un intervallo di tempo tra l'invito alla collaborazione e la realizzazione della pratica di raccolta dati per permettere ai partecipanti di rimettere a posto alcuni tasselli di memoria anche lontana sulle esperienze e sugli eventi legati alle sollecitazioni infantili in ambito musicale.

3.5 Il questionario

Il disegno di ricerca, che ha previsto una panoramica di studio allargato sul territorio toscano, partendo dalle interviste labroniche è proseguito nella città di Lucca e Massa-Carrara, prendendo in considerazione il questionario nella pluralità di dispositivi di indagine possibili, quale valido strumento di rilevazione supportato dalle moderne tecnologie digitali⁷⁷⁸. Il questionario ha affiancato l'intervista per raccogliere informazioni e testimonianze necessarie per fondare empiricamente riflessioni relative alla raccolta dei dati sul territorio toscano, traducendosi in griglia di inchiesta a domande essenzialmente aperte.

La messa a punto di questo strumento di indagine ha previsto un'accurata preparazione, al fine di articolare e ottimizzare l'esito atteso dal suo impiego secondo le indicazioni di Marco Caselli⁷⁷⁹.

Pur non presentando la caratteristica della presa di contatto con gli interlocutori⁷⁸⁰, questo

776 Cfr. R. Atkinson, *op. cit.*, pp. 37-63.

777 *Ivi*, p. 47.

778 Verso le quali Piergiorgio Corbetta, consapevole dello sviluppo in corso della *web survey* nella ricerca sociale, ne evidenzia anche i rischi sulla qualità dei dati raccolti (in quanto può determinarsi una selezione o un'autoselezione in base all'accessibilità ad internet) e sull'affidabilità di chi raccoglie i dati (che può legarsi a necessità di mercato), vedi P. Corbetta, *op. cit.*, pp. 248-250.

779 M. Caselli, *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 55-61. Caselli esorta ad avere cura nel formulare gli *item*, nella comprensibilità delle domande ordinate in modo da facilitare le risposte, raggruppandole per area tematica, prima quelle più generiche, poi quelle specifiche; *Ivi*, pp. 112-125.

780 L'intervista in presenza permette infatti una vantaggiosa «conversazione approfondita e prolungata nel

valido strumento è stato costruito in modo da sostituirsi ad un dialogo vero e proprio, codificando domande a risposta aperta, simili a quelle utilizzate nella traccia dell'intervista. La traccia utilizzata nell'intervista semi-strutturata ha fornito un modello di riferimento per la formulazione della sequenza di domande da somministrare, calibrate in modo da far emergere, analogamente all'intervista, aspetti personali rilevanti, difficilmente verificabili con un questionario a risposte chiuse⁷⁸¹.

L'indirizzo di costruzione del questionario si è orientato quindi sulla stesura di domande per lo più aperte, ritenute più adatte al carattere interpretativo dell'indagine, rispetto a domande predeterminate, ma sostanzialmente le stesse per tutti i/le partecipanti all'indagine finalizzato ad ottenere un'uniformità di parametri da confrontare.

I 32 quesiti per le classi liceali a indirizzo Musicale e 22 per le classi liceali a indirizzo Artistico, sono stati preceduti da uno schema introduttivo di inquadramento anagrafico, seguito dai quesiti in ordine logico, costruiti tenendo presente l'uso di un linguaggio semplice e chiaro, facendo riferimento ad un processo di verifica delle precedenti interviste come pre-test rilevatore di elementi ambigui o complessi⁷⁸².

Una domanda finale ha lasciato aperto un commento o testimonianza libera, che potesse raccogliere qualche aspetto rimasto disatteso dal questionario.

Il questionario è stato inviato tramite posta elettronica ai singoli studenti e alle singole studentesse e restituito compilato con la stessa modalità, potendo usufruire dei vantaggi della comunicazione a distanza offerta della tecnologia contemporanea⁷⁸³.

L'invio del questionario è stato preceduto dalla trasmissione di una lettera di presentazione del progetto di ricerca ai componenti delle classi-campione tramite docente di riferimento, in cui sono stati esplicitati gli obiettivi e le finalità perseguibili, ed è stato possibile anche motivare i/le partecipanti alla collaborazione, rassicurare circa l'anonimizzazione nella pubblicazione dei dati elaborati e ringraziarli per la partecipazione e per il tempo dedicato alla compilazione. Nella stessa è stata allegata la liberatoria da compilare per il trattamento dei dati e dichiarata la disponibilità a chiarire qualche

tempo [...]» come si legge in P. Corbetta, *op. cit.*, p. 216.

781 Ancora Corbetta fornisce utili indicazioni sulla modalità di formulazione delle domande in un'inchiesta campionaria, in particolare sulla semplicità e chiarezza del linguaggio usato, sulla lunghezza delle domande, sull'evitamento di domande ambigue, negative, discriminanti, tendenziose o imbarazzanti e sull'organizzazione della sequenza, *Ivi*, pp. 180-193.

782 M. Caselli, *op. cit.*, 2007, pp. 132-136; S. Liani, F. Martire, *Pretest. Un approccio cognitivo*, FrancoAngeli, Milano 2017.

783 P. Corbetta, *op. cit.*, pp. 212-217; P.C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Morcelliana, Brescia 2017, p. 15.

eventuale dubbio dei partecipanti all'indagine sulle domande. Si riportano di seguito i passaggi salienti della comunicazione, che fa riferimento al difficile periodo di *lockdown* conseguente la Pandemia di Covid-19, in cui dal 5 Marzo 2020⁷⁸⁴ al termine dell'a.s. 2019/2020 non è stato più possibile accedere alle scuole per le lezioni e l'unica possibilità sia didattica che comunicativa è stata a distanza:

Care studentesse, cari studenti,

consapevole del momento drammatico che stiamo vivendo, vi scrivo inserendomi in un piano di continuità, di vita che scorre, in cui dobbiamo pensare ad essere progettuali e a non lasciarsi prendere dallo sconforto. Nell'ottica che «la conoscenza è sempre stata il principale motore dell'evoluzione e del progresso della civiltà umana», come afferma il Rettore dell'Università di Firenze, sia voi che io stiamo portando avanti i nostri progetti di studio, guardando avanti. [...] Avrei avuto piacere di incontrarvi per poter presentare dal vivo la ricerca che sto conducendo alla quale vi invito a partecipare, ma la situazione non ce lo permette, cerco quindi di spiegare con queste righe l'essenza di ciò che vi avrei detto a voce.

Mi chiamo Antonella Rognini e sono una studentessa iscritta al corso di Dottorato di Ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia di Firenze.

I miei interessi di ricerca mi hanno guidata verso l'approfondimento di un aspetto che ritengo di fondamentale importanza: quello dell'approccio alla musica nell'infanzia. Lo scopo del mio studio è quello di verificare, e qui è di fondamentale importanza il vostro contributo, l'esistenza di un legame tra le esperienze musicali infantili formali e informali, e l'orientamento musicale, quando e come nasce la passione per la musica, comparando i ricordi di studentesse e studenti che frequentano l'indirizzo Musicale con quelle/i che hanno operato scelte diverse, per venire a conoscenza della presenza/assenza di sollecitazioni musicali infantili e, se presenti, di come si sono indirizzate.

Ho preparato un questionario a domande aperte che ognuna/o di voi, se decide di partecipare alla ricerca, può compilare a casa e restituire in modalità telematica. Gradirei che ognuna/o rispondesse in modo sincero, immaginandosi in una vera conversazione. Vorrei informare tutte/i le/i partecipanti che le informazioni ricevute saranno per me oggetto di studio e sottoposte a processo di anonimizzazione [...]. Resto a disposizione per qualsiasi chiarimento.

A seguito di questo invito sono state raccolte le autorizzazioni dei singoli partecipanti alla ricerca e preparata una *mailing-list* per l'inoltro del questionario. L'invio di quest'ultimo è stato accompagnato da poche righe in cui i ragazzi e le ragazze sono stati ringraziati per aver acconsentito a partecipare alla ricerca e chiariti alcuni dettagli tecnici sul formato del documento e sui tempi di consegna.

3.6 Il patto autobiografico

Per patto autobiografico si intende quell'implicito accordo orale che regola la

784 Con il D.P.C.M. 4 Marzo 2020, <http://www.governo.it/it/articolo/coronavirus-firmato-il-dpcm-4-marzo-2020/14241>, consultato il 31/05/2020, e i D.P.C.M. successivi: 10 aprile, http://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/Dpcm_20200410.pdf, e 17 maggio, http://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/DPCM_20200517_txt.pdf, consultati il 07/06/2020.

collaborazione e la definizione dei ruoli tra i protagonisti dell'intervista, in cui si stabiliscono gli scopi, le attese, l'utilizzo del testo prodotto da parte dell'intervistatore e l'impegno alla sincerità dell'intervistato⁷⁸⁵, ma anche l'equilibrio tra le esigenze di indagine di chi intervista e la scelta di ciò che il/la protagonista vuole effettivamente svelare in modo più o meno approfondito, con il tacito accordo che quanto rivelato sia una dichiarazione sincera e veritiera⁷⁸⁶.

Con il nome di “patto fiduciario” viene sottolineata dal sociologo Franco Ferrarotti, l'importanza del significativo coinvolgimento tra intervistatore e testimoni durante il legame creato da «un'impresa conoscitiva comune»⁷⁸⁷, che valorizza quella non formalizzata sottoscrizione di fiducia reciproca.

Si tratta di costruire una relazione di fiducia in cui le persone non si limitano ad adempiere passaggi formali, ma che sottendono una capacità del ricercatore di comprendere l'altro, mantenersi in atteggiamento di ascolto scevro di giudizi, accogliere e rispondere ai vissuti che emergono nella comunicazione sia verbale che non verbale⁷⁸⁸.

La prima fase empirica svoltasi a Livorno ha previsto un incontro preliminare (l'8 gennaio 2020) con le classi Quinte del liceo delle Scienze Umane e del liceo musicale, in cui è avvenuto il primo contatto di presentazione, non solo della figura di riferimento per la ricerca, ma anche della sua collocazione e ruolo all'interno del luogo di lavoro. In tale occasione è stata presentata la ricerca e i suoi obiettivi generali, spiegato lo scopo del colloquio sostenendo la motivazione e la condivisione di questa esperienza⁷⁸⁹.

I ragazzi e le ragazze sono stati informati circa la procedura dell'intervista, del tempo richiesto e della necessità di registrare i colloqui, oltre ad essere rassicurati/e circa l'uso delle informazioni rilasciate e alla loro divulgazione, garantendo il diritto all'anonimato e alla riservatezza⁷⁹⁰, stesse notificazioni e garanzie rivolte per via telematica ai partecipanti all'indagine tramite questionario (il 25 Marzo 2020 a Lucca, il 14 Aprile 2020 a Massa e Carrara).

3.7 La scheda d'intestazione e il quaderno di campo

La scheda di intestazione, o *cover sheet*, è una pagina di presentazione usata

785 Cfr. R. Bichi, *op. cit.*, pp. 94-103.

786 P. Lejeune, *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna 1986.

787 F. Ferrarotti, *La storia e il quotidiano*, Laterza, Roma-Bari 1986, p. 176.

788 C. Sità, *op. cit.*, p. 48.

789 Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *op. cit.*, p. 173.

790 Cfr. R. Biagioli, *op. cit.*, p. 59.

nell'intervista per inquadrare le notizie essenziali di ogni intervistato e la sintesi dei temi trattati⁷⁹¹.

SCHEDA DI INTESTAZIONE		
Intervistato/a:	Età:	Luogo di nascita:
Data di nascita:	Genere:	Nazionalità:
Esperienze ed eventi esplicitati nell'intervista:		
Aspetto, gesti, mimica facciale, posizione del corpo:		
Frase o parole da riprendere:		

Particolarmente utile si è rivelato l'utilizzo di un quaderno di campo, come suggerito da Rita Bichi⁷⁹², che ha affiancato le audio-registrazioni, in cui partendo dalla compilazione della scheda d'intestazione, sono state annotate informazioni personali, richieste direttamente alle persone coinvolte nella parte preliminare dell'intervista, ma anche gli argomenti toccati durante la conversazione, frasi e parole da riprendere, elementi non verbali del comportamento, descrizioni di gesti o espressioni, mimica facciale, posizione del corpo, accompagnando l'intervista alla tecnica dell'osservazione⁷⁹³, non rigidamente strutturata, ma volta rilevare qualche aspetto emotivo della persona intervistata, come imbarazzo, disagio o tensione, che potessero presentarsi durante la conversazione per meglio calibrare la conduzione in corso.

L'utilizzo dell'intervista ha permesso, attraverso il «contatto diretto con i soggetti»⁷⁹⁴, una connessione empatica in grado di estrapolare informazioni autentiche, accompagnata dalla lettura di utili *feedback* di comunicazione non verbali⁷⁹⁵, rilevati nel quaderno di campo, che hanno permesso di cogliere risposte a cornice dei contenuti della procedura, come i gesti, la mimica facciale, la posizione del corpo, aspetti totalmente assenti nella

791 Cfr. R. Bichi, *op. cit.*, p. 77.

792 *Ivi*, p. 123.

793 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 223.

794 S. Tusini, *op. cit.*, p. 19.

795 F. La Varvera, *Comunicazione non verbale*, Sovera, Roma 2013.

somministrazione dei questionari.

Nel questionario è stata inclusa, prevedendone l'autocompilazione, la prima parte della scheda di presentazione relativa alle informazioni personali: nome e cognome dell'intervistato/a, genere, data di nascita, nazionalità, nome della scuola, classe e sezione.

3.8 Il contesto della ricerca

La Toscana, culla della cultura musicale che vanta l'origine di importanti generi, quali i quattrocenteschi Canti Carnascialeschi e il Melodramma nel 1600⁷⁹⁶, e in cui si annoverano nella storia della musica compositori di rilievo⁷⁹⁷ fra i quali Giovanni Battista Lulli⁷⁹⁸, Luigi Boccherini⁷⁹⁹, Luigi Cherubini⁸⁰⁰, Alfredo Catalani⁸⁰¹, Giacomo Puccini⁸⁰², Pietro Mascagni⁸⁰³, Ferruccio Busoni⁸⁰⁴, Sylvano Bussotti⁸⁰⁵, ma anche grandi interpreti vocali come il tenore Galliano Masini (1896-1986)⁸⁰⁶, le cantautrici e i cantautori: Piero Ciampi (1934-1980)⁸⁰⁷, Aldo Caponi conosciuto con il nome d'arte Don Backy⁸⁰⁸, Riccardo Fogli⁸⁰⁹, Gianna Nannini⁸¹⁰, Enzo Ghinazzi in arte Pupo⁸¹¹, Piero Pelù⁸¹², Marco Masini⁸¹³, Bobo Rondelli⁸¹⁴, Irene Grandi⁸¹⁵, i cantanti: Nada Malanima⁸¹⁶ e Andrea Bocelli⁸¹⁷ (per ognuno dei quali si indicano scritti biografici o autobiografici), il compositore di musica da

796 E. Surian, *Manuale di storia della musica*, vol. I, Rugginenti, Milano 1991, pp. 282-290.

797 F. Schlitzer (a cura di), *Musicisti toscani*, Ticci, Siena 1954.

798 A. Toscano, M. Teitelbaum, *Gli italiani che hanno fatto la Francia. Da Leonardo a Pierre Cardin*, Baldini&Castoldi, Milano 2020, pp. 78-82.

799 R. Coli, *Luigi Boccherini: la vita e le opere*, Maria Pacini Fazzi, Lucca 2005.

800 R. Becheri, *Il giovane Cherubini: note sull'apprendistato di un compositore europeo*, Conservatorio di musica L. Cherubini, Firenze 2015.

801 P. Petronio, *Alfredo Catalani*, Zecchini, Varese 2014.

802 C. Casini, *Giacomo Puccini*, UTET, Torino 1978.

803 R. Flury, *Pietro Mascagni: A Bio-bibliography*, Westport, CT Greenwood, London 2001.

804 E.E. Knyt, *Ferruccio Busoni and His Legacy*, Indiana University Press, Bloomington 2017.

805 F. Degrada (a cura di), *Sylvano Bussotti e il suo teatro*, Ricordi, Milano 1976.

806 F. Venturi, *Galliano Masini: l'uomo, la voce*, Circolo musicale Amici dell'opera "Galliano Masini", Livorno 2007.

807 E. De Angelis, U. Marcheselli, *Piero Ciampi. Discografia illustrata*, Coniglio, Roma 2008.

808 F. Alcini, *Italia d'autore. 1965-1985: il periodo d'oro dei cantautori dal vinile al CD*, Arcana, Roma 2019, pp. 46-48.

809 R. Fogli, T. Labranca, L. Rossi, *Un uomo che ha vissuto*, Sperling & Kupfer, Milano 2017.

810 M. Monina, *Il grande libro del pop italiano*, Fanucci, Roma 2011, pp. 103-125.

811 J. Giustini, *Un enigma chiamato Pupo*, RAI-ERI, Roma 2001.

812 P. Pelù, *Spacca l'infinito. Il romanzo di una vita*, Giunti, Firenze 2021.

813 M. Lazzerini, *Marco Masini. Questi nostri 20 anni interminabili*, Romano, Firenze 2011.

814 B. Rondelli, *Compagni di sangue*, Titivillus, Corazzano (PI) 2010.

815 I. Grandi, M. Cotto, *Diario di una cattiva ragazza*, Mondadori, Milano 2008.

816 N. Malanima, *Il mio cuore umano*, Fazi, Roma 2008.

817 A. Bocelli, *La musica del silenzio*, Mondadori, Milano 2001.

film Dario Marianelli⁸¹⁸, il direttore d'orchestra e flautista Federico Maria Sardelli⁸¹⁹, numerosi altri interpreti vocali e strumentali nei diversi generi musicali, un'intensa vita musicale e ricca presenza di istituzioni⁸²⁰, senza voler togliere valore al ricco patrimonio popolare regionale⁸²¹, alla tradizione bandistica e corale di numerose località toscane e al patrimonio artigianale della pregiata costruzione di strumenti musicali (scuola organaria⁸²² e liuteria toscana⁸²³), si offre come rilevante area geografica dalla quale partire per

818 Vincitore nel 2008 del Premio Oscar per la colonna sonora del film *Espiazione*, intervistato da Coleman, Marianelli svela approcci e scelte nella professione in cui si è specializzato, vedi L. Coleman, J. Tillman (a cura di), *Contemporary Film Music. Investigating Cinema Narratives and Composition*, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 139-154.

819 Membro del comitato scientifico dell'Istituto italiano Antonio Vivaldi e responsabile del Catalogo Vivaldiano, come si evince dalla nota biografica dell'Autore nella Quarta di copertina; F.M. Sardelli, *L'affare Vivaldi*, Sellerio, Palermo 2015.

820 in cui spiccano il Teatro del Maggio Musicale Fiorentino, il Teatro del Giglio di Lucca, la Fondazione Teatro Verdi di Pisa, la Fondazione Teatro Goldoni di Livorno, l'Orchestra Regionale Toscana, l'Accademia Chigiana di Siena, la Fondazione Accademia di Musica Italiana per Organo di Pistoia, la Scuola di Musica di Fiesole, l'Orchestra Giovanile Italiana, l'Accademia Nazionale del Jazz di Siena, il Pistoia Blues Festival, il Barga Jazz Festival, il Bolgheri Jazz, l'Estate Fiesolana, il Concorso polifonico internazionale Guido d'Arezzo di Arezzo, il Festival di Musica Sacra "Anima Mundi" di Pisa, il Festival Toscano di Musica Antica a Pisa, il Teatro del Silenzio a Lajatico, il Festival pucciniano di Torre del Lago (vedi a tale proposito gli aggiornamenti sul web, al link <https://www.discovertuscany.com/it/eventi-in-toscana> e <http://www.cidim.it/cidim/content/314704>, consultati il 22/08/2020), Associazioni, Circoli musicali, Scuole di musica e Corali territoriali, nel panorama contemporaneo che integra quello degli anni '90 redatto da M. Sperenzi, F. Cappelli, A.M. Fabbrini (a cura di), *La musica in Toscana*, CIDIM, Roma 1990.

821 Del quale fanno parte canzoni, laudi del XVI e XVII secolo, canti di lavoro, melodie toscane, antiche ninna-nanne, raccolte da Alfredo Bonaccorsi stesso in area toscana. Fra i canti di culla intercettiamo la popolare Ninna-nanna del Barghigiano con il noto testo: "Fate la nanna coscine di pollo, la vostra mamma vi cuce il pannello, ve lo cuce torno torno, fate la nanna coscine di pollo", con diverse varianti testuali come "gonnello" invece di "pannello" nel Fiorentino, o "Fate la nanna coscine di pollo, chè vostro padre v'ha fatto il guarnello e vostra madre vi fa il vestitino, fate la nanna, bellino bellino" conosciuto nell'area lucchese; A. Bonaccorsi, *Il folklore musicale in Toscana*, Olschki, Firenze 1956, pp. 103-104.

Atri studiosi, fra i quali possiamo annoverare Tommasèo, Tigri, Fornari, Cioni e Giannini, hanno contribuito all'attività di documentazione dell'eredità musicale popolare toscana; vedi in proposito: N. Tommasèo, *Canti popolari toscani, corsi, illirici, greci*, Vol.1, Tasso, Venezia 1842; G. Tigri, *Canti popolari toscani*, Barbèra, Firenze 1869; G. Giannini (1902), *Canti popolari toscani*, 2nd ed., Barbera, Firenze 1921; A. Fornari, *Canti Toscani. Melodie tradizionali raccolte col registratore*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1972; R. Cioni, *Il poema mugellano. Canti popolari raccolti nel Mugello*, "Passato/Presente", Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1973. Proprio nella raccolta di Cioni sono documentate famose Cantilene per bambini, espressioni linguistico-musicali tradizionali del territorio toscano, quali: «Stella, stellina,/ la notte s'avvicina;/ la fiamma traballa,/ la mucca è nella stalla./ La mucca e il suo vitello,/ la pecora e l'agnello,/ la chioccia e i suoi pulcini,/ ognuno ha i suoi bambini;/ ognuno ha la su' mamma,/ e tutti fan la nanna.», *Ivi*, p. 217; «Questo è l'occhio bello,/ questo è il su' fratello,/ questa è la chiesina,/ questi sono i fratini,/ e questo gli è il campanellino./ *Dilindilin-dilindilin*», testo accompagnato da movimenti della mano dell'adulto sul volto del/della bambino/a indicandone le parti, *Ivi*, p. 218; «Mana mana piazza,/ (*strisciando sulla mano del bimbo*)/ ci passò una lepre pazza./ Questo la vedde,/ (*il pollice*)/ questo l'ammazzò,/ (*l'indice*)/ questo la scorticò,/ (*il medio*)/ questo la messe a cuocere,/ (*l'anulare*)/ e al povero mignolino/ non gliene restò neanche un briciolino.», *Ivi*, p. 218; «Stacciaburatta: la micia e la gatta, la gatta e la micia, non portan la camicia: ne portano un pezzettino, non basta tanto per questo bambino», *Ivi*, p. 219; «Stacciaburatta,/ Martino della gatta;/ la gatta andette al colle,/ la tornò tutta molle;/ la fece un bel gattino,/ la mangiò quel bambino», canto-gioco di origini lontane, in quanto se ne legge documentazione in Lippi, ed. fior. del 1788 a pag. 179 del Vol. I, nella variante «Stacciaburatta,/ Martin della gatta;/ La gatta andò a mulino,/ La fece un chiocciolino/ Coll'olio e col sale,/

verificare in chiave pedagogica gli obiettivi prefissati⁸²⁴, in una cornice di continuità e crescita del patrimonio culturale musicale.

Il contesto della ricerca è quello scolastico toscano nel sistema nazionale di istruzione della Scuola Secondaria di Secondo grado in continuità con la Scuola Secondaria di Primo grado, specificamente il contesto educativo liceale musicale fruibile nel nuovo assetto dal 2010 tra i possibili indirizzi: Artistico, Classico, Linguistico, Musicale o Coreutico, Scientifico, delle Scienze Umane⁸²⁵, che cerca di interpretare un collegamento ottimale tra tradizione e modernità del mondo contemporaneo⁸²⁶.

Il liceo ad indirizzo Musicale in Toscana è presente in ognuna delle Province: Arezzo, Firenze, Grosseto, Livorno, Lucca, Massa-Carrara, Pisa, Pistoia, Prato e Siena, che fanno riferimento ad una possibile prosecuzione di studi universitari specifici all'interno

Col piscio di cane.»; *Ivi*, p. 219. Presente nella raccolta anche il noto girotondo toscano «Giro, giro tondo,/ il pane così tondo,/ un mazzo di viole/ per darle a chi le vuole;/ le vuole la Sandrina;/ s'inginocchi la più piccina», *Ivi*, p. 221, del quale ne sono conosciute in Toscana altre varianti testuali, come «Giro, girotondo/ casca il mondo/ casca la terra/ tutti giù per terra.», in G. Dossena, *Enciclopedia dei giochi*, UTET, Torino 1999, p. 563.

Gusti, sentimenti e tradizioni emergono altrettanto dalla puntuale raccolta di canti dalla viva voce di contadini toscani, in prevalenza dell'area lucchese, di Giovanni Giannini. Dalla tradizione orale del patrimonio poetico popolare documentato dal curatore garfagnino si distinguono Ninne-nanne, Cantilene e Canti fanciulleschi, tra cui riportiamo una selezione di testi, che rimandano indietro nel tempo chi possa averne fruito da bambino o semplicemente fornirne conoscenza storica. Di provenienza dalla Valdelsa «Nanna-nanna, nanna oh!/ Il bambino a chi lo do?/ Se lo do alla Befana,/ Me lo tiene una settimana:/ Se lo do al bove nero,/ Me lo tiene un ann'intero./ Nanna-nanna, nanna fate,/ Il bambino addormentate!/ S'addormenti nella culla,/ Con Gesù e colla Madonna!»; G. Giannini, *op. cit.*, p. 8. «Tenendo il bambino a sedere o a cavalcioni sui nostri ginocchi e dandogli un moto simile al trotto dei cavalli:», può essere trastullato cantando «Cavallino, arrè arrè!/ Piglia la biada che ti do,/ Piglia i ferri ch'io ti metto,/ Per andare a San Francesco./ San Francesco è buona via/ Per andare a casa mia./ A casa mia c'è un altare,/ O'è tre monache a cantare./ E dietro un cappuccino/ A suonare i' ecampanino.»; *Ivi*, pp. 25-26. Di provenienza senese il canto fanciullesco «Lucciola, lucciola, vien da me!/ Ti darò lo pan del re;/ Il pan del re e della regina./ Lucciola, lucciola, vien bassina!» (*Ivi*, p. 60); dalla lucchesia «Vedo la luna, vedo le stelle;/ Vedo Cain, che fa le frittelle;/ Vedo la luna, vedo il sole;/ Vedo Cain che fa all'amore.» (*Ivi*, pp. 61-62) e «- Sabato santo,/ Perchè sei stato tanto?/ Perchè non sei venuto? -/ - Perchè non ho potuto. -/ Domenica mattina,/ Un coscio di gallina,/ Uno spicchio di pasimata.../ La Quaresima è passata!» (*Ivi*, p. 64); di tradizione fiorentina «- Domani è festa:/ Si mangia la minestra. -/ - La minestra non mi piace! -/ - Si mangia pane e brace. -/ - La brace è troppo nera! -/ - Si mangia pane e pera. -/ - La pera è troppo bianca! -/ - Si mangia pane e panca. -/ - La panca è troppo dura! -/ - Si va a letto addirittura! -»; *Ivi*, p. 67.

822 F. Baggiani, *Monumenti di arte organaria toscana*, Pacini, Pisa 1985; G. Giacomelli, *Antonio Squarcialupi e la tradizione organaria in Toscana. Testimonianze documentarie iconografiche ed organologiche dal Quattrocento all'Ottocento*, Torre d'Orfeo, Roma 1992; G. Nicolini, *Liutai italiani di ieri e di oggi: Dal Cinquecento all'Ottocento*, Stradivari, Cremona 1982.

823 G. Nicolini, *Liutai in Italia: dall'Ottocento ai giorni nostri*, Perdisa, Bologna 2008.

824 Vedi Cap. 1 paragrafo 1 della presente ricerca.

825 https://archivio.pubblica.istruzione.it/varie/superiori/licei_2012.pdf, consultato il 11/06/2020.

826 Dal Rapporto sui licei musicali e coreutici pubblicato nel 2016, emerge che la passione è la principale motivazione che spinge gli/le studenti/esse a iscriversi al liceo musicale (97,7%), nella convinzione di ricevere una formazione adeguata per il proseguimento degli studi musicali nel Conservatorio e/o nell'Università e uno sbocco lavorativo (69,8%), <https://www.liceimusicalicoreutici.org/doc/RapportoLM1.pdf>, p. 225, consultato il 04/03/2021.

dell'A.F.A.M., Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica⁸²⁷, fruibile in Regione nelle città di Firenze, Livorno, Lucca e Siena⁸²⁸.

Il nuovo percorso liceale si articola in due bienni consecutivi e un Quinto anno di studio in cui le conoscenze, le abilità e le competenze sono calibrate sul profilo educativo culturale e professionale dello studente, consentendo da una parte di conseguire apprendimenti comuni e dall'altra di acquisire e maturare apprendimenti specifici⁸²⁹.

L'accesso all'indirizzo di studi musicali, come avviene per l'indirizzo coreutico, è subordinato al superamento di una prova di ingresso per verificare il possesso di specifiche competenze musicali.

Gli studenti e le studentesse liceali ad indirizzo Musicale nel proprio piano di studi sono formati nella Lingua e Letteratura italiana, Lingua e cultura straniera, Storia e Geografia, Filosofia, Matematica (e Informatica nel I° biennio), Fisica, Scienze naturali (Biologia, Chimica, Scienze della Terra), Storia dell'arte, Religione Cattolica o Attività Alternative, Scienze motorie e sportive, oltre a insegnamenti disciplinari specifici: Esecuzione e Interpretazione, Teoria, analisi e composizione, Storia della musica, Laboratorio di musica d'insieme, Tecnologie musicali⁸³⁰, tali da padroneggiare in uscita il linguaggio tecnico-pratico della musica.

Nella presente ricerca sono state effettuate 23 interviste “faccia a faccia” presso il liceo “Niccolini-Palli” di Livorno, alle quali hanno partecipato il 100% degli studenti e studentesse di due classi, 11 della Quinta ad indirizzo Musicale e 12 della Quinta ad indirizzo Scienze Umane, e somministrati 61 questionari a ragazzi e ragazze in uscita dal liceo artistico, musicale e coreutico “A. Passaglia” di Lucca, di cui il 100% della classe Quinta ad indirizzo Musicale composta da 17 studenti e studentesse e il 58% della classe Quinta ad indirizzo Artistico, Ambiente e Architettura, ossia 14 studenti e studentesse, l'81% della classe Quinta ad indirizzo Musicale del liceo artistico e musicale “F. Palma” di

827 Nello stesso Rapporto del 2016 si rileva una percentuale del 60,4% di studenti provenienti dai 113 Licei Musicali nazionali ammessi al Conservatorio (secondo i dati forniti dalla Scuola Secondaria e non riscontrati con quelli del Conservatorio, come si legge a p. 305), del 27,6 % in altri indirizzi universitari, dell 13% in percorsi ITS, IFTS, o altro, *Ivi*, p. 28.

828 dei complessivi 59 Conservatori di musica e 18 Istituti Superiori di Studi Musicali su tutto il territorio nazionale, documentati al link <http://www.afam.miur.it/argomenti/istituzioni/conservatori-di-musica.aspx>, consultato il 12/06/2020.

829 Vedi Allegato A, *Il profilo culturale, educativo e professionale dei licei*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Allegato_A_definitivo_02012010.pdf, consultato il 11/06/2020.

830 Vedi *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, D.M. 211/2010, Allegato E, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>, consultato il 12/06/2020.

Massa, ossia 22 studenti e studentesse e il 32 % di due classi Quinte ad indirizzo Artistico del liceo artistico “A. Gentileschi” di Carrara (MS) costituito da 8 partecipanti, con una partecipazione totale di 84 persone.

L'accesso al campo ha previsto la messa in atto di necessarie strategie preliminari, quali l'individuazione del campione di studio, la richiesta formale di disponibilità a collaborare alla ricerca ai Dirigenti Scolastici dei licei campionati per l'indagine, la definizione delle modalità di svolgimento, un incontro con le classi intervistate, la pianificazione dell'orario di svolgimento delle interviste, un contatto con i/le docenti di riferimento delle classi a cui inviare il questionario, l'invio ad ogni studente e studentessa di una *e-mail*, precedente il questionario, per l'esplicitazione degli intenti della ricerca e dell'importanza del coinvolgimento dei partecipanti selezionati quale parte attiva del processo di ricerca sulle loro personali esperienze vissute, l'acquisizione del consenso individuale scritto degli studenti e delle studentesse maggiorenni sia alla raccolta di informazioni e narrazioni tramite registrazione audio dell'intervista che attraverso questionario scritto, con garanzia di anonimato dei contenuti raccolti, prima di poter procedere all'incontro, luogo e occasione di ascolto del racconto di pagine di vissuto dei soggetti coinvolti nella ricerca, o di poter somministrare i questionari predisposti.

In una prima fase è stato utilizzato lo strumento metodologico dell'intervista narrativa nell'indagine sulla Provincia di Livorno, a seguito del quale è stato messo a punto un questionario per indagare il contesto relativo alle Province di Lucca e Massa-Carrara.

La fase delle interviste ha fornito elementi utili alla costruzione del questionario, soprattutto per la struttura ed efficacia di tale strumento atto a raccogliere ricchi materiali da cui estrapolare informazioni, contenente una selezione di domande essenzialmente aperte esaustive in tipologia, numero, e aderenza agli obiettivi di indagine, nella modalità di approccio più chiaro e delicato possibile⁸³¹.

L'uso del questionario in forma scritta ha permesso di allargare il campione di comunità con domande costruite appositamente per raccogliere le informazioni necessarie allo scopo della ricerca.

831 Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *op. cit.*, pp. 192-199.

3.9.1 TRACCIA per intervista semi-strutturata “La voce degli studenti e delle studentesse” - Classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale

Informazioni personali

- Come ti chiami?
- Quando sei nato/a?
- Cosa stai studiando in questo liceo? (Canti o suoni? Che cosa?)
- Ti piace la musica? Hai un genere o artista preferito/a?
- Puoi quantificare quanto conta la musica nella tua vita con un numero da uno a dieci?
- Quanto tempo dedichi allo studio della musica nella tua giornata o settimana?
- Hai frequentato l'indirizzo Musicale nella Scuola Media?
- Come hai preparato l'esame attitudinale per entrare nell'indirizzo Musicale?
- Ci sono musicisti nella tua famiglia?

Ricordi

- Nei primi cinque-sei anni di età i tuoi genitori o altri familiari ti hanno indirizzato verso la musica? Se sì, in che modo? Cosa ricordi?
- Hai fatto esperienze di ascolto di musica dal vivo o registrata, posseduto strumenti musicali a casa a disposizione o giochi sonori o musicali, hai fatto viaggi o vacanze che possano averti fornito stimoli quando eri bambino/a? Pensi che queste abbiano influito sulla tua scelta?
- Durante l'infanzia andavi ai concerti con qualche adulto? Cosa ricordi?
- Hai frequentato corsi di propedeutica⁸³² musicale o di strumento/canto da bambino/a? Cosa ricordi?
- Hai frequentato la scuola materna⁸³³? Se sì, hai avuto modo di fare esperienze musicali significative? Cosa ricordi?
- Quando eri piccolo/a hai conosciuto compagni o amici che facevano musica? Cosa ricordi?

832 laboratori di Preparazione ludico-didattica rivolti a utenti nella fascia di età prescolare, spesso offerti da Conservatori, Istituti Musicali, Scuole private di musica o Associazioni musicali, in cui i bambini e le bambine vengono introdotti fin dalla tenera età ad un approccio globale comprendente l'uso della voce, l'intonazione, il ritmo, l'ascolto, la creatività di gruppo in una cornice ludica e creativa della musica, che possono precedere uno studio musicale più strutturato.

833 Si denomina “scuola materna”, anziché “scuola dell'infanzia”, in quanto il passaggio di terminologia è avvenuto con la Legge n.53 del 28/03/2003, in cui per la prima volta si è parlato di scuola dell'infanzia all'interno di una riforma scolastica, quindi probabilmente all'epoca della frequenza degli studenti e delle studentesse, tra il 2003 e il 2006, ancora comunemente denominata “scuola materna”.

- Fare musica è stato un interesse spontaneo?

Condizionamento familiare

- Sei soddisfatto/a o deluso/a della tua scelta?
- Sei stato indirizzato/a verso questa scelta o hai potuto decidere autonomamente?
- I tuoi genitori sono contenti di quello che stai facendo? Cosa dicono?

Interferenza della musica nella propria vita

- Quali sono i cambiamenti più evidenti che hai notato nelle relazioni interpersonali che puoi attribuire allo studio della musica?
- Ci sono frustrazioni nelle tue personali esperienze musicali di studio? Se sì, come riesci a superarle?
- Ritieni che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline? In che modo?
- Ritieni che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale?
- Quali strategie di insegnamento/apprendimento hai apprezzato di più nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica?
- Hai modelli di riferimento? (Insegnanti o musicisti?)
- Ne avevi quando eri piccolo/a?

Percezione di sé, opinioni e atteggiamenti

- Qual era la percezione di te nel momento di entrata al liceo? Corrisponde a quella in uscita?
- Credi di possedere doti musicali?
- Secondo te è più importante possedere doti musicali o avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio ed alla scelta?
- Credi che lo studio della musica sia esclusivo per i talenti o per tutti?

Progetti di vita e prospettive

- La formazione che hai ricevuto in questa scuola ha risposto alle tue aspettative?
- Sono diverse le aspettative che avevi in entrata da quelle che hai ora in uscita?
- Su che cosa stai lavorando in particolare?
- Fino a che punto pensi che il mondo della musica potrà influenzare le tue scelte di vita?
- Cosa hai in mente di fare dopo il liceo?
- Hai progetti per il futuro più lontano? Quali?

- Se tu non dovessi “sfondare” in campo artistico hai altre prospettive, diciamo “di riserva”?
- Vuoi parlare liberamente di qualcosa che ti senti di dire a seguito di questa intervista?

3.9.2 TRACCIA per intervista semi-strutturata “La voce degli studenti e delle studentesse” - Classe Quinta liceo ad indirizzo umanistico

Informazioni personali

- Come ti chiami?
- Quando sei nato/a?
- Che cosa stai studiando in questo liceo?
- Puoi quantificare quanto conta ciò che hai scelto nella tua vita con un numero da uno a dieci?
- Ti piace la musica? La pratichi? In che modo?
- Hai un genere o artista preferito/a?
- Hai mai pensato di intraprendere studi musicali?
- Ci sono musicisti nella tua famiglia?

Ricordi

- Nei primi cinque-sei anni di età i tuoi genitori o altri familiari ti hanno indirizzato verso lo studio della musica? Se sì, in che modo? Cosa ricordi?
- Hai fatto esperienze di ascolto di musica dal vivo o registrata, posseduto strumenti a casa a disposizione o giochi sonori o musicali, hai fatto viaggi o vacanze che possano averti fornito stimoli quando eri bambino/a?
- Durante l'infanzia andavi ai concerti con qualche adulto? Cosa ricordi?
- Hai frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto da bambino/a? Cosa ricordi?
- Hai frequentato la scuola materna? Se sì, hai avuto modo di fare esperienze musicali significative? Cosa ricordi?
- Quando eri piccolo/a hai conosciuto compagni o amici che facevano musica? Cosa ricordi?

Condizionamento familiare

- Sei soddisfatto/a o deluso/a della tua scelta?

- Sei stato/a indirizzato/a verso questa scelta o hai potuto decidere autonomamente?

I tuoi genitori sono contenti di quello che stai facendo? Cosa dicono?

Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti

- Qual era la percezione di te nel momento di entrata al liceo? Corrisponde a quella in uscita?

- Secondo te, è più importante possedere doti personali specifiche o avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio ed alla scelta?

Progetti di vita e prospettive

- La formazione che hai ricevuto in questa scuola ha risposto alle tue aspettative? Sono diverse quelle in entrata da quelle che hai in uscita?

- Su che cosa stai lavorando in particolare?

- Hai progetti per il tuo futuro? Quali? Cosa hai in mente di fare dopo il liceo?

- Vuoi parlare liberamente di qualcosa che ti senti di dire a seguito di questa intervista?

3.10.1 QUESTIONARIO “La voce degli studenti e delle studentesse” - Classe Quinta ad indirizzo Musicale

Istruzioni per il questionario scritto: il presente questionario ha lo scopo di verificare l'esistenza di un legame tra la direzione educativa familiare, scolastica ed extrascolastica nell'infanzia e l'orientamento musicale. A tale scopo gli studenti e le studentesse sono invitati/e a rispondere alle domande, per lo più aperte, in modo sincero, palesando le esperienze infantili legate alla musica, presenti nella propria memoria. Lo studio delle risposte servirà per mettere in luce l'influenza delle sollecitazioni infantili in ambito musicale in una ricerca scientifica nell'area Umanistica e della Formazione nel contesto del Dottorato di ricerca nel Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli studi di Firenze.

data.....nome e cognome.....
nome della scuola.....classe.....sez.....
maschio/femmina.....data di nascita.....nazionalità.....

1) Cosa stai studiando in questo liceo? Canti o suoni? Che cosa?

2) Ti piace la musica? Hai un genere o artista preferito/a?

3) Puoi quantificare con un numero da uno a dieci quanto conta la musica nella tua vita e giustificarlo?

- 4) Quanto tempo dedichi allo studio della musica nella tua giornata o nella settimana?
- 5) Hai frequentato l'indirizzo Musicale nella Scuola Media?
- 6) Come hai preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale?
- 7) Ci sono musicisti nella tua famiglia?
- 8) Nei primi cinque-sei anni di età i tuoi genitori o altri familiari ti hanno indirizzato verso la musica? In che modo? Cosa ricordi? Hai fatto esperienze che possano averti fornito stimoli musicali (per es. ascolto di musica dal vivo o registrata, possesso di strumenti musicali in casa a disposizione o di giochi sonori o musicali, viaggi o vacanze)? Cosa ricordi?
- 9) Hai frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto prima di entrare alla scuola elementare⁸³⁴? Cosa ricordi?
- 10) Durante l'infanzia andavi ai concerti con qualche adulto? Cosa ricordi?
- 11) Hai frequentato la Scuola dell'Infanzia (3-6 anni)? Se sì, hai avuto modo di fare esperienze musicali significative? Cosa ricordi?
- 12) Quando eri piccolo/a hai conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica?
- 13) Fare musica è stato un interesse spontaneo? Puoi spiegare quando e in che modo è nata la passione per la musica?
- 14) Sei soddisfatto/a o deluso/a della tua scelta scolastica?
- 15) Sei stato/a indirizzato/a verso questa scelta o hai potuto decidere autonomamente?
- 16) I tuoi genitori sono contenti di quello che stai facendo? Cosa dicono?
- 17) Quali sono i cambiamenti più evidenti che hai notato nelle relazioni interpersonali che puoi attribuire allo studio della musica?
- 18) Ci sono “frustrazioni” nelle tue personali esperienze musicali di studio? Se sì, come riesci a superarle?
- 19) Ritieni che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline? In che modo?
- 20) Ritieni che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale?
- 21) Quali strategie di insegnamento/apprendimento hai apprezzato di più nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica?

834 Si preferisce denominare la “scuola elementare” anziché la “scuola primaria” in quanto ritenuta denominazione più familiare alle persone investite nella ricerca nate negli anni 2000-2001, rispetto al cambiamento di definizione scolastica avvenuto con la Riforma Moratti L. 53/03 attuata con D.L. 59/04.

- 22) Hai “modelli” di riferimento, insegnanti o musicisti? Ne avevi quando eri piccolo/a?
- 23) La percezione che avevi di te nel momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita? (sì, no, differenze)
- 24) Credi di possedere “doti musicali”?
- 25) Secondo te è più importante possedere doti musicali o avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta?
- 26) La formazione che hai ricevuto in questa scuola ha risposto alle tue aspettative? (Sì, no, in parte, spiega...) Sono diverse quelle che avevi in entrata da quelle che hai in uscita? (Sì, no, come?)
- 27) Cosa hai in mente di fare dopo il liceo?
- 28) Hai progetti per il futuro? Quali?
- 29) Fino a che punto pensi che il mondo della musica potrà influenzare le tue scelte di vita?
- 30) Se tu non dovessi “sfondare” in campo artistico hai altre prospettive, diciamo “di riserva”?
- 31) Credi che lo studio della musica sia esclusivo per i talenti o per tutti?
- 32) Vuoi scrivere liberamente qualcosa che ti senti di aggiungere al termine di questo questionario?

3.10.2 QUESTIONARIO “La voce degli studenti e delle studentesse” - Classe Quinta ad indirizzo Artistico

Istruzioni per il questionario scritto: il presente questionario ha lo scopo di verificare l'esistenza di un legame tra la direzione educativa familiare, scolastica ed extrascolastica nell'infanzia e l'orientamento musicale o di una sua esclusione. A tale scopo gli studenti e le studentesse sono invitati/e a rispondere alle domande, per lo più aperte, in modo sincero, palesando le esperienze infantili legate alla musica, presenti nella propria memoria. Lo studio delle risposte servirà per mettere in luce l'influenza delle sollecitazioni infantili in ambito musicale in una ricerca scientifica nell'area Umanistica e della Formazione nel contesto del Dottorato di ricerca nel Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli studi di Firenze.

data.....nome e cognome.....
nome della scuola.....classe.....sez.....
maschio/femmina.....data di nascita.....nazionalità.....

- 1) Che cosa stai studiando in questo liceo?
- 2) Puoi quantificare con un numero da uno a dieci quanto conta l'indirizzo scolastico che hai scelto nella tua vita?
- 3) Ti piace la musica? La pratichi? In che modo? Hai un genere o artista preferito/a?
- 4) Puoi quantificare con un numero da uno a dieci quanto conta la musica nella tua vita?
- 5) Hai mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali?
- 6) Ci sono musicisti nella tua famiglia?
- 7) Nei primi cinque-sei anni di età i tuoi genitori o familiari ti hanno indirizzato verso la musica? In che modo? Cosa ricordi? Hai fatto esperienze che possano averti fornito stimoli musicali (per es. ascolto di musica dal vivo o registrata, possesso di strumenti musicali in casa a disposizione, giochi sonori o musicali, viaggi o vacanze)? Cosa ricordi?
- 8) Hai frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto prima di entrare alla scuola elementare? Cosa ricordi?
- 9) Durante l'infanzia andavi ai concerti con qualche adulto? Cosa ricordi?
- 10) Hai frequentato la Scuola dell'Infanzia (3-6 anni)? Se sì, hai avuto modo di fare esperienze musicali significative? Cosa ricordi?
- 11) Quando eri piccolo/a hai conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica?
- 12) Sei soddisfatto/a o deluso/a della tua scelta?
- 13) Sei stato/a indirizzato/a verso questa scelta o hai potuto decidere autonomamente?
- 14) I tuoi genitori sono contenti di quello che stai facendo? Cosa dicono?
- 15) Hai “modelli” di riferimento? Ne avevi quando eri piccolo/a?
- 16) La percezione che avevi di te nel momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita? (sì, no, differenze)
- 17) Secondo te, è più importante possedere doti personali specifiche o avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta?
- 18) La formazione che hai ricevuto ha risposto alle tue aspettative? (Sì, no, in parte, spiega....). Sono diverse quelle che avevi in entrata da quelle che hai in uscita? (Sì, no, come?)

- 19) Cosa hai in mente di fare dopo il liceo?
- 20) Hai progetti per il tuo futuro? Quali?
- 21) Credi che lo studio della musica sia esclusivo per i talenti o per tutti?
- 22) Vuoi scrivere liberamente qualcosa che ti senti di aggiungere al termine di questo questionario?

Capitolo 4

Analisi dei dati raccolti e interpretazione dei risultati

4.1 Procedimento di analisi dei dati

L'analisi dei dati costituisce per il ricercatore o la ricercatrice una complessa fase, che si esplicita nell'azione di descrivere, interpretare, spiegare, comprendere e comparare i contenuti sotto esame, fino al raggiungimento di una sintesi di conoscenza perseguita, come possiamo leggere nel *Manuale di ricerca educativa* di Trincherò⁸³⁵.

L'elaborazione dei dati non è un processo lineare univoco e richiede una preparazione e un affinamento di competenze da parte del/della ricercatore/ricercatrice che si appresta ad effettuarla.

Gli strumenti di lavoro e le operazioni necessarie a fornire i risultati attesi ci vengono messi a disposizione da un preliminare studio di un ventaglio di testi di abili professionisti di riferimento, ai quali ispirarsi per il raggiungimento di un esito mirato.

L'interpretazione finale dei risultati tenterà di offrire una risposta scientifica alla domanda di ricerca, circoscrivendo conclusioni, perfezionando concetti espressi, ed espandendosi verso nuove idee.

Ancora Trincherò spiega che nello studio di caso «l'analisi dei dati consiste nell'esaminare il materiale empirico raccolto, costruire categorie, tabelle e schemi riassuntivi, dai quali ottenere altra evidenza empirica con la quale rivedere il quadro teorico e le ipotesi di partenza, anche ricorrendo alle interpretazioni di altri ricercatori dei dati che egli ha raccolto.»⁸³⁶.

I numerosi studiosi di trattamento di dati, in particolare frutto di interviste, ci presentano molteplici possibilità di filtro delle pagine prodotte; un generoso elenco viene offerto da Atkinson⁸³⁷, che sottolinea, indipendentemente dalla scelta di approccio teorico all'interpretazione dell'intervista, l'importanza di mettere in primo piano il punto di vista di chi narra, il problema e la risoluzione, ma soprattutto cercare un significato interno a ogni narrazione che permette di approfondirne la comprensione⁸³⁸, il particolare coerente che consente di capire meglio il tutto nella sua globalità e viceversa.

835 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 313-317.

836 *Ivi*, p. 83.

837 R. Atkinson, *op. cit.*, pp. 103-106.

838 *Ivi*, p. 103.

Come afferma Kanizsa nelle ultime pagine del suo contributo nel *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*⁸³⁹, il modo di analizzare e interpretare le informazioni raccolte cambia a seconda del tipo di intervista condotta e si differenzia in base agli obiettivi della ricerca. Le ipotesi possono essere infatti confermate o disconfermate, ma un'analisi categoriale delle risposte, senza approfondire il ricco materiale a disposizione, rischia di soddisfare solo un'elaborazione descrittiva di impressioni generali, mentre uno studio in profondità, soprattutto incrociando i dati fra loro, attraverso le unità di senso: parole o frasi, ma anche opinioni e atteggiamenti, potrà mettere in luce aspetti rilevanti.

«L'assunto che guida il ricercatore è comunque sempre quello dell'interpretazione del “senso” (cognitivo, linguistico, culturale) dell'azione», come ci fa notare Biagioli⁸⁴⁰.

Più che a raccogliere i dati, l'impegno e la concentrazione del ricercatore sono rivolti qui alla costruzione dei dati preesistenti alla ricerca, considerando gli *stakeholder* coinvolti nella ricerca, partecipanti capaci di fornire personali punti di vista sulle esperienze vissute, piuttosto che unicamente fornitori di informazioni⁸⁴¹.

L'intento idiografico dell'analisi dei dati, che mira cioè a mettere a fuoco il significato di azioni ed eventi in contesti specifici, allo scopo di «descrivere accuratamente i profili dei soggetti stessi» e «ricostruire le motivazioni [...] alla base del loro agire»⁸⁴², ma anche delle vicende comuni, dei comportamenti educativi che li hanno coinvolti, con le loro similitudini e differenze, oltre alle loro opinioni, credenze, atteggiamenti e aspettative su temi definiti, hanno guidato la codifica interpretativa del materiale raccolto durante le interviste e con i questionari somministrati ai campioni di studio.

La procedura di elaborazione dei dati ha abbracciato la posizione di Cadei⁸⁴³, convinta che la profondità della cultura narrativa orienti lo stile di ricerca, assumendo una prospettiva ermeneutica che privilegia «la produzione di senso e l'apertura alla ricchezza del fenomeno nella sua molteplicità di significati»⁸⁴⁴, con la possibilità di intrecciare e ibridare più approcci in base alle questioni da indagare, come l'individuazione e il riconoscimento di significati, conoscenze e aspettative, che le persone attribuiscono alle proprie esperienze⁸⁴⁵ (aderente al metodo fenomenologico), la descrizione del modo di un

839 S. Mantovani, *op. cit.*, pp. 68-73.

840 R. Biagioli, *op. cit.*, p. 65.

841 L. Van Campenhoudt, A. Franssen, F. Cantelli, *La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche*, in SociologieS, 2009.

842 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 370.

843 L. Cadei, *op. cit.*

844 Ivi, p. 238.

845 Ivi, pp. 231-234.

singolo di stare in un gruppo⁸⁴⁶ (corrispondente al metodo etnografico) o la costruzione di categorie⁸⁴⁷ che possono generare una teoria (come avviene nella Grounded Theory).

Prendendo ispirazione dal dispositivo di lavoro offerto dal metodo di analisi sociologica argomentativa di narrazioni in gruppo di Luc Van Campenhoudt, Abraham Franssen e Fabrizio Cantelli⁸⁴⁸, si è predisposta la seguente sequenza di azioni:

- Raccolta di risposte tramite registrazioni di interviste semi-strutturate sbobinate e questionari a domande aperte.
- Sintesi di ogni testo in narrazioni con titolo concreto ed evocativo (vedi All. 1 e All. 2).
- Individuazione di convergenze e divergenze sia interne ad ogni testo sia rilevate dalla comparazione dei testi di più persone della stessa classe, tra classi diverse e in scuole diverse.
- Analisi di situazioni, fatti, esperienze rilevanti.
- Interpretazione: rilevamento di temi emergenti (convergenza o divergenza di direzioni comuni) in relazione ai riferimenti teorici, richiamando altre ricerche che grazie al nostro contributo confermano o aggiungono risultati.

L'adozione del procedimento di analisi è stata comunque lasciata aperta e flessibile; si è presa in considerazione la possibilità di ricorrere ad un meticciamiento di procedure, tenendo conto dei principi applicativi della Grounded Theory⁸⁴⁹.

Pur non avendo impostato la Grounded Theory⁸⁵⁰ quale procedimento sistematico

846 Ivi, p. 75.

847 Ivi, pp. 181-185.

848 L. Van Campenhoudt, A. Franssen, F. Cantelli, *op. cit.*, articolo che presenta in modo operativo e sintetico il metodo MAG, esposto più dettagliatamente nel testo L. Van Campenhoudt, J.M. Chaumont, A. Franssen, *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*, Dunod, Paris, 2005.

849 Metodo di ricerca qualitativo che prevede la costruzione di categorie in modo induttivo, etichettando le descrizioni sintetiche prodotte per ogni testo (raggruppate in una fase iniziale di codifica di base), successivamente individua le categorie secondarie, interrogando direttamente i testi raccolti, alla ricerca di concordanze, fattori, dinamiche e condizioni che abbiano influenzato i complessi processi educativi studiati, praticando una continua riflessione interpretativa sui dati raccolti, libera da condizionamenti precostituiti. Cfr. L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *op. cit.*, pp. 60-64.

850 Impostazione che riceve alcune critiche dalla comunità scientifica della ricerca: «In base alle indicazioni degli autori, devono essere evitate sia la formulazione di ipotesi *ex ante*, sia la consultazione di letteratura relativa all'argomento al fine di eludere la possibilità che l'insorgenza di preconcetti possa influenzare l'indagine. In quest'ottica, quindi, l'articolazione della domanda cognitiva deve emergere esclusivamente dalla base empirica mediante un puro procedimento induttivo. È però evidente che applicare un precetto di questo tenore è assai difficoltoso, per non dire impossibile. Infatti, non solo è irrealistico pensare di porsi di fronte ad un oggetto di ricerca facendo *tabula rasa* di qualsiasi concetto inerente ma, anche ammesso di riuscire a farlo, si rischia di essere sommersi da un mare di informazioni che a quel punto avrebbero tutte la stessa rilevanza e il medesimo *status*.[...] l'idea di un disegno della ricerca flessibile e circolare pare il contributo più significativo della proposta di Glaser e Strauss (1967) che merita di essere recuperato.»; S. Tusini, *op. cit.*, p.

fondante della presente ricerca, la parte empirica di analisi e codifica delle interviste narrative-autobiografiche e dei questionari aperti ha tenuto presente la sua impostazione profondamente capace di esplorare processi, ritenendola un ulteriore applicativo utile a sovrapporre i metodi di elaborazione dei dati raccolti, con tutte le cautele possibili, come raccomanda Tarozzi⁸⁵¹.

Massimiliano Tarozzi spiega in un capitolo specifico⁸⁵², come si costruisce l'analisi dei dati, secondo i principi applicativi della GT, volti a determinare la *core category*⁸⁵³, la categoria centrale che sintetizza l'insieme di quelle precedenti e che identifica il processo sociale esaminato nel contesto di fondo, articolando la codifica in quattro fasi:

- mettere a punto le categorie;
- collegare le categorie tra loro;
- individuare la categoria centrale (*core category*);
- integrare e delimitare la teoria.⁸⁵⁴

Le prime osservazioni di dati, le riflessioni e le intuizioni appuntate nelle annotazioni di campo⁸⁵⁵ che hanno accompagnato l'intero disegno di ricerca, come consigliato da Mortari⁸⁵⁶, ma anche i blocchi tematici definiti nella traccia dell'intervista (e successivamente nei questionari) durante il momento di trascrizione delle interviste, hanno facilitato l'individuazione di brevi segmenti di testo, ossia unità di significato, tradotti in etichette nominali relative ai temi e alle categorie emergenti, come ricorsivo nella GT⁸⁵⁷.

Analogamente il quadro di azione offerto da Chiara Sità⁸⁵⁸ illustra la necessità di tradurre, trasformare e sintetizzare le esperienze narrate giungendo ad una descrizione essenziale. Si tratta praticamente di operare una concettualizzazione su quanto emerso dai colloqui, orientata a individuare le strutture di significato, così come messo in evidenza da Demazière e Dubar, Atkinson ed altri, per proseguire nell'individuazione delle “essenze”, aspetti già presenti e predisposti alla descrizione.

Tarozzi⁸⁵⁹ ribadisce più volte come la codifica della GT debba maturare partendo dai dati,

65.

851 M. Tarozzi, *Cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008, p. 13.

852 *Ivi*, pp. 84-107.

853 *Ivi*, pp. 53-56.

854 *Ivi*, p. 98.

855 nella GT denominate “memo”, che costituiscono veri e propri *spazi di analisi*, utili negli snodi chiave della ricerca, nei passaggi critici, nelle risposte alle domande che si pongono ai dati e alle categorie, vedi a tale proposito M. Tarozzi, *op. cit.*, p. 51 e pp. 108-110.

856 L. Mortari, *op. cit.*, 2007, pp. 227-233.

857 M. Tarozzi, *op. cit.*, pp. 47-48.

858 C. Sità, *op. cit.*, pp. 60-88.

859 M. Tarozzi, *op. cit.*, pp. 84-88.

non del tutto liberi però. Nella prima parte di codifica occorre muoversi entro il processo di attribuzione di significati, ascoltando le registrazioni più volte e leggendo ripetutamente le trascrizioni, alla ricerca di parole, frasi, periodi, episodi narrati, quali segmenti di testo minimi, da selezionare ed etichettare utilizzando il più possibile le parole stesse dei partecipanti.

Procedura di analisi confermata anche da Raffaella Semeraro⁸⁶⁰ che propone la segmentazione dei contenuti testuali per ricavare *codici* tematici (nuclei di significato) da parole, frasi, affermazioni, paragrafi, che possono emergere dai dati di ricerca dal basso verso l'alto, in un processo ciclico secondo l'approccio Grounded Theory o applicando codici predefiniti.

Semeraro cita come possibile percorso di identificazione di relazioni tra codici, quello individuato da Burke Johnson e Larry Christensen⁸⁶¹, in base a criteri di:

- inclusione (il codice individuato è una parte di un altro codice dal significato più ampio);
- causa-effetto (il codice individuato è il risultato, oppure la causa, di un altro codice);
- generativo (il codice individuato genera un altro codice);
- relazioni funzionali (il codice individuato è in funzione di un altro codice);
- mezzo-fine (il codice individuato è un mezzo per raggiungere il fine segnalato da un altro codice);
- sequenze (il codice individuato è una parte di una sequenza di codici);
- attribuzioni (il codice individuato ricopre una caratteristica di un altro codice)⁸⁶².

Ci si muove affinando prima i nuclei di significato che emergono dai testi presi in esame, e poi aggregandoli in base a scelte di criterio prescelte (punto di vista dei soggetti su un argomento, sequenze di eventi o cambiamenti nel tempo, modalità operative o di comportamento in vari contesti formativi, relazioni nei micro- e nei macrosistemi sociali, sia in contesti formativi che nei rapporti interpersonali extrascolastici)⁸⁶³.

I sociologi francesi Demazière e Dubar presentano la contrapposizione fra un atteggiamento illustrativo, che identifica temi o sottotemi specifici comparabili tra un'intervista e l'altra, a conferma delle ipotesi di ricerca, ed un atteggiamento restitutivo, che cerca nelle parole degli/delle intervistati/e una coerenza individuale, una logica soggettiva alle esperienze vissute, in cui gli/le intervistati/e spiegano non solo le loro azioni, ma anche il significato da questi/e attribuito, nell'analisi di interviste di ricerca⁸⁶⁴.

860 R. Semeraro, *op. cit.*, pp. 104-105.

861 B. Johnson, L. Christensen, *op. cit.*

862 R. Semeraro, *op. cit.*, p. 104.

863 *Ivi*, p. 105.

864 D. Demazière, C. Dubar, *op. cit.*

Ancora gli studiosi Demazière e Dubar mettono in evidenza la necessità di ricostruire il senso soggettivo delle parole raccolte nel dialogo “incentrato sul soggetto”, non limitandosi alla semplice analisi linguistica, ma trovando un modo oggettivo di cogliere un senso soggettivo agli argomenti, alle sensazioni e ai giudizi espressi dagli attori intervistati⁸⁶⁵.

Tale procedura non è contemplata né dall'atteggiamento illustrativo, né da quello restitutivo, ma da un «procedimento analitico che consenta di mettere in luce il processo interattivo di appropriazione di forme sociali e il suo carattere sempre provvisorio e incompiuto»⁸⁶⁶.

Stefania Tusini ci ricorda che dal punto di vista operativo «Le dimensioni e sotto-dimensioni individuate per la rilevazione possono risultare utili anche per iniziare a mettere ordine nella documentazione empirica emersa dalle interviste», la traccia-guida utilizzata costituisce uno strumento essenziale per individuare temi, dimensioni e concetti, anche se la griglia concettuale che inizia da questa può non essere sufficiente, infatti «le interviste generalmente la superano e forniscono concetti e chiavi di lettura integrativi del campo semantico»⁸⁶⁷. Il ricercatore viene così condotto a compenetrare i propri concetti (e preconcetti) «con ciò che progressivamente emerge dal campo»⁸⁶⁸, in un processo a spirale, «che procede verso la costruzione di concetti sempre più raffinati e comprensivi.»⁸⁶⁹, fino alla realizzazione di mappe di relazioni che sintetizzano le connessioni individuate nell'analisi dati, trasformate in concetti⁸⁷⁰.

Secondo la procedura di analisi delle interviste biografiche proposta da Demazière e Dubar, il primo passo consiste nel segmentare il materiale raccolto, identificando e riducendo le parole degli/delle intervistati/e in segmenti significanti, in parole-chiave, da classificare ricercando opportunamente relazioni di coppie di significato in opposizione o in correlazione⁸⁷¹.

Dall'estrazione di unità di senso è possibile operare una codifica a posteriori dei testi «costruire un *sistema di categorie*»⁸⁷² di contenuto, che mette in relazioni le unità di senso in base alla similarità e differenza, alla concordanza e opposizione, all'inclusione, oppure

865 Cfr. *Ivi*, p. 33-34.

866 *Ivi*, p. 37.

867 S. Tusini, *op. cit.*, p. 145.

868 *Ivi*, p. 146.

869 *Ivi*, p. 147.

870 *Ivi*, pp. 148-153.

871 D. Demazière, C. Dubar, *op. cit.*, p. 40.

872 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 376.

utilizzare categorie costruite precedentemente, basate sulla riflessione teorica⁸⁷³.

La parola assume nel contesto il principale veicolo di senso, contenendo al suo interno la funzione referenziale, che dice come sono le cose, la funzione modale, che esplicita cosa si pensa delle cose, e la funzione d'atto, che tende a modificare lo stato dell'ascoltatore, in qualche modo a convincerlo⁸⁷⁴.

L'analisi delle situazioni narrate dagli/dalle intervistati/e può essere articolata da più punti di vista, quello sociale, quello più soggettivo delle “credenze”, quello linguistico, creando suddivisioni in rispettive categorie.

Alla presenza di un sostanzioso volume di materiale raccolto la prefigurata procedura di analisi ha previsto una sbobinatura integrale delle registrazioni audio delle interviste, alla quale ha seguito l'elaborazione di indici in grado di identificare, analizzare e approfondire la lettura dei contenuti scritti, scomponendoli e segmentandoli per affinità di significato. Abbiamo quindi cercato uniformità di comportamenti, esperienze, contesti, nel segmento di vita dell'infanzia richiamato alla memoria degli/delle intervistati/e, della loro percezione nel presente e delle personali aspirazioni, comparando le risposte, alla ricerca di ripetizioni, stringhe di parole, eventi e relazioni comuni, punti-chiave nei dati, capaci di stimolare pensieri interpretativi, in riferimento agli obiettivi di studio. Siamo così riusciti a costruire linee pedagogiche interpretative (anche se il tipo di metodologia qualitativa adottato non ha lo scopo finale di generalizzare concetti, ma piuttosto di mettere in luce l'unicità di ogni individuo).

Nelle trascrizioni stampate quindi, una volta predisposte le rilevazioni dei concetti emergenti, assegnando etichette concettuali, sono state individuate le relazioni tra loro, organizzando e sintetizzando i dati in categorie raggruppate in temi più ampi.

Analogo trattamento è stato riservato alla produzione scritta delle risposte ai questionari a domande aperte, parimenti finalizzati alla ricerca di influenze che hanno orientato verso scelte e direzioni di studio e/o professionali.

Consapevoli della sollecitazione offerta alle persone coinvolte nella ricerca sul piano dell'auto-riflessione descrivendo le esperienze vissute, il materiale raccolto sia attraverso le interviste che per mezzo dei questionari, ha permesso altresì di trarre informazioni, cioè analizzare e interpretare i dati empirici a disposizione.

«L'analisi qualitativa del contenuto», seguendo la traccia di Trincherò, non si è

873 *Ivi*, pp. 376-377.

874 D. Demazière, C. Dubar, *op. cit.*, p. 95-96.

focalizzata sulla determinazione della frequenza delle singole unità comunicative, ma piuttosto a «determinarne la rilevanza per l'attore o per la situazione comunicativa»⁸⁷⁵.

La procedura ha dunque previsto una scrupolosa codifica e attenta analisi delle informazioni acquisite nelle interviste e nei questionari, dei significativi frammenti autobiografici del proprio viaggio di vita che i partecipanti hanno desiderato esternare, pur guidati a farlo, aprendo il loro sguardo al passato, come affacciandosi a un «finestrino, quasi un oblò, grazie al quale possiamo, in movimento, rivedere i nostri paesaggi e soffermarci, ingrandendo e fotografando i luoghi più importanti»⁸⁷⁶, con le parole di Demetrio.

L'interpretazione riflessiva dei dati, alla ricerca di una comprensione delle informazioni raccolte, «di eventi, situazioni, atteggiamenti, opinioni, tendenze, sviluppi attraverso un pertinente e controllato rilievo di dati direttamente presenti al ricercatore»⁸⁷⁷, si è basata quindi su una formulazione di categorie ricavate direttamente dalle affermazioni degli/delle intervistati/e, secondo «un procedimento induttivo che dal particolare (il dato specifico) muove al generale (codici e temi)»⁸⁷⁸, evitando condizionamenti precostituiti legati alle ipotesi di ricerca, secondo il monito di Lucisano e Salerni⁸⁷⁹.

L'analisi dei contenuti acquisiti è stata effettuata perciò utilizzando una classificazione di elementi significativi, «unità di senso»⁸⁸⁰ nelle parole o frasi dei soggetti presi in esame, individuando e isolando temi-categorie rilevanti comparabili fra interviste alla ricerca di una possibile interpretazione⁸⁸¹.

Come afferma Atkinson «è la soggettività che domina il processo di narrazione autobiografica: una ricerca di significato attraverso l'interpretazione»⁸⁸², trovando un giusto equilibrio tra il significato ricercato e la coerenza delle parole raccolte, che corrisponde al punto di vista dell'intervistato/a, il personale modo in cui ha vissuto le esperienze, con l'unicità della sua prospettiva; aspetto ribadito anche da Trincherò: «il vissuto di ciascun intervistato deve essere per l'intervistatore un'entità unica e specifica, non assimilabile

875 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 379.

876 D. Demetrio, *op. cit.*, 1996, p. 144.

877 F. De Bartolomeis (1953), *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 120, in Lucisano P., Salerni A., *op. cit.*, p. 102.

878 L. Cadei, *op. cit.*, p. 178.

879 Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, *op. cit.*, p. 212.

880 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 375.

881 Cfr. D. Demazière, C. Dubar, *op. cit.*

882 R. Atkinson, *op. cit.*, p. 89.

all'esperienza di nessun'altro»⁸⁸³.

Un approccio di analisi ermeneutica, cioè interpretativa, ha previsto una «prima assegnazione di significato al materiale raccolto»⁸⁸⁴ già durante l'intervista, per continuare subito dopo con l'analisi di temi, sottotemi, parole e comportamenti, nell'intento di ricostruirne il significato, tenendo sempre presente il *background teorico* di riferimento⁸⁸⁵.

La specifica struttura della ricerca narrativa, più che la replicabilità dei risultati ha richiesto l'applicazione valutativa dei criteri di credibilità e di attendibilità nella lettura e interpretazione dei risultati ottenuti, in quanto valide ipotesi interpretative di esperienze ed azioni umane riferite ad uno specifico contesto⁸⁸⁶.

La riflessione sulla memoria di vita, riconducibile a una *pedagogia della memoria*⁸⁸⁷ alimenta una capacità di riconoscere la propria identità raccontandosi, ribadisce Demetrio: quali situazioni e quali incontri hanno ruotato intorno alla nostra vita durante l'infanzia, quali immagini sono impresse nella nostra memoria a testimonianza di tasselli di esperienze di vita, che hanno contribuito alla costruzione di ciò che siamo e di come diventeremo⁸⁸⁸.

Queste stesse autoriflessioni sollecitate durante le interviste e i questionari, hanno condotto alcune persone ad affermare «ringrazio per il colloquio “liberatorio” in cui ho pensato e rivisto i passi della vita», oppure «La passione per la musica è nata a 12 anni perché mi sentivo solo», o ancora «mio nonno è stato un modello di riferimento per me», mettendo in ordine momenti e circostanze del passato.

L'elaborazione del materiale raccolto ha tentato di leggere il riordino delle pagine di memoria dei/delle giovani coinvolti nella ricerca, legate alle persone, agli oggetti, ai compagni, ai luoghi, alle emozioni, alle passioni, che fin dall'infanzia si sono affacciati incastrandosi tra loro e lasciando un segno indelebile⁸⁸⁹.

Nonostante la scelta metodologica si sia orientata su un impianto metodologico qualitativo, alla luce del consistente numero di dati, uniforme nelle variabili e sintetiche (soprattutto in riferimento ai questionari), è sembrata opportuna un'integrazione con un approccio quantitativo nella fase di analisi dei dati, al fine di aggiungere significatività

883 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 222.

884 *Ivi*, p. 372.

885 *Ivi*, pp. 372-373.

886 Cfr. M. Striano, *La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi*, in De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione* (vol. 66, pp. 35-50), ETS, Pisa 2006.

887 D. Demetrio, *op. cit.*, 1996, p. 119.

888 *Ivi*, pp. 105-130

889 Cfr. D. Demetrio, *op. cit.*, 1996, pp. 145-152.

all'interpretazione dei dati raccolti e rafforzare la risposta alla domanda di ricerca, ricorrendo ai *Mixed Methods*, «the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study or set of related studies»⁸⁹⁰.

In una logica catena di ragionamento consequenziale la complementarità del metodo quantitativo ha permesso di confermare o meno regolarità individuate nelle matrici di dati⁸⁹¹, traducendo in frequenze numeriche (rappresentate graficamente in istogrammi, grafici a torta e tabelle di percentuali) le interpretazioni utili a perseguire gli obiettivi di ricerca prefissati⁸⁹².

L'approccio di analisi qualitativa e quantitativa si è reso compatibile grazie alla presenza di variabili comuni in tutti i testi disponibili⁸⁹³.

Secondo le indicazioni di Roberto Trincherò e Daniela Robasto ci siamo avvalsi di operazioni di riduzione/codifica dei dati da qualitativi a quantitativi, partendo dall'individuazione di strutture significative interne ai dati⁸⁹⁴ e successivamente “quantificando il qualitativo”: «conteggiando frequenze, calcolando indici di sintesi»⁸⁹⁵, mettendo in relazione tutte le informazioni raccolte.

4.2 Analisi dei dati raccolti

L'analisi dei dati si apre presentando il contesto dello studio di caso in oggetto, suddiviso in tabulati per colonne parallele in base all'area geografica (Tabb. 1-6), dal quale si evincono alcune caratteristiche del campione di 84 partecipanti alla ricerca, eterogeneo nella composizione per sesso (presenti 30 maschi e 54 femmine nell'intero campione, di cui 25 maschi all'indirizzo Musicale e 5 a diverso indirizzo, 25 femmine all'indirizzo Musicale e 29 femmine a diverso indirizzo), in una fascia di età compresa tra i 18 e i 20 anni con poche eccezioni, a prevalente nazionalità italiana.

890 R.B. Johnson, A.J. Onwuegbuzie, L.A. Turner, *Toward a Definition of Mixed Methods Research*, in *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2):112-133, DOI: 10.1177/1558689806298224, 2007, p. 120.

891 R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, pp. 64-67.

892 L'integrazione di un'analisi quantitativa dei dati ha necessitato una documentazione applicativa: L. Ricolfi, *Manuale di analisi dei dati. Fondamenti*, GLF Laterza, Roma 2002, pp. 3-123; R. Pedone, *Elementi di analisi dei dati con Excel e SPSS. Per la ricerca psicologica ed educativa*, Carocci, Roma 2010.

893 Cfr. Corbetta, *op. cit.*, pp. 424-428.

894 R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, p. 40.

895 *Ivi*, p. 51.

Tabella 1 - Classe Quinta
ad indirizzo Musicale di Livorno

Nome	Sesso	Anno di nascita	Nazionalità
I/1	F	2001	Italiana e Bulgara
I/2	F	2001	Italiana
I/3	M	2001	Italiana
I/4	M	1998	Italiana
I/5	F	2001	Italiana
I/6	F	2002	Italiana
I/7	F	2001	Italiana e Peruviana
I/8	F	2000	Italiana
I/9	M	2000	Italiana
I/10	M	2001	Italiana
I/11	F	2001	Italiana

Tabella 2 - Classe Quinta
ad indirizzo Scienze Umane di Livorno

Nome	Sesso	Anno di nascita	Nazionalità
I/1	F	2001	Italiana
I/2	F	2001	Italiana
I/3	F	2001	Italiana
I/4	F	2000	Italiana
I/5	F	2001	Italiana
I/6	F	2001	Italiana
I/7	F	2000	Italiana
I/8	F	2000	Italiana
I/9	F	2000	Italiana
I/10	F	2001	Italiana
I/11	F	2001	Italiana
I/12	F	2000	Italiana

**Tabella 3 - Classe Quinta
ad indirizzo Musicale di Lucca**

Nome	Sesso	Anno di nascita	Nazionalità
I/1	F	2001	Italiana
I/2	F	2001	Italiana
I/3	M	2001	Italiana
I/4	M	2000	Italiana
I/5	F	2001	Italiana
I/6	M	2001	Italiana
I/7	F	2001	Spagnola
I/8	M	2000	Italiana
I/9	M	2000	Italiana
I/10	F	2001	Italiana
I/11	F	2001	Italiana
I/12	F	2001	Italiana
I/13	F	2001	Italiana
I/14	F	2001	Italiana
I/15	M	2000	Italiana
I/16	F	2001	Italiana
I/17	M	2001	Italiana

**Tabella 4 - Classe Quinta
ad indirizzo Artistico di Lucca**

Nome	Sesso	Anno di nascita	Nazionalità
I/1	F	2000	Italiana
I/2	F	2001	Italiana
I/3	M	2001	Italiana
I/4	F	2001	Italiana
I/5	F	2000	Italiana
I/6	M	2001	Italiana
I/7	F	2000	Italiana
I/8	F	2001	Italiana
I/9	F	2001	Italiana
I/10	M	2000	Italiana
I/11	F	2001	Italiana
I/12	F	2001	Italiana
I/13	F	2001	Italiana
I/14	M	2001	Italiana

**Tabella 5 - Classe Quinta
ad indirizzo Musicale di Massa**

Nome	Sesso	Anno di nascita	Nazionalità
I/1	M	2001	Italiana
I/2	M	2001	Italiana
I/3	M	2001	Italiana
I/4	M	2001	Italiana
I/5	M	2000	Italiana
I/6	M	2001	Italiana
I/7	M	2001	Italiana
I/8	F	2000	Italiana
I/9	M	2001	Italiana
I/10	M	2001	Italiana
I/11	M	2001	Italiana
I/12	F	2001	Italiana
I/13	M	2001	Italiana
I/14	M	2001	Italiana
I/15	F	2001	Italiana
I/16	M	2001	Italiana
I/17	F	2001	Italiana
I/18	F	2001	Italiana
I/19	F	2001	Italiana
I/20	F	2001	Italiana
I/21	F	2001	Italiana
I/22	M	2001	Italiana

**Tabella 6 - Classi Quinte
ad indirizzo Artistico di Carrara**

Nome	Sesso	Anno di nascita	Nazionalità
I/1	F	2001	Italiana
I/2	M	2001	Italiana
I/3	F	2001	Italiana
I/4	F	2001	Italiana
I/5	F	2001	Italiana
I/6	F	1999	Italiana
I/7	F	2001	Italiana
I/8	F	2001	Italiana

Gli studenti e le studentesse della Quinta liceo musicale di Livorno studiano: Canto lirico (1), Chitarra (1), Flauto traverso (2), Percussioni (3), Pianoforte (1), Violino (1), Violoncello (2); gli studenti e le studentesse della Quinta del liceo musicale di Lucca: Canto lirico (3), Chitarra (4), Clarinetto (2), Contrabbasso (1), Flauto traverso (1), Percussioni (5), Pianoforte (1); quelli della Quinta liceo musicale di Massa: Canto lirico (2), Chitarra (3), Clarinetto (3), Contrabbasso (1), Flauto traverso (1), Percussioni (3), Pianoforte (2), Viola (1), Violino (2), Violoncello (1), Saxofono (1), Tromba (1), Trombone (1), informazioni omesse sia nelle tabelle di presentazione che nei profili di sintesi delle loro narrazioni onde evitarne l'identificazione.

Qui di seguito una rappresentazione degli strumenti o pratica vocale, suddivisi in base alla scelta principale tra maschi e femmine (Tab. 7).

Tabella 7 – Scelta degli strumenti o canto suddivisa per genere sull'intero campione (Indir. Music.)

Maschi	Femmine
Canto lirico (2)	Canto lirico (4)
Chitarra (6)	Chitarra (2)
Clarinetto (2)	Clarinetto (3)
Flauto traverso (3)	Flauto traverso (1)
Percussioni (5)	Percussioni (6)
Pianoforte (3)	Pianoforte (1)
Contrabbasso (2)	Tromba (1)
Saxofono (1)	Viola (1)
Trombone (1)	Violino (3)
	Violoncello (3)

Nelle tabelle di codifica che seguono può essere osservata l'organizzazione della riduzione dei dati⁸⁹⁶ emersi dalle informazioni del materiale empirico grezzo raccolto tramite le interviste semi-strutturate e i questionari a domande aperte. La sigla NR (Non Rilevato) ha il significato di un'assenza di informazione e quindi di dato, o di assenza di ricordi da riferire da parte dell'intervistato/a o della persona che ha risposto all'indagine

⁸⁹⁶ Così come suggerisce Bailey; K.D. Bailey, *op. cit.*, pp. 381-385.

tramite questionario⁸⁹⁷. Le risposte si presentano in forma riassunta e con abbreviazioni.

A differenza della classe ad indirizzo Musicale, nell'intervista non è stato richiesto quanto tempo ogni studentessa (la classe è composta da sole femmine) della classe ad indirizzo Scienze Umane dedica allo studio, né se ognuna ritenga che la musica debba essere riservata alle persone di talento o per tutti, domanda che è sembrato opportuno inserire all'interno dei questionari rivolti agli/alle studenti/esse dei licei artistici di Lucca e Carrara, in fase di ottimizzazione della serie di quesiti. Si è ritenuto inoltre rilevante indagare una quantificazione numerica di valore attribuito alla scelta di indirizzo di ogni singolo partecipante all'indagine tramite questionari.

LIVORNO

Da una analisi introduttiva delle interviste effettuate nella classe Quinta ad indirizzo Musicale comparata all'indirizzo Scienze Umane di Livorno, possiamo osservare che la musica piace a quasi tutti gli studenti e studentesse della Quinta Musicale (è assente il dato in un caso: I/3), quantificando l'importanza della scelta di ognuno/a con valutazioni numeriche variabili tra 4.5 e 10 su 10 (Tab. 8).

La musica piace anche a quasi tutte le intervistate (solo a I/10 più o meno) della classe Quinta ad indirizzo Scienze Umane, delle quali vengono descritte in tabella le modalità di fruizione (Tab. 9), tra cui si rileva che una di loro fa parte dell'organico del coro scolastico (I/11), altre hanno avuto esperienze musicali di strumento o canto privatamente (I/3, I/7, I/12), all'Indirizzo Musicale (I/6), al Conservatorio (I/1), o di danza (I/4, I/9), alcune ascoltano musica (I/2, I/4, I/5, I/7, I/8, I/9, I/10), una soltanto pur dichiarando che la musica le piace, non la pratica e non l'ha praticata limitandosi all'ascolto (I/2).

897 Prendendo in considerazione la possibile rilevanza della variabile in esame si è ritenuto opportuno includere nelle tabelle le mancate risposte dei soggetti coinvolti nell'indagine, vedi in proposito *Valori mancanti* in P. Corbetta, *op. cit.*, pp. 488-489.

**Tabella 8 – Apprezzamento della musica
- Classe V^a Musicale di Livorno**

Classe V ^a Musicale	Ti piace la musica?	Quantifica con un numero quanto conta nella tua vita l'indirizzo di studio scelto
I/4	Sì	4.5/10
I/3	NR	6/10
I/6	Sì	7/10
I/1	Sì	7.50/10
I/7	Sì	8.50/10
I/11	Sì	8.50/10
I/2	Sì	9/10
I/5	Sì	9/10
I/8	Sì	10/10
I/9	Sì	10/10
I/10	Sì	10/10

**Tabella 9 – Apprezzamento della musica
- Classe V^a Scienze Umane di Livorno**

Classe V ^a Sc. Umane	Ti piace la musica?	La pratici? In che modo?
I/1	Sì	Suonato al Conservat.
I/2	Sì	No. Ascolto
I/3	Sì	Suonato chitarra a 8-9 anni
I/4	Sì	Fatto danza. Ascolto
I/5	Sì	Ascolto
I/6	Sì	Suonato pianoforte all'Indirizzo Musicale SM. Ascolto
I/7	Sì	Studiato pianoforte e canto. Ascolto
I/8	Sì	Ascolto
I/9	Sì	Ascolto. Da piccola facevo danza
I/10	Più o meno	Ascolto a volte
I/11	Sì	Si, coro scolastico
I/12	Sì	Suonato pianoforte

In una successiva macro-analisi i contenuti vengono suddivisi in tre parti secondo un criterio temporale: **Passato** (Infanzia), **Presente** e **Futuro**, all'interno delle quali si procede con una meso-analisi contenente categorie relative ad esperienze, comportamenti e contesti nel Passato, percezione di sé, opinioni, atteggiamenti e condizionamenti nel Presente, prospettive, progetti futuri e aspirazioni nel Futuro.

A questa suddivisione intermedia segue una rispettiva micro-analisi in base alle variabili considerate. Relativamente alle esperienze, comportamenti e contesti nel Passato: Familiari musicisti - Propedeutica Musicale - Ascolto di musica dal vivo - Ascolto di musica registrata - Strumenti musicali a disposizione - Giochi sonori o musicali - Stimoli musicali in vacanze o viaggi - Compagni/e e/o amici/amiche musicisti - Esperienze musicali scolastiche - Esperienze musicali extrascolastiche.

Rispetto alla percezione di sé, alle opinioni, atteggiamenti e condizionamenti nel Presente:

Frequenza di Indirizzo Musicale nella Scuola Media (indir. Mus. e Sc. Um.) - Preparazione di esame di ammissione al liceo (indir. Mus.) - Tempo dedicato allo studio musicale al giorno (indir. Mus.) - Cambiamento di percezione di sé in entrata e in uscita (indir. Mus. e Sc. Um.) - Scelta di indirizzo scolastico autonoma o indirizzata (indir. Mus. e Sc. Um.) - Opinione dei genitori sulla scelta scolastica (indir. Mus. e Sc. Um.) - Percezione del possesso o meno di doti musicali (indir. Mus.) - Modelli di riferimento presenti o passati (indir. Mus.) - Strategie di insegnamento/apprendimento (indir. Mus.) - Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica (indir. Mus. e Sc. Um.) - Presenza di frustrazioni ed eventuale modalità di superamento (indir. Mus.) - Risposta del liceo alle aspettative (indir. Mus. e Sc. Um.) - Incremento nello studio di altre discipline attribuito allo studio della musica (indir. Mus.) - Influenza dello studio musicale nelle relazioni interpersonali (indir. Mus.) - Necessità di doti o sostegno di genitori e/o insegnanti nel sostenere la motivazione allo studio e alla scelta (indir. Mus. e Sc. Um.) - Opinione personale sull'opportunità di riservare lo studio musicale ai talenti o renderlo accessibile a tutti (indir. Mus.) - Valore numerico attribuito all'indirizzo scelto (indir. Sc. Um.).

Rispetto alle prospettive, progetti futuri e aspirazioni nel Futuro: Influenza della musica nelle scelte future (indir. Mus.) - Dopo il liceo... Progetti futuri (indir. Mus. e Sc. Um.) - Prospettive di riserva alternative al campo artistico (indir. Mus.).

Dalla tabella “Passato” relativa ai contesti e alle esperienze musicali infantili in ambito scolastico ed extrascolastico dei ragazzi e delle ragazze dell'indirizzo Musicale di Livorno, si evince che in nessun caso gli/le intervistati/e hanno esternato l'assenza di tutti gli stimoli richiamati alla memoria, anche se non è presente per alcuno/a la sollecitazione di tutte le variabili considerate (Tab. 10).

Nella stessa rileviamo che tutti hanno in qualche modo avuto esperienze o stimoli durante l'infanzia, infatti I/1 ha avuto esperienze musicali scolastiche ed extrascolastiche; I/2 ha un familiare musicista, ascoltato musica registrata, ballato e cantato per gioco, e cantato alla scuola elementare; I/3 ha un familiare musicista, ha avuto esperienze di propedeutica musicale, ascoltato musica dal vivo ed avuto una tastiera a disposizione; I/4 ha un familiare musicista ed ricevuto stimoli musicali in molti modi: corso di canto propedeutico alle Elementari, ascolto di musica registrata e dal vivo, possesso di strumenti musicali anche in formato giocattolo, avuto esperienze musicali scolastiche; I/5 ha familiari musicisti,

ascoltato musica registrata, avuto disponibilità di una tastiera con cui giocare ed avuto esperienze musicali sia scolastiche che extrascolastiche; I/6 ha familiari musicisti, ascoltato musica alla TV e alla radio, giocato con una chitarrina e fatto coro a scuola; I/7 ha avuto stimoli musicali durante viaggi/vacanze e fatto esperienze musicali a scuola; I/8 ha ascoltato musica registrata, avuto giochi sonori/musicali e fatto esperienze musicali scolastiche; I/9 ha un familiare musicista, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto a disposizione giochi sonori/musicali, avuto contatto con amici adulti musicisti e fatto esperienze musicali extrascolastiche; I/10 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto a disposizione strumenti musicali e fatto esperienze musicali a scuola; I/11 ha un musicista in famiglia, ascoltato musica registrata, avuto un tastierina giocattolo e fatto esperienze musicali scolastiche ed extrascolastiche.

Passato

Tabella 10 – Esperienze, sollecitazioni, contesti - Classe V^a Musicale di Livorno

Classe V ^a Musicale	Familiari musicisti	Propedeutica Musicale	Ascolto musica dal vivo	Ascolto musica registrata	Strumenti musicali a disposizione	Giochi sonori o musicali	Stimoli in vacanze o viaggi	Compagni/e e/o amici/amiche musicisti	Esperienze scolastiche	Esperienze extrascolastiche
I/1	No	No	No	NR	No	No	NR	No	Sì	Sì, danza
I/2	Sì, zio chitarrista autodidatta	No	No	Sì	No	No	No	No	No, solo cantato alle recite alle Elem.	No, ma ballato e cantato
I/3	Sì, parente pianista	Sì	Sì	NR	Sì, tastiera	NR	NR	No	No	No
I/4	Sì, cugino bassista, chitarrista e batterista	Sì, canto alle Elem.	Sì	Sì	NR	Sì, chitarra e tastiera giocattolo	NR	No	Sì	No

I/5	Sì, genitori autodidatti e zio	No	No	Sì	Sì, tastiera piccola	No	No	No	Sì, ballo	Sì, chitarra dai 6 anni
I/6	Sì, padre suonava flauto trav. alle Medie e parenti	No	No	Sì, alla TV e radio	No	Sì, chitarrina	No	NR	Sì, coro	No
I/7	No	No	No	NR	NR	NR	Sì	No	Sì, canto	No
I/8	No	No	No	Sì	No	Sì	No	No	Sì	No
I/9	Sì, zio chitarrista autodidatta	No	Sì	Sì	NR	Sì, molti strumenti giocattolo	NR	No, solo amici adulti della madre	No	Sì
I/10	Sì, padre chitarrista, nonno e zii	No	Sì	Sì	Sì, chitarra e tastiera	No	NR	NR	Sì, canto per spett. fine anno	No
I/11	Sì, nonno da giovane suonava la cornamusa	No	No	Sì	NR	Sì, tastierina	NR	No	Sì	Sì, danza dai 6 anni

Nella tabella successiva, relativa alle esperienze musicali infantili in ambito scolastico ed extrascolastico delle ragazze dell'indirizzo Scienze Umane (Tab. 11), si evince che in un solo caso (I/4) sono assenti o non ricordati stimoli infantili, in tutti gli altri casi sono presenti alcuni tipi di sollecitazione: I/1 ha fatto esperienza di propedeutica alla musica ed extrascolastica al Conservatorio, avuto strumenti musicali a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti, cantato accompagnata da pianoforte e chitarra alla scuola dell'infanzia; I/2 ha un familiare musicista, ascoltato musica registrata, avuto a disposizione giochi e strumenti musicali e avuto esperienze musicali scolastiche; I/3 ha un familiare musicista, ascoltato musica registrata, avuto a disposizione strumenti e giochi musicali, avuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze musicali scolastiche ed extrascolastiche; I/5 ha un familiare musicista, avuto giochi e strumenti musicali a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti e fatto esperienze musicali scolastiche; I/6 ha musicisti in famiglia, fatto esperienze di propedeutica musicale, ascoltato musica registrata e dal vivo, avuto strumenti musicali a disposizione, compagni/amici musicisti e fatto esperienze musicali scolastiche; I/7 ha musicisti in famiglia, ha ascoltato musica

registrata, avuto strumenti e giochi musicali a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti e fatto esperienze musicali scolastiche ed extrascolastiche; I/8 ha ascoltato musica registrata, avuto strumenti giocattolo a disposizione e conosciuto compagni/amici musicisti; I/9 ha un parente musicista, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto giochi e strumenti musicali a disposizione e fatto esperienze musicali extrascolastiche; I/10 ha ascoltato musica dal vivo, avuto strumenti e giochi musicali a disposizione e fatto esperienze musicali alle Elementari; I/11 ha parenti musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto giochi e strumenti musicali a disposizione, stimoli durante viaggi/vacanze, compagni/amici musicisti e fatto esperienze musicali scolastiche; I/12 ha ascoltato musica registrata, avuto giochi e strumenti musicali a disposizione, conosciuto amici adulti musicisti e fatto esperienze extrascolastiche.

Passato

Tabella 11 - Esperienze, sollecitazioni, contesti - Classe V^a Sc. Umane di Livorno

Classe V ^a Scienze Umane	Familiari musicisti	Propedeutica Musicale	Ascolto musica dal vivo	Ascolto musica registrata	Strumenti musicali a disposizione	Giochi sonori o musicali	Stimoli in vacanze o viaggi	Compagni/e e/o amici/amiche musicisti	Esperienze scolastiche	Esperienze extrascolastiche
I/1	No, padre chitarrista autodidatta	Sì	NR	NR	Sì	NR	NR	Sì	Sì, canto accompagnato	Sì, al Conserv.
I/2	Sì, padre bassista	No	No	Sì	Sì	Sì, microfono finto, chitarra e basso giocattolo	NR	No	Sì, coro	No
I/3	Sì, parente chitarrista	No	No	Sì	Sì	Sì, karaoke	NR	Sì, alle Elem.	Sì, concerti fine anno	Sì, chitarra
I/4	No	No	No	NR	No	NR	NR	No	NR	No
I/5	Sì, zia	No	No	NR	Sì	Sì, pianola	NR	Sì, alle	Sì, alle	No

	pianista autodid.							Elem.	Elem.	
I/6	Sì, cantanti lirici e sorella pianista	Sì, canto alle Elem.	Sì	Sì	Sì	NR	NR	Sì	Sì	No
I/7	Sì, zio pluristrumentista	No	NR	Sì	Sì	Sì, tastierina a fiato	NR	Sì, alle Elem.	Sì, canto	Sì, danza a 4 anni, poi pianof. e canto
I/8	No	No	No	Sì	No	Sì, pianoforte giocattolo	No	Sì	No, non fu presa a coro perché stonata	No, mi sono sempre opposta
I/9	Zio cantante lirico	No	Sì	Sì	Sì	Sì, pianola e chitarra	NR	Sì	NR	Danza da piccola, coro in chiesa
I/10	No	No	Sì	NR	Sì, flauto dolce	Sì, lettore CD portat.	NR	No	Alla Materna non ricordo, alle Elem. sì	No
I/11	Sì, genitori, sorella e cugine suonano	No	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	No
I/12	No	No	No	Sì, in TV	Sì, pianoforte a noleggio	Sì	NR	Sì, amici adulti	NR	Sì, pianof.

A seguito della narrazione delle proprie esperienze infantili è stato chiesto ai ragazzi e alle ragazze del liceo Musicale se fare musica fosse stato il risultato di un interesse spontaneo, dalle cui risposte traspare l'avvicinamento verso la musica in modo generalmente spontaneo (Tab. 12).

Tabella 12 – Nascita della passione per la musica - Classe V^a Musicale di Livorno

Classe V^a Mus.	Fare musica è stato un interesse spontaneo?
I/1	Sì, personale, in famiglia non ho avuto influssi esterni
I/2	Sì
I/3	Diciamo di sì, sì
I/4	No, è stato coltivato negli anni, ho sempre ascoltato, poi mi sono voluto mettere la chitarra addosso (verso 11-12 anni). Il fattore genitori è molto importante, è quello che mi ha fatto esplodere la passione
I/5	Sì
I/6	Sì, all'inizio delle superiori mi piaceva suonare in orchestra, in seguito alcuni professori mi hanno fatto perdere la passione per la musica
I/7	Sì, spontaneo, nessuno mi ha spinto
I/8	Sì, travolta, come quando ti innamori, un colpo di fulmine, non puoi farne a meno, quando l'hai incontrata non ne esci
I/9	Sì
I/10	Sì, tra la Seconda e Terza Media mio nonno mi regalò una tastiera, imparavo le canzoncine con i <i>tutorial</i> , il liceo musicale è stata una decisione completamente mia
I/11	Penso di sì, mi sono avvicinata alla musica passando dalla danza, poi ho scoperto che non mi piaceva tanto la danza, quanto la musica che ballavo

Confrontando le risposte delle ragazze del liceo ad Indirizzo Scienze Umane alla domanda relativa all'idea di intraprendere studi musicali (Tab. 13), si nota in molti casi un interesse per la musica, con esperienze vocali e strumentali pregresse e un'attribuzione di valore della musica collaterale ad altri interessi prioritari (I/1, I/2, I/3, I/4, I/6, I/9, I/11, I/12).

Tabella 13 – Nascita della passione per la musica - Classe V^a Sc. Umane di Livorno

Classe V^a Sc. Umane	Hai mai pensato di intraprendere studi musicali?
I/1	Fino a due anni fa suonavo la viola in Conservatorio, non mi sono trovata tanto bene...l'anno scorso ho fatto delle lezioni privatamente... spero di riuscire a integrarlo al mio percorso futuro
I/2	Mi piace tantissimo cantare...però non sono brava...se penso al mio futuro non mi vedo nell'ambito della musica... l'ho lasciata in secondo piano
I/3	Ho fatto un paio di anni di chitarra... non ho mai considerato la musica un futuro lavorativo, ma più che altro una passione

I/4	Mi piace cantare anche se sono davvero stonata... la musica la vedo come un hobby ...ascolto molto, è uno stacco dalla realtà...mi immergo nei miei pensieri...è un rifugio da me stessa
I/5	Ho suonato il flauto alle Medie, lo facevo contro voglia, non mi piaceva...ho una passione per l'ascolto della musica
I/6	Ho suonato pianoforte all'indirizzo Musicale alle Medie... ho capito la differenza tra la passione che può essere un lavoro o come hobby . Ho imparato a suonare da sola la chitarra e l'ukulele
I/7	Ho suonato il pianoforte...sono andata a lezione di canto... ho sempre pensato la musica un possibile percorso parallelo più che un percorso di studi effettivo , il musicale mi avrebbe aperto strade che non mi interessavano . Nei progetti futuri suonare la chitarra e cantare per hobby
I/8	Mi piace ascoltare la musica, ma non sono una vera appassionata...non ho mai pensato di intraprendere studi musicali, non sono portata per il ritmo...non ho orecchio musicale. Ad una prova di canto alle Elementari, a otto anni, mi dissero che ero stonata
I/9	No, mi piace cantare, ma non mi interesserebbe fare quello di lavoro , se non sei convinto non ne vale la pena. Mi piace ascoltare la musica, ma entrare nell'ambito musicale no
I/10	No, non è nei miei interessi
I/11	Canto nel coro scolastico , mia mamma voleva iscrivermi al Musicale ma io ho detto no, non voglio andarci, mi piace cantare liberamente
I/12	No, mi piaceva cantare però non sono intonata, mia madre e mia nonna mi dicevano che non ero brava a cantare, quindi quando ero in Quinta Elementare iniziai a suonare il pianoforte e ho continuato con i corsi pomeridiani durante i tre anni delle Medie, ma ero proiettata su altro, la musica era più un hobby .

Presente (percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti)

La seguente tabella nella macro-area del Presente introduce il quadro di presentazione degli studenti e studentesse relativo alla frequenza dell'indirizzo Musicale alla Scuola Secondaria di I° grado che può aver favorito o meno il passaggio a quello di II° grado (frequentato da tre persone su undici), le modalità di preparazione all'esame di accesso al liceo musicale (preparato con studio personale, con l'aiuto di esterni, o privatamente) e il tempo dedicato quotidianamente allo studio della musica che appare molto diversificato (Tab. 14).

Tabella 14 - Passaggio al liceo - Impegno di studio - Classe V^a Musicale di Livorno

Classe V^a Musicale	Frequenza indir. Mus. SM	Preparazione di esame di ammissione al liceo	Tempo dedicato quotidianamente allo studio della musica
I/1	No	Scelto un pezzo facile e preparato da sola	30'-1h e 30'
I/2	No	Aiutata dall'insegnante di musica delle Medie e volontari	2h
I/3	No	Con un amico	1h-2h
I/4	No	Con insegnante di musica delle Medie	3h-4h
I/5	No	Studiando precedentemente in una scuola musica	1h
I/6	Sì	NR	0' a casa, 2h-3h settiman. a scuola
I/7	Sì	Con insegnante delle Medie	3h-5h
I/8	Sì	Passando dalle Medie al liceo	Non tantissimo
I/9	No	Portati piccoli studi preparati privatamente	Tanto tempo
I/10	No	Prendendo lezioni private di strumento	2h e 30' almeno
I/11	No	Preparato a scuola di musica privata	10'-2h

La tabella successiva (Tab. 15) sintetizza quanto esternato dai partecipanti relativamente alla percezione di sé in uscita dal liceo rispetto al momento di ingresso e alla percezione delle proprie doti musicali, agli atteggiamenti (modelli di riferimento presenti e passati, influenza della musica nelle relazioni interpersonali, eventuale presenza di frustrazioni e possibile superamento, strategie di insegnamento-apprendimento, incremento nello studio di altre discipline, risposta del liceo alle aspettative), ai condizionamenti (scelta autonoma o indirizzata, soddisfazione o delusione rispetto alla propria scelta di indirizzo, opinione dei genitori) ed alle proprie opinioni (idea sulla necessità di possedere doti o avere un buon rapporto con insegnante e genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, credenza sullo studio della musica ritenuto riservato ai talenti o per tutti).

Nello schema si nota la percezione di molti/e studenti e studentesse di essere cresciuti/e e maturati/e, anche se a I/6 sono diminuiti l'entusiasmo e la passione e I/9 si sente più demotivato. Quasi tutti /e hanno la percezione di possedere doti musicali, ad eccezione di

I/6 che non risponde, I/3 e I/11 che credono di non possederne. Per quanto riguarda i modelli di riferimento, le indicazioni sono differenziate: da nessuno (I/3, I/5, I/6) a tanti (I/9), fra cui si dichiarano in prevalenza insegnanti e artisti, ma anche familiari nel passato. Quasi tutti attribuiscono alla musica un'influenza positiva nelle relazioni interpersonali (I/3 in parte), considerando diversi aspetti descritti in tabella. Lo studio della musica presenta in alcuni casi anche momenti di frustrazione, che vengono superati con l'esortazione a studiare (I/1), chiedendo aiuto agli amici (I/2), sperando in nuove situazioni al termine della scuola (I/4), senza soluzione (I/5), non le supera e non le importa più niente dello strumento (I/6), con la comprensione degli interessi che aiutano a maturare e vedere l'importanza della musica (I/8), con l'idea futura di raggiungere un'indipendenza economica da investire sulla musica (I/9). Non più presenti per I/7 che ha superato i suoi momenti di frustrazione con riflessioni personali e per I/11 che ha trovato giovamento da una maggiore continuità didattica dei docenti. Tra le strategie di insegnamento-apprendimento più apprezzate si rileva la presenza della tecnologia (I/1), rendere la musica divertente e spaziare tra i generi (I/2), suonare in orchestra (I/6 e I/8), la ripetizione (I/7), personalizzare la lezione (I/10), ricevere conforto e incoraggiamento dal docente (I/11). Otto persone su undici ritengono che la musica incrementi lo studio di altre discipline. Una persona ritiene che il liceo musicale abbia risposto alle proprie aspettative, otto no, due in parte, scelta indirizzata per due di loro (I/6 e I/9), parzialmente indirizzata (I/1) e autonoma per tutti gli altri, della quale i genitori sono contenti in sette casi, sì e no in altri tre. Quattro ragazzi/e sono comunque soddisfatti/e della propria scelta scolastica (I/4, I/9, I/10 e I/11), una abbastanza soddisfatta (I/2), quattro si ritengono sia soddisfatti/e che delusi/e (I/1, I/3 I/5 e I/7), due deluse (I/6 e I/8).

Relativamente all'opinione circa la necessità di possedere doti musicali o avere un buon rapporto con insegnante e genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, otto persone ritengono che siano necessarie entrambe (I/1, I/2, I/4, I/6, I/8, I/9, I/10, I/11), altre privilegiano il rapporto con insegnanti e genitori (I/3), solo con l'insegnante (I/7), doti e volontà (I/5). Tutti sono concordi nel ritenere lo studio della musica per tutti e non riservato ai talenti.

Tabella 15 - Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti - Classe V^a

Musicale di Livorno

Classe V ^a Musicale	Stessa percezione di sé in entrata e in uscita?	Scelta autonoma o indirizzata	Opinione dei genitori: contenti?	Percezione possesso di doti musicali	Modelli di riferimento	Strategie insegnam.-apprendim.	Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica	Presenza frustrazioni e superamento	Risposta del liceo alle aspettative	Incremento nello studio di altre discipline	Influenza nelle relazioni interpersonali	Necessità di doti o sostegno adulti	Studio musicali per talenti o per tutti?
I/1	No, cresciuta, maturata	Aut., ma indir. da inseg.	Sì	Sì	No, solo insegn. di strumento. Da piccola quella di danza	La tecnologia	Soddisfatta e delusa	Sì. Esortazione allo studio	Sì	Sì	Sì, più empatica e intuitiva	Entrambe	Tutti
I/2	No, cresciuta	Aut.	Sì	Sì	Sì, insegnante e artisti. Da piccola madre e fratello	Rendere la musica divertente, piacevole. Spaziare tra i generi	Abb. Soddisf.	Sì. Aiuto di amici	No	No-Sì	Sì, più sicurezza e scioltezza	Entrambe	Tutti
I/3	All'inizio no, poi sì	Aut.	Sì-No	No	No	NR	Soddisfatto e deluso	No	No	No, influenza negativa	Sì-No	Rapporto con insegn. e genit.	Tutti
I/4	Diversa, all'inizio ragazzino, poi la percezione si è sfumata	Aut.	Sì-No	Sì	Sì, un'artista e insegnanti. Da piccolo gruppi musicali	Ci sono	Soddisf.	Sì, poco. Sperando in nuove situazioni	Sì-No	Sì, storia e letteratura	Opportunità di conoscere musicisti	Entrambe	Tutti
I/5	No, più matura e cresciuta	Aut.	NR	Sì	No, neanche da piccola	Non so	Sì-No	Sì. Non lo supero	No	Sì, può facilitare i punti in comune	Sì, migliora i rapporti	Doti e volontà	Tutti
I/6	No, all'inizio entusiasta, poi la passione è scemata	Indir.	Sì-No	NR	No, neanche da piccola	Fare orchestra	Delusa	Sì. Non lo supero	No	Sì	Sì, superare insicurezza e timidezza, conoscere musicisti	Entrambe	Tutti
I/7	Differenze e corrispondenze, diminuito timore di non essere all'altezza	Aut.	Sì	Sì	Sì, insegnante e musicisti. Da piccola no	La ripetizione	Soddisf. - Delusa	Non più. Con riflessioni personali	No	Sì, collegamenti	Sì, argomento di conversazione e confronto	Insegnante	Tutti

I/8	NR	Aut.	Si	Si	Sì, insegnante. Da piccola, un cantante	Suonare in orchestra	Delusa	Sì. Matutando l'interesse	No	Sì, aiuta a riflettere	Sì, anche di distanza con i non musicisti	Entrambe	Tutti
I/9	Ora sono più demotivato	Indir.	Si	Si	Sì, tanti. Da piccolo la madre	NR	Soddisf.	Sì. Sperando nel futuro	No	No	Sì, apertura e curiosità	Entrambe	Tutti
I/10	Ora più consapevole e respons., cambiata la prospettiva di vita	Aut.	Si	Si	Sì, insegnante e musicista. Da piccolo il fratello	Personalizzare la lezione	Soddisf.	No	In parte	Si	Un po'. Arricchimento	Entrambe	Tutti
I/11	Differenze di carattere, maturata, migliorata	Aut.	Si	No	Insegnante. Da piccola cantante	Conforto e incoraggiamento del docente	Soddisf.	Non più.	No	Sì, matematica e ital.	Sì, perdita un po' di timidezza, maggiore scioltezza	Entrambe	Tutti

Sintetizzando in una tabella analoga quanto esternato dalle ragazze dell'indirizzo Scienze Umane (Tab. 16) si rileva come la percezione di sé in uscita dal liceo rispetto al momento di ingresso sia stato per tutte un processo di cambiamento, con una percezione di maggiore apertura (I/1), anche nelle relazioni amicali (I/5), di maggiore responsabilità (I/4), maturità (I/3, I/6), consapevolezza delle scelte (I/9), nella visione del mondo (I/10) e nel carattere (I/11, I/12), oppure in evoluzione (I/7).

Negli atteggiamenti si evidenzia che cinque persone hanno verificato che il liceo ha risposto alle proprie aspettative (I/1, I/2, I/5, I/6, I/9) anche se una di queste non ne aveva di precise (I/9), due dichiarano che abbia risposto in parte alle proprie aspettative (I/3, I/11), una di averle cambiate nel passaggio da un liceo all'altro (I/8).

Cinque persone hanno scelto autonomamente la scuola (I/3, I/7, I/9, I/10, I/12), quattro sono state indirizzate (I/4, I/5, I/6, I/11), due in parte consigliate (I/1, I/8), una era stata indirizzata alla precedente scuola e deciso autonomamente l'attuale (I/2). Sette persone si sentono soddisfatte della propria scelta di indirizzo (I/1, I/2, I/5, I/6, I/7, I/8, I/9), tre non del tutto soddisfatte (I/4, I/11 e I/12), due sia soddisfatte che deluse (I/3 e I/10), con un'attribuzione di valore numerico alla propria scelta scolastica quantificato tra 5 e 9 su 10. I genitori di otto studentesse sono contenti della scelta scolastica delle figlie (I/1, I/2, I/3, I/6, I/7, I/8, I/9, I/11), due abbastanza (I/10, I/12).

Due ragazze sono dell'idea che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sia necessario possedere doti ed avere il sostegno di genitori ed insegnanti (I/1 e I/4), per una è importante avere un buon rapporto con genitori e insegnanti e un ambiente favorevole

(I/6), tre ritengono necessarie le sole doti o capacità personali (I/2, I/3 e I/10), una le buone qualità di studio (I/11), un'altra qualità e volontà (I/8), motivazione per una ragazza (I/12), un buon rapporto con gli insegnanti per un'altra (I/9), associato alla determinazione per una di loro (I/5), doti e ambiente per un'altra ancora (I/7).

Tabella 16 - Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti - Classe V^a Sc. Umane di Livorno

Classe V ^a Scienze Umane	SMF frequenza indir. Mus.	Valore attribuito all'indirizzo scelto	Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica	Risposta del liceo alle aspettative	Stessa percezione di sé in entrata e in uscita?	Scelta autonoma o indirizzata	Opinione dei genitori: contenti?	Necessità di doti o sostegno adulti
I/1	No	8/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. Più aperta	Un po' indirizzata	Sì	Entrambe
I/2	No	8.50/10	Soddisf.	Sì	Cambiata tra professionale e liceo	La prima scelta indirizzata, poi personale	Sì	Proprie capacità
I/3	No	7/10	Soddisf.-Delusa	In parte	Cambiata. Maturata	Autonoma	Sì	Potenzialità e talento
I/4	No	5/10	In parte	NR	Crescendo mi sento più responsabile	Consigliata	NR	Entrambe
I/5	No	8/10	Soddisf.	Sì	Migliorata nel fare amicizie	Consigliata	NR	Determinazione e insegnanti
I/6	Sì	9/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. Maturata	Indirizzata	Sì	Rapporto e ambiente
I/7	No	6/10	Soddisf.	NR	Diversa, sto finendo di definirmi	Autonoma	Sì	Doti e ambiente
I/8	No	8/10	Soddisf.	Cambiate dal Classico a Sc. Um.	NR	In parte Consigliata	Sì	Qualità specifiche e volontà
I/9	No	9.50/10	Soddisf.	Sì, non ne avevo di precise	Cambiata. Più consapevole delle scelte	Autonoma	Sì	Rapporto con insegnanti
I/10	No	8/10	Sì/No	Non ricordo le aspettative in entrata	Cambiato il modo di vedere il mondo e affrontare le situazioni	Autonoma	Abbastanza	Doti personali
I/11	No	9/10	Mediam. Soddisf.	Sì e no	Alcuni cambiamenti, ero timida	Indirizzata	Sì	Buone qualità di studio
I/12	No	8.50-9/10	Abbast. Soddisf.	Non sono cambiate	Cambiata. Prima ero più succube, ora riesco a rispondere a tono	Autonoma	Madre abbastanza	Motivazioni personali

Futuro

Relativamente all'idea di quanto la musica influenzerà le scelte future degli studenti e delle studentesse dell'indirizzo Musicale si rilevano linee divergenti, dalla persona che non si sente molto influenzata dalla scelta della musica avendo in mente di scegliere l'Università non musicale (I/1), magari affiancata da uno studio musicale parallelo (I/8), quella indecisa tra studiare e lavorare (I/3), la persona che non ha ancora chiari i suoi progetti futuri (I/6), quella che ancora non ha deciso se frequentare il Conservatorio o l'Università (I/9), fino alle persone più convinte dell'influenza della musica nelle proprie scelte future che hanno in mente di fare il Conservatorio (I/2, I/5, I/7, I/10), tra le quali una ritiene che la propria scelta di proseguire gli studi musicali al Conservatorio non sia stata influenzata dal liceo (I/7). Una persona non del tutto convinta dell'influenza della musica nelle scelte future vuole comunque proseguire gli studi musicali (I/4), ma c'è anche chi ritiene che, nonostante la musica l'accompagnerà nella vita e che non possa farne a meno, le proprie scelte saranno orientate verso un indirizzo universitario non musicale (I/11). Solo due persone (I/2, I/10) che intendono proseguire gli studi musicali hanno valutato la possibilità di una prospettiva di riserva alternativa alla possibilità di non riuscire ad affermarsi nel campo artistico (Tab. 17).

Tabella 17 – Prospettive e progetti - Classe V^a Musicale di Livorno

Classe V ^a Musicale	Influenza della musica nelle scelte future	Dopo il liceo... Progetti futuri	Prospettive di riserva alternative al campo artistico
I/1	Per ora non credo in un punto molto elevato	Università, non musicale. Lavoro e famiglia	-
I/2	Tanto	Conservatorio	Insegnamento, università o creare associazioni
I/3	NR	Indeciso tra studio e lavoro o entrambi	No, nessuna
I/4	Sì/No	Studi musicali	...ci sto ancora pensando
I/5	Sì, vorrei proseguire con questa strada	Conservatorio	Il piano B non c'è
I/6	Non so	Indecisa	NR
I/7	Tanto. Non dal liceo	Conservatorio	No

I/8	Sempre	Università non musicale, continuare musica privatamente. Lavorare con i bambini	NR
I/9	Per il momento no	Conservatorio o Università, diventare insegnante e musicista	Non lo so, mi piacerebbe diventare insegnante del mio strumento
I/10	Sì, la musica è al primo posto	Conservatorio, suonare in orchestra e insegnare	Lavorare in teatro
I/11	Mi accompagnerà, non posso farne a meno	Università non musicale. Lavoro	È la musica una prospettiva di riserva

Dalla tabella relativa ai progetti futuri dopo il liceo si evince che le ragazze dell'indirizzo Scienze Umane sono in genere orientate verso l'Università (I/4, I/5 I/6, I/10, I/11), associata al lavoro (I/2), al lavoro e alla famiglia (I/12), con alcune persone ancora nella fase di prendere una decisione (I/1, I/3, I/7, I/8, I/9), ma comunque nessuna orientata verso studi musicali (Tab. 18).

Tabella 18 – Prospettive e progetti - Classe V^a Sc. Umane di Livorno

Classe V ^a Scienze Umane	Dopo il liceo... Progetti futuri
I/1	Forse studio umanistico. Lavorare all'estero
I/2	Università e lavoro
I/3	Confusa. Università, viaggiare, aiutare gli altri
I/4	Università. Fare la maestra
I/5	Università. Lavorare con bambini disabili
I/6	Università. Specializzazione in DSA. Lavorare al Nido o alla Materna
I/7	Università o insegnare all'estero. Vari progetti futuri
I/8	Molti progetti che cambiano, imparare lingue straniere, Università
I/9	Scuola di cinema o criminologia. Valutare lavoro all'estero
I/10	Università Medicina o Psicologia o fare la maestra
I/11	Università
I/12	Università, lavoro e famiglia

LUCCA

L'analisi dei questionari ha seguito la stessa procedura applicata per le interviste della provincia di Livorno. Da una analisi introduttiva dei 17 questionari compilati dalla classe Quinta ad indirizzo Musicale (Tab. 19) comparata ai 14 dell'indirizzo Artistico (Tab. 20) di Lucca, possiamo osservare che la musica piace a quasi tutti gli studenti e studentesse della Quinta Musicale (NR la risposta di I/14), quantificando l'importanza della scelta di indirizzo di ognuno/a con valutazioni numeriche variabili tra 5 e 10 su 10, con una evidente prevalenza su alte valutazioni (è assente il dato di I/4 che non ha saputo quantificare). La musica piace anche all'intero campione della classe Quinta ad indirizzo Artistico, con un'importanza quantificata numericamente tra 7 e 10 su 10, specificandone in tabella la modalità di fruizione per alcuni.

**Tabella 19 – Apprezzamento della musica
- Classe V^a Musicale di Lucca**

Classe V ^a Mus.	Ti piace la musica?	Quantifica con un numero quanto conta nella tua vita l'indirizzo di studio scelto
I/8	Sì	5/10
I/7	Sì	7/10
I/12	Sì	7/10
I/9	Sì	7.50/10
I/14	NR	8/10
I/17	Sì	8/10
I/16	Sì	9/10
I/1	Sì	10/10
I/2	Sì	10/10
I/3	Sì	10/10
I/5	Sì	10/10
I/6	Sì	10/10
I/10	Sì	10/10
I/11	Sì	10/10
I/13	Sì	10/10

I/15	Sì	10/10
I/4	Sì	Non so quantificare

**Tabella 20 – Apprezzamento della musica
- Classe V^a Artistico di Lucca**

Classe V ^a Art.	Ti piace la musica?	Quantifica con un numero quanto conta nella tua vita e giustifica
I/1	Sì	7/10
I/12	Sì	7/10, ascolto
I/4	Sì	8/10
I/5	Sì	8/10
I/6	Sì	8/10
I/7	Sì	8/10, ascolto
I/8	Sì	8/10
I/11	Sì	8/10, ascolto
I/14	Sì	8/10
I/2	Sì	9/10, preval. ascolto
I/10	Sì	9/10, ascolto
I/13	Sì	9/10
I/3	Sì	10/10
I/9	Sì	10/10

Dall'osservazione della tabella relativa al "Passato" delle persone della Quinta musicale (Tab. 21) si evince che tranne I/3 che ha esternato l'assenza di tutti gli stimoli richiamati alla memoria con la sola presenza di esperienze musicali extrascolastiche da autodidatta e I/15 che non ha avuto esperienze e sollecitazioni musicali o non le ricorda, tutti gli altri ragazzi e ragazze hanno ricevuto qualche sorta di sollecitazione o hanno avuto esperienze musicali. I/1 ha familiari musicisti, ascoltato musica registrata, avuto esperienze extrascolastiche; I/2 ha avuto esperienze musicali scolastiche e extrascolastiche; I/4 ha avuto familiari e amici musicisti, e avuto esperienze musicali scolastiche; I/5 ha fatto esperienze di propedeutica musicale, ascoltato musica registrata, conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze musicali scolastiche; I/6 ha ascoltato musica registrata; I/7 ha ascoltato musica dal vivo, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze a scuola; I/8 ha familiari musicisti; I/9 ha conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze extrascolastiche, I/10 ha fatto esperienze di propedeutica musicale, ascoltato musica dal vivo, avuto strumento musicali a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/11 ha ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/12 e I/13 hanno conosciuto compagni/amici musicisti; I/14 ha conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze musicali extrascolastiche; I/16 ha fatto esperienze di propedeutica musicale, conosciuto compagni/amici musicisti, e avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/17 ha un parente musicista, ascoltato musica dal vivo, conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze extrascolastiche.

Passato (esperienze, comportamenti, contesti)

Tabella 21 - Esperienze, sollecitazioni, contesti - Classe V^a Musicale di Lucca

Classe V ^a Musicale	Familiari musicisti	Propedeutica Musicale	Ascolto musica dal vivo	Ascolto musica registrata	Strumenti musicali a disposizione	Giochi sonori o musicali	Stimoli in vacanze o viaggi	Compagni/e e/o amici/amiche musicisti	Esperienze scolastiche	Esperienze extrascolastiche
I/1	Sì, padre canta	No	NR	Sì	NR	NR	NR	Sì, cugina	No	Educata all'ascolto dai genitori
I/2	No	No	No	No	No	No	No	Sì	Sì, canto, attività preferita	Cantato con la mamma
I/3	No	No	No	No	No	No	No	No	Non ho frequentato la scuola dell'infanzia	Autodidatta
I/4	Sì, non professionisti	No	NR	NR	NR	NR	NR	Sì, dopo gli 8 anni, amici con cui suonato in gruppo	Musica di sottofondo alle recite	NR
I/5	No	Sì, con grande divertimento	Non ricordo molto	Sì	NR	NR	NR	Sì	Sì, presentazione di strumenti	NR
I/6	No	No	No	Sì	NR	NR	NR	No	No	NR
I/7	No	No	Sì, banda di paese	NR	NR	NR	NR	Sì	Sì, canto	Costruzione di strumentini, scelta di strumento a 10 anni
I/8	Sì, zii e cugini	No	No	No	No	No	No	No	No	Lezioni di strumento a 12 anni
I/9	No, ma predisposti per il canto	No	No, unico concerto dopo i 6 anni	No	No	No	No	Sì, alle Elem.	No, non ricordo	Sì, corso in parrocchia dai 10 anni
I/10	No, una trisnonna non conosciuta	Sì, a scuola di musica	Sì, di musica classica e opere	NR	Sì, violonc. e clarin.	NR	NR	Sì, qualcuno	Sì, suonato in orchestre e cantato alle recite	Indirizzata al canto e poi allo strumento dalla madre
I/11	No	No	Sì, musica Rock con i genitori	Sì	NR	NR	NR	No	Sì, storia della musica moderna e video dei Pink Floyd	Sì, stimolo all'ascolto dai genitori

I/12	No, solo nonno autodidatta	No	No	NR	NR	NR	NR	Sì	No	NR
I/13	No	No	NR	NR	NR	NR	NR	Sì, alle Elementari	No, frequentato poco	No, non indirizzata
I/14	No	No	No	NR	NR	NR	NR	Sì	No	Sì, iscritta al Conservatorio dalla madre
I/15	No	No	No	NR	NR	NR	NR	No	NR	NR
I/16	No, ma tutti intonati	Sì, canto dai 9 anni	No	NR	NR	NR	NR	Sì	Canzoni e recite	Cultura folklorica di famiglia, balli e canti
I/17	Sì, zio	No, lezioni private	Sì	NR	NR	NR	NR	Sì, qualcuno	No	Lezioni di strumento dai 6 anni

Nella tabella successiva, relativa ai ricordi delle esperienze musicali infantili in ambito scolastico ed extrascolastico dei ragazzi e delle ragazze dell'indirizzo Artistico, si evince che, tranne nel caso di I/9 che non ha avuto sollecitazioni musicali nella sua infanzia (ha soltanto suonato il flauto alla Scuola Media) che ha dichiarato comunque di amare la musica quantificandone l'importanza con 10/10 nella sua vita, in tutti i casi esaminati sono presenti alcuni tipi di sollecitazione nel passato (Tab. 22). I/1 ha avuto esperienze di propedeutica musicale, ascoltato musica registrata, avuto giochi musicali, conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze extrascolastiche; I/2 ha familiari musicisti e ascoltato musica registrata; I/3 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo, avuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze extrascolastiche; I/4 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo, avuto strumenti musicali a disposizione, stimoli in vacanze/viaggi, avuto esperienze extrascolastiche; I/5 ha conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/6 ha ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto strumenti a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze extrascolastiche; I/7 ha ascoltato musica dal vivo e conosciuto compagni/amici musicisti; I/8 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo, avuto stimoli da viaggi/vacanze e avuto esperienze scolastiche; I/9 ha conosciuto compagni amici musicisti; I/10 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto a disposizione strumenti, conosciuto compagni/amici musicisti; I/11 ha avuto strumenti musicali a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze musicali scolastiche

ed extrascolastiche; I/12 ha ascoltato musica dal vivo e registrata, conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze scolastiche; I/13 ha familiari musicisti, avuto strumenti musicali a disposizione, e fatto esperienze musicali scolastiche; I/14 ha familiari musicisti, avuto esperienze di propedeutica, ascoltato musica registrata, conosciuto compagni/amici musicisti e avuto esperienze extrascolastiche.

Tabella 22 - Esperienze, sollecitazioni, contesti - Classe V^a Artistico di Lucca

Classe V ^a Artistico	Familiari musicisti	Propedeutica Musicale	Ascolto musica dal vivo	Ascolto musica registrata	Strumenti musicali a disposizione	Giochi sonori o musicali	Stimoli in vacanze o viaggi	Compagni/e e/o amici/amiche musicisti	Esperienze scolastiche	Esperienze extrascolastiche
I/1	No	Sì	No	Sì	NR	Sì	NR	Sì, anche amici di famiglia	NR	Lezioni di danza
I/2	Sì	No	No	Sì	NR	NR	NR	No	NR	NR
I/3	Sì, madre corista amator., fratelli musicisti	No	Sì, concerti della madre	NR	NR	NR	NR	Sì, alle Elem.	NR	Sì, canto lirico al Conserv., Basso elettr. da autodid.
I/4	Sì, zio. Madre suonava clarinetto	No	Sì	NR	Sì, clarinetto	NR	Sì	Sì	No	Sì, scuola di musica
I/5	No	No	No	NR	NR	NR	NR	Sì	Sì, canto per le recite	Cantare con la madre e la sorella
I/6	No	No	Sì, dai 7 ai 10 anni	Sì	Sì, chitarra	NR	NR	Sì, alle Elem. e Medie	No	Provato a suonare la chitarra
I/7	No	No	Sì	No	No	No	No	Sì	No, solo flauto alle Medie	No
I/8	Sì, zio cantante	No	Sì	NR	NR	NR	Sì	No	Non ricordo bene. Canto a scuola	No
I/9	No	No	No	No	No	No	No	Sì	No, solo flauto alle Medie	No
I/10	Sì, padre canta e	No	Sì	Sì, in	Sì	NR	Sì, ascolto	Sì, alle	No	No

	suona, un fratello bassista, uno batterista			auto			in auto	Elem.		
I/11	No	No	No	NR	Sì, chitarra	NR	NR	Sì	Costruite maracas per saggio di fine a.s.	Sì, studiato canto fino a 16 anni
I/12	No	No	Sì, concerto a 6 anni	Sì, in auto	NR	NR	NR	Sì, alle Elem.	Sì, ballare quotidian. canzoni per bambini	No
I/13	Sì, fratello chitarra	No	No, solo spettacoli del fratello	NR	Sì, tastiere flauti e tamburi	NR	NR	Non ne ricordo	Canto alla Scuola dell'Infanzia	Sì, suono basso elettrico da 5 anni
I/14	Sì, fratello chitarra	Sì, durante le Elem., non piaciuto	No	Sì	NR	NR	NR	Sì	NR	Sì, corso di strumenti

A seguito dell'esternazione delle proprie esperienze infantili è stato chiesto ai ragazzi e alle ragazze del liceo Musicale di Lucca se l'interesse per la musica fosse stato il risultato di un interesse spontaneo, quando e come fosse nata la passione per la musica, dalle cui risposte traspare l'avvicinamento verso la musica in modo generalmente spontaneo, con un caso in cui la musica è stata vissuta come un'imposizione (I/7), tre in cui è stato indirizzato (I/10, I/13, I/14) e uno (I/12) in cui non è nato spontaneamente (Tab. 23).

Tabella 23 – Nascita della passione per la musica - Classe V^a Musicale di Lucca

Classe V^a Mus.	Fare musica è stato un interesse spontaneo? Puoi spiegare quando e in che modo è nata la passione per la musica?
I/1	Ascoltando Fabrizio De Andrè
I/2	Sì, è nata completamente a caso, e poi me ne sono innamorata
I/3	È nata a 12 anni, perché mi sentivo solo
I/4	Credo fermamente che sia stato spontaneo, ma non ricordo il motivo e il modo in cui sia nata la passione
I/5	Sempre avuta fin da piccolissima
I/6	È stato spontaneo. La passione per la musica è nata ascoltando registrazioni tipo Beatles, Queen, Vivaldi...Dopo mi sono detto che volevo imparare il pianoforte e ho scoperto il mondo musicale

I/7	No. Mi è stato imposto dai genitori
I/8	Non lo saprei spiegare
I/9	Con il tempo ho capito che la musica è molto presente nella mia vita ed è stato un processo sempre più in crescita, dal corso parrocchiale quando ero in Quinta Elementare ad ora
I/10	Mi hanno indirizzata. La passione è nata praticamente subito, mi ha aiutata molto
I/11	Sì, credo sia una cosa innata. Fin da piccola ho sempre voluto far parte di questo mondo
I/12	No
I/13	Ero in Quinta Elementare e nel mio paese ha aperto una scuola di musica, così con mio padre e mia sorella abbiamo deciso di iscriverci, da lì mi sono appassionata
I/14	Dopo l'iscrizione al Conservatorio, prima ho fatto viola, ma non mi piaceva, quindi mia mamma mi ha proposto la chitarra, all'inizio ero titubante, ma poi me la sono portata dietro fino al liceo
I/15	Non si può spiegare
I/16	È nato in modo del tutto spontaneo. Ascolti una pubblicità, un "frame" di un classico che senti in un negozio dalla strada e non te lo togli più dalla testa...ti immagini su un palco, con l'occhio di bue sulla tua figura e migliaia di persone di fronte...
I/17	Sì. Mi è sempre piaciuto, non so da dove la passione sia nata, penso si possa dire che ce l'ho dentro dalla nascita

Confrontando le risposte dei ragazzi e delle ragazze del liceo ad Indirizzo Artistico alla domanda relativa all'idea di intraprendere studi musicali, si nota in pochi casi (I/2, I/3, I/5, I/13) un interesse per la pratica musicale (Tab. 24).

Tabella 24 – Nascita della passione per la musica - Classe V^a Artistico di Lucca

Classe V^a Art.	Hai mai pensato di intraprendere studi musicali?
I/1	No
I/2	Sì, nel tempo libero provo a suonare la chitarra da autodidatta.
I/3	Sì, lo faccio tutt'ora frequentando il Conservatorio
I/4	No
I/5	Sì
I/6	Non penso che intraprenderò studi musicali
I/7	No, però mi piacerebbe fare canto

I/8	No, mi piace ascoltarla, ma non ho mai pensato di studiarla
I/9	No
I/10	Non ci ho mai pensato
I/11	No
I/12	No
I/13	Sì
I/14	Non mi è mai interessato particolarmente

Presente (percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti)

La tabella nella macro-area del Presente (Tab. 25) introduce il quadro di presentazione degli studenti e studentesse, relativamente alla frequenza dell'indirizzo Musicale nella Scuola Secondaria di I° grado che può aver favorito o meno il passaggio a quello di II° grado (frequentato da 7 persone su 17), le modalità di preparazione dell'esame di ammissione al liceo musicale (preparato con studio personale, con un insegnante di strumento o privatamente) e il tempo dedicato quotidianamente allo studio della musica, in cui sono evidenti diversificazioni.

Tabella 25 - Passaggio al liceo - Impegno di studio - Classe V^a Musicale di Lucca

Classe V^a Musicale	Frequenza indir. Mus. SM	Preparazione di esame di ammissione al liceo	Tempo dedicato quotidianamente allo studio della musica
I/1	No	Partita da zero e studiato molto	Almeno 3 ore
I/2	No	Con insegnante privato	Almeno 2 ore
I/3	No	Da privatista	4 ore
I/4	Sì	Con insegnante privato	Variabile
I/5	No	Studiando	6 ore
I/6	Sì	Con insegnante di musica	2-3 ore
I/7	Sì	Studio personale	2-6 ore
I/8	No	Con insegnante di strumento	1 ora
I/9	Sì	Con insegnante di strumento	1 ora a giorni alterni
I/10	Sì	Con insegnante di strumento	2-3 ore
I/11	Sì	Preparato male	4 volte a settimana
I/12	No	Con insegnante privato	1 ora circa

I/13	No	Con insegnante di strumento	Almeno 1 ora
I/14	No	Da sola	1 ora circa
I/15	No	Bene	Tanto
I/16	No	Con insegnante privato	2 ore 3-4 volte a settimana
I/17	Sì	Da solo con l'aiuto di insegnanti della Scuola Media	2 ore

Nella tabella successiva (Tab. 26) si nota una comune percezione di cambiamento di sé rispetto al momento di ingresso al liceo musicale di Lucca negli studenti e studentesse presi in esame, riconoscendo questo cambiamento in una diversa maturità (I/1, I/4), nel sentirsi una persona nuova e più sicura (I/2), completamente diversa (I/12), meno timida e più libera (I/14), con la percezione di nuovi orizzonti (I/6), più riflessiva e disponibile all'ascolto (I/16), cresciuta (I/5, I/17), più responsabile (I/10), non più entusiasta e spaventata come all'inizio (I/7), ma anche in alcuni casi con la percezione di nessun cambiamento avvenuto (I/8, I/9, I/11, I/13).

Dieci persone su diciassette hanno modelli di riferimento, tra cui insegnanti e/o musicisti, il nonno in un caso (I/12) modelli presenti anche da bambini (I/2), oppure solo da bambini e ora non più (I/7).

Alla musica viene attribuita generalmente un'influenza nelle relazioni interpersonali con una maggiore capacità di ascolto (I/5, I/6, I/10), sensibilità (I/9), sensibilità ed empatia (I/1), solo empatia (I/16), crescita (I/2) e conoscenza reciproca (I/17), apertura (I/3, I/4, I/12, I/14), miglioramento (I/15), meditazione, estraniamento dalla realtà, comprensione, compassione, dialogo (I/6).

Le frustrazioni che si presentano nello studio della musica di dieci persone sulle diciassette indagate, vengono superate studiando e ascoltando (I/2), studiando duramente (I/7), suonando (I/5), con la pratica, la volontà e la costanza (I/4), con pazienza e riflessione (I/10), andando avanti (I/11), con il rilassamento e la ripetizione (I/14), operando scelte (I/16) o pensando che fanno parte di una fase del percorso (I/17).

Tra le strategie di insegnamento-apprendimento più apprezzate si rileva la pratica (I/3), la ripetizione (I/11), la costanza (I/4), associata alla pazienza (I/5), connettere la bellezza con la tecnica e la musicalità (I/2), venire coinvolto e stimolato al ragionamento (I/6), ascoltare (I/8), considerare vie alternative per risolvere problemi (I/10), sentirsi compreso (I/14), trovare un modo personale sempre diverso (I/17).

Dieci persone della classe ritengono che lo studio della musica abbia incrementato lo studio di altre discipline.

Il liceo musicale ha risposto alle aspettative di cinque persone (I/1, I/5, I/12, I/13, I/15), raggiunte in parte da sei persone (I/2, I/3, I/6, I/10, I/14, I/17), disattese per altre quattro (I/4, I/8, I/11, I/16), scelta scolastica autonoma in tredici casi (I/1, I/2, I/3, I/4, I/5, I/8, I/9, I/11, I/12, I/13, I/14, I/15, I/17), indirizzata o aiutata in altri quattro (I/6, I/7, I/10, I/16), della quale i genitori sono contenti, tranne nel caso in cui i genitori non manifestano la propria opinione (I/8).

Quindici studenti/esse sono soddisfatti/e della propria scelta scolastica, con alcune variazioni di intensità da abbastanza a molto, due lo sono più o meno (I/8 e I/15), nessuna delusa.

Rispetto all'opinione circa la necessità di possedere doti musicali o avere un buon rapporto con insegnante e genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta cinque persone ritengono che siano necessarie entrambe (I/1, I/5, I/8, I/9, I/10), cinque il rapporto con insegnanti e genitori (I/4, I/6, I/12, I/13, I/14), tre le sole doti specifiche (I/3, I/15, I/16), altre un buon rapporto con se stessi (I/2), passione (I/11), motivazione e studio (I/7), divertirsi con la musica (I/17).

Quasi tutti/e sono concordi nel ritenere lo studio della musica per tutti e non riservato ai talenti, una persona afferma che i talenti non esistono (I/4).

Tabella 26 - Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti - Classe V^a Musicale di Lucca

Classe V ^a Musicale	Stessa percezione di sé in entrata e in uscita?	Scelta autonoma o indirizzata	Opinione dei genitori: contenti?	Percezione possesso di doti musicali	Modelli di riferimento	Strategie insegnam.-apprendim.	Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica	Presenza frustrazioni e superamento	Risposta del liceo alle aspettative	Incremento nello studio di altre discipline	Influenza nelle relazioni interpersonali	Necessità di doti o sostegno adulti	Studio musicali per talenti o per tutti?
I/1	Cambiata. Maturata e cresciuta	Auton.	Sì	Sì, spero	Sì insegn. di strum.	NR	Molto soddisf.	No	Sì	Non so	Sensibilità, empatia, senso critico	Entrambe	Per tutti

I/2	Cambiata. Persona nuova, adulta e più sicura	Auton.	Si	Si	Si, musicisti. Da piccola organista in chiesa e maestra di musica	Connessione tra bellezza, tecnica e musicalità	Molto soddisf.	Si, studiare e ascoltare	Poco	Si	Crescita reciproca, divertimento	Buon rapporto con se stessi	Per tutti
I/3	NR	Auton.	Si	Si	Si, gruppo musicale	Pratica	Soddisf.	Non credo	In parte	NR	Apertura mentale	Doti musicali	NR
I/4	Cambiato. Maturo dal punto di vista sociale e professionale	Auton.	Si	No	Si, musicisti e insegnanti	Costanza	Soddisf. con qualche periodo di ripensamenti	Si, pratica, volontà e costanza	No	Si, completamente	Leggera apertura di carattere	Buon rapporto con insegnante e genitori	I talenti non esistono
I/5	Cambiata. Cresciuta	Auton.	Si	Si	NR	Costanza, pazienza	Soddisf.	Si, suonando	Si	Si, ascoltando	Rispetto, ascolto	Entrambe	Per tutti
I/6	Cambiata. Percezione di nuovi orizzonti	Indir.	Si	Abbast.	No	Coinvolgimento e stimolo al ragionamento	Soddisf.	Si	In parte	Si, avvicinato al pensiero umano	Ascolto, ragionamento meditaz., estraniamento, comprensione, compassione, dialogo	Buon rapporto con insegnante e genitori	Per tutti
I/7	Cambiata. All'inizio entusiasta e spaventata	Indir.	Si	Si	No. Da piccoli	Non so	Soddisf., ma preferisco fare musica per piacere e non per dovere	Si, studiare duramente	Non so	Si, incremento di parte artistica e creativa	Non so rispondere	Motivazione e studio	Per tutti
I/8	Stessa	Auton.	Non dicono niente di particolare	Non particolarmente	No	Ascolto	Nè soddisf. nè delusa, percorso interessante ma non da continuare	NR	No	No	Nessuno	Entrambe	Per tutti
I/9	Stesse passioni e prospettive	Auton.	Si	Si, buon orecchio	No	Non so	Soddisf.	No	Consapevole fin dall'inizio di non voler pro-	Si, discipline connesse	Sensibilità	Entrambe	Per tutti

									seguire				
I/10	Cambiata. Più responsabile	Aiutata	Sì	Sì, buon orecchio	Non specifici	Cercare vie alternative per risolvere problemi	Felice	Sì, pazienza, riflessione	Sì e no	Sì, matematica	Ascolto	Entrambe	Per tutti
I/11	Nessun cambiamento, più stanca	Auton.	Sì	Sì	No	Ripetizione	Abbast. soddisf.	Sì, andando avanti	No	Sì, più sensibile e propensa allo studio	NR	Passione	NR
I/12	Cambiata. Completamente diversa	Auton.	Tranquilli	No	Sì, nonno	Non so	Soddisf.	No	Sì	No	Apertura	Buon rapporto con insegnante e genitori	Per tutti
I/13	Abbast. corrispondente	Auton.	Sì	No	Sì	NR	Soddisf.	NR	Sì	NR	NR	Buon rapporto con insegnante e genitori	Per tutti
I/14	Cambiata. Meno timida, più libera	Auton.	Sì	NR	Sì, al liceo	Sentirsi compresa	Felice	Sì, rilassamento e ripetere	In parte	NR	Apertura	Buon rapporto con insegnante e genitori	Per tutti
I/15	Cambiata	Auton.	Sì	Sì	Sì	Nessuna	Più o meno	No	Sì	No	Migliorato	Doti musicali	Per tutti
I/16	Cambiata. Ora riflessiva, disponibile all'ascolto e verso gli altri	Indir.	Sì, ma cercano di programmare il mio futuro	Sì	Sì, molti	Nessuna, a volte ballando	Felice	Sì, operando scelte	No	Sì, con musicoterapia	Empatia	Doti musicali	Per tutti
I/17	Cambiata. Cresciuto	Auton.	Sì	Sì e No	Sì, cambiati nel tempo	Trovare un modo personale sempre diverso	Soddisf.	Sì, pensare che fanno parte di una fase del percorso	In parte	Sì, aiuto nella memoria e comprensione	Interfacciarsi e conoscersi reciprocamente	Diversirsi con la musica	Per tutti

Nella tabella che segue (Tab. 27) relativamente alla percezione di sé in uscita dal liceo rispetto al momento di ingresso si rileva un cambiamento in quasi tutti gli studenti e le studentesse dell'indirizzo Artistico che si percepiscono: maturato/a (I/2, I/3), autonoma (I/11), maturata e autonoma (I/5), maturato e sicuro (I/6), sicura (I/12), più consapevole delle proprie potenzialità (I/13) e nel sentirsi all'altezza (I/4, I/7) o superando il timore

iniziale (I/10); I/14 non ha invece percepito cambiamenti e I/8 ha percepito un cambiamento nella diminuzione dell'entusiasmo.

Sette persone su quattordici hanno modelli di riferimento (I/4, I/6, I/9, I/10, I/11, I/12, I/13), tra cui sono indicati alcuni familiari, in certi casi modelli presenti anche da piccoli (I/9), o non da bambini (I/8), oppure solo da bambini/e e ora non più (I/5, I/14).

Negli atteggiamenti si evidenzia che sette persone hanno verificato che il liceo ha risposto alle proprie aspettative (I/3, I/4, I/6, I/7, I/10, I/12, I/13), sei dichiarano che questo abbia risposto in parte alle proprie aspettative (I/1, I/2, I/5, I/8, I/9, I/11).

La scuola è stata scelta autonomamente da tredici persone (I/5 era stata consigliata dai genitori nella scelta precedente), una è stata indirizzata (I/13), della quale scelta d'indirizzo dieci persone si sentono soddisfatte (I/1, I/2, I/4, I/5, I/7, I/9, I/10, I/11, I/12, I/13), due in parte soddisfatte (I/3, I/8), una abbastanza soddisfatta (I/6), e uno deluso (I/14) con un'attribuzione di valore alla propria scelta scolastica quantificato numericamente tra 1 e 8 su 10.

Undici genitori sono in genere contenti della scelta scolastica dei figli e delle figlie (I/1, I/2, I/4, I/5, I/6, I/7, I/9, I/10, I/12, I/13, I/14), eccetto quelli di I/11 non del tutto contenti, quelli di I/8 che hanno opinioni discordanti e quelli di I/3 che sono più contenti del percorso musicale parallelo del figlio piuttosto che liceale.

Quattro persone sono dell'idea che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sia necessario sia possedere doti che essere sostenuti da genitori e insegnanti (I/1, I/3, I/4, I/7, I/8), sole doti (I/9, I/11, I/12, I/13, I/14), da insegnanti e passioni (I/5), da un buon rapporto con insegnanti e genitori (I/2, I/6), soltanto con i genitori (I/10).

La maggior parte dei ragazzi e le ragazze sono concordi nel ritenere lo studio della musica per tutti, anche se I/9 specifica che i talenti emergono e I/4 ritiene che la musica debba essere riservata ai talenti.

Tabella 27 - Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti - Classe V^a Artistico di Lucca

Classe V ^a Artistico	Valore attribuito all'indirizzo scelto	Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica	Risposta del liceo alle aspettative	Stessa percezione di sé in entrata e in uscita?	Modelli di riferimento	Scelta autonoma o indirizzata	Opinione dei genitori: contenti?	Necessità di doti o sostegno adulti	Studio musicali per talenti o per tutti?
I/1	2.5/10	Soddisf.,	Sì, in	Cambiata. Più	No	Auton.	Sì	Entrambe	Per tutti

		cambiata scuola in Terza	parte	concreta					
I/2	Non molto	Soddisf.	Sì, in parte	Cambiata. Maturata, mi conosco meglio	No	Auton.	Sì	Buon rapporto con insegnanti e genitori	Per tutti, con motivazione e dedizione
I/3	1/10	Sì e no	Sì	Cambiata. Maturato	No	Auton.	No della scuola, sì della carriera musicale	Entrambe, soprattutto buon rapporto con insegnante	Per tutti
I/4	8/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. In entrata preoccupata di non essere all'altezza, ora non più	Sì	Auton.	Sì	Entrambe	Per i talenti
I/5	7/10	Soddisf.	In parte	Cambiata. Ora matura e autonoma	Sì, in passato	Quella iniziale consigl. dai genit., la successiva auton.,	Sì, accettata la scelta	Inizialm. rapporto con insegnanti, poi le passioni	Per tutti
I/6	7/10	Abbast. soddisf.	Sì	Cambiata. Maturato, più sicuro	Sì	Auton.	Sì	Rapporto con insegnanti e genitori	Per tutti gli appassionati
I/7	8/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. In entrata credevo di non essere all'altezza, ora non più	No	Auton.	Sì	Entrambe	Per tutti
I/8	8/10	Più o meno soddisf.	In parte	Cambiata. Diminuito entusiasmo	Sì. Da piccola non proprio	Auton.	Uno sì, uno non proprio	Entrambe	Per tutti gli appassionati
I/9	7/10	Soddisf.	In parte	Cambiata	Sì, fratello anche da piccola	Auton.	Sì	Doti	Per tutti, i talenti però emergono
I/10	7/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. Un po' di timore iniziale	Sì, fratello	Auton.	Sì	Rapporto con i genitori	Per tutti
I/11	8/10	Soddisf.	In parte	Cambiata. Cresciuta e più autonoma	Sì, madre	Auton.	Non particolarmente, ma accettano la scelta	Doti	Per tutti
I/12	5/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. Da insicura a sicura	Sì, zia artista	Auton.	Sì	Doti	Per tutti
I/13	7/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. Cresciuta e consapevole proprie potenzialità	Sì, madre	Indirizz.	Sì	Doti	Per tutti
I/14	5/10	Deluso	NR	No	No. Da piccolo sì	Auton.	Sì	Doti	Per tutti

Futuro

Le risposte nella tabella che segue (Tab. 28) evidenziano l'importanza della musica e la sua influenza nelle scelte future di undici persone della Quinta musicale di Lucca (I/1, I/2, I/4, I/6, I/7, I/9, I/10, I/11, I/14, I/15, I/17), con la considerazione di I/16 di non sentirsi influenzato dalla musica, ma piuttosto di decidere in prima persona quando ed in che modo farla entrare nella sua vita. Molti i progetti di studio musicale con l'intento di farne un futuro lavorativo (I/2, I/3, I/4, I/5, I/6, I/11, I/17), ma anche studiare recitazione (I/9, I/14, I/16), associata al canto (I/11), ai quali si aggiunge una persona non ha ancora progetti futuri definiti (I/1), due persone che pensano di studiare musica o frequentare l'Università (I/7, I/13), tre che faranno l'Università (I/10, I/12, I/15), una che ha progetti lavorativi (I/8). Tre di loro non hanno prospettive alternative all'affermazione artistica (I/4, I/11, I/14), altri considerano più possibilità.

Tabella 28 - Prospettive e progetti - Classe V^a Musicale di Lucca

Classe V^a Musicale	Influenza della musica nelle scelte future	Dopo il liceo... Progetti futuri	Prospettive di riserva alternative al campo artistico
I/1	Moltissimo	Non ancora definiti	Non saprei
I/2	La musica influenza tutto	Conservatorio	Si trovano sempre prospettive di riserva, ma se una persona si impegna non sono necessarie
I/3	NR	Conservatorio, diventare musicista	NR
I/4	La musica ha molta influenza sulle scelte della mia vita	Probabilmente Conservatorio. Suonare al massimo delle possibilità	Non ho altre prospettive per il momento
I/5	Non so	Conservatorio. Suonare	Insegnare
I/6	Il mondo della musica sarà sempre presente in me e penso che se facesse parte di tutte le persone saremmo un po' più riflessivi e attenti quando dialoghiamo	Diventare musicista	Ingegneria. Se non dovessi fare la musica come professione la porterò comunque dentro di me e anche nelle

			altre persone
I/7	Tanto, la musica ti apre la mente, ti sviluppa lo spirito critico e aiuta a non farsi mettere i piedi in testa dagli altri	Università Medicina o musica o qualcosa in campo artistico. Fare carriera	Certo, bisogna sempre avere più piani
I/8	Non molto	Lavorare	NR
I/9	La musica sarà sempre presente e potrà influenzare molto il mio futuro	Scuola di recitazione, recitare	Recitazione e doppiaggio sono i miei due piani, uno di riserva all'altro
I/10	So che mi accompagnerà e mi renderà ancora più forte	Università forse Lettere, viaggiare	Studiare, continuare a scoprire
I/11	Buon punto	Teatro e canto, recitare e cantare	No
I/12	Non saprei	Università ingegneria	Si, io non voglio sfondare nella musica, non farò Conservatorio o scuole musicali dopo il liceo
I/13	Non ne ho idea	Conservatorio o Università, nessun progetto futuro	Psicologia
I/14	La musica farà sempre parte di me, mi sensibilizzerà sempre	Scuola di teatro, diventare attrice	No
I/15	Tanto	Università	Università
I/16	Non è il mondo della musica ad influenzarmi, ma sono io che permetto alla musica quando e in che modo far parte della mia vita e questo lo scoprirò vivendo, non posso progettarlo per il futuro	Accademia di recitazione. Imparare bene l'inglese e a surfare	Università Storia dell'arte per insegnare nei licei
I/17	Quasi tutti	Studiare strumento. Divertirmi, vivere.	Non voglio sfondare e non ho altri piani

Nel successivo prospetto (Tab. 29) relativo ai progetti futuri degli studenti e studentesse del liceo artistico osserviamo una prevalenza nell'intenzione di continuare gli studi universitari con indirizzi diversificati, con una persona (I/3) orientata verso gli studi musicali già avviati parallelamente all'indirizzo Artistico; sono presenti anche tre persone ancora indecise nelle proprie scelte future (I/1, I/13, I/14) e una che prevede di lavorare (I/10).

Tabella 29 - Prospettive e progetti - Classe V^a Artistico di Lucca

Classe V ^a Artistico	Dopo il liceo... Progetti futuri
I/1	Indecisa tra Università e lavoro
I/2	Università Beni Culturali
I/3	Carriera musicale e Studio di Beni Culturali
I/4	Università
I/5	Università DAMS, probabilm. seconda laurea all'estero
I/6	Università Scienze Motorie. Valutare possibili sbocchi lavorativi
I/7	Indecisa, ma campo della moda
I/8	Università Design. Lavorare in settore creativo (arredamento, gioielli, acconciature, organizzazione matrimoni)
I/9	Università. Lavorare nel mondo delle macchine
I/10	Lavoro
I/11	Università Medicina. Lavoro da chirurgo
I/12	Università Lettere. Viaggiare, indipendenza economica
I/13	Indecisa. Lavorare, viaggiare
I/14	Indeciso, probabilmente Università. Vita indipendente

MASSA e CARRARA

Una prima analisi dei questionari compilati dalla classe Quinta ad indirizzo Musicale di Massa (Tab. 30), descrive l'importanza dell'indirizzo Musicale scelto da ognuno, quantificato numericamente tra 8/10 e 10/10, mentre tra gli studenti e le studentesse dell'indirizzo Artistico di Carrara (Tab. 31), l'importanza della musica nella propria vita viene quantificata tra 5 e 9 su 10, con una risposta assente (I/3). Dalle due tabelle si rileva che la musica piace a tutti/e.

Tabella 30 – Apprezzamento della musica - Classe V^a Musicale di Massa

Classe V ^a Musicale	Ti piace la musica?	Quantifica con un numero quanto conta nella tua vita l'indirizzo di studio scelto
I/13	Sì	8/10
I/17	Sì	8/10
I/18	Sì	8/10
I/19	Sì	8.50/10
I/20	Sì	8.50/10

I/13	Sì	8/10
I/17	Sì	8/10
I/18	Sì	8/10
I/19	Sì	8.50/10
I/20	Sì	8.50/10

I/2	Sì	9/10
I/6	Sì	9/10
I/11	Sì	9/10
I/14	Sì	9/10
I/22	Sì	9/10
I/1	Sì	10/10
I/4	Sì	10/10
I/5	Sì	10/10
I/7	Sì	10/10
I/8	Sì	10/10
I/9	Sì	10/10
I/10	Sì	10/10
I/12	Sì	10/10
I/15	Sì	10/10
I/16	Sì	10/10

I/21	Sì	10/10
I/3	NR	NR

**Tabella 31 – Apprezzamento della musica
– Classi V^e Artistico di Carrara**

Classi V^e Artistico	Ti piace la musica?	Quantifica con un numero quanto conta nella tua vita e giustifica
I/4	Sì	5/10, ascolto
I/7	Sì	5/10
I/1	Sì	7/10
I/8	Sì	7/10
I/2	Sì	8/10
I/5	Sì	8/10
I/3	Sì	9/10
I/6	Sì	9/10

Con la stessa procedura applicata ai dati precedenti nella tabella relativa al “Passato” si osserva che, tranne I/1 e I/11 che hanno esternato l'assenza o il non ricordo di alcuni stimoli richiamati alla memoria, tutti gli altri ragazzi e ragazze hanno ricevuto qualche tipo di sollecitazione o fatto esperienze musicali (Tab. 32). I/2 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto esperienze musicali extrascolastiche; I/3 ha familiari musicisti e avuto esperienze extrascolastiche; I/4 ha familiari musicisti, avuto esperienze di propedeutica musicale, ascolto dal vivo, conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/5 ha ascoltato musica registrata; I/6 ha familiari musicisti ed avuto esperienze extrascolastiche; I/7 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto a disposizione strumenti e giochi musicali, conosciuto compagni/amici musicisti ed avuto esperienze extrascolastiche; I/8 ha familiari musicisti, avuto strumenti a disposizione, conosciuto compagni musicisti, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/9 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo, avuto strumenti musicali a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/10 ha familiari musicisti, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze extrascolastiche; I/12 ha conosciuto compagni/amici musicisti e fatto esperienze extrascolastiche; I/13 ha conosciuto compagni/amici musicisti; I/14 ha

familiari musicisti, avuto esperienze di propedeutica ascoltato musica registrata, conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/15 ha conosciuto compagni/amici musicisti, avuto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/16 ha ascoltato musica registrata, avuto strumenti a disposizione, conosciuto compagni/amici musicisti e fatto esperienze extrascolastiche; I/17 ha conosciuto compagni/amici musicisti e fatto esperienze extrascolastiche; I/18 ha ascoltato musica registrata e fatto esperienze scolastiche; I/19 ha avuto esperienze di propedeutica musicale, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto giochi musicali, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/20 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto strumenti e giochi musicali, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze extrascolastiche; I/21 ha familiari musicisti, ascoltato musica dal vivo e registrata, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze scolastiche ed extrascolastiche; I/22 ha ascoltato musica dal vivo e registrata, conosciuto amici/compagni musicisti e fatto esperienze extrascolastiche:

Passato (esperienze, comportamenti, contesti)

Tabella 32 - Esperienze, sollecitazioni, contesti - Classe V^a Musicale di Massa

Classe V ^a Musicale	Familiari musicisti	Propedeutica Musicale	Ascolto musica dal vivo	Ascolto musica registrata	Strumenti musicali a disposizione	Giochi sonori o musicali	Stimoli in vacanze o viaggi	Compagni/e e/o amici/amiche musicisti	Esperienze scolastiche	Esperienze extrascolastiche
I/1	No	No	No, solo recentemente	NR	NR	NR	NR	No	No	NR
I/2	Sì. Padre suonava pianoforte da autodidatta	No	Sì	Sì	NR	NR	NR	No	No	Inizio studio dello strumento a 10 anni
I/3	Sì, padre batterista e altri musicisti Rock	No	Sì, una volta	NR	NR	NR	NR	No	No	Padre ha insegnato a suonare la batteria. Corso di pianoforte a 7 anni
I/4	Sì, madre nonna e zia cantavano	Sì	Sì	NR	NR	NR	NR	Sì	Sì, concorsi	Familiari cantavano

I/5	No	No	No	Sì	NR	NR	NR	No	NR	Ascolto di canzoni
I/6	Sì, madre cantante lirica	No	No	NR	NR	NR	NR	No	No	Ascolto madre cantante
I/7	Sì, padre e fratello	No	Sì, ricordo una grande emozione	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	No	Stimoli musicali quotidiani
I/8	Sì	No	NR	NR	Sì	NR	NR	Sì, alle Medie	Sì, concertini di fine anno	Disponibilità di strumenti musicali
I/9	Sì, nonno	No	Sì, ho vaghi ricordi	NR	Sì, dai 6 anni	NR	NR	Sì, alle Elem.	Sì, laboratorio musicale	Corsi di strumento dai 6 anni
I/10	Sì, madre e fratello suonavano chitarra, nonno suonava tromba	No	No	NR	NR	NR	NR	Sì	NR	Corso di musica alle Elem.
I/11	No	No	No	NR	NR	NR	NR	No	Non credo	No
I/12	No	No	No, iniziato alle Superiori	NR	NR	NR	NR	Sì, alle Elem.	No	Coro in chiesa dagli 8-9 anni, corso di strumento a 10 anni
I/13	No	No	No	No	No	No	No	Sì	No	NR
I/14	Sì, zio e cugina	Sì, un mese di arpa e uno di pianoforte	No, mi annoiavo	Sì	NR	NR	NR	Sì	Coro alle recite e giochi con la musica	Influenza di zio musicista
I/15	No	No	No	NR	NR	NR	NR	Sì	Sì, coro	Lezioni di strumento
I/16	No	No	No, iniziato a 12 anni	Sì, in auto	Sì, chitarra	NR	NR	Sì, alle Medie	No	Lezioni private di strumento dai 9-10 anni
I/17	No	No, iniziato alle Elem.	No	NR	NR	NR	NR	Sì	Sì, alle recite	Iniziata musica dagli 8 anni per emulazione della sorella pianista
I/18	No	No	No, una volta sola	Sì	No	No	No	No	Sì, progetto alle Elem., alla Scuola dell'Infanzia	NR
I/19	No	Sì	Sì, musical con genitori	Sì	NR	Sì	NR	Sì	Sì	Stimoli familiari
I/20	Sì, padre suona pianoforte e basso elettrico	No	Sì, festival Jazz e Classica	Sì	Sì, diversi	Sì	NR	Sì	Non ricordo, forse canto alle recite	Corso di strumento dai 6-7 anni
I/21	Sì, madre canta per passione e hobby	No	Sì, con madre	Sì	NR	NR	NR	Sì, alle Elem.	Sì, saggi di Natale e fine anno	Fino a 6 anni presenza alle prove ed esibizioni

										pubbliche della madre
I/22	No	No	Sì, spesso a concerti con i genitori	Sì	NR	NR	NR	Sì, dopo gli 8 anni	No	In casa c'era sempre musica

Nella tabella successiva (Tab. 33) relativa ai ricordi delle esperienze musicali infantili in ambito scolastico ed extrascolastico dei ragazzi e delle ragazze dell'indirizzo Artistico si evince che nessuno/a ha avuto esperienze musicali extrascolastiche e si rileva una scarsa presenza di sollecitazione nell'infanzia. I/1 ha avuto strumenti musicali a disposizione; I/2 ha familiari musicisti, avuto compagni/amici musicisti; I/3 ha ascoltato musica dal vivo e registrata, avuto compagni/amici musicisti; I/4 ha avuto strumenti musicali a disposizione, e conosciuto compagi/amici musicisti; I/5 ha ascoltato musica registrata; I/6 ha ascoltato musica registrata e conosciuto compagni/amici musicisti; I/7 ha ascoltato musica registrata, conosciuto compagni/amici musicisti, fatto esperienze scolastiche; I/8 ha ascoltato musica registrata e avuto contatto con bambini e fratello musicisti.

Tabella 33 - Esperienze, sollecitazioni, contesti - Classi V^e Artistico di Carrara

Classi V ^e Artistico	Familiari musicisti	Propedeutica Musicale	Ascolto musica dal vivo	Ascolto musica registrata	Strumenti musicali a disposizione	Giochi sonori o musicali	Stimoli in vacanze o viaggi	Compagni/e e/o amici/amiche musicisti	Esperienze scolastiche	Esperienze extrascolastiche
I/1	No	No	No	NR	Pianola	NR	NR	No	No	No
I/2	Sì, padre chitarrista	No	No	NR	NR	NR	NR	Sì	Non ho frequentato la Scuola dell'Infanzia	No
I/3	No	No	Sì	Sì, in auto	NR	NR	NR	Sì	NR	No
I/4	No	No	No	NR	Strumenti a corda	NR	NR	Sì	NR	No
I/5	No	No	No	Sì	NR	NR	Sì, ascolto in viaggio	Non credo	NR	No

I/6	No	No	No	Sì	NR	NR	NR	Sì, alle Elem.	No	No
I/7	No	No	Sì	Sì	NR	NR	NR	Sì	Sì, canto per le recite	No
I/8	No	No	No, iniziato a 16 anni	Sì, pochi CD in auto	NR	NR	NR	Sì, bambini e fratello	No	No

Anche i ragazzi e le ragazze del liceo Musicale di Massa, dopo aver esternato le proprie esperienze infantili, hanno espresso la propria idea sul ritenere o meno la musica il risultato di un interesse spontaneo e su quando e come sia nata la loro passione per la musica, dalle cui risposte traspare l'avvicinamento verso la musica in modo molto diversificato, sia nel momento (dall'età della Scuola Elementare alla Scuola Media) che per contesto, sia scolastico che extrascolastico (Tab. 34).

Tabella 34 – Nascita della passione per la musica - Classe V^a Musicale di Massa

Classe V^a Mus.	Fare musica è stato un interesse spontaneo? Puoi spiegare quando e in che modo è nata la passione per la musica?
I/1	La passione è nata alle Medie grazie a una insegnante
I/2	Spontaneo, non so dire quando iniziata la passione, iniziato a suonare a 10 anni
I/3	Volontà personale
I/4	Spontaneo, ascoltando i familiari che cantavano
I/5	Ascoltando canzoni
I/6	Spontaneo, nel periodo della Scuola Media, non ricordo il modo preciso
I/7	Emulazione del fratello verso i 6 anni
I/8	Spontaneo, intorno ai 10 anni ascoltando un coro
I/9	Spontaneo, aiutata dalla presenza del nonno musicista
I/10	Curiosità iniziata durante le Elementari quando chiesi di andare a scuola di musica
I/11	Curiosità e feeling con insegnante di strumento alle Medie che mi ha fatto nascere la passione
I/12	Passione iniziata dall'esperienza di coro in chiesa a 8-9 anni, proseguita con lo studio di due strumenti dai 10 anni
I/13	Passione iniziata a 10 anni ascoltando un sassofonista
I/14	Familiare musicista e insegnanti di riferimento

I/15	Strumento richiesto e regalato dai genitori per Natale. Per imparare a suonarlo decisi di prendere lezioni
I/16	Interesse crescente intorno ai 9-10 anni, figure di riferimento
I/17	Spontaneo, per emulazione della sorella
I/18	Passione crescente iniziata da un progetto alle Elementari
I/19	Passione spontanea e curiosità, iniziata guardando un cartone animato in cui veniva suonato uno strumento
I/20	Interesse spontaneo iniziato alle Medie, ma sollecitato dai genitori
I/21	Interesse crescente iniziato dal desiderio di emulare la madre. Alla scoperta del suo strumento dopo 11 anni (affascinata da un video in TV)
I/22	Desiderio di eseguire un repertorio integrale di un cantautore

Confrontando le risposte dei ragazzi e delle ragazze del liceo ad Indirizzo Artistico alla domanda relativa all'idea di intraprendere studi musicali, si nota in pochi casi un interesse per l'avvio di uno studio specifico in direzione della musica (Tab. 35).

Tabella 35 – Nascita della passione per la musica - Classi V^a Artistico di Carrara

Classi V ^a Artistico	Hai mai pensato di intraprendere studi musicali?
I/1	No
I/2	No
I/3	No, mi piacerebbe cantare, ma non a livello professionale
I/4	Sì, ma alla fine ho avuto altre priorità e fatto scelte in ambiti differenti
I/5	No, mi piacerebbe tantissimo saper cantare, ma non al fine di intraprendere una carriera
I/6	Ho provato con la chitarra, ma non faceva per me, mi piacerebbe un giorno imparare a suonare il pianoforte
I/7	No
I/8	No

Presente (percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti)

La tabella nella macro-area del Presente (Tab. 36) introduce il quadro di presentazione degli studenti e studentesse, relativamente alla frequenza dell'indirizzo Musicale alla Scuola Secondaria di I° grado che può aver favorito o meno il passaggio a quello di II° grado (in cui si osserva una consistente presenza di provenienza da questo con

quindici persone su ventidue), le modalità di preparazione all'esame di accesso al liceo musicale (preparato in genere con uno studio personale o con un insegnante di strumento) e il tempo dedicato quotidianamente allo studio della musica, che appare molto diversificato.

Tabella 36 - Passaggio al liceo - Impegno di studio - Classe V^a Musicale di Massa

Classe V^a Musicale	Frequenza indir. Mus. SM	Preparazione di esame di ammissione al liceo	Tempo dedicato quotidianamente allo studio della musica
I/1	NR	NR	NR
I/2	No	Ho fatto poco per prepararmi, ero molto insicuro, non sapevo leggere uno spartito	Non sa quantificare
I/3	No	Privatamente	1-6 ore
I/4	Sì	NR	Quasi tutto il giorno
I/5	No	Con la famiglia	9 ore a settimana
I/6	Sì	Eseguendo i pezzi richiesti	2-3 ore
I/7	Sì	Con insegnante privato di strumento	4-5 ore
I/8	Sì	Studio personale	1 ora almeno
I/9	Sì	Con insegnante di strumento	2-3 ore circa
I/10	Sì	Con insegnante di musica	14-15 ore a settimana
I/11	Sì	Studio personale, indicazioni insegnante	10 ore a settimana
I/12	Sì	Studio personale	2-4 ore circa
I/13	Sì	Con lo studio	Abbastanza
I/14	Sì	Con lo studio	4 ore circa
I/15	No	Con lo studio	Abbastanza
I/16	Sì	Studiando	Almeno 2 ore
I/17	No	Studiando	2-3 ore circa
I/18	No	Studio personale e insegnante privato	2 ore
I/19	Sì	Studio personale	Il tempo necessario
I/20	Sì	Studio personale, insegnante delle Medie	Ogni giorno
I/21	Sì	Improvvisando, con competenze acquisite	3-6 ore
I/22	Sì	Con competenze acquisite	Tutti i giorni

Nello schema seguente (Tab. 37) si nota la diversa percezione di sé di venti liceali su ventidue rispetto a quando entrati/e al liceo, con una migliore capacità di gestire le emozioni e nel superamento della timidezza (I/1), di sentirsi all'altezza (I/14), sorpresa del proprio potenziale (I/15), superando la timidezza (I/1), con una maggiore consapevolezza

(I/12, I/21), sicurezza (I/20), associata alla motivazione (I/2), sensibilità e apertura (I/16), cambiamento di carattere e autonomia (I/18), o a livello emotivo e comportamentale (I/10), di pensiero (I/13), raggiungendo aspettative personali (I/9) o una preparazione (I/11), con momenti di crisi in un caso (I/3) o di calo di motivazione durante il percorso in un altro (I/17), da un aumento di insicurezza in uno studente (I/22), ai quali si aggiungono due persone che si percepiscono senza cambiamenti (I/12, I/19). Diciassette persone hanno modelli di riferimento, fra cui insegnanti e musicisti (I/1, I/4, I/6, I/7, I/9, I/10, I/11, I/12, I/13, I/14, I/15, I/16, I/17, I/18, I/20, I/21, I/22), due non ne hanno (I/5, I/19), una non in particolare (I/2), soltanto quattro persone dichiarano di averne avuti da piccoli/e (I/7, I/9, I/17, I/22) e tre di non averne avuti in passato (I/6, I/13, I/18).

Diciassette di loro esternano il modo in cui lo studio della musica ha influito nelle relazioni interpersonali, con una maggiore apertura (I/13, I/14, I/15, I/16, I/18), sicurezza (I/5, I/21, I/22) ascoltando se stessi e gli altri (I/2, I/4), condividendo la passione per la musica (I/6, I/7, I/9, I/14, I/17, I/19), aiutati/e in generale dalla musica nel rapporto con gli altri (I/10, I/20).

La presenza di frustrazioni nello studio della musica è comune a tredici persone, che la superano studiando di più (I/2, I/6), studiando con costanza (I/9), con passione (I/13) o dedizione (I/21), con la paziente ripetizione (I/18), cercando di migliorare (I/16), con la convinzione di poter fare meglio (I/17), suddividendo il lavoro (I/10), con concentrazione e impegno (I/20), distraendosi (I/11), o ritenendole un'opportunità di crescita e di miglioramento (I/4), ma in un caso senza superarle (I/3) o quasi (I/12).

Tra le strategie di insegnamento-apprendimento sono apprezzate quelle schiette (I/3) e aperte (I/16), lo studio tecnico (I/14) o delle basi (I/13), la concentrazione (I/20), la costanza (I/6, I/12), la calma (I/4, I/11), la semplificazione (I/9), la spinta personale (I/17, I/21), un supporto privato (I/7), lo studio lento con l'aumento graduale di velocità (I/18), l'applicazione di un metodo specifico (I/22), sapersi comportare nella comunità (I/10).

Dodici persone della classe ritengono che lo studio della musica abbia incrementato lo studio di altre discipline (I/4, I/5, I/8, I/9, I/10, I/12, I/13, I/14, I/15, I/16, I/19, I/20).

L'indirizzo Musicale ha risposto alle aspettative di tredici persone (I/1, I/4, I/5, I/9, I/10, I/11, I/12, I/14, I/16, I/17, I/19, I/20, I/21), in parte per quattro persone (I/2, I/3, I/7, I/13), disattese per altre tre (I/6, I/8, I/15), una non ne aveva (I/18). La scelta scolastica è stata autonoma in venti casi, autonoma pur consigliata per una persona (I/19), indirizzata in un

solo caso (I/9), scelta della quale i genitori di diciassette studenti e studentesse sono contenti, ai quali si aggiunge il padre di I/12 che avrebbe preferito un'altra scelta per la propria figlia e quelli di I/14 che hanno un'opinione discordante tra loro.

Quindici persone sono soddisfatte della propria scelta scolastica (con qualche variazione di intensità da abbastanza a molto), una soddisfatta con ripensamenti (I/20), una in parte (I/2), una non delusa (I/12), una delusa (I/8).

Rispetto all'opinione circa la necessità di possedere doti musicali o avere un buon rapporto con insegnante e genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, sette persone ritengono che siano necessarie entrambe (I/4, I/8, I/10, I/15, I/16, I/17, I/20), quattro che sia opportuno un buon rapporto con insegnanti e genitori (I/9, I/11, I/18, I/19), combinato con le doti (I/21) o le sole motivazioni (I/2), quattro unicamente le doti specifiche (I/1, I/3, I/7, I/22), il solo rapporto con l'insegnante (I/5), un rapporto che indirizzi (I/14), passione e volontà secondo una persona (I/6), decisione e consapevolezza per un'altra (I/13).

Diciassette persone ritengono che lo studio della musica sia per tutti e non riservato ai talenti, due persone ritengono che per affermarsi professionalmente siano necessarie doti specifiche (I/2, I/8), una ritiene che la musica debba essere riservata ai talenti (I/4).

Tabella 37 - Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti - Classe V^a Musicale di Massa

Classe V ^a Musicale	Stessa percezione di sé in entrata e in uscita?	Scelta autonoma o indirizzata	Opinione dei genitori: contenti?	Percezione possesso di doti musicali	Modelli di riferimento	Strategie insegnam.-apprendim.	Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica	Presenza frustrazioni e superamento	Risposta del liceo alle aspettative	Incremento nello studio di altre discipline	Influenza nelle relazioni interpersonali	Necessità di doti o sostegno adulti	Studio musicali per talenti o per tutti?
I/1	Cambiata nella gestione emozioni e superamento timidezza	Auton.	Si	NR	Si, artisti italiani	NR	Molto soddisf.	NR	Si	NR	NR	Doti	Per tutti
I/2	Cambiata. Più	Auton.	Si	Si, ho l'orec-	Non in partico-	NR	In parte	Si, mag-	In parte	No	Capire emozio	Doti, moti-	Neces-sarie

	motivato e sicuro			chio assoluto	lare			giore studio, abbandonare e riprovarci			ni e caratter e degli altri dal modo di fare musica	va- zione, insegnan- te	doti per livelli professionali
I/3	Cambiata Avuti momenti di distacco dallo strumento e dall'ego	Auton.	Madre sì	NR	In passato sì	Strategie schiette	NR	Non saprei come superare forzature e costrizioni	Teoria sì, pratica non molto	No	NR	Doti	NR
I/4	Cambiata	Auton.	Sì	Sì	Sì, molti	Niente è impossibile, calma e convinzione	Molto soddisf.	Sì, servono per crescere e migliorare	Sì	Sì, allena la mente	Ascolto di sé e degli altri	Entrambe	Per i talenti
I/5	Cambiata. Migliorato	Auton.	Sì	Normali	No	Non saprei	Contento	No	Sì	Sì, aiuta	Sicurezza	Rapporto con insegnante	Per tutti
I/6	Cambiata	Auton.	Sì, credo	No	Sì, da piccolo	Studio costante e martellante	Soddisf.	Sì, con studio più veemente	No, poco tempo per lo strumento	No	Scambio culturale	Pas- sione e vo- lontà	Per tutti
I/7	Cambiata	Auton.	Sì	Sì	Sì, anche da piccolo	Lezioni private di strumento	Soddisf.	NR	Per lo strumento	No	Opportunità di conoscere musicisti	Doti	Per tutti
I/8	Cambiata	Auton.	NR	NR	Da piccola non ricordo	NR	Delusa	No	No, assolutamente	Sì, facilitato apprendimento di altre discipl.	NR	Entrambe	Per tutti, talento e studio per sfondare
I/9	Cambiata. Raggiunte aspettative personali di entrata	Indir.	Sì	Sì	Sì, anche da piccolo	Spiegazione semplice di cose complesse	Soddisf.	Sì, con costanza	Sì	Sì, applicando stesso rigore e disciplina	Amicizie con passione comune	Buon rapporto con insegn. e genit.	Per tutti
I/10	Cambiata a livello emotivo e comportamentale	Auton.	Sì	No	Sì, le insegnanti di strumento	Comportarsi in una comunità	NR	Sì, suddividendo il lavoro	Sì	Sì	Rapporti stabili	Entrambe	Per tutti
I/11	Cambiata. Preparato	Auton.	Sì	Sì	Sì, insegnanti	Calma e serenità	Soddisf.	Sì, distraendomi	Sì	No	Non saprei	Buon rapporto con	Per tutti

												inse- gn. e fami- glia	
I/12	Stessa, ma più consapevole	Auton.	Padre non era contento	No	Sì, insegnanti	Costanza e pazienza per raggiungere risultati nel tempo	Non delusa	Sì, spesso non le supero	Sì dal punto di vista musicale	Sì, abituata a costanza e indipendenza nello studio	Non saprei	NR	Per tutti, facilitato chi ha talento e si impegna
I/13	Cambiato il pensiero	Auton.	Sì	No	Sì, insegnante. Da piccolo no	Studiare le basi	Sod-disf.	Sì, con passione e studio	In parte	Sì, diversa visione delle cose	Più aperto mentalmente	Decisione e consapevolezza	Per tutti
I/14	Cambiata la percezione di sentirmi all'altezza	Auton.	Madre sì, padre preferiva altra scelta	Un po'	Sì, insegnante	Studio tecnico	Molto sod-disf.	No	Sì	Sì, un po' per i collegamenti	Amicizie con musicisti e apertura	Buon rapporto che indirizzi	Per tutti
I/15	Cambiata. Non mi aspettavo di poter fare certe cose	Auton.	Sì	Non lo so	Sì, gruppo musicale	NR	Abbast. sod-disf.	No	No	Sì, con alcune	Influito sul carattere, apertura	Entrambe	Per tutti
I/16	Cambiata. Sensibilità e apertura a esplorazione di cose nuove	Auton.	Sì	Sì, ho l'orecchio assoluto	Sì, insegnanti e musicisti	Insegnamento aperto	Sod-disf.	Sì, cercare di migliorare	Sì	Sì, nella memorizzazione	Più aperto nelle amicizie	Entrambe	Nessuno è negato
I/17	Cambiata. Inizialm. convinta del percorso music., ora indecisa	Auton.	Sì	Sì	Sì, anche da piccola	Andare avanti nonostante le incertezze	Sod-disf.	Sì, con convinzione di poter fare meglio	Sì	No	Sì, parlando di musica	Entrambe	Per tutti
I/18	Cambiata. Carattere e autonomia	Auton.	Sì, ma preoccupati per il lavoro futuro	No	Sì. Da piccola no	Studiare aumentando gradualm. velocità	Sod-disf.	Sì, ripetendo con pazienza	Non avevo aspettative	NR	Apertura con gli altri	Buon rapporto con insegnante e genitori	Per tutti
I/19	Stessa	Auton., ma consigliata	Sì	Sì	No	NR	Sod-disf.	No	Sì	Sì	Nuove amicizie con passione comune	Buon rapporto con insegn. e genit.	Per tutti
I/20	Cambiata. Più sicura	Auton.	Sì	Sì	Sì, insegnanti musicisti. Da piccola	Concentrazione	Sod-disf. con ripensamen	Sì, concentrazione e impegno	Sì	Sì, trasferendo la deter-	Aiuto nel rapporto con gli altri	Entrambe	Per tutti

					meno		-ti			minazione a altre discipl.			
I/21	Cambiata. Più consapevole, perseverante, compostezza e autocritica	Auton.	Sì, credo	NR	Sì, insegnanti	Spinta a risolvere problemi	Molto soddisf.	Sì, forza d'animo e dedizione	Sì	Non nel mio caso	Svanita la timidezza, meno insicura	Doti e rapporto con insegnante	Per tutti quelli che amano la musica
I/22	Cambiata: Più insicuro di prima	Auton.	Non saprei	Non saprei	Sì, cambiano frequentemente. Da piccolo un cantautore	Più che strategie un metodo strument. specifico	Non saprei	NR	NR	Non saprei	Sparita la paura di esibirsi	Doti	Non saprei, chi ha talento e lo sfrutta ha qualcosa in più

Nella tabella che segue (Tab. 38), relativa alla percezione di sé in uscita dal liceo rispetto al momento di ingresso, si rileva un cambiamento in sei studenti e studentesse dell'indirizzo Artistico che si percepiscono: più sicuro (I/2), cresciuta, in maggiore accordo con se stessa (I/3), maturata (I/6, I/8), più consapevole di sé (I/7, I/8), cambiata a livello umano e pratico (I/4), mentre due persone hanno la stessa percezione di sé in entrata e in uscita dal liceo (I/1, I/5).

Negli atteggiamenti si evidenzia che il liceo ha risposto alle aspettative di una persona (I/3), abbastanza di un'altra (I/2), in parte delle altre sei.

Sei persone su otto non hanno modelli di riferimento, una di loro ritiene di poter essere lei stessa un modello per gli altri (I/1), due ragazze palesano di possedere modelli di riferimento (I/7, I/5), modelli familiari in un caso (I/5) anche quando era piccola.

L'indirizzo di studio è stato scelto autonomamente dalle otto persone in esame (due di loro, I/1 e I/3, hanno cambiato indirizzo negli anni delle superiori), anche se condizionata da un docente per una di loro (I/5), scelta della quale quattro persone si sentono soddisfatte (I/2, I/3, I/4, I/7), una abbastanza soddisfatta (I/8), e due deluse (I/1, I/5), con un'attribuzione di valore alla propria scelta scolastica quantificato numericamente tra 2 e 8 su 10.

I genitori di sette di loro sono contenti della scelta scolastica del/della proprio figlio/a, ai quali si aggiunge un padre poco interessato (I/8).

Secondo tre studenti/esse è necessario sia possedere doti che essere sostenuti da genitori e insegnanti per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta (I/4, I/5, I/6), a cui una aggiunge la necessità della fortuna (I/8), una considera rilevante il rapporto con gli

insegnanti (I/3), due ritengono siano necessarie le doti specifiche (I/1, I/2), per un'altra sono importanti la passione e la motivazione (I/7). Quasi tutti/e sono concordi nel ritenere lo studio della musica per tutti, anche se I/3 specifica che i talenti sono facilitati nel raggiungimento del successo e I/6 lo ritiene uno studio da riservare ai talenti.

Tabella 38 - Percezione di sé, opinioni, atteggiamenti, condizionamenti - Classi V^e Artistico di Carrara

Classi V ^e Artistico	scelto Valore attribuito all'indirizzo	Soddisfazione o delusione dalla scelta scolastica	Risposta del liceo alle aspettative	Stessa percezione di sé in entrata e in uscita?	Modelli di riferimento	Scelta autonoma o indirizzata	Opinione dei genitori: contenti?	Necessità di doti o sostegno adulti	Studio musicali per talenti o per tutti?
I/1	3/10	Delusa	In parte	Stessa in entrata e in uscita	No, sono io un modello per gli altri	Auton. dopo cambio di indirizzo liceale in Terza	Sì	Doti	Per tutti
I/2	7/10	Soddisf.	Abbandonata	Cambiata. Più sicuro	No	Autonom.	Sì	Doti	Per tutti
I/3	8/10	Soddisf.	Sì	Cambiata. Cresciuta e sto meglio con me stessa	No	Auton. dopo cambio liceo	Sì	Rapporto con insegnanti	Per tutti, i talenti facilitati nel successo
I/4	8/10	Soddisf.	In parte	Cambiata a livello umano e pratico	No	Auton.	Sì	Entrambe	Per tutti
I/5	2/10	Delusa	In parte	Corrisponde in entrata e in uscita	Sì, genitori e sorella anche da piccola	Auton. ma condizionata da docente S.M.	Sì	Entrambe	Per tutti
I/6	8/10	NR	In parte	Cambiata. Maturata	No	Auton.	Sì madre	Entrambe	Per i talenti
I/7	8/10	Soddisf.	In parte	Cambiata. Più consapevole proprie potenzialità e limiti	Sì	Auton.	Sì	Passione e motivazione	Per tutti

I/8	4/10	Abbast. soddisf.	In parte	Cambiata. Più matura e consapevole	No	Auton.	Padre poco interessato	Entrambe e fortuna	Per tutti
-----	------	------------------	----------	------------------------------------	----	--------	------------------------	--------------------	-----------

Futuro

Relativamente all'idea di quanto la musica influenzerà le scelte future dei liceali ad indirizzo Musicale (Tab. 39), si rilevano posizioni contrastanti, dall'influenza totale (I/2) o comunque rilevante (I/5, I/6, I/7, I/8, I/9, I/10, I/13, I/14, I/15, I/16, I/17, I/20, I/21, I/22), a un'influenza “giusta” (I/19), o non percepita (I/11, I/12, I/18).

Nei progetti futuri dopo il liceo eccetto I/10 (che ha intenzione di studiare Economia all'Università), I/12 (ancora indecisa) e I/19 (che vuole iscriversi all'Università e lavorare), tutti i ragazzi e le ragazze hanno intenzione di proseguire con percorsi musicali di studio o di lavoro, considerando prospettive di riserva in caso di difficile affermazione in campo musicale (I/2, I/3, I/4, I/5, I/8, I/10, I/11, I/14, I/15, I/16, I/17, I/18, I/19, I/20), non valutate da altri (I/6, I/7, I/9, I/12, I/13, I/21, I/22).

Tabella 39 - Prospettive e progetti - Classe V^a Musicale di Massa

Classe V ^a Musicale	Influenza della musica nelle scelte future	Dopo il liceo... Progetti futuri	Prospettive di riserva alternative al campo artistico
I/1	NR	Scrivere canzoni, diffonderne la conoscenza.	NR
I/2	Spero in maniera totale	Continuare il Conservatorio, insegnare, scrivere	L'insegnamento
I/3	NR	Conservatorio o lezioni private, carriera musicale	Sì
I/4	Non so	Conservatorio. Aprire una scuola di musica	Sì
I/5	Abbastanza	Lavorare, cantare	Sì, lavorare
I/6	Credo che mi accompagnerà per sempre	Conservatorio	No
I/7	Credo che la musica sarà il mio futuro e che influenzerà le mie scelte in maniera importante	Conservatorio. Musicista di professione	Assolutamente no
I/8	Penso che potrà influenzare	Accademia di <i>musical</i>	Sì

	molto le mie scelte di vita		
I/9	Fino a quando le scelte che dovrò prendere non influiscano con la musica	Conservatorio. Lavoro in ambito musicale	Non ho piani B, tenterò in tutti i modi di trovare un lavoro che soddisfi la mia passione per la musica
I/10	Ritengo la musica sia la chiave che accomuna le mie idee e progetti...	Università Economia. Molti interessi in ambito lavorativo (diventare <i>steward</i> di volo, fare foto e video-making), vivere all'estero	Fare di uno dei miei progetti il mio futuro
I/11	Non ne ho idea	Conservatorio	Insegnante di musica
I/12	Non lo so	Confusa e indecisa	Non so cosa potrei fare oltre alla musica, fin da piccola i miei progetti hanno girato soltanto intorno alla musica
I/13	Sicuramente finché non smetterò di suonare	Conservatorio. Insegnare strumento e suonare	Per il momento no
I/14	Mi influenzerà molto	Conservatorio. Lavoro in ambito musicale	Mi piacerebbe studiare legge, forse anche durante il Conservatorio
I/15	Fino a quando la musica riesce a darmi soddisfazioni personali	Università. Suonare per conto proprio	Sì
I/16	Influenza e influenzerà sempre tutto, è al primo posto	Conservatorio. Lavoro in ambito musicale	L'insegnamento
I/17	Influenzerà sempre le scelte della mia vita	Conservatorio o Università. Musicista o psicologa	Fare l'Università e diventare psicologa
I/18	Non saprei	Conservatorio	Insegnare
I/19	Il giusto	Università e lavoro	Certo, bisogna sempre avere un piano B
I/20	Influenzerà molto le mie scelte future dato il percorso che ho scelto di fare	Conservatorio, studi in campo cinematografico, musicoterapia, insegnare	Lavorare in libreria o biblioteca...scrivere articoli per riviste o racconti
I/21	Influenzerà le mie scelte in ogni cosa	Conservatorio	No, non punto a sfondare, ma a mantenermi facendo ciò che amo, condividere e divulgare musica
I/22	Finché non diventerà un lavoro con cui poter vivere	Conservatorio. Lavoro in ambito musicale	No, non sono capace di fare altro

Come si rileva di seguito (Tab. 40) dopo il liceo i progetti delle sette ragazze e un ragazzo del liceo artistico di Carrara si orientano verso l'approfondimento dello stesso indirizzo di studio liceale in due casi (I/7, I/8), con progetti che si allontanano negli altri casi (I/1, I/3, I/5, I/6) o ancora non definiti (I/2, I/4).

Tabella 40 - Prospettive e progetti - Classi V^e Artistico di Carrara

Classi V ^e Artistico	Dopo il liceo... Progetti futuri
I/1	Ingegneria nautica. Lavoro, famiglia, benessere
I/2	Università, indeciso
I/3	Università informatica. Lavorare all'estero
I/4	Proseguire gli studi, indecisa nella scelta
I/5	Università Medicina Veterinaria. Combattere per i diritti degli animali
I/6	Università Scienze per la Pace o viaggiare. Carriera diplomatica, fare soldi
I/7	Accademia delle arti e scuola di fumetto. No lavoro di ufficio
I/8	Università Beni culturali. Lavoro come guida turistica o al museo Munch, viaggiare.

Dal confronto dei dati relativi alle esperienze infantili ricordate dagli studenti e dalle studentesse di Livorno (Tabb. 10 e 11) emerge una consistente presenza di familiari musicisti sia all'interno della classe ad indirizzo Musicale (8 su 11) che in quella ad indirizzo Scienze Umane (7 su 12), una frequenza di ascolto di musica registrata comune ai due gruppi (8 su 11 nell'indirizzo Musicale e 8 su 12 in quello Scienze Umane), una buona presenza di giochi musicali (5 su 11 nel Musicale e 9 su 12 a Scienze Umane), oltre alla presenza condivisa di esperienze musicali scolastiche, essenzialmente attuando esperienze di canto, in alcuni casi finalizzate ad uno spettacolo di fine anno scolastico (I/10 Mus., I/3 Sc. Um.). Inaspettata la consistente presenza di strumenti musicali a disposizione durante l'infanzia nell'indirizzo Sc. Um. (10 su 12), notevolmente superiore all'indirizzo Musicale (3 su 11). Questi fattori spiegano la nascita di un interesse per la musica di quasi tutte le ragazze della classe Sc. Umane (Tab. 13) che hanno intrapreso studi musicali in passato, al momento interrotti (I/1, I/3, I/6, I/7, I/12), in un caso ancora in corso (I/11).

Comparando i dati corrispondenti alle due classi di Lucca non si evidenziano spiccate differenze (Tabb. 21 e 22); sono presenti familiari musicisti sia tra gli studenti e le studentesse del Musicale sia dell'Artistico, in misura superiore nell'indirizzo Artistico (4 su 17 al Musicale, 6 su 14 all'Artistico). In entrambi i gruppi sono ricordate esperienze di ascolto di musica dal vivo e registrata, con una consistente conoscenza condivisa di compagni/amici musicisti (12 su 17 al Musicale e 11 su 17 all'Artistico), modeste esperienze scolastiche di canto, in alcuni casi finalizzato alle recite. Comuni e consistenti

sono le esperienze extrascolastiche delle due classi, in cui si rileva l'offerta dei genitori di occasioni formative per i/le propri/e figli/e (al Musicale I/1: *educata all'ascolto dai genitori*, I/2: *cantato con la mamma*, I/10: *indirizzata al canto e allo strumento dalla mamma*, I/11: *stimolato all'ascolto dai genitori*, I/14: *iscritta al Conservatorio dalla mamma*, I/16: *balli e canti folklorici di famiglia*; all'Artistico I/3: *canto al Conservatorio*, I/4: *scuola di musica*, I/5: *cantare con la mamma e la sorella*, I/6: *provato a suonare la chitarra*, I/11: *studiato canto*, I/14: *corso di strumenti*).

Marcate differenze si possono notare confrontando i gruppi del Musicale di Massa e dell'Artistico di Carrara (Tabb. 32 e 33). Nonostante uno sbilanciamento nel numero dei partecipanti nei diversi gruppi comparati (22 al Musicale e 8 all'Artistico), appare evidente la consistente presenza di familiari musicisti nella classe ad indirizzo Musicale (11 su 22, nell'Artistico 1 su 8). Nei due gruppi viene ricordato da molti l'ascolto di musica registrata (10 su 22 nel Musicale, 5 su 8 all'Artistico), la comune conoscenza di compagni/amici musicisti (15 su 22 al Musicale, 6 su 8 all'Artistico). Nell'indirizzo Musicale alcuni ricordano esperienze di ascolto di musica dal vivo (9 su 22) ed esperienze scolastiche (9 su 22), essenzialmente coro per occasioni particolari (Natale e fine anno), una sola persona dell'Artistico ricorda di aver cantato per le recite alla Scuola dell'Infanzia. La differenza più rilevante nei due gruppi è in riferimento alle esperienze extrascolastiche (17 su 22 nel Musicale), per le quali emerge anche in questo caso, un interesse dei genitori nel coltivare una passione nei/nelle figli/e in uscita dal Musicale quando erano piccoli/e (I/2: *padre insegnato a suonare la batteria*, I/4: *familiari cantavano*, I/5: *ascolto di canzoni*, I/6 e I/21: *ascolto della madre cantante*, I/7, I/19, I/22: *stimoli musicali familiari*, I/8: *disponibilità di strumenti musicali*, I/9, I/11, I/14, I/16: *corso di strumento*, I/12: *coro in Chiesa*, I/14: *influenza di zio musicista*, I/10 e I/17: *corso di musica*).

Nelle Province di Livorno e Lucca è presente il Conservatorio, assente nella Provincia di Massa- Carrara e nelle narrazioni degli/delle studenti/esse delle prime due Province, in alcuni casi è stato fatto riferimento alla sua frequentazione.

Un altro elemento che emerge dalla scarsa presenza nella memoria del campione riguarda le esperienze scolastiche, probabilmente legato al fatto che durante gli anni della frequenza della Scuola dell'Infanzia delle persone partecipanti alla ricerca (dal 2003 al 2006, per alcuni 2007) non erano ancora state attuate le "Indicazioni nazionali per il curricolo per la Scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione" contenute nel D.M. 68/2007, a

seguito delle quali si sono definite e articolate meglio le occasioni e i modi in cui favorire l'espressione dei linguaggi artistico-musicali.

Nonostante la fase empirica della ricerca non avesse l'aspirazione di rappresentare un campione di popolazione, ma piuttosto di catturare le percezioni e le esperienze individuali, si ritiene funzionale alla verifica degli obiettivi: “Confrontare l'influenza delle esperienze musicali infantili acquisite nel contesto familiare, scolastico ed extrascolastico nella scelta della musica quale indirizzo di studio professionalizzante” e “Descrivere fatti educativi”, rappresentare mediante grafici di sintesi alcuni elementi rilevati (Figg. 7 e 8).

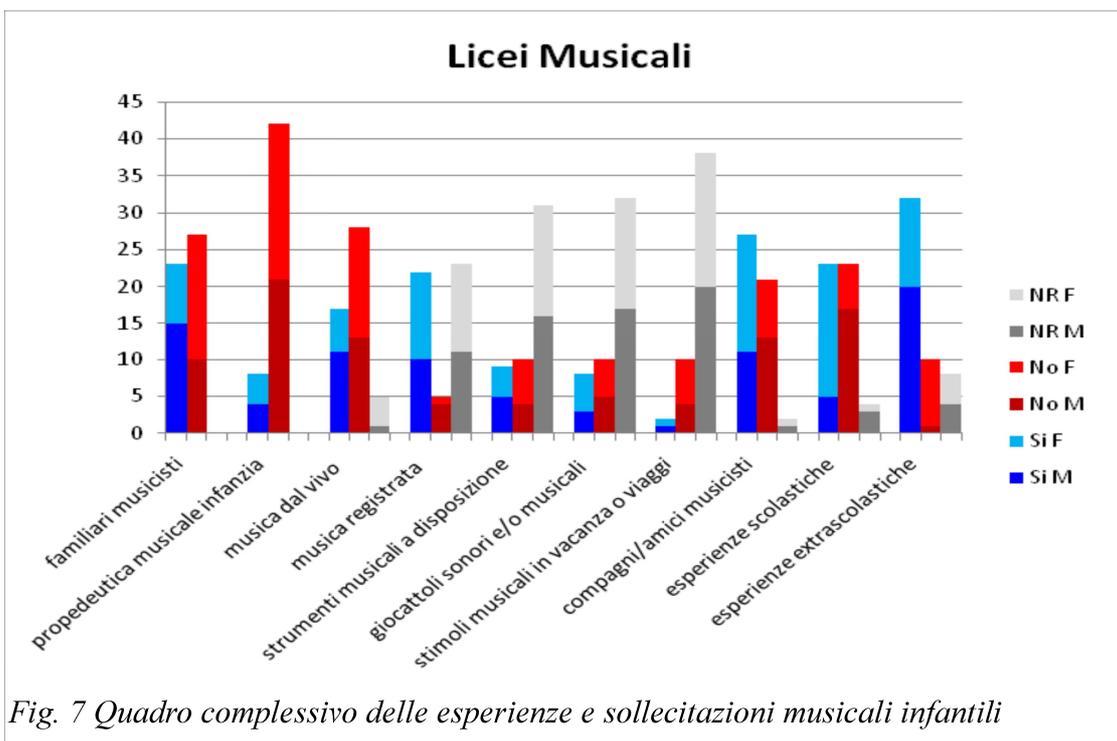


Fig. 7 Quadro complessivo delle esperienze e sollecitazioni musicali infantili

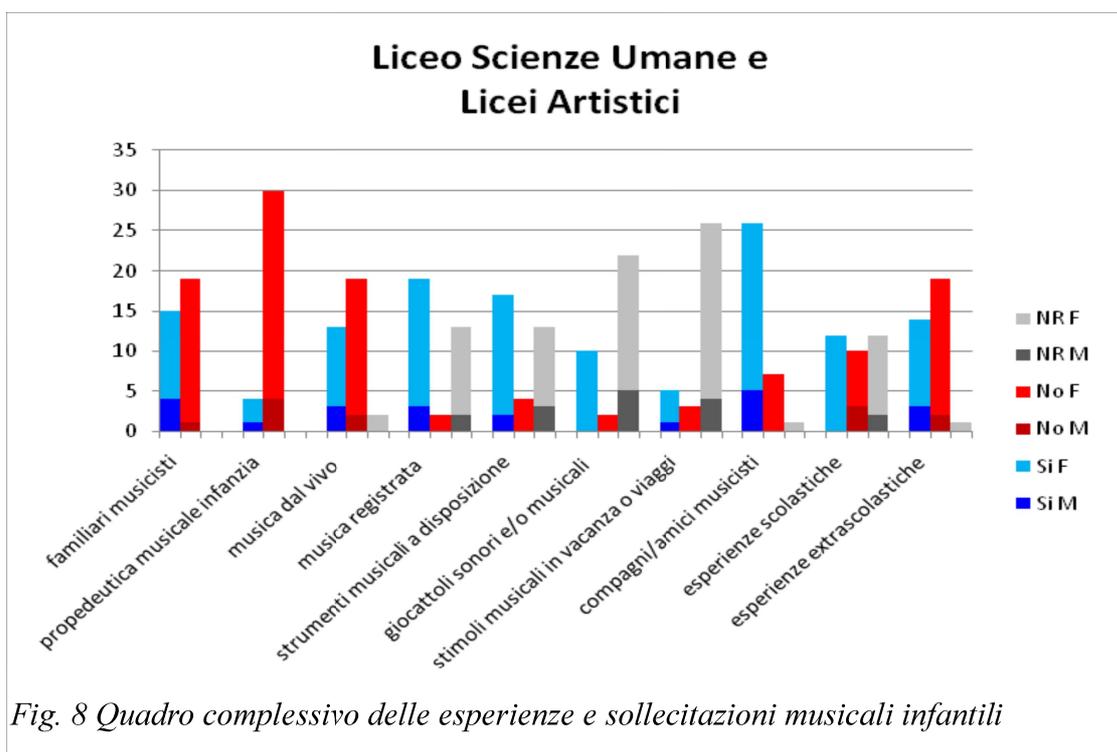
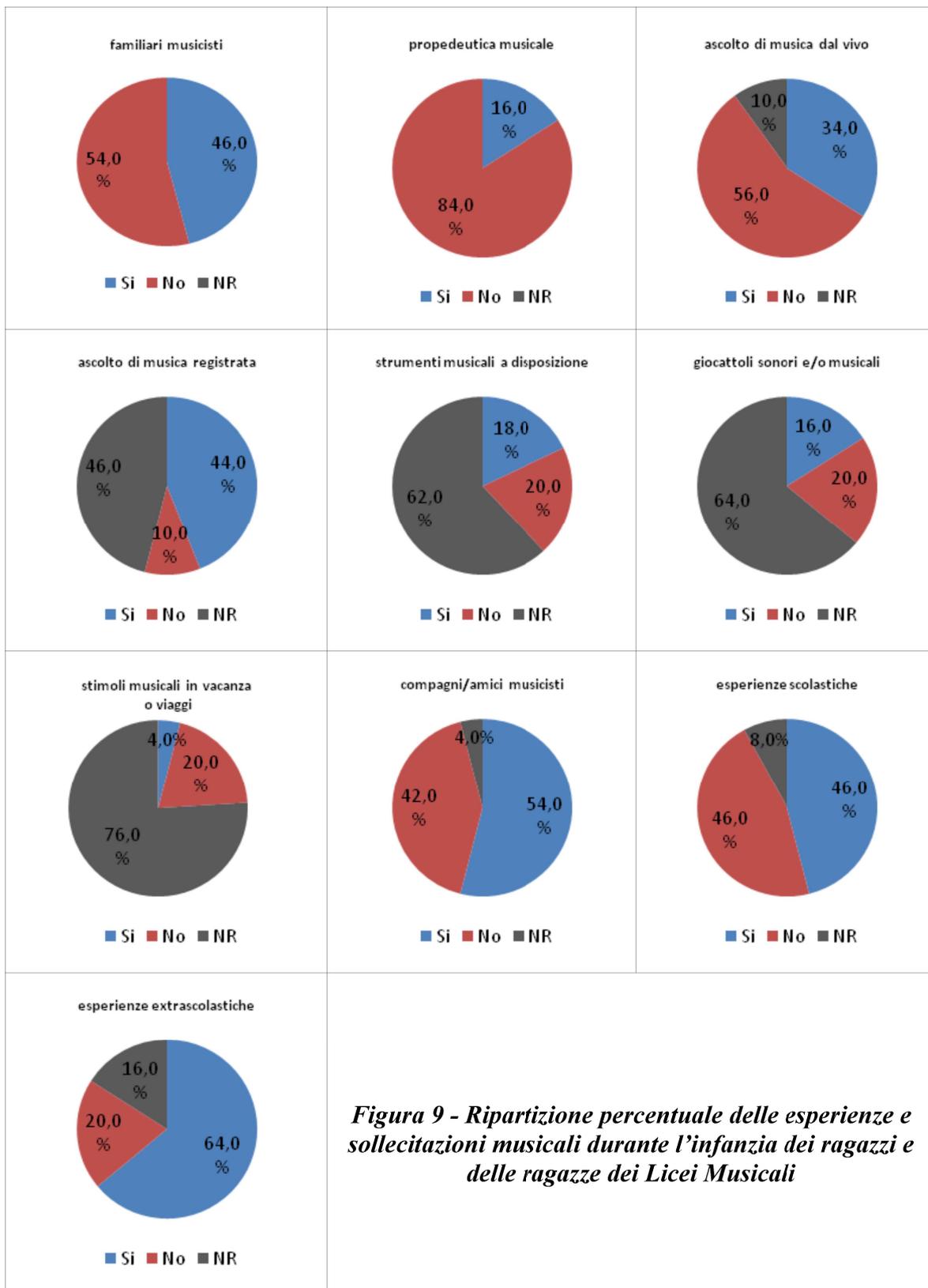
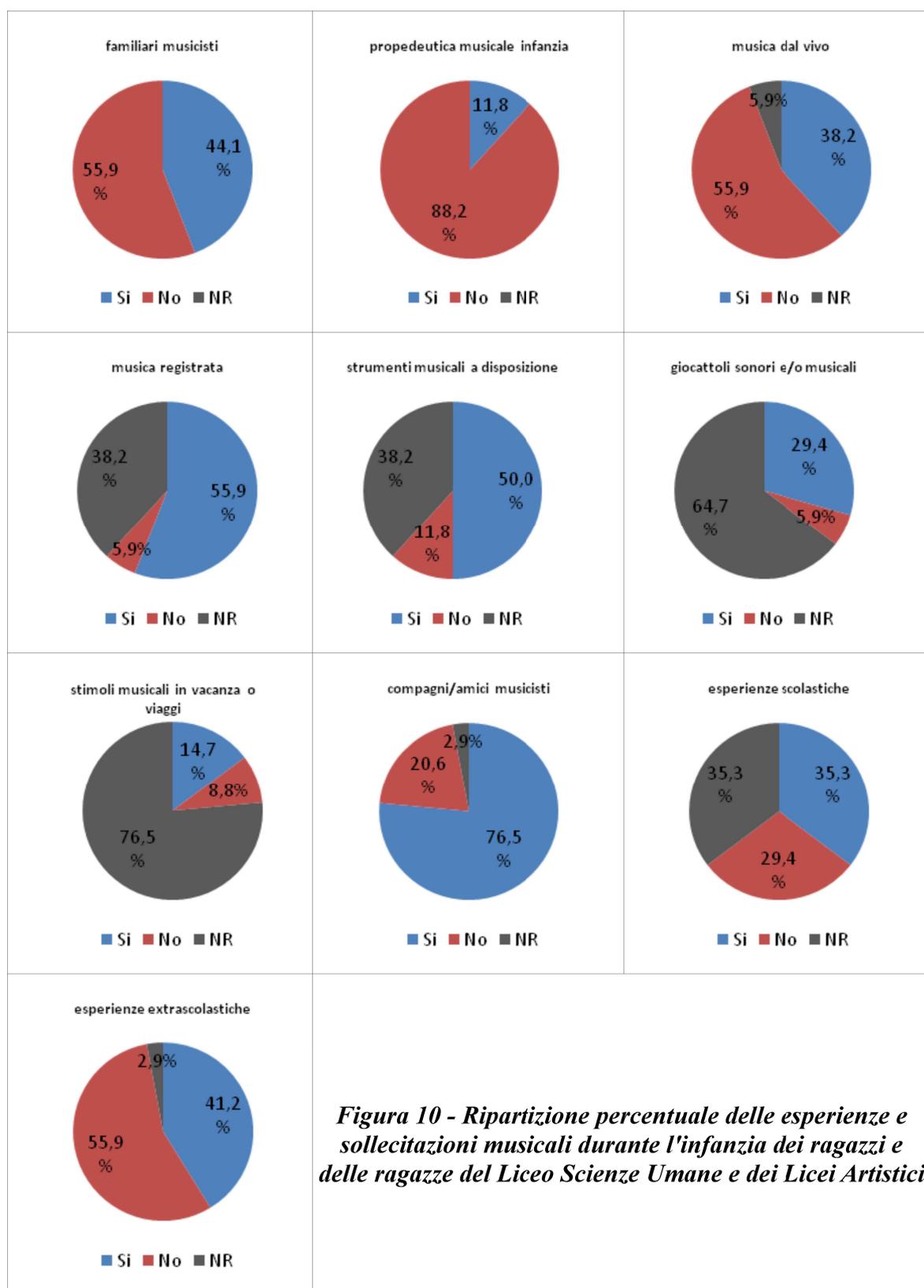


Fig. 8 Quadro complessivo delle esperienze e sollecitazioni musicali infantili

Un'ulteriore rappresentazione grafica esplicita le percentuali degli elementi presi in considerazione dallo studio (Figg. 9 e 10).





In modo più dettagliato dalle tabelle che seguono possiamo osservare una differenziazione dei parametri presi in esame, suddivisi per genere maschile e femminile dei/delle

partecipanti (Tabb. 41 e 42).

Tabella 41 – Esperienze infantili - Licei musicali

	Si/M	Si/F	No/M	No/F	NR/M	NR/F
familiari musicisti	65,2%	34,8%	37%	63%	-	-
propedeutica musicale infanzia	50%	50%	50%	50%	-	-
musica dal vivo	64,7%	35,3%	46,4%	53,6%	20%	80%
musica registrata	45,5%	54,5%	80%	20%	47,8%	52,2%
strumenti musicali a disposizione	55,6%	44,4%	40%	60%	51,6%	48,4%
giocattoli sonori e/o musicali	37,5%	62,5%	50%	50%	53,1%	46,9%
stimoli musicali in vacanza o viaggi	50%	50%	40%	60%	52,6%	47,4%
compagni/amici musicisti	40,7%	59,3%	61,9%	38,1%	50%	50%
esperienze scolastiche	21,7%	78,3%	73,9%	26,1%	75%	25%
esperienze extrascolastiche	62,5%	37,5%	10%	90%	50%	50%

Tabella 42 – Esperienze infantili - Liceo Scienze Umane e Licei Artistici

	Si/M	Si/F	No/M	No/F	NR/M	NR/F
familiari musicisti	26,7%	73,3%	5,3%	94,7%	-	-
propedeutica musicale infanzia	25%	75%	13,3%	86,7%	-	-
musica dal vivo	23,1%	76,9%	10,5%	89,5%	0,0%	100%
musica registrata	15,8%	84,2%	0,0%	100%	15,4%	84,6%
strumenti musicali a disposizione	11,8%	88,2%	0,0%	100%	23,1%	76,9%
giocattoli sonori e/o musicali	0,0%	100%	0,0%	100%	22,7%	77,3%
stimoli musicali in vacanza o viaggi	20,0%	80%	0,0%	100%	15,4%	84,6%
compagni/amici musicisti	19,2%	80,8%	0,0%	100%	0,0%	100%
esperienze scolastiche	0,0%	100%	30%	70%	16,7%	83,3%
esperienze extrascolastiche	21,4%	78,6%	10,5%	89,5%	0,0%	100%

Da un'analisi delle rappresentazioni grafiche (Figg. 7-10) e delle tabelle a percentuale suddivise per genere (Tabb. 41 e 42), possiamo osservare che **nei licei musicali di Livorno, Lucca e Massa sono molti i ragazzi e le ragazze che durante l'infanzia non hanno fatto alcuna esperienza di propedeutica musicale (84%)**, che non hanno ascoltato musica dal vivo (56%) e avuto familiari musicisti (54%). Molto marcata è la mancanza di ricordi o di risposte relative alla presenza di stimoli ricevuti da vacanze o viaggi (76%), al possesso di strumenti musicali a disposizione (62%) e di giocattoli sonori e/o musicali (64%).

Andando ad osservare gli elementi più significativi nei dati possiamo rilevare un certo equilibrio nella presenza di compagni/amici musicisti (54%) e una netta predominanza di esperienze extrascolastiche (64%) di cui 62,5% maschi e 37,5% femmine.

Nel campione di liceali a diverso indirizzo osserviamo un'alta percentuale di assenza di dati, non rilevati per mancanza di risposte o di ricordi nell'aver ricevuto sollecitazioni da una vacanza o viaggio (76,5%), aver posseduto giocattoli sonori e/o musicali (64,7%), di aver frequentato corsi di propedeutica alla musica (88,2%), presenza di familiari musicisti (55,9%), di ascolto di musica dal vivo (55,9%) e di esperienze extrascolastiche (55,9%). **Sono evidenti invece la conoscenza di compagni/amici musicisti (76,5%) e la memoria di ascolto di musica registrata (55,9%) da bambini/e.**

Comparando le esperienze ed altre sollecitazioni musicali nella memoria d'infanzia dei due gruppi (musicale e non musicale), possiamo osservare che **le differenze più significative riguardano le esperienze extrascolastiche dei liceali a indirizzo Musicale (64%), meno frequente negli altri (41,2%), mentre è comune in entrambi i gruppi la conoscenza di compagni/amici musicisti, con una prevalenza nei liceali comparati al Musicale (76,5% nell'indirizzo Sc. Umane e Artistico, 54% nell'indirizzo Musicale). Inoltre i liceali dell'indirizzo Sc. Umane e Artistico (55,9%) hanno ascoltato più musica registrata nell'infanzia degli altri (34%).**

Confrontando l'orientamento di studio finalizzato ad un futuro professionale di tutti/e i/le liceali in uscita dall'indirizzo Musicale nelle tre città toscane (Tab. 43) possiamo rilevare che il 60% degli indagati (30 persone su 50: 6/11 a Livorno, 6/17 a Lucca e 18/22 a Massa), fortemente influenzati dagli studi intrapresi, è determinato a proseguire un percorso musicale, nella maggior parte dei casi così convinti della scelta, da non prendere in considerazione possibilità alternative all'affermazione in campo artistico, mentre il 40% (le altre 20 persone) opterà per indirizzi di studio diversi che si allontanano dalla formazione musicale, in alcuni casi affiancati al lavoro (con una piccola parte di persone ancora indecise nella scelta o intenzionate a dedicarsi subito al lavoro, come descritto nelle Tabb. 17, 28 e 39).

Tabella 43 - Prospettive e progetti – Classi V^e Licei musicali

	Studi musicali	Altro
V ^a musicale Livorno	54,54%	45,46%
V ^a musicale Lucca	35,29%	64,71%
V ^a musicale Massa	81,81%	18,19%
Tot.	60,00%	40,00%

Tra i 34 liceali maschi e femmine degli indirizzi Scienze Umane di Livorno e Artistico di Lucca e Carrara soltanto una persona (2,94%) di Lucca proseguirà gli studi musicali anziché artistici, già avviati con successo parallelamente alla frequenza liceale.

Per rispondere in modo più mirato alla domanda di ricerca dobbiamo comparare l'influenza delle sollecitazioni infantili del 60% dei potenziali musicisti con gli altri.

Nell'intento di verificare l'esistenza di comportamenti, opinioni e atteggiamenti uniformi relativi all'orientamento musicale infantile (tra gli obiettivi individuati come principali nella ricerca), **confrontando le tabelle relative al Passato ricordato dalle 3 femmine e dai 3 maschi (I/2, I/4, I/5, I/7, I/9, I/10) della Quinta Musicale di Livorno, dalle 2 femmine e dai 4 maschi (I/2, I/3, I/4, I/6, I/11, I/17) della Quinta Musicale e dal maschio (I/3) della Quinta Artistico di Lucca, dalle 5 femmine e dai 13 maschi (I/1, I/2, I/3, I/4, I/5, I/6, I/7, I/8, I/9, I/11, I/13, I/14, I/16, I/17, I/18, I/20, I/21, I/22) della Quinta Musicale di Massa, che intendono proseguire studi specifici, in vista di una carriera musicale** (vedi Tabb. 17, 28, 39), **si rileva la presenza di esperienze e sollecitazioni infantili disomogenee e non generalizzabili**; anche la provenienza dall'indirizzo Musicale non è presente in tutti i casi (1 su 6 a Livorno, 4 su 6 a Lucca, 12 su 18 a Massa).

Allargando le considerazioni all'intero campione, nella presa in esame dei fatti educativi che hanno orientato i/le giovani liceali nella scelta della musica, oltre al ruolo giocato dalle esperienze infantili dei ragazzi e delle ragazze (rappresentato graficamente con gli istogrammi, Figg. 7-8), la memoria dei modi e tempi in cui è nato l'interesse e la passione per la musica mette a fuoco molteplici modalità di avvicinamento alla musica: dall'offerta dei genitori a frequentare un corso in una Scuola di Musica, al Conservatorio o in Parrocchia, alla presenza di uno o più familiari musicisti, incluso il desiderio di emulazione di un fratello o sorella. Alcuni intravedono l'inizio dell'interesse in uno strumento musicale donato, altri nel piacere dell'ascolto della musica, ritenendo più frequentemente importante il ruolo svolto dai genitori piuttosto che quello scolastico (Tabb. 12, 23 e 34).

Comparando l'intero gruppo liceale musicale con quello a diverso indirizzo, possiamo invece rilevare che i/le giovani liceali, i/le quali non si sono orientati/e nell'indirizzo Musicale superiore, hanno in gran parte vissuto esperienze musicali infantili che hanno influenzato positivamente un interesse, non incanalato in una scelta di studio professionalizzante, ma che li/le rende appassionati/e fruitori/trici (vedi Tabb. 9, 13, 20, 24, 31, 35).

La scelta autonoma dell'indirizzo Musicale del 86% dei/delle 50 partecipanti in prevalenza italiani/e (due di loro hanno una doppia nazionalità e soltanto una non è italiana) e la provenienza dall'indirizzo Musicale del 50% di loro, lascia intuire un orientamento personale verso la musica già in atto prima di intraprendere l'indirizzo liceale.

L'alta percentuale (80%) dei genitori che manifesta la propria soddisfazione per la scelta dei propri figli e delle proprie figlie, sembra confutare un'opinione comune che la musica sia ritenuta un indirizzo in disvalore rispetto ad altri (come testimonia la voce di I/4 del liceo di Livorno durante l'intervista: *non c'è tanta mentalità per la musica oggi [...] se dici "Cosa fai di lavoro? Faccio il musicista. E a cosa serve?"*, la gente risponde così, risponde, se no *"Che lavoro fai? Faccio il musicista. Ma come ci guadagni?"*, purtroppo è così; quella di I/11 del liceo di Lucca che scrive nel questionario: *La maggior parte delle persone quando realizzano il fatto che studio musica pensano che non faccio niente*; e di I/21 del liceo di Massa: *vorrei che il lavoro del musicista venisse considerato come un lavoro*). Tuttavia si tratta di un'opinione indiretta, in quanto la domanda è stata rivolta ai/alle ragazzi/e e non direttamente ai loro genitori, non sappiamo quindi se la percezione dei/delle intervistati/e corrisponde esattamente all'intimo pensiero dei loro genitori. Inoltre l'indagine si è limitata ad un piccolo campione e non statistica una probabile opinione comune, più ampia e diffusa.

Nel caso vagliato si contrappongono gli studi che sostengono una stereotipizzazione nella scelta degli strumenti in base al sesso (vedi Cap. 2 par. 7), che nel campione esaminato appare piuttosto equilibrata (vedi Tab. 7).

I 25 maschi e le 25 femmine dell'indirizzo Musicale hanno esternato la loro passione per la musica (Tabb. 8, 19, 30), la dedizione con cui hanno preparato in vari modi l'esame di ammissione al liceo, il tempo dedicato giornalmente alla pratica vocale o strumentale (Tabb. 14, 25, 36) e la consapevolezza o meno di possedere doti musicali (il 58% ne ha contezza). Altrettanto presente è il piacere per la musica per il 97% dei/delle coetanei/e in altri indirizzi liceali, fruita in diverse modalità (Tabb. 9, 20, 31).

Nell'indirizzo Musicale anche se il 78,7% si sente soddisfatto, il 6,3% deluso, il 14,9% in parte soddisfatto e in parte deluso dalla propria scelta scolastica, indipendentemente dall'intenzione di proseguire o meno gli studi musicali, il 74% degli/delle indagati/e percepisce un cambiamento positivo nella percezione di sé (l'8% negativo) tra il momento di entrata al liceo e quello di uscita, l'80% un beneficio nelle relazioni interpersonali grazie

alla musica (I/1, Mus. Livorno: *grazie alla musica sono diventata più empatica e intuitiva con gli altri*; I/5, Mus. Livorno: *se una persona non la conosci la musica può essere un punto in comune di cui parlare...migliora i rapporti, soprattutto ascoltare lo stesso genere...accomuna un po' tutti alla fine*; I/6 Mus. Livorno: *sono molto timida, fare orchestra, stare con altri suonatori, mi ha fatto aprire molto e aiutato con la mia insicurezza...*; I/9 Mus. Livorno: *sono più aperto a nuove conoscenze, a sperimentare...*; I/10 Mus. Livorno: *parlando di musica con le persone, la gente si interessa, perché la maggior parte delle volte non conosce*; I/1 Mus. Lucca: *sensibilità, empatia, senso critico*; I/15 Mus. Lucca: *sono migliorato nelle relazioni interpersonali*; I/20 Mus. Massa: *la musica e suonare insieme agli altri mi hanno aiutato molto nelle relazioni interpersonali*), il 60% riconosce che la musica abbia giocato un ruolo nell'incremento dello studio di altre discipline, il 68% ritiene di aver appreso strategie di insegnamento/apprendimento legate alla pratica musicale (I/1 Mus. Livorno: *grazie alla tecnologia, risentendo a casa gli studi che caricano su youtube riesco a concentrarmi e a non sentirmi spersa*; I/7 Mus. Livorno: *stare tanto su una cosa, lavorarci piano piano*; I/5 Mus. Lucca: *la costanza e la pazienza*; I/10 Mus. Massa: *partendo dalle esperienze di orchestra, come ci si comporta in una comunità*; I/20 Mus. Massa: *isolare un problema, concentrarsi su quella problematica fino a risoluzione*), mentre il 56% dichiara di aver imparato a superare momenti di frustrazione, che si sono presentati al 62% di loro durante il percorso liceale.

Parallelamente nell'indirizzo Scienze Umane e Artistico il 69,7% si sente soddisfatto, il 9% deluso, il 21,2% in parte soddisfatto e in parte deluso dalla propria scelta scolastica. Nello specifico l'85,3% degli/delle indagati/e si percepisce cambiato/a positivamente (il 2,3% negativamente) negli anni di liceo. Tra questi/e il 79,4% ha potuto scegliere la scuola autonomamente, mentre il 20,5% è stato indirizzato, scelta approvata dai genitori nel 82,3% dei casi (anche in questo caso secondo la percezione delle persone indagate).

Una riflessione di tutti i partecipanti alla ricerca, sulla necessità di essere sostenuti nella motivazione allo studio e alla scelta, ci restituisce una percentuale del 33,3% che ritiene più importante essere in possesso di doti personali, il 39,2% che sia importante possedere doti personali, ma anche poter contare sul sostegno di genitori e insegnanti (16,6%), mentre il 7,1% ritiene maggiormente rilevante il sostegno degli insegnanti e l'1,2% principalmente quello dei genitori.

Il 90,1% delle persone alle quali è stato chiesto (la domanda non era presente nella fase

delle interviste all'indirizzo Scienze Umane di Livorno) è dell'opinione che lo studio musicale debba essere accessibile a tutti e non riservato a pochi talentuosi (Tabb. 15, 26, 27, 37, 38).

4.3 Risultati scientifici della ricerca e Discussione

Lo studio di caso sul campione di studenti in uscita da licei musicali comparati ai licei a diverso indirizzo nelle Province di Livorno, Lucca e Massa-Carrara ha permesso di indagare e confrontare l'influenza delle esperienze infantili acquisite nel contesto familiare, scolastico ed extrascolastico nella scelta della musica quale indirizzo di studio professionalizzante.

La revisione della letteratura sugli studi relativi all'influenza degli stimoli musicali infantili e dei processi educativi e formativi specifici nel contesto socio-culturale nazionale, con uno sguardo allargato verso quello internazionale, ha consentito di situare meglio lo scopo di un contributo di ricerca in questo ambito.

Nell'inquadramento storico-normativo relativo alla presenza della musica quale disciplina scolastica è possibile verificare un incremento nel riconoscimento del valore formativo nei livelli scolastici della scuola dell'obbligo⁸⁹⁸. Al di là di questo confine la musica non è più per tutti, ma esclusivamente per quei talenti che vengono selezionati nelle prove attitudinali del liceo ad indirizzo Musicale o nei Conservatori, nonostante le neuroscienze abbiano palesato evidenze scientifiche relative ai benefici che a tutti i livelli ogni persona può godere nel fruire la musica⁸⁹⁹ e che siano state evidenziate influenze positive anche nello sviluppo precoce delle funzioni esecutive⁹⁰⁰ e nelle relazioni interpersonali⁹⁰¹, grazie alla pratica musicale.

Nello studio sono stati affrontati vari aspetti legati alla formazione musicale nell'infanzia⁹⁰², riformulando il concetto di talento⁹⁰³, presentando noti metodi propedeutici⁹⁰⁴, valorizzando l'importanza dei giochi sonori e musicali⁹⁰⁵ e delineando l'incidenza delle applicazioni tecnologiche contemporanee⁹⁰⁶.

898 Cap. 1 par. 3.

899 Cap. 1 par. 5.

900 Cap. 1 par. 6.

901 Cap. 1 par. 7.

902 Cap. 2 par. 1.

903 Cap. 1 par. 4.

904 Cap. 2 par. 2.

905 Cap. 2 par. 3.

906 Cap. 2 par. 4.

Alcune parti trattate sollecitano i genitori alla responsabilità del loro ruolo nella formazione di una sensibilità artistica nei bambini e nelle bambine⁹⁰⁷ e gli/le educatori/trici musicali ad una professionalità consapevole⁹⁰⁸; al contempo gli adulti sono stimolati ad una riflessione sugli atteggiamenti condizionanti relativi agli stereotipi di genere⁹⁰⁹.

Nell'analisi dei dati, la comparazione qualitativa orientata agli scopi idiografici causali, descrittiva e interpretativa, fra i diversi tipi di approccio suggeriti da Fideli⁹¹⁰, è stata effettuata prendendo in considerazione gli stessi parametri e confrontando, nella lettura dei dati, le relazioni di somiglianza, di concordanza, di differenza e la loro logica⁹¹¹, al fine di ottenere qualche elemento di conoscenza in più, utile all'arricchimento delle specificità nei risultati di studio.

In particolare si è favorita l'interpretazione dei dati applicando un'analisi circolare, inizialmente incrociando le variabili prese in considerazione in una prima analisi qualitativa sulle tabelle generate dalla riduzione dei dati, andando successivamente ad individuare relazioni significative nei dati quantificati con percentuali, istogrammi e grafici a torta, e tornando di nuovo a verificare in profondità le dinamiche, le pratiche educative e le ulteriori evidenze scientifiche legate al fenomeno oggetto di studio nei tabulati qualitativi.

Le comparazioni macro-analitiche su raccolte sistematiche di informazioni in cui sono stati rilevati oggetti di studio e proprietà definite⁹¹² sono state sincroniche, prendendo in considerazione la stessa proprietà su più oggetti, in questo caso soggetti di studio nello stesso tempo o periodo di tempo⁹¹³ e al contempo diacroniche, considerando più stati dello stesso oggetto in due diversi periodi di tempo⁹¹⁴, incrociando considerazioni di natura educativa e storica⁹¹⁵.

Per organizzare sistematicamente le informazioni dei dati grezzi ci siamo avvalsi dell'ausilio di fogli elettronici Excel che hanno condotto alla realizzazione di griglie di sintesi (vedi Cap. 4 Par. 3) in cui si evidenziano le variabili categoriali originate dalle

907 Cap. 2 par. 5.

908 Cap. 2 par. 6.

909 Cap. 2 par. 7.

910 R. Fideli, *op. cit.*, p. 33.

911 *Ivi*, pp. 47-114.

912 *Ivi*, p. 48.

913 *Ivi*, p. 54.

914 *Ivi*, p. 62.

915 Cfr. F. Batini, G. Bandini, C. Benelli, *Autobiografia e educazione. Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica*, 1: 47-57, Web, 2020, p. 49.

proprietà considerate⁹¹⁶.

Tale procedimento ha consentito di rendere più funzionale la descrizione e l'interpretazione delle categorie organizzate, nel nostro caso da comparare tra gruppi di soggetti (le classi ad indirizzo Musicale con quelle a diverso indirizzo).

Il procedimento di analisi delle informazioni accumulate è iniziato da una sintesi dei testi in narrazioni con titolo (All. 1 e All. 2), per proseguire con una suddivisione temporale (passato-presente-futuro) dei contenuti estrapolati dalle interviste e dalle risposte ai questionari (guidata dalle domande rivolte alle persone). Un'ulteriore suddivisione tematica di argomenti, esperienze rilevanti e categorie (comprensivi di giudizi, informazioni, credenze) è confluita nel rilevamento dei temi emergenti.

Tra i risultati significativi emersi dalla fase empirica della ricerca e dall'analisi dei dati raccolti vi è la ricchezza di stimoli culturali extrascolastici negli ambienti in cui i/le giovani liceali dell'indirizzo Musicale sono cresciuti, che impattano sul loro percorso di crescita musicale fin dall'infanzia e l'impegno costante e rigoroso dei giovani musicisti (Tabb. 14, 25, 36), prezioso per supportare l'apprendimento musicale.

Nella comparazione risulta evidente che anche i/le liceali che si sono orientati in studi diversi dall'indirizzo Musicale Superiore, hanno ricevuto molti stimoli, prevalentemente conosciuto compagni musicisti, ascoltato musica registrata e avuto strumenti musicali a disposizione (Tabb. 11, 22, 33), che hanno permesso loro di fruire di esperienze formative nell'area in questione, anche se non si sono indirizzate in una scelta di studio specifica, ma che hanno comunque generato passione per l'arte della musica (Tabb. 9, 20, 31). Nel contesto dello sviluppo della passione per la musica emerge l'importante ruolo svolto dalle famiglie. Sono stati principalmente i genitori facilitatori di occasioni formative per i loro figli e le loro figlie, ponendosi come esempio emulativo quando musicisti, permettendo l'ascolto di musica registrata (più presente dell'ascolto dal vivo), mettendo a disposizione strumenti e giochi sonori/musicali e favorendo in alcuni casi la frequenza di corsi propedeutici o vocali/strumentali specifici. Altresì risultano incidenti anche le esperienze scolastiche e la conoscenza di compagni/amici musicisti.

Nel complesso, pur avendo tentato di rispondere con precisione e cura al particolare

916 Prendendo spunto dai suggerimenti di Roberto Trincherò e Daniela Robasto in R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, p. 26.

intento di indagine della ricerca, il lavoro basato su singolo caso di studio, non ha la pretesa di generalizzazione, tuttavia i risultati forniscono spunti di riflessione inseriti in un contesto di cultura viva⁹¹⁷ e sui fattori complessi che si intrecciano nel processo di nascita della passione per la musica, tale da indirizzare o meno una scelta scolastica professionalizzante, sostenendo la motivazione che si accompagna a più o meno percepite doti innate.

Certamente il *background* derivante dalla personale sensibilità ed esperienza umana e professionale di insegnante-musicista, ha direzionato l'interesse e la caratterizzazione verso l'area di ricerca scientifica⁹¹⁸. Ma la consapevolezza dei rischi di poter essere influenzati da preconcetti, dalla conoscenza di teorie e modelli⁹¹⁹, ha reso ancora più preciso e accurato il lavoro di documentazione sistematica nello stato dell'arte, nel quadro teorico di riferimento e nella bibliografia ragionata, preceduto e accompagnato da una continua autoriflessione responsabile.

L'integrazione di un'analisi dei dati qualitativa con una loro quantificazione, è stata presa in considerazione per dare spessore all'evidenza empirica, argomentando dettagliatamente la motivazione che ha portato a determinare l'oggetto di studio supportato dal quadro teorico di riferimento, le scelte congruenti e il percorso di analisi dei dati che ha condotto alle conclusioni finali⁹²⁰.

La descrizione articolata del percorso che ha portato all'esito cognitivo del segmento d'indagine può permettere il rintracciamento ed il controllo di eventuali *bias* (errori sistematici) o *random* (errori accidentali o casuali)⁹²¹ nell'impostazione degli strumenti di rilievo o nella lettura ed elaborazione del materiale empirico. Nell'intero procedimento si è cercato di ridurre il più possibile le distorsioni, con un controllo sistematico e preciso di tutte le azioni progettuali e operative durante le varie fasi della ricerca, a garanzia dell'efficacia degli strumenti utilizzati e della correttezza nel processo di analisi⁹²², tuttavia

917 Bruner declina come "cultura viva" il legame con «storie che stabiliscono relazioni, anche nel caso in cui le storie non rappresentino un consenso generale.», J.S. Bruner, *op. cit.*, 1992, pp. 96-97.

918 Cfr. R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 106.

919 Considerate da Trincherò "trappole" per il ricercatore; R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, p. 18.

920 Consuelo Rossi fornisce una ricca rassegna di possibilità di triangolazione metodologica nelle scienze sociali, all'interno della quale, per i limiti della natura del nostro oggetto di studio e degli strumenti utilizzati appare funzionale avvalersi dell'integrazione quantitativa, vedi C. Rossi, *Triangolazione metodologica e qualità del dato. Uno studio di caso*, Franco Angeli, Milano 2015, pp. 23-60.

921 *Ivi*, p. 64.

922 In proposito Raffaella Semeraro rileva una possibile ridefinizione dei convenzionali termini "validità" e "affidabilità" (maggiormente diffusi nella ricerca quantitativa) per attestare la correttezza nell'analisi dei dati nella ricerca qualitativa; R. Semeraro, *op. cit.*, pp. 105-106.

non abbiamo la pretesa di poter affermare che non siano stati commessi errori nella catena dell'intero percorso.

Nell'intento di esplicitare i punti di forza e di debolezza della ricerca possiamo dichiarare di aver tenuto un atteggiamento rigoroso durante l'elaborazione dell'intero disegno di ricerca, con una flessibilità di azione rispetto a quella programmata, determinata dall'impatto del contagio pandemico del periodo di ricerca. Il coinvolgimento dei partecipanti alla fase empirica tramite questionario, avrebbe necessitato un rinforzo motivazionale dal vivo, impossibilitato dalla situazione contingente, che avrebbe probabilmente restituito risposte più articolate, anche se non tutte le persone hanno manifestato la stessa intensità di investimento. Al termine delle interviste e dei questionari nove partecipanti hanno voluto ringraziare perché era stata offerta loro la possibilità di rimettere a posto alcuni passaggi del proprio vissuto; a questi si aggiunge una persona che ha dichiarato di essersi potuta “sfogare”, altre due che durante il periodo pre-pandemico hanno vissuto la conversazione con un'evidente intensità emotiva (una persona alla fine dell'intervista si è commossa e un'altra ancora ha pianto); altre invece nei mesi di chiusura emergenziale sono state più volte sollecitate, tramite contatti *e-mail*, a restituire i questionari compilati, in alcuni casi riconsegnati con risposte affrettate e scarse di informazioni.

Le imperfezioni, le lacune e i limiti che presenta questo studio, potranno essere superati da un'eventuale integrazione e continuità dell'impegno di altri/e. I risultati di questa ricerca aggiungono un tassello alla base teorica esistente, sul ruolo delle prospettive culturali nelle esperienze musicali infantili indipendentemente dal potenziale, ed offre un modello di riscontro interpretativo. Rimangono aperti alcuni aspetti che meriterebbero ulteriori approfondimenti: una verifica incrociata con la voce dei genitori degli studenti e delle studentesse, del loro atteggiamento e delle loro scelte educative nel campo artistico-musicale nei confronti dei/delle loro figli/ie, comprensive della testimonianza delle proprie esperienze musicali marcati, così incisive da essere assorbite nel clima familiare una volta adulti, ma anche raccogliere la voce dei/delle lavoratori/trici della scuola, della loro formazione e delle scelte curriculari in questa particolare area, estendendo l'area geografica di studio per verificare efficienze da prendere a modello ed eventuali criticità da sopperire.

Conclusioni:

Riflessioni pedagogiche sulle interviste e sui questionari

L'esito delle indagini qualitative, implementate da un approfondimento quantitativo dei risultati ottenuti⁹²³, nel disegno di ricerca costruito intorno al tema dell'esistenza di esperienze infantili che possano influenzare un orientamento verso la musica, ha contribuito a mettere a fuoco percorsi educativi pluridirezionali. Sono stati evidenziati il ruolo delle persone in interazione e le dinamiche che hanno condizionato le scelte, con le molteplici sfaccettature, sia nell'occasione, sia nel modo di filtrare le esperienze degli attori che hanno partecipato all'indagine, ognuno con l'unicità e la ricchezza del proprio vissuto personale.

Il quadro teorico che ha guidato la ricerca ha consentito di costruire i passaggi dello studio di specifici indicatori rilevati nella parte empirica, che includono la comparazione tra soggetti coetanei, frequentanti l'ultima classe di liceo con diverso indirizzo, per confrontare le esperienze comuni che li hanno orientati diversamente.

L'interpretazione dei dati si è avvalsa di un consistente apparato citazionale e riferimenti teorici che avvalorano e sostengono i risultati scientifici della ricerca.

Nonostante gli argomenti non siano stati saturati dall'intervista condotta e dal questionario somministrato, la ricerca gestita su campione rappresentativo di una comunità ha contribuito a definire uno schema categoriale⁹²⁴ e a fornire una lettura di dinamiche socioculturali sul tema dell'influenza delle esperienze orientative infantili, per offrire una rappresentazione sociale di un fenomeno educativo più vicino ad un modello interpretativo, piuttosto che statistico.

L'interpretazione congiunta di dati qualitativi e quantitativi, alla luce del numero ristretto di casi presi in considerazione, si colloca nella piena consapevolezza di descrivere una realtà parziale⁹²⁵.

Nondimeno la risposta alla domanda della ricerca: “l'approccio alla musica nella prima infanzia ha influenzato un/una adolescente nella scelta del liceo musicale e della musica quale indirizzo di vita?”, relativamente al campione preso in esame, è

923 Cfr. R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, p. 71.

924 Cfr. R. Bichi, *op. cit.*, p. 65.

925 Cfr. R. Trincherò, D. Robasto, *op. cit.*, pp. 58-60.

prevalentemente affermativa, anche se non generalizzabile, in quanto gli stimoli e le esperienze infantili di avvicinamento alla musica sono risultate disomogenee nella tipologia e nella loro combinazione.

Le sei persone in uscita dal liceo musicale di Livorno (I/2, I/4, I/5, I/7, I/9, I/10), che intendono proseguire un percorso di studi musicali con il progetto futuro di fare della musica la propria professione (vedi Tab. 17), hanno avuto esperienze o sollecitazioni durante l'infanzia (Tab. 10), altrettanto cinque persone su sei del liceo musicale di Lucca (I/2, I/4, I/6, I/11, I/17; I/3 non ne ha dichiarate), lo studente del liceo artistico di Lucca (I/3) e le sedici persone su diciotto del liceo musicale di Massa (I/2, I/3, I/4, I/5, I/6, I/7, I/8, I/9, I/13, I/14, I/16, I/17, I/18, I/20, I/21, I/22; I/1 e I/11 non ne hanno esplicitate), con evidenti differenziazioni (vedi Tabb. 21 e 28; Tabb. 22 e 29; Tabb. 32 e 39).

In genere l'interesse e la passione per la musica delle persone che intendono proseguire una formazione in questo campo (il 60% del campione; Tab. 43) è stato spontaneo (vedi Tabb. 12, 23, 24, 34), con rilevabili differenze di età in cui ne viene percepita la nascita e le motivazioni (a Livorno: I/4 è stato sollecitato dai genitori ed ha coltivato la passione nel tempo, I/7 non si è sentito spinto da nessuno, I/10 ha cominciato a suonare la tastiera da autodidatta alle Medie; a Lucca: I/3 si è avvicinato alla musica a 12 anni perché si sentiva solo, I/6 ascoltando musica registrata, I/11 fin da piccola; a Massa: I/1, I/11, I/20 alle Medie, I/4, I/7, I/9, I/14, I/17, I/21 per la presenza di familiari musicisti, I/5 ascoltando canzoni, I/8 ascoltando un coro, I/13 e I/22 ascoltando musicisti, I/16 grazie a figure di riferimento, I/18 a seguito di un progetto alle Elementari). Non si rileva una generale presenza di modelli di riferimento da piccoli/e (Tabb. 15, 26, 27, 37), comune in pochi casi (I/4 a Livorno si riferiva a gruppi musicali; I/2 di Lucca ricorda l'organista della chiesa e la maestra di musica; I/3, I/7, I/9 hanno memoria di aver avuto modelli di riferimento da bambini).

La scelta dell'intervista semistrutturata e dei questionari a domande aperte centrati sul soggetto, ha permesso di conoscere il vissuto dei momenti importanti dei percorsi dei narranti e di rilevare in profondità non solo le singole esperienze con i rispettivi significati attribuiti e attribuibili, ma ha aiutato anche a capire lo sfondo socio-culturale, ambientale e sociale che accompagna l'arco di tempo che accomuna il passato dei soggetti-campione, come cioè la situazione sociale e culturale ha influenzato le esperienze.

Nella provincia labronica l'offerta formativa dal 2003 al 2006/7 (quando i/le giovani

indagati/e frequentavano la scuola dell'Infanzia), con la *Music Learning Theory* di Gordon⁹²⁶, la presenza di scuole di musica, corsi privati e parrocchiali sul territorio, e di propedeutica musicale in età scolare all'Istituto Superiore di Studi Musicali “P. Mascagni”, ha inciso marginalmente nel vissuto dei nostri *stakeholders* (ricordano di aver frequentato corsi di propedeutica musicale durante l'infanzia soltanto I/3 del Musicale e I/1 di Scienze Umane). Altrettanto possiamo rilevare riguardo i percorsi di formazione di base organizzati dall'Istituto Superiore di Studi Musicali “L. Boccherini” e i progetti musicali nelle scuole di musica nella Provincia di Lucca⁹²⁷ (ne hanno usufruito I/5 e I/10 del Musicale e nessuno/a dell'Artistico), nelle Scuole Comunali di Musica di Massa e di Carrara⁹²⁸ (ne hanno memoria I/4, I/14 e I/19 del Musicale e nessuno/a dell'Artistico); si rilevano piuttosto lezioni di strumento intorno ai sei anni di età in diversi casi (I/5 del Musicale e I/3 di Scienze Umane a Livorno, I/14 e I/17 del Musicale e I/4 e I/6 dell'Artistico di Lucca, I/9, I/15 e I/20 del Musicale di Massa).

La scelta di un indirizzo formativo che sfocia nella professione musicale non è lineare ed evidente, neanche quando fin da piccoli sono manifestati interesse e attitudine, soprattutto se nella famiglia di provenienza la musica non goda di degna considerazione, pari ad altre strade professionali. Ci sembra opportuno considerare inoltre che i corsi privati di musica hanno un costo non sempre sostenibile per le famiglie, e la difficoltà di raggiungere corsi organizzati quando le residenze siano in contesti periferici o distanziati dai nuclei abitati di Provincia, ove presenti maggiori strutture organizzate per la formazione musicale precoce.

La riflessione pedagogica più marcata è comunque indotta dai modesti ricordi dei discenti (più consistenti a Livorno: 8 su 11 al Musicale e 6 su 12 a Scienze Umane; minori ricordi a Lucca: 6 su 17 al Musicale, 3 su 14 all'Artistico, a Massa: 7 su 22 al Musicale, e a Carrara: 1 su 8 all'Artistico) **legati alle esperienze musicali nella scuola dell'Infanzia** (essenzialmente limitate ai canti del periodo natalizio, a quelli per festeggiare il termine dell'a.s. ed a sporadiche iniziative di ascolto, che palesano una limitata considerazione della formazione musicale dei/delle bambini/e o un'inadeguata competenza degli/delle educatori/trici nel periodo 2003-2007, probabilmente ancorati a vecchi modelli), stimoli

926 Ne è presente traccia nello storico della Scuola di musica “Amadeus” al link <https://www.scuolaamadeus.it/index.php/scuola/chi-siamo>, consultato il 22/05/2021.

927 Possibile visionare un elenco di istituti e scuole lucchesi e della provincia, al link del comune di Lucca <http://www.comune.lucca.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/12982>, consultato il 22/05/2021.

928 Le Scuole comunali di musica di Massa e di Carrara sono convenzionate con il Conservatorio di musica “G. Puccini” di La Spezia e promuovono attività musicali da oltre trent'anni, come si evince dai link <https://www.musicaemassese.it/> e https://web.comune.carrara.ms.it/pagina2042_la-scuola-comunale-di-musica-iscrizione-e-tariffe.html, consultati il 22/05/2021.

fondamentali nella formazione artistico-musicale, soprattutto nei casi in cui l'agenzia familiare sia distratta o non in grado di includere questo orizzonte nelle proprie prospettive educative.

Dalla revisione della letteratura esistente sulla trama della ricerca abbiamo distillato molteplici prospettive teoriche e metodologiche che hanno affinato il disegno di ricerca. Nel percorso metodologico si è tenuto conto sia della omogeneità del campione (studenti liceali nella stessa fascia di età) che della differenziazione (studenti di diverso indirizzo di studio: Musicale, Scienze Umane e Artistico) per comparare caratteristiche e dettagli rilevanti⁹²⁹, quali l'essenza dei propri vissuti, i punti di vista personali e le relazioni interpersonali all'interno di una cornice storica e socioculturale.

Lo sguardo preliminare al passato ha contribuito a revisionare aspetti normativi nazionali relativi all'oggetto di studio, a completamento del quale la ricerca si è espansa a rilevare più o meno diffusi metodi didattici specifici rivolti alla fascia di età studiata: si sono ripensati certi preconcetti legati all'idea di talento in musica, presi in considerazione molti elementi primari correlati alla sfera educativa musicale durante l'infanzia, come i giochi e la loro evoluzione fino ai moderni supporti tecnologici, l'avvio verso la formazione di una sensibilità artistica, gli stereotipi educativi legati al genere nel mondo musicale.

Pur non ritenendo emergenziali gli aspetti affrontati nella ricerca, la riflessione interpretativa sull'approccio educativo e formativo all'interno delle comunità pedagogiche appartenenti allo scenario socio-culturale toscano contemporaneo, ha attenzionato e descritto il significato del vissuto parentale ed extraparentale degli attori investiti nella ricerca, intercettando elementi di corrispondenza tra conoscenza teorica e conoscenza empirica, trasferibili alla potenziale consapevolezza delle azioni educative presenti e future.

L'applicazione della procedura quali-quantitativa ha generato alcune riflessioni pedagogiche significative: le occasioni formative scolastiche ed extrascolastiche sono influenti a vari livelli nella costruzione di un bagaglio esperienziale di un bambino e di una bambina, incisivo nelle scelte orientative di studio potenzialmente professionalizzante in ambito musicale, con una chiara diversificazione nel genere a conferma di uno sbilanciamento nella carriera musicale presa in esame nel Cap. 2 par. 7 (continueranno gli studi musicali 21 maschi e 10 femmine così suddivisi: 3 maschi e 3

929 Cfr. R. Fideli, *op. cit.*, p. 84.

femmine a Livorno, 4 maschi e 2 femmine a Lucca, 13 maschi e 5 femmine a Massa, tutti dell'indirizzo Musicale, ai quali si aggiunge un maschio dell'indirizzo Artistico a Lucca).

Dalla voce delle persone indagate emerge l'effetto di fruttuose esperienze musicali ancorate all'infanzia, legate in alcuni casi ad esperienze propedeutico-musicali (*ricordo che quando ero bambina ascoltavo Bossa Nova e mi piaceva il clarinetto nella fiaba musicale "Pierino e il lupo"; ho frequentato corsi di propedeutica musicale nei quali mi divertivo molto, I/5 Mus. Lucca; rimasi colpito da un laboratorio sulla musica di "Pierino e il Lupo" alla Scuola d'Infanzia frequentata, I/9 Mus. Massa*), **in altri alla disponibilità di strumenti musicali** (*ho sempre avuto strumenti musicali a disposizione in casa e ricordo di essermi appassionata alla musica sin da piccola, I/8 Mus. Massa; Quando ero piccolo i miei genitori mi hanno comprato una X ed hanno iniziato a mandarmi a lezione da insegnanti privati, all'inizio non avevo una grande passione, ma verso i 9-10 anni ha iniziato a intensificarsi, ascoltavo sempre più musica e suonavo tutti i giorni non potendo più farne a meno, I/16 Mus. Massa*), **o giocattoli sonori e/o musicali combinati con esperienze di ascolto** (*da piccino ho sempre avuto esperienze musicali, quando i miei genitori mi portavano fuori, andavo sempre verso il palco dove c'era uno strumento, avevo chitarre e tastiere giocattolo...queste cose sono sempre state intorno a me, I/4 Mus. Livorno; ho avuto una marea di strumenti giocattolo da piccolo piccolo, quando avevo 2-3 anni...mia mamma mi faceva ascoltare musica classica e il mio babbo un po' di Blues e Metal, forse è per questo che sono diventato così aperto nei confronti della musica, I/9 Mus. Livorno*), **qualche volta in concorrenza con esperienze scolastiche** (*quando ero piccina avevo una tastierina e ci strimpellavo qualche notina... avevo una scatolina piena di CD miei e cassette, con le canzoni che mi piacevano, le ascoltavo sempre quando ero in macchina; alla scuola materna mi insegnavano un po' di musica, un po' di ritmo con le mani e con il corpo, mi piaceva tantissimo, I/11 Mus. Livorno; all'asilo c'era la lezione dedicata agli strumenti, con una maestra che veniva da fuori, penso specializzata in qualcosa; mi ricordo che io suonavo il triangolo, penso sia stato lì il primo impatto che mi ha fatto piacere la musica, I/1 Mus. Livorno; Durante l'infanzia andavo ai concerti con qualche adulto, quelli che organizzava la banda del paese; alla Scuola dell'Infanzia ho iniziato a suonare gli xilofonini e i metallofoni, a guardare film e cantare le canzoni per il giorno della pace e per Natale, I/7 Mus. Lucca*). **Altrettanto incisive si sono dimostrate le esperienze di ascolto di musica registrata e**

dal vivo (quando ero piccola entrambi i genitori hanno sostenuto il mio percorso portandomi a concerti rock e facendomi ascoltare molta musica in vinile, I/11 Mus. Lucca; mia mamma canta per passione e hobby, ricordo le prove che faceva con il gruppo con cui andava a cantare nei pub, bar e ristoranti, mi divertivo molto in quelle serate, I/21 Mus. Massa; in casa c'era sempre musica...I miei genitori mi portavano spesso con loro a vedere concerti di ogni tipo quando ero piccolo, I/22 Mus. Massa; a mia mamma piace molto la musica classica e mi ha raccontato che quando era incinta ascoltava sempre tanta musica, I/12 Mus. Massa) **o il riferimento emulativo verso modelli familiari o extrafamiliari** (mio nonno è un musicista autodidatta...è stato un modello di riferimento per me, I/12 Mus. Lucca; Nella mia famiglia ci sono musicisti e da piccolo, sentire mia zia, mia mamma e mia nonna cantare, mi ha avvicinato alla musica, I/4 Mus. Massa; mia mamma quando era più giovane si diletta nello studio della chitarra, mentre mio nonno amava suonare la tromba, mio fratello ha suonato per tre anni la chitarra, I/10 Mus. Massa; da piccola ammiravo molto l'organista della parrocchia, I/2 Mus. Lucca; ho conosciuto amici e compagni che facevano musica, I/13 Mus. Massa), **combinando in certi casi più fattori tra loro** (Sono stata indirizzata verso la musica dai miei genitori, ma l'ho sempre desiderato fin da piccola; ricordo di essermi avvicinata attraverso canzoni, cartoni animati, giocattoli musicali e semplicemente per mia curiosità. Ho frequentato corsi di propedeutica musicale e strumento e lo ricordo come un periodo molto felice e di amicizie. Da bambina andavo a sentire concerti, per lo più Musical, con i miei genitori. Alla Scuola dell'Infanzia ho avuto modo di avvicinarmi ancora di più alla musica e rafforzare la mia passione; ho anche conosciuto amici/amiche, compagni/e che facevano musica, I/19 Mus. Massa; il mio babbo ha sempre suonato il pianoforte e il basso elettrico...i miei genitori hanno sempre messo tanti CD in casa o in macchina, inoltre con mia nonna e mia cugina ascoltavo spesso opere liriche. A casa avevo un piccolo xilofono azzurro che mi piaceva molto, un pianoforte a casa di mia nonna, una tromba, una chitarra e un basso elettrico, I/20 Mus. Massa).

A questi si affiancano i ricordi condizionanti di chi è stato messo nella situazione di non sentirsi all'altezza (alle Elementari una volta l'insegnante ad una prova mi disse che ero stonata, la presi talmente male che non volli neanche provare a fare il corso di canto, I/8 Sc. Um. Livorno; quando avevo sette-otto anni, forse anche di più, nove-dieci, mi piaceva molto cantare, cantavo le sigle delle cose che sentivo in TV e dei cartoni animati,

mia nonna mi diceva che non ero intonata, mia mamma mi diceva: “smettila, non sei brava”..., I/12 Sc. Um. Livorno), **di chi non ha ricevuto occasioni esperienziali** (*i miei genitori mi hanno fatto sentire tanta musica di gruppi che piacevano a loro, ma non mi hanno mai detto “vai ad imparare a suonare uno strumento” o “vai a un corso di canto”,* I/2 Sc. Um. Livorno; *...i miei genitori non mi hanno mai indirizzata verso la musica, anche se la musica fa parte da sempre della mia vita,* I/1 Art. Lucca; *Non sono stata accompagnata a sentire concerti, perché i familiari pensavano che mi avrebbero infastidita data l’età,* I/5 Art. Lucca) **o ha esperito limitate opportunità fin dall’infanzia** (*Durante la mia infanzia il contatto più diretto con la musica l’ho avuto in macchina dove ascoltavo CD di ogni genere e quando in casa qualcuno metteva su un vinile...in casa mia la musica non ha mai avuto un ruolo fondamentale,* I/6 Art. Carrara; *Durante l’infanzia non ho avuto alcuno stimolo, se non pochi CDs che ascoltavo mia madre quando eravamo in macchina,* I/8 Art. Carrara).

Senza perdere di vista l’intenzione di «interpretare l’evidenza empirica che emerge dal campo, allo scopo di comprendere i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni, alle situazioni»⁹³⁰, l’analisi dei dati ha tenuto sempre acceso avanti a sé il faro della “comprensione” delle scelte dei soggetti-campione studiati e della situazione educativa in cui si sono trovati, secondo un approccio idiografico, tentando di individuare meccanismi che si attivano in azioni educative analoghe⁹³¹.

La critica situazione legata alla Pandemia del 2020-2021 ha generato riflessioni e progettualità su nuove strategie e modalità nella produzione e fruizione della musica, ripensando gli spazi sociali e fisici, e ampliando il processo di digitalizzazione della musica⁹³² già in atto dagli anni '90, come palesato nelle intuizioni di sviluppo tecnologico digitale dell’informatico Nicholas Negroponte⁹³³. Il cambiamento culturale in atto, nel quale si dilatano gli spazi virtuali⁹³⁴, apre nuove prospettive rispondenti ai bisogni

930 R. Trincherò, *op. cit.*, 2002, p. 28.

931 Cfr. *Ivi*, 2002, p. 40.

932 A tale proposito consulta nella pagina online il documento redatto nel Settembre 2020 dal Direttore generale Dino Lupelli e dalla *Project Manager* Anna Zò della Spa *Music Innovation Hub*, che delinea le tendenze legate alla dimensione economica della tematica; D. Lupelli, A. Zò, *La digitalizzazione della musica ed il ruolo delle Music-Tech Companies*, <https://www.musicinnovationhub.org/wp-content/uploads/2020/09/La-digitalizzazione-della-musica.pdf>, consultato il 15/11/2020.

933 N. Negroponte, *Beyond digital*, in *Wired*, 6 (12):288, 1998.

934 Di recentissima inaugurazione la piattaforma digitale, promossa dal Ministero della cultura *ItsART*, di proposte culturali nazionali e internazionali di arte, musica, storia, danza e teatro, che si aggiunge alle molteplici opportunità e offerte in rete; <https://www.itsart.tv/it/>, consultato il 01/06/2021.

emergenti della collettività; si offre la possibilità di allargare i monopoli a giovani imprese indipendenti incentivate dai recenti Bandi Europei⁹³⁵, si formano nuove figure professionali, che investono anche la sfera educativa, da affiancare a quelle passate.

La sintesi originata dai dati empirici ha individuato la necessità di revisionare periodicamente le azioni e le direzioni educative allo scopo di integrare teoria e prassi, illuminate da una consapevolezza pedagogica.

All'interno delle riflessioni pedagogiche scaturite dalle frequenze osservate nella parte empirica della ricerca, ci sembra opportuno sottolineare la straordinaria ricettività neurosensoriale del periodo 0-7 anni, che rende i bambini e le bambine potenzialmente predisposti ad incamerare proficuamente e senza sforzo le esperienze offerte loro dall'ambiente in cui crescono. Le abilità conseguenti e le *routine* acquisite dalla cumolazione delle esperienze musicali precoci possono stabilizzarsi nel tempo, creando così le premesse per un orientamento di studio (e/o professionale) musicale o artistico, non sempre così facilmente assimilabili se avviate in una successiva fase di maturazione⁹³⁶, allo stesso tempo per far sì che i/le bambini/e vivano «esperienze significative per la loro crescita complessiva»⁹³⁷. La qualità delle esperienze da promuovere rende opportuna un'adeguata preparazione e alfabetizzazione musicale degli/delle insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, per valersi dell'eccezionale sensibilità e apertura dei primi dieci anni di vita dei/delle bambini/e con cui interagiscono e far sì che questi/e possano beneficiare della permanenza nell'ambiente scolastico, per un ancoraggio di interesse specifico inglobato in un progetto formativo unitario⁹³⁸.

È auspicabile che gli esseri umani continuino a sfruttare il potere della musica, apprezzando il suo significato evolutivo, e che si valorizzi quell'aspetto universale nella promozione dell'armonia sociale e del senso di benessere delle persone, associato a comportamenti prosociali, empatici e di coesione culturale, sostenendo precocemente la sua importanza nell'educazione, nell'espressione ed a scopi terapeutici, per il bene della società⁹³⁹.

935 Vedi il Bando *Music Moves Europe Preparatory action 2020: Innovative support scheme for a sustainable music ecosystem*, <https://ec.europa.eu/culture/calls/music-moves-europe-preparatory-action-2020-innovative-support-scheme-sustainable-music-ecosystem>, consultato il 15/11/2020.

936 Cfr. C.M. Scaglioso, *op. cit.*, pp. 150-159.

937 *Ivi*, p. 157.

938 Cfr. F. Comploi, S. Schrott, *L'educazione musicale in Alto Adige nella Facoltà di Scienze della formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future*, in *Musica Docta*, 9 (1):109-117, DOI: 10.6092/issn.2039-9715/10191, 2019.

939 Cfr. A.R. Harvey, *Music and the Meeting of Human Minds*, in *Frontiers in Psychology*, 9:762, 2018.

BIBLIOGRAFIA

- Aalbers S., Fusar-Poli L., Freeman R.E., Spreen M., Ket J.C., Vink A.C., Maratos A., Crawford M., Chen X.J., Gold C., *Music therapy for depression*, in Cochrane Database Systematic Reviews 2017, (11):CD004517, DOI: 10.1002/14651858.CD004517.pub3, 2017.
- Abeles H., *Are Musical Instrument Gender Associations Changing?*, in Journal of Research in Music Education, 57(2):127-139, DOI: 10.1177/0022429409335878, 2009.
- Acker A., Nyland B., *Adult Perspectives on Children and Music in Early Childhood*, Springer Nature Switzerland AG, Cham 2020, E-book.
- Acone L., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.
- Adkins Chiti P., *Donne in Musica*, Armando, Roma 1996.
- Adorno Th.W., *Teoria estetica*, Einaudi, Torino 1977.
- Agazzi R. (1908), *L'abbicì del canto educativo. Ad uso delle scuole materne e delle prime classi elementari*, La Scuola, Brescia 1950.
- Agazzi R. (1911), *Bimbi, cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'ABBICCI del canto educativo*, La Scuola, Brescia 1985.
- Alcini F., *Italia d'autore. 1965-1985: il periodo d'oro dei cantautori dal vinile al CD*, Arcana, Roma 2019.
- Alemán X., Duryea S., Guerra N.G., McEwan P.J., Muñoz, R., Stampini M., Williamson A.A., *The Effects of Musical Training on Child Development. A Randomized Trial of El Sistema in Venezuela*, in Prevention Science, 18 (7), 865–878, DOI: 10.1007/s11121-016-0727-3, 2016.
- Alfieri S., Bignardi P., Marta E. (a cura di), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza*, Vita e Pensiero, Milano 2018.
- Alhadeff-Jones M., *Transformative learning and the challenges of complexity*, in Taylor E.W., Cranton P., *The handbook of transformative learning* (pp. 178-194), Jossey-Bass, San Francisco, CA 2012.
- Alibrandi G., *Il metodo Willems e l'educazione alla musica. Una breve disamina*, UNI Service, Trento 2010.
- Allsup R.E., *A Place for Music Education in the Humanities*, in Music Educators Journal, 100 (4):71-75, DOI: 10.1177/0027432114530169, 2014.
- Altenmüller E., Furuya S., *Brain Plasticity and the Concept of Metaplasticity in Skilled Musicians*, in Advances in Experimental Medicine and Biology, 957:197-208, DOI: 10.1007/978-3-319-47313-0_11, 2016.
- Amadini M., Ferrari S., Polenghi S. (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti, strategie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019.
- Anceschi A., *Significati dell'esperienza estetica: il punto di vista degli studenti*, in Anceschi A. (a cura di), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti*

- educativi* (pp. 119-132), EDT, Torino 2009.
- Anceschi A. (a cura di), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino 2009.
- Archie P., Bruera E., Cohen L., *Music-based interventions in palliative cancer care. A review of quantitative studies and neurobiological literature*, in *Supportive Care in Cancer*, 21 (9): 2609-2624, DOI: 10.1007/s00520-013-1841-4, 2013.
- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1968.
- Aróstegui J.L., *Exploring the global decline of music education*, in *Arts Education Policy Review*, 117 (2):96-103, DOI: 10.1080/10632913.2015.1007406, 2016.
- Arriaga-Sanz C., Riaño-Galán M.E., Cabedo-Mas A., Berbel-Gómez N., *Songs are taught, songs are learnt. Musical preferences in early childhood*, in *Music Education Research*, 19 (3):309-326, DOI: 10.1080/14613808.2016.1214694, 2017.
- Asprilla L.I., *Educación En La Música. Una Aproximación Crítica Al Talento Y La Educación Musical*, in *Aula, Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 21:63-83, DOI: 10.14201/aula2015216383, 2015.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, R. Cortina, Milano 2002.
- Aue T., Bühner S., Mayer B., Dricu M., *Empathic Responses to Social Targets: The Influence of Warmth and Competence Perceptions, Situational Valence, and Social Identification*, in *PloS one*, 16 (3):e0248562, DOI: 10.1371/journal.pone.0248562, 2021.
- Augustinus A., Trapè A., Gentili D., *Dialoghi. La grandezza dell'anima, il libero arbitrio, la musica, il maestro*, Vol. III/2, ed. latino-ital., Nuova biblioteca agostiniana, Roma 1976.
- Avanzini G., Faienza C., Minciocchi D., Lopez L., Majno M., *The Neurosciences and Music*, New York Academy of Sciences, New York 2003.
- Aversano L., *Musica e scuola in Italia. Le recenti disposizioni legislative (1999-2019)* in *Musica Docta*, 9 (1):67-76, 2019.
- “Bacchette in rosa”. *Azione positiva per offrire maggiori chances alle giovani musiciste nella direzione d'orchestra*. Atti del convegno 17 giugno 2003, Firenze, Palazzo Vecchio, Salone dei Cinquecento, Regione Toscana, Firenze 2005.
- Badolato N., Scalfaro A., *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in *Musica Docta*, 3, DOI: 10.6092/ISSN 2039-9715/4022, 2013.
- Baggiani F., *Monumenti di arte organaria toscana*, Pacini, Pisa 1985.
- Bailey K.D. (1982), *Metodi della ricerca sociale*, ediz. ital., Il Mulino, Bologna 1995.
- Baker G., *Editorial Introduction. El Sistema in Critical Perspective*, in *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15 (1), 2016.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.

- Ball P., *Neuroaesthetics is killing your soul*, in *Nature* (London), DOI: 0.1038/nature.2013.12640, 2013.
- Ballabio L., Fabbri G., Senese F., *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Balthasar H., Sequeri P., *Lo sviluppo dell'idea musicale. Il musicale nell'estetica teologica di Hans Urs von Balthasar*, trad. it., Glossa, Milano 1995.
- Bamberger J., *Growing up Prodigies: The midlife crisis*, in *New Direction for Child and Adolescent Development*, (17):61-77, DOI: 10.1002/cd.23219821707, 1982.
- Barrett J.R., Webster P., *The Musical Experience. Rethinking music teaching and learning*, Oxford University Press, New York 2014.
- Barrett K.C., Ashley R., Strait D.L., Kraus N., *Art and Science: how musical training shapes the brain*, in *Frontiers in Psychology*, 4:713, 2013.
- Barrett M.S., Zhukov K., Brown J.E., Welch G.F., *Evaluating the Impact of a Generalist Teacher-led Music Program on Early Childhood School Children's Singing Skills and Attitudes to Music*, in *Psychology of Music*, 48 (1):120-136, DOI: 10.1177/0305735618790355, 2020.
- Barthes R., *Introduction à l'analyse structurale des récits*, in *Communication*, 8 (1):1-27, 1966.
- Barthes R. (a cura di), *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano 1969.
- Bartlett L., Vavrus F., *Comparative case studies: an innovative approach*, in *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 1 (1):5-17, DOI: 10.7577/njcie.1929, 2017.
- Bassi L., *Ritmica integrale. Gioco e movimento nella prima educazione musicale. Elementi musicali*, I-II, Ricordi, Milano 1971.
- Batini F., Del Sarto G., *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Erikson, Trento 2005.
- Batini F., Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli 2009.
- Batini F., Bandini G., Benelli C., *Autobiografia e educazione. Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica*, 1: 47-57, Web, 2020.
- Battini R., Scalise R., *Plasticità e interazioni geni-ambiente*, in Pecini C., Brizzolara D. (a cura di), *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento* (pp. 21-38), McGraw-Hill, Milano 2020.
- Bauer W.I., *Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to music*, 2nd ed. Oxford University Press, Oxford 2020.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Becheri R., *Il giovane Cherubini: note sull'apprendistato di un compositore europeo*, Conservatorio di musica L. Cherubini, Firenze 2015.
- Bellia A., *La musica e l'infanzia nel mondo antico: fonti scritte e documentazione archeologica*, in Terranova C. (a cura di), *La presenza dei bambini nelle Religioni*

- del Mediterraneo Antico: la vita e la morte, i rituali e i culti tra Archeologia, Antropologia e Storia delle Religioni*, Aracne, Roma 2014.
- Beltrami L., Boccalini L., Novara D. (a cura di), *Il metodo Montessori per tutti*, Rizzoli, Milano 2017.
- Benenzon R.O., Wagner G., de Gainza V.H., *La nuova musicoterapia*, Il Minotauro, Roma 2006.
- Benovoy M., Dagher A., Larcher K., Zatorre R.J., Salimpoor V.N., *Anatomically Distinct Dopamine Release during Anticipation and Experience of Peak Emotion to Music*, in *Nature Neuroscience*, 14 (2):257-262, DOI: 10.1038/nn.2726, 2011.
- Bentivoglio L., *Dalle strade alle orchestre addio al maestro Abreu*, in *La Repubblica*, 26/03/2018.
- Bergamini G., Casolino D., Schindler O., *Inquadramento delle disfonie*, in Casolino D. (a cura di), *LXXXIX Congresso Nazionale: San Benedetto del Tronto, 22-25 maggio 2002. Relazione ufficiale Le disfonie: fisiopatologia, clinica ed aspetti medico-legali* (pp. 97-116), Pacini, Ospedaletto (PI) 2002.
- Bernatzky G., Presch M., Anderson M., Panksepp J., *Emotional foundations of music as a non-pharmacological pain management tool in modern medicine*, in *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 35 (9):1989-1999, DOI: 10.1016/j.neubiorev.2011.06.005.epub 2011 Jun 16, 2011.
- Biagioli R., *Orientamento e formazione*, in *MeTis*, 2 (1):74-83, 2012.
- Biagioli R., *Il tirocinio all'Università degli studi di Firenze*, in Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 129-135) Florence University Press, Firenze 2014.
- Biagioli R., *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli 2015.
- Bianchi G., Gavazzoni M. (a cura di), *Il metodo Bianchi. Apprendere con la musica dai 3 ai 7 anni*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Biasutti M., *Creare musica a scuola. Elementi di didattica per la scuola primaria*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2007.
- Bichi R., *L'intervista biografica: una proposta metodologica*, Vita e pensiero Università, Milano 2002.
- Biral P., *Puer ludens: giochi infantili nell'iconografia dal XIV al XVI secolo*, Editoria universitaria, Venezia 2005.
- Bishop-Liebler P., Welch G., Huss M., Thomson J.M., Goswami U., *Auditory temporal processing skills in musicians with dyslexia*, in *Dyslexia*, 20 (3):261-279, DOI: 10.1002/dys.1479, 2014.
- Blanco M., *Fondamenti di Neurosociologia*, Primiceri, Padova 2016.
- Blum K., Chen T.J., Chen A.L., Madigan M., Downs B.W., Waite R.L., Braverman E.R., Kerner M., Bowirrat A., Giordano J., Henshaw H., Gold M.S., *Do dopaminergic gene polymorphisms affect mesolimbic reward activation of music listening response? Therapeutic impact on Reward Deficiency Syndrome (RDS)*, in

- Medical Hypotheses, 74 (3):513-20. DOI: 10.1016/j.mehy.2009.10.008., 2010.
- Blumer H. (1969), *Interazionismo simbolico. Prospettiva e metodo*, trad. it., Il mulino, Bologna 2008.
- Bobbio A., *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*, La Scuola, Brescia 2014.
- Bocci F., *Creatività, Diversità, Disabilità. Oltre il concetto di limite*, in Montuschi F., Caldin R. (a cura di), *Disabilità, Integrazione e Pedagogia Speciale*, in *Studium Educationis*, 3:619-628, 2004.
- Bocci F., Bonavolontà G., Nanni W., *Figli di una «creatività minore»? Che cosa pensano le persone normodotate del connubio creatività-disabilità*, in *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, (8):87-111, DOI: 10.7358/ecps-2013-008-bocc, 2013.
- Bocelli A., *La musica del silenzio*, Mondadori, Milano 2001.
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, R. Cortina, Milano 2006.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna (RN) 2016.
- Boffo V., *Storytelling and Other Skills: Building Employability in Higher Education*, in Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S., *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education* (pp. 31-50), Firenze University Press, Firenze 2020.
- Bonaccorsi A., *Il folklore musicale in Toscana*, Olschki, Firenze 1956.
- Bonino S., *I riti di legame tra la madre e il neonato*, in D'Alessio M. (a cura di), *Psicologia neonatale. Lo sviluppo infantile nei primi mesi di vita* (pp. 61-68), NIS, Roma 1988.
- Bordoni C., *L'eredità di Bauman. Dal postmoderno al pensiero liquido*, Armando, Roma 2019.
- Borghi B.Q. (a cura di), *Coro di bimbi a Mompiano. La didattica del canto in Rosa Agazzi*, Istituto "Pasquali-Agazzi" Centro Studi Pedagogici-Junior, Brescia-Azzano San Paolo (BG), 2001.
- Borruso F., *Genere e abuso identitario fra vincoli familiari e norme sociali*, in Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere* (pp. 32-43), FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Bottero E., Carbone I., *Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Boulez P., Changeux J.P., Manoury P., *I neuroni magici. Musica e cervello*, Carocci, Roma 2016.
- Bozza A., *Eminem, Whatever you say I am. La vita e i giorni di Eminem*, Einaudi, Torino 2003.
- Bradt J., Dileo C., Shim M., *Music interventions for preoperative anxiety*, in *Cochrane Library* 2013, (6):CD006908, DOI: 10.1002/14651858.CD006908.pub2, 2013.
- Bradt J., Dileo C., Magill L., Teague A., *Music Interventions for improving psychological and physical outcomes in cancer patients*, in *Cochrane Database of*

- Systematic Reveiw 2016 (8):CD006911, DOI: 10.1002/14651858.CD006911.pub3, 2016.
- Branca D., *L'importanza dell'educazione musicale. Risvolti pedagogici del far bene musica insieme*, in *Studi sulla Formazione*, 15 (1):85-102, DOI: 10.13128/Studi_Formaz-11650, 2012.
- Branca D., *Famiglia ed identità musicale. La creazione di un clima affettivamente ricco attraverso le esperienze sonore*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 8 (1):51-58, 2013.
- Branca D., *Il sistema delle orchestre e dei cori giovanili di Abreu nel contesto occidentale. Un tentativo di dare significato pedagogico al trapianto dell'esperienza venezuelana*, in *Studi sulla Formazione*, 17 (2):69-79, 2014.
- Branca D., *Narrazioni e autobiografie musicali. Identità, cura e formazione*, Anicia, Roma 2016.
- Breton H. (a cura di), *Narration du vécu et savoirs expérientiels*, in *Education permanente*, 222, 2020.
- Brown N.O. (1959), *La vita contro la morte*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1973, in Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Bruner J.S., *The narrative construction of reality*, in *Critical Inquiry*, 18 (1):1-21, 1991.
- Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringheri, Torino 1992.
- Cadei L., *La ricerca e il sapere per l'educazione*, EDUCatt, Milano 2005.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari 2002.
- Cambi F., *I bambini, la musica e...la gioia*, in *Studi sulla Formazione*, 1 (1):177, 2009.
- Cambi F., *Formarsi fra le note*, Anicia, Roma 2016.
- Campbell P.S., Connell C., Beegle A., *Adolescents' expressed meanings of music in and out of school*, in *Journal of Research in Music Education*, 55 (3):220-236, DOI: 10.1177/002242940705500304, 2007.
- Capobianco R., *Educare all'autobiografia musicale*, in Strollo M.R., Capobianco R. (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale* (pp. 121-138), Pensa Multimedia, Lecce 2009.
- Caprara G.V., Bonino S. (a cura di), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Gardolo (TN) 2006.
- Capri A., *Il seicento musicale in Europa*, Hoepli, Milano 1933.
- Carocchia A., Dall'Arche A. (a cura di), *Quando la musica cambia la vita. Conoscere e interagire con «El sistema» Abreu*, Atti del convegno di studi (Foggia, 23 maggio 2014) Aracne, Ariccia (RM) 2014.
- Carretero-Martínez A., Romero-Naranjo F.J., Pons-Terrés J.M., Crespo-Colomino N., *Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion–BAPNE Method*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152:1282-1287, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.363, 2014.

- Casalini C., Pfanner L., Chilosi A.M., *Disturbi del linguaggio*, in Pecini C., Brizzolara D. (a cura di), *Disturbi e traiettorie atipiche del neurosviluppo. Diagnosi e intervento* (pp. 157-180), McGraw-Hill, Milano 2020.
- Caselli M., *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*, Vita e Pensiero, Milano 2007.
- Caselli R., *La storia del blues*, Hoepli, Milano 2020.
- Casiglio L., *La sinfonia delle relazioni, Musicoterapia relazionale e linguaggio non verbale*, Ponte Sisto, Roma 2020.
- Casini C., *Giacomo Puccini*, UTET, Torino 1978.
- Casula C., *Diventare musicista. Indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Universitas Studiorum, Mantova 2018.
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008.
- Cavalli N., Ferri P., Mangiatordi A., Scenini F., Pozzali A., *Digital learning. La dieta mediale degli universitari italiani*, Ledizioni, Milano 2010.
- Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Cesar de Freitas J., Lobato Miranda G., *Propriedades Psicométricas do Test de Empatia Cognitiva y Afectiva (TECA) em Estudantes Universitários Brasileiros*, in *Revista Iberoamericana De Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 58 (1):57-66, DOI: 10.21865/RIDEP58.1.05, 2021.
- Chan A., Liu Y., Law D., Wong C., *Music training is associated with cortical synchronization reflected in EEG coherence during verbal memory encoding*, in *PLoS One*, 12 (3):e0174906, DOI: 10.1371/journal.pone.0174906, 2017.
- Chase S.E., *Narrative Inquiry. Multiple lenses, approaches, voices*, in Denzin N.K., Lincoln Y.S. (a cura di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 651-679), Sage, Thousand Oaks, CA 2005.
- Chatterjee A., *Neuroaesthetics: A Coming of Age Story*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (1):53-62, DOI: 10.1162/jocn.2010.21457, 2011.
- Chatterjee A., Vartanian O., *Neuroaesthetics*, in *Trends Cognitive Sciences*, 18 (7):370-375, DOI: 10.1016/j.tics.2014.03.003, 2014.
- Chiang J.N., Rosenberg M.H., Bufford C.A., Stephens D., Lysy A., Monti M.M., *The language of music: Common neural codes for structured sequences in music and natural language*, in *Brain and Language*, 185:30-37, DOI: 10.1016/j.bandl.2018.07.003, 2018.
- Cinque M., *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Ufficio studi della fondazione RUI, Franco Angeli, Milano 2013.
- Cioni R., *Il poema mugellano. Canti popolari raccolti nel Mugello*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1973.
- Ciucci F., *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. Parole di chi non ha voce*, FrancoAngeli, Milano 2012.

- Clandinin D.J., *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Sage, U.S. 2006.
- Clandinin D.J., *Engaging in Narrative Inquiry*, Routledge, NY 2016.
- Clandinin D.J., Connelly F.M., *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco 2000.
- Clandinin D.J., Huber J., *Narrative inquiry: Toward Understanding Life's Artistry*, in *Curriculum Inquiry*, 32 (2):161-169, 2002.
- Clandinin D.J., Caine V., Lessard S., Hube J., *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*, Routledge, NY 2016.
- Claparède E. (1931), *L'educazione funzionale*, trad. it., Marzocco, Firenze 1952.
- Clericetti G., *Camille Saint-Saëns. Il re degli spiriti musicali*, Zecchini, Varese 2016.
- Coccoluto S., *Ezio Bosso. La musica si fa insieme*, Diarkos, Santarcangelo di Romagna (RN) 2020.
- Cogdill S.H., *Applying Research in Motivation and Learning to Music Education. What the Experts Say. Applications*, in *journals.sagepub.com*, 33 (2):49-57, DOI: 10.1177/8755123314547909, 2015.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- Cole L., LoBiondo-Wood G., *Music as an Adjuvant Therapy in Control of Pain and Symptoms in Hospitalized Adults. A Systematic Review*, in *Pain Management Nursing*, 15 (1): 406-425, DOI: 10.1016/j.pmn.2012.08.010, 2014.
- Coleman L., Tillman J. (a cura di), *Contemporary Film Music. Investigating Cinema Narratives and Composition*, Palgrave Macmillan, London 2017.
- Coli R., *Luigi Boccherini: la vita e le opere*, M. Pacini Fazzi, Lucca 2005.
- Collisani A., *La musica di Jean-Jacques Rousseau*, L'epos, Palermo 2007.
- Colvin G., *Talent is Overrated. What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else*, Portfolio, London 2010.
- Colwell C., Edwards R., Hernandez E., Brees K., *Impact of Music Therapy Interventions (Listening, Composition, Orff-Based) on the Physiological and Psychosocial Behaviors of Hospitalized Children: A Feasibility Study*, in *Journal of Pediatric Nursing*, 28 (3):249-258, DOI: 10.1016/j.pedn.2012.08.008, 2013.
- Comploi F., Schrott S., *L'educazione musicale in Alto Adige nella Facoltà di Scienze della formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future*, in *Musica Docta*, 9 (1):109-117, DOI: 10.6092/issn.2039-9715/10191, 2019.
- Connelly F.M., Clandinin D.J., Striano M. (a cura di), *Il curriculum come narrazione*, Loffredo, Napoli 1997.
- Conrado A., Paduano C., *Musica dal corpo: percorsi didattici con la body percussion*, Rugginenti, Milano 2006.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Istruzione e ricerca triennio 2016-2018, 19 aprile 2018.*

- Coppi A., *Community Music. Nuovi orientamenti pedagogici*, Franco Angeli, Milano 2017.
- Corbetta P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, 2nd ed., Il Mulino, Bologna 2014.
- Corrigall K.A., Schellenberg G., *Predicting who takes music lessons. Parent and child characteristics*, in *Frontiers in Psychology*, 6, 282, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00282, 2015.
- Corrigall K.A., Schellenberg E.G., Misura N.M., *Music training, cognition, and personality*, in *Frontiers in Psychology*, 4, 222, DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00222, 2013.
- Cosci E., *Musica artistica e arte musicale in ambito scolastico. Gli effetti della cromomusicoterapia in soggetti con difficoltà psico-sociali*, in *Autonomie locali e servizi sociali, Quadrimestrale di studi e ricerche sul welfare*, 2:343-350, DOI: 10.1447/75378, 2013.
- Cosci E., *Musica e pittura nel Novecento. "Corrispondenze" sensoriali fra due arti sorelle*, Aracne, Ariccia (RM) 2014.
- Cotroneo R., *Abreu, il Maestro generoso che portò l'orchestra tra i poveri*, in *Corriere della sera*, 26/03/2018.
- Council of Europe, *Manifesto on the Freedom of Expression of Arts and Culture in the Digital Era*, Web, 2020.
- Cox G., Stevens R., *The Origins and Foundations of Music Education. Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*, Continuum, London 2010.
- Coyle D., *The Talent Code. Greatness isn't born*, Bantam Dell, New York 2009.
- Crawford R., *Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century. Blended learning in music education*, in *Music Education Research*, 19 (2):195-214, DOI: 10.1080/14613808.2016.1202223, 2017.
- Creech A., Varvarigou M., Hallam S., *Contexts for Music Learning and Participation. Developing and Sustaining Musical Possible Selves*, Springer International AG, Cham 2020, eBook.
- Cremaschi Trovesi G., Scardovelli M., *Il suono della vita. Musicoterapia tra famiglia, scuola, società*, Armando, Roma 2005.
- Crestana H., *Educação Musical E Musicoterapia. Suas Complementaridades*, Faculdades Metropolitanas Unidas-Campus Santo Amaro, São Paulo 2009.
- Criscuolo A., Bonetti L., Särkämö T., Kliuchko M., Brattico E., *On the association between musical training, intelligence and executive functions in adulthood*, in *Frontiers in Psychology*, 10:1704, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01704, 2019.
- Crow B., *Changing conceptions of educational creativity. A study of student teachers' experience of musical creativity*, in *Music Education Research*, 10 (3):373-389, DOI: 10.1080/14613800802280126, 2008.
- Csikszentmihalyi M., *Society, Culture, and Person. A Systems View of Creativity*, in *The Systems Model of Creativity*, Springer, Dordrecht, ePub, 2014.

- Cuadrado F., *Music and Talent. An Experimental Project for Personal Development and Well-being through Music*, in *International Journal of Music Education*, 37 (1):156-174, DOI: 10.1177/0255761418794720, 2018.
- Cucchi S., *Il sistema cervello e l'apprendimento musicale del bambino*, Liliun Editions, Brescia 2015.
- Culicchia M.P., Gambino R.A., *Corporeità e gioco in pedagogia musicale e in musicoterapia. Approcci polifunzionali secondo il metodo Dalcroze*, Circolo Virtuoso, Carmiano 2012.
- Cumberledge J.P., *Instrument and Gender as Factors in the Perceptions of Musicians and Musical Performance*, in *Contributions to Music Education*, 43:159-174, 2018.
- Cutrì D., *Crescere suonando, L'educazione musicale nel metodo Suzuki*, 2. ed. Didattica Attiva, Torino 2014.
- D'Alessio M. (a cura di), *Psicologia neonatale. Lo sviluppo infantile nei primi mesi di vita*, NIS, Roma 1988.
- D'Odorico L., *Caratteristiche e sviluppo delle vocalizzazioni nei primi mesi di vita*, in D'Alessio M. (a cura di), *Psicologia neonatale. Lo sviluppo infantile nei primi mesi di vita* (pp. 165-172), NIS, Roma 1988.
- Dahlhaus C., *Beethoven e il suo tempo*, EDT, Torino 1990.
- Daiute C, *Narrative Inquiry. A Dynamic Approach*, Sage Publications, U.S. 2013.
- Dalcroze E.J. (1919), *Il ritmo, la musica e l'educazione*, trad. it., EDT, Torino 2008.
- Dauphin C., *Didattica della musica nel Novecento*, in *Enciclopedia della musica*, vol. 2°, Einaudi, Torino 2002.
- De Angelis E., Marcheselli U., *Piero Ciampi. Discografia illustrata*, Coniglio, Roma 2008.
- De Angelis U., R. Trabona, *Il museo del giocattolo di Sezze*, Catalogo, Comune di Sezze - Regione Lazio, Sezze 2000.
- De Bartolomeis F. (1953), *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- De Fina A., Georgakopoulou A., *The Handbook of Narrative Analysis*, Wiley, U.S. 2015.
- De Napoli I., *Dal silenzio alla musica col metodo Montessori*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2014.
- De Napoli I., *Suggerimenti montessoriani ripensare l'umanità a partire dall'infanzia. Montessori e musica*, in *MeTis*, IV, 2, DOI: 10.12897/01.00053, 2014.
- De Smedt J., De Cruz H., *Toward an Integrative Approach of Cognitive Neuroscientific and Evolutionary Psychological Studies of Art*, in *Evolutionary Psychology*, 8 (4):695-719, DOI: 10.1177/147470491000800411, 2010.
- De Vita L., *Genitori senza controllo*, Armando, Roma 2010
- Degrada F. (a cura di), *Sylvano Bussotti e il suo teatro*, Ricordi, Milano 1976.
- Delalande F. (1984), Disoteco M. (a cura di), *La musica è un gioco da bambini*, trad. it.,

- Franco Angeli, Milano 2001.
- Delalande F. (a cura di), *La nascita della musica. Esplorazioni sonore nella prima infanzia*, Franco Angeli, Milano 2009.
- Delalande F., Marconi L., Guardabasso G. (a cura di), *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, CLUEB, Bologna 1993.
- Delfrati C. (a cura di), *Musica e formazione iniziale. Per una nuova figura professionale in ambito musicale*, FrancoAngeli Milano 2006.
- Della Casa M., *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, in *Il Saggiatore musicale*, X:123-133, 2003.
- Delory-Momberger C., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Eres, Toulouse 2019.
- Demazière D., Dubar C., (1997) *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, trad. it., R. Cortina, Milano 2000.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1992.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, R. Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma 1998.
- Demetrio D., *Silenzio*, Messaggero, Padova 2014.
- Desroche H., *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Ouvrières, Paris 1990.
- Dewey J. (1899), *Scuola e società*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Dewey J., (1938), *Esperienza e educazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1951.
- Dewey J., L. Bellatalla, *Educazione e arte*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1977.
- Dewey J., Maltese C., *L'Arte come esperienza*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1966.
- Di Bari C., *Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza* in *Studi Sulla Formazione*, 23 (2):23-32, DOI: 10.13128/ssf-12320, 2020.
- Di Bari C., Mariani A. (a cura di), *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Anicia, Roma 2018.
- Di Fabio A., Saklofske D.H., *The Contributions of Personality Traits and Emotional Intelligence to Intrapreneurial Self-Capital: Key Resources for Sustainability and Sustainable Development*, in *Sustainability*, 11 (5):1240, DOI: 10.3390/su11051240, 2019.
- Di Pietro A., *Ludobiografie musicali. Pratiche per raccontarsi in musica*, in Cambi F. e Tamburini F. (a cura di), *Educazione e musica in Toscana* (pp. 217-248), Armando, Roma 2006.
- Di Vincenzo M., *Sesso, droga e Rococò. Storia del falsetto dai castrati all'heavy metal*, Arcana, Roma 2014.

- Diamond A., *Executive Function*, in *Annual Review of Psychology*, 64 (1):135-168, DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750, 2013.
- Dierssen M., *Il cervello artistico. La creatività secondo le neuroscienze*, Hachette, Milano 2016.
- Disoteo M., *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Disoteo M., Piatti M., *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Dominicé P., *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan 1992.
- Dorsi F., Rausa G., *Storia dell'opera italiana*, Mondadori, Milano 2000.
- Dossena G., *Enciclopedia dei giochi*, UTET, Torino 1999.
- Dozza L., Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Egetenmeyer R., Boffo V., Kröner S., *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education*, Firenze University Press, Firenze 2020.
- Eisner E.W., *The Arts and the Creation of Mind*, R.R. Donnelley & Sons, Harrisonburg, Virginia, 2002.
- Elliott D.J., *Another Perspective. Music Education as/for Artistic Citizenship*, in *Music Educators Journal*, 99 (1):21–27, DOI: 10.1177/0027432112452999, 2012.
- Emiliani V., *Il furore e il silenzio: vite di Gioachino Rossini*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Enrico E., *Suonare come parlare. Per far crescere i propri figli con la musica*, Musica Pratica, Torino 2013.
- Erikson E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. it., Armando, Roma 1984.
- Eros J., *Instrument Selection and Gender Stereotypes. A Review of Recent Literature. Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1):57-64, DOI: 10.1177/8755123308322379, 2008.
- Facci S., *Estetica e antropologia della musica*, in Anceschi A. (a cura di), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 74-82), EDT, Torino 2009.
- Fallon V.T., Rubenstein S., Warfield R., Ennerfelt H., Hearn B., Leaver E., *Stress reduction from a musical intervention*, in *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 30 (1):20–27, DOI: 10.1037/pmu0000246, 2020.
- Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Florence University Press, Firenze 2014.
- Feldman D.H., Nofery G., Goldsmith L., Lynn T., *Quando la natura fa centro. Bambini con talenti eccezionali*, Giunti, Firenze 1991.
- Ferrarotti F., *La storia e il quotidiano*, Laterza, Roma-Bari 1986.
- Ferreri L., Mas-Herrero E., Zatorre R.J., Ripollés P., Gomez-Andres A., Alicart H., Olivé G., Marco-Pallarés J., Antonijóan R.M., Valle M., Riba J., Rodríguez-Fornells

- A., *Dopamine modulates the reward experiences elicited by music*, in Proceedings of the National Academy of Sciences of the States of America, 116 (9):3793-3798, DOI: 10.1073/pnas.1811878116, 2019.
- Ferreri L., Mas-Herrero E., Cardona G., Zatorre R.J., Antonijoan R.M., Valle M., Riba J., Ripollés P., Rodriguez-Fornells A., *Dopaminergic signalling modulates reward-driven music memory consolidation*, in bioRxiv, DOI: 10.1101/2020.04.01.020305, 2020.
- Fideli R., *La comparazione*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Fiocchetta G. (a cura di), *I Licei Musicali e Coreutici Italiani. Assetto, organizzazione e risultati alla fine del quinto anno di attività. Rapporto 2016*, vol. I, Sezione Musicale, Anicia, Roma 2016.
- Fittà M., *Giochi e giocattoli nell'antichità*, Leonardo Arte, Milano 1997.
- Flury R., *Pietro Mascagni: A Bio-bibliography*, Westport, CT Greenwood, London 2001.
- Fogli R., Labranca T., Rossi L., *Un uomo che ha vissuto*, Sperling & Kupfer, Milano 2017.
- Folkestad G., *Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning*, in British Journal of Music Education, 23 (2):135–145, DOI: 10.1017/S0265051706006887, 2006.
- Fornari A., *Canti Toscani. Melodie tradizionali raccolte col registratore*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1972.
- Frabboni F., *Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia*, in Il Saggiatore musicale, XII (1):5-14, 2005.
- Frison D. *L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*, in Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 13:191-209, DOI: 10.7358/ecps-2016-013-fris, 2016.
- Fröbel F.W.A. (1864), *I giardini d'infanzia*, trad. it., Trevisini, Milano 1988.
- Fubini E., *Estetica della musica*, Il Mulino, Bologna 1995.
- Fubini E., *Il pensiero musicale del Romanticismo*, EDT, Torino 2005.
- Gagnon I.C., *The Case Study as Research Method. A Practical Handbook*, Université du Québec, Québec 2010.
- Galanti M.A., *La sana ambivalenza delle emozioni e la musica*, in Pedagogia oggi, 14 (1), 2016.
- Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Gallese V., Migone P., Eagle M.N., *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi*, in Psicoterapia e Scienze Umane, 40 (3):543–580, 2006.
- Galliani L., De Rossi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'era digitale. Videoricerca e documentazione narrativa nella ricerca pedagogica. Modelli e criteri*, Pensa Multimedia, Rovato (Lecce) 2014.

- Gallico C., *Dopo una rilettura dei canti carnascialeschi*, Olschki, Firenze 1992.
- Gambino R.A., *Pedagogia musicale e musicoterapia nel modello di Émile Jaques-Dalcroze*, Circolo Virtuoso, E-book 2011.
- Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Meltemi, Roma 2006.
- Garda M., *L'educazione estetica oggi e il ruolo della musica*, in Anceschi A. (a cura di), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 83-87), EDT, Torino 2009.
- Gardner H. (1982), *Il bambino come artista. Saggi sulla creatività e l'educazione*, trad. it., Anabasi, Milano 1993.
- Gardner H. (1983), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1996.
- Gardner H., *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*, Basic Books, New York 1999.
- Gargiulo M. L., Dadone V., *Crescere toccando. Aiutare il bambino con deficit visivo attraverso il gioco sonoro. Uno strumento per educatori e terapisti*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Gärtner H., Minnerop M., Pieperhoff P., Schleicher A., Zilles K., Altenmüller E., Amunts K., *Brain morphometry shows effects of long-term musical practice in middle-aged keyboard players*, in *Frontiers in Psychology*, 4:636, DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00636, 2013.
- Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.
- Gasperoni Lanconelli B., *La musica del grembo materno*, Armando, Roma 2005.
- Gaujacq A., *What Are We Going To Do About Music Education?*, in *Canadian Music Educator*, 61 (2):6-7, 2020.
- Geretsegger M., Elefant C., Mössler K.A., Gold C., Gold C., *Music Therapy for people with autism spectrum disorder*, *Cochrane Library* 2014 (6), DOI: 10.1002/14651858.CD004381.pub3, 2014.
- Giacomelli G., *Antonio Squarcialupi e la tradizione organaria in Toscana. Testimonianze documentarie iconografiche ed organologiche dal Quattrocento all'Ottocento*, Torre d'Orfeo, Roma 1992.
- Giallongo A., *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*, Dedalo, Bari 1997
- Giannini G. (1902), *Canti popolari toscani*, 2nd ed., Barbera, Firenze 1921.
- Gily C., *La didattica della bellezza. Dallo specchio allo schermo*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2014.
- Giustini J., *Un enigma chiamato Pupo*, RAI-ERI, Roma 2001.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, ed. it. A. Strati (a cura di), Armando, Roma 2009.
- Goitre R., *Cantar leggendo*, Suvini Zerboni, Milano 1972.

- Goitre R., Seritti E. (1980), *Canti per giocare*, Multimage, Firenze 2019.
- Gordon E.E., *Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes*, GIA, Chicago 1987.
- Gordon E.E. (1990) *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, trad. it., Curci, Milano 2003.
- Gordon E.E., *Music Learning Theory, resolutions and beyond*, GIA, Chicago 2006.
- Gordon E.E., Apostoli A., *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino (da 0 a 5 anni) secondo la Music Learning Theory di E.E. Gordon*, Curci, Milano 2005.
- Gordon R.L., Fehd, H.M., McCandliss B.D., *Does Music Training Enhance Literacy Skills? A Meta-Analysis*, in *Frontiers in Psychology*, 6:1777, DOI: 10.3389/fpsyg.2015.0177, 2015.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze 1991.
- Grandi I., Cotto M., *Diario di una cattiva ragazza*, Mondadori, Milano 2008.
- Grau-Sánchez J., Münte T.F., Altenmüller E., Duarte E., Rodríguez-Fornells A., *Potential benefits of music playing in stroke upper limb motor rehabilitation*, in *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 12:585-599, DOI: 10.1016/j.neubiorev.2020.02.027, 2020.
- Green L., *Music, Gender, Education*, University Press, Cambridge 1997.
- Green L., *The Music Curriculum as Lived Experience. Children's "Natural" Music-Learning Processes*, in *Music Educators Journal*, 91 (4):27-32, 2005.
- Green L., *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*, Ashgate, Aldershot 2008.
- Green S.K., Hale C.L., *Fostering a Lifelong Love of Music. Instruction and Assessment Practices that Make a Difference*, in *Music Educators Journal*, 98 (1):45-50, DOI: 10.1177/0027432111412829, 2011.
- Grice P., Moro G., *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*, Il Mulino, Bologna 1993.
- Gruenhagen L.M., *Learning in Practice: A First-Year Early Childhood Music Teacher Navigates the Complexities of Teaching*, in *Research Studies in Music Education*, 34 (1):29-44, DOI: 10.1177/1321103X11430593, 2012.
- Gruhn W., *Children need music*, in *International journal of music education*, 23 (2):99-101, DOI: 10.1177/0255761405052400, 2005.
- Gudmundsdottir H.R., *The Importance of Music in Early Childhood: Perspectives from Research and Practice*, in *Perspectives: Journal of the Early Childhood Music & Movement Association*, 12 (1): 9-16, DOI: 10.1386/IJMEC_0349_1, 2017.
- Hallam S., *Musicality*, in McPherson G.E. (a cura di), *The child as musician. A handbook of musical development*, 2nd ed. (pp. 67-80), Oxford University, New York 2016.

- Hallam S., Rogers L., Creech A., *Gender differences in musical instrument choice*, in *International Journal of Music Education*, 26 (1):7–19, DOI: 10.1177/0255761407085646, 2008.
- Hambrick D.Z., Tucker-Drob E.M., *The genetic of music accomplishment. Evidence for gene-environment correlation and interaction*, in *Psychonomic Bulletin & Review*, 22 (1):112-120, DOI: 10.3758/s13423-014-0671-9, 2015.
- Harrison A.C., O'Neill S.A., *Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study*, in *Psychology of Music*, 28 (1):81-97, DOI: 10.1177/0305735600281006, 2000.
- Harvey A.R., *Music and the Meeting of Human Minds*, in *Frontiers in Psychology*, 9:762, DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00762, 2018.
- Hauser M.D., McDermott J., *The evolution of the music faculty. A comparative perspective*, in *Nature Neuroscience*, 6 (7), DOI: 10.1038/nn1080, 2003.
- Helding L., *Innate talent: Myth or reality?* in *Journal of Singing*, 67 (4):451-458, 2011.
- Hess J., *Music Education for Social Change*, Routledge, New York, 2019.
- Hetland L., *Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the "Mozart Effect"*, in *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4): 105-148, 2000.
- Ho P.S.K., Chong S.N., *The Talent Development of a Musically Gifted Adolescent in Singapore*, in *International Journal of Music Education*, 28 (1):47-60, DOI: 10.1177/0255761409351350, 2010.
- Ho W.-C., *Gender differences in instrumental learning among secondary school students in Hong Kong*, in *Gender & Education*, 21 (4):405-423, DOI: 10.1080/09540250802537596, 2009.
- Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D., *Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't*, in *Teaching and Teacher Education*, 25 (1):207-216, DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001, 2009.
- Hogwood C., *Georg Friedrich Händel*, Studio Tesi, Pordenone 1991.
- Honegger Fresco G., *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*, 2nd ed., La Meridiana, Bari 2007.
- Honing H., *On the biological basis of musicality*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423 (1):51-56, DOI: 10.1111/nyas.13638, 2018.
- Horsley S., Waldron J., *Challenging Music Education: The Transformative Potential of Social Media. Proceedings of the 8th International Conference on Social Media & Society (#SMSociety17)*, in *Association for Computing Machinery*, New York, NY, USA, 43:1–5, DOI: 10.1145/3097286.3097329, 2017.
- Houlahan M., Tacka P., *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University, Oxford-New York 2015.
- Howe M.J.A., Davidson J.W., Moore D.M., Sloboda J.A., *Are there early childhood signs of musical ability?*, in *Psychology of music*, 23 (2):162-176, 1995.
- Imberty M., *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, in *Musica Domani*, XXX/114:4-10, 2000.

- Jacobsen T., *On the electrophysiology of aesthetic processing*, in *Progress in brain research*, 204:159-68, DOI: 10.1016/B978-0-444-63287-6.00008-7, 2013.
- Jacoby D.S., *The Amazing Catalog of the Esteemed Firm of George Hieronimus Bestelmeier*, Merrimack, New York 1971.
- Jaffurs S.E., *Developing Musicality. Formal and Informal Practices*, in *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3 (3):2-17, 2004.
- Jäncke L., *Music and Memory*, in Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *The Oxford Handbook of Music and the Brain* (pp. 237-262), Oxford University Press, Oxford 2019.
- Jauset-Berrocal J.A., *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*, UOC, Barcelona 2008.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Johnson R.B., Christensen L., *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, New York 2004.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie A.J., Turner L.A., *Toward a Definition of Mixed Methods Research*, in *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2):112-133, DOI: 10.1177/1558689806298224, 2007.
- Jozsef A., Szmrecsanyi M., *Metodo corale Kodály. Corso preparatorio di musica*, Carish, Milano 2013.
- Judge J., *Musical Talent: Born Genius?*, in *American Music Teacher*, 58 (5):14-16, 2009.
- Kandinsky W., Pontiggia E., *Lo spirituale nell'arte*, SE, Milano 2005.
- Kanduri C., Rajjas P., Ahvenainen M., Philips A.K., Ukkola-Vuoti L., Lähdesmäki H., Järvelä I., *The effect of listening to music on human transcriptome*, in *PeerJ* (San Francisco, CA) 3:e830, DOI: 10.7717/peerj.830, 2015..
- Kanizsa S., *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 35-81), Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Karmonik C., Brandt A., Elias S., Townsend J., Silverman E., Shi Z., Frazier J.T., *Similarity of individual functional brain connectivity patterns formed by music listening quantified with a data-driven approach*, in *International Journal for Computer Assisted Radiology and Surgery*, 15 (4):703-713, DOI: 10.1007/s11548-019-02077-y, 2020.
- Kawabata H., Zeki S., *Neural correlates of beauty*, in *Journal of neurophysiology*, 91 (4):1699-1705, DOI: 10.1152/jn.00696.2003, 2004.
- Kemp A.E., *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*, Oxford University Press, Oxford 1996.
- Kim J.H., *Understanding Narrative Inquiry. The Crafting and Analysis of Stories as Research*, Sage, U.S.A. 2016.
- King A., Himonides E. (a cura di), *Music, Technology and Education: Critical*

- Perspectives*, Abingdon, Routledge, New York 2016.
- Kingsbury H. (1988), *Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System*, Temple University Press, Philadelphia, 2001.
- Klein C, Liem F, Hänggi J, Elmer S, Jäncke L., *The "silent" imprint of musical training*, in *Hum Brain Mapp*, 37 (2):536-46, DOI: 10.1002/hbm.23045, 2016.
- Knyt R.E., *Ferruccio Busoni and His Legacy*, Indiana University Press, Bloomington 2017.
- Kodály Z., *The Selected Writings of Zoltán Kodály*, Boosey & Hawkes, New York-London 1974.
- Koelsch S., *Brain and Music*, John Wiley and Sons Ltd, Chichester (GB) 2013.
- Kuhlman K.L., *The Influence of Timbre and Other Factors on the Instrument Choices of Beginning Band Students*, in *Contributions to Music Education* 32 (1):33-44, 2005.
- La nuova enciclopedia della musica Garzanti*, Garzanti, Milano 1983.
- La Varvera F., *Comunicazione non verbale*, Sovera, Roma 2013.
- Lagasse A.B., *Social outcomes in children with autism spectrum disorder: A review of music therapy outcomes*, in *Patient Related Outcome Measures*, 8:23-32, DOI: 10.2147/PROM.S106267, 2017.
- Lago D., *Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente*, Don Bosco, Paris 2011.
- Lago D., *L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti*, in *MeTis*, II, 1, 2012.
- Lambert N.M., McCombs B.L., *How students learn: Reforming Schools through Learner-Centered Education*, American Psychological Association, Washington 1998.
- Lazzerini M., *Marco Masini. Questi nostri 20 anni interminabili*, Romano, Firenze 2011.
- Legrand M., *L'approche biographique*, Hommes et perspectives/EPI, Paris 1993.
- Lejeune P., *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Lettere di San Paolo, *Prima Lettera ai Corinti*, XIV, 34, in *La Sacra Bibbia, Nuovo Testamento*, Vol. III, Paoline SAIE, Cinisello Balsamo (MI) 1987.
- Lewis J., *Reification and the Aesthetics of Music*, Routledge, New York 2016.
- Liani S., Martire F., *Pretest. Un approccio cognitivo*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Limb C.J., *Structural and functional neural correlates of music perception*, *The Anatomical Record Part A, Discoveries in Molecular, Cellular, and Evolutionary Biology*, 288A:435-446, DOI: 10.1002/ar.a.20316, 2006.
- Losito G (2004)., *L'intervista nella ricerca sociale*, Laterza, Roma, ed. digit. 2015.
- Loui P., Guetta R.E., *Music and Attention, Executive Function, and Creativity*, in Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *The Oxford Handbook of Music and the Brain* (pp. 263-284), Oxford University Press, Oxford 2019.

- Lucangeli D., Tozzi L., *I miei primi 1000 giorni in musica*, Kit 1-2, De Agostini, Milano 2021.
- Lucchini E., *Giocattoli e bambini dall'antichità al 2000*, R. Carabba, Lanciano 2003.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002.
- M.I.U.R., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012*. *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero Speciale, Le Monnier, Firenze 2012.
- Maccheroni A.M., *La musica come linguaggio*, in *Atti del Convegno Nazionale sull'educazione dell'infanzia*, Napoli 4-5 ottobre 1952, Opera Nazionale Montessori, Roma 1953.
- Maccheroni A.M., *Psicomusica: orecchio, voce, occhio, mano*, Vita dell'infanzia, Roma 1956.
- Magán-Hervás A., Gértrudix-Barrio F., *Influence of audio-musical activities on literacy of five years old children*, in *Revista Electronica Educare*, 21 (1):288-309, DOI: 10.15359/ree.21-1.15, 2017.
- Malanima N., *Il mio cuore umano*, Fazi, Roma 2008.
- Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, 2nd ed., Vita e pensiero, Milano 2007.
- Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- Mangione G., *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Uni Service, Trento 2007.
- Manson M., *Il giocattolo nello sviluppo dell'infanzia: una lunga elaborazione storica dal XVI al XIX secolo*, in Nuzzaci A. (a cura di), *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Mantovani S., Gattico E. (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Marshall N.A., Shibasaki K., *Instrument, Gender and Musical Style Associations in Young Children*, in *Psychology of music*, 40 (4):494-507, DOI: 10.1177/0305735611408996, 2011.
- Marzocchi G.M., Usai M.C., Howard S.J. (a cura di), *Training and Enhancing Executive Function*, Frontiers Media SA 2020.
- McClure T.S., Siegel J.A., *Neuroaesthetics: An Introduction to Visual Art*, in *The Premier Undergraduate Neuroscience Journal*, 1-7, 2015.
- McFerran K., Derrington P., Saarikallio S., *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*, Oxford University Press, Oxford UK 2019.
- McPherson G.E., Welch G.F. (a cura di), *Creativities, Technologies, and Media in*

- Music Learning and Teaching*, vol. 5, Oxford University, New York 2018.
- McPherson G.E., Welch G.F. (a cura di), *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence. An Oxford Handbook of music education*, vol. 2, Oxford University, New York 2018.
- Meini C., Guiot G., Sindelar M.T., *Autismo e musica. Il modello Floortime nei disturbi della comunicazione e della relazione*, Erickson, Trento 2012.
- Menard E., *Creative Thinking in Music. Developing a Model for Meaningful Learning in Middle School General Music*, in *Music Educators Journal*, 100 (2):61-67, DOI: 10.1177/0027432113500674, 2013.
- Mencarelli M., *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976.
- Merrich J., *Breve storia della musica elettronica e delle sue protagoniste*, Arcana, Roma 2018.
- Mila M., *Breve storia della musica*, Einaudi, Torino 1977.
- Mila M., Gelli P., *L'arte di Béla Bartók*, BUR Rizzoli, Milano 2013.
- Milani, L. (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 2007.
- Miranda D., *The role of music in adolescent development. Much more than the same old song*, in *International Journal of Adolescence and Youth*, 18 (1):5-22, DOI: 10.1080/02673843.2011.650182, 2013.
- Mischel W., *A social learning view of sex differences in behaviour*, in Maccoby E.E. (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 56-81), Stanford University Press, Stanford, 1966.
- Miscioscia D., *Miti affettivi e cultura giovanile*, F. Angeli, Milano 1999.
- Monaci M.G., Sarteur M., *Alle bambine piacciono le bambole, ai bambini le macchinine...o no? Il ruolo dei giocattoli nella differenziazione di genere*, in *Psicologia clinica dello sviluppo*, 48 (3):453-480, 2012.
- Monina M., *Il grande libro del pop italiano*, Fanucci, Roma 2011.
- Montessori M. (1948), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1953.
- Montessori M., Lamparelli C. (a cura di), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.
- Moon S., *Personal talent*, in *High Ability Studies*, 14 (1):5-21, DOI: 10.1080/13598130304095, 2003.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano 2000.
- Morriconi E., De Rosa A., *Inseguendo quel suono. La mia musica, la mia vita*, Mondadori, Milano 2016.
- Morriconi E., Tornatore G., *Ennio un maestro*, HarperCollins, Milano 2018.
- Mortari L. (a cura di), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

- Mortari L., *Cultura della Ricerca e Pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- Mosing M.A., Ullén F., *Genetic influences on musical specialization, a twin study on choice of instrument and music genre*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1423 (1):427-434, DOI: 10.1111/nyas.13626, 2018.
- Mosing M.A., Madison G., Pedersen N.L., Kuja-Halkola R., Ullén F., *Practice does not make perfect: no causal effect of music practice on music ability*, in *Psychological science*, 25 (9):1795-1803, DOI: 10.1177/0956797614541990, 2014.
- Mulherron J., *Claudine Bouzonnet, Jacques Stella and the "Pastorales"*, in *Print Quarterly*, 25 (4):393-407, 2008.
- Mura A., *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Naranjo F.J.R., *Science & art of body percussion: a review*, in *Journal of human sport and exercise*, 8 (2):442-457, DOI: 10.4100/jhse.2012.82.11, 2013.
- Nardi M.T., *La relazione sonora. Suoni, voci e rumori dal concepimento al nido*, La Scuola, Brescia 2009.
- Nardozi R., *La music learning theory di Edwin E. Gordon. Aspetti teorici e pratici*, Curci, Milano 2014.
- Navarrini Dell'Atti L., *Storia di una "novità": la direzione d'orchestra al femminile. Atti della giornata internazionale di studi: Firenze, 19 giugno 2003*, Regione Toscana, Firenze 2004.
- Negroponte N., *Beyond digital*, in *Wired*, 6 (12):288, 1998.
- Nelson S., *The Tower Hamlets Project*, in *British Journal of Music Education*, 2 (1):69-93, DOI: 10.1017/S0265051700004617, 1985.
- Nelson S., *Metodo completo per violino, vol. 1-2-3-4*, Curci, Milano 2010.
- Newman Dorland W.A., *Varia. Il trionfo della maturità*, in *Il polidoclinico. Sezione pratica periodico di medicina, chirurgia e igiene*, XXXVII (14), Dante Alighieri, 1930.
- Nicolini G., *Liutai italiani di ieri e di oggi: Dal Cinquecento all'Ottocento*, Stradivari, Cremona 1982.
- Nicolini G., *Liutai in Italia: dall'Ottocento ai giorni nostri*, Perdisa, Bologna 2008.
- Nuova enciclopedia popolare italiana, ovvero Dizionario generale di scienze, lettere, arti, storia, geografia, ecc. ecc.*, Volumi 1-25, Società l'Unione Tipografico, Torino 1865.
- Nuti G., *Musica pratica. Scuole di ieri e di domani*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Nuzzaci A. (a cura di), *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace*, FrancoAngeli, Milano 2007.

- Ochberg R.L., *Life Stories and Storied Lives. Amia Lieblich and Ruthellen Josselson*, in The Narrative Study of Lives. Exploring Identity and Gender, Sage, London, 1994, in Worsfold J.B. (a cura di), *Acculturating age. Approaches to cultural gerontology*, Universitat de Lleida, Lleida 2011.
- Oikkonen J., Huang Y., Onkamo P., Ukkola-Vuoti L., Raijas P., Karma K., Vieland V.J., Jarvela I., *A genome-wide linkage and association study of musical aptitude identifies loci containing genes related to inner ear development and neurocognitive functions*, in *Molecular Psychiatry*, 20 (2):275-282, DOI: 10.1038/mp.2014.8, 2015.
- Oliverio Ferraris A., *Le competenze del neonato: riflessi percezione, schemi di interazione*, in D'Alessio M. (a cura di), *Psicologia neonatale. Lo sviluppo infantile nei primi mesi di vita* (pp. 81-94), NIS, Roma 1988.
- Olivieri D., *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Orff C., Keetman G., *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder*, voll. I-V, Schott's Söhne, Mainz 1970.
- Orff G., *Musicoterapia-Orff. Un'attiva stimolazione allo sviluppo del bambino*. Cittadella, Assisi (PG) 2005.
- Pace A. (a cura di), *Insegnare musica nella scuola di base. Riflessioni ed esperienze*, libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2017.
- Paduano C., *Il pianeta dei piccoli*, in Buzzoni P., Tosto I.M. (a cura di), *Gesto, musica, danza* (pp. 12-28), EDT, Torino 1998.
- Pagliarini E., Scocchia L., Granocchio E., Sarti D., Stucchi N., Guasti M.T., *Timing anticipation in adults and children with Developmental Dyslexia: evidence of an inefficient mechanism*, in *Scientific Reports*, 10 (1):17519, DOI: 10.1038/s41598-020-73435-z, 2020.
- Panciroli C., Macaudo A., *Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive*, in *Italian Journal of Educational Research*, 20:47-62.
- Paparella N., *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005.
- Parncutt R., McPherson G.E., *The Science and Psychology of Music Performance*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Pati L., *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.
- Pedone R., *Elementi di analisi dei dati con Excel e SPSS. Per la ricerca psicologica ed educativa*, Carocci, Roma 2010.
- Pelù P., *Spacca l'infinito. Il romanzo di una vita*, Giunti, Firenze 2021.
- Perezani P., *Educare a cambiare il mondo*, in Anceschi A. (a cura di), *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi* (pp. 88-96), EDT, Torino 2009.
- Petronio P., *Alfredo Catalani*, Zecchini, Varese 2014.
- Petruzzi V., *Il potere della Gamification: usare il gioco per creare cambiamenti nei comportamenti e nelle performance individuali*, Franco Angeli, Milano 2015.

- Piaf É., Cocteau J., Alessandri F., Mella F., Robine M., *Au bal de la chance. La mia vita*, Castelvecchi, Roma 2011.
- Piaget J. (1936), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Piaget J. (1946), *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1972.
- Piazza G. (a cura di), *L'Orff-Schulwerk in Italia. Storia, esperienze e riflessioni*, EDT, Torino 2010.
- Piazza G., *Orff-Schulwerk: musica per bambini. Manuale*, Suvini-Zerboni, Milano 1979.
- Pickering S., Repacholi B., *Modifying Children's Gender-Typed Musical Instrument Preferences: The Effects of Gender and Age*, in *Sex Roles*, 45 (9):623–643, DOI: 10.1023/A:1014863609014, 2001.
- Pimentel C.E., Günther H., *Percepção De Letras De Músicas Como Inspiradoras De Comportamentos Antissociais e Pró-Sociais*, in *Psico: Revista Semestral Do Instituto De Psicologia Da PUC Rio Grande Do Sul, Brasil*, 40 (3):373-381, 2009.
- Pineau G., Le Grand J.L., *Le storie di vita*, trad. it., Guerini studio, Milano 2003.
- Piricò M., Rigamonti M., *La musica e le neuroscienze cognitive ed affettive: ricadute pedagogiche e scolastiche*, in *Scuola ticinese*, 4 (322):55-59, 2015.
- Pironi T., *Musica ed educazione alla cittadinanza nelle esperienze didattiche di tre educatrici italiane: Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori*, in *Musica Docta*, 7 (1):1-9, DOI: 10.6092/issn.2039-9715/7613, 2017.
- Piseri F., «*She's leaving home, bye bye*». *Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale*, in *Rivista di Storia dell'Educazione* 7 (1):31-40, DOI: 10.36253/rse-9392, 2020.
- Pitruzzella S., Bonanomi C. (a cura di), *Esercizi di creatività. 80 attività tratte dalle ArtiTerapie per sviluppare le potenzialità creative*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Pizzo Russo L., *So quel che senti. Neuroni specchio, arte ed empatia*, ETS, Pisa 2009.
- Poropat M.T.B., Chicco L., Amione F., *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia di intervento nella relazione di aiuto*, Carocci Faber, Roma 2003.
- Porro S., *I bambini e la musica. Un'educazione all'ascolto*, Zeroseiup, Bergamo 2020.
- Porta E., *Il violino nella storia: maestri, tecniche, scuole*, EDT, Torino 2000.
- Proietti C., *Il Mikrokosmos di Béla Bartók*, ETS, Pisa 2018.
- Proverbio A.M., *Neuroscienze cognitive della musica. Il cervello musicale tra arte e scienza*, Zanichelli, Bologna 2019.
- Proverbio A.M., Manfredi M., Zani A., Adorni R., *Musical expertise affects neural bases of letter recognition*, in *Neuropsychologia*, 51 (3):538-549, DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2012.12.001, 2013.
- Proverbio A.M., Manfrin L., Arcari L.A., De Benedetto F., Gazzola M., Guardamagna M., Lozano Nasi V., Zani A., *Non-expert listeners show decreased heart rate and*

- increased blood pressure (fear bradycardia) in response to atonal music*, in *Frontiers in Psychology*, 6:1646. DOI: 10.3389/fpsyg, 2015.
- Putkinen V., Tervaniemi M., *Transfer beyond Sound Processing: Does Music Improve Executive Functions?*, in Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *The Oxford Handbook of Music and the Brain* (pp. 554-556), Oxford University Press, Oxford 2019.
- Quadrio A., Pajardi D., *La società ri-pensata*, Edra, Milano 2016.
- Radaelli A., *La musica salva la vita. Il "sistema" delle orchestre giovanili dal Venezuela all'Italia*, Feltrinelli, Milano 2012.
- Ramachandra V., Depalma N., Lisiewski S., *The Role of Mirror Neurons in Processing Vocal Emotions: Evidence from Psychophysiological Data*, in *International Journal of Neuroscience*, 119 (5):681-691, DOI: 10.1080/00207450802572188, 2009.
- Ranieri M., *Le competenze digitali dei giovani ricercatori. Quadro teorico, modelli di analisi, proposte formative*, in *Pedagogia oggi*, 1:180-198, 2014.
- Rauscher F.H., *Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment*, in J. Aronson, *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, Academic Press, San Diego 2002.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Jaka Book, Milano 1986.
- Ricoeur P., Iannotta D. (a cura di), *Sé come un altro*, Jaka book, Milano 2005.
- Ricolfi L., *Manuale di analisi dei dati. Fondamenti*, GLF Laterza, Roma 2002.
- Rivoltella P.C., *Tecnologie di comunità*, Morcelliana, Brescia 2017.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, R. Cortina, Milano 2006.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, R. Cortina, Milano 2019.
- Rogers C.R. (1969), *Freedom to Learn*, ed. it. *Libertà nell'Apprendimento*, Giunti, Firenze 1973.
- Rogers C.R. (1989), *Client Centered Therapy*, ed. it. *Terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Molfetta (BA) 2007.
- Rollo D., Brazzi F., Zucchelli M., Mauro A., Eramo P., Melej A., Lopez L., Fogassi L., *L'effetto della pratica musicale sulle competenze cognitive degli alunni: abilità cognitive di base (attenzione e memoria), letto-scrittura e apprendimento musicale*, in Berlinguer L., Nuti G., Spadolini A., *Musica è scuola. Ricerche in Italia sul valore della musica pratica* (pp. 168-200), FrancoAngeli, Milano 2020.
- Romero A.E.B., Riquelme R.U., *The early musical stimulation workshop according to the Suzuki methodology. A look from the sensorimotor stage according to Piaget*, in *Revista Internacional de Education Musical*, 7 (1):35-43, 2019.
- Romero-Naranjo A.A., Jauset-Berrocal J.A., Romero-Naranjo F.J., Liendo-Cárdenas A., *Therapeutic benefits of body percussion using the BAPNE method*, in *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152:1171-1177, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.295, 2014.

- Roncaglia G. (1947), *Invito alla musica*, E-text, 2018.
- Rondelli B., *Compagni di sangue*, Titivillus, Corazzano (PI) 2010.
- Rossi C., *Triangolazione metodologica e qualità del dato. Uno studio di caso*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni. Oltre il metodo: la «teorizzazione nascosta»*, La Scuola, Brescia 1988.
- Rossi M., *Dal canto alla parola. La musicopedagogia e la musicoterapia per i sordi di Antonio Provolo*, FrancoAngeli, Milano 2001.
- Rousseau J.J. (1792), *Emilio o dell'educazione*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 1961.
- Ruggirello A.M., *La musicoterapia tra pedagogia e didattica*, Youcanprint, Lecce, 2019.
- Sabbadini L.L., *Come cambia la vita dei bambini. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie. Atti del Convegno "L'eccezionale quotidiano" 21-22 Nov. 2005 Firenze, Web, Firenze 2005.*
- Sachs C., *Storia degli strumenti musicali*, Mondadori, Milano 1996.
- Sacks O., *Musicofilia. Racconti sulla musica e il cervello*, trad. it., Adelphi, Milano 2008.
- Sala G., Gobet F., *Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training*, in *Current Direction in Psychological Science: a journal of the American Psychological Society*, 26 (6):515-520, DOI: 10.1177/0963721417712760, 2017.
- Sala G., Gobet F., *When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A Meta-Analysis*, in *Educational Research Review*, 20:55-67, DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.005, 2017.
- Salza Prina Ricotti E., *Giochi e giocattoli*, Museo della civiltà romana, Quasar, Roma 1995.
- Sardelli F.M., *L'affare Vivaldi*, Sellerio, Palermo 2015.
- Sarsini D., *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Unicopli, Milano 2005.
- Savonardo L., *Pop music, media e culture giovanili. Dalla Beat Revolution alla Bit Generation*, EGEA, Milano 2017.
- Scaglioso C.M., *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Armando, Roma 2008.
- Scalfaro A., *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Schaffert N., Janzen T.B., Mattes K., Thaut M.H., *A Review on the Relationship Between Sound and Movement in Sports and Rehabilitation*, in *Frontiers in Psychology*, 10:244, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00244, 2019.
- Schellenberg E.G., *Correlation = causation? Music Training, Psychology, and*

- Neuroscience*, in *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14 (4):475-480, 2020.
- Schindler O., Limarzi M., *Le disfonie disfunzionali*, in Casolino D. (a cura di), *LXXXIX Congresso Nazionale: San Benedetto del Tronto, 22-25 maggio 2002. Relazione ufficiale Le disfonie: fisiopatologia, clinica ed aspetti medico-legali* (pp. 201-220), Pacini, Ospedaletto (PI) 2002.
- Schlitzer F. (a cura di), *Musicisti toscani*, Ticci, Siena 1954.
- Schönberg A., Kandinsky W., *Musica e pittura. Lettere, testi, documenti*, Einaudi, Torino 1988.
- Scripp L., Ulibarri D., Flax R., *Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent. Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First-Century Teaching and Learning*, in *Arts Education Policy Review*, 114 (2):54-102, DOI: 10.1080/10632913.2013.769825, 2013.
- Semeraro R., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in *Italian Journal of educational research*, 7:97-106, 2011.
- Sergeant D.C., Himonides E., *Orchestrated Sex: The Representation of Male and Female Musicians in World-Class Symphony Orchestras*, in *Frontiers in Psychology*, 10:1760, DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01760, 2019.
- Sharda M., Tuerk C., Chowdhury R., Jamey K., Foster N., Custo-Blanch M., Tan M., Nadig A., Hyde K., *Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism*, in *Transl Psychiatry* 8 (1):231-313, DOI: 10.1038/s41398-018-0287-3, 2018.
- Shavinina L. (a cura di), *International Handbook on Giftedness*, Vol.1, Springer Science, Québec, Canada 2009.
- Shen Y., Lin Y., Liu S., Fang L., Liu G., *Sustained Effect of Music Training on the Enhancement of Executive Function in Preschool Children*, in *Frontiers in Psychology*, 10:1910, 2019.
- Silva C., *Il tirocinio: fra teoria e prassi*, in Federighi P., Boffo V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente* (pp. 123-129), Florence University Press, Firenze 2014.
- Simonini R., *Il bambino negli scrittori greci e latini*, Società tipografica modenese, Modena 1928.
- Singer T., Lamm C., *The social neuroscience of empathy*, in *Annals of the New York Academy of Sciences* 1156 (1):81-96, DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x, 2009.
- Sità C., *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci, Roma 2012.
- Sloboda J.A., *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*, Oxford University, Oxford-New York 2005.
- Smith W., *Learning a Music Instrument in Early Childhood*, in *Australasian Journal of Early Childhood*, 33 (4):54-62, DOI: 10.1177/183693910803300408, 2008.

- Smorti A., *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze 1997.
- Smorti A., *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*, Il Mulino, Bologna 2018.
- Spaccazocchi M., *La musica e la pelle*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Spagnolo R., *Un ignoto promettente. Realizzare il proprio sogno professionale per un destino ori-geniale*, Giappichelli, Torino 2017.
- Sperenzi M., Cappelli F., Fabbrini A.M. (a cura di), *La musica in Toscana*, CIDIM, Roma 1990.
- Squire C., Davis M., Esin C., Andrews M., Harrison B., Hydén L., Hydén M., *What is Narrative Research?*, Bloomsbury Academic, New York 2014.
- Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma 1998.
- Stake R., *The art of case study research*, Sage, London 1995.
- Staley O., Shendruk A., *Here's what the stark gender disparity among top orchestra musicians looks like*, in *Quartz at Work*, 16, 2018.
- Stanhope J., Pisaniello D., Tooher R., Weinstein P., *How Do We Assess Musicians' Musculoskeletal Symptoms?: A Review of Outcomes and Tools Used*, in *Industrial Health*, 57 (4):454-94, DOI: 10.2486/indhealth.2018-0065, 2019.
- Stegemann T., Geretsegger M., Phan Quoc E., Riedl H., Smetana M., *Music Therapy and Other Music-Based Interventions in Pediatric Health Care: An Overview.*, in *Medicines*, 6 (1):25, DOI: 10.3390/medicines6010025, 2019.
- Stendhal, M. Luzi, *Vita di Haydn*, Passigli, Firenze 1983.
- Stramaglia M., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino, 2011.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in *M@GM@*, 3 (3), 2005.
- Striano M., *La pratica riflessiva nei contesti educativi e formativi*, in De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione* (vol. 66, pp. 35-50), ETS, Pisa 2006.
- Striano M., *La ricerca narrativa*, in Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 161-170), Carocci, Roma 2019.
- Strollo M.R., Capobianco R. (a cura di), *Il ruolo della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.
- Surian E., *Manuale di storia della musica*, vol. I, Rugginenti, Milano 1991.
- Suzuki S. (1970), *Violin School*, Alfred Music Publishing, USA 2010.
- Suzuki S., Suzuki W., *Nurtured by Love. The Classic Approach to Talent Education*, Alfred Music, New York 1983.
- Swaab D.F., *Il cervello creativo. Come l'uomo e il mondo si plasmano a vicenda*, trad. it. Castelvecchi, Roma 2017.

- Szilvay C., *Colourstrings® Cello ABC. Book A-B-C-D*, Fennica Gehrman, Helsinki 2017.
- Szilvay G., *Colourstrings® Violin ABC. Handbook for Teachers and Parents*, Fennica Gehrman, Helsinki 2018.
- Tarozzi M., *Cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma 2008.
- Terenghi E., *Approccio Cuorporeomentale della Didattica Multisensoriale. A scuola con il metodo Terenghi*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Terranova C. (a cura di), *La presenza dei bambini nelle Religioni del Mediterraneo Antico: la vita e la morte, i rituali e i culti tra Archeologia, Antropologia e Storia delle Religioni*, Aracne, Roma 2014.
- Thaut M.H., *Music as therapy in early history*, in *Progress in Brain Research*, 217:143-158, DOI: 10.1016/bs.pbr.2014.11.025.epub, 2015.
- Thaut M.H., Hodges D.A. (a cura di), *The Oxford Handbook of Music and the Brain*, Oxford University Press, Oxford 2019.
- Thaut M.H., Hoemberg V. (a cura di), *Handbook of Neurologic Music Therapy*, OUP, Oxford 2014.
- Tigri G., *Canti popolari toscani*, Barbèra, Firenze 1869.
- Tomatis A.A. (1987), *L'orecchio e la voce*, trad. it., Baldini e Castoldi, Milano, 1993.
- Tomatis A.A., *Dalla comunicazione intrauterina a linguaggio umano*, Ibis, Como-Pavia 1993.
- Tomatis A.A. (1996), *La notte uterina. La vita prima della nascita e il suo universo sonoro*, Red, Milano 2015.
- Tommasèo N., *Canti popolari toscani, corsi, illirici, greci*, Tasso, Venezia 1842
- Torrance E.P., *The nature of creativity as manifest in its testing*, in Sternberg R.J., *The nature of creativity. Contemporary psychological perspective*, Cambridge University, New York 1988.
- Torras Vila B., *Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches*, in *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4 (1):35-47, DOI: 10.5565/rev/clil.60, 2021.
- Toscano A., Teitelbaum M., *Gli italiani che hanno fatto la Francia. Da Leonardo a Pierre Cardin*, Baldini&Castoldi, Milano 2020.
- Tosto I.M., *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*, EDT, Torino 2009.
- Townsend A.S., *Introduction to Effective Music Teaching. Artistry and Attitude*, Rowman & Littlefield, Plymouth, UK 2011.
- Trahar S., *Contextualising Narrative Inquiry. Developing Methodological Approaches for Local Contexts*, Routledge, Abingdon, Oxon 2013.
- Trallero Flix C., *El despertar del ser harmònic. Musicoterapia autorealitzadora*, L'Abadia de Montserrat, Barcelona 2004.

- Travaglini R., *La creatività "liquida" nel mondo del lavoro: dal pragmatismo all'autorealizzazione*, in MeTis VII, 1, DOI: 10.12897/01.00153, 2017.
- Traverso L., Sulla F., Leman P., Gauvain M., Versari A., Parke D.R., Bremner A., *Psicologia dello sviluppo*, ed. ital., McGraw-Hill Education, Milano 2019.
- Trehub S.E., *Musical predispositions in infancy: a update*, in Peretz I., Zatorre R.J. (a cura di), *The Cognitive Neuroscience of music* (pp-3-20), Oxford University Press, New York 2003.
- Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.
- Trincherò R., Robasto D., *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano, 2019.
- Tsubonou Y., Tan A.-G., Oie M., *Creativity in Music Education*, Springer Nature Singapore, Singapore 2019.
- Tusini S., *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Vaillancourt G., *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*, Narcea, Madrid 2009.
- Valetta I., *Chopin. La vita, le opere*, Fratelli Bocca, Torino 1921.
- Van Campenhoudt L., Chaumont J.M., Franssen A., *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*, Dunod, Paris, 2005.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., Cantelli F., *La méthode d'analyse en groupe. Explication, applications et implications d'un nouveau dispositif de recherche*, in SociologieS, 2009.
- Venezi B., *Allegro con fuoco. Innamorarsi della musica classica*, UTET, Milano 2019.
- Venezi B., *Le sorelle di Mozart. Storie di interpreti dimenticate, compositrici geniali e musiciste ribelli*, UTET, Milano 2020.
- Venturi F., *Galliano Masini: l'uomo, la voce*, Circolo musicale Amici dell'opera "Galliano Masini", Livorno 2007.
- Vygotskij L.S. (1966), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner J.S., Jolly A., K. Sylva (a cura di), *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, trad. it., vol. IV (pp. 657-678), Armando, Roma 1981.
- Vygotskij L.S., Cole M., *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University, Cambridge (Mass.), 1978.
- Weiss A.H., Granot R.Y., Ahissar M., *The enigma of dyslexic musicians*, in Neuropsychologia, 54:28-40, DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2013.12.009, 2014.
- Welch G.F., *Early childhood musical development*, in Research Studies in Music Education, 11 (1):27-41, 1998.

- Welch G.F., *Why the arts and the artists are important*, in H. Phelan, G.F. Welch (a cura di), *The artist and Academia* (pp. 239-251), Routledge, London and New York 2021.
- Wells K., *Narrative Inquiry*, Oxford University, New York 2011.
- Willems E. (1946), *L'orecchio musicale*, vol. I-II, trad. it., Zanibon, Padova 1977.
- Willems E. (1956), *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, trad. it., Pro Musica, Udine 1989.
- Willems E., *Quaderni musicali*, ed. italiana, CRDM, Udine 1992.
- Witkowski C., *El Sistema. Music for Social Change*, Omnibus, London 2016.
- Woody R.H., *Learning from the experts: Applying research in expert performance to music education*, in *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (2): 9-14, 2001.
- Wrape E.R., Dittloff A.L., Callahan J.L., *Gender and Musical Instrument Stereotypes in Middle School Children: Have Trends Changed?*, in *Update: Applications of Research in Music Education*, 34 (3):40-47, DOI: 10.1177/8755123314564255, 2016.
- Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods*, 4th ed., SAGE, Thousand Oaks (CA) 2009.
- Zatorre R., *Musica, cibo per le neuroscienze?*, trad. it., in *Quaderni acp*, 14 (1):22-25, 2007.
- Zatorre R.J., *Why Do We Love Music?*, in *Cerebrum* (New York, NY), 2018:cer-16-18, 2018.
- Zatorre R.J., Salimpoor V.N., *From perception to pleasure: Music and its neural substrates*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 110 (Supplement 2):10430-10437, DOI: 10.1073/pnas.1301228110, 2013.
- Zeki S. (1999), *La visione dall'interno. Arte e cervello*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Zeki S., *Artistic Creativity and the Brain*, in *Science*, 293 (5527):51-52, DOI: 10.1126/science.1062331, 2001.
- Zeki S., Shipp S., *The functional logic of cortical connections*, in *Nature*, 335 (6188):311-317, DOI: 10.1038/335311a0, 1988.

SITOGRAFIA

- <http://amsacta.unibo.it/5388/1/Angela%20Bellia%2C%20La%20musica%20e%20%27infanzia%20nel%20mondo%20antico.pdf>
- <http://archaeologicalmuseum.jhu.edu/the-collection/object-stories/archaeology-of-daily-life/childhood/terracotta-dolphin-rattle/>
- <http://dalcroze.it/>
- <http://lombardiagazzetta.com/2020/11/02/il-rapporto-globale-sul-mercato-musica-in-streaming-2020-esplora-opportunita-tendenze-segmentazione-e-previsioni-fino-al-2024/>
- <http://martenot.altervista.org/la-didattica>
- <http://virthulab.complexworld.net/projects-general/didattica-virthulab/psicologia-dei-gruppi-virtuali-a-a-2017-2018>
- <http://virthulab.complexworld.net/projects-general/didattica-virthulab/psicologia-dei-gruppi-virtuali-a-a-2018-2019>
- <http://www.afam.miur.it/argomenti/istituzioni/conservatori-di-musica.aspx>
- http://www.catalogo.beniculturali.it/sigecSSU_FE/mostraTutteLeSchede.action?numeroPagina=39313&valoreRicerca=&countSize=817533&numElement=750166&nomeBread=Beni%20mobili&statoCosa1=&statoCosa2=&statoDove1=&statoDove2=&statoQuando1=&statoChi1=&numeroComplessivoPagine=40877&mostraSchede=true&contenitore=&flagFisicoGiuridico=0&stringBeneCategoria=00000000000001
- <http://www.centrogoitre.com/sistema-goitre/>
- <http://www.cidim.it/cidim/content/314704>
- <http://www.colourstrings.it/cose-colourstrings/>
- <http://www.comune.lucca.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/12982>
- <http://www.crdmitalia.org/home.php?site=willems>
- <http://www.davidhelfgott.com>
- <http://www.federculture.it/2013/02/sistema-delle-orchestre-e-cori-giovanili/>
- <http://www.fondazionecusani.it/index.php/abreu>
- <http://www.governo.it/it/articolo/coronavirus-firmato-il-dpcm-4-marzo-2020/14241>
- http://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/Dpcm_20200410.pdf
- http://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/DPCM_20200517_txt.pdf
- http://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/articolo_01.htm
- <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/talento/>
- <https://aigam.it/>
- <https://archaeofeed.com/2016/10/a-bear-head-shaped-clay-prehistoric-rattle-found-in->

[siberia/](#)
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Allegato_A_definitivo_02012010.pdf
https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html
https://archivio.pubblica.istruzione.it/varie/superiori/licei_2012.pdf
<https://collections.mfa.org/objects/249019>
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-57698-1>
<https://eas-music.org/>
<https://ec.europa.eu/culture/calls/music-moves-europe-preparatory-action-2020-innovative-support-scheme-sustainable-music-ecosystem>
https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it
<https://forumeducazionemusica.it/>
<https://philamuseum.org/collection/object/1765>
<https://qz.com/work/1393078/orchestras/>
<https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1990/02/09/mutilati-per-le-feste.html>
<https://rm.coe.int/manifesto-on-the-freedom-of-expression-of-arts-and-culture-in-the-digi/1680a056a2>
<https://temporeale.it/news/homeplaying-piattaforma-di-socialita-musicale-a-distanza/>
https://web.comune.carrara.ms.it/pagina2042_la-scuola-comunale-di-musica-iscrizione-e-tariffe.html
<https://www.affaritaliani.it/entertainment/glass-marcano-il-primodirettore-orchestra-nero-in-francia-721591.html>
<https://www.agi.it/cronaca/news/2020-03-16/coronavirus-psicologo-balconi-patriottismo-7570057/>
https://www.ansa.it/pressrelease/lifestyle/2020/10/29/lezioni-di-musica-online-questo-e-il-momento-perfetto-per-imparare-a-suonare-uno-strumento_f2adaa8f-9364-4d7f-a712-228314a32191.html
https://www.anvur.it/download/rapporto-2018/ANVUR_Rapporto_Biennale_2018_Sezione_4.pdf
<https://www.associazionepisaparkinson.it/riabilitazione/neuromusicoterapia-a-pisa-borghetti/>
<https://www.discovertuscanyc.com/it/eventi-in-toscana>
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>

<https://www.giornaledellamusica.it/articoli/rientro-scuola-con-divieto-di-cantare>

<https://www.giornaledellamusica.it/articoli/teatri-chiusi-che-fare>

<https://www.giornaledellamusica.it/news/accesso-gratuito-alla-piattaforma-opvlive>

<https://www.giornaledellamusica.it/news/i-teatri-lirici-chiudono-ma-la-musica-non-si-spegne>

<https://www.istat.it/it/files//2011/11/report-infanzia-2011.pdf>

https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot151_14.pdf

<https://www.itsart.tv/it/>

<https://www.lastampa.it/spettacoli/musica/2020/07/03/news/un-dipinto-per-voi-joan-baez-con-viva-italia-disegna-il-paese-che-canta-dai-balconi-1.39039897>

<https://www.lavocedimanduria.it/news/locali/496596/il-biberon-dei-messapi-nascosto-negli-scaffali>

<https://www.liceimusicalecoreutici.org/doc/RapportoLM1.pdf>

<https://www.metodosuzuki.it/>

https://www.minori.it/sites/default/files/Conferenza_nazionale_2005_Report_statistico_Comecambialavitateibambini.pdf

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2021-2022.pdf/89702e0a-b1c0-1394-4e06-b85dc28ff2da?version=1.0&t=1611660094312>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Esiti+degli+esami+di+stato+nella+scuola+secondaria+di+II+grado.pdf/d5ee88f0-10a0-48f0-b198-dd31202e0b9c?version=1.2&t=1501604749552>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1201979/piano+delle+arti+gazzetta.pdf/a3a42795-8375-4efa-b23d-89ae1c86bf7a>

https://www.miur.gov.it/documents/828576/2151686/comunicato+iscrizioni_toscana202021_new.pdf/6aa95a36-4ff8-14d0-da33-3ff6ccc9d0ff?version=1.0&t=1580914492636

<https://www.miur.gov.it/piano-delle-arti>

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017>

<https://www.museumspeelklok.nl/collectie/speeldozen/>

<https://www.musicalemassese.it/>

https://www.musicinnovationhub.org/wp-content/uploads/2020/09/La_digitalizzazione_della_musica.pdf

<https://www.musikautomaten.ch/mma/it/home/museum/sammlungen/musikdosen-bahnhofsautomaten-plattenmusikdosen.html>

https://www.repubblica.it/cronaca/2020/03/13/news/coronavirus_italia_al_balcone_canzoni_contro_la_paura-251221289/

<https://www.scuolaamadeus.it/index.php/scuola/chi-siamo>

<https://www.siem-online.it/siem/>

https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf

<https://www.wfmt.info/resource-centers/events-center/world-congress/>

www.aikem.it

www.orffitaliano.it

FILMOGRAFIA

8 Mile, Dir. C. Hanson, Universal Pictures, USA 2002, film.

Bohemian Rhapsody, Dir. B. Singer, GK films, Santa Monica, California 2019, film.

Freddie Mercury The Untold Story, Dir. R. Dolezal, H. Rossacher, ZDF, DoRo Produktion, Vienna 2000, documentario.

Hello, I am David, Dir. C. Lange, Walden Media, USA 2015, documentario.

La musica del silenzio, Dir. M. Radford, Picomedia e AMBI, Roma 2017, film.

La Vie en rose, Dir. O. Dahan, Légende Films, Paris 2007, film.

Michel Petrucciani - Body & Soul, Dir. M. Radford, Les Films d'Ici, Roma 2011, documentario.

Pavarotti, Dir. R. Howard, Nexo Digital, Milano 2019, documentario.

Ray, Dir. T. Hackford, Universal Pictures, USA 2004, film.

Shine, Dir. S. Hicks, Australian Film Finance Corporation, Sydney 1996, film.

Allegato 1: Interviste

Nella parte che segue viene sintetizzata ed elaborata in terza persona la trascrizione integrale della narrazione delle persone sottoposte a indagine sul tema di ricerca, integrata da alcuni elementi non verbali del comportamento osservati e annotati durante l'intervista. Ogni testo è preceduto da un titolo concreto ed evocativo in grassetto che richiama alcune parti rilevanti di ogni testo.

Onde evitare l'identificazione dei partecipanti si procede preliminarmente al processo di anonimizzazione dei dati, sostituendo i dati personali con identificatori alfanumerici costituiti da I per indicare l'intervistato/a, seguito da un numero crescente con una corrispondenza di ordine casuale. Le attività strumentali o vocali dichiarate dagli studenti e dalle studentesse dell'indirizzo Musicale sono identificate dal codice X e le località, le denominazioni scolastiche, discipline o professioni vengono indicate genericamente con il codice Y.

“La voce degli studenti e delle studentesse”

Classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale di Livorno

“Musica: una marcia in più, ma è cambiato il mio indirizzo futuro”

La diciannovenne I/1 ha un'espressione mesta, siede con le gambe accavallate, un po' accartocciata su se stessa; sta studiando X, *preferito non si sa, teoricamente si dice* rispetto al X, che ha suonato come Secondo strumento nei precedenti anni liceali. I suoi progetti futuri al momento non includono la musica in quanto vuole indirizzarsi verso Y, anche se non pensa di lasciare completamente lo studio dello strumento.

La sua insegnante di musica delle Scuole Medie l'ha indirizzata verso il liceo musicale, anche se non frequentava l'indirizzo Musicale e si era rivelata portata per X e per la musica, pur non avendo avuto contatto con la musica fino allora, tranne che attraverso la danza (che ha praticato dall'età di quattro anni fino all'entrata al liceo, quando ha dovuto abbandonarla per dedicarsi completamente alla musica e concentrarsi sullo strumento). Per lei la danza, insieme alle lezioni di musica all'asilo in cui suonava il triangolo, tenute da una maestra specializzata che veniva da fuori, sono state esperienze significative di avvicinamento al ritmo e alla musica. Alle Elementari, guidata da un maestro, ha costruito strumenti musicali, sentendosi attratta dagli strumenti a percussione, in particolare dalle maracas.

Per preparare l'esame di ammissione I/1 ha scelto lo strumento più affine a X che suonava alle Scuole Medie; i genitori hanno acquistato un X per metterla in condizione di preparare da sola un semplice brano per superare l'esame. I/1 considera il liceo così intenso da non riuscire a conciliare sempre lo studio delle materie curricolari con quello strumentale, al quale dedica 30 minuti di pratica al giorno e un po' più di tempo in prossimità della lezione individuale di strumento, che si aggiunge alla stanchezza del pendolarismo. Lei ritiene questi i motivi di un calo di passione, pur attribuendo alla musica un valore di 7.50/10, quale livello di importanza nella sua vita, ma non così alto da considerarla qualcosa che potrebbe "fruttare" per il futuro.

In famiglia non ci sono musicisti, suo fratello più grande non ama la musica classica che tanto piace a lei, cosicché I/1 suona quando in casa è da sola e si sente più libera.

Il suo genere preferito è la musica classica, soprattutto quella del periodo impressionista e indistintamente ama sia ascoltare che reinterpretare la musica ascoltata.

Non ha ascoltato musica dal vivo da piccola; il suo primo concerto dal vivo risale alla Seconda Media. La musica è stata un interesse spontaneo, in quanto non c'è stata un'influenza né familiare, né esterna, non ha neanche conosciuto amici o compagni che studiavano musica.

La scelta per questo indirizzo l'ha un po' delusa principalmente per il fatto che la facoltà universitaria che vuole intraprendere è lontana dagli studi affrontati al liceo musicale, ma è anche grata alla scuola, perché **la musica l'ha portata a essere quello che è; lei ritiene di avere una marcia in più grazie alla musica, che l'ha aiutata a superare tante cose nella vita**, specialmente nei momenti tristi, sia ascoltandola che praticandola, **sentendosi più completa, soprattutto dal punto di vista dei sentimenti**.

I genitori sono contenti di quello che I/1 sta facendo; il padre desidera che la figlia sia soddisfatta delle sue decisioni, la madre è un po' dispiaciuta per l'abbandono dello strumento perché nel frattempo si è appassionata a questo.

Lo studio della musica le ha permesso di diventare più empatica e intuitiva nelle relazioni con gli altri, e di superare frustrazioni, seguendo le indicazioni dell'insegnante, che la sollecita a studiare. Altro vantaggio dello studio musicale riguarda l'incremento di altre discipline, soprattutto la filosofia, la letteratura, la storia, nelle quali ha colto i forti legami tra i rappresentanti delle diverse aree.

L'uso della tecnologia è per lei una strategia di apprendimento privilegiata per risolvere problematiche connesse allo studio, infatti la possibilità di riascoltare gli studi che vengono caricati su YouTube dagli/dalle insegnanti, le permettono una migliore concentrazione e guida. I/1 ha un unico modello di riferimento che è l'insegnante di strumento. I/1 si sente cresciuta, maturata molto rispetto al momento in cui è entrata al liceo, anche dal punto di vista musicale, ed è più capace di prendere decisioni rispetto a quando si è lasciata convincere dalla professoressa delle Scuole Medie a indirizzarsi verso il liceo musicale. I/1 pensa di avere doti musicali e di essere aiutata dall'orecchio a praticare con successo la musica d'insieme, ma allo stesso tempo ritiene che per sostenere la motivazione allo studio sia importante possedere, non solo doti musicali, ma anche un buon insegnante che ti sostiene, perché il giudizio degli altri conta molto quando si è ragazzi; d'altra parte **ritiene che la musica non debba essere riservata ai talenti ma che sia per tutti, in quanto utile come aiuto in tanti casi, perché «la musica è qualcosa in più [...] è un altro modo di dialogare»**.

Il liceo musicale ha confermato le sue aspettative di studentessa entrata senza sapere niente, anche se alla fine sono cambiate le prospettive future, muovendosi in direzioni completamente diverse. Al momento sta preparando le impegnative prove strumentali previste per l'esame di maturità, tralasciando altri tipi di studi strumentali più tecnici.

Spesso durante l'intervista abbassa gli occhi e mantiene quell'espressione triste anche quando riferisce di essere preoccupata per la scelta universitaria che vuole intraprendere, perché pensa di non avere basi fondamentali di Y e che dovrà dedicarsi al punto di non avere più modo di dedicarsi alla musica. Nelle sue prospettive future oltre al lavoro da Y c'è il desiderio di mettere su famiglia.

"Le esibizioni sul palco mi hanno aiutato a superare la timidezza"

I/2 ha 19 anni; il continuo gesticolare con le mani, ridere e guardare spesso verso l'alto rivelano un certo imbarazzo. Le piace molto la musica quantificando con 9/10 il suo interesse, in particolare il genere lirico e più recentemente jazz, dedicando solitamente due ore di studio al giorno, ma anche di più se in preparazione di un evento importante. I/2 non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame di ammissione in autonomia con un piccolo aiuto esterno. Quando era piccola ascoltava musica, cantava e ballava davanti alla TV, veniva incentivata a farlo dalla madre e soprattutto dalla nonna. In seguito già alle Scuole Elementari, le insegnanti valorizzavano la sua predisposizione musicale. In famiglia è presente uno zio musicista autodidatta e il padre ha avuto un ruolo determinante nella condivisione di alcuni generi musicali preferiti. Non

ha frequentato corsi di propedeutica musicale e non ricorda di aver fatto esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia, né di aver conosciuto compagni o amici musicisti da piccola.

La scelta della musica è stato un interesse spontaneo, deciso autonomamente del quale si sente abbastanza soddisfatta, anche se la formazione ricevuta non ha risposto del tutto alle aspettative (in particolare qualche disciplina si è rivelata difficile). I genitori sono contenti della sua scelta e la spronano a studiare e a proseguire. **Lo studio della musica e le esibizioni sul palco l'hanno aiutata a superare la timidezza e l'imbarazzo che percepiva al momento di entrata al liceo, dandole più sicurezza e scioltezza nel tempo.** Alcune attività scolastiche le hanno creato situazioni di frustrazione, che supera anche chiedendo aiuto agli amici. La formazione ricevuta al liceo l'ha incentivata a proseguire, con la consapevolezza che sarà un percorso difficile, anche se ha scoperto che la spontaneità e l'apertura nei generi può costituire un'utile strategia per risolvere problematiche connesse allo studio della musica.

I/2 crede di possedere doti musicali, che ritiene importanti in generale per ottenere risultati con il sostegno dei genitori o degli insegnanti. La musica influenzerà molto le sue scelte di vita, i suoi progetti di entrare in Conservatorio ed eventualmente di diventare insegnante di X. I/2 ritiene che la musica debba essere fruita da tutti e **ringrazia per il colloquio "liberatorio" in cui ha pensato e rivisto i passi della vita.**

"Il mio difetto più grosso è la mancanza di voglia, se non hai quella non vai da nessuna parte"

I/3 ha 19 anni; il suo desiderio di parlare è così grande che alla prima domanda su che cosa sta studiando al liceo racconta molto di sé, del suo calo di interesse negli anni di studio, di come si è avvicinato allo studio della musica grazie ad un amico musicista, e dell'incertezza nelle decisioni da prendere dopo l'imminente uscita dalla scuola (proseguire gli studi, andare a lavorare, svolgere entrambi).

I/3 non ha frequentato l'indirizzo Musicale e quantifica con 6/10 il suo interesse per la musica, anche se quando sente la spinta e la voglia riesce a suonare, ossia studiare un paio d'ore. Distingue come la musica in contesti diversi, interno ed esterno alla scuola abbia facilitato o meno le sue relazioni interpersonali, e **rileva il prezzo della rinuncia a certe attività care come lo sport, abbandonato per esigenze di tempo.** La formazione ricevuta lo ha comunque incentivato a proseguire un percorso musicale e la percezione di sé in entrata e in uscita dalla scuola è diversa.

I/3 non crede di possedere doti musicali, anche se sente di aver superato alcune difficoltà incontrate e di essere migliorato; pensa che sia più importante l'incoraggiamento di insegnanti e genitori per sostenere la motivazione allo studio, piuttosto che possedere doti musicali. La scuola che ha scelto non ha risposto alle sue aspettative. I/3 ritiene che **lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma che sia per tutti «anche per quelli che sono un po' incapaci».**

"Nonostante sia bocciato per tre volte sono soddisfatto della mia scelta"

I/4 ha 22 anni; quantifica con 4.50/10 la positività dell'indirizzo scelto, lamentando la ripetizione di alcune classi durante il suo percorso di studio a causa di rallentamenti con motivazioni diverse. I/4 dedica l'intera giornata allo studio, suona 3-4 ore al giorno passando da un modello di strumento all'altro. Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, preparandosi con il docente di musica curricolare, formato specificamente nello strumento scelto. Non ci sono musicisti nella famiglia di I/4, anche se la musica ha fatto parte della sua crescita; il nonno infatti era appassionato di musica lirica e i genitori di rock. La musica è stato un interesse spontaneo, a un certo punto ha desiderato suonare X; i genitori non lo hanno indirizzato, anche se **da piccolo ricorda di aver desiderato dischi del suo gruppo preferito già a cinque anni**, di aver posseduto chitarre e tastiere giocattolo e di aver assistito a concerti di un cugino batterista e bassista che suonava in gruppi musicali. Ricorda anche di aver sentito cantare Renato Zero dal vivo, venuto alla sua Scuola Materna e di essersi appassionato al repertorio popolare toscano praticando attività corali alla Scuola Elementare. I/4 è soddisfatto della sua scelta, nonostante **dispiaciuto per la percezione svalutativa della professione del musicista che avverte tra la gente comune.**

I genitori non sono del tutto contenti della sua scelta soprattutto per il fatto che I/4 non ha ancora superato la maturità. L'atteggiamento acquisito grazie alla musica gli permette di imparare sempre

qualcosa nelle proprie relazioni interpersonali. Ha qualche frustrazione a causa degli obblighi di impegno verso ciò che gli piace meno e di qualche studio ancora un po' bloccato. **Lo studio della musica ha comunque incrementato l'apprendimento di altre discipline**, in particolare della storia e della letteratura. I/4 si sente cresciuto da quando è entrato al liceo e **crede che sia lo studio a far uscire fuori le doti musicali**, nel suo caso ancora da sfruttare. I/4 **ritiene che le doti siano da coltivare sin da piccoli, e che sia importante il fattore genitori**, per lui motivo di esplosione della passione.

I/4 afferma che la formazione ricevuta nel liceo abbia solo in parte risposto alle sue aspettative e che sperava di trovare una migliore organizzazione scolastica. I/4 vorrebbe approfondire la sua formazione musicale dopo il liceo, suonare in gruppo e lavorare con il suono.

È convinto che lo studio della musica non sia riservato ai talenti ma che sia per tutti.

"La musica è quella sorta di amico che ti sta sempre accanto"

I/5 ha 19 anni; la passione per la musica si traduce per lei numericamente con 9/10 e ascolta un po' di tutto tranne il Metal. È più incline ad ascoltare musica piuttosto che a studiare lo strumento, dedicando allo studio specifico un paio di ore ogni due giorni. I/5 non ha frequentato l'indirizzo Musicale e si è preparata privatamente in una scuola di musica che frequentava contemporaneamente alla Scuola Media. I genitori suonano strumenti da autodidatti; uno zio musicista invece si trova ancora nel percorso di studio al Conservatorio. Di quando era piccola ricorda di aver avuto in casa una tastiera usata dalla mamma e di aver avuto una crescente passione per lo strumento dopo aver iniziato nell'età delle Scuole Elementari. I/5 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, non ha ascoltato concerti dal vivo da bambina e non ha conosciuto compagni che facevano musica; ricorda di aver ballato frequentemente alla Scuola dell'Infanzia.

I/5 non è stata indirizzata verso questi studi, ha potuto decidere autonomamente; non sa dire se soddisfatta o delusa dalla scelta scolastica, ma si rammarica di aver dovuto abbandonare lo sport al quale teneva, per esigenze di tempo da dedicare allo studio liceale. Non sa dire se i suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo. **I cambiamenti che ha notato nelle relazioni interpersonali che può attribuire alla musica sono principalmente nell'aver un argomento comune di conversazione nelle nuove conoscenze, ed il miglioramento dei rapporti sociali in genere.** La principale frustrazione nelle esperienze musicali di studio per I/5 è lo stress che procura ansia e non ne vede risoluzione. Lo studio della musica ha reso più piacevole l'apprendimento di altre discipline meno gradite, trovando punti in comune.

La formazione ricevuta, a suo parere ha in parte incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale. I/5 si sente maturata e cresciuta negli anni intercorsi tra l'ingresso e l'uscita dal liceo. Crede di possedere doti musicali, che sono secondo lei più rilevanti del sostegno dei genitori e dell'insegnante per motivare allo studio e alla scelta. La scuola ha risposto in parte alle sue aspettative. Nei suoi progetti è presente la prosecuzione degli studi musicali al Conservatorio, per realizzare il sogno di suonare in una banda militare o in un'orchestra di musica da film. A suo parere lo studio della musica non è riservato ai talenti, ma è per tutti. Conclude affermando che **«la musica aiuta, cura, sostiene, ed è quella sorta di amico che ti sta sempre accanto, perché nei momenti in cui magari non c'è nessuno [...], di sconforto, mettevvi la musica e ti sentivi un po' meno solo».**

"Sono delusa da me stessa, ho capito che la musica è la strada sbagliata"

I/6 ha 18 anni; manifesta la sua emozione con un marcato rossore sul volto. Apprezza molto la musica di generi diversi, quantificandone la passione con 7/10, ma non pensa di continuare a studiare lo strumento dopo il liceo. **A I/6 da piccola piaceva ascoltare programmi musicali in TV, o alla radio in auto** quando veniva accompagnata a scuola e al mare. I/6 ricorda di aver fatto esperienze corali alla scuola elementare. Ha frequentato in seguito l'indirizzo Musicale alla Scuola Media. Non pensa di aver fatto esperienze infantili che l'hanno indirizzata (non ne ricorda), anche se a casa **possedeva una chitarra** regalata dal nonno, ma non ha mai sentito un concerto e non ha frequentato corsi di propedeutica; **alla Scuola dell'Infanzia faceva coro, ma non le piaceva;** non ha conosciuto compagni che facevano musica. I/6 ha dei parenti musicisti, ma non ricorda di

averli sentiti suonare. Attualmente non dedica tempo allo studio a casa, si dedica allo strumento soltanto durante le ore di lezione pomeridiane durante le quali l'insegnante l'aiuta molto. Attribuisce il calo di passione ad un insegnante che le diceva, che anche con uno studio intenso non sarebbe diventata nessuno. **Il padre di I/6 suona X da autodidatta, la madre non suona niente, anche se sia a lei che alla nonna sarebbe piaciuto studiare musica** (la nonna le ha raccontato di quando durante la Seconda guerra mondiale aveva disegnato una tastiera sul tavolo e fingeva di suonare). Durante il suo percorso liceale I/6 ha sofferto il conflitto tra alcune discipline ed altre specificamente musicali. I/6 è stata indirizzata verso il liceo musicale dai genitori, che si sono rattristati della sua scelta di rinuncia alla musica. **Lo studio della musica ha comunque avuto un'influenza positiva nelle relazioni interpersonali, le ha permesso di stringere amicizie vivendo anche esperienze musicali estemporanee e di superare la timidezza e l'insicurezza suonando in pubblico.** Lo studio della musica l'ha aiutata inoltre nella matematica. La percezione di sé tra il momento di entrata al liceo e quello di uscita è cambiata: è scemato l'entusiasmo di partenza. Pensa di avere una buona lettura a prima vista e crede che sia importante sia avere delle doti musicali che un genitore che ti sostiene per portare avanti la motivazione allo studio. Non sa dire se il mondo della musica influenzerà le sue scelte future, è molto indecisa su che cosa ha in mente di fare dopo il liceo, sicura però che lo studio della musica debba essere accessibile a tutti e non riservato ai talenti in quanto **«la musica aiuta in molte cose».**

"...ero affascinata dagli strumenti della band che suonava per il nostro arrivo quando andavo in X con la mia famiglia"

I/7 ha 19 anni. Le piace molto la musica, di tutti i generi, quantificandone l'importanza nella sua vita con 8.50/10. I/7 impegna circa tre ore della sua giornata a studiare musica, ma se riesce, anche cinque ore o più se necessario. Alla Scuola Media ha frequentato l'indirizzo Musicale ed è stato proprio il suo insegnante di strumento ad aiutarla a preparare l'esame di ammissione al liceo. Nella sua numerosa famiglia non ci sono musicisti e nessuno della famiglia l'ha indirizzata verso la musica. Ricorda di aver fatto esperienze musicali nella Scuola dell'Infanzia (percussioni, canto e uso della LIM), oltre ad essersi interessata a strumenti musicali quando, durante alcuni viaggi intorno ai 7-8 anni, ha visto suonare alcune *band*. Non è stata accompagnata a sentire concerti da piccola, non ha frequentato corsi di propedeutica, né ricorda di aver conosciuto compagni o compagne che facevano musica. I/7 ritiene che la musica sia stata un interesse spontaneo ed è soddisfatta della sua scelta, fatta autonomamente, in quanto **i suoi genitori l'hanno sempre lasciata libera di decidere quello che voleva e sono contenti di quello che sta facendo, si interessano e la appoggiano.** Durante gli anni di studi in alcuni momenti ha avuto periodi in cui avrebbe voluto smettere di suonare, ma attraverso riflessioni personali ha superato questi momenti di frustrazione. Ritiene che il liceo non abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale e che non abbia risposto alle sue aspettative, delusa essenzialmente dalla carente organizzazione. I/7 supera le difficoltà lavorando a lungo, ripetendo molte volte per risolvere il problema di studio musicale. Apprezza l'apprendimento di discipline come filosofia, letteratura e storia favorito dalla musica.

Quando I/7 era piccola non ricorda di avere avuto modelli di riferimento, attualmente lo sono sia il suo insegnante di strumento che altri musicisti che ha potuto ascoltare anche dal vivo.

Prima di entrare al liceo I/7 aveva paura di non essere all'altezza, nel tempo questo timore si è alleggerito e si è accompagnato a cambiamenti nel carattere, nel comportamento, nell'impostazione dello studio e nel modo di essere se stessa e di relazionarsi nella pratica strumentale di gruppo. I/7 crede di avere doti musicali, si sente portata per la musica e rapida nell'apprendimento; crede che per sostenere lo studio e la scelta della musica sia più importante avere un buon rapporto con l'insegnante, piuttosto che con i genitori o possedere doti specifiche. I/7 tende a sottovalutarsi, ha sempre paura di sbagliare e quindi sta lavorando molto sul suo carattere e sul suo comportamento. Pensa che il mondo della musica la influenzerà molto nelle scelte future, lei vorrebbe viaggiare molto grazie alla musica, diventare una solista o un'orchestrante che considera un lavoro giovanile, in quanto non semplice conciliare le esigenze di una famiglia con i continui spostamenti di lavoro. I/7 vuole continuare a studiare e andare al Conservatorio, forse prima con una pausa per dedicarsi a

esperienze rimaste in sospeso (prendere la patente, fare volontariato), non ha comunque altre prospettive di riserva. I/7 pensa che lo studio della musica può essere per tutti anche per quelli che hanno meno talento, che possono diventare insegnanti, mentre quelli che hanno talento possono sfondare.

"Non continuerò il percorso musicale al Conservatorio, però ho intenzione continuare a suonare"

I/8 ha 20 anni ed è molto emozionata durante l'intervista che conclude piangendo. **Le piace la musica** in particolare quella classica, **quantificandone l'importanza nella sua vita con 10/10**. I/8 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media contemporaneamente al Conservatorio, che ha lasciato dopo tre anni di frequenza a causa di critiche da parte della sua insegnante di strumento. È rimasta molto legata al suo insegnante della Scuola Media che le ha trasmesso la passione. I/8 ha molti ricordi legati alla musica nell'infanzia in cui era sempre presente il canto e il ballo, anche se non le è mai capitato da piccola di sentire un concerto di musica dal vivo, ma ha sentito suonare musicisti di strada. Nella famiglia di I/8 non ci sono musicisti. Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale; alla Scuola dell'Infanzia cantava canzoncine in inglese; non ha conosciuto bambini che facevano musica.

I/8 ritiene che fare musica sia stato un interesse spontaneo. I suoi genitori erano molto felici della sua scelta di indirizzo, sia alla Scuola Media che liceale perché la vedevano motivata.

I/8, insoddisfatta del Conservatorio, aveva tante speranze quando si è iscritta al liceo, scelto autonomamente, ma è **rimasta delusa per i problemi di organizzazione della scuola che a suo parere provoca l'abbandono della musica** da parte di molti studenti durante il loro iter scolastico; **la formazione ricevuta al liceo non l'ha motivata a proseguire. Attualmente non pensa di continuare uno studio musicale al Conservatorio, ma privatamente**, per il piacere di suonare e non studiare per forza, perché la musica l'ha influenzata nella vita, affermando **«dalla musica non puoi scappare quando ti prende»**; la prosecuzione degli studi la vede piuttosto in altra Università. I/8 pensa che lo studio della musica condizioni pensieri e gusti dei giovani, che si distanziano dalla condivisione di certi generi più commerciali. Lei ritiene che sia anche migliorato il suo livello di comunicazione quando si trova a suonare insieme agli altri in orchestra. I/8 crede che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline, ma anche l'abbia portata ad essere una persona migliore, a formarsi, a riflettere sul passato e sui cambiamenti attraverso la storia della musica. I/8 pensa di avere una facilità nel ritmo e di apprendimento sia in ambito musicale che sportivo, memorizzando schemi come strategia. I/8 crede che sia importante sia possedere talento musicale che avere un appoggio della famiglia o di altra persona per sostenere la motivazione al percorso scelto.

I/8 si sta impegnando per colmare lacune scolastiche prendendo ripetizioni per superare l'esame di maturità; nei suoi progetti futuri: l'idea di studiare medicina e diventare una pediatra, o frequentare Scienze della Formazione perché le piacciono i bambini. Secondo I/8 lo studio della musica non è esclusivo delle persone che hanno talento ma per tutti, perché se la musica piace, con lo studio e qualche sforzo in più di chi è dotato, si può raggiungere lo stesso livello.

"Ho parallelamente riportato l'apertura nello scoprire qualcosa di buono nella musica nelle relazioni con gli altri"

I/9 ha 20 anni; gli piace la musica quantificandone l'importanza nella sua vita con 10/10, affermando che anche se non diventerà un musicista professionista non smetterà mai comunque di ascoltare musica. Apprezza tutti i tipi di musica con una preferenza per il genere Metal. I/9 non riesce a quantificare il numero delle ore di studio che dedica alla musica giornalmente, in quanto ascolta e studia collegando le due cose e dedicandosi durante la settimana quando ha tempo e voglia. I/9 non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, ma ha studiato il suo strumento privatamente. Ha uno zio musicista; i suoi genitori non lo hanno indirizzato verso la musica.

La madre, lo ha sempre lasciato fare quello che voleva, in particolare giocare al computer e **crescere con il PC in mano fin da piccolo**, in quanto era quello che gli piaceva di più; **lei pensava**

che fosse giusto farlo crescere con le nuove tecnologie, inoltre non lo ha mai condizionato o obbligato a fare qualcosa. Quando era piccolo I/9 ha disposto di molti strumenti giocattolo, ma non ricorda di aver assistito a qualche concerto di musica dal vivo, anche se i genitori proponevano l'ascolto di generi molto diversi, la mamma musica classica e il babbo Metal e Blues, determinando quella che lui chiama la sua apertura nei confronti della musica. Da bambino I/9 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, non ricorda le esperienze musicali eventualmente fatte alla Scuola dell'Infanzia e neanche di aver avuto compagni o amici che facevano musica, tranne di aver avuto come riferimento un adulto musicista, amico di famiglia. I/9 afferma che la musica è stato un interesse spontaneo della cui scelta si sente soddisfatto. Verso il liceo musicale è stato indirizzato, principalmente in quanto non conosceva la sua esistenza. La mamma di I/9 è contenta di quello che sta facendo il figlio, anche se non vuole obbligarlo a intraprendere la carriera di musicista. Inizialmente I/9 si sentiva chiuso ed esigente, grazie allo studio della musica ora si sente più aperto a nuove conoscenze, a superare gli stereotipi, a sperimentare cose nuove con persone, a scoprire quel qualcosa di buono che ha trovato nella musica anche nei rapporti con gli altri, non ha paura di dimostrare la propria curiosità nelle altre persone.

I/9 nelle sue esperienze musicali di studio ha avuto ed ha delle frustrazioni determinate dal desiderio di trasformare quello che sta facendo in una forma di lavoro e di reddito e guarda anche strade alternative che possano stabilizzarlo economicamente, per potersi dedicare alle sue vere passioni non solo musicali, ma sempre artistiche.

I/9 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline, anche favorendo la concentrazione ascoltando musica durante lo studio di altro, come anche il collegamento di testi musicali con contenuti legati alla storia o altri argomenti anche abbastanza profondi. Quando I/9 era piccolo il suo modello di riferimento era la sua mamma, oggi ha molti modelli, non soltanto musicisti, ma anche altri maestri che gli stimolano interessi nuovi e lo invogliano a vedere altre facce della medaglia di situazioni e cose. Relativamente alla percezione di sé I/9 afferma che quando è entrato al liceo aveva una maggiore voglia di studiare; negli anni è diminuita la motivazione allo studio, ritenendo per un cinquanta per cento il docente quale causa.

I/9 crede di possedere doti musicali, di avere orecchio, e di averne ricevuta conferma dagli insegnanti, è convinto comunque che per sostenere la motivazione allo studio, sia musicale che in altri settori, siano necessari sia il talento che punti di riferimento che ti danno una mano, persone che ti vengono dietro e ti fanno studiare determinate cose che non sono così intuitive. I/9 si sta impegnando a superare l'esame, in quanto sicuro che dopo sarà più tranquillo, che si confronterà con se stesso e con le sue responsabilità. I/9 spera tra qualche anno di essersi avviato verso una professione musicale, solo a quel punto potrà dire se il mondo della musica avrà influenzato le sue scelte di vita, che per il momento sono un po' confuse, ha infatti in mente diverse possibilità (DAMS, musica elettronica, jazz o strumento al Conservatorio), che sfociano nel sogno di diventare insegnante dello strumento che suona, ma ha paura per le spese che dovrà sostenere. I/9 è convinto che lo studio della musica possa essere per tutti e non riservato alle persone che hanno talento, anche se queste possono essere più invogliate e facilitate, ma parimenti l'ambizione e la voglia di continuare possono procurare piacere nel fare musica anche in chi non ha particolare talento.

"Mio padre suonava la chitarra nei gruppi musicali e quando ero piccolo andavamo a vederlo ai concerti"

I/10 ha 19 anni e ama in particolare la musica classica; la musica gli piace tanto quantificando quanto conta per lui con 10/10. I/10 studia tutto il pomeriggio alternando lo studio dello strumento a quello delle altre materie senza soluzione di continuità, in tutto circa due ore e mezza al giorno solo per lo strumento. Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e si è preparato con qualche lezione privata di uno strumento diverso da quello che suona attualmente, ma che è stato quello con cui è entrato al liceo e che ha suonato i primi anni. Già dai primi anni ha coltivato due interessi strumentali paralleli per poi orientarsi verso quello che gli piaceva di più. **Nella sua famiglia ci sono diversi musicisti, il padre suona la chitarra e i cinque fratelli del nonno erano tutti musicisti.** Quando I/10 era piccolo andava a sentire il padre che si esibiva in concerto con

gruppi musicali, gli capitava anche di essere accompagnato in teatro, ma non gli piaceva e si addormentava. **Suo nonno aveva una tastiera con cui poteva giocare insieme ad un cuginetto quando era bambino**, ed ha assistito a un balletto dal vivo quando aveva 10 anni in un viaggio all'estero, pur non ritenendo queste esperienze influenze o indirizzi verso la musica. I/10 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, non ricorda di aver avuto giochi o strumenti musicali da bambino, né di aver conosciuto amici o compagni che facevano musica; alla Scuola dell'Infanzia cantava, e ricorda con piacere la preparazione degli spettacoli di fine anno. I/10 ritiene che fare musica sia stato un interesse spontaneo e di aver cominciato a manifestare interesse quando il nonno gli regalò un X tra la Seconda e la Terza Media, imparata da autodidatta guardando i *tutorial* su YouTube. La scelta del liceo musicale è stata autonoma, non indirizzata, e ne è soddisfatto. I suoi genitori sono contenti, gli dicono che lo vedono cresciuto e cambiato e sono compiaciuti di ciò che I/10 gli insegna quando li prepara ad andare insieme a vedere opere o a sentire concerti. **I/10 ha notato che lo studio della musica ha migliorato le relazioni interpersonali suscitando interesse per la musica nelle persone con cui interagisce**, situazione dalla quale si sente arricchito e cresciuto, e che lo aiuta a trovare risposte a ciò che gli altri vogliono sapere da lui. I/10 non ha frustrazioni legate alle esperienze musicali di studio, si è sempre sentito soddisfatto dalla buona riuscita del suo studio musicale e sentito incentivato ad applicarlo anche alle altre discipline. La formazione che ha ricevuto al liceo lo ha incentivato a proseguire un percorso musicale e si è sentito appoggiato e compreso durante le lezioni individuali in cui l'insegnante organizzava la lezione in base alle sue esigenze. Quando I/10 era piccolo aveva il fratello maggiore come modello di riferimento, oggi lo è la sua insegnante di strumento e altri artisti. I/10 si sente cambiato dal momento in cui è entrato al liceo rispetto al momento di uscita, è cambiata la sua prospettiva di vita, ha tante idee, è più consapevole di sé e responsabile. I/10 crede di possedere doti musicali e pensa che sia necessario sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con l'insegnante e i genitori per sostenere lo studio e la scelta, meglio se all'interno di una famiglia di musicisti, ma sempre assecondando un proprio desiderio. La formazione ricevuta al liceo ha in parte soddisfatto le sue aspettative, molto positiva è stata l'esperienza di alternanza scuola-lavoro che ha provocato nuove passioni. I/10 non aveva aspettative all'ingresso del liceo di cui non sapeva niente ed è rimasto sorpreso da tutto ciò che ha trovato. Condivide la sua passione per la musica con la sua ragazza, musicista come lui e insieme si esibiscono in coro quando vengono contattati. La musica è al primo posto tra gli interessi di I/10 che è convinto di proseguire gli studi in questo indirizzo, interessandosi comunque anche di altro. Attualmente vorrebbe entrare in Conservatorio e perseguire il progetto futuro di diventare un orchestrale o un insegnante di strumento, senza nessuna altra prospettiva di riserva. Secondo I/10 lo studio della musica non è riservato ai talenti, ma è per tutti, anche se per fare musica seria, sono necessari sia il talento che la voglia.

"Grazie alla musica sono riuscita a perdere un po' della mia timidezza"

I/11 ha 19 anni e le piace la musica, ritenendo che tutti dovrebbero studiarla. Ascolta un po' di tutto tranne il Metal e il suo interesse per la musica può essere quantificato con 8.50/10. I/11 dedica un tempo vario allo studio della musica nella giornata, da 10 minuti a 1-2 ore, ma complessivamente circa 7-10 ore alla settimana. Non ha seguito l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, ma frequentato una scuola di musica privata in cui ha preparato anche l'esame di ammissione al liceo. I/11 non ha musicisti in famiglia, il nonno però suonava la cornamusa da giovane. Quando I/11 aveva 5-6 anni faceva danza, le piaceva molto ballare e quando ancora più piccola le piaceva cantare. Durante l'infanzia ricorda di aver disposto di una tastierina e di CD di canzoni preferite che ascoltava in macchina. Non è stata accompagnata a sentire concerti da bambina, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale e non ha conosciuto compagni o amici che facevano musica, ma ha fatto esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia, principalmente ritmiche, con le mani e con il corpo. Fare musica è stato per lei un interesse spontaneo, passando dalla danza, che ha abbandonato a 13 anni, in quanto le sue insegnanti pretendevano un determinato aspetto fisico che lei non possiede, e da lì ha scoperto il suo vero interesse per la musica. I/11 ha scelto il liceo autonomamente ed è soddisfatta della sua scelta musicale, anche se i primi anni di liceo l'hanno un po' delusa a causa delle numerose alternanze dei docenti di strumento e del disorientamento causato

dal continuo cambiamento di metodo di insegnamento. I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo e dicono che dà loro tante soddisfazioni. I/11 attribuisce allo studio della musica il superamento di parte della sua naturale timidezza, suonando in pubblico e sciogliendosi un po', pur non desiderando di mettersi in mostra. I/11 ritiene che studiare musica le sia servito per incrementare lo studio della matematica e dell'italiano. I/11 non pensa di proseguire gli studi in ambito musicale e di andare al Conservatorio; nei suoi progetti futuri non vorrebbe che la musica fosse il suo lavoro, ma che continuasse come passione personale, affiancando un lavoro in banca o in ambito finanziario a seguito di studi in quel settore. La competizione che ha rilevato nel mondo della musica non fa per lei e la musica potrebbe costituire un'alternativa, una prospettiva di riserva se non dovesse realizzarsi il suo progetto universitario. I/11 ha apprezzato l'aiuto del docente che la conforta e le suggerisce come superare difficoltà oggettive, quale strategia di insegnamento connessa allo studio musicale. Quando I/11 era piccola aveva un'artista come modello di riferimento, oggi lo è l'insegnante di strumento. I/11 si sente diversa, maturata e migliorata, da quando è entrata al liceo, anche caratterialmente. Non pensa di possedere doti musicali, ma di avere facilità a comprendere alcune discipline connesse; lei crede che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sia necessario possedere doti musicali, anche se a suo parere è una condizione secondaria, ma soprattutto avere un buon rapporto con l'insegnante e con i genitori che incoraggino la persona.

I/11 afferma che la formazione ricevuta al liceo non ha risposto alle sue aspettative, di essere entrata sicura di quello che voleva fare e di avere nel tempo cambiato idea, anche se non si pente della sua scelta. I/11 non sa ancora cosa voglia fare dopo l'Università, ma sente che il mondo della musica la influenzerà nelle scelte di vita, che **la musica sarà come una migliore amica che le verrà sempre dietro, che la accompagnerà e di cui non può farne a meno**. I/11 crede che lo studio della musica debba essere per tutti, non solo per i talenti, in quanto aiuta, dà qualcosa in più e può dire quello che le parole non riescono a dire; lei **ritiene che l'insegnamento della musica dovrebbe essere obbligatorio fin dall'asilo in quanto apre delle finestre e delle possibilità che possono non essere viste se non conosciute, contando anche sul contributo educativo dei genitori**.

“La voce degli studenti e delle studentesse”

Classe Quinta liceo ad indirizzo Scienze Umane di Livorno

"Mi sono pentita di aver lasciato la musica"

I/1 ha 19 anni, si sente portata per le materie umanistiche ed è contenta della sua scelta di indirizzo che quantifica con 8/10. Le piace la musica di più generi e **dall'età della scuola elementare fino a 17 anni ha suonato X al Conservatorio**, che ha lasciato a causa di qualche difficoltà in alcune attività specifiche e un'avversione verso gli aspetti teorici dello studio musicale. In seguito ha ripreso privatamente lo studio dello strumento e spera di poter integrare questo studio al proprio percorso futuro, in quanto le piacerebbe suonare in un'orchestra. Nella sua famiglia non ci sono musicisti, ma **il padre è molto appassionato di musica, suona la chitarra da autodidatta in quanto non ha potuto studiare musica con un insegnante e cerca di convincerla a riprendere il suo percorso musicale**. I/1 non ha chiari ricordi legati alle esperienze musicali precedenti la scuola elementare, ricorda soltanto il padre che cantava accompagnandosi con la chitarra per farla addormentare e che, durante gli anni di asilo privato cantava canzoncine accompagnata da un ragazzo che suonava il pianoforte o la chitarra. I/1 afferma che **il modo in cui il padre le ha proposto questo aspetto della musica ha avuto un'influenza sulle sue scelte successive**. Non ha altri familiari musicisti, ha frequentato un corso di propedeutica musicale al Conservatorio prima di cominciare lo strumento durante gli anni di scuola elementare. I/1 ha avuto un'amica che faceva musica e l'amicizia tra le due madri, sua e dell'amica, ha determinato la sua iscrizione al Conservatorio un po' spinta verso questo percorso, senza che le venisse chiesto più di tanto. La

scelta di indirizzo scolastico è stata guidata e condivisa con i genitori che sono contenti e apprezzano la sua inclinazione per questi studi. I/1 ritiene di essere cambiata rispetto al suo ingresso al liceo, le amicizie, l'ambiente e i docenti l'hanno aiutata a crescere, ad aprirsi e a superare la timidezza iniziale. La scuola ha risposto alle sue aspettative nonostante qualche problema di struttura e organizzazione scolastica interna. I/1 crede che sia importante possedere inclinazioni verso uno specifico indirizzo per sostenere la motivazione allo studio, ma anche avere una famiglia che aiuta nelle scelte e un buon rapporto con gli insegnanti che possono aiutare ad integrarsi nella scuola attuale e nel percorso successivo. I/1 considera la scuola molto importante per il suo futuro e si sta impegnando nel collegare le discipline in vista dell'esame di maturità, parallelamente alla sua vita affettiva personale che considera fortemente incidente per i suoi progetti futuri, che al momento sono abbastanza confusi affermando che deve documentarsi meglio. I/1 sogna di andare a lavorare all'estero dove pensa di trovare maggiori opportunità rispetto alla propria città e nazione. Conclude il colloquio ribadendo **l'importanza del percorso musicale da lei sostenuto, a prescindere dagli incidenti di percorso, e di come la musica le abbia offerto la possibilità di sfogare lo stress creato dalla scuola o da altri impegni, di dimenticare tutto e concentrarsi sulla musica nel momento in cui suonava interpretando le sue emozioni, e della speranza di poter approfondire in futuro, in quanto pentita di averla abbandonata.**

"Mi piacerebbe cantare, ma non mi sento all'altezza"

I/2 ha 19 anni, durante l'intervista è visibilmente emozionata, fa risatine e intreccia le mani, inoltre spesso batte sul banco per sottolineare ciò che sta dicendo. Inizialmente frequentava un istituto professionale e in Quarta superiore ha effettuato l'impegnativo passaggio al liceo, per questo attribuisce alla sua scelta un valore quantificabile in 8.50/10. La scelta della scuola precedente era stata indirizzata dai genitori, mentre questa è stata personale, della quale si sente soddisfatta. **I suoi genitori sono contenti di questo cambiamento, anche se non dicono nulla I/2 capisce che in un certo senso sono felici di quello che fa.** A I/2 piace tantissimo la musica, in particolare ascolta il genere pop e le sarebbe piaciuto cantare, ma non si sente all'altezza; quando è a casa o con gli amici canta, ma non ha mai preso in considerazione la possibilità di far parte di un coro o di studiare canto. Il padre di I/2 suona il basso in una *band*, e le ha insegnato qualche accordo. I genitori di I/2, quando era piccola, le hanno fatto ascoltare tanta musica dei loro gruppi preferiti, ma non le hanno proposto di studiare musica, nè di fare un corso di propedeutica musicale. Da bambina giocava con una specie di microfono finto di plastica con cui cantava le canzoni preferite; ha potuto disporre tra i suoi giocattoli anche di una piccola chitarra, di un basso di plastica con tasti che suonavano, e più tardi, alla Scuola Media, di una tastiera. I/2 ha fatto un corso di canto alla scuola elementare, durante il quale ha fatto esercizi di respirazione e cantato canzoncine. **I/2 non è mai stata ad un concerto.** Ha ricordi un po' sfuocati di quando cantava in coro alla scuola materna in vista di recite e **non ha mai visto o sentito amici o amiche cantare o suonare;** non frequenta persone che fanno musica anche se le piacerebbe. I/2 afferma che la formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative e di essere ancora convinta della sua scelta di voler diventare Y, suo progetto futuro, come pensava quando entrata. I/2 non crede di essere molto cambiata dal momento del suo ingresso nella Scuola Superiore, il cambiamento principale l'ha sentito nel passaggio dall'istituto professionale al liceo, soprattutto nella consapevolezza delle conoscenze disciplinari che credeva migliori. **I/2 crede che sia più importante fare affidamento sulle proprie capacità piuttosto che contare sul supporto degli insegnanti e dei genitori, che non si può sempre avere.** Oltre al suo impegno per la scuola tra gli interessi di I/2 c'è l'ascolto della musica con cui ci passerebbe le giornate intere, la scrittura e la lettura, principalmente di fumetti manga.

"Considero lo studio della chitarra una sorta di sfogo che ti aiuta"

I/3 ha 19 anni. Durante l'intervista sembra piuttosto agitata, gesticola con le mani e parla molto velocemente, a volte sovrapponendo la sua risposta al completamento della formulazione delle domande. I/3 ritiene che la scuola scelta ha risposto in parte alle sue aspettative, delusa dall'insegnamento non soddisfacente della sua materia preferita. Inizialmente era più contenta della sua scelta, ma nel tempo si sono trasformati i suoi interessi, tanto da quantificare l'importanza della

scelta scolastica nella sua vita con 7/10. A I/3 non piace molto studiare, preferisce uscire con gli amici, si sente un po' svogliata, si sente portata per aiutare gli altri, per agire più che per studiare e le piace viaggiare; è molto confusa sulla scelta scolastica futura, si sente comunque costretta ad andare all'Università, in quanto il titolo di studio che sta per conseguire non le offre un lavoro. I suoi genitori vorrebbero che lei continuasse a studiare, anche se I/3 è libera di decidere, ed è stato così anche quando ha scelto il liceo. I/3 si sente cambiata dal momento in cui è entrata al liceo rispetto a quello di uscita, si sente maturata, le nuove amicizie le fanno vedere nuovi punti di vista. A I/3 piace tantissimo la musica e **per alcuni anni durante la scuola elementare e media ha suonato la chitarra che le piaceva molto, ma ha suonato anche la tastiera, la batteria e cantato in chiesa, anche se afferma di non saper cantare bene.** Non ha mai preso in considerazione la possibilità di uno studio musicale sistematico, perché considera la musica una passione da coltivare, non comunque un possibile lavoro; **ha considerato lo studio della chitarra una sorta di sfogo che ti aiuta.** La mamma di I/3 ascolta tanta musica e in famiglia un parente suona la chitarra. I/3 ricorda di non essere stata indirizzata verso la musica e di aver deciso di studiare la chitarra intorno agli otto-nove anni; aveva un'amica con cui condivideva interessi e quando lei si iscrisse al corso di canto, decise di lasciare il pattinaggio e di andare a suonare la chitarra alla stessa scuola di musica della sua amica. I/3 è **un po' dispiaciuta di aver lasciato la chitarra, ma non sente la necessità di riprendere lo studio.** Quando I/3 era piccola ascoltava musica registrata su cassette, in auto con la mamma, e seguiva programmi musicali televisivi. Non è mai andata a sentire un concerto, non ha fatto corsi di propedeutica musicale, non ha avuto compagni musicisti e ha un vago ricordo di esperienze di canto alla scuola materna per i concerti di fine anno. I/3 pensa che sia importante credere in se stessi, nelle proprie potenzialità e nel proprio talento per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, anche se è bello avere l'appoggio degli altri.

"Quando ascolto musica mi stacco dalla realtà e mi immergo nei miei pensieri"

I/4 ha 20 anni, dichiara di avere il timore di non riuscire a superare il test per l'ammissione al Dipartimento universitario di Scienze della Formazione Primaria, in quanto la sua ambizione più grande è quella di diventare una maestra. La scelta liceale è stata indirizzata dai suoi genitori e dagli insegnanti della Scuola Media, tanto da attribuire l'importanza della sua scelta quantificato con 5/10. A lei sarebbe piaciuto di più un istituto tecnico e lo studio di una materia scientifica alla quale si è appassionata più tardi. I/4 ritiene che sia parimenti importante avere doti personali specifiche e avere un buon rapporto con i genitori e gli insegnanti per sostenere la motivazione alla scelta e allo studio. I/4 rispetto al momento in cui è entrata al liceo si sente più responsabile ed ha la percezione di essere in fase di crescita. I/4 ascolta tanta musica, non ha un genere preferito, ascolta un po' di tutto e la vede come un hobby; **quando ascolta si stacca dalla realtà, si immerge nei suoi pensieri e si rifugia in se stessa, soprattutto quando si sente arrabbiata, triste e confusa.** I/4 quando era piccola ha fatto danza per un paio di anni, ma non ha mai preso in considerazione la possibilità di intraprendere studi musicali in quanto non ha una grande passione, essenzialmente le piace soltanto ascoltare musica. I/4 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, non ha musicisti in famiglia, non ricorda di aver posseduto giochi sonori o musicali, non è mai stata a sentire concerti fino a quindici anni, non ha ricordi legati alle esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia e la sua unica esperienza è stata suonare il flauto alla Scuola Media. A I/4 piace cantare, ma crede di essere stonata, anche se pensa che quando sarà una maestra proverà a cantare per insegnare una canzoncina ai suoi alunni.

"Non suono nessuno strumento, ma ho passione per l'ascolto di musica di tutti i generi"

I/5 ha 19 anni e la scelta scolastica le è stata suggerita dagli insegnanti della Scuola Media, con il riscontro e l'approvazione dei suoi genitori, che avevano notato una propensione per le materie umanistiche. I/5 è soddisfatta della sua scelta scolastica e ne quantifica l'importanza con 8/10. Nei suoi progetti futuri quello di frequentare Scienze della Formazione Primaria all'Università e diventare maestra d'asilo o insegnante di sostegno. I/5 è soddisfatta della sua scelta di indirizzo e negli anni si sente migliorata, soprattutto nel superamento dei suoi timori nel fare nuove amicizie.

I/5 non suona nessuno strumento, ma ha una passione per l'ascolto della musica di tutti i generi. Nella sua famiglia la zia ha suonato il pianoforte per diversi anni, i genitori e i fratelli non sono musicisti, hanno soltanto suonato il flauto durante gli anni di Scuola Media, attività condivisa anche da lei negli anni delle Medie, che non le piaceva e che faceva controvoglia. Durante i primi cinque-sei anni di età non è stata indirizzata dai genitori verso la musica, non ha fatto corsi di propedeutica musicale, non ha mai sentito musica dal vivo, ricorda però di aver imparato alcuni brani alla Scuola dell'Infanzia in vista delle recite di Natale e di fine anno e di aver avuto tra i giocattoli una tastiera, durante l'età della scuola elementare; sempre negli stessi anni, alle Elementari, ha conosciuto una compagna che suonava il pianoforte. I/5 pensa che la consapevolezza dei vantaggi che porta lo studio e la capacità di insegnare dei docenti in generale, sostengono la motivazione alla scelta e agli studi.

"Suonavo all'indirizzo Musicale alla Scuola Media e sono pentita di aver lasciato lo strumento"

I/6 ha 19 anni, ha scelto l'indirizzo liceale libera di seguire le sue passioni, anche se i suoi genitori e gli insegnanti della Scuola Media l'hanno indirizzata; si sente soddisfatta della sua scelta quantificandone l'importanza con 9/10; anche i genitori di I/6 sono contenti della scelta della figlia perché la vedono contenta. I/6 si sente totalmente cambiata nelle idee, negli obiettivi e nella maturità dal momento in cui è entrata al liceo e quello di uscita. Lei non aveva chiare aspettative scolastiche ed è rimasta piacevolmente sorpresa di alcune discipline che ha scoperto interessanti e orientative per la propria scelta futura.

AI/6 piace la musica di tutti i generi e **ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media**, ma in seguito ha capito la differenza tra una passione che può essere un lavoro e un hobby e ha deciso di continuare a suonare solamente a casa. Inizialmente lo studio dello strumento le mancava e andava regolarmente a lezioni private, in seguito non più. I suoi genitori l'hanno lasciata libera di seguire le sue passioni, che nel tempo sono state diverse (I/6 coltiva la passione per il mondo artistico: ha imparato a suonare la chitarra e l'ukulele da autodidatta, dipinge e fa teatro). Al momento I/6 **ascolta costantemente musica che ritiene importante per essere aiutata a pensare**, ma anche come sottofondo ad alcune azioni. Nella sua famiglia la musica è considerata molto importante, un fratello, il padre e i nonni hanno fatto canto lirico. I/6 **ritiene che pur non essendo stata indirizzata dai genitori verso la musica, la presenza del padre musicista, di un fratello e una sorella più grandi direzionati verso la musica, abbiano costituito un esempio da seguire.** I/6 ricorda che quando era piccola dai 3 ai 6 anni andava a sentire i saggi di pianoforte della sorella e il fratello che si esibiva come cantante lirico in concerti e opere. I/6 ricorda di aver ascoltato anche musica registrata da bambina, ma essenzialmente dal vivo; ha anche frequentato un corso di canto alla scuola elementare. I/6 quando era piccola **ha conosciuto compagni o amici che facevano musica che hanno avuto un effetto di emulazione in più rispetto a quello già offerto dalla famiglia.** I/6 dopo il liceo vuole fare l'Università e fare la maestra, anche se non ha ancora chiaro se al nido, alla scuola materna o elementare, prendendo in considerazione anche la successiva possibilità di frequentare un master per diventare docente di sostegno. I/6 **è pentita di non aver continuato a studiare il pianoforte ed è nei suoi desideri riprendere lo studio.**

"Ho studiato pianoforte e canto, ma mi sento insoddisfatta di ogni cosa che faccio"

I/7 ha 20 anni, si trova al liceo in questo ultimo anno, proveniente da un altro istituto; non considera questa scelta importante e la quantifica con 6/10 nella sua vita. I/7 è soddisfatta di questa scelta, non indirizzata dai genitori che la lasciano sempre libera di scegliere, ma voluta in maniera personale. I suoi genitori comunque le sottolineano l'importanza di fare bene la scuola che le servirà per andare all'Università. I/7 non sa ancora se andrà all'Università o a lavorare, oppure si trasferirà in un altro paese. Vorrebbe andare in Y, imparare la lingua e insegnare ai bambini all'asilo laggiù, oppure studiare chitarra e canto e contemporaneamente frequentare l'Università. I/7 si sente cambiata dal momento in cui è entrata alla Scuola Superiore ad ora, le sono successe tante cose e sta ancora finendo di definirsi. **Pensa che sia importante avere doti personali per sostenere la motivazione allo studio, ma anche un ambiente, insegnanti e genitori che incitino a coltivare le doti.** A I/7 piace la musica, ascolta tanto; **in passato ha suonato il pianoforte durante gli anni**

della Scuola Media e in seguito ha preso lezioni di canto per un anno. Il suo sentirsi insoddisfatta di ogni cosa che fa e perfezionista le ha fatto smettere gli studi intrapresi. Non ha pensato di iscriversi all'indirizzo Musicale o al Conservatorio in quanto non interessata alle strade aperte da questo studio che considera un percorso parallelo. I/7 ascolta più generi e non ne ha uno preferito. Nella sua famiglia è presente uno zio che suona molti strumenti e si interessa anche di cinema. Il padre, ascoltatore di genere rock, che ha preso lezioni di canto, ma a parere della figlia è stonato, le ha trasmesso la passione per la musica. I/7 ricorda che quando era bambina ascoltava musica con uno stereo e ballava felice sulla musica ascoltata. La musica dal vivo è stata un'esperienza vissuta più grandicella. A casa ha potuto disporre di una tastiera, prima piccola per bambini e poi più grande e di una chitarra, ricorda anche di una piccola tastiera a fiato che suonava a casa della zia. I/7 ha fatto danza dall'età di 4 anni, non ha frequentato corsi di propedeutica, ma ricorda bene alcune parti di canzoncine imparate alla scuola elementare; I/7 non ricorda di aver avuto amici o compagni musicisti quando era piccola, questo tipo di conoscenze è iniziato alla Scuola Media. I/7 ritiene che **la musica sia fondamentale per lei, in grado di risollevarla con facilità; nessuna parola al mondo riesce a darle la spinta quanto una canzone giusta in un momento sbagliato.**

"Mi piace ascoltare la musica, ma non mi considero una vera appassionata"

I/8 ha 20 anni e quantifica la sua scelta di indirizzo con 8/10. I/8 si sente soddisfatta della sua scelta scolastica, effettuando un passaggio di indirizzo da un altro, dopo il primo anno di Scuola Superiore. I suoi genitori sono fieri di lei, di averla vista crescere e della sua volontà di proseguire. Negli anni sono cambiate le sue aspettative e la percezione di sé. Secondo I/8 è più importante avere delle qualità specifiche e una volontà di studio, piuttosto che contare sugli insegnanti, a volte giudicanti su pregiudizi o sui genitori spesso non all'altezza, per sostenere la motivazione alla scelta e allo studio. I/8 cambia spesso i suoi progetti per il futuro, ma è certa di voler imparare bene due lingue straniere, dedicarsi a qualcosa per riscattare gli anni difficili delle superiori e avere una famiglia. A I/8 piace ascoltare la musica, anche se non si considera una vera appassionata. In passato ha ascoltato cantanti che piacevano alla mamma e alla zia, ai quali si sente legata in quanto è cresciuta ascoltando le loro canzoni. I/8 non ha mai pensato di intraprendere studi musicali, non si sente portata dal punto di vista ritmico e crede di non possedere un buon orecchio musicale, non pensa di avere talento innato. I/8 afferma che nella sua famiglia anche i suoi genitori si sono limitati a fare musica alla Scuola Media. **La mamma di I/8 comunque desiderava che la figlia quando era piccola imparasse a suonare la chitarra o il pianoforte, ma I/8 si è sempre opposta;** anche la lezione di prova di pianoforte quando aveva 10 anni non ebbe seguito, in quanto I/8 riteneva l'insegnante troppo severa. I/8 ha giocato con una tastiera giocattolo da piccola, ricevuta come regalo di Natale, ma non è mai stato un gioco preferito, le piacevano di più le costruzioni, il pongo e le bambole. Da bambina I/8 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, **alle Elementari una volta le dissero che era stonata e non volle neanche provare a fare il corso di canto,** non ha fatto viaggi in cui possa aver ricevuto qualche stimolo musicale, nè è andata a sentire concerti, tranne i saggi di danza classica e contemporanea della sorella, che lei trovava noiosi. I/8 ha conosciuto tanti bambini che facevano musica. Intorno ai 4-5 anni ha fatto danza, era bravina, ma troppo timida per esibirsi nei saggi, tanto da rinunciare alla danza; neanche questa è mai diventata una passione per lei. I/8 ascoltava musica registrata in videocassette, trasmessa dalla radio e in televisione. **I/8 è convinta di essere stonata e le è stato confermato da persone che conosce.** Nel passaggio dalla Scuola Media al Superiore ha avuto un pensiero passeggero di iniziare a suonare il pianoforte, ma ha rinunciato per una questione economica e perché si riteneva troppo grande per iniziare. I/8 **conclude l'intervista ringraziando della bella chiaccherata che è stata per lei anche una valvola di sfogo.**

"In passato ho danzato e cantato, ora sono interessata all'ascolto della musica inclusa la lirica"

I/9 ha 20 anni, frequenta l'attuale indirizzo da poco tempo in quanto ha frequentato un altro indirizzo fino allo scorso anno e si rammarica di aver perso un anno in questo passaggio. Era molto scontenta della scuola precedente, sono stati anni in cui ha abbandonato le sue aspirazioni e

passioni extrascolastiche come il cinema e la fotografia, in quanto sfiduciata dai risultati scolastici; ma ora è molto soddisfatta, tanto da quantificare l'importanza di quello che sta facendo con 9/10. Le sue scelte sono state prese autonomamente, pensando inizialmente di voler seguire il percorso di studio del nonno medico. I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo, per gli obiettivi che si pone e che porta a termine. I/9 sente di essere determinata nelle sue decisioni nello stesso modo di quando è entrata al liceo, ma negli anni di essere diventata più consapevole delle proprie scelte e ha potuto riflettere su certi momenti di distrazione dalla scuola, per averla nuovamente collocata come importante per lei. Rispetto alla formazione ricevuta I/9 non aveva precise aspettative, ma ha potuto apprezzare la passione nel lavoro da parte dei docenti dell'attuale indirizzo. I/9 è interessata all'ascolto della musica, ha un paio di generi preferiti. **Quando era bambina ha fatto danza** ed ha sempre sentito il forte interesse per l'ascolto musicale in famiglia. **A I/9 piace cantare, le è familiare la musica lirica** in quanto ha seguito le *performance* in teatro di uno zio cantante lirico, ma non ha mai preso in considerazione la musica quale possibile lavoro. I/9 afferma di **non essere stata indirizzata verso la musica dai genitori quando era piccola, né verso altre esperienze, di aver sempre deciso tutto da sola**. I/9 ricorda di aver fatto una lezione di prova di canto nella scuola di danza quando aveva circa sei anni, ma che decise di continuare soltanto la danza. I/9 è stata a diversi concerti di musica dal vivo e ha seguito la carriera artistica dello zio. Quando era bambina possedeva una pianola e una chitarra, non ha frequentato alcun corso di propedeutica musicale, non ha conosciuto compagni musicisti da piccola, ha cantato in coro in chiesa e ha ricordi piacevoli legati alla preparazione delle recite di fine anno alla scuola materna in cui cantava, passione che crescendo le è un po' passata. I/9 pensa che sia più importante avere un buon rapporto con gli insegnanti più che avere doti, per sostenere la motivazione alla scelta e allo studio. In questo momento I/9 è concentrata sui suoi interessi, sul mettere a fuoco cosa vuole fare dopo il liceo e valutare se pensare concretamente ad un lavoro stabile o a seguire un corso di studi, valutando anche la possibilità di trasferirsi all'estero.

"Da bambina ho suonato la tastiera che mi aveva regalato mia mamma che detestava il flauto che suonavo per la scuola elementare"

I/10, che ha 19 anni, quantifica l'importanza dell'indirizzo che ha scelto con 8/10. I/10 non è del tutto soddisfatta dell'indirizzo scelto, afferma che se potesse tornare indietro ne sceglierebbe un altro maggiormente corrispondente ai suoi interessi, è però soddisfatta delle persone incontrate. I/10 non è stata indirizzata verso questa scelta, ha scelto autonomamente. I suoi genitori sono abbastanza contenti, l'hanno sempre appoggiata, anche se il padre avrebbe preferito che lei scegliesse un istituto che la indirizzasse direttamente verso il mondo del lavoro. I/10 pensa di proseguire i suoi studi all'Università, anche se è ancora indecisa tra un paio di possibilità e vorrebbe scegliere un indirizzo che le permetta di scrivere. I/10 si sente molto cambiata dal momento di ingresso a quello di uscita dal liceo, nei pensieri, nel modo di vedere il mondo e di affrontare le situazioni, e attribuisce questo cambiamento agli input offerti dalle persone che ha incontrato negli anni liceali, sia compagni che docenti. I/10 pensa che sia più importante avere e seguire le doti personali per sostenere la motivazione alla scelta e allo studio, piuttosto che seguire le richieste degli altri.

A I/10 piace un po' ascoltare canzoni, con una preferenza per un paio di cantautori. **La mamma di I/10, che non sopportava più il flauto suonato alle Elementari, ha regalato una pianola alla figlia all'inizio della Scuola Media, che lei ha suonato in quegli anni** e che le piacerebbe ricominciare a suonare, magari durante l'Università. Non ha mai pensato di intraprendere studi musicali, non le è mai interessato, non ha familiari musicisti e non ricorda se quando era piccola qualche familiare la abbia indirizzata verso la musica. Qualche volta i genitori l'hanno portata a sentire concerti dal vivo, ma non ricorda se ascoltava musica registrata, forse sì, in macchina e a casa; ricorda però di aver posseduto un lettore CD portatile. I/10 ricorda di aver suonato il flauto alle Elementari e di averlo suonato a volte a casa, mentre non ricorda quasi niente relativamente alle esperienze musicali alla scuola materna. Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, non ha conosciuto compagni che facevano musica. Attualmente I/10 suona qualche volta con la tastiera i brani che aveva imparato, preferibilmente indossando cuffie per non essere ascoltata dai

genitori.

"Canto nel coro della scuola, ma non mi sarebbe piaciuto frequentare l'indirizzo Musicale che era nei desideri di mia madre"

I/11 ha 19 anni e quantifica l'importanza dell'indirizzo scelto con 9/10. I/11 è mediamente soddisfatta della sua scelta scolastica, verso la quale è stata indirizzata dalla madre. I genitori sono contenti di quello che I/11 sta facendo. I/11 non si sente molto cambiata rispetto al momento in cui è entrata al liceo in cui era timida e parlava raramente. Secondo I/11 è importante avere buone qualità di studio, ma è bene distinguere tra lo studio e la vita, le amicizie, senza essere fissata, essere sempre occupata dallo studio. Ancora I/11 non è certa della sua scelta universitaria dopo il liceo. A I/11 piace la musica di tutti i generi, tranne il Rock, ma non ha un artista preferito. **I/11 canta nel coro scolastico.** Non ha mai pensato di intraprendere uno studio musicale superiore e **quando sua madre le ha proposto di iscriversi all'indirizzo Musicale, I/11 si è opposta perché le piace cantare, ma liberamente.** Nella sua famiglia ci sono diversi musicisti, la sorella suona la chitarra, le cugine il flauto, altri suonano il basso e il violino. Anche la mamma, dalla Scuola Media fino alle Superiori ha suonato il violino, e il padre il flauto dolce. I/11 ricorda di aver sentito la mamma suonare il violino una sola volta, strumento rimasto in un paese lontano a casa della nonna; mentre non ha mai sentito suonare il padre dal vivo, ma ricorda una registrazione inviata quando lei aveva quattro anni. I/11 ha provato a suonare il violino e il flauto, ma con il violino non si è sentita capace. La madre di I/11 è piuttosto apprensiva e I/11 non ha potuto scegliere l'indirizzo Artistico per il quale si sentiva portata, in quanto troppo lontano da casa. In età prescolare I/11 non è stata indirizzata verso la musica dai genitori, in quanto questi lavoravano sempre e lei stava con una cugina che a volte le faceva ascoltare qualche musica che a I/11 piaceva moltissimo, sia classica che leggera. I/11 possedeva un lettore MP3 e una radio per ascoltare musica, in seguito il computer della cugina e infine una sua mini-radio con le cuffie, oggi invece ha il telefono. I/11 non ha fatto esperienze di ascolto di musica dal vivo, anche se ricorda fino a sette anni di aver ascoltato più volte musica da ballo, ritmica e gioiosa, quando si recava all'estero dai suoi cugini e zii e di essere stata una volta a Firenze quando aveva 5-6 anni, a sentire suonare sua cugina.

Tra i giochi sonori e musicali a disposizione durante la sua infanzia I/11 ricorda una specie di triangolo, di piatti e una grattugia usata come strumento. I/11 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, **ma ricorda quando alla scuola materna toccava tanti strumenti a percussione e veniva guidata dalla maestre a organizzare il suono insieme agli altri bambini;** ricorda anche di aver conosciuto bambini musicisti che suonavano tastiera, xilofono, chitarra e batteria, che non ha sentito suonare, ma che raccontavano di farlo. A conclusione del colloquio I/11 vuole specificare che **anche se una persona può incontrare delle difficoltà, non deve fermarsi davanti ai piccoli problemi e deve continuare, correggendo i piccoli errori, in quanto nessuno è perfetto.**

"Ho suonato pianoforte per 4 anni, considero la musica un hobby e sono proiettata su altro"

I/12 ha 20 anni e manifesta durante il colloquio un certo imbarazzo con un evidente rossore in viso. I/12 è abbastanza soddisfatta della sua scelta scolastica, inizialmente cambiata, e quantifica l'importanza dell'indirizzo scelto con 8.50-9/10. **Dalla Quinta Elementare alla fine delle Medie I/12 suonava il pianoforte in corsi pomeridiani.** Non ha mai pensato di scegliere un indirizzo Musicale alle Scuole Superiori in quanto **considerava la musica un hobby e si sentiva proiettata su altro.** Il genere preferito di I/12 è quello commerciale e le piacciono due cantanti in particolare. Non ci sono musicisti nella sua famiglia e non è stata indirizzata verso la musica da piccola. La madre di I/12 dipinge e ha proiettato la sua passione per l'arte e un po' per la musica verso la figlia, che comunque afferma di aver **deciso spontaneamente di iniziare a studiare il pianoforte, in quanto la mamma l'ha sempre lasciata libera di fare quello che voleva.** A I/12 è sempre **piaciuto molto cantare per hobby, anche se crede di non essere intonata, confermatole dalla madre e dalla nonna.** A suo parere anche la nonna è poco intonata, **la mamma invece, infastidita quando I/12 cantava le sigle dei cartoni che vedeva in TV tra i sette e i dieci anni, le chiedeva di smettere di cantare ritenendola non brava e non intonata.** I/12 durante l'infanzia non è mai

stata ad un concerto, non ha frequentato corsi di propedeutica, non ricorda di aver fatto esperienze musicali alla scuola materna, anche se ha alcune foto che la ritraggono con degli strumenti giocattolo, ha però conosciuto amici della mamma che suonavano la chitarra. I/12 durante la Scuola Media disponeva di un lettore CD portatile con cui poteva ascoltare musica, non ricorda di aver avuto qualche dispositivo per ascoltare musica in precedenza. I/12 **quando era piccola aveva un computer giocattolo con cui poter effettuare diversi giochi creativi con i suoni e con la musica, che crede abbia stimolato l'idea che pigiando un tasto si può avere un suono, proprio come succede nel pianoforte** (che le è stato noleggiato nel periodo in cui lo suonava). I/12 afferma di essere sempre stata libera di fare quello che voleva, di fare le sue scelte senza essere influenzata, a causa di una pressione che la mamma ha sofferto da parte di sua madre e che ha cercato di non riprodurre nel rapporto con la figlia. I/12 sente di essere cambiata rispetto al momento in cui è entrata al liceo, di essere più reattiva e di non lasciarsi sopraffare, pur sentendosi una persona chiusa e riservata, ma ora più aperta, piano personale sul quale sta ancora lavorando per cercare di essere più espansiva, di socializzare con minore fatica nell'ambito delle amicizie. Secondo I/12 è meglio avere motivazioni personali a sostegno della motivazione allo studio e alla scelta, piuttosto che essere sostenuta dai genitori. I/12 vuole proseguire gli studi all'Università e trovare un lavoro per mantenersi gli studi, inoltre vorrebbe avere una grande famiglia perché non le è piaciuto essere figlia unica. I/12 termina il colloquio affermando l'importanza della musica che l'ha salvata da situazioni imbarazzanti e che costituisce una facilitazione nella socializzazione, infatti le è capitato di ascoltare e cantare una stessa canzone con un'amica, riuscendo così a trovare punti di unione che l'hanno aiutata nel dialogo.

Allegato 2: Questionari

Nella parte allegata viene presentata la narrazione, elaborata in terza persona, che si evince dal questionario compilato dalle persone sottoposte a indagine sul tema di ricerca, preceduta da un titolo in grassetto estratto da parti rilevanti dei testi di ogni partecipante.

Onde evitarne l'identificazione, come nel precedente Allegato 1, si è proceduto preliminarmente al processo di anonimizzazione dei dati, sostituendo i dati personali con identificatori alfanumerici costituiti da I per indicare la persona sottoposta a indagine tramite questionario, seguito da un numero crescente, con una corrispondenza di ordine casuale. Le attività strumentali o vocali dichiarate dagli studenti e dalle studentesse dell'indirizzo Musicale sono identificate dal codice X e le località, le denominazioni scolastiche, discipline o professioni vengono indicate con il codice Y.

“La voce degli studenti e delle studentesse”

Classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale di Lucca

“Nelle relazioni interpersonali i cambiamenti più evidenti che posso attribuire allo studio della musica sono la sensibilità, l'empatia e il senso critico”

Il genere preferito di I/1 è il cantautorato, con Fabrizio De André quale artista preferito.

La musica nella sua vita conta tanto da poter essere quantificata con 10/10.

Dedica 3 ore al giorno allo studio della musica.

Alla Scuola Media non ha frequentato l'indirizzo Musicale ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale partendo da zero e studiando molto.

Nella sua famiglia ci sono musicisti: il padre canta.

Nei primi cinque-sei anni di età i genitori l'hanno sempre educata all'ascolto.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto e non ha avuto modo di fare esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia o non ricorda.

Quando era piccola ha visto sua cugina che faceva musica.

I/1 ritiene che la passione per la musica sia nata ascoltando Fabrizio De André.

I/1 è molto soddisfatta della sua scelta scolastica, che è stata decisa autonomamente e della quale i genitori sono molto contenti.

I cambiamenti più evidenti che ha notato nelle sue relazioni interpersonali che può attribuire allo studio della musica sono la sensibilità, l'empatia e il senso critico.

I/1 ritiene di non avere “frustrazioni” nelle sue personali esperienze musicali di studio ed è sicura che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale. L'insegnante di strumento costituisce per lei un “modello” di riferimento.

I/1 si sente maturata e cresciuta molto rispetto al momento di entrata al liceo.

Alla domanda: “Credi di possedere doti musicali?” risponde «Spero di sì».

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha rispettato le sue aspettative.

I/1 attualmente si sta dedicando a scrivere canzoni, ma non ha ancora idea di cosa vuole fare dopo

il liceo e non ha ancora progetti per il futuro. Comunque è convinta che il mondo della musica potrà influenzare moltissimo le sue scelte di vita; se non dovesse sfondare in campo artistico non sa quali altre prospettive di riserva potrebbe avere.

“La musica è un'esigenza umana”

I/2 sta studiando Y privatamente oltre a X al liceo. Le piace la musica e prevalentemente ascolta opera.

Quantifica con 10/10 quanto conta la musica nella sua vita, affermando che ascolta continuamente musica, per rilassarsi e per studiare.

I 2 dedica 2 ore al giorno allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alle Scuole Medie; per preparare l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale si è rivolta ad un maestro privato ed ha studiato tanto.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti e rispetto alle esperienze che possono averla indirizzata verso la musica nell'infanzia afferma di aver sempre cantato con la sua mamma e nulla di più.

I/2 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, durante l'infanzia non è stata a sentire concerti, mentre ricorda che alla Scuola dell'Infanzia con alcuni bambini e le maestre cantava canzoncine, sua attività preferita.

Quando era piccola ha conosciuto un compagno che frequentava il Conservatorio.

L'interesse per la musica è nato completamente per caso e poi se ne è innamorata.

I/2 è molto soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, anche se avrebbe voluto più materie musicali.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo e cercano di sostenerla come possono.

I/2 ha notato cambiamenti attribuibili allo studio della musica in tutte le sue relazioni interpersonali. Cerca di circondarsi di musicisti e appassionati di musica, accrescendosi a vicenda e divertendosi con il linguaggio comune della musica.

I/2 ha “frustrazioni” nelle sue personali esperienze musicali di studio, ed ha individuato nello studio e nell'ascoltare sempre musica, soprattutto quella che l'ha fatta innamorare in primis della musica, le uniche maniere per superarle.

I/2 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline e che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, in quanto spesso c'è un approccio semi-professionale.

Tra le strategie di insegnamento/apprendimento nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica ha apprezzato maggiormente lo studio connesso sempre alla bellezza di ciò che suona. La musicalità a suo parere aiuta la tecnica e viceversa.

Quando era più piccola ammirava molto l'organista della parrocchia e la maestra di musica delle Elementari. Ora quasi ogni professore, maestro e valido musicista che incontra, pensa possa essere un “modello” di riferimento.

La percezione che aveva di sé nel momento di entrata al liceo non corrisponde assolutamente a quella in uscita. Ora si sente una persona nuova, adulta e più sicura.

I/2 crede di possedere doti musicali, ma afferma di avere comunque bisogno di molto studio e lavoro; secondo lei non è importante possedere doti musicali o avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, ma avere un buon rapporto con se stessi e sapere quali risultati vogliamo ottenere, lavorando di conseguenza; in questo caso le persone intorno cambieranno e si adatteranno quasi per magia.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto molto poco alle sue aspettative, esce musicista, ma sapendo meno di quanto avrebbe voluto, anche se fortunatamente ha avuto un'ottima insegnante di strumento.

In questo momento si sta dedicando a X in quanto nei suoi progetti futuri: studiare X al Conservatorio e fare musica in ogni modo possibile.

Alla domanda: fino a che punto pensi che il mondo della musica potrà influenzare le tue scelte di vita? Risponde «La musica influenza tutto. Dalle ore di sonno, a cosa mangio, allo studio e alle scelte personali. È etica e stile di vita».

Se non dovesse sfondare in campo artistico I/2 pensa che troverebbe prospettive di riserva, anche se

è convinta che se una persona si impegna non sono necessarie.

I/2 crede che lo studio della musica sia per tutti e non esclusivo per i talenti, in quanto la musica forma persone vere, generose e adatte a stare in società.

Liberamente I/2 ha voluto aggiungere la riflessione che «il percorso del musicista non è sempre facile, ci sono dei giorni in cui tutto funziona ed altri in cui ci si sente inadatti a tutto, ma non dobbiamo fermarci mai, dobbiamo studiare e soprattutto suonare, con l'anima, col corpo e con la vita. **La musica** c'è dall'inizio, è **un'esigenza umana**, e sono fermamente convinta che non ci abbandonerà mai».

“La passione per la musica è nata a 12 anni perché mi sentivo solo”

Il genere preferito di I/3 è il Rock e la musica gli piace tanto da quantificarne l'importanza nella sua vita con 10/10.

I/3 dedica 4 ore al giorno allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e si è preparato privatamente per superare l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti e non si ritiene indirizzato verso la musica nell'infanzia, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, ritenendosi un autodidatta. Durante l'infanzia non è stato a sentire concerti, non ha frequentato la Scuola dell'Infanzia, da piccolo non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

La passione di I/3 per la musica è nata a 12 anni perché si sentiva solo.

Lui si sente soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, della quale i suoi genitori sono orgogliosi.

Tra i cambiamenti più evidenti nelle relazioni interpersonali che può attribuire allo studio della musica ha notato l'apertura mentale, inoltre ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia assolutamente incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

A suo parere la pratica è una strategia di apprendimento per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Tra i modelli di riferimento che aveva quando era piccolo: i Beatles.

I/3 crede di possedere doti musicali, «come tutti» aggiunge; secondo lui è più importante possedere doti musicali piuttosto che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative, in uscita diverse da quelle che aveva in entrata.

I/3 ha in mente di fare il Conservatorio dopo il liceo e di fare il musicista.

“Ero una persona estremamente più timida e chiusa di ora, suonare dal vivo fin da piccolo mi ha senz'altro aiutato ad aprirmi leggermente di più”

A I/4 piace la musica di vari generi.

Pur non riuscendo a quantificare quanto conta la musica nella sua vita la ritiene senz'altro importante.

Durante la giornata allo studio della musica dedica un tempo molto variabile, cercando di farlo al massimo delle sue possibilità.

I/4 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed è stato aiutato da un insegnante privato per preparare l'esame di ammissione al liceo musicale.

Nella sua famiglia ci sono musicisti, ma non professionisti.

I/4 non ricorda onestamente con certezza se durante l'infanzia sia stato indirizzato verso la musica. Afferma che i suoi genitori lo hanno sempre lasciato libero di esprimersi di fare ciò che credesse giusto. Probabilmente la musica è stata presente in qualche modo in quella fase della vita.

I/4 non ha frequentato corsi di propedeutica alla musica, ma iniziato subito con le lezioni di strumento.

Non ricorda se durante l'infanzia sia andato ai concerti con qualche adulto, probabilmente ha assistito a qualche concerto; come non ricorda esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia, se non qualche recita dove però la musica aveva un ruolo estremamente marginale

(sottofondo sonoro su cui “recitare”).

Quando aveva circa otto anni ha iniziato a suonare e poco dopo (un anno o un anno e mezzo) ha avuto la possibilità di partecipare con dei ragazzi di circa un anno più grandi ad un gruppo. Questo gruppo è durato qualche anno, ha stretto amicizia con gli altri componenti con cui è tuttora in contatto (con alcuni suona ancora).

I/4 crede fermamente che la passione per la musica sia stata spontanea, ma non ricorda il motivo e il modo in cui sia nata.

Si sente tendenzialmente soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, se pur con qualche periodo di ripensamento.

I suoi genitori lo hanno supportato sempre e molto in qualsiasi cosa che lo renda felice.

I/4 in passato era una persona estremamente più timida e chiusa di ora, suonare dal vivo fin da piccolo lo ha senz'altro aiutato ad aprirsi leggermente di più.

Ha delle frustrazioni nelle sue personali esperienze musicali di studio, che ritiene possano essere superate con la pratica, volontà e costanza.

I/4 crede che lo studio della musica, come lo studio di qualsiasi cosa, sia complementare e di aiuto allo studio di altre materie.

Ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, convinto che un ambiente affine a ciò che interessa allo studente serve e aiuta a stimolarlo.

Secondo I/4 la costanza è fondamentale, e non la perfezione *una tantum*, quale strategia di apprendimento nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Ha molti musicisti e insegnanti che stima e ne ha sempre avuti, anche se sono cambiati negli anni.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo rispetto a quella in uscita è senz'altro cambiata, la differenza sta in una maturità maggiore da ogni punto di vista (sociale e professionale).

I/4 non crede di possedere doti musicali. Secondo lui è importante possedere doti musicali, ma fondamentale è sfruttarle, quindi altrettanto importante avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo non ha risposto alle sue aspettative, a causa di una sua superficiale informazione sulla scuola, precedentemente all'ammisione.

In questo periodo cerca di suonare nelle occasioni migliori per lui, sia in ambito “Live” sia in studio di registrazione.

Non è ancora certo di cosa vuole fare dopo il liceo, probabilmente il Conservatorio. Non ha progetti specifici per il futuro, senz'altro però vuole suonare al massimo delle sue possibilità, ritenendo che la musica ha molta influenza sulle scelte della sua vita.

Se non dovesse sfondare in campo artistico I/4 non ha altre prospettive di riserva.

Lui crede che i talenti non esistano, ma piuttosto che ci siano persone che fin da piccole per un insieme di motivi sviluppano determinate caratteristiche, poi definite “talenti”, idea che ha estratto e condiviso dal testo di Cal Newport, *So Good They Can't Ignore You. Why Skills Trump Passion in the Quest for Work You Love* (Così capace che non potranno ignorarti. Perché le competenze superano la passione nella ricerca del lavoro che ami).

“La costanza e la pazienza sono strategie di apprendimento che apprezzo di più per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica”

A I/5 la musica piace tanto da attribuire una corrispondenza numerica di importanza nella sua vita di 10/10, affermando «La musica è la mia vita». I suoi generi preferiti sono il Jazz e la musica classica.

Nella sua giornata dedica 6 ore al giorno allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale studiando.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

I/5 ricorda che quando era bambina ascoltava Bossa Nova e gli piaceva il clarinetto nella fiaba musicale “Pierino e il lupo”.

Ha anche frequentato corsi di propedeutica musicale nei quali ricorda si divertiva molto.

Non ricorda molto sull'essere andata ai concerti con qualche adulto durante l'infanzia, ricorda invece di aver assistito alla presentazione di strumenti musicali nella sua classe quando frequentava la Scuola dell'Infanzia, e di aver conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica quando era piccola.

Fin da piccolissima I/5 ha avuto passione per la musica.

Lei è soddisfatta della sua scelta scolastica decisa autonomamente ed anche i suoi genitori sono soddisfatti di quello che la figlia sta facendo.

I/5 ha notato di essere cambiata nell'ascolto e nel rispetto, nelle relazioni interpersonali grazie alla musica, e di riuscire a superare le "frustrazioni" nelle sue personali esperienze musicali di studio suonando; inoltre l'ascolto ha incrementato l'apprendimento di altre discipline.

I/5 ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale e di apprezzare la costanza e la pazienza quali strategie di apprendimento per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Non ricorda se quando era piccola aveva modelli di riferimento (insegnanti o musicisti).

La percezione che aveva di sé rispetto al momento di entrata al liceo è cambiata, si sente cresciuta.

I/5 crede di possedere doti musicali e pensa che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta serva sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori.

La formazione che ha ricevuto a scuola ha risposto alle sue aspettative, che in uscita sono diverse da quelle che aveva in entrata.

Al momento sta suonando in previsione di andare al Conservatorio, in quanto suonare è nei suoi progetti per il futuro.

Non sa dire fino a che punto il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita, ma se non dovesse sfondare in campo artistico vorrebbe insegnare.

I/5 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma sia per tutti e aggiunge che bisogna avere la mente aperta.

“Chi fa musica ha una grande responsabilità, non è solo un divertimento”

I/6 spiega che al liceo musicale si studia come in un liceo umanistico, con assenza di Latino e Greco, ma con l'aggiunta di materie musicali come Storia della musica, Teoria analisi e composizione, Tecnologie Sonore, Musica d'insieme, Primo e Secondo strumento musicale.

A lui piace tutta la Musica, eccetto quella commerciale (di cui artisticamente riconosce solo la parte multimediale e il design). Alcuni dei suoi compositori preferiti sono Beethoven, Stravinskij, Xenakis, Tsutomu Ohashi ed altri. La musica nella sua vita ha un ruolo intimo e ricercato in tutti gli ambiti, volendo dare un "voto" per dire quanto è rilevante direbbe 10/10.

I/6 studia musica ogni giorno della settimana, con qualche eccezione, ma con almeno 2-3 ore giornaliera.

I/6 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame di ammissione al liceo musicale con la sua maestra di musica.

Non ci sono musicisti nella sua famiglia e ricorda che quando era piccolo non è stato indirizzato verso la musica, ma magari sentiva registrazioni, senza avere nessuna preparazione o conoscenza musicale.

I/6 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, di canto o strumento, non è stato a sentire concerti da piccolo, non ha fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia e neppure ha conosciuto compagni o amici che facevano musica.

L'interesse per la musica è stato spontaneo e la passione è nata ascoltando registrazioni tipo Beatles, Queen, Vivaldi, ecc., finché ha deciso di voler imparare a suonare X e ha scoperto il mondo musicale.

I/6 è soddisfatto della sua scelta scolastica, verso la quale è stato indirizzato (lui avrebbe voluto fare lo scientifico).

I suoi genitori lo appoggiano in tutto ciò che a lui piace fare e che lo appassiona.

L'Ascolto, il ragionamento, la meditazione, l'estranamento dal mondo reale, la comprensione, la compassione, il dialogo, sono i cambiamenti più evidenti che ha notato nelle sue relazioni

interpersonali e che attribuisce allo studio della musica.

Le frustrazioni presenti nelle personali esperienze musicali di studio sono legate prevalentemente ad un comportamento scorretto da parte di alcuni professori.

Lo studio della musica lo ha avvicinato alla sfera umana, quindi discipline come storia dell'arte e filosofia. Il modo in cui lo ha cambiato è proprio l'universalità della Musica in relazione al pensiero umano.

Il liceo non lo ha motivato a proseguire la musica, secondo lui la motivazione a proseguire il percorso musicale è avvenuta solo con alcuni studenti e professori, ma in generale molti alunni e insegnanti non trasmettono granché, soprattutto quei personaggi che lui chiama "strumentisti" e non musicisti.

Le strategie di insegnamento che ha apprezzato di più sono quelle in cui prima viene coinvolto lo studente, facendolo ragionare da solo.

Come modelli di riferimento non ha né insegnanti né musicisti in particolare, ma solo il suo personale pensiero.

La percezione di sé, adesso che sta per uscire dal Liceo non corrisponde a quella in entrata, ora percepisce un mondo legato all'avvenire, con orizzonti inesplorati, mentre in entrata era molto sicuro di sapere com'era il mondo.

I/6 crede di possedere abbastanza doti musicali, intendendo per talento suonare bene uno strumento.

Secondo lui è più importante avere un buon rapporto con l'insegnante e con i genitori piuttosto che possedere doti musicali, per sostenere la motivazione alla scelta allo studio.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative, alcuni professori sono stati in grado di aprirlo alla vita e ai problemi, hanno liberato la curiosità imprigionata dentro di lui.

I/6 ha in mente di diventare un musicista, nel futuro ha molte vie davanti a sé, i progetti che ha sono basati maggiormente sul migliorare la società e il bene di tutti quanti, non solo per se stesso.

I/6 afferma che **il mondo della musica sarà sempre presente in lui, e pensa che se facesse parte di tutte le persone saremmo tutti un po' più riflessivi e attenti quando dialoghiamo** con le persone. Se non dovesse fare la musica come professione comunque la porterà dentro di sé e la porterà anche nelle altre persone. Il percorso alternativo sarebbe Ingegneria Civile.

Secondo lui lo studio della musica non è esclusivo per nessuno, la musica fa parte di noi, sempre.

I/6 vuole aggiungere che «il mondo fuori dalla scuola è molto diverso dall'ambiente scolastico; **CHI FA MUSICA ha una grande responsabilità e non è solo un divertimento**, dovrebbero ricordarselo quegli "strumentisti" che stanno rovinando il mondo della musica e la concepiscono come qualcosa di solamente tecnico. In ogni ambito le persone si devono rendere conto di quello che stanno facendo. Faccio un esempio: Il Dottore in generale conosce solamente una cura universale, che è la scienza, si rifiuta di riconoscere altre cure che riguardano lo SPIRITO delle persone, il loro stato emotivo interiore. Ritornando alla musica... essa ha un ruolo importante in tutti noi e chi la insegna ha una grandissima responsabilità! Dovrebbe conoscere e avere una concezione non solo strettamente musicale ma legata alla vita delle persone».

Al termine ringrazia per il questionario.

“La musica apre la mente, ti sviluppa lo spirito critico e aiuta a non farsi mettere i piedi in testa dagli altri,,

I/7 sta studiando musica, ma anche le altre materie liceali.

La musica le piace e ascolta tutti i generi di musica, ma preferisce Indie, Etnica e Classica. Il suo artista preferito è il cantautore spagnolo Pablo Alborán. I/7 quantifica con 7/10 l'importanza della musica nella sua vita, perché si è trasferita da Y per fare il liceo musicale, ma è stata un'imposizione, quindi in questi cinque anni ha un po' lasciato da parte la musica per trovare la sua strada.

Lei dedica meno di 2 ore alla settimana allo studio della musica durante il momento dello "sconfinamento", a causa della mancanza di strumenti a casa, ma quando andava a scuola vi dedicava circa 6 ore alla settimana.

I/7 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, ma siccome facevano suonare solo il X e

lei suonava già al Conservatorio, le furono convalidate quelle due ore.

Per preparare l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale ricorda di aver viaggiato appositamente per fare l'esame, il professore le disse cosa doveva studiare, lo suonò un giorno prima ed il giorno dopo fece l'esame (aveva un livello abbastanza alto grazie alla preparazione del Conservatorio e quindi le fu facile), non voleva neanche traslocare e lo fece senza voglia, nonostante tutto risultò prima in graduatoria.

Nella famiglia di I/7 non ci sono musicisti e da piccola nè genitori nè altri familiari l'hanno indirizzata verso la musica.

Ha cominciato ad 8 anni, ma nel suo paese i bambini sono sempre sollecitati alla musica. Ha iniziato a fare solfeggio, poi costruiva strumentini con i materiali riciclati, ad esempio delle maracas con un barattolo e del riso, ecc.

I/7 ricorda che era entusiasta, che aveva tutti gli amici della sua età a lezione due volte a settimana e che andavano a solfeggio dopo avere giocato in montagna dietro il Comune.

A 10 anni le fecero scegliere lo strumento, ricorda che voleva fare il sassofono, ma che all'ultimo cambiò idea e decise di fare X.

I/7 ha fatto esperienze stimolanti dal punto di vista musicale, ha fatto gite con la banda ed è stata a suonare al teatro della città a X, poi ha suonato per le feste tradizionali, è stata ad ascoltare concerti di musica contemporanea e non; i suoi genitori l'hanno iscritta per alcune estati a *campus* musicali ed ha fatto anche una vacanza studio solo strumentale.

I/7 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto prima di entrare alla scuola elementare.

Durante l'infanzia, andava ai concerti con qualche adulto, quelli del paese che organizzava la banda.

Non ricorda di aver fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia, ma è lì che ha iniziato a suonare gli xilofonini e i metallofoni, a guardare film e cantare le canzoni, per il giorno della pace e per Natale.

Quando era piccola ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Fare musica non è stato un interesse spontaneo, ma le è stato imposto dai genitori.

I/7 si sente soddisfatta della sua scelta scolastica, che è stata indirizzata, ma se potesse tornare indietro le sarebbe piaciuto affrontare la musica come un piacere e non come un dovere.

La sua mamma le dice che doveva continuare e suo padre che fa bene a scegliere qualcosa che le piaccia veramente.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio sono presenti frustrazioni, che riesce a superare con tanto studio, secondo lei la musica non è facile e bisogna studiare duro per arrivare alla padronanza dello strumento.

Lo studio della musica le ha fatto incrementare la parte artistica e creativa che già possedeva.

I/7 ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo non ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, questo deve essere fatto per passione, perché il liceo è molto duro anche come orari e particolarmente per i pendolari. I professori sono un tesoro.

Quando era piccola aveva modelli di riferimento, insegnanti o musicisti, ora non più.

La percezione che ha di sé rispetto al momento di entrata al liceo è cambiata, quando è entrata era entusiasta, era tutto nuovo, era anche spaventata perché aveva paura di non parlare bene la lingua, adesso la lingua la parla bene, ma la musica non è il suo principale filo conduttore.

I/7 crede di possedere doti musicali, detto da tanti, che non ha mai sfruttato al massimo.

Secondo lei le doti musicali sono importanti per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, ma la cosa più importante è la motivazione e lo studio.

Non sa dire se la formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto alle sue aspettative in quanto era motivata perché era molto avanti rispetto agli altri, in Prima faceva il programma di Terza.

Le sue aspettative in uscita sono diverse da quelle in entrata, sapeva solfeggiare meglio all'inizio ed il livello non è salito di tanto.

In questo periodo sta andando ad un'Accademia per studiare materie scientifiche e dopo il liceo ha in mente di provare ad entrare a Medicina; se non ce la farà continuerà con la musica, perché è quello che sa fare o proverà qualcos'altro in campo artistico.

Nei suoi progetti per il futuro: stare bene economicamente, raggiungere una stabilità emotiva e fare carriera nell'ambito che sceglierà di studiare; la musica comunque non la lascerà mai da parte, il mondo della musica influenzerà comunque tanto le sue scelte di vita, convinta che **la musica apre la mente, sviluppa lo spirito critico e aiuta a non farsi mettere i piedi in testa dagli altri.**

Se I/7 non dovesse sfondare in campo artistico ha altri piani.

I/7 è dell'idea che volere è potere e in conseguenza a ciò, tutti possono suonare o capire la musica se lo vogliono, e aggiunge liberamente che **la musica arricchisce l'animo umano**, sarebbe bellissimo che tutti potessero "suonicchiare" uno strumento e fin da piccoli fossero indirizzati nel campo musicale per aprire la mente in quanto la musica è curativa, è una compagna di vita, senza la quale questo mondo sarebbe più cupo di come lo è già.

"Credo che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma sia per tutti, anche se per poter arrivare ad un discreto livello serve un talento naturale"

A I/8 piace la musica, ma non ha un genere preferito. I/8 quantifica con 5/10 l'importanza della musica nella sua vita, in quanto la ritiene importante, ma non è quello che vuole fare nella vita.

I/8 dedica un'ora al giorno allo studio della musica.

Lui non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale con la sua insegnante di strumento.

Nella sua famiglia tutti i figli e i nipoti di due dei sei fratelli del nonno sono musicisti, ma non ricorda di essere stato indirizzato verso la musica dai genitori o da altri familiari, nè di aver fatto esperienze musicali da piccolo.

I/8 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, ma ha iniziato le lezioni di strumento a 12 anni e durante l'infanzia non è stato a sentire concerti con qualche adulto.

Nella Scuola dell'Infanzia non sono mai stati fatti dei corsi di propedeutica musicale.

Quando era piccolo non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Non sa spiegare se fare musica sia stato un interesse spontaneo, nè quando o in che modo sia nata la passione per la musica.

I/8 non si sente nè soddisfatto nè deluso dalla sua scelta scolastica, decisa autonomamente; ritiene che il percorso in sé sia stato interessante, ma non intende continuare.

I suoi genitori non dicono niente di particolare di ciò che lui sta facendo.

I/8 non ha notato nessun cambiamento evidente nelle relazioni interpersonali attribuibile allo studio della musica e neanche nella capacità di apprendimento, né in generale né in materie specifiche.

Ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo non abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, mentre ritiene che l'ascolto sia stato un'utile strategia di apprendimento per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

I/8 non ha modelli di riferimento, insegnanti o musicisti e non ne aveva quando era piccolo.

Non è cambiata la percezione di sé dal momento di entrata al liceo a quello di uscita.

Lui non crede di possedere particolari doti musicali. I/8 pensa che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sia importante possedere doti musicali, ma anche avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori.

Secondo lui la formazione ricevuta al liceo non ha risposto alle sue aspettative, ha trovato un ambiente in cui si insegnano solo concetti di musica piuttosto arretrati.

Dopo il liceo I/8 vuole andare a lavorare e pensa che il mondo della musica non potrà influenzare molto le sue scelte di vita.

I/8 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma sia per tutti, anche se per poter arrivare ad un discreto livello serve un talento naturale.

"Con il tempo ho capito che la musica era molto presente nella mia vita ed è stato un processo in crescita"

A I/9 piace la musica e i suoi artisti preferiti sono Michael Jackson e Bruno Mars.

I/9 quantifica con 7.5/10 l'importanza della musica nella sua vita, la musica lo aiuta nei momenti difficili e accompagna i momenti tranquilli della sua vita.

Lui dedica un'ora al giorno, a giorni alterni per quanto riguarda i doveri scolastici, allo studio della

musica, nella vita invece suona o canta quasi sempre, in base a come si sente.

I/9 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale insieme al suo professore di strumento delle Medie.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti, ma c'è una predisposizione al canto.

Non ricorda di aver avuto a che fare con la musica quando era piccolo, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale. Ricorda di essere stato ad un solo concerto da bambino, ma oltre i 6 anni di età.

I/9 non ricorda nulla di particolare inerente alla musica durante la frequenza della Scuola dell'Infanzia, ricorda invece di aver avuto due amiche alle Elementari che suonavano il pianoforte.

Con il tempo lui ha capito che la musica era molto presente nella sua vita ed è stato un processo in crescita, dalla frequenza di un corso parrocchiale quando era in Quinta Elementare ad ora.

I/9 si sente soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, della quale anche i suoi genitori sono contenti, loro lo hanno sempre fatto decidere in base ai suoi interessi, e quando il figlio è felice a loro va bene.

La sensibilità è il cambiamento più evidente che ha notato nelle relazioni interpersonali che può attribuire allo studio della musica.

Non ha alcuna "frustrazione" nelle sue personali esperienze musicali di studio.

Sicuramente lo studio della musica secondo lui, ha incrementato le due materie di indirizzo: storia della musica e teoria analisi e composizione (TAC), perché sono materie connesse e una aiuta l'altra nell'apprendimento.

A suo parere il liceo offre una base per poi proseguire, ma lui nonostante ami la musica, non continuerà a studiarla.

I/9 non ha modelli di riferimento, insegnanti o musicisti e non ne ha mai avuti, neanche da piccolo.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita, ha sempre le stesse passioni e le stesse prospettive di vita.

I/9 crede di possedere un buon orecchio musicale più che doti musicali; secondo lui avere una dote è importante, ma il rapporto alunno/professore o genitore/figlio, soprattutto all'inizio, è fondamentale.

I/9 è contento di ciò che la scuola gli ha dato, è entrato con la consapevolezza di non continuare a studiare musica dopo il liceo, ma con la voglia di imparare, ed è stato così.

Oltre alla maturità I/9 si sta concentrando su quello che spera sarà il suo futuro: recitazione e doppiaggio, lui vorrebbe cercare un appartamento a X e lavorare nel doppiaggio, per poi in futuro riuscire ad entrare al centro sperimentale, una scuola di recitazione a X.

Sicuramente la musica sarà sempre presente nella sua vita e potrà influenzare molto il suo futuro. Se ad un provino fosse richiesto saper suonare uno strumento, per esempio, avrebbe più possibilità di essere preso. Recitazione (tv, cinema..) e doppiaggio sono i suoi due piani di riserva, uno all'altro.

I/9 crede che tutti, non solo i talenti, possano riuscire a studiare musica, anche chi è meno predisposto, è convinto che tutti possano provarci.

Al termine ringrazia per le domande interessanti.

"La prima persona che mi ha indirizzata verso la musica è stata mia madre, all'inizio con il canto poi attraverso un 'giro degli strumenti'"

A I/10 piace molto la musica, gli piace sperimentare e conoscere cose nuove; fra i generi preferiti: Blues, Jazz, Bossa Nova, musica popolare francese. I/10 quantifica con 10/10 l'importanza della musica nella sua vita che è sempre presente in ogni sua giornata solare o triste che sia.

I/10 dedica 2-3 ore al giorno allo studio della musica.

Lei ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale insieme al suo professore delle Medie.

È a conoscenza di una sua trisnonna musicista che suonava a memoria Chopin.

La prima persona che l'ha indirizzata verso la musica è stata la madre, all'inizio con il canto poi attraverso un "giro degli strumenti", I/10 si è avvicinata al X e poi al X. Sempre la madre

era venuta a conoscenza del liceo musicale presente nella loro città.

La musica fin da bambina è stata sempre presente; ha frequentato una scuola di musica; è cresciuta molto. Secondo lei studiare musica è analizzare la propria persona.

Durante l'infanzia è andata a sentire concerti, soprattutto di musica classica, ed era affascinata dall'opera. Ha suonato in varie orchestre e cantato nelle recite scolastiche.

Quando era piccola ha conosciuto alcuni compagni che facevano musica.

I/10 è stata indirizzata verso la musica per la quale si è appassionata praticamente subito, e l'ha aiutata molto. Lei si sente felice della sua scelta scolastica, aiutata, ma poi scelta sua; i suoi genitori sono molto felici che la musica faccia parte della sua vita.

L'ascolto è il cambiamento più evidente che ha notato nelle relazioni interpersonali che può attribuire allo studio della musica, ritenendo che la musica porti ad ascoltare, aspetto fondamentale nelle relazioni.

Con tanta pazienza, anche con momenti di silenzio e di riflessione per svuotarsi la testa e riniziare, riesce a superare le frustrazioni presenti nelle sue personali esperienze musicali di studio.

I/10 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento, nel suo caso, della matematica.

Lei pensa che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, soprattutto stare in un'orchestra, suonare con altre persone, sentirsi un corpo unico composto da venti persone.

Cercare una via alternativa per risolvere un problema è stata per lei la strategia di apprendimento che ha apprezzato di più nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

I/10 non ha modelli di riferimento, insegnanti o musicisti, ha avuto insegnanti molto diversi.

I/10 si percepisce cambiata tantissimo rispetto al momento di entrata al liceo che l'ha responsabilizzata e aiutata tanto da molti punti di vista.

Lei pensa di avere un buono orecchio più che doti musicali e quando ha uno spartito davanti riesce a raccontare qualcosa, almeno spera.

Secondo lei è importante sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto parzialmente alle sue aspettative. Si sente carente da molti punti di vista, anche a causa della disorganizzazione.

I/10 sta cercando di maturarsi e ha in mente di fare l'Università, forse Lettere, dopo il liceo.

Nei suoi progetti futuri: viaggiare, nelle sue prospettive: studiare e continuare a scoprire.

Lei pensa che il mondo della musica la accompagnerà e la renderà ancora più forte.

I/10 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

Liberamente vuole aggiungere che la musica ha stravolto la sua vita, anche se non diventerà il suo lavoro è felice di conoscere una lingua universale.

"La maggior parte delle persone quando realizzano il fatto che studio musica pensano che non faccio niente"

A I/11 piace la musica e ascolta ogni tipo di genere.

Ne quantifica l'importanza nella sua vita con 10/10, in quanto la musica l'ha sempre accompagnata e ha fatto da colonna sonora alla sua vita.

I/11 dedica 4 volte a settimana allo studio della musica.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e afferma di aver preparato male l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti, ma ricorda che quando era piccola entrambi i genitori hanno sostenuto il suo percorso portandola a concerti e facendole ascoltare molta musica in vinile.

I/11 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, ricorda però di essere stata a concerti rock, di David Bowie, U2 e i Muse, insieme ai suoi genitori.

Ricorda anche le lezioni di storia della musica moderna dove guardava i video dei Pink Floyd quando frequentava la Scuola dell'Infanzia.

Quando era piccola I/11 non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Lei crede che la passione per la musica sia una cosa innata. Sin da piccola ha sempre voluto far

parte di questo mondo.

Si sente abbastanza soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, della quale i suoi genitori sono contenti.

I/11 si rammarica che la maggior parte delle persone quando realizzano il fatto che lei studia musica pensano che non faccia niente.

I/11 supera le frustrazioni presenti nelle sue personali esperienze musicali di studio andando avanti.

I/11 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline, l'ha resa più sensibile e più propensa allo studio, ma pensa che la formazione ricevuta durante il liceo non abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Ripetere lo stesso esercizio è secondo lei una strategia di apprendimento che ha apprezzato di più nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

I/11 non ha mai avuto specifici modelli di riferimento, ma ha sempre voluto seguire come mentore Freddie Mercury e Madonna.

Rispetto alla percezione di sé rispetto a quando è entrata al liceo si sente ora più stanca e non vede l'ora di cominciare un percorso al di fuori del liceo.

I/11 crede di possedere doti musicali, ritenendo che se la passione è forte ci si può fare.

La formazione che ha ricevuto al liceo non ha risposto alle sue aspettative.

Dopo il liceo ha intenzione di studiare Teatro e canto, con il progetto futuro di fare l'attrice e la cantante.

I/11 pensa che il mondo della musica potrà influenzare "a buon punto" le sue scelte di vita e non ha prospettive di riserva se non dovesse sfondare in campo artistico.

Lei è convinta che la musica apra le menti, esortando ad ascoltare e suonare e condividendo il pensiero di Nietzsche: senza musica la vita sarebbe un errore.

"Mio nonno è stato un modello di riferimento per me"

A I/12 piace la musica e non ha generi preferiti, quantificando l'importanza della musica nella sua vita con 7/10.

Lei dedica forse un'ora al giorno allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale una settimana prima con il suo insegnante privato.

Nella sua famiglia suo nonno è un musicista autodidatta.

Da piccola non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è stata a sentire concerti, non ha avuto modo di fare esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia. Da bambina ha conosciuto un suo vicino che faceva musica.

Non sa dire se fare musica è stato un interesse spontaneo, nè spiegare quando e in che modo è nata la passione per la musica.

Lei è soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente; i suoi genitori sono tranquilli rispetto a quello che sta facendo.

I/12 si ritiene una persona molto aperta in risposta ai cambiamenti più evidenti che ha notato nelle relazioni interpersonali attribuibili allo studio della musica.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio non ci sono frustrazioni e ritiene che lo studio della musica non abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline e neanche che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Suo nonno è stato un modello di riferimento per lei.

I/12 si sente una persona completamente diversa rispetto al momento in cui è entrata al liceo.

Lei non crede di possedere doti musicali e pensa che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sia più importante avere un buon rapporto con genitori ed insegnanti piuttosto che possedere doti musicali.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto alle sue aspettative che rispetto al momento di entrata al liceo si sono ampliate.

Dopo il liceo ha intenzione di andare all'Università a studiare Ingegneria Biomedica con il progetto futuro di laurearsi.

Non sa dire fino a che punto il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita, è certa però di non voler sfondare nella musica, non voler andare al Conservatorio o a scuole musicali dopo il liceo.

I/12 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"Quando ero in Quinta Elementare nel mio paese ha aperto una scuola di musica e con il mio papà e mia sorella abbiamo deciso di iscriverci, da lì mi sono appassionata alla musica"

A I/13 piace la musica, il suo genere preferito è la musica classica, quantificando l'importanza della musica nella sua vita con 10/10.

Ogni giorno dedica almeno un'ora allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e per preparare l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale ha studiato con la sua insegnante di strumento ciò che veniva richiesto per entrare.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti, non ricorda di essere stata indirizzata verso la musica, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, ha frequentato poco la Scuola dell'Infanzia e lì non ha fatto esperienze musicali.

Alle Elementari ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Quando era in Quinta Elementare nel suo paese ha aperto una scuola di musica e con il suo papà e sua sorella hanno deciso di iscriversi, da lì si è appassionata alla musica.

I/13 è soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente; i suoi genitori sono contenti per quello che sta facendo e vogliono che prosegua con questo percorso.

Lei ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Quando era piccola aveva modelli di riferimento, insegnanti o musicisti.

La percezione che ha di sé corrisponde abbastanza a quella che aveva nel momento di entrata al liceo. I/13 non crede di possedere doti musicali. Secondo lei è più importante avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta piuttosto che possedere doti musicali.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto alle sue aspettative che non sono cambiate tra l'entrata e l'uscita. Dopo il liceo le piacerebbe fare il Conservatorio, ma sta pensando anche alle Università. Non ha progetti per il futuro e non ha idea se il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita.

Se non dovesse sfondare in campo artistico, l'altra sua prospettiva di riserva è studiare Psicologia.

I/13 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"La formazione ricevuta durante il liceo non ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, però è stata fondamentale per crescere"

I/14 quantifica l'importanza della musica nella sua vita con 8/10, affermando che le ha aperto la mente.

Lei dedica circa un'ora al giorno allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e ha preparato da sola l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti, e nei ricordi delle esperienze infantili che possano averla indirizzata verso la musica ha memoria della madre che l'ha iscritta al Conservatorio.

I/14 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto.

Durante l'infanzia non è stata a sentire concerti e non ha fatto esperienze musicali significative quando ha frequentato la Scuola dell'Infanzia.

Ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/14 spiega che dopo l'iscrizione al Conservatorio ha studiato inizialmente uno strumento che non le piaceva, quindi la madre le ha proposto di cambiare strumento, all'inizio lei era titubante, ma poi si è portata dietro questo strumento fino al liceo.

I/14 è felice della sua scelta scolastica, decisa autonomamente. I suoi genitori l'hanno sempre appoggiata.

I/14 ha notato che la maggior parte delle persone legate dalla musica sono più aperte nelle relazioni interpersonali.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio ci sono frustrazioni che supera cercando di rilassarsi e provando molte volte.

Lei ritiene che **la formazione ricevuta durante il liceo non abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, però sia stata fondamentale per crescere** ed ha apprezzato la comprensione da parte dei professori, come strategia di insegnamento per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Al liceo ha trovato modelli di riferimento, insegnanti o musicisti.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, è diventata meno timida e più libera.

Secondo lei è più importante avere un buon rapporto con l'insegnante ed essere appoggiati dai genitori piuttosto che possedere doti musicali per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative, in quanto non pensava che avrebbe potuto avere un buon rapporto con gli insegnanti di musica.

Dopo il liceo I/14 ha intenzione di fare una scuola di teatro per diventare un'attrice in futuro.

Lei pensa che la musica farà sempre parte di lei e la sensibilizzerà sempre.

Se non dovesse sfondare in campo artistico non ha altre prospettive.

I/14 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma sia fondamentale per tutti.

“Sono migliorato nelle relazioni interpersonali grazie allo studio della musica”

A I/15 piace la musica, quantificando l'importanza della musica nella sua vita con 10/10 e dedicando tanto tempo allo studio della musica nella sua giornata.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e ha preparato bene l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti e non ricorda niente riguardo le esperienze musicali infantili.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è stato a sentire concerti da piccolo, non ricorda di aver fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia.

Quando era piccolo non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica e non può spiegare in che modo e quando è nata la passione per la musica.

I/15 si sente più o meno soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo il figlio.

I/15 si sente migliorato nelle relazioni interpersonali grazie allo studio della musica.

Lui non ha frustrazioni nelle sue personali esperienze musicali di studio e non ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline.

Quando era piccolo aveva modelli di riferimento, insegnanti o musicisti.

È cambiata la percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo.

I/15 afferma che gli vengono riconosciute doti musicali. Secondo lui è più importante possedere doti musicali piuttosto che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

Dopo il liceo ha in mente di andare all'Università.

Lui pensa che il mondo della musica influenzerà tanto le sue scelte di vita.

Se non dovesse sfondare in campo artistico ha la prospettiva di andare all'Università.

I/15 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

“Nessuno è troppo grande e nessuno è troppo piccolo per fare musica”

I/16 adora la musica, in qualsiasi contesto, anche di sottofondo. Ascolta diversi generi, in particolare Jazz, Blues, Funky e R&B e ne quantifica l'importanza nella sua vita con 9/10.

I/16 non crede nella costanza, in particolare in quello che sta studiando che non può essere studiato a lungo, per cui dedica circa 2 ore al giorno per 3/4 giorni alla settimana allo studio, ma più spontaneamente quando si sente ispirata e niente glielo impedisce.

I/16 non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e si è preparata privatamente per sostenere l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia sono tutti molto intonati e grandi appassionati di musica. La sua famiglia è Y, con alle spalle una cultura folkloristica tutt'ora presente, quindi per qualsiasi evento il ballo e la musica sono doverosi.

Da piccola ha avuto l'istinto del canto e del ballo, non si vergognava, ma crescendo ha sviluppato un atteggiamento sempre più intimo e personale, che va oltre le doti, il talento e la tecnica; in passato si sentiva un fenomeno da baraccone che doveva fare il suo concertino di fronte ai parenti o amici, per costrizione dei genitori, e così è risultata "quella che nella vita non concluderà niente nella musica", dato che si rifiutava. I/16 è del parere che non si studia per piacere agli altri, si studia per essere consapevoli di come agire sul proprio strumento, e soprattutto perché deve prima appagare l'animo del diretto interessato, poi quello altrui.

Ha frequentato una scuola privata di X da quando aveva nove anni di età e partecipato ad alcuni concorsi.

Da piccola non è mai stata a sentire un concerto.

Della Scuola dell'Infanzia ricorda le recite finali, l'utilizzo di canzoni per l'apprendimento di concetti, emozioni o sensazioni che non hanno una spiegazione universale, come i temi dell'amicizia o del rispetto altrui.

Quando era piccola ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica, ma mai nessuno davvero appassionato quanto lei.

La passione per la musica è nata in modo del tutto spontaneo «Ascolti una pubblicità, un frame di un classico che senti in un negozio dalla strada, e non te la togli più dalla testa, prendi un pettine, il telecomando o la colla pritt e ti immagini su un palco, con l'occhio di bue sopra la tua figura e migliaia di persone di fronte a te delle quali non definisci nemmeno il viso».

Inizialmente era molto demoralizzata nella sua scelta scolastica, era entrata con un punteggio bassissimo, sul filo della non ammissione e non era per niente soddisfatta dell'organizzazione scolastica, poi però crescendo è cambiata molto e sono cambiate tante cose intorno a lei, non si ritiene pentita di aver frequentato una scuola del genere, è stata la sua seconda casa e ne è molto felice.

I/16 è stata indirizzata verso questa scuola, ma non ha influito sulla sua scelta.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo la figlia, ma cercano di programmarle il futuro, e per lei è difficile fargli capire che certe cose la fanno stare meglio di altre, se pur a loro non piacciono.

Sicuramente l'empatia è nei cambiamenti più evidenti che ha notato nelle relazioni interpersonali attribuibili allo studio della musica, affermando che «**quando qualcuno suona ti sta parlando**, e tutti parliamo il linguaggio della musica, ma **spesso sentiamo solamente, senza ascoltare** a fondo. **Quando si suona, anche se lo si fa per fama o per vanto, ci si spoglia, si lascia un biglietto da visita**, quindi l'empatia trova la spiegazione a tutti quei pregiudizi che la gente ci attacca in fronte». Aver abbandonato la scuola privata di X è stata una frustrazione per lei, ma è stato inevitabile, per vari motivi di conflitto di tecnica ed economici.

Lei ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di tutte le discipline, come musicoterapia, e che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Quando era piccola I/16 aveva Aretha Franklin, Ella Fitzgerald, Etta James, Nina Simone, The Beatles e Beyonce e Michael Jackson come modelli di riferimento, tutti molto diversi, ma sicuramente da cui ha preso tanto spunto per i rispettivi generi.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo non corrisponde assolutamente a quella in uscita, I/16 dichiara di essere stata «una bulletta che si credeva entrata a far parte del mondo dei grandi, una bambina spocchiosa, cinica ed arrogante», adesso si ritiene riflessiva, ascolta molto di più, se sbaglia chiede scusa e cerca di imparare dai suoi sbagli, cerca sempre di trovare il lato positivo delle cose e aiuta chi ha difficoltà, a prescindere dal tipo di rapporto che ha, sorride, sorride e sorride, si sente sempre cinica, ma più simpatica di una volta.

I/16 crede di possedere doti musicali, secondo lei più importanti piuttosto di possedere un buon

rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, in quanto «se sei portato e ti impegni troverai qualcuno che crede in te».

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative; lei ritiene che al liceo siano molto superficiali, soprattutto per quanto riguarda la parte di scrittura musicale, «non ti stimolano, ti fanno vedere la musica solo come matematica e numeri», afferma, modo di vedere e di spiegare la musica che lei non condivide.

In questo periodo I/16 sta lavorando in particolare sul suo fisico, sullo studio per l'ammissione all'Università, si allena nello sport che pratica.

Dopo il liceo ha in mente di fare l'accademia di recitazione a X o a X. Non ha intenzione di abbandonare gli studi della musica e in futuro vorrebbe imparare bene l'inglese, magari vivendo per un po' fuori dall'Italia, e imparare a "surfare".

Non ritiene che il mondo della musica potrà influenzarla, ma è lei che permette alla musica quando e in che modo far parte della sua vita, cosa che scoprirà vivendo e che non può progettare per il suo futuro.

Se non riuscirà a sfondare nella recitazione si scriverà all'Università per studiare Storia dell'Arte allo scopo di insegnare nei licei.

I/16 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma assolutamente per tutti, per lei «la musica è un linguaggio universale che non ci viene insegnato, nasciamo tutti con la capacità di parlarlo e di capirlo, basta tenerlo in allenamento».

Liberamente vuole aggiungere «conosco tanti esperti di musica che non hanno mai toccato uno strumento in vita propria, e purtroppo conosco anche tanti musicisti che non hanno mai aperto un libro di teoria in tutta la loro vita. L'approccio alla musica è soggettivo, l'importante è farla con passione. Smettiamo di giudicarci e ascoltiamoci, se la musica che stai ascoltando non è di tuo gradimento, cambia strada. Inoltre non c'è un'età, e vorrei che questo entrasse a far parte della cultura musicale, **nessuno è troppo grande e nessuno è troppo piccolo per fare musica**, ma in realtà per fare qualsiasi cosa. Non esiste il tempo perso, quello che pensiamo sia perso si riproporrà sempre sul nostro cammino».

"Non so dire dove sia nata la passione, penso di averla dentro di me dalla nascita"

A I/17 piace la musica un po' di tutti i generi, anche se si sente più propenso per generi ricercati.

Ne quantifica l'importanza nella sua vita con 8/10, la considera molto importante, la musica lo ha fatto crescere in molti modi, ha fatto conoscere parti di lui che non avrebbe conosciuto altrimenti e anche conoscere persone a cui tiene tanto, ma non la considera la sua unica e assoluta passione.

Durante la giornata dedica un paio di ore allo studio della musica.

I/17 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, dove suonava uno strumento diverso da quello del liceo ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale studiando un bel po' da solo e con l'aiuto di alcuni professori delle Medie.

Nella sua famiglia è presente uno zio musicista.

I suoi genitori gli hanno raccontato che da neonato non dormiva se qualcuno non gli batteva sulla schiena una sottospecie di "ritmo".

I/17 ha iniziato a suonare X appena compiuti 6 anni.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, ma preso direttamente lezioni private.

Durante l'infanzia quando capitava andava a sentire concerti con qualche adulto.

Alla Scuola dell'Infanzia non ha avuto modo di fare esperienze musicali significative, ma solo privatamente.

Quando era piccolo ha conosciuto qualcuno, amici e compagni che facevano musica.

A I/17 è sempre piaciuto fare musica e non sa dire dove sia nata la passione, lui pensa di averla dentro di sé dalla nascita.

I/17 deve molto al liceo musicale, come ambiente e come persone, una famiglia, scelta autonomamente, in quanto volendo fare musica era la scelta più spontanea.

I suoi genitori sono molto contenti di quello che sta facendo.

Grazie alla musica riesce ad interfacciarsi meglio con le persone ed a farsi conoscere attraverso questa.

Ogni tanto, quando non gli piace quello che suona, si presentano frustrazioni che supera pensandole parte di un percorso e non il percorso stesso.

I/17 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline; ha trovato un modo di ascolto e comprensione dell'argomento/brano molto avanzato che lo aiuta a ricordare e capire le cose.

Lui pensa che la formazione ricevuta durante il liceo abbia, in alcuni modi sì per altri no, incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

I/17 ha trovato un modo suo, spesso sempre diverso, per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Ha modelli di riferimento, insegnanti o musicisti che cambiano sempre in base a come cambia lui.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, è cresciuto enormemente in molti fattori.

Lui crede, sì e no, di possedere doti musicali, non si ritiene un dotato, semplicemente uno a cui piace suonare ed esprimersi attraverso delle vibrazioni.

Secondo lui per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante divertirsi, giocare con la musica.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative, alcune non pensava che potesse dargli; sono comunque diverse quelle in entrata da quelle in uscita, come diverso è lui.

In questo periodo sta studiando molti modi sperimentali personali di approcciarsi col suono del suo strumento, una specie di altro modo di concepire il suo strumento.

Dopo il liceo e per il futuro ha in mente di divertirsi, suonare, vivere e studiare.

Lui pensa che il mondo della musica potrà influenzare quasi tutte le sue scelte di vita, anche se non è interessato a sfondare in campo artistico e non ha altri piani di riserva.

I/17 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti, convinto che tutti se stimolati possono suonare.

“La voce degli studenti e delle studentesse”

Classe Quinta liceo ad indirizzo Artistico di Lucca

"I miei genitori non mi hanno mai indirizzata verso la musica, anche se la musica fa parte da sempre della mia vita"

Per I/1 l'indirizzo scolastico Artistico scelto, Architettura e Ambiente, che frequenta ha un'importanza di 2.5/10 nella sua vita.

A lei piace la musica, non l'ha mai praticata eccetto alle Scuole Medie perché d'obbligo nel programma e non ha un genere musicale preferito, ascolta un po' di tutto a seconda del suo umore e della giornata.

La musica nella sua vita conta 7/10. Nai mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali.

Non ci sono musicisti nella sua famiglia, ma piuttosto amici molto stretti della famiglia con cui è a contatto dalla nascita e che lavorano nel mondo dello spettacolo/ musicale.

I suoi genitori non l'hanno mai indirizzata verso la musica, anche se la musica fa parte da sempre della sua vita (con la convinzione che questo accada nella vita di tutti). Da piccola aveva giochi con melodie musicali, crescendo poi ha avuto CD oppure cassette che i suoi cugini più grandi registravano per lei con le loro canzoni preferite. Ricorda anche che la sua mamma metteva nello stereo i suoi CD di Baglioni, Zarrillo, Raf, canzoni “ passate” che cantavano insieme (cosa che fanno tutt'ora). Ripensandoci può dire come anche i ricordi passati legati alla musica, siano tutti ricordi positivi: i karaoke d'estate in giardino quando era piccola, le lezioni di danza, ma anche ricordi più recenti come i concerti con le sue amiche o con il suo ragazzo.

Non ha mai frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non ricorda di essere stata a sentire concerti durante l'infanzia, i concerti sono arrivati quando è cresciuta e poteva andare

con le sue amiche.

I/1 ha ricordi bellissimi della Scuola dell'Infanzia frequentata, ma non ricorda scene particolari legate alla musica.

Quando era piccola ha conosciuto molti amici che suonavano uno strumento, chi il piano, chi il violino, in più la sua madrina è una cantante e, come detto prima, amici stretti di famiglia che lavorano nel mondo dello spettacolo-musicale.

Avendo cambiato scuola ed essendo arrivata all'Artistico in Terza può dire di non essere assolutamente felice della scelta fatta, scelta autonoma senza alcuna pressione esterna, reputando l'Artistico una grande scuola anche molto più di quello che immaginava. Tornasse indietro probabilmente non riprenderebbe però l'indirizzo scelto, anche se non si pente della sua scelta.

I suoi genitori sono molto felici di quello che sta facendo, dato che l'hanno vista affrontare prima dell'Artistico una scuola che non sentiva sua, che le stava stretta e che le stava togliendo quella voglia di fare che ora la caratterizza. Con l'Artistico è ritornata la voglia di applicarsi e puntare sempre a fare meglio, studiando cose che le piacciono realmente e in cui si sente portata. Ma grazie anche ai professori che ha trovato, è fortemente convinta, avendo esperienze passate negative per l'appunto, che il ruolo dei professori sia fondamentale per gli studenti, ritenendosi fortunata di aver trovato professori non solo molto preparati, ma anche umanamente sensibili, sempre disposti al dialogo e ad aiutare chi è in difficoltà per far crescere gli studenti e le studentesse non solo a livello formativo, ma anche umano.

I/1 non si è mai focalizzata sul seguire un "modello", non ha mai preso qualcuno dicendosi che da grande voleva essere così oppure "voler fare come lui/lei", semmai ha sempre preso spunto da più modelli, se così si può dire, ha sempre ambito al meglio prendendo le qualità migliori delle persone che la circondavano e cercando di farle diventare sue, senza però seguire un unico punto di vista, ma cercando di trovare la sua identità.

Quando è entrata al liceo scientifico, scelto inizialmente perché non aveva idea di cosa voleva fare in futuro, ha cambiato molte volte idea sulla percezione di sé e adesso può dire che dopo cinque anni non è la stessa persona, si sente cambiata sotto tutti gli aspetti possibili, non solo fisicamente o mentalmente, ma anche in ciò che vuole. Gli obiettivi di prima, che lei ritiene forse anche un po' ingenui o irrealizzabili, adesso sono molto più concreti; si sente certamente sempre ambiziosa, ma con i piedi per terra e con delle tappe da raggiungere passo-passo. Sicuramente la differenza tra prima e adesso è che in uscita dal liceo sa esattamente cosa vuole dal suo futuro.

Secondo lei è fondamentale sia possedere doti personali specifiche che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

Quando ha scelto l'indirizzo di Architettura si era molto convinta che nella sua vita avrebbe continuato su quella strada e aveva grandi aspettative, che nel tempo sono andate un po' scemando, non per colpa del corso in sé, ma forse più perché il suo interesse è calato quando ha capito che non era quello che voleva realmente fare in futuro.

Ha le idee chiare sue due percorsi completamente diversi che vuole intraprendere dopo il liceo. La scelta fondamentale che ancora deve prendere è se vuole continuare a studiare e andare all'Università, o seguire quello che le piace fare realmente e "buttarsi" nel mondo lavorativo.

I suoi progetti per il futuro sono molto chiari e suddivisi in tappe: scegliere cosa fare dopo la maturità e iniziare a progettare la convivenza futura con il suo ragazzo sulla base della sua scelta.

I/1 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma che sia assolutamente per tutti. Secondo lei la musica è passione indipendentemente se viene approfondita e portata avanti in ambito lavorativo.

"Lo studio della musica non è esclusivo per i talenti, ma per tutti, basta la motivazione e la dedizione"

Per I/2 l'indirizzo scolastico Artistico scelto, Audiovisivo Multimediale, non conta molto nella sua vita, perché la sua scelta per il futuro è indirizzata verso lo studio di Beni Culturali che comunque coincide con la scelta della liceo artistico.

La musica nella sua vita conta 9/10. A lei piace tantissimo ascoltare musica, nel tempo libero prova a suonare la chitarra da autodidatta. Ha anche pensato di intraprendere sistematicamente studi

musicali. Non ha un genere preferito, ascolta un po' di tutto, dal Rock/Hard-Rock ai cantautori italiani, Indie e Rap.

Nella sua famiglia ci sono musicisti.

I/2 ha sempre ascoltato musica sin da piccola, i suoi artisti preferiti erano Edoardo Bennato e Samuele Bersani. Ricorda che ascoltava tanta musica con i suoi genitori.

Lei non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non ricorda di essere andata a concerti durante l'infanzia e neanche di aver fatto esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia. Quando era piccola non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/2 è soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente ed i suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo e si dichiarano orgogliosi di lei.

Non ha particolari modelli di riferimento.

È molto cambiata la percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo, si sente maturata e si conosce meglio, grazie anche ad esperienze che la scuola le ha offerto.

Secondo lei è più importante avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta piuttosto che possedere doti personali specifiche.

La preparazione ricevuta al liceo ha soddisfatto le sue aspettative, tranne per il corso di Multimediale che purtroppo non le ha fornito basi solide, anche a causa degli insegnanti cambiati ogni anno e in alcuni casi con scarse competenze.

Dopo il liceo ha in mente di fare l'Università di Beni Culturali, ma non ha ancora progetti per il futuro.

I/2 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti, in quanto secondo lei basta la motivazione e la dedizione.

"Come diceva un mio vecchio maestro, non esistono stonati o intonati, esistono persone che ci provano e persone che non ci provano, indipendentemente dalle loro capacità"

Per I/3 l'indirizzo scolastico Artistico scelto, Architettura e Ambiente, conta 1/10 nella sua vita, perché non lo appassiona per niente e non è ciò che farà una volta uscito dalle Scuole Superiori.

Lui ama molto la musica, che conta 10/10 nella sua vita, tanto da praticarla sia in Conservatorio cantando lirica, che da autodidatta suonando il basso. In passato ha anche studiato violino, violoncello e pianoforte. I suoi due generi musicali preferiti sono la musica classica e qualche sottogenere dell'Heavy Metal.

La musica per lui, oltre che essere una passione, è anche una fonte di lavoro in quanto gli capita di essere chiamato a cantare per concerti (sia da corista che da solista).

Nella sua famiglia ci sono musicisti: il fratello minore, anche lui percussionista in Conservatorio, il fratello maggiore, chitarrista autodidatta e sua madre, corista amatoriale.

Da piccolo non ha avuto nessun indirizzamento verso la musica da parte dei suoi parenti, i primi contatti con la musica sono iniziati nel quinto anno di scuola elementare.

I/3 ricorda che durante l'infanzia andava ai concerti che faceva sua madre, ma non ha memoria di esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Quando era piccolo ha conosciuto diversi compagni di classe delle Scuole Elementari che facevano musica.

I/3 è soddisfatto della sua scelta scolastica per quello che riguarda la vita scolastica, l'ambiente e la parte sociale, non per l'indirizzo scelto, percorso di studi deciso autonomamente una volta uscito dalle Scuole Medie.

I suoi genitori non sono propriamente contenti dell'andamento scolastico in quanto I/3 non è uno studente brillante, al contrario sono molto contenti della sua "carriera" musicale.

I/3 non ha modelli di riferimento in nessun ambito.

La percezione che ha di sé rispetto al momento di entrata al liceo è cambiata, riconosce di essere maturato in questi cinque anni di liceo, non si pente di nessuna scelta fatta, perché tutto ciò che ha fatto lo ha portato dove è ora.

Secondo lui, servono in pari modo le doti personali specifiche e un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, ma nella sua

esperienza personale è stato molto più importante il rapporto con il professore.

La formazione ricevuta al liceo ha rispettato le sue aspettative di insegnargli a progettare, aspettative diverse rispetto a quelle in entrata, quando era contentissimo di fare Architettura, mentre in Quinta si ritrova a dover fare questa materia per forza.

Negli ultimi tre anni ha lavorato prevalentemente al suo percorso musicale che gli ha permesso di fare diversi concerti da solista nel nord Italia ed una tournée di concerti da corista in X.

Dopo il liceo ha in mente di continuare a lavorare nell'ambito musicale ed intraprendere un percorso di studi di Beni Culturali, anche se ancora non ha particolari progetti per il futuro.

I/3 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma sia per tutti, come diceva un suo vecchio maestro «non esistono stonati o intonati, esistono persone che ci provano e persone che non ci provano, indipendentemente dalle loro capacità.».

"È troppo presto per dare una forma definita al mio futuro"

Per I/4 l'indirizzo scolastico Artistico che frequenta, Architettura e Ambiente, ha un'importanza di 8/10 nella sua vita.

A lei piace la musica, che può quantificare con un interesse di 8/10, non la pratica e non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, ma il genere di ascolto preferito è il Pop commerciale.

Nella sua famiglia c'è uno zio musicista.

I suoi genitori o familiari l'hanno indirizzata verso la musica da bambina, facendole provare una scuola di musica, ma ha pochi ricordi.

Da piccola ha fatto esperienze musicali, ricorda di aver ascoltato molta musica nelle vacanze nei villaggi, di essere stata a vari concerti, di aver sentito sua mamma suonare il clarinetto, strumento in casa.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto e non ha ricordi di esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Quando era piccola ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/4 è molto soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori dicono che il futuro è nelle sue mani e che deve fare quello che più le piace.

I/4 ha modelli di riferimento e ne aveva anche quando era piccola.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo è cambiata, all'inizio era preoccupata di non essere all'altezza, adesso non più.

Secondo lei, è importante sia possedere doti personali specifiche che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, avere una dote per l'autostima e auto-incoraggiamento oltre ad avere insegnanti e genitori che ti aiutano a dare sempre il meglio.

La formazione ricevuta al liceo, della quale si sente soddisfatta, rientra nelle sue aspettative e non si aspettava di meglio.

Non ha ancora deciso l'indirizzo universitario dopo il liceo e non ha ancora progetti per il futuro, lasciando tutto al tempo.

Lei crede che lo studio della musica sia esclusivo per i talenti e non per tutti.

Liberamente desidera esplicitare l'intensità dei cinque anni di liceo passati, i migliori fino al momento, ma sente che **è troppo presto per dare una forma definita al suo futuro.**

"Non sono stata accompagnata a sentire concerti, perché i familiari pensavano che mi avrebbero infastidita data l'età"

Per I/5 lo studio dell'arte applicata all'Architettura nell'indirizzo scolastico Artistico che frequenta, ha un'importanza di 7/10 nella sua vita.

A lei piace molto la musica, non la pratica, anche se qualche volta ha pensato di intraprendere studi musicali, quantificandone l'interesse nella sua vita con 8/10; il suo genere preferito è la musica indipendente inglese di cui le piacciono molti artisti, soprattutto emergenti.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Ha ricordi molto limitati dei suoi primi anni di vita, ricorda che cantava con sua madre mentre

guidava e che cantava con sua sorella le canzoni di alcuni cartoni animati (Hercules, Aristogatti, Re Leone).

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto da piccola e **non è stata accompagnata a sentire concerti perché i familiari pensavano che la avrebbero infastidita data l'età**, ricorda invece di aver cantato alle recite scolastiche alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Quando era piccola ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/5 è molto soddisfatta della sua scelta scolastica, dopo aver frequentato inizialmente il liceo scientifico consigliato dai suoi genitori, cambiamento deciso contro la volontà dei genitori che hanno pregiudizi su questo tipo di scuola. Ma dopo aver visto la serenità della figlia e la sua bravura in materia hanno accettato le sue scelte e ora sono molto orgogliosi dei risultati ottenuti.

I/5 ha avuto in passato modelli di riferimento, ora segue invece istinto e passioni.

Quando I/5 è entrata al liceo era una bambina spaesata, ora sente di uscire matura, capace di gestirsi autonomamente la vita (lavoro, studi, spostamenti).

Secondo lei è fondamentale l'approccio con cui si viene indirizzati nei primi anni scolastici, quindi avere buoni rapporti sia con i maestri che con i luoghi frequentati, per poi proseguire verso le proprie passioni negli anni successivi.

La formazione ricevuta al liceo in parte ha risposto alle sue aspettative, nella sua carriera scolastica purtroppo ha dovuto cambiare molti professori, certe volte anche $\frac{3}{4}$ in un anno, alcuni dei quali non hanno soddisfatto le sue aspettative, altri sì. Le aspettative negli anni sono state sempre le stesse: serietà, umanità ed empatia.

Dopo il liceo ha intenzione di trasferirsi a Bologna e proseguire i suoi studi al DAMS. I/5 ha molti progetti per il futuro, vorrebbe finire i suoi studi e probabilmente prendere una seconda laurea all'estero, poi altre cose più futili.

Secondo lei lo studio della musica non è esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"Lo studio della musica è adatto a tutti gli appassionati, indipendentemente dal fatto che abbiano talento o meno, l'impegno batte il talento se il talento non si impegna"

Per I/6 l'indirizzo Audiovisivo e Multimediale scelto nel liceo Artistico ha un'importanza di 7/10 nella sua vita.

Lui non pratica musica e non pensa che intraprenderà studi musicali, ma gli piace ascoltarla, quantificandone l'importanza nella vita con 8/10. Il suo genere preferito è il Rap/Hip-Hop.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Quando era piccolo i suoi genitori lo hanno fatto assistere a svariati concerti di artisti italiani che piacevano a loro, mettevano sempre musica alla radio in macchina o a casa ed ha provato a suonare la chitarra, ma ricorda di essere stato scarso.

Non ha mai frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto.

Tra i 7 e i 10 anni, non prima, è stato a qualche concerto con i suoi genitori.

Non ha fatto particolari esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Alle Elementari e Medie tanti suoi compagni di classe/scuola suonavano uno strumento.

Lui si sente abbastanza soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa da solo.

I suoi genitori dicono che l'importante per loro è che lui faccia ciò che gli piace, senza lasciarsi influenzare dalle opinioni degli altri.

Il suo modello di riferimento, fin da quando era piccolo è stato il campione di basket Kobe Bryant, deceduto in un tragico incidente.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non è assolutamente la stessa, le esperienze vissute negli anni di liceo lo hanno fatto maturare e crescere molto sia fisicamente che mentalmente, permettendogli di acquisire più sicurezza in se stesso e migliorare le sue capacità di ragionamento e valutazione, specialmente nelle situazioni difficili.

Secondo lui le doti personali non portano a nulla se manca la motivazione e la testa, perciò per sostenere la motivazione alla scelta e allo studio è più importante avere un buon rapporto con gli insegnanti, ma ancora di più con i genitori.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative, ma secondo lui ci sono ancora tante

cose che la scuola e il metodo di insegnamento dei professori possono migliorare, per rendere le lezioni ancora più funzionali; sicuramente però le sue conoscenze sia pratiche che teoriche sono diverse da quando è entrato.

Dopo il liceo ha intenzione di continuare gli studi e frequentare l'Università di Scienze Motorie, valutando per i progetti futuri, i possibili sbocchi lavorativi una volta finiti gli studi.

I/6 pensa che lo studio della musica, come qualsiasi altra pratica in generale, sia adatta a tutti gli appassionati, indipendentemente dal fatto che abbiano talento o meno, **«l'impegno batte il talento se il talento non si impegna»**.

"Mi piace la musica, non la pratico anche se mi piacerebbe fare canto"

I/7 ritiene che l'indirizzo Architettura e Ambiente scelto nel liceo Artistico ha un'importanza di 8/10 nella sua vita.

A lei piace la musica, quantificandone l'importanza nella sua vita con 8/10; **non la pratica, anche se le piacerebbe fare canto**, ma la ascolta senza nessun genere preferito, ascolta un pò di tutto, a parte il Rap.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Non ricorda da piccola di essere stata indirizzata verso la musica dai familiari, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non ha fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, ma ricorda di essere stata a sentire qualche concerto durante l'infanzia, senza aver memoria però di quale artista, e di aver suonato il flauto alle Medie.

Quando era piccola ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/7 è soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo e lo sarebbero stati qualunque scelta avesse fatto; ora le chiedono cosa vuole fare dopo il liceo avendo scelto una scuola artistica.

I/7 non ha modelli di riferimento e non ne aveva quando era piccola.

Quando è entrata al liceo pensava di non essere all'altezza per quel tipo di scuola, alla fine invece si è resa conto di avere molte qualità.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante sia possedere doti personali specifiche che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative che non sono cambiate nel tempo.

Dopo il liceo non sa ancora cosa fare, ha molti dubbi; nei suoi progetti futuri vorrebbe sfondare nel mondo della moda, le è sempre piaciuto questo aspetto. Al termine ringrazia per l'utile questionario.

"Ricordo che alla Scuola dell'Infanzia creavano delle piccole canzoncine per far imparare i nomi della settimana"

I/8 quantifica con 8/10 l'importanza dell'indirizzo di architettura al liceo Artistico nella sua vita.

A lei piace la musica, che quantifica importante 8/10 nella sua vita; non la pratica e non ha mai pensato di studiarla, ma ha un cantante preferito da 7-8 anni, il rapper italiano Mostro, anche se ultimamente non ha un vero e proprio genere o cantante preferito, sceglie cosa ascoltare in base al suo umore.

Suo zio sta diventando un cantante in X.

Da piccola non è stata proprio indirizzata verso la musica, ma ricorda di essere stata una o due volte ad ascoltare musica dal vivo in X.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, una o due volte è stata a sentire un cantante che piaceva a sua madre; **ricorda vagamente che alla Scuola dell'Infanzia che frequentava creavano delle piccole canzoncine per far imparare i nomi della settimana**.

Da piccola non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica, quelli che conosceva facevano danza.

I/8 è più o meno soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa da lei, a volte pensa di aver sbagliato.

I suoi genitori non hanno opinioni concordanti, uno è contento di quello che fa la figlia, l'altro non è proprio soddisfatto, ma non glielo dice esplicitamente.

I/8 ha modelli di riferimento, quando era piccola non proprio.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo è diversa da quella in uscita, prima era più

entusiasta.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante sia possedere delle doti che avere un buon rapporto con le persone, così da poter aiutare.

La formazione ricevuta dai suoi professori è ottima e loro sono anche comprensivi, ma lei non crede in se stessa, non sempre ha dato il massimo; le sue aspettative sono migliori dopo aver scelto un indirizzo preciso.

Dopo il liceo le piacerebbe andare all'Università di Design; non ha progetti definiti per il futuro, ma vorrebbe trovare un lavoro che le piaccia come ad esempio organizzare matrimoni, fare l'arredatrice di interni, magari anche disegnare gioielli o semplicemente fare la parrucchiera.

I/8 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma debba essere uno studio per le persone appassionate.

"Mi piace la musica, ne quantifico 10/10 l'importanza nella mia vita"

I/9 quantifica con 7/10 l'importanza dell'indirizzo Artistico Architettura e Ambiente nella sua vita.

A lei piace la musica, quantificandone 10/10 come importanza nella sua vita, non la pratica e non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, ma ascolta, con una preferenza per la musica Indie.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Quando era piccola non è stata indirizzata verso la musica dai genitori o familiari, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è stata accompagnata a sentire concerti (che ha iniziato andare a sentire recentemente), nè ha avuto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, l'unica esperienza con la musica è stata alle Medie con il flauto.

Da bambina ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/9 si sente soddisfatta della sua autonoma scelta scolastica e i suoi genitori sono felici di ciò che fa la figlia, per loro l'importante è che a lei piaccia quello che fa.

Suo fratello è un modello di riferimento e lo è sempre stato, da quando era piccola.

La percezione di sé dal momento di ingresso al liceo è cambiata.

Secondo lei è più importante possedere doti personali specifiche piuttosto che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative, da un lato positiva perché ha avuto una formazione inerente all'arte, dall'altro non molto positiva, perché l'indirizzo Architettura se lo aspettava diverso.

Dopo il liceo ha intenzione di fare l'Università, con la situazione vissuta al momento però, non riesce a fare progetti per il futuro, anche se le piacerebbe lavorare nel mondo delle macchine.

Secondo lei «lo studio della musica, un po' come per l'arte e per la scrittura, non è esclusivo per i talenti, oggi come oggi tutti possono fare tutto, però andando avanti nel tempo i veri "talenti" si vedono».

"Mio padre sa suonare un po' di tutto e anche cantare, mentre i miei fratelli suonano uno il basso e l'altro la batteria"

I/10 al liceo artistico ha potuto approfondire molto lo studio della storia dell'arte, come non è possibile in altri licei, e altre materie di disegno come architettura e discipline pittoriche, parallelamente alle altre materie presenti in tutte le altre scuole. Quantifica l'importanza dell'indirizzo scolastico scelto nella sua vita con 7/10.

A lui piace molto la musica quantificandone l'importanza nella sua vita con 9/10, si rammarica di non praticarla, e palesa il suo interesse per molti generi, a partire dai Beatles fino alle canzoni dei giorni nostri che sentiamo spesso anche in radio, con una preferenza per Tедуa, che fa il genere Trap.

I/10 non ha mai pensato di intraprendere studi musicali sistematicamente.

Nella sua famiglia suo padre sa suonare un po' di tutto e anche cantare, mentre i suoi fratelli suonano uno il basso e l'altro la batteria.

Non ricorda di essere stato indirizzato verso la musica dai genitori o altri familiari da piccolo; ha memoria di alcune volte in cui è stato portato a sentire dei concerti e di aver ascoltato sempre musica in macchina durante i viaggi.

Non ha frequentato corsi di propedeutica o strumento/canto da bambino, ma alcune volte è stato a sentire concerti con qualche adulto, principalmente d'estate.

Non ha mai avuto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Alle Elementari un suo amico praticava pianoforte.

Nonostante sia bocciato una volta al liceo scientifico I/10 si ritiene soddisfatto della scelta attuale, decisa autonomamente senza alcun tipo di influenza da parte della sua famiglia.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo il figlio, per il fatto che a lui piace il tipo di scuola.

Quando era piccolo I/10 aveva suo fratello come modello di riferimento.

All'inizio del percorso scolastico I/10 aveva un po' di timore nel non riuscire a finirlo, timore superato al termine del liceo.

Secondo lui è più importante avere un buon rapporto con i genitori piuttosto che doti personali specifiche, per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

Le aspettative sulla formazione scolastica, sia in entrata che in uscita, sono quelle che immaginava, ovvero ricevere una buona base culturale.

Dopo il liceo I/10 ha intenzione di cercare lavoro, per ora non ha progetti per il futuro.

Lui pensa che lo studio della musica non sia riservato ai talenti, ma sia per tutti, secondo lui chiunque può imparare a suonare uno strumento se davvero gli piace, poi ovviamente c'è chi saprà fare meglio e chi no, come in tutte le cose.

Liberamente aggiunge che la musica è talmente importante per lui che lo accompagna in ogni periodo/giornata che affronta, che sia una bella giornata o brutta, riesce a distrarlo quando vuole distrarsi e a riflettere quando vuole riflettere, e questo secondo lui è dato dai molti generi musicali che esistono, che piacciono alle persone. «Ovviamente tutti abbiamo gusti differenti, però tutti hanno quella canzone/genere/artista che lo fa riflettere o che lo faccia distrarre».

Nel rispondere alle domande I/10 informa di essere stato accompagnato sempre dalla musica, come gli succede spesso, ascoltandola anche durante lo svolgimento di compiti o durante lo studio.

"Ho studiato canto fino all'età di 16 anni...dopo il liceo ho intenzione di studiare Medicina all'Università"

I/11 quantifica con 8/10 l'importanza dell'indirizzo Architettura e Ambiente che ha scelto nella sua vita.

A lei piace la musica, quantificandone 8/10 come importanza nella sua vita. Non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, ma ascolta diversi generi.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Da bambina ha studiato canto, fino all'età di 16 anni. Possiede una chitarra classica che però non sa suonare ed è andata a diversi concerti di musica dal vivo da piccola.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto.

I/11 ricorda che per il saggio di fine anno alla scuola d'infanzia frequentata le hanno fatto costruire e suonare le maracas.

Quando era piccola ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Lei è soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori le hanno sempre detto di scegliere da sola quello che voleva fare nella sua vita ed anche se non sono particolarmente contenti della sua scelta scolastica, la accettano.

La sua mamma era un modello di riferimento per lei quando I/11 era bambina e lo è ancora.

Nella percezione di sé tra l'entrata e l'uscita dal liceo sono cambiate tante cose, il suo Io interiore in primis, si sente cresciuta, la scuola l'ha stimolata ad essere più autonoma.

Secondo lei è più importante avere doti personali specifiche, piuttosto che un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori, per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative, in quanto avrebbe voluto approfondire alcuni aspetti delle materie di indirizzo; sono molto diverse le aspettative che aveva in

entrata rispetto a quelle con cui esce, perché si aspettava un maggior coinvolgimento.

Dopo il liceo ha intenzione di studiare Medicina all'Università, con il progetto futuro di diventare un chirurgo per poter aiutare le persone in contesti poco piacevoli.

I/11 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"Mi sarebbe piaciuto imparare a suonare il pianoforte, non l'ho mai fatto, ma ultimamente mi sto dedicando a scrivere testi musicali"

I/12 studia fotografia, storia del cinema ed editing video, all'indirizzo Artistico Audiovisivo Multimediale, quantificandone l'interesse nella sua vita con 5/10.

A lei piace la musica, di cui ne quantifica l'interesse con 7/10, e le piace molto variare con i generi, non ha quindi un genere preferito, ma dipende molto dal periodo, spazia dalla musica classica al Rap, alla strumentale.

Non pratica musica e non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, ma **le sarebbe piaciuto imparare a suonare il pianoforte, non l'ha mai fatto, ma ultimamente si sta dedicando a scrivere testi musicali.**

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Quando era piccola i suoi genitori le facevano ascoltare musica registrata, da cassette o su Cd, prevalentemente durante i viaggi in macchina; con sua madre ascoltava musica italiana, con suo padre sigle di cartoni animati o brani d'opera.

I/12 non ha mai frequentato corsi di propedeutica musicale.

Quando aveva 6 anni è andata al suo primo concerto, a sentire Zuccherò con suo padre.

Non ricorda esperienze musicali particolarmente significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, tranne quando durante la mattina le maestre facevano ballare canzoni per bambini, quasi tutti i giorni.

Verso la fine delle Elementari qualche suo compagno di classe cominciò a suonare la chitarra per entrare a far parte di un corso musicale parallelo al percorso di studi che avrebbe intrapreso.

I/12 è soddisfatta della sua scelta scolastica, succede che si chieda con un velo di rimprovero perché non abbia scelto una scuola come il classico, poi però si rende conto di aver scelto una scuola a cui deve buona parte della formazione del carattere che ha adesso.

La scelta scolastica è stata decisa autonomamente, anzi ha combattuto per un po' con sua madre, la quale non era d'accordo che si iscrivesse all'Artistico, anche se quasi tutti i componenti della famiglia da parte del padre sono inclini alle materie artistiche, a partire dalla nonna che è stata insegnante di Storia dell'Arte.

I suoi genitori sono felici della strada che ha intrapreso la figlia, soprattutto sua madre che si è ricreduta al punto da rassicurarla quando succede che I/12 le confidi le sue perplessità sulla scelta fatta.

Sua zia è stata un modello di riferimento per lei, la considera la sorella maggiore che non ha avuto e ricorda che quando era piccola, quando lei frequentava ancora l'Istituto d'Arte, la vedeva spesso dipingere o lavorare la creta.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde assolutamente a quella in uscita; quando è entrata al liceo era molto insicura ed aveva difficoltà a relazionarsi con gli altri imbarazzandosi con estrema facilità, adesso è l'opposto. Il liceo Artistico le ha spiegato negli anni, che chiunque lei fosse, chiunque sarebbe diventata, se davvero era quello che sognava, sarebbe andato bene.

Secondo lei sicuramente possedere doti personali è più importante di avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, «se si mette passione in quello che si fa, la motivazione allo studio ed alla scelta sono una conseguenza, diversamente sarebbe un compiacere per chi ti sta dintorno trascurando i propri interessi».

La formazione ricevuta al liceo ha corrisposto alle sue aspettative, anche se si è resa conto che il percorso scolastico di un Artistico è molto meno costringente rispetto a quello di un Classico o uno Scientifico. I/12 ha sempre combattuto contro questi cliché, ma arrivata in Quinta, constatata la serietà della sua scuola e l'impegno dei suoi professori che credono in quello che fanno, ritiene che il bagaglio culturale di ognuno dipenda molto dall'impegno individuale applicato durante i cinque

anni.

Dopo il liceo I/12 ha intenzione di frequentare Lettere all'Università, con il progetto futuro di viaggiare, quindi puntare a fare un Erasmus durante il suo percorso di studi futuro. Le piacerebbe riuscire ad essere indipendente economicamente, inizialmente solamente per i suoi progetti personali come appunto i viaggi, cominciando anche a lavorare in estate come barista.

Lei crede che lo studio della musica non sia riservato ai talenti, ma sia accessibile a tutti, «ognuno può contribuire con le proprie abilità alla creazione, interpretazione o produzione della musica».

"Suono il basso elettrico da 5 anni"

I/13 al liceo Artistico oltre alle materie di area comune ha studiato l'arte nelle sue sfaccettature, dalla pittura, alla scultura, all'architettura, al design, sia teoricamente che graficamente, quantificandone l'importanza nella sua vita con 7/10.

A lei la musica piace tanto, quantificandone l'importanza con 9/10; la considera parte integrante della sua vita, sia perché passa tanto tempo ad ascoltarla, sia perché la pratica da quasi 5 anni: suona il basso elettrico che ha studiato tramite un'Accademia. Il genere che preferisce suonare è il Rock, infatti i Muse sono la sua band preferita, ma le piace ascoltare un po' di tutto, passa dal Pop, al Rock, al Metal, alla musica classica.

Nella sua famiglia il fratello è un musicista, essendo parecchio più grande di lei, I/13 ricorda che quando era piccola lui suonava la chitarra e spesso si metteva con lui e lo ascoltava. A casa ci sono anche altri strumenti tra cui tastiere, flauti e tamburi, quindi fin da piccola li ha usati. Lei crede che il suo attaccamento alla musica sia dovuto anche a queste esperienze.

Da piccola non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, non è stata a sentire veri e propri concerti, ha visto solo qualche spettacolo di suo fratello.

Delle esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia ricorda solamente che con i suoi compagni cantavano delle canzoni. Non ricorda di aver conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica da bambina.

I/13 è soddisfatta della sua scelta scolastica, inizialmente era indecisa tra l'Artistico e l'Alberghiero, suo padre ha preferito che facesse l'Artistico, ma alla fine ne è soddisfatta.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo, anche se in realtà non dicono molto al riguardo.

I/13 considera sua madre un modello di riferimento, non le sembra di averne avuti da piccola.

La percezione di sé è cambiata durante il tempo trascorso al liceo, ovviamente si sente cresciuta mentalmente, ma crede che la differenza principale sia nel vedere le sue potenzialità, non per ritenersi la più brava, ma rendosi conto di essere in grado di fare tante cose che prima non credeva di saper fare.

Secondo lei è più importante possedere doti personali specifiche piuttosto che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto bene alle sue aspettative, perché l'ha ben integrata nell'arte, a 360 gradi, coinvolgendo sia la parte mentale che fisica; sono diverse però le aspettative in uscita rispetto a quelle iniziali, perché non credeva che il liceo le avrebbe dato così tanto.

I/13 sta cercando di capire cosa fare dopo il liceo, crede che cercherà lavoro per schiarirsi le idee.

Nei suoi progetti futuri: viaggiare per scoprire altre tradizioni e culture, avere una vita sana e possibilmente tranquilla.

Secondo I/13 lo studio della musica non è esclusivo per i talenti, ma per tutti; anche se i talenti emergono, tutti possono praticarla.

Al termine ringrazia per il questionario.

"Durante la scuola elementare ho frequentato un breve corso di strumenti che non mi è piaciuto particolarmente"

I/14 quantifica numericamente 5/10 l'importanza nella sua vita dell'indirizzo Artistico Architettura e Ambiente che ha scelto.

A lui la musica piace molto quantificandone un'importanza di 8/10, anche se non la pratica e non

gli è mai interessato particolarmente intraprendere sistematicamente studi musicali.

Non ha un genere o artista preferito.

Nella sua famiglia suo fratello suona la chitarra da tre anni.

Da piccolo suo padre gli faceva ascoltare i CD dei suoi artisti preferiti.

Durante la scuola elementare ha frequentato un breve corso di strumenti che non gli è piaciuto particolarmente.

Non ha mai avuto l'occasione di andare a sentire concerti da bambino, in quanto gli artisti che ascoltava maggiormente molto difficilmente venivano in Italia.

Non ricorda particolari esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Quando era piccolo ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/14 è deluso della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, se potesse tornare indietro farebbe tutt'altro.

I suoi genitori invece sono contenti di quello che sta facendo il figlio.

Non ha modelli di riferimento, ne aveva invece quando era piccolo.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, poiché pensava fosse una scuola diversa da come è in realtà.

Secondo lui è più importante possedere doti personali specifiche piuttosto che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

I/14 è ancora indeciso su cosa fare dopo il liceo, probabilmente farà l'Università; un suo progetto futuro è andare a vivere da solo.

Crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti, in quanto secondo lui l'impegno costante può far diventare un talento.

“La voce degli studenti e delle studentesse”

Classe Quinta liceo ad indirizzo Musicale di Massa

"Consiglio a tutti almeno di provare ad intraprendere la strada della musica, perché oltre che essere un'amica di compagnia per le serate con gli amici può anche diventare una fonte di sfogo e ispirazione"

I/1 sta principalmente studiando musica sotto diversi aspetti al liceo Musicale.

A lui piace molto la musica, attribuendo 10/10 come importanza nella vita. Suona diversi strumenti e gli piace molto la musica Pop moderna.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti e attribuisce l'impulso di fare musica ad una professoressa delle Scuole Medie.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto da piccolo, non ha avuto contatti con la musica alla Scuola dell'Infanzia frequentata, non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica e ha partecipato a pochi concerti solo negli ultimi anni.

I/1 è molto soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori sono soddisfatti di quello che fa e del percorso che intende intraprendere.

I grandi artisti italiani, come Ultimo, sono i suoi modelli di riferimento.

I/1 si percepisce molto cambiato rispetto al momento in cui è entrato al liceo, ha imparato soprattutto a gestire le emozioni ed è riuscito a sconfiggere la timidezza.

A lui è sempre piaciuto fare da solo, quindi ritiene che sia più importante possedere doti personali specifiche piuttosto che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

Negli anni liceali è riuscito ad imparare le cose necessarie per poter diventare un musicista ed è soddisfatto del resoconto finale.

A I/1 piace scrivere canzoni e gli piacerebbe crescere da questo punto di vista. Tra i suoi progetti futuri: far sentire i suoi pezzi a più persone possibili.

Lui crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma che tutti possano fare musica.

Liberamente **consiglia a tutti almeno di provare ad intraprendere la strada della musica, perché oltre che essere un'amica di compagnia per le serate con gli amici può anche diventare una fonte di sfogo e ispirazione.**

"Ho l'orecchio assoluto...mio padre suonava il pianoforte, ma non professionalmente...non ho frequentato corsi di propedeutica, non ho mai fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia, non ha conosciuto compagni che facevano musica, da bambino andavo spesso a sentire musica dal vivo, non ho frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media"

I/2 studia due strumenti al liceo e canta per hobby. La musica è un aspetto fondamentale della sua vita, quantificandone l'interesse con almeno 9/10. **Avendo l'orecchio assoluto, dalla musica e dai suoni in generale apprende molte cose** e tra i suoi artisti preferiti ci sono i Genesis di Peter Gabriel.

Non sa dire con precisione quanto tempo dedica al giorno allo studio della musica, dipende dai periodi.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha fatto ben poco per preparare l'esame di ammissione al liceo, anche perché era molto insicuro e non sapeva leggere uno spartito.

Nella sua famiglia **il padre suonava il pianoforte, ma non professionalmente.**

I/2 non è mai stato spinto o forzato verso la musica, ma comunque l'ha sempre ascoltata fin da bambino, e **spesso andava ai concerti o comunque a sentire musica dal vivo con i suoi genitori.**

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto.

Non ha mai fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia che ha frequentato. **Quando era piccolo non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica** e può dire che fare musica è stato un interesse spontaneo, senza però saper dire quando esattamente è nata la sua passione; ha iniziato comunque a suonare X a 10 anni.

La sua scelta scolastica, decisa autonomamente, lo ha soddisfatto in parte, a suo parere purtroppo l'organizzazione della sua scuola è sempre stata pessima, anche da rappresentante d'Istituto ha provato a cambiare qualcosa, con iniziative varie, ma purtroppo con pochi risultati, convinto comunque che si potrebbero migliorare tante cose; tutto sommato però non si può assolutamente lamentare, perché ha imparato molto sulla musica d'insieme e sullo stare insieme agli altri.

I suoi genitori sono molto soddisfatti di ciò che sta facendo, in particolare suo padre, e vorrebbero che la musica diventasse la sua professione.

Non sa dire se lo studio della musica abbia provocato cambiamenti nelle sue relazioni interpersonali, ma in generale lo ha aiutato «a capire molto il carattere delle persone che gli stanno attorno, a capire molto gli aspetti emozionali, come anche la profondità di una persona quando suona, ed è una cosa che va aldilà delle parole o di semplici concetti, forse anche soggettivo, ma è comunque una forma di comunicazione che non può essere spiegata o tantomeno scritta».

Generalmente non è una persona che si fa impressionare dalle frustrazioni, comunque ha sempre cercato di analizzare la situazione nella maniera più oggettiva possibile, e agendo di conseguenza, studiando di più, abbandonando, riprovandoci, ecc...

Dal suo punto di vista lo studio della musica non ha incrementato l'apprendimento di altre discipline e la formazione ricevuta durante il liceo non ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale; sono piuttosto le esperienze esterne al liceo che gli danno la motivazione per continuare.

Non ha particolari modelli di riferimento.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo è assolutamente cambiata, quando entrato aveva passione, ma molto moderata, in uscita si sente fortemente motivato a continuare, molto più sicuro e non ha paura del palco o del pubblico.

Lui crede di possedere doti musicali e di aver imparato molte cose, sviluppate da solo anche grazie all'orecchio assoluto.

Secondo lui «l'insegnante è molto importante per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, ma se uno è davvero motivato, deve basarsi sulle sue doti».

La formazione ricevuta al liceo ha risposto in parte alle sue aspettative.

Dopo il liceo continuerà a frequentare il Conservatorio al quale è già iscritto. Non ha grandi progetti per il futuro, ma gli piacerebbe insegnare e scrivere.

Lui spera che il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita in maniera totale.

Se non dovesse sfondare in campo artistico come prospettiva di riserva ha l'insegnamento.

I/2 crede che per studiare musica a livelli professionali bisogna avere un minimo di dote.

"Dalla parte paterna della mia famiglia sono tutti musicisti Rock...mio padre, che suonava X, volle insegnarmi a suonare X"

I/3 studia branche della musica: Storia della musica, Teoria musicale, Analisi di un pezzo musicale e composizione, Tecnologie musicali, Musica d'insieme e X, senza poter quantificare il suo interesse per la musica, in quanto ha avuto dei periodi bui, ma la considera un mezzo di espressione.

Ascolta Rock e Metal, come generi e artisti preferiti: Led Zeppelin, AC/DC, Converge, The Contortionist, Van Halen.

Una volta stava anche 5-6 ore al giorno a suonare, ultimamente almeno un'ora.

La musica era presente come materia alla Scuola Media, ma lui ha studiato X privatamente e ha preparato "Wish You Were Here" dei Pink Floyd per l'esame di ammissione al liceo musicale.

Dalla parte paterna della sua famiglia sono tutti musicisti Rock.

Da bambino, a sette anni, sua mamma lo mandò a studiare X, ma non gli interessò molto, fino a quando in Prima Media, si sentì spinto da una moderata conoscenza musicale dovuta da molta curiosità e dal bisogno di creare musica sua.

I/3 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, però **suo padre, che suonava X, volle insegnargli a suonare X.**

Non è mai stato ad un grande concerto, ma quando lui aveva 4 anni sua mamma, appassionata di Edoardo Bennato, lo portò a vedere il musicale di Peter Pan. Durante l'asilo non ebbe nulla a che fare con la musica, ma disegnava molto; non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica. Fare musica è stata una sua volontà.

Lui ha imparato molto dalla sua materia preferita Teoria Analisi e Composizione, attratto dalla teoria musicale, però ha trovato una forzatura studiare X classica, perché non fa parte lui e di ciò che vuole suonare.

I/3 ha scelto il Liceo Musicale autonomamente e sua mamma vuole che lui raggiunga il picco.

Le forzature e costrizioni presenti nelle sue personali esperienze musicali di studio non sa come superarle.

Lui ritiene che la musica e la filosofia vadano a braccetto.

La formazione ricevuta durante il liceo non ha incentivato la sua motivazione a proseguire un percorso musicale, alla fine è rimasto influenzato da ciò che ha imparato autonomamente eccetto la teoria musicale ed ha apprezzato le strategie di insegnamento schiette nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Prima di prendere lezioni I/3 si limitava ad imitare i suoi idoli, cosa che ha perso e vorrebbe riguadagnare.

Durante gli anni di liceo I/3 ha avuto momenti bui e certi periodi che lo hanno distaccato dalla X e dal suo Ego, ora vuole solo riscoprire il "fanciullino" che aveva.

Secondo lui è importante possedere doti musicali piuttosto che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, non sono gli altri a giudicarlo, usa la musica come strumento d'espressione: è un'arte.

Per quanto riguarda la teoria musicale la formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative, per quanto riguarda la pratica non molto.

Dopo il liceo a I/3 interessa prendere lezioni in privato o iscriversi al Conservatorio di Parma dove sono disponibili corsi Rock che fanno al caso suo, con il progetto futuro di fare carriera con la sua band e lasciare un segno.

Se non dovesse sfondare in campo artistico ha comunque altre prospettive di riserva.

Lui crede che ognuno abbia il suo modo di esprimersi e che conti anche il gusto, citando anche geni

universali come Da Vinci ed Einstein che erano anche “artisti”, Da Vinci oltre a dipingere, suonava la lira ed Einstein suonava il violino.

"Da piccolo sentire mia zia, mia mamma e mia nonna cantare mi ha avvicinato alla musica"

I/4 studia X al liceo, in generale gli piace tutta la musica, con una preferenza per il pop e il classico, quantificandone un interesse nella sua vita di 10/10.

Lui dedica quasi tutto il giorno allo studio della musica.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia ci sono musicisti e da piccolo, sentire sua zia, sua mamma e sua nonna cantare, lo ha avvicinato alla musica.

Ha frequentato corsi di propedeutica musicale e di strumento/canto prima di entrare alla scuola elementare, durante l'infanzia è andato ai concerti con qualche adulto, ha partecipato a vari concorsi musicali alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Quando era piccolo ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Fare musica è stato un interesse spontaneo, ascoltando i suoi familiari cantare.

I/4 è molto soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori sono molto contenti di quello che sta facendo.

Lo studio della musica gli ha insegnato ad ascoltare se stesso e soprattutto gli altri, molto utile anche nella vita giornaliera.

Lui pensa che le frustrazioni, presenti anche negli sport e in ogni altra categoria, i pro e i contro ci debbano essere nelle personali esperienze di studio, per far crescere e migliorare.

I/4 ritiene che lo studio della musica abbia mantenuto la mente molto allenata per incrementare così l'apprendimento di altre discipline e che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Grazie allo studio della musica ha capito che niente è impossibile, basta crederci e stare molto calmi.

I/4 ha molti modelli di riferimento.

La percezione che ha di sé rispetto al momento di entrata al liceo presenta delle differenze.

Lui crede di possedere doti musicali, che ritiene importanti quanto un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative che non sono cambiate rispetto a quelle in ingresso.

Dopo il liceo ha intenzione di fare il Conservatorio, con il progetto futuro di aprire una scuola di musica.

Non sa dire fino a che punto il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita, ma se non dovesse sfondare in campo artistico ha altre prospettive di riserva.

Lui crede che lo studio della musica sia esclusivo per i talenti.

"La passione per la musica è nata ascoltando le canzoni"

I/5 studia X, gli piace la musica soprattutto rock, quantificandone l'importanza nella sua vita con 10/10 in quanto lo fa stare attivo.

Dedica nove ore settimanali allo studio della musica.

Lui non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale con la famiglia.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

I/5 ricorda di essersi avvicinato alla musica da piccolo ascoltando canzoni. Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto; non andava ai concerti durante l'infanzia, non ricorda di aver fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, nè di aver conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica quando era piccolo.

La passione per la musica è nata ascoltando le canzoni.

I/5 è contento della sua scelta scolastica, decisa da solo e i suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo.

La sicurezza personale è il cambiamento più evidente che ha notato nelle relazioni interpersonali che può attribuire allo studio della musica.

Rispetto alle possibili frustrazioni nelle esperienze musicali di studio si sente tranquillo.

Lui ritiene che lo studio della musica aiuti ad apprendere altre discipline e che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

I/5 non ha modelli di riferimento, insegnanti o musicisti.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, si sente migliorato.

Lui crede di possedere normali doti musicali. Secondo lui è più importante il rapporto con l'insegnante piuttosto che possedere doti musicali, per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative.

Dopo il liceo I/5 ha intenzione di lavorare, nei suoi progetti futuri quello di cantare.

Lui pensa che il mondo della musica influenzerà abbastanza le sue scelte di vita.

Se non dovesse sfondare in campo artistico ha comunque la prospettiva di riserva di lavorare.

Crede anche che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"Mia madre è una cantante lirica, ma ritengo, nonostante la presenza di un familiare musicista, di non essere stato influenzato/indirizzato in questo percorso"

I/6 studia le materie di un liceo normale con l'aggiunta di quelle musicali. Suona X e adora la musica apprezzando quasi ogni genere quantificandone l'importanza nella sua vita con 9/10.

Lui si dedica con costanza allo studio della musica con 2-3 ore al giorno.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e ha preparato l'esame di ammissione al liceo eseguendo dei pezzi richiesti dalla commissione.

Sua madre è una cantante lirica, ma lui ritiene, nonostante la presenza di un familiare musicista, di non essere stato influenzato/indirizzato in questo percorso.

Durante l'infanzia non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non ha avuto modo di fare esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica, ma da piccolo andava ai concerti per ascoltare sua madre.

La passione per la musica è nata spontaneamente nel periodo delle Scuole Medie, non ricorda però in che modo.

I/6 è soddisfatto riguardo al suo percorso musicale, per il quale non ha avuto alcuna imposizione, ma ha deciso autonomamente.

I/6 crede che i suoi genitori siano contenti.

Il cambiamento più evidente che ha notato nelle relazioni interpersonali che può attribuire allo studio della musica è lo scambio culturale in questo ambito.

Studiando con più veemenza riesce a superare le frustrazioni presenti nelle sue personali esperienze musicali di studio.

Lui non ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline, infatti condivide il pensiero di Schopenhauer che "La musica non è immagine delle idee ma espressione della volontà, racchiudendo un valore assoluto ed intraducibile".

Secondo lui la formazione ricevuta durante il liceo non ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Lo studio martellante e costante costituisce a suo parere una strategia di apprendimento per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

I/6 ha insegnanti o musicisti come modelli di riferimento, non ne aveva quando era piccolo.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita, per questo motivo proseguirà con il Conservatorio.

Lui non crede di possedere doti musicali, secondo lui con la passione e la voglia di fare in qualche modo è possibile raggiungere il proprio obiettivo o perlomeno andarci vicino.

La formazione ricevuta al liceo non ha risposto alle sue aspettative, a suo parere è troppo poco il tempo passato sullo strumento.

Dopo il liceo ha intenzione di andare al Conservatorio, ma non sa ancora quali siano i suoi progetti per il futuro, crede però che la musica lo accompagnerà sempre.

Se non dovesse sfondare con la musica non ha altre prospettive di riserva.

Pensa anche che lo studio della musica non sia riservato ai talenti, ma che sia per tutti.

"La passione per la musica è iniziata verso i 6 anni quando accompagnavo mio fratello a lezione di musica"

I/7 sta concludendo il suo percorso di studi e si sta preparando per la maturità. Suona X, dedicando 4-5 ore al giorno allo studio e gli piace tantissimo la musica, in particolare i generi Funk, Jazz e Fusion, quantificandone con 10/10, che non basterebbe neanche, l'importanza nella sua vita.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale con il suo insegnante privato di strumento.

Suo padre e suo fratello sono musicisti e I/7 ricorda che da piccolo le esperienze musicali di ascolto di musica dal vivo o registrata, la presenza di strumenti musicali in casa a disposizione, giochi sonori o musicali, viaggi o vacanze con stimoli musicali, erano nel suo quotidiano.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, ma durante l'infanzia andava ai concerti con qualche adulto, ricorda una grande emozione di quelle esperienze.

Non ha avuto modo di fare esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Da piccolo ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

Fare musica è stato un interesse spontaneo. La passione per la musica è iniziata verso i 6 anni quando accompagnava suo fratello a lezione.

Lui si ritiene soddisfatto della sua scelta scolastica che è stata una sua decisione. I suoi genitori lo vedono felice e di conseguenza lo sono anche loro.

Lo studio della musica gli ha dato l'opportunità di conoscere tanti musicisti anche di livello, ma non ritiene che abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline.

La formazione per lo strumento è avvenuta al di fuori della scuola perché purtroppo il suo strumento non è contemplato ed ha apprezzato le lezioni private di strumento per risolvere le problematiche connesse allo studio.

I/7 ha dei modelli di riferimento, insegnanti o musicisti e ne aveva anche quando era piccolo.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, crescendo è cambiata.

Lui pensa di possedere doti musicali, che ritiene più importanti di un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo per quanto riguarda lo strumento non ha risposto alle sue aspettative.

Dopo il liceo ha intenzione di fare il Conservatorio a indirizzo Jazz, con il progetto futuro che essere musicista diventi il suo lavoro.

Lui crede che la musica sarà il suo futuro, quindi le sue scelte saranno influenzate da questa in maniera importante. Se non dovesse sfondare in campo artistico non ha assolutamente nessun'altra prospettiva di riserva.

Secondo lui lo studio della musica non è esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"La passione per la musica è nata ascoltando un coro"

I/8 suona due strumenti al liceo musicale. La musica le piace ed è così importante nella sua vita da quantificarla con 10/10. Il suo genere preferito è il pop, ma ascolta diversi generi musicali.

Per lo studio della musica dedica almeno un'ora al giorno.

Lei ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale, studiando pezzi ed esercitandosi con studi che poi avrebbe eseguito durante l'esame.

Nella sua famiglia ci sono musicisti.

I/8 ha sempre avuto strumenti musicali a disposizione in casa e ricorda di essersi appassionata alla musica sin da piccola.

Prima di entrare alla scuola elementare non ha frequentato nessun corso di musica e non ricorda di essere andata a qualche concerto durante l'infanzia, mentre ricorda i piccoli concerti o spettacoli

che faceva a fine anno scolastico quando frequentava la Scuola dell'Infanzia.

Ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica durante il periodo delle Medie.

Il suo interesse per la musica è nato quando aveva più o meno 10 anni ed è stato un interesse spontaneo, **la passione per la musica è nata ascoltando un coro.**

Lei è delusa della sua scelta scolastica, decisa autonomamente. Secondo lei la formazione ricevuta durante il liceo non ha assolutamente incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Non ha frustrazioni nelle sue personali esperienze musicali di studio e ritiene che lo studio della musica abbia reso più facile l'apprendimento di altre discipline.

Non ricorda se da piccola aveva modelli di riferimento.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, è importante sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con gli insegnanti e la famiglia.

Dopo il liceo ha intenzione di fare un'Accademia di *musical*; riuscire ad entrare in Accademia è un suo progetto per il futuro, convinta che il mondo della musica potrà influenzare molto le sue scelte di vita, comunque con prospettive di riserva se non dovesse sfondare in campo artistico.

I/8 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti, anche se pensa che ci voglia del talento per poi sfondare in questo campo, oltre a tantissimo studio che è la cosa fondamentale.

"Lo studio della musica intanto mi ha insegnato rigore e disciplina, automaticamente suscitandomi interesse nello studio delle altre materie come in quello della musica"

I/9 studia materie a indirizzo Musicale, oltre alle materie scientifiche, letterarie ed estere come un liceo normale e suona X, dedicando circa 2-3 ore al giorno allo studio della musica.

Lui adora la musica, quantificandone l'importanza con 10/10 e affermando «è **la mia vita, la musica è come il battito del cuore...se si ferma, tutto il mondo muore!**». Il suo genere preferito è il Jazz, che si dirama in generi che adora, come Funk e Fusion, e seguendo l'artista preferito Tommy Emmanuel.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato due brani con il suo professore di chitarra per l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia suo nonno è un musicista.

Quando a 6 anni decise di iniziare a provare X, ricorda che suo nonno parlò con lui e con sua mamma e gli fece vedere due diversi strumenti. Da quel momento, all'età di 7 anni ha iniziato a studiare X, che si è rivelata la sua passione più grande.

Da piccolo non ha frequentato corsi di propedeutica, ha dei vaghi ricordi su qualche concerto sentito quando era bambino, mentre rimase colpito da un laboratorio sulla musica di "Pierino e il Lupo" alla Scuola d'Infanzia frequentata.

Alla scuola elementare aveva qualche compagno di classe che studiava musica come lui.

Fare musica è stato un interesse spontaneo, la passione è nata nella sua piccola infanzia, sicuramente avere un parente musicista lo ha aiutato molto.

I/9 è soddisfatto della sua scelta scolastica, indirizzata dalla famiglia. I suoi genitori sono fieri di quello che fa, lo sostengono in tutto e per tutto e dicono che ha fatto la scelta migliore.

Sicuramente nel mondo della musica ha trovato persone con cui condividere la stessa passione, che parlano la sua stessa lingua, quindi degli amici speciali con cui condividere tutto.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio purtroppo sono presenti delle frustrazioni, ma piano piano con la costanza è riuscito a superare i momenti meno belli.

Lo studio della musica intanto gli ha insegnato rigore e disciplina, automaticamente suscitandogli interesse nello studio delle altre materie come in quello della musica.

La formazione ricevuta durante il liceo ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, apprezzando semplicemente chi riesce a spiegare le cose complicate in maniera semplice, quale strategia di insegnamento/apprendimento per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

I/9 ha molti esempi d'innanzi a lui come modelli di riferimento e da loro cerca di prendere il meglio per migliorarsi, ne ha avuti anche quando era piccolo.

Quando è entrato al liceo aveva delle aspettative personali, uscendo può dire di averle raggiunte, anche se pensa che non si finisce mai d'imparare.

Lui crede di possedere doti musicali e ritiene importante aver un buon rapporto con l'insegnante per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, perché questo può far sì che la voglia e la determinazione non vengano meno. Avere delle doti musicali secondo lui è altrettanto importante, perché la musica è per tutti e di tutti, ma ci vuole chi la sappia creare e interpretare.

Dopo il liceo ha intenzione di frequentare il Conservatorio; lavorare in ambito musicale è nei suoi progetti per il futuro.

I/9 pensa che il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita fino a quando le scelte che dovrà prendere non influiranno con la musica, con l'idea che sfondare non sia la prima scelta a cui aspirare, ma suonare piuttosto per passione e per il piacere che trasmette. Se sarà bravo il successo verrà di conseguenza, è importante secondo lui stare con i piedi per terra.

I/9 non ha piani alternativi alla musica e tenterà in tutte le maniere di trovare un lavoro che soddisfi la sua passione per la musica.

Lui crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma debba essere aperto a tutti. Al termine ringrazia per il questionario molto interessante per lui.

"La musica gli ha insegnato come ci si comporta in una comunità, che nel caso specifico è rappresentata dall'orchestra, poiché tutti devono seguire il direttore, ma allo stesso tempo devono ascoltare se stessi e tutti gli altri componenti dell'orchestra"

Durante i cinque anni di liceo I/10 ha studiato materie inerenti la musica, che nel suo caso specifico si tratta dello studio di X.

La musica ha tanti significati per lui, l'ha sempre ritenuta un po' come una cura, ma anche una compagna di vita, oppure anche come una distrazione o un momento per divertirsi, accostando il più possibile la sua quotidianità alla musica, ascoltandola già dalla mattina appena sveglio, fino a lasciar suonare mentre dorme. Sono pochi i generi che preferisce, ma i più importanti per lui sono l'Alternative e l'Indie, di tutti i tipi, e tutte le lingue; Billie Eilish la sola artista preferita.

Su una scala da uno a dieci per lui la musica vale 10/10 più.

Pecca del suo comportamento sta nell'aspetto che riguarda lo studio dello strumento, ma in generale, durante una settimana, passa una dozzina di ore a studiare lo strumento, più 2-3 ore di lezione a settimana.

Ha frequentato la Scuola Media ad indirizzo Musicale e la sua professoressa delle Medie lo ha aiutato nel formare il programma d'esame di ammissione al liceo, inserendo studi, brani facili, scale e anche il brano che aveva portato all'esame di Terza media.

Sua mamma quando era più giovane si dilettava nello studio della chitarra, mentre suo nonno amava suonare la tromba, suo fratello, che ha frequentato la stessa Scuola Media, ha suonato per tre anni la chitarra.

Nel momento di decidere la Scuola Media decise lui di intraprendere l'indirizzo Musicale.

I/10 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto; il primo concerto al quale è stato fu il saggio finale del primo anno delle Medie di suo fratello, dove suonava anche lui.

Non ricorda nessuna esperienza musicale alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Molti dei suoi coetanei della Materna e delle Elementari suonavano qualche strumento, infatti iniziò ad incuriosirsi al X verso la Terza Elementare.

Incuriosito dallo studio della musica durante le Elementari, chiese ai suoi genitori di scriverlo ad una scuola di musica, ma dopo una paio di mesi "mollò" pensando che non facesse per lui, in realtà non voleva imparare il solfeggio, parte importantissima per chi studia musica.

Per lui sono molti gli aspetti da chiarire se vogliamo parlare di soddisfazione nel caso della sua scelta scolastica; la scelta del liceo musicale non è stata casuale, ma nemmeno forzata dai suoi genitori. Finite le Scuole Medie, periodo che ricorda abbastanza brutto, un po' perché preso di mira dagli insegnanti e dal clima in generale, sentiva il bisogno di andare a studiare in una scuola che lo avesse fatto sentire libero a livello mentale e che gli avesse permesso di tornare a sentirsi a suo agio con i compagni di classe e con i docenti. La sua è stata una scelta completamente autonoma ed i suoi genitori sono contenti del percorso che ha fatto al liceo musicale e gli hanno sempre detto che

anche se la musica non sarà il suo futuro, sicuramente gli è servita a qualcosa, e questo lo pensa anche lui.

Con lo studio della musica si è sentito completamente rinato, alle Medie stava quasi sempre da solo o al massimo con una decina di amici conosciuti fin dalle Elementari, una volta arrivato al liceo gli si è aperto un mondo di felicità, ha riscoperto cosa volesse dire avere dei rapporti stabili di confronto con gli insegnati, ha legato subito con tutti i suoi compagni di classe, ma soprattutto con i ragazzi più grandi che all'epoca erano l'unica altra classe del Musicale.

A volte I/10 trova difficoltà nello studio dello strumento, ma cerca di dividere il grande lavoro da fare in tanti pezzettini da svolgere uno alla volta, il più delle volte questo metodo funziona.

Lo studio della musica ha sicuramente allargato i suoi orizzonti, il suo modo di pensare e vedere le cose, ma anche l'apprendimento di altre materie. Lui pensa che la musica, come le lingue o l'arte, sia uno dei pochi mezzi che abbiamo per poter comprendere ciò che ci circonda in maniera più ampia.

I/10 si rammarica che la scelta del percorso universitario non ricada sullo studio della musica.

C'è una caratteristica che ritiene importantissima che ha potuto apprezzare con lo studio della musica, cioè la collettività, **la musica gli ha insegnato come ci si comporta in una comunità, che nel caso specifico rappresentata dall'orchestra, poiché tutti devono seguire il direttore, ma allo stesso tempo devono ascoltare se stessi e tutti gli altri componenti dell'orchestra, questo è per lui il segreto più importante per una buona riuscita di qualcosa che debba essere fatta in gruppo.**

I suoi modelli di riferimento sono senza dubbio le sue professoressine di strumento, a loro deve tutto, qualsiasi cosa appresa negli ultimi otto anni, alla sua insegnante delle Medie che gli ha insegnato le basi dello strumento ed a quella delle superiori che lo ha spronato ad andare avanti ed a superare tutti gli ostacoli che incontrava durante lo studio di X.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo è completamente diversa, guardando indietro vede una versione di sé ormai obsoleta, poiché sa di essere cambiato a livello emotivo e comportamentale.

Lui non si ritiene un genio musicale o un maestro, anzi è consapevole delle sue limitazioni, ma ciò che fa cerca di farlo sempre al meglio, mettendoci cervello e cuore allo stesso tempo.

Secondo lui per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori.

Per quanto riguarda la risposta delle aspettative nella formazione del liceo lui pensa che la scuola gli abbia dato molto di più di ciò che erano le sue aspettative alle Medie.

Dopo il liceo I/10 ha intenzione di iscriversi ad economia presso l'Università di Y; durante il periodo di studio all'Università vorrebbe tentare di entrare a lavorare presso Y, poiché una delle sue più grandi passioni è la tecnologia.

Nei suoi progetti per il futuro inoltre vorrebbe tentare il concorso per diventare *steward* di volo, gli piacerebbe anche imparare a fare foto e video-making (ritenedosi abbastanza capace di poter esprimere molto attraverso foto e video, come già sperimentato) infine il suo sogno nel cassetto è quello di andare a vivere in Y.

Lui ritiene che la musica sia la chiave di ciò che accomuna tutte queste sue idee e progetti, in quanto comprensibile a tutti e globale.

Sicuramente vuole prendere in mano uno dei suoi progetti e farne il suo futuro.

Tutti hanno bisogno di studiare musica secondo lui, questo è fondamentale; la musica insegna molti concetti che tante altre discipline non riescono a trasmettere.

In questi ultimi cinque anni di liceo la musica gli ha dato molto, grazie ad essa ha superato molte delle sue paure, tra cui quella della lontananza da casa, in quanto ha frequentato il quarto anno di liceo in Y.

"La passione per la musica è nata per caso, per curiosità ho deciso di fare l'orientamento musicale alle Medie e più che lo strumento, mi ha colpito quello che poi sarebbe stato il mio insegnante di X alle Medie"

Oltre alle materie di indirizzo come Teoria Analisi e Composizione, Storia della Musica e

Tecnologie musicali, I/11 al liceo suona X.

Al lui la musica piace, non ha un artista preferito, gli piace ascoltare musica da film.

La musica per I/11 non è una semplice passione, ma qualcosa di più grande di cui può quantificarne l'importanza con 9/10.

I/11 studia musica più o meno 10 ore a settimana.

Lui ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e ha preparato l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale semplicemente decidendo il brano da suonare con il suo insegnante delle Medie e studiandolo.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

I/11 non ricorda di essere stato indirizzato verso la musica, di aver fatto esperienze musicali o di aver ricevuto stimoli in questa direzione specifica da piccolo, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto. Crede di essere andato ad un concerto con i suoi genitori da bambino, ma non ricorda con esattezza, come non crede di aver fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Quando era piccolo non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

La passione per la musica è nata per caso, per curiosità ha deciso di fare l'orientamento musicale alle Medie e più che lo strumento, lo ha colpito quello che poi sarebbe stato il suo insegnante di X alle Medie. È lui che gli ha fatto nascere questa passione.

I/11 è soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente.

I suoi genitori sono contenti e sperano che lui possa diventare un grande musicista.

Non sa dire se ci sono stati cambiamenti nelle relazioni interpersonali da poter attribuire allo studio della musica.

Spesso gli capita di provare frustrazione quando qualcosa non va per il verso giusto, quando accade, semplicemente cerca di pensare ad altro e di distrarsi, di solito ritorna tranquillo.

Lui non crede che la musica abbia migliorato l'apprendimento di altre materie, ma forse la formazione ricevuta durante il liceo ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Prendere le cose con la giusta calma e serenità è sempre stata per lui la soluzione migliore per risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

I modelli di riferimento di I/11 sono i suoi insegnanti.

Nella percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo si sente ora preparato nelle materie di indirizzo.

I/11 crede di possedere doti musicali, ma ritiene che sia meglio avere un buon rapporto con la famiglia e con gli insegnanti per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, piuttosto che possedere doti musicali.

Lui pensa di aver ricevuto un'adeguata preparazione relativamente alle aspettative di formazione.

Dopo il liceo I/11 vorrebbe fare il Conservatorio, ancora senza progetti per il futuro, dedicandosi allo studio per poi vedere cosa succederà e senza avere idea se il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita.

Se non dovesse sfondare in campo artistico come prospettiva di riserva pensa che potrebbe diventare insegnante di musica.

Crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma sia una cosa per tutti.

"Quando mia mamma era incinta ascoltava sempre tanta musica...quando avevo circa 8/9 anni mia mamma mia ha mandato a cantare nel coro di voci bianche della chiesa"

I/12 al liceo studia le materie d'indirizzo tra cui teoria, analisi e composizione, storia della musica, tecnologie musicali, musica d'insieme, fino alla quarta ha studiato il Primo e Secondo strumento, mentre in Quinta è rimasto solo il Primo strumento.

A lei piace la musica, il genere che preferisce è la musica classica, con una preferenza per il violinista Maxim Vengerov.

La musica è sempre stata al centro delle sue scelte e può quantificare quanto conta nella sua vita con 10/10.

In un periodo ha smesso di studiare con costanza ogni giorno per alcune cose personali, ma

generalmente studia da 2 a 4 ore al giorno, a seconda del tempo a disposizione.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, preparando un brano per l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Quando era piccola i suoi genitori non l'hanno indirizzata verso la musica, ma alla sua mamma piace molto la musica classica e le ha raccontato che quando era incinta ascoltava sempre tanta musica. Quando aveva circa 8/9 anni sua mamma l'ha mandata a cantare nel coro di voci bianche della chiesa. All'età di dieci anni ha iniziato a studiare X e quando si è iscritta alle Medie ha deciso di iniziare a studiare anche X. **Lei pensa che cantare nel coro della chiesa sia stata l'esperienza che le ha fatto nascere la passione per la musica.**

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è andata a sentire concerti durante l'infanzia, ha iniziato alle Superiori. Non ricorda nessuna esperienza musicale fatta alla Scuola dell'Infanzia, ma ricorda che aveva una compagna di classe alle Elementari che cantava nel suo stesso coro e prendeva lezioni di chitarra.

All'inizio quando la sua mamma le chiedeva se volesse provare a cantare nel coro si rifiutava sempre perché si vergognavo, però dopo aver superato questa cosa è stata lei a voler iniziare X1 e poi X2.

I/12 pensa che aver studiato musica sia stata una delle scelte migliori che ha fatto. Se potesse scegliere nuovamente la Scuola Superiore, non pensa che si segnerebbe di nuovo nel suo liceo, ma nonostante questo ha avuto degli ottimi insegnanti di musica, che sono l'unica ragione per cui non si sente delusa della sua scelta, decisa autonomamente, anzi ha avuto alcune discussioni perché i suoi genitori, soprattutto suo padre, non erano contenti della sua scelta.

I suoi genitori ora sono contenti che lei studi e si impegni per una cosa che le piace.

Lei non sa dire se lo studio della musica abbia determinato cambiamenti nelle relazioni, studia musica dall'età di dieci anni, quindi non riesce a notare dei cambiamenti nelle relazioni interpersonali che aveva prima di studiare musica.

I/12 ha molte frustrazioni, perché ogni volta che suona non si sente soddisfatta della sua esecuzione ed è difficile superarle, infatti molto spesso non le supera affatto.

Lei pensa che lo studio della musica l'abbia aiutata anche nell'apprendimento delle altre materie, perché a differenza delle altre discipline **la musica abitua alla costanza e all'indipendenza nello studio.**

I/12 ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Lo studio della musica le ha insegnato a coltivare giorno dopo giorno lo studio, ad avere costanza e pazienza, perché i risultati non si vedono alla fine di una sessione di studio, ma nel tempo.

Lei ha sempre avuto come modelli di riferimento i suoi insegnanti.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita, anche se adesso si sente più consapevole anche riguardo al mondo del lavoro e alle opportunità di impiego nel settore della musica.

I/12 non crede di possedere doti musicali, pensa di aver sviluppato nel tempo alcune doti, ma sicuramente non si ritiene talentuosa, anche se secondo lei con le doti musicali si ha sicuramente una marcia in più.

La formazione dal punto di vista musicale ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative.

Ha dei dubbi per quanto riguarda il lavoro. Ha sempre pensato di continuare solo con la musica dopo il liceo, ma ha paura di non diventare abbastanza brava per arrivare ad avere un lavoro che la gratifichi. Non ha progetti per il futuro, in questo momento si sente molto confusa e non sa se il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita, non sa ancora cosa potrebbe fare oltre alla musica, perché fin da piccola i suoi progetti hanno girato soltanto attorno alla musica.

Secondo lei lo studio della musica non è riservato ai talenti, ma è per tutti, la differenza è che una persona talentuosa sarà più facilitata, ma deve comunque mettere impegno in ciò che fa per avere dei buoni risultati.

Liberamente aggiunge di aver avuto difficoltà a rispondere ad alcune domande perché sta passando

un periodo in cui ha molti dubbi riguardo a quello che vorrebbe fare e studiare dopo il liceo e questo questionario è stato anche un modo per riflettere su queste sue incertezze.

"La musica mi permette di esprimere emozioni senza le parole"

I/13 studia X al liceo; gli piace la musica e il suo genere preferito è il classico.

La musica conta 8/10 nella sua vita, perché gli permette di esprimere emozioni senza le parole.

Durante la settimana dedica abbastanza tempo allo studio della musica.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha studiato per preparare l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti. Da piccolo non è stato indirizzato verso la musica, nè ha fatto esperienze che possano averlo stimolato in questa direzione; non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è andato a sentire concerti durante l'infanzia e non ha fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, ha invece conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

La passione per la musica è iniziata circa a 10 anni ascoltando una sassofonista suonare.

Lui si sente soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente. I suoi genitori sono felici per la sua scelta e lo supportano.

Nelle relazioni interpersonali **grazie allo studio della musica si sente più aperto mentalmente.**

Ogni tanto «succedono» frustrazioni nelle sue personali esperienze musicali di studio, che supera con la passione e lo studio.

Secondo lui lo studio della musica ha incrementato l'apprendimento di altre discipline attraverso la visione diversa delle cose che gli dà la musica.

Lui ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Studiare inizialmente le basi è stata una strategia di insegnamento/apprendimento che ha apprezzato di più nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Come modello di riferimento prende il suo insegnante, da piccolo non aveva riferimenti perché non suonava.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, perché il percorso liceale lo ha cambiato dal punto di vista del pensiero.

I/13 non crede di possedere doti musicali, secondo lui è importante essere decisi e consapevoli su quello che si sta facendo per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

Le aspettative di formazione in uscita dal liceo sono in parte uguali in parte diverse da quelle che aveva in entrata anche se non sa spiegare bene il perché, è una questione emotiva.

Dopo il liceo ha intenzione di andare al Conservatorio, con il progetto futuro di diventare insegnante del suo strumento ed anche orchestrale e concertista.

Sicuramente finché non smetterà di suonare pensa che il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita, senza prospettive di riserva per il momento.

Crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"Ascolto quasi sempre quando sono felice, quando sono triste, quando sono malato, quando sono stanco, ecc., mi tiene sempre compagnia"

Le materie principali che I/14 studia al liceo musicale sono le stesse degli altri licei, come materie d'indirizzo invece studia: Tecnologie musicali, Teoria Analisi e Composizione, Storia della musica, Musica d'insieme, coro e strumento, in Quinta solo il Primo strumento, mentre in tutte le altre classi anche il Secondo strumento.

Lui canta solo nel coro e suona X.

A lui piace molto la musica, gli piacciono un po' tutti i generi, ma soprattutto la musica da film.

La musica conta 9/10 nella sua vita, poiché la musica è ovunque, ha anche un ruolo molto importante per lui, poiché la ascolta quasi sempre quando è felice, quando è triste, quando è malato, quando è stanco, ecc., gli tiene sempre compagnia.

Nella sua giornata dedica circa 4 ore al giorno allo studio della musica.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media dove ha iniziato a suonare e ricorda di essere stato molto tempo a studiare un brano molto semplice preparato per l'esame attitudinale di ingresso al liceo.

Nella sua famiglia uno zio non di sangue e una cugina che non vede da anni sono musicisti.

Fin da piccolo in casa sua gli facevano sentire musica e sentivano musica con i vecchi CD, crescendo poi, suo zio lo ha molto indirizzato verso la musica, all'inizio non ci andava nemmeno d'accordo, ma da quando ha iniziato a interessarsi alla musica, si vedono molto spesso.

Le uniche esperienze che ha avuto a scuola sono le recite che faceva alle Elementari e alla Materna a Natale ed a fine anno in cui cantavano in coro. Alle Elementari faceva bene le ore di musica rispetto ad altre scuole, conosceva anche abbastanza bene l'insegnante che era amico di suo zio, ha fatto anche un mese di arpa, ma non gli piacque.

Per meno di un mese ha fatto pianoforte, ma poi non ha più voluto andarci anche per il fatto che era molto "appiccicato" a sua mamma, ora tutto il contrario.

Durante l'infanzia I/14 non andava ai concerti, si annoiava, alla Scuola dell'Infanzia che frequentava

faceva giochi con la musica, crede. Il suo migliore amico ha fatto pianoforte per un po' di anni.

Crescendo ascoltava sempre più musica, poi alle Medie ha conosciuto un insegnante molto bravo, suo punto di riferimento, anche lui amico di suo zio, che era il suo preferito e "copiava" sempre.

Tuttora gli insegna musica d'insieme al liceo, poiché quando è entrato al liceo era appena aperto e quindi un anno dopo essere entrato lui si è trasferito al liceo e ce l'ha riavuto come insegnante. Con lui è stato molto in contatto anche fuori dalla scuola, grazie a suo zio e qualche anno fa ha iniziato a cantare anche in un coro amatoriale della zona che questo maestro dirige da quasi 30 anni e che prima dirigeva suo zio. Quest'anno è anche diventato vicepresidente del suo liceo, poiché la vicepresidente che aveva prima, che è stata sua insegnante di italiano e storia per quattro anni, diplomata in pianoforte, che canta anche in un coro amatoriale, è diventata Dirigente del liceo.

I/14 è molto soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa liberamente.

Il suo babbo all'inizio avrebbe preferito che facesse un altro liceo, ma non si è opposto quasi per nulla, a sua mamma invece andava bene tutto.

Con i musicisti fa molta più amicizia che con altri, si apre e parla più facilmente e volentieri.

Non gli sembra di avere frustrazioni nelle sue personali esperienze musicali di studio.

Per alcuni versi ritiene che lo studio della musica abbia un pochino incrementato l'apprendimento di altre discipline, poiché si collega molto con le altre materie: Italiano, Storia, Storia dell'Arte e Filosofia.

Lui ritiene che la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Ha apprezzato lo studio di tanta tecnica quale strategia di insegnamento/apprendimento nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

All'inizio del liceo non pensava di essere all'altezza, ora ha cambiato completamente idea.

Non sa dire se in possesso di doti musicali, forse un pochino, la musica la capisce subito senza problemi e la mette in pratica molto facilmente, per esempio arrangia, cioè prepara i brani per l'orchestra del liceo, cosa non facile, che a scuola fa solo lui e questo insegnante con cui ha un ottimo rapporto; nessun'altro dei ragazzi lo sa fare e anche molti insegnati spesso si rivolgono a lui principalmente per l'uso dei programmi di musica che sa usare meglio di altri, spesso anche quest'insegnante si rivolge a lui.

Secondo lui basta un buon rapporto che ti indirizzi bene e ti faccia apprendere con facilità, piuttosto che possedere doti musicali, per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha risposto alle sue aspettative, gli ha insegnato un mucchio di cose, anche cose che all'inizio non si aspettava di imparare.

Dopo il liceo I/14 vorrebbe fare il Conservatorio, entrare al triennio di X e fare i propedeutici di direzione d'orchestra e composizione, dopo tre anni chiedere il trasferimento in un'altra città, fare il biennio, finire X, iniziare il triennio di composizione di musica da film e videogiochi e portare a termine composizione classica e direzione d'orchestra, se dopo ce la fa, vorrebbe fare un'Università di tre anni a Y in cui studiare produzione audio.

Con il percorso di studi che ha in mente di fare, potrebbe fare moltissime cose; secondo lui con la parte classica ormai non si vive più, sta morendo, soprattutto in Italia, all'estero non tanto. Vorrebbe cercare di lavorare con la musica nel cinema, anche come direttore e fare un'orchestra che suona colonne sonore dal vivo con film o i giochi proiettati che è una cosa bella e che vende molto in tutto il mondo, convinto che qualsiasi cosa farà debba però cercare di uscire dall'Italia sennò non andrà lontano e che il mondo della musica influenzerà molto le sue scelte di vita.

A lui piacerebbe studiare Legge, durante il Conservatorio, se vede che con la musica potrebbe non andare lontano, potrebbe lasciare e andare a studiare Legge come prospettiva di riserva.

I/14 pensa che tutti quelli che hanno veramente successo non sono casi straordinari, ma gente che suona da quando aveva due anni, suona più di dieci ore al giorno e sono molto dotati, ce n'è un po' soprattutto in Oriente dalla Russia, però anche tra quelli non tutti diventano famosi, questo parlando di musica classica, per la musica moderna è un po' più facile.

"La musica ha influito molto sul mio carattere, mi ha aiutata ad aprirmi con le persone"

I/15 sta studiando X al liceo. Gli piace tutta la musica in generale. Nella sua vita la musica conta 10/10, l'ha aiutata molto a crescere caratterialmente.

A volte potrebbe fare di più di quanto fa, ma dedica abbastanza tempo allo studio della musica.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alle Medie e ha preparato vari pezzi da suonare per l'esame di ammissione al liceo.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti e quando era piccola non è stata indirizzata verso la musica, ricorda quello che l'ha stimolato nella musica. Durante l'infanzia non ha frequentato corsi di propedeutica, strumento o canto, non andava a sentire concerti, ma ricorda qualcosa con il coro scolastico come esperienza significativa alla Scuola dell'Infanzia che frequentava.

Quando era piccola ha conosciuto qualche amico/amica o compagno/a che facevano musica.

Un giorno, quando era un po' più piccola, chiese per Natale ai suoi genitori una X e decise di prendere delle lezioni per imparare a suonarla.

I/15 è abbastanza soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente. I suoi genitori sono contenti della sua scelta.

La musica ha influito molto sul suo carattere, l'ha aiutata ad aprirsi con le persone.

Nelle sue personali esperienze musicali non ci sono frustrazioni.

Lei ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di alcune discipline.

La formazione ricevuta durante il liceo a suo parere, per certi aspetti ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Il suo modello di riferimento per il momento è il gruppo musicale Green Day.

I/15 non si sarebbe mai aspettata di poter fare certe cose durante il suo percorso liceale.

Non sa dire se è in possesso di doti musicali, ma pensa che per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sia importante possedere doti musicali, quanto avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori, una non deve escludere l'altra.

La formazione ricevuta al liceo non ha risposto alle sue aspettative.

Dopo il liceo ha intenzione di continuare sempre a suonare, ma per conto suo e di andare all'Università, con al momento qualche progetto per il futuro, ma ancora incerto.

I/15 pensa che fino a quando la musica riesca a darle soddisfazioni personali influenzerà le sue scelte di vita, ma ha altre prospettive di riserva se non dovesse sfondare in campo artistico.

Secondo lei lo studio della musica non è esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"All'inizio non avevo una grande passione, ma verso i 9-10 anni ha iniziato a intensificarsi, ascoltavo sempre più musica e suonavo tutti i giorni non potendo più farne a meno"

I/16 studia X al liceo, adora la musica, gli piacciono tanti generi e gruppi, non uno in particolare.

Nella sua vita la musica conta 10/10, è la sua ragione di vita e non potrebbe farne a meno, rappresenta un divertimento e talvolta uno sfogo.

Nella sua giornata dedica almeno due ore al giorno allo studio della musica tutti i giorni.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e non avendo una preparazione teorica e musicale, ma suonando molto istintivamente e ad orecchio, ha preparato un brano che ha anche

cantato per l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Quando era piccolo i suoi genitori gli hanno comprato una X ed hanno iniziato a mandarlo a lezione da insegnanti privati, all'inizio non aveva una grande passione, ma verso i 9-10 anni ha iniziato a intensificarsi, ascoltava sempre più musica e suonava tutti i giorni non potendo più farne a meno.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, ascoltava solo la musica che il suo babbo metteva in macchina, e gli piaceva. Quando aveva 12 anni ha iniziato ad andare alle serate musicali nei locali, a frequentare *jam sessions* e a suonare nei locali con la sua prima *band* a 14 anni.

Non ha fatto nessuna esperienza musicale significativa alla Scuola dell'Infanzia che frequentava.

Ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica alle Medie.

Verso i 9/10 anni si è intensificata la passione per la musica, soprattutto quando ha iniziato ad avere degli idoli, chitarristi e non.

I/16 è soddisfatto della sua scelta scolastica, decisa autonomamente, anche se crede che il liceo musicale potrebbe essere organizzato meglio.

I suoi genitori sono orgogliosi di lui e lo spronano, fanno tanti sacrifici per lui.

Grazie alla musica nelle relazioni interpersonali si sente più aperto a fare amicizia con tutti, specialmente musicisti più grandi, va molto d'accordo con i grandi.

Come in tutto, anche nelle sue personali esperienze musicali di studio ci sono frustrazioni che supera senza scoraggiarsi, restando sempre umile e senza fermarsi mai, cercando sempre di migliorare.

Secondo lui lo studio della musica ha incrementato l'apprendimento di altre discipline, senza dubbio a livello di memorizzazione.

La formazione ricevuta durante il liceo a suo parere ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

L'insegnamento aperto, che non vada ad inculcare un genere o uno stile musicale, ma che apra ad uno studio della musica a 360 gradi ed a fare quello che piace, secondo lui motiva ad apprendere.

Fare ciò che non piace, soprattutto se inculcato da altri, demotiva e toglie passione.

I/16 sia in passato che ora ha due o tre suoi insegnanti come modelli di riferimento, oltre a svariati chitarristi e altri musicisti che ascolta.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, si sente cambiato soprattutto a livello di gusti musicali ed a livello emozionale è molto più sensibile e aperto ad esplorare cose nuove.

I/16 crede di avere doti musicali, qualche anno fa ha scoperto di avere l'orecchio assoluto, che nello studio lo aiuta molto, secondo lui la dote e il talento sono fondamentali per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, ma ovviamente bisogna essere sostenuti e motivati.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative, sia a livello teorico che esecutivo sul genere della musica classica che per lui era sconosciuto.

Dopo il liceo I/16 ha intenzione di entrare al triennio di X jazz in un Conservatorio, a lui piace il Jazz, il Pop e la musica moderna in generale, con il progetto futuro di fare il turnista, suonare in diversi gruppi, lavorare come autore e produttore nel mercato discografico e con la convinzione che il mondo della musica influenza e influenzerà le sue scelte di vita, ritenendola al primo posto, ma comunque con la prospettiva di riserva dell'insegnamento se non dovesse sfondare in campo artistico.

I/16 rispetto alla possibilità di studiare musica, pensa che nessuno sia negato per la musica, ma c'è chi è più portato e chi lo è meno, contando poi tantissimo anche il fattore della voglia di studiare e dell'impegno nel fare le cose. Al termine aggiunge che fare il questionario è stato divertente.

"Ho iniziato a fare musica a otto anni perché la mia sorella suonava il pianoforte ed ho voluto provarci anch'io".

I/17 sta suonando X al liceo musicale. La musica le piace, quantificandone l'importanza nella sua vita con 8/10, non ha comunque un genere o artista preferito.

Allo studio della musica dedica circa 2-3 ore al giorno.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e per preparare l'esame di ammissione al liceo musicale ha preparato un pezzo.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Da piccola non è stata indirizzata verso la musica, ha iniziato a fare musica a otto anni perché la sua sorella suonava il pianoforte ed ha voluto provarci anche lei; ricorda questo come il momento in cui è nata la passione per la musica.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto da piccola, ha iniziato a studiare musica alle Elementari, non è andata a nessun concerto durante l'infanzia, ma ha avuto modo di fare esperienze musicali con le recite alla Scuola dell'Infanzia che frequentava.

Quando era piccola ha conosciuto amiche che facevano musica.

La passione per la musica è nata quando sua sorella andava a fare lezione di pianoforte e lei rimaneva sola con la mamma, allora ha voluto provarci.

I/17 è soddisfatta della sua scelta scolastica, indirizzo scelto autonomamente.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo, le dicono che sono molto orgogliosi del percorso che ha fatto.

Rispetto ai cambiamenti nelle relazioni interpersonali che può attribuire alla musica, afferma che quando parla di musica con una persona più grande di lei riesce ad esprimergli ciò di cui stanno parlando.

Nelle sue personali esperienze musicali ci sono frustrazioni che riesce a superare ripetendo a se stessa che può fare di meglio e che deve andare sempre avanti.

I/17 non ritiene che lo studio della musica incrementi l'apprendimento delle altre discipline.

La formazione musicale ricevuta al liceo a suo parere non ha incentivato la motivazione a proseguire gli studi, anzi le ha messo molti dubbi sul continuare a fare musica o fare altro.

Tra le strategie nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica ha apprezzato l'insegnamento di dover andare sempre avanti, anche se magari non riusciva a suonare bene il brano.

I/17 ha dei modelli di riferimento e li ha avuti anche da piccola.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, perché quando è entrata pensava che avrebbe continuato a fare musica anche dopo l'uscita dal liceo, ma ora è un po' confusa perché non riesce a scegliere se andare al Conservatorio o all'Università.

Lei crede di possedere doti musicali, motivo per cui si trova al Musicale e secondo lei è bene sia possedere doti musicali che avere un buon rapporto con gli insegnanti e con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative, era così che si era immaginata il Musicale.

È indecisa se fare il Conservatorio o l'Università dopo il liceo. Nei suoi progetti futuri, se dovesse entrare al Conservatorio vorrebbe diventare una musicista, se invece dovesse entrare all'Università vorrebbe prendere Psicologia e diventare una psicologa, pur ritenendo che la musica influenzerà sempre le scelte della sua vita. Considera l'Università e diventare psicologa una prospettiva di riserva se non dovesse sfondare nel mondo della musica.

Secondo lei lo studio della musica non è riservato ai talenti, ma è per tutti.

Liberamente aggiunge che le è piaciuto tanto fare il musicale, anche se certe volte ha avuto uno strano rapporto con la musica; si sente però sicura che qualsiasi cosa faccia, la musica sarà sempre con lei.

"Non credo di avere doti musicali, penso che dietro al mio talento ci sia tanto esercizio"

I/18 sta studiando musica al liceo e suona X.

La musica le piace molto, quantificando quanto conta nella sua vita con 8/10, perché con questa si può rifugiare dal mondo e fare quello che a lei piace. Non ha un vero e proprio genere preferito, le piacciono un po' tutti.

Allo studio della musica dedica due ore quasi tutti i giorni.

Non ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media e per preparare l'esame attitudinale per

entrare al liceo musicale si è esercitata molto, sia da sola che col suo insegnante privato.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Da piccola non è stata indirizzata verso la musica, però i suoi genitori le facevano ascoltare CD e canzoni che piacevano a loro.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto e non è andata ai concerti durante l'infanzia, però ricorda una volta in un Festival medievale di aver ascoltato una ragazza che suonava l'arpa e le era piaciuta molto.

Non ha avuto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica, affermando che **la passione per la musica è nata piano piano alla fine delle Elementari, grazie ad un progetto che aveva fatto la sua scuola, e andando avanti si è sempre più appassionata.**

I/18 è soddisfatta della sua scelta scolastica, percorso scelto autonomamente.

I suoi genitori sono contenti, ma anche preoccupati per il suo futuro nell'ambito del lavoro.

Nelle relazioni interpersonali grazie alla musica si è aperta di più.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio ci sono frustrazioni che ha superato ripetendo all'infinito e con pazienza finché non si è sentita soddisfatta.

La formazione ricevuta durante il liceo ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, anche se ha un po' di dubbi per il lavoro futuro.

Studiare i pezzi lentamente e mano a mano aumentare fino alla velocità richiesta dal pezzo è una strategia di apprendimento che ha apprezzato di più nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica.

Da piccola I/18 non aveva modelli di riferimento, ma adesso stima molto le persone che le sono state vicine nell'insegnamento e apprendimento della musica.

La percezione di sé al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, ci sono stati alcuni cambiamenti nel suo carattere ed è riuscita a diventare più autonoma.

I/18 non crede di avere doti musicali, pensa che dietro al suo talento ci sia tanto esercizio e messa in pratica di quello che gli insegna il suo insegnante.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è molto importante il rapporto con il proprio insegnante e il sostegno dei genitori influenza molto per avere più fiducia nelle proprie capacità, piuttosto che possedere doti musicali.

Lei non sapeva cosa aspettarsi dalla scuola che ha scelto, ma quando è entrata ha capito che era un ambiente diverso da quello che ci si aspetta da una scuola, il rapporto che si viene a creare tra alunni e insegnanti diventa molto personale e questo in un certo senso invoglia a impegnarsi di più, a mettersi alla prova e a migliorarsi sempre di più; molti la sottovalutano come scuola, gli studenti si devono impegnare non solo nelle materie scolastiche, ma anche in quelle dello strumento e questo impiega il doppio del tempo, costando anche il tempo libero molto spesso, ma comunque può dire di essersi formata molto e di essere soddisfatta del suo percorso.

Dopo il liceo ha in mente di fare il Conservatorio e forse di entrare in Marina Militare, sicuramente per il futuro ha il progetto di diplomarsi al Conservatorio, poi vedrà, non sa dire se il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita.

Se non dovesse sfondare in campo artistico ha la prospettiva di riserva di insegnare.

Lei crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti, secondo I/18 è comunque un modo per accrescere le propria cultura personale.

"Ricordo di essere stata avvicinata alla musica attraverso canzoni, cartoni animati, giocattoli musicali e semplicemente per mia curiosità"

I/19 studia musica al liceo, suona X e canta.

La musica le piace tanto. Ascolta ogni genere musicale, senza preferenze, anche se il Pop è quello che ha più nell'orecchio.

Per lei la musica conta 8.5/10, la accompagna da quando è nata e le ha sempre dato grande soddisfazione.

Al suo strumento dedica il tempo necessario per far sì che il programma da svolgere sia preciso e pronto per la lezione.

Lei ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media ed ha preparato l'esame di ammissione al liceo in tutta tranquillità, facendo mente locale sul brano migliore per mettere in luce le sue capacità e i suoi gusti.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

È stata indirizzata verso la musica dai suoi genitori, ma l'ha sempre desiderata fin da piccola.

Ricorda di essere stata avvicinata attraverso canzoni, cartoni animati, giocattoli musicali e semplicemente per sua curiosità.

Ha frequentato dei corsi di propedeutica musicale e/o strumento e lo ricorda come un periodo molto felice e di amicizie.

Da bambina andava a sentire concerti, per lo più *Musical*, con i suoi genitori.

Alla Scuola dell'Infanzia frequentata ha avuto modo di avvicinarsi ancora di più alla musica e rafforzare la sua passione; ha anche conosciuto amici/amiche, compagni/e che facevano musica.

La sua passione per la musica è stata spontanea ed è nata dalla curiosità che ha sempre nutrito per il suo strumento, al quale si è avvicinata grazie ad un cartone animato visto da piccola.

I/19 è soddisfatta della sua scelta scolastica, consigliata, ma anche suo desiderio.

I suoi genitori sono felici di quello che fa.

Dal punto di vista delle relazioni interpersonali I/19 può dire che la musica l'abbia spinta a fare nuove amicizie e incontrare persone con la stessa passione.

Lei non ha frustrazioni nelle sue personali esperienze di studio, ma solo la preoccupazione per un futuro lavoro, ma cerca di essere solare e positiva.

I/19 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato lo studio di altre discipline, come la letteratura e la filosofia, affermando che «La musica ti apre un mondo!».

La formazione ricevuta al liceo ha incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, alternativo alla classica scelta del Conservatorio, che non reputa opportuno per lei.

Non ha preferenze per le strategie di insegnamento/apprendimento nel risolvere problematiche connesse allo studio della musica e non ha modelli di riferimento, ma cerca sempre spunti un po' ovunque senza avere una sola persona fissa. Il suo sguardo va più verso Lindsey Stirling.

La percezione di sé in uscita dal liceo corrisponde a quella del momento di entrata.

I/19 crede di possedere doti musicali e ritiene più importante avere un buon rapporto con chi ti sta accanto (genitore/insegnante) piuttosto che possedere doti musicali, per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative.

Dopo il liceo I/19 ha intenzione di andare all'Università, nei suoi progetti per il futuro: essere felice con se stessa e cercare un lavoro che soddisfi le sue passioni.

Ritiene inoltre che il mondo della musica influenzerà «il giusto» le sue scelte di vita.

Se non dovesse sfondare con la musica ha un piano di riserva, convinta che bisogna avere sempre un piano B.

Lei non pensa che la musica sia riservata ai talenti, ma che sia di tutti e per tutti.

"A casa avevo un piccolo xilofono azzurro che mi piaceva molto, un pianoforte a casa di mia nonna che il mio babbo ha sempre suonato, una tromba, una chitarra che mi è stata comprata ma che non ho mai suonato e un basso elettrico"

I/20 frequenta il liceo musicale, sta studiando musica e suona X.

A lei la musica piace molto, quantificandone l'importanza nella sua vita con 8.5/10. Ascolta molti generi musicali, quindi tende a non averne uno preferito in particolare, così come per un artista nello specifico.

Dedica quasi ogni giorno della sua settimana allo studio della musica.

Ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media dove ha iniziato lo studio dello strumento che suona ancora oggi; per preparare l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale ha scelto degli studi da portare e si è esercitata nel perfezionarli, così da poter essere sicura di fare una buona esecuzione con l'aiuto del professore delle Medie.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti veri e propri, non di professione, però il suo babbo ha

sempre suonato il pianoforte e il basso elettrico.

I/20 ricorda di essere stata indirizzata verso la musica da piccola, quando aveva 6-7 anni i suoi genitori l'hanno incoraggiata nello studio di X; un'amica di famiglia lo insegnava ai bambini nella sua scuola. Nel suonare lo strumento, aveva riscontrato la piccola difficoltà di un leggero dolore al pollice e quindi decise di mollare. Per quanto riguarda l'ascolto di musica registrata, i suoi genitori hanno sempre messo tanti CD in casa o in macchina, inoltre con sua nonna e sua cugina ascoltavano spesso opere liriche. Per quanto riguarda altri strumenti musicali, a casa aveva un piccolo xilofono azzurro che le piaceva molto, un pianoforte a casa di sua nonna che il suo babbo ha sempre suonato, una tromba, una chitarra che le è stata comprata ma che non ha mai suonato e un basso elettrico.

Non ha frequentato corsi o scuole propedeutiche alla musica da piccola, ma ricorda di essere stata ad alcuni concerti durante la sua infanzia; erano spesso Festival di musica jazz o classica.

Per quanto riguarda le esperienze musicali nel contesto della Scuola dell'Infanzia frequentata, non ricorda tanto, forse qualche recita dove cantavano, ma le esperienze musicali significative le ha fatte appunto dopo, avvicinandosi allo studio di X.

Quando era piccola c'era un caro amico che suonava X con lei e poi ha conosciuto, sempre in quella scuola, altri due bambini con cui a volte ha suonato insieme.

Fino alle Medie l'interesse per la musica è stato spesso sollecitato dai suoi genitori, soprattutto perché era un po' pigra ed incostante. L'interesse sincero e spontaneo, si è formato quando è stata rifiutata alle selezioni per l'indirizzo Musicale alle Medie. Alle selezioni iniziali c'era un questionario in cui doveva mettere gli strumenti disponibili in ordine di preferenza e lei aveva messo X, non conoscendolo per ultimo. Poi ha affrontato queste selezioni e vedeva tutti i professori chiamare i suoi compagni di classe per inserirli negli orari di strumento, ha aspettato del tempo e alla fine aveva quasi deciso di mollare, finché il professore di X le ha proposto di provare con quello strumento, avendo lui un'ora libera nel suo orario. Anche in quel caso, i suoi genitori l'hanno sostenuta e incitata a non mollare ed a provare con quello strumento, nonostante non fosse quello che aveva scelto.

I/20 è soddisfatta della sua scelta scolastica, anche se molte volte ha avuto dei ripensamenti, perché si sentiva insicura sulla scelta intrapresa. Ma poi si è sempre ricordata che era quello che voleva e ancora oggi è così. Scegliere il liceo musicale è stato un po' difficile per lei, perché tutte le sue amiche delle Medie non c'erano ed è stata quindi una sorta di scommessa con se stessa.

Lei ha scelto autonomamente, dato che le piaceva molto suonare e sentiva che era la strada che voleva intraprendere, nonostante appunto fosse un'ambiente nuovo e non avesse affetti vicini su cui contare, come invece è stato quando era entrata alle Medie.

I suoi genitori sono contenti; l'hanno sempre sostenuta e detto che qualsiasi cosa lei scelga per il suo futuro loro la appoggeranno sempre, anche se la musica non ne dovesse far parte e lei volesse cambiare percorso.

Per quanto riguarda le relazioni interpersonali può dire che la musica spesso l'ha aiutata. Per esempio ha suonato spesso in diverse orchestre e insiemi musicali dove ha imparato a rapportarsi con altre persone, sia alle Medie che al liceo. Inoltre, da circa quattro anni, oltre al liceo frequenta anche il Conservatorio, un ambiente nuovo dove ha imparato anche lì ad instaurare nuove conoscenze personali con maggiore sicurezza. Quindi sì, **la musica e soprattutto suonare insieme agli altri l'hanno aiutata molto con le relazioni interpersonali** e pensa di essere cresciuta molto dall'infanzia, soprattutto nel modo di rapportarsi alla conoscenza di nuove persone.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio sono presenti frustrazioni e ostacoli che sono stati sempre presenti nel suo percorso di studi musicali, e che riesce a superare, nonostante sia molto pigra e tenda spesso a mollare quando qualcosa non le riesce subito, cercando di imporsi una certa concentrazione e di motivarsi da sola nell'impegno per risolvere quel determinato ostacolo.

I/20 ritiene che lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline, perché **questo suo modo di risolvere le frustrazioni legate allo studio di un nuovo strumento e dello studio successivo, l'ha portata a trasferire questa determinazione, non sempre costante, anche nello studio delle altre discipline.**

La formazione avvenuta durante gli anni di liceo l'ha aiutata molto a comprendere e sviluppare il suo percorso musicale futuro, soprattutto per quanto riguarda la motivazione a proseguire tale disciplina.

Nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica ha apprezzato strategie relative all'isolamento di un problema e alla concentrazione su quella determinata problematica, che hanno portato spesso alla sua risoluzione.

Tutti gli insegnanti di strumento che ha avuto e che ha, sono stati e sono un punto di riferimento per lei; aveva un po' meno modelli di riferimento quando era piccola, dato che non si applicava bene allo studio dello strumento. Inoltre, **prende spesso come riferimento musiciste e musicisti che ascolta di più e che la motivano a fare meglio.**

Sicuramente la percezione di sé ora rispetto a prima, quando entrata al liceo, è diversa, ed è contentissima di questa cosa. Si vede cambiata in meglio, sotto tanti punti di vista come per esempio la dedizione che ora mette nello studio e il modo in cui si interfaccia con gli altri. Prima era sempre molto insicura, mentre adesso sente che su questo punto è migliorata abbastanza.

I/20 pensa di possedere doti musicali, non parlerebbe assolutamente di talento però, perché non crede nella definizione di questo termine e pensa pure sia ultra-utilizzato e sopravvalutato. Più che altro direbbe che ha un'attitudine ad imparare nuove cose del suo strumento, se ci mette impegno e concentrazione.

Secondo lei doti musicali e un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori sono abbastanza importanti per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, forse un po' meno il rapporto con l'insegnante, però personalmente crede dipenda dalla persona. Per esempio, per lei avere il sostegno e il supporto da parte dei suoi genitori è stato abbastanza fondamentale per il suo percorso, ma soprattutto anche avere doti musicali, perché si è potuta applicare con efficienza in certi casi allo studio dello strumento. Quindi, non sceglierebbe una di queste cose, ma piuttosto le considera tutte egualmente fondamentali per quanto riguarda la sua formazione.

All'inizio non sapendo bene come fosse l'ambiente di un liceo con indirizzo, non si era fatta tante aspettative nonostante l'avesse visitato durante l'Open Day. In seguito il liceo musicale ha invece soddisfatto le aspettative che si è fatta nel corso degli anni.

Dopo il liceo vuole continuare il Conservatorio iniziando il corso di studi accademici per conseguire la laurea in X. Inoltre, recentemente ha avuto l'idea di aggiungere anche un percorso di studi di cinematografia dato che le piace molto il cinema e vorrebbe approfondire gli studi in quel campo.

Nei suoi progetti futuri: insegnare il suo strumento o fare la concertista nell'orchestra e viaggiare in diversi posti, oppure fare il critico musicale o di cinema e scrivere per una rivista. Inoltre, le piacerebbe specializzarsi in musicoterapia e vedere che strada potrebbe intraprendere anche in quel campo.

Lei pensa che il mondo della musica potrà influenzare molto le sue scelte di vita future, dato il percorso che ha scelto di fare.

Se non dovesse riuscire nel percorso che si è prefissata, inizialmente ha pensato come "piano B" di lavorare in una libreria o in una biblioteca dato che i libri sono una sua altra grande passione, o magari scrivere qualche articolo o racconto per una rivista.

I/20 non crede molto nella definizione di talento e pensa assolutamente che lo studio della musica non sia esclusivo ma che, sia per hobby o per professione, è una cosa che chiunque può provare a fare e trovarne soddisfazione.

Al termine aggiunge che le sono piaciute le domande perché l'hanno portata a riflettere sulla musica.

"Ricordo le prove che faceva mia madre con il gruppo che aveva all'epoca, con il quale andava a cantare nei pub, bar e ristoranti, mi divertivo molto in quelle serate"

I/21 sta studiando X al liceo, ma parallelamente continua anche con il canto.

Lei ama la musica, è vitale per lei. Non ha un genere preferito, è ancora "inesperta" e la affascinano molti generi differenti. Ha due artisti che ascolta molto, il cantautore italiano Niccolò Fabi e il marimbista professionista romeno Bogdan Bacanu, che ha scoperto da poco più di un anno ed ha

fatto nascere in lei la voglia di specializzarsi con lo strumento.

Dovendo proprio utilizzare un numero per quantificare quanto conta la musica nella sua vita direbbe dieci, ma in realtà non è possibile per lei quantificarla. La musica ha sempre avuto un ruolo principale nella sua vita. Fin da piccola desiderava cantare, anche se l'ha sempre tenuto quasi nascosto fino alle Superiori, poi in Prima Media ha scoperto X e da lì è stato amore a prima vista.

I/21 afferma: «Quello che la musica crea è inspiegabile, è un modo per rimanere per sempre vivi nel tempo e nello spazio, per unirsi con gli altri, per esprimere sensazioni e dare modo agli altri di percepire le stesse, ma in modo soggettivo e personale. La musica è una voce libera, senza catene che non potrà mai essere censurata perché è necessità di ogni essere umano. Ma ci pensate ad una vita senza arte e senza musica? Sarebbe assolutamente vuota. In un momento come questo, in cui siamo tutti costretti in casa per il bene comune, dato che è in corso una pandemia, quanto ci stanno facendo compagnia arte ed artisti di ogni tipo e genere? Potrei continuare a parlare per ore di tutto ciò, ma credo che sia meglio terminare qua la mia risposta, altrimenti non riuscirei a finire il questionario.».

In riferimento al tempo che I/21 dedica allo studio dichiara che dipende molto dal periodo, in estate riesce a studiare anche per sei ore quotidianamente, ma ora come ora, dato l'avvicinarsi della maturità, solitamente studia tre ore al giorno, ci sono anche giorni in cui non suona, ma si sente terribilmente in colpa ed il giorno dopo si rimette a studiare.

I/21 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, è proprio da lì che è iniziato tutto. Inizialmente era decisa ad andare alla scuola alberghiera e, parallelamente, studiare al Conservatorio, poi all'ultimo, dopo aver finito di scrivere il tema di Terza Media, dove appunto parlava del suo amore per la musica e ringraziava i suoi insegnanti di strumento e musica d'insieme, spiegando perché avesse scelto di proseguire con l'alberghiero, si è resa conto che stava mentendo a se stessa e che voleva continuare gli studi al liceo musicale. Ovviamente si era già iscritta all'Alberghiero come se non bastasse, ed ha dovuto fare il nulla osta per poter dare l'esame d'ammissione al liceo, quindi avendo fatto tutto all'ultimo, ha improvvisato all'esame con quello che le era rimasto dall'ultimo saggio fatto, ha suonato un brano per X, cantato un brano a piacere e poi le hanno fatto solfeggiare un frammento di partitura che non ricorda assolutamente. Nel complesso è andata abbastanza bene però, non ricorda molto perché era davvero molto agitata.

Nella sua famiglia sua madre canta da quando era piccola per passione ed hobby.

I/21 non è stata indirizzata verso la musica, però ricorda che in macchina con il suo babbo ascoltava sempre Bob Marley, De Andrè, Vasco Rossi, i Pink Floyd, invece con sua madre ascoltava Irene Grandi, i Beatles, Jovanotti e Rino Gaetano. La canzone della sua infanzia è sempre stata "Il Pescatore" di De Andrè ad esempio, ed anche "Fuori dal Tunnell" di Caparezza, del quale è andata anche al concerto, il suo primo concerto. Era una piccola capellona di soli 3 anni. **Ricorda le prove che faceva sua madre con il gruppo che aveva all'epoca, con il quale andava a cantare nei pub, bar e ristoranti, si divertiva molto in quelle serate. Si è realmente avvicinata alla musica dopo i sei anni, quando ha iniziato ad acquisire un minimo di consapevolezza.**

I/21 non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non ha avuto modo di fare nessuna esperienza significativa, se non i saggi di Natale e di fine anno alla Scuola dell'Infanzia frequentata, ma ricorda di aver visto da piccola vari concerti con i suoi genitori, soprattutto sua madre, però non ricorda di chi, le sono rimasti impressi solo quelli di Caparezza e della PFM.

Alle Elementari la sua amichetta del cuore studiava flauto traverso, I/21 era molto incuriosita da ciò e quindi ogni tanto andava ad assistere alle sue lezioni.

L'interesse per la musica è avvenuto in modo molto naturale. Alle Elementari sentendo cantare sua madre, provava la voglia di voler fare la stessa cosa, ma aveva molta vergogna, poi verso gli 11 anni ha visto in TV un batterista e ne è rimasta affascinata, fino a quando alle Medie non ha scoperto il mondo di X ed il suo cuore si è riempito di gioia e meraviglia, da lì è realmente iniziato tutto.

Lei è molto soddisfatta della sua scelta scolastica, grazie alla sua scuola ha avuto modo di fare esperienze indimenticabili che l'hanno formata e cambiata davvero molto.

I/21 ha potuto decidere autonomamente la scelta scolastica, ma era molto combattuta, sicuramente

però pensa di aver fatto la scelta giusta.

Lei crede che i suoi genitori siano contenti, non parla molto con loro di questo, quindi non sa rispondere al riguardo.

Grazie alla musica ha avuto un cambiamento a livello emotivo, prima era molto insicura, non che ora non lo sia, ma non ha più paura di mettersi in gioco. La sua timidezza è svanita.

Nelle sue personali esperienze musicali di studio ci sono tante frustrazioni, che lei ritiene per un musicista normale provare, anche perché non si è mai arrivati; nel momento in cui ci si sente arrivati crolla tutto, non si finisce mai e poi mai di imparare, si capisce solo come imparare e come scoprire. Le frustrazioni a parer suo non si superano, si attenuano, o magari si superano momentaneamente quando si arriva ad un traguardo, ma poi si capisce che dietro a quel traguardo c'è una nuova "avventura" che ci aspetta, piena di sacrificio, studio e sudore. In ogni caso queste frustrazioni servono per crescere, arricchirsi e soprattutto rendersi consapevoli del lavoro che si è deciso di intraprendere, lavoro che richiede la massima forza d'animo e dedizione, dato che molte volte non è neanche riconosciuto come tale.

I/21 ritiene che in alcuni casi lo studio della musica incrementi l'apprendimento di altre discipline, nel suo riconosce che l'abbia responsabilizzata molto e di conseguenza si sente molto più capace anche di avere dei risultati nello studio.

La formazione ricevuta durante il liceo ha assolutamente incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale.

Quali strategie di insegnamento/apprendimento nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica, ha apprezzato il fatto che gli insegnanti le abbiano messo di fronte più possibilità per risolvere le problematiche rispetto allo studio dello strumento e della musica, ovviamente poi con la costanza e lo studio ha capito da sola come affrontare i problemi, anche perché certe volte sono talmente soggettivi che un insegnante può solo dare la spinta alle loro risoluzioni.

I/21 ha vari modelli di riferimento e sono tutti insegnanti con cui ha avuto modo di interagire e capire il loro modo di vivere la musica. Due tra questi l'hanno accompagnata nei suoi primi passi con gli studi musicali e continuano tuttora ad essere presenti.

La percezione che aveva di sé nel momento di entrata al liceo non corrisponde assolutamente a quella in uscita, si sente cambiata moltissimo, non sa se in meglio o in peggio, ma sicuramente è cambiata. Ha acquisito molta più consapevolezza, perseveranza, compostezza, almeno crede, e nello stesso tempo è diventata autocritica, forse troppo. Quando è entrata al liceo non sarebbe mai stata in grado di affrontare un potenziale concerto in orchestra, adesso invece si sente lievemente più tranquilla, perché le hanno insegnato come comportarsi ed ha avuto la possibilità di fare diverse esperienze.

A lei non piace dichiarare se in possesso di doti musicali, non crede di possedere niente, sa solo che ama la musica, suonare, nella vita punta a questo e vuole fare questo.

Secondo lei sicuramente per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante avere doti musicali ed anche il rapporto con l'insegnante è di fondamentale importanza, personalmente è proprio grazie ai suoi insegnanti che ha continuato e continua con gli studi.

Per quanto riguarda il rapporto con i genitori è importante, ma anche se non l'avessero sostenuta avrebbe fatto capire loro che non avrebbe voluto fare altro se non questo, la vita è una, e se qualcuno ha le possibilità di poter fare ciò che ama, secondo lei, deve impegnarsi fino in fondo e lavorare sodo.

La formazione che ha ricevuto al liceo ha rispettato le sue aspettative, si reputa fortunata, ha avuto qualche alto e basso, diverse incertezze, ma se deve valutare nel complesso il tutto, non può lamentarsi.

Dopo il liceo vorrebbe andare al Conservatorio, trasferirsi e continuare gli studi.

Per quanto riguarda i progetti per il futuro non ha ancora pensato a cosa fare, ha ancora molte esperienze che la aspettano e sicuramente il Conservatorio le darà la possibilità di conoscere vari mondi, però è ancora presto per pensare ai suoi progetti futuri terminati gli studi, crede comunque che il mondo della musica influenzerà le sue scelte in ogni cosa.

I/21 non punta a sfondare in campo artistico, punta a potersi mantenere facendo ciò che ama ed a condividere e divulgare musica.

Lei crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti coloro che la amano e sono disposti a mettersi in gioco per essa.

Liberamente ringrazia molto per l'interesse avuto per il liceo con la ricerca e aggiunge che vorrebbe che la musica, ma in generale l'arte, venisse pensata da tutti come uno dei beni primari e fondamentali per l'uomo, vorrebbe che venisse valorizzata come si merita, che il suo studio si potesse diffondere in modo ancora più elevato, e soprattutto, **vorrebbe che il lavoro del musicista venisse considerato come un lavoro.** «Purtroppo in Italia stiamo perdendo una delle culture più grandi che ci appartiene, quella del teatro e dell'opera. Il nostro paese dovrebbe dare molto più valore a ciò che gli dà valore.».

"Spesso provo ansia nel pensare al futuro, perché non è assolutamente una strada facile...se non dovessi sfondare in campo artistico non ho altre prospettive di riserva in quanto non sono capace di fare altro"

I/22 sta studiando X al liceo, anche se il suo strumento principale è il X.

Lui vorrebbe poter vivere grazie alla musica da grande. Il suo genere preferito è il Jazz anche se gli piace ascoltare di tutto.

La musica nella sua vita conta 9/10, lo aiuta a non farlo stare troppo da solo, dedicando allo studio della musica tutti i giorni, o con lo strumento in mano o ascoltando qualcosa.

I/22 ha frequentato l'indirizzo Musicale alla Scuola Media, anche se era indirizzato più verso la musica corale, e non ha preparato granché per l'esame attitudinale per entrare al liceo musicale, perché si è presentato con X, che aveva studiato dagli 8 anni fino all'anno scorso.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Rispetto agli stimoli musicali durante l'infanzia ricorda che in casa c'era sempre musica.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto. I suoi genitori lo portavano spesso con loro a vedere concerti di ogni tipo quando era piccolo.

Non ha avuto modo di fare esperienze musicali all'asilo dalle suore che ha frequentato.

Fino a 8 anni di età non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica, successivamente i suoi compagni di chitarra divennero suoi amici.

Iniziò a suonare perché era intenzionato a suonare tutte le canzoni di De André, poi piano piano è andato avanti.

Non sa dire se soddisfatto o deluso dalla sua scelta scolastica, decisa autonomamente, in quanto gli sembrava l'unica alternativa; la sua è una scuola con grandi potenzialità, ma forse non è ancora del tutto sistemata visto che esiste da soli sei anni.

Non sa dire se i suoi genitori sono contenti della sua scelta, non gli dicono granché.

Nelle relazioni interpersonali grazie allo studio della musica sicuramente non ha più paura di salire su un palco; il suo essere introverso non gli ha mai fatto avere vere e proprie relazioni interpersonali al di fuori degli amici e dei conoscenti.

Riguardo la presenza di possibili frustrazioni nelle sue personali esperienze musicali di studio, spiega di avere spesso ansia nel pensare al futuro, perché non è assolutamente una strada facile. Cerca di superare questi stati di paura dicendosi che non può effettivamente sapere come andrà.

Lui non sa dire se lo studio della musica abbia incrementato l'apprendimento di altre discipline, forse riesce a rendere più sensibile verso materie filosofiche/umanistiche; nè sa dire se la formazione ricevuta durante il liceo abbia incentivato la motivazione a proseguire un percorso musicale, perché il suo percorso musicale si basa su qualcosa di esterno.

Nel risolvere le problematiche connesse allo studio della musica, più che strategie di apprendimento ha apprezzato metodi, che lo hanno aiutato tantissimo, in particolare il metodo del suo insegnante.

Tra i suoi modelli di riferimento probabilmente Jaco Pastorius, anche se ogni settimana cambia idea; da piccolo invece era letteralmente fissato con De André.

Rispetto al momento di entrata al liceo si sente più insicuro, anche se è sicuramente per colpa della sua età.

Non sa dire se crede di possedere doti musicali, ma secondo lui è più importante possedere doti

musicali piuttosto che avere un buon rapporto con l'insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, affermando che molto spesso il percorso musicale si basa su un qualcosa di intimo, una sorta di eterno confronto fra la persona che sei fuori e la persona che sei dentro.

Relativamente alla risposta del liceo alle sue aspettative di formazione, sicuramente ha avvertito un grande cambiamento nell'attitudine con cui si avvicina alla musica grazie al suo maestro, ma si sarebbe aspettato di uscire diversamente dalla scuola.

Dopo il liceo ha intenzione di studiare musica, probabilmente in una Università incentrata sul suo genere preferito.

Per il futuro non ha ancora progetti, spera solo di riuscire a vivere con la musica, con l'idea che il mondo della musica potrà influenzare le sue scelte di vita, finché non diventerà un lavoro con cui poter vivere.

Se non dovesse sfondare in campo artistico non ha altre prospettive di riserva in quanto non si ritiene capace di fare altro.

I/22 non sa dire se lo studio della musica sia esclusivo per i talenti o per tutti, crede che chi ha talento e riesce a sfruttarlo del tutto avrà sempre qualcosa in più rispetto agli altri.

Liberamente aggiunge che è stato bello rispondere alle domande, lo ha aiutato a rifare un po' di ordine in se stesso.

“La voce degli studenti e delle studentesse”

Classi Quinte liceo ad indirizzo Artistico di Carrara

"Io sono il modello, gli altri dovrebbero prendere esempio da me"

I/1 studia Italiano, Storia, Inglese, Matematica, Fisica, Storia dell'Arte, Filosofia, discipline pittoriche e plastiche ed Educazione Fisica al liceo Artistico, quantificando quanto conta l'indirizzo scolastico scelto nella sua vita con 3/10.

A lei piace la musica, quantificando quanto conta nella sua vita con 7/10. La ascolta per gasarsi durante attività fisica o per ballare. Preferisce il genere Pop e Reggaeton, anche se apprezza molti artisti come Adele e Maroon 5, oltre a Fedez ed Elettra Lamborghini.

Non ha mai mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali.

Non ci sono musicisti nella sua famiglia.

Rispetto ad eventuali stimoli musicali durante l'infanzia ricorda di aver avuto una pianola, ma niente di particolare in seguito.

Da piccola non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non andava ai concerti con qualche adulto, non ha avuto modo di fare esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata.

Da bambina non ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/1 è delusa della sua scelta scolastica, inizialmente era stata indirizzata per il liceo classico che ha frequentato due anni, in seguito ha cambiato per l'Artistico.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo.

Lei non ha modelli di riferimento, e non ne aveva da piccola, affermando di essere lei un modello, gli altri dovrebbero prendere esempio da lei.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita.

Secondo I/1 è più importante possedere doti personali specifiche piuttosto che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta.

La formazione ricevuta al liceo ha risposto alle sue aspettative, sapeva che al Liceo Artistico lo studio è modesto se non misero, è rimasta delusa per le materie d'indirizzo, in cui ha fatto pochi progetti, credeva che avrebbe disegnato e dipinto di più.

Dopo il liceo ha intenzione di fare Ingegneria Nautica, con progetti di lavoro, famiglia e benessere

per il futuro.

I/1 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma un po' per tutti.

"Durante l'infanzia non sono stato indirizzato verso la musica, non ho frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non sono stato a sentire concerti da piccolo e non ho fatto esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia che non ho frequentato"

I/2 ha studiato all'indirizzo figurativo al liceo Artistico, quantificandolo quanto conta nella sua vita con 7/10. A lui piace la musica, ascolta Hip Hop e Rap, gli piacciono: Jovanotti, Marracash e molti altri, quantificando quanto conta nella sua vita con 8/10.

Non la pratica e non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali.

Nella sua famiglia il suo papà sa suonare la chitarra.

Durante l'infanzia non è stato indirizzato verso la musica, non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è stato a sentire concerti da piccolo e non ha fatto esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia in quanto non ha frequentato.

Da bambino ha conosciuto qualche compagno/a amico/a che faceva musica.

I/2 è soddisfatto della sua scelta scolastica che ha potuto scegliere autonomamente.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo.

Lui non ha modelli di riferimento, però cerca di prendere il meglio da ogni persona.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella di uscita, ora è molto più sicuro di se stesso.

Secondo lui per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta tra possedere doti specifiche e avere buoni rapporti con insegnanti e genitori è più importante avere doti specifiche, i rapporti con gli insegnanti sono secondari, sono più importanti quelli con i genitori.

I/2 ritiene che la formazione ricevuta al liceo ha risposto abbastanza alle sue aspettative, in alcune cose si aspettava di fare un po' di più, ma considerando il *lockdown* si può ritenere soddisfatto. Le aspettative che aveva in entrata sono cambiate durante il percorso scolastico, voleva fare un altro indirizzo.

Dopo il liceo ha intenzione di fare l'Università, sta decidendo quale. Riguardo ai suoi progetti futuri ha qualcosa in mente, ma non è ancora sicurissimo.

Pensa che lo studio della musica non sia esclusivo dei talenti, ma sia per tutti, ovviamente poi ci sono persone più portate di altre, come in tutte le cose.

Liberamente aggiungene che compilare il questionario è stato piacevole.

"Lo studio della musica è adatto a tutti, tuttavia i talenti saranno quelli decisamente facilitati nel successo"

I/3 frequenta l'indirizzo Pittorico all'Artistico, studia arte, pittura e disegno, quantificando con 8/10 quanto conta l'indirizzo scelto nella sua vita.

Lei non suona nessuno strumento, non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, le piacerebbe cantare, ma non a livello professionale.

Come genere musicale preferisce l'Electro Swing, come gruppo musicale i Caravan Palace, quantificando quanto conta la musica nella sua vita con 9/10.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Durante l'infanzia sua madre le faceva sentire i suoi artisti preferiti, tuttavia, non ricorda perfettamente di che musica o artisti si trattasse. Nei primi cinque-sei anni di età non ha fatto molte esperienze musicali, si limitava ad ascoltare la musica che metteva sua madre in macchina, principalmente inglese e spagnola.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto da piccola, non ha nessun ricordo specifico legato alla musica nella Scuola dell'Infanzia frequentata.

Da bambina è andata ad un concerto di David Guetta e Robbie Williams ed ha conosciuto una ragazza che faceva canto e un ragazzo che faceva piano.

I/3 inizialmente aveva scelto di frequentare il liceo scientifico, verso il quale era stata indirizzata, non trovandosi bene ha cambiato ed ora è decisamente soddisfatta della sua attuale scelta scolastica, scelta autonomamente.

I suoi genitori erano soddisfatti della sua scuola precedente, con il cambio sono rimasti delusi, ma col tempo hanno cominciato ad apprezzarla ed ora sono molto contenti. Inizialmente credevano che la scuola corrente non le avrebbe dato il livello di istruzione che ritenevano necessario, dopo averla vista studiare regolarmente hanno lentamente cambiato idea.

Lei non ha nessun modello di riferimento, apprezza gli artisti e ascolta la loro musica, ma non aspira a diventare come loro.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo non corrisponde assolutamente a quella in uscita, non può racchiudere in una breve risposta quanto grande e significativo sia stato questo cambiamento per lei. Il cambiamento di percorso scolastico è stato importante perché l'ha aiutata con la sua scelta universitaria, ma l'ha anche aiutata a crescere e stare meglio con se stessa più di qualunque altra cosa.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante avere buoni rapporti con i professori, non sa dire se altrettanto con i genitori, non ha un buon rapporto con loro, ma forse se lo avesse sarebbe facilitata in un sacco di cose che le ostacolano lo studio.

Rispetto alla risposta formativa del liceo alle sue aspettative, pensa che decisamente tutti gli insegnanti siano stati molto esaurienti nelle loro materie e non le è sembrato che nessuna lezione fosse tralasciata, sente di avere una preparazione adatta per scegliere il percorso universitario che vuole. Le sue aspettative in entrata non erano altissime, infatti sono state decisamente superate.

Dopo il liceo ha intenzione di fare Informatica all'Università, con il progetto futuro di lavorare come programmatrice e trasferirsi altrove, all'interno del confine europeo.

Lei crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma che sia adatto a tutti, tuttavia i talenti saranno quelli decisamente facilitati nel successo.

Liberamente ci tiene a dire che il suo percorso è sempre stato un po' indeciso, non sapendo mai effettivamente cosa fare nel futuro. I suoi gusti musicali si sono evoluti col tempo, partendo con la musica Pop da giovane ed evolvendo in stili più particolari come i suoi correnti, sempre però nell'insieme di musica inglese. È solo recentemente, quest'anno, che ha capito cosa vuole fare con il suo futuro e come percorso di studio universitario.

"Durante l'infanzia i suoi genitori o altri familiari non le hanno fatto praticare musica, ma in casa aveva alcuni strumenti a corda che ha utilizzato in età adolescenziale per hobby"

I/4 sta studiando l'applicazione pratica delle materie figurative al liceo ad indirizzo Artistico, quantificando quanto conta nella sua vita con 8/10.

A lei piace la musica quantificandone l'importanza nella sua vita con 5/10; non la pratica, ma le piace ascoltarla, soprattutto quella anni '80-'90.

Ha pensato in passato di intraprendere studi musicali sistematicamente, ma alla fine ha avuto altre priorità e fatto scelte in ambiti differenti.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Durante l'infanzia i suoi genitori o altri familiari non le hanno fatto praticare musica, ma in casa aveva alcuni strumenti a corda che ha utilizzato in età adolescenziale per hobby.

Da bambina non ha frequentato corsi di propedeutica musica, strumento o canto, non è andata a sentire concerti, e non ha ricordi di esperienze musicali significative alla scuola materna che ha frequentato, ha invece conosciuto amici/amiche, compagni/compagne che facevano musica.

Lei è soddisfatta della sua scelta scolastica, ha deciso autonomamente di frequentare questo liceo.

I suoi genitori sono contenti di quello che sta facendo.

Non ha e non ha avuto modelli di riferimento.

La percezione di sé al momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, ha imparato tante cose sia a livello umano che a livello pratico.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta sono da mixare l'importanza di possedere doti specifiche, avere un buon rapporto con gli insegnanti e con i genitori.

La formazione ricevuta al liceo non ha risposto alle sue aspettative in tutte le materie, ma comunque rifarebbe la stessa scelta.

Dopo il liceo ha intenzione di proseguire gli studi, con progetti per il futuro, ma ancora incerti.

Secondo lei la musica non è riservata ai talenti, può essere studiata da tutti, anche se non tutti

avranno gli stessi risultati.

"Mi piace la musica, nella mia vita conta 8/10...non ho mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, ma mi piacerebbe tantissimo saper cantare..."

I/5 quando risponde al questionario ha da poco terminato gli studi del liceo Artistico sezione figurativa, quantificando quanto ha contato l'indirizzo scolastico scelto nella sua vita con 2/10.

A lei piace la musica, quantificando quanto conta nella sua vita con 8/10. Non la pratica. Tra i suoi artisti preferiti: i Linkin Park, Tiziano Ferro, James Blunt, Lost Frequencies ed altri.

I/5 non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali, ma le piacerebbe tantissimo saper cantare, ma non al fine di intraprendere una carriera.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Circa gli stimoli musicali durante l'infanzia I/5 ricorda che l'unico artista che fin da piccola l'ha accompagnata in ogni viaggio e in ogni situazione con la sua famiglia è Tiziano Ferro. Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è stata a nessun concerto con la famiglia. Probabilmente ha fatto esperienze musicali alla Scuola dell'Infanzia frequentata, ma non ricorda nulla in particolare. Non crede di aver conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/5 è delusa della sua scelta scolastica, decisa in modo autonomo, ma condizionata da una professoressa delle Medie, in modo indiretto: «non sapeva insegnare la sua materia, tutto qua».

I suoi genitori la appoggiano in quello che fa.

Lei ha sempre avuto modelli di riferimento, i suoi genitori, chiunque la circonda che è riuscito in quel che faceva, gli stessi che aveva quando era piccola, oltre a sua sorella.

La percezione di sé al momento di entrata al liceo corrisponde a quella in uscita.

Secondo lei è importante sia possedere doti personali specifiche che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta, sicuramente possedere doti è essenziale, ma anche un buon rapporto con un insegnante può tornare utile se ci sono dubbi e incertezze in varie occasioni.

La formazione ricevuta al liceo rispetto alle sue aspettative poteva essere meglio, ci sono molte falle nell'insegnamento nella sua scuola, sembra contare più la bravura nell'argomentare che l'impegno nello studio.

Dopo il liceo ha intenzione di studiare Veterinaria all'Università, con il progetto futuro di combattere per gli animali, per i loro diritti, per far cessare le crudeltà da parte dell'uomo.

Lei pensa che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

Liberamente ringrazia per aver avuto la possibilità di fare il questionario, con domande che non si sarebbe aspettata e si scusa per il ritardo nella consegna. Aggiunge di voler riuscire nel suo obiettivo: combattere per coloro che non possono difendersi e che la musica, con canzoni come Earth Song di Michael Jackson è un buon mezzo per far arrivare molti messaggi.

"In casa mia la musica non ha mai avuto un ruolo fondamentale, forse anche perché i generi che ascoltavano i miei genitori erano in contrasto"

I/6 spiega che il piano studi di base del liceo Artistico frequentato è quello di un qualsiasi liceo, ma più concentrato sugli aspetti artistici, quindi con in più le materie di indirizzo, ovvero disegno e plastica, quantificando quanto conta l'indirizzo scelto nella sua vita con 8/10.

A lei piace la musica, quantificando quanto conta nella sua vita con 9/10, ma non la pratica. Non ha un genere preferito, mentre il suo artista preferito è Fabrizio De Andrè.

In passato ha provato a studiare la chitarra, ma non faceva per lei; le piacerebbe un giorno imparare a suonare il pianoforte.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Durante la sua infanzia il contatto più diretto con la musica lo ha avuto in macchina dove ascoltava CD di ogni genere e quando in casa qualcuno metteva su un vinile. Ricorda che uno dei pochi modi per calmarla quando piangeva, già da neonata, era cullarla con "La Flaca" di Jarabe De Palo in sottofondo. **In casa sua la musica non ha mai avuto un ruolo fondamentale, forse anche perché i generi che ascoltavano i suoi genitori erano in contrasto.**

Da piccola non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, non è andata a

sentire concerti con qualche adulto, non ricorda nessuna esperienza significativa in ambito musicale durante la frequenza della Scuola dell'Infanzia, mentre ha conosciuto qualche bambino che frequentava l'oratorio e una bambina alle Elementari, figlia del maestro di musica, che faceva musica, ma non ricorda esattamente cosa facessero.

Questa scuola, scelta in modo completamente libero, le ha dato molto, però se potesse tornare indietro non avrebbe abbandonato il liceo classico, dove ha fatto due volte la Prima.

Sua madre è contenta del risultato finale della figlia.

I/6 non ha modelli di riferimento veri e propri, più che altro principi morali e ideali, ad oggi considera molto importate la figura del "Principe" di Machiavelli.

La percezione di sé nel momento di entrata al liceo non corrisponde a quella in uscita, ha una visione molto diversa del mondo ed è maturata molto. Uno degli aspetti più evidenti del suo cambiamento è aver imparato a rapportarsi con gli altri. In questa sua trasformazione la scuola non ha avuto un gran ruolo.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è importante sia possedere doti personali specifiche che avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori.

Relativamente alla formazione liceale I/6 si aspettava un lavoro maggiore nelle materie di indirizzo che invece vengono prese un po' sottogamba, d'altra parte non si aspettava di trovare così interessante il corso di Storia dell'Arte. Sicuramente ha imparato molto.

È ancora molto indecisa se viaggiare o fare l'Università dopo il liceo, in entrambi i casi vorrebbe poter cambiare città. Nel caso in cui scegliesse l'Università le piacerebbe studiare Scienze per la Pace e tentare la carriera diplomatica. Tra i suoi progetti futuri fare tanti, tanti soldi.

Secondo I/6 lo studio della musica è per i talenti, poi ognuno è libero di avere il passatempo che vuole.

"Ho provato a suonare la chitarra, ma non mi sono sentita portata"

I/7 sta studiando Arte figurativa al liceo Artistico, quantificando quanto conta l'indirizzo scelto nella sua vita con 8/10.

A lei piace la musica quantificando quanto conta nella sua vita con 5/10, si rammarica di non praticarla, **ha provato a suonare la chitarra, ma non si è sentita portata e non ha mai pensato di intraprendere studi musicali sistematicamente.** Non ha un genere o artista preferito, gliene piacciono molti.

Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Relativamente agli stimoli musicali ricevuti durante l'infanzia ricorda che le facevano ascoltare molte canzoni, il suo babbo le cantava le canzoni. Ha assistito a vari concerti dal vivo quando era piccola, ricorda molta stima verso il cantante e il gruppo. Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale, strumento o canto. È andata a sentire pochi concerti con qualche adulto da bambina, dove ricorda di essersi divertita. Non ricorda di aver fatto esperienze musicali significative alla Scuola dell'Infanzia frequentata, tranne cantare le solite canzoncine della recita di fine anno, ricorda però che era divertente cantare tutti insieme.

Da bambina ha conosciuto amici/amiche o compagni/e che facevano musica.

I/7 è soddisfatta della sua scelta scolastica, decisa autonomamente e i suoi genitori sono fieri della sua scelta e della sua passione.

Ha ed ha avuto da piccola, modelli di riferimento.

La percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo è molto cambiata, è molto maturata, è diventata più consapevole delle sue potenzialità, ma soprattutto dei suoi limiti.

Secondo lei per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta è più importante non tanto avere doti, quanto la passione e la motivazione, a quel punto niente si può frapporre tra la persona e i suoi obiettivi personali.

La formazione ricevuta al liceo per alcune cose ha risposto alle sue aspettative, per altre l'ha un po' delusa. Sicuramente nella sua scuola conta tanto la voglia di fare della persona, che solitamente non viene molto motivata ed è quindi lasciata un po' allo sbaraglio senza una guida così presente, al contrario l'ambiente è molto bello, perché ognuno riesce ad esprimere ciò che è. Ha altre prospettive rispetto al futuro e all'istruzione che riceverà successivamente che sarà ancora più

autonoma.

Dopo il liceo ha intenzione di fare l'Accademia delle Belle Arti e la scuola del fumetto. Non sa quali siano i suoi progetti futuri nello specifico, ma sicuramente non vuole andare a lavorare in un ufficio.

I/7 crede che lo studio della musica non sia esclusivo per i talenti, ma per tutti.

"Sono dell'idea che qualsiasi studio, anche musicale, debba essere un diritto e dunque aperto a tutti. Il fatto che non tutti arrivino in fondo non riguarda necessariamente chi tiene un corso"

I/8 ha scelto l'indirizzo di Arti Figurative, ossia le tecniche artistiche insieme ad una preparazione da liceo, quantificando quanto conta nella sua vita con 4/10, in maniera molto marginale.

A lei piace molto la musica in ogni suo genere, non la pratica, ma può quantificare quanto conta nella sua vita con 7/10. I suoi gusti spaziano molto tra i vari generi ed autori, senza preferirne uno in particolare.

Lei non ha mai pensato di intraprendere sistematicamente studi musicali. Nella sua famiglia non ci sono musicisti.

Durante l'infanzia non ha avuto alcuno stimolo, se non pochi CDs che ascoltava sua madre quando erano in macchina, dei quali ricorda i Beatles, De André, Bennato e Ligabue.

Non ha frequentato corsi di propedeutica musicale o di strumento/canto, da bambina non è andata ai concerti con adulti, ha cominciato ad andarci a 16 anni, sempre e solo con amici e non ricorda di aver svolto alcuna attività riguardante la musica alla Scuola dell'Infanzia.

Quando era piccola suo fratello frequentò per un anno alle Medie il corso di batteria, ed altri bambini seguivano corsi di diversi strumenti finalizzati ad un concerto di fine anno.

I/8 è abbastanza soddisfatta della sua scelta scolastica; è stata perfettamente calzante con gli interessi che nutre, i quali però non sono stati abbastanza stimolati e realizzati da diversi professori incontrati durante la carriera scolastica. Ha grosse lacune in molte materie e tante volte ha avuto l'impressione di sprecare il suo tempo.

Lei ha scelto l'indirizzo scolastico in totale autonomia, ammette che un po' di sostegno lo avrebbe desiderato, perché è un'età troppo poco matura per scegliere dove passare i successivi cinque anni della vita; però personalmente non si è mai pentita della strada che ha scelto.

Suo padre non ha mai mostrato particolare interesse per le sue scelte scolastiche. Dal canto suo, non gli ha mai dato motivo di preoccupazione per quanto riguarda quest'ambito.

I/8 non ha mai avuto modelli di riferimento in nessun ambito.

Nella percezione di sé rispetto al momento di entrata al liceo si sente sicuramente più matura e consapevole di come funziona il mondo. D'altronde la scuola, essendo la base della società, la rispecchia in ogni sua parte. Facendo la rappresentante d'Istituto durante l'ultimo e complesso anno, ha avuto modo di toccare con mano, realtà che sono totalmente fallate in principio, senza avere la possibilità di intervenire più di tanto. Finendo la sua carriera al liceo, può dire di provare un profondo disprezzo per il funzionamento della società scolastica e buona parte dei suoi membri, il quale però alimenta una grande voglia di lottare per cambiare le cose.

Lei ritiene il possesso di doti personali specifiche o avere un buon rapporto con un/una insegnante o con i genitori semplici aiuti e facilitazioni per sostenere la motivazione allo studio e alla scelta che hanno la solita rilevanza, e chiaramente più se ne posseggono, più sarà facile eccellere, è questione di fortuna.

Dopo il liceo frequenterà Beni culturali alla statale di Y, andando a vivere lì, con il progetto per il futuro di diventare guida turistica e cambiare diversi posti di lavoro, viaggiando molto in particolare nel Nord Europa. Come massima aspirazione lavorativa vorrebbe arrivare al Museo di Munch in Norvegia.

I/8 è dell'idea che qualsiasi studio, anche musicale, debba essere un diritto e dunque aperto a tutti. Il fatto che non tutti arrivino in fondo non riguarda necessariamente chi tiene un corso.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio sentitamente le Dirigenti Scolastiche Alessia Bianco, Maria Pia Mencacci e Ilaria Zolesi che hanno creduto nel valore di questo studio, le docenti Stefania Del Rio, Lucia Marcacci, Brunella Nottoli, Erminia Migliorini e Francesca Beccari, che hanno favorito la rete collaborativa con le classi, e tutti gli studenti e le studentesse che hanno generosamente contribuito alla realizzazione della ricerca.