

# PR1

## REPORT ANALISI DEI BISOGNI

SMILE:

Condividere la musica per l'inclusione educativa

Progetto n.: 2021-1-EL-KA220-SCH-000032762



SMILE

# SMILE

**"SMILE" 2021-1-EL01-KA220-SCH-000032762**

## **INFORMAZIONI SUI RISULTATI DEL PROGETTO**

**TITOLO DEI RISULTATI DEL PROGETTO: REPORT DI ANALISI DEI BISOGNI**

**RESPONSABILE DEI RISULTATI DEL PROGETTO: UNICT – UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA**

## **INFORMAZIONI SUL PROGETTO**

**TITOLO DEL PROGETTO: SMILE- Share the Music for Inclusive Education-  
Condividere la musica per l'inclusione educativa**

**PROGETTO N.: 2021-1-EL-KA220-SCH-000032762**

**COORDINATORE DEL PROGETTO: EM-Th RDE, Direzione Regionale dell'Istruzione Primaria e  
Secondaria della Macedonia Orientale- Tracia, Grecia**

Finanziato dall'Unione Europea. Le opinioni espresse sono tuttavia quelle degli autori e non riflettono necessariamente quelle dell'Unione europea o dell'Agenzia esecutiva europea per l'istruzione e la cultura (EACEA). Né l'Unione Europea né l'EACEA possono esserne ritenute responsabili.

SMILE

## INDICE

<b>Informazioni sul Report</b>	<b>4</b>
<b>Introduzione</b>	<b>5</b>
<b>0.1 Presentazione del progetto</b>	<b>5</b>
<b>0.2 Sintesi del report</b>	<b>5</b>
<b>0.3 Descrizione del risultato del progetto (PR1)</b>	<b>6</b>
<b>La musica come strumento didattico inclusivo</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Definizione di inclusione</b>	<b>7</b>
<b>1.2 La musica come strumento didattico inclusivo</b>	<b>8</b>
<b>1.3 I contesti nazionali</b>	<b>10</b>
<b>1.3.1 Grecia</b>	<b>10</b>
<b>1.3.2 Cipro</b>	<b>11</b>
<b>1.3.3 Italia</b>	<b>12</b>
<b>1.3.4 Polonia</b>	<b>16</b>
<b>1.3.5 Svezia</b>	<b>18</b>
<b>Breve relazione finale</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Risultati</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Osservazioni finali</b>	<b>23</b>
<b>Bibliografia</b>	

SMILE

## INFORMAZIONI SUL REPORT

Il Report sull'analisi dei bisogni è il primo risultato del progetto SMILE (*Share the Music for Inclusive Education* numero di progetto: 2021-1-EL-KA220-SCH-000032762) e restituisce gli esiti della ricerca transnazionale condotta tra i partner del progetto in merito ad un'analisi dei bisogni formativi dei docenti e all'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'uso della musica come strumento per l'educazione inclusiva. Il report presenta una discussione sull'importanza della musica nell'educazione inclusiva e fornisce evidenze di ricerca sulla base di dati emersi dalla somministrazione di un questionario online distribuito agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria in ogni paese partner. Gli esiti confluiscono in questo Report (PR1) che presenta anche indicazioni e suggerimenti alla base della seconda fase del progetto, ovvero la costruzione del repository digitale (PR2).

Il Report è strutturato nelle seguenti sezioni:

L'**introduzione** presenta le finalità e la struttura del report, nonché il disegno di ricerca, la metodologia e il piano d'azione.

Il **Capitolo 1** presenta una sintetica revisione della letteratura sulla funzione educativa della musica utilizzata a scopi inclusivi e presenta dei casi studio condotti da ogni paese partner.

Il **Capitolo 2** presenta una breve sintesi dei risultati, presentati in forma aggregata, al fine di comprendere meglio i bisogni formativi dei docenti e fornire una sintesi della ricerca.

Il report finale (Extended Report) è stato redatto in inglese dai ricercatori dell'Università degli Studi di Catania - UNICT (IT) ed è stato sottoposto a un processo di revisione tra pari tra i membri del gruppo di progetto. Ciascun partner di progetto ha curato la traduzione di un breve Report (Brief Report) nella propria lingua veicolare.

SMILE

## INTRODUZIONE

### 0.1 PRESENTAZIONE DEL PROGETTO

Nei contesti scolastici la presenza di studenti e studentesse appartenenti a background culturali, religiosi e linguistici differenti nell'ultimo decennio è ormai un dato strutturale in tutto il mondo, in particolare in Europa. Pertanto, nella nostra società sempre più diversificata e multiculturale, è molto importante per gli insegnanti adottare prassi di insegnamento inclusive, indipendentemente dal ciclo di istruzione considerato. Tuttavia, è particolarmente significativo nei primi livelli di istruzione, come la scuola d'infanzia e primaria, perché gli studenti di questa età devono essere membri attivi della comunità scolastica. Di conseguenza, le istituzioni educative sono chiamate a continue sfide relative alla preparazione e alla formazione interculturale degli insegnanti.

L'obiettivo del progetto SMILE è fornire agli insegnanti un quadro concreto di buone pratiche e strumenti per aiutarli ad affrontare le sfide dell'inclusione e della diversità culturale nei rispettivi contesti scolastici di riferimento. L'obiettivo principale di questo progetto è fornire agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria nuove conoscenze, competenze chiave e materiale didattico al fine di utilizzare efficacemente la musica come dispositivo didattico e pedagogico nell'ambito dell'educazione inclusiva. Attraverso la costruzione di un repository e la formazione on line prevista dal progetto, ci si aspetta che gli insegnanti migliorino anche le proprie competenze sociali e digitali. Sebbene il progetto SMILE sia rivolto a insegnanti, i veri beneficiari sono gli studenti il cui benessere e rendimento scolastico dovrebbe migliorare.

### 0.2 SINTESI DEL REPORT

Lo scopo del report è quello di analizzare la situazione degli insegnanti che lavorano con bambini e bambine provenienti da diversi background culturali e identificare le sfide educative e gli aspetti di criticità che possono incontrare nel loro processo di insegnamento. Nello specifico, il report sull'analisi dei bisogni dei docenti ha analizzato le loro conoscenze e alcuni loro bisogni (capacità, competenze etc.). Il report si basa su una “desk research” e su una ricerca empirica condotta da ciascun partner. Il report ha esaminato la situazione attuale al fine di produrre ulteriori esiti che saranno adattati alle conoscenze e alle esigenze dei destinatari per supportare in maniera più efficace le prassi didattiche dei docenti. Il campione della ricerca è costituito da insegnanti di scuola primaria e d'infanzia dei paesi partner che lavorano in classi con studenti provenienti da diversi background culturali.

L'elemento innovativo del Report è quello di esaminare in modo specifico il livello di conoscenza musicale dell'insegnante e il suo rapporto con la musica, concentrandosi sulle sue competenze didattiche e sulla sua abilità a utilizzare la musica come dispositivo per l'educazione inclusiva.

### **0.3 DESCRIZIONE DEI RISULTATI DEL PROGETTO (PR1)**

Il report presenta i risultati della ricerca condotta da ciascun partner sotto la supervisione di ricercatori dell'Università degli Studi di Catania. La ricerca è stata condotta da febbraio a giugno e si è articolata nelle seguenti fasi:

PR1-Fase 1. Definizione della metodologia e del piano d'azione.

Lo studio si basa su una revisione della letteratura e su un'analisi di casi studio da parte di ciascun paese partner. Dopo le discussioni con i partner, UNICT (IT), ha sviluppato un piano d'azione. Ogni partner ha condotto una breve revisione della letteratura nazionale in riferimento alle principali policy scolastiche ed educative e ai principali studi nazionali esistenti, al fine di indagare le caratteristiche specifiche dei contesti e di presentare esperienze che valorizzino l'uso della musica a fini inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche. Inoltre, la ricerca è stata condotta utilizzando un questionario di ricerca somministrato in modalità online rivolto agli insegnanti delle scuole primarie e dell'infanzia e tradotto nelle lingue dei partner.

PR2- Fase 2. Raccolta e analisi dei dati.

A seguito di uno studio pilota, ciascun partner ha distribuito un questionario agli insegnanti e ha curato la raccolta dei dati. Ogni partner ha redatto un breve report in inglese sugli esiti del questionario e ha restituito i dati raccolti al leader partner.

PR1-Fase 2. Stesura del report di ricerca finale.

UNICT (IT), dopo aver raccolto tutti i dati provenienti da ciascun partner, ha preparato il report di ricerca finale in inglese, che a seguito di un processo di valutazione interna e di peer review è stato tradotto nella lingua di ciascun partner.

## 1. LA MUSICA COME STRUMENTO DI INCLUSIONE

Questo capitolo presenta studi di casi condotti da ciascun paese partecipante per fornire una panoramica degli specifici contesti. Aderendo a una comune definizione del concetto di inclusione tra i partner, il capitolo presenta una panoramica del ruolo della musica come strumento di educazione inclusiva, così come si evince dai casi dei paesi partner: Grecia, Cipro, Italia, Polonia, Svezia.

### 1.1 DEFINIZIONE DI INCLUSIONE

L'inclusione scolastica di studenti provenienti da diverso background culturale, e la costruzione di un'autentica cultura inclusiva è un processo complesso nella maggior parte dei paesi dell'UE. Secondo le Nazioni Unite, le minoranze culturali in tutte le parti del mondo hanno un accesso limitato o sproporzionatamente diseguale a un'istruzione di qualità. La Dichiarazione delle minoranze delle Nazioni Unite definisce le minoranze come minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche. In una classe inclusiva, gli studenti dovrebbero essere supportati da un punto di vista dell'apprendimento e costruire un proprio senso di appartenenza, indipendentemente dall'identità, dalle preferenze di apprendimento o dall'istruzione. L'insegnamento inclusivo, dunque, è un approccio educativo che mira a soddisfare le esigenze di apprendimento di tutti gli studenti.

Gli insegnanti sono considerati attori chiave del successo dell'educazione inclusiva, in quanto ci si aspetta che forniscano strumenti adeguati e rispondano in modo appropriato ed efficace a ogni problema relativo alle diverse esigenze degli studenti.

L'obiettivo di SMILE è aiutare gli insegnanti a sviluppare nuovi atteggiamenti, conoscenze e abilità che consentano loro di lavorare efficacemente con studenti provenienti da contesti migratori e promuovere pari opportunità per i gruppi minoritari a rischio di esclusione sociale. Gli studenti appartenenti a gruppi minoritari (etnici, religiosi, linguistici, ecc.) hanno alti tassi di assenteismo, abbandono scolastico e fallimento scolastico in quasi tutti i paesi dell'UE per i quali sono disponibili dati (EC 2019). L'epidemia di COVID-19 è stata particolarmente dannosa per gli studenti provenienti da contesti vulnerabili, in particolare i bambini rom e migranti, le cui già difficili condizioni sono state esacerbate dalla crisi (Consiglio d'Europa, 2020). Inoltre, la ricerca dimostra che tenere conto delle realtà culturali e linguistiche migliora il benessere e il rendimento scolastico degli studenti (Salgado-Orellana, 2019).

Nel contesto di questo studio, l'inclusione è definita dall'integrazione dei bambini provenienti da famiglie migranti e, ai fini del progetto, il termine "bambini provenienti da famiglie migranti" è stato ampiamente definito. Questa locuzione si riferisce a bambini che hanno vissuto direttamente la migrazione (volontaria o forzata – come i richiedenti asilo e rifugiati)

o bambini cresciuti in famiglie con una lunga esperienza migratoria (ad esempio, uno o due genitori migranti, famiglie che sono tornate in patria dopo un lungo soggiorno all'estero, ecc.); include anche bambini di gruppi e comunità socio economicamente vulnerabili/svantaggiati, nonché membri di gruppi e comunità vulnerabili/svantaggiati.

## 1.2 LA MUSICA COME STRUMENTO DIDATTICO INCLUSIVO

La musica è un potente mezzo di inclusione perché rappresenta un linguaggio che trascende le barriere culturali e facilita la comprensione profonda tra le persone coinvolte, promuovendo l'accettazione e l'integrazione culturale (Burnard, 2008). Sebbene la musica non sia un "linguaggio universale" in senso stretto (Campbell, 1997), in quanto possiede connotazioni socioculturali, è una modalità di comunicazione non verbale capace di connettere mondi apparentemente distanti. Non a caso Marcel Proust ha definito la musica come un sostituto della lingua parlata e scritta.

In letteratura, il rapporto tra musica e educazione nel contesto dei processi inclusivi è stato indagato in diverse modalità. Infatti, il quadro teorico che indaga la relazione tra musica, salute e benessere interseca quattro domini specifici e distinti: educazione musicale, musicoterapia, uso quotidiano della musica e musica di comunità (Raymond & MacDonald, 2013). L'uso 'terapeutico' della musica è certamente uno degli aspetti rilevanti di cui si è ampiamente discusso (Hillecke, Nickel, & Bolay, 2005), ma questo non è l'unico ambito di applicazione. Infatti, quando si indaga la musica come strumento didattico in ambito scolastico è essenziale evitare la trappola della "medicalizzazione" dell'educazione (Bronzini, 2013; Clarke & Shim, 2009). L'educazione musicale non dovrebbe essere confusa con la musicoterapia, cioè un approccio terapeutico utilizzato per alleviare alcuni sintomi (Aigen, 2014), così come non può limitarsi a un'educazione allo strumento musicale. Un altro aspetto che deve essere considerato quando si discute della relazione tra musica ed educazione è il fatto che questo rapporto non deve sfociare in una logica istruttiva. Consentire agli studenti di fare esperienze musicali non può limitarsi ad "insegnare" loro note, scale o vari strumenti: questa è solo una piccola parte dell'enorme potenziale educativo della musica. La musica è infatti un linguaggio e, come tale, può configurarsi come una strategia educativa inclusiva volta a mettere in luce le differenze e le peculiarità dei singoli studenti.

La letteratura internazionale (UNESCO-Kaces, 2010; Nussbaum, 2011; Booth & Ainscow, 2014; Darrow, 2016) sostiene l'uso della musica per migliorare i livelli di inclusione, riconoscendone l'importanza per la piena attuazione dei principi di libertà, uguaglianza e equità (Rawls, 1971). Includere, indipendentemente dalle diverse attività proposte, significa garantire che tutti i bambini abbiano un terreno comune, non percepiscano differenze e interagiscano tra loro in modo positivo e reciproco. Secondo alcuni studi recenti è proprio questo tipo di educazione che può aiutare bambini a diventare adulti migliori, persone



consapevoli delle proprie capacità e membri attivi in una società complessa e in continua evoluzione.

Secondo la ricerca, la musica è uno strumento educativo efficace per promuovere il benessere, migliorare il clima emotivo (Eerola & Eerola, 2013). La musica è una forma comunicativa complessa e "globale"; racchiude e veicola un'infinità di significati grazie alla sua relazione con l'immaginazione e il pensiero, la corporeità e la motricità. Le potenzialità educative della musica nel contesto scolastico sono diverse e vanno dalla sperimentazione di un approccio multisensoriale che supporti l'attivazione di diversi processi di apprendimento, allo sviluppo cognitivo, emotivo e motorio individuale, fino all'esplorazione e alla valorizzazione dell'emotività nei processi di socializzazione.

Per quanto riguarda la prospettiva della multisensorialità in un approccio musicale inclusivo nell'educazione, l'obiettivo è quello di valorizzare gli stimoli senso-motori attivati dall'udito e dal movimento del corpo fino all'uso di un linguaggio simbolico e astratto. Di conseguenza, viene coperta l'intera gamma di modalità cognitive. Secondo Daniel Levitin (2008), neuroscienziato e musicista americano che studia l'importanza della *womb music* - o music of the womb - l'ascolto della musica induce reazioni psicomotorie già in età fetale e durante i primi mesi di vita, con conseguenze positive sull'aspetto cognitivo. La musica può fornire al bambino sfide ed esperienze multisensoriali che promuovono la crescita cognitiva e migliorano le capacità di apprendimento. La musica, in particolare, migliora le capacità cognitive come la pianificazione, la memoria di lavoro, l'inibizione e la flessibilità. Queste sono indicate come funzioni esecutive (EF). Sebbene non vi sia accordo sulla sua teorizzazione, tutti riconoscono la complessità e l'importanza dell'EF per l'apprendimento e lo sviluppo (Gioia et al., 2000). L'educazione musicale è essenziale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e motorio degli individui e può essere un valido supporto per lo sviluppo delle capacità intellettive di tutti gli studenti, in particolare quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento o difficoltà generalizzate e non certificate. Anche in questo caso, però, è importante non cadere nella trappola della "medicalizzazione", in quanto numerosi studi di ricerca hanno dimostrato come la musica possa migliorare lo sviluppo cognitivo dei bambini durante l'infanzia (Tinti, 2018). Si sostiene inoltre che gli interventi musicali migliorino le capacità motorie, linguistiche, sociali, cognitive e scolastiche (Ho et al., 2003; Costa-Giomi, 2004; Schellenberg, 2004; Forgeard et al., 2008; Standley, 2008; Jentschke e Koelsch, 2009; Southgate e Roscigno, 2009; Yazejian e Peisner-Feinberg, 2009; Strait et al., 2010).

Ultimo, ma non meno importante, l'uso della musica in classe permette agli studenti di esplorare le proprie emozioni, scoprire la propria dimensione interiore e sviluppare e affinare la propria affettività. L'attivazione di questi canali consente lo sviluppo armonico dei processi di socializzazione legati alla possibilità di svolgere attività educative secondo modalità cooperative. In tal senso, la musica può svolgere una varietà di funzioni educative, che vanno dal puro intrattenimento alla trasmissione di messaggi, anche attraverso diverse culture, fino

a configurarsi come tare uno strumento di tolleranza e comprensione reciproca. La musica può svolgere un ruolo importante nel soddisfare i bisogni educativi dei bambini perché consente l'autoespressione, in quanto permette al bambino di esprimere sentimenti ed emozioni. La musica non è solo una fonte di intrattenimento; è anche un mezzo di comunicazione (Suthers e Niland, 2007). La musica, inoltre, ha un aspetto "popolare" in quanto parla a tutti e può trasmettere messaggi profondi. La musica può veicolare desideri di giustizia e legalità attraverso l'apparente semplicità di un linguaggio popolare e immediato, e può scuotere le coscienze dall'indifferenza, dall'apatia e dalla rassegnazione. In tal senso, il potenziale inclusivo della musica è reso evidente anche in contesti multiculturali dal fatto che, negli ultimi 20 anni, l'educazione musicale scolastica e universitaria è diventata meno dominata dalla musica classica occidentale. All'interno di un quadro istituzionale di educazione musicale, è ora possibile studiare la musica popolare e apprendere modalità più informali di attività musicali (Raymond & MacDonald, 2013).

Gli insegnanti, in questo contesto, svolgono un ruolo importante nell'attivare e sviluppare il potenziale inclusivo della musica attraverso un'appropriata progettazione didattica, nonché la selezione e l'uso di tecniche e strategie di insegnamento. La rivoluzione tecnologica nei dispositivi di ascolto digitale ha consentito l'accesso 24/24 a intere raccolte musicali personali tramite piccoli dispositivi digitali (MacDonald et al. 2012b). Tuttavia, affinché la musica raggiunga il suo pieno potenziale inclusivo, gli insegnanti devono essere consapevoli dell'enorme potenziale che il linguaggio musicale abilita e attiva nelle comunità educative. Come sottolinea Lubet (2009), è possibile essere inclusivi attraverso la musica, ma c'è anche una musica *di e per* l'inclusione.

Quando un bambino entra nel mondo della scuola, in particolare nella scuola dell'infanzia, la musica diventa uno strumento necessario e indispensabile: la scuola dell'infanzia è, in fondo, uno spazio di narrazione di forme e significati culturali, che permette l'integrazione di cultura ed esperienza, del concetto e della situazione. L'importanza dell'esperienza ludica a questo livello scolastico deve necessariamente interagire con l'importanza dell'esposizione ad esperienze di ascolto e movimento legate alla musica. La conoscenza e l'uso di software musicali possono facilitare in modo significativo aspetti come l'attribuzione di significato all'esperienza musicale e l'utilizzo di approcci basati sulla multisensorialità. È quindi essenziale che gli insegnanti abbiano un alto grado di flessibilità organizzativa e operativa, anche attraverso l'uso dei più semplici strumenti tecnologici e non, e che questi approcci siano integrati in un progetto pedagogico ben pianificato finalizzato all'inserimento di ogni studente (con le sue caratteristiche uniche) in classe.

Dal punto di vista della progettazione didattica, l'avvicinamento alla musica deve essere inserito nel programma didattico settimanale, e ciò avviene attraverso l'ascolto, proposto sulla base delle attività curriculari, attraverso il canto, anche come invenzione e improvvisazione, in associazione con attività e giochi, compresi i giochi motori, eseguiti in

palestra, e attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando la voce, il corpo e gli oggetti. Quest'ultimo aspetto può essere realizzato anche con l'ausilio di insegnanti di musica esperti della materia. È fondamentale che le attività proposte coinvolgano l'intera classe, in quanto ciò ha un effetto positivo sulla motivazione e l'autostima di tutti gli studenti: ogni studente contribuisce e partecipa alle attività nel modo che trova più piacevole.

### 1.3. I CONTESTI NAZIONALI

In questa sezione, si presenta una breve panoramica delle politiche scolastiche e educative dei rispettivi paesi in materia di educazione musicale e sul ruolo della musica: Grecia, Cipro, Italia, Polonia e Svezia.

#### 1.3.1 GRECIA

L'educazione musicale in Grecia si sviluppa già a partire dalla scuola d'infanzia e continua sino ai livelli di istruzione superiori. Nell'istruzione primaria viene insegnata come materia individuale (1 ora a settimana) da un insegnante specializzato (insegnante di musica), mentre l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia è insegnata dall'insegnante di classe.

Secondo la legge, il curriculum musicale è stato modellato sulla base di quattro assi (IEP, 2021), e l'insegnante seleziona quello appropriato in base ai risultati attesi, pianificando e le attività di apprendimento corrispondenti. I quattro assi della formazione del Programma musicale sono:

- percezione degli elementi e dei concetti della musica;
- acquisizione di abilità musicali;
- acquisizione delle abilità cognitive;
- sviluppo sociale ed emotivo.

Sulla base delle finalità del corso di Musica, dei risultati generali e specifici attesi, nonché dei quattro assi, il Programma di Musica si articola in quattro Ambiti tematici, che comprendono i corrispondenti contenuti:

Area tematica 1. Concetti e fondamenti della musica.

Area tematica 2. Tipologie musicali, contemporanee, nel corso della storia e delle aree geografiche.

Area tematica 3. Connettere la musica con l'arte e le scienze.

Area tematica 4. La musica nella vita, dentro e fuori la scuola.

Secondo il Curriculum Scolastico (APS) e l'*Interdisciplinary Unified Curriculum Framework* (DEPPS) (Government Low 303/τ. B'/13-3-2003) lo scopo dell'apprendimento della musica è

duplice: a) sviluppare e coltivare la capacità dello studente di “godere” esteticamente della musica quando la ascolta, la esegue e la compone, e allo stesso tempo b) sviluppare la creatività, ma anche la personalità dello studente, partecipando attivamente alle varie attività musicali (Mustard & Penekelis, 2010; Tsakalidis, 2021).

Un'innovazione chiave del curriculum è l'approccio alla conoscenza attraverso l'interdisciplinarietà, ovvero l'approccio olistico di una materia con i collegamenti la orizzontale con tutti gli altri insegnamenti attraverso progetti; non dunque il semplice approfondimento in un unico insegnamento (connessione verticale) o la multidisciplinarietà, dove ci sono insegnamenti distinti come disposizione dei saperi scolastici, ma tentativi in vari modi di correlare tra loro il contenuto di queste distinte lezioni (IEP, 2021).

Sempre nelle indicazioni del curriculum, il Ministero dell'Istruzione sottolinea che l'approccio esperienziale che lo caratterizza può essere un importante strumento di educazione interculturale e inclusiva. Questo approccio consente un clima di accettazione psicologica di tutti gli studenti, eliminando i fenomeni di radicalismo e violenza, rimuove le disuguaglianze sociali, la xenofobia, il razzismo e l'esclusione sociale, che spesso derivano da relazioni interpersonali conflittuali. L'ascolto e la produzione musicale possono rappresentare anche un veicolo importante per coltivare valori ed esprimere preoccupazioni generali dei giovani in relazione a questioni sociali, ecologiche, ecc. (Istituto Pedagogico, 2011 e IEP, 2021). Pertanto, il contributo e il ruolo della musica nella gestione della classe e nell'insegnamento di altre discipline sono molto importanti. Tuttavia, se verrà utilizzato o meno da insegnanti con altre specializzazione dipende dall'insegnante stesso, dalla sua conoscenza musicale, dal fatto che abbia preso parte a qualche forma di formazione e dal rapporto che si è creato tra il docente di classe e l'insegnante di musica specializzato della scuola (Tsakalidis, 2021).

### 1.3.2. CIPRO

L'educazione musicale a Cipro inizia dalla scuola d'infanzia e continua sino ai livelli di istruzione superiori. Nell'istruzione primaria viene insegnata come materia individuale (2 ore settimanali) dall'insegnante della classe che potrebbe, in alcuni casi, avere una certa conoscenza della musica. L'educazione musicale nella scuola dell'infanzia è insegnata dal docente di classe. Nelle scuole primarie, tutti gli studenti hanno libri di musica che vengono pubblicati e distribuiti dal Ministero dell'Istruzione.

Gli obiettivi del curriculum musicale consentono per gli studenti di

- sviluppare le loro capacità di ascolto attivo;
- sviluppare le loro abilità vocali;
- sviluppare abilità nel suonare strumenti;

- acquisire conoscenze e sviluppare capacità di lettura e decodifica di vari tipi di notazione musicale;
- acquisire la conoscenza degli elementi di base della musica (ritmo, melodia, armonia/tessitura, struttura, dinamica, tempo e articolazione) nonché i vari modi in cui quanto citato è combinato in diversi stili musicali;
- acquisire e rafforzare atteggiamenti e comportamenti positivi rispetto alle attività musicali di ascolto attivo, esecuzione e composizione musicale.

Il curriculum si basa sui seguenti pilastri:

- contribuire alla creatività degli studenti offrendo loro opportunità di auto-espressione e riflessione, nonché opportunità per sviluppare capacità di innovazione;
- fornire agli studenti conoscenze e abilità attraverso l'apprendimento esperienziale;
- contribuire allo sviluppo del pensiero critico e della capacità di risoluzione dei problemi, l'affinamento della memoria, lo sviluppo dell'apprendimento e delle capacità degli studenti nonché l'acquisizione di abilità metacognitive;
- contribuire allo sviluppo del giudizio estetico e della sensibilità degli studenti, offrendo loro opportunità di autovalutazione ed eterovalutazione
- fornire, attraverso attività di gruppo, l'opportunità agli studenti di socializzare, sviluppare capacità di collaborazione, interagire e rispettare gli altri.

### 1.3.3 ITALIA

Nel contesto scolastico italiano la musica ha sempre avuto un ruolo significativo anche se spesso è stata intesa soprattutto in termini di insegnamento, cioè come disciplina da insegnare all'interno del tradizionale curriculum di bambini e ragazzi. Nello specifico, secondo la distinzione gentiliana degli anni Venti del '900 tra sapere teorico e aspetti pratici professionalizzanti, la musica è stata relegata all'acquisizione del sapere e della pratica musicale nei Conservatori, cioè negli enti formativi specificamente destinati alla formazione professionale dei musicisti. All'educazione musicale sono affidati diversi significati: la musica è intesa come fattore di crescita educativa della persona, senza intenti professionalizzanti. L'educazione musicale è presente nel curriculum della scuola primaria attraverso una solida educazione, nella scuola secondaria di primo grado attraverso un insegnamento quasi interamente teorico della disciplina ed è quasi del tutto assente nella scuola secondaria superiore, ad eccezione di limitate esperienze in pochi istituti dove è presente l'insegnamento di uno strumento musicale.

Quello che storicamente è mancato nel sistema scolastico è l'attenzione verso chi ascolta la musica e la usa per arricchire i propri valori personali.

L'introduzione dell'autonomia scolastica (DPR 275/99) ha facilitato la diffusione di una maggiore attenzione agli aspetti artistici. Nell'ambito della musica è nato il 'Progetto Musica', che ha permesso di realizzare 400 laboratori musicali in altrettante scuole dal 1999 al 2001 grazie a specifici finanziamenti previsti dalla Legge 440. Il progetto ha avuto come obiettivo la diffusione della musica come strumento educativo. A questa è seguita un'altra esperienza finanziata con fondi europei nell'ambito delle misure di contrasto alla dispersione scolastica e di reinserimento dei giovani che avevano abbandonato gli studi. Questa esperienza si basa sull'utilizzo delle nuove tecnologie applicate alla musica, introducendo un significativo elemento innovativo in una cultura musicale troppo spesso legata unicamente alla conservazione del ricco patrimonio storico della musica classica. Queste iniziative sono state attivate soprattutto nel Mezzogiorno d'Italia, che storicamente ha sofferto di alti tassi di abbandono scolastico. Tuttavia, la necessità che l'apprendimento della musica diventi più pervasivo è stata avvertita da diversi attori come una reale esigenza educativa (Fiocchetta, 2008), portando alla costituzione del "Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti", che ha avviato una mappatura delle realtà scolastiche che avevano messo in campo iniziative di promozione della pratica musicale e strumenti per la conoscenza musicale. Questa indagine non si concentra sull'educazione musicale in senso teorico, ma piuttosto sulla sua applicazione 'pratica' per affermare il principio del 'fare musica', produrre, sviluppare la musicalità per tutti, la creatività e il rapporto pedagogico tra il conoscere e il fare. La formazione di questo comitato assicura e mira a diffondere l'idea che praticare l'arte è una vera esigenza della scuola moderna, di massa, democratica per tutti (<https://www.miur.gov.it/web/guest/chi-siamo1>). C'è bisogno di vitalità, apertura, motivazione degli studenti e un grande stimolo alla creatività, che solo la pratica artistica, l'"apprendimento" artistico può stimolare (Berlinguer, 2008).

Dopo anni di fermento qualcosa è finalmente cambiato, a partire dagli stimoli del contesto internazionale, infatti, nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, la "consapevolezza e l'espressione culturale" appare come una competenza riguardante "l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresa la musica, la arti dello spettacolo, della letteratura e delle arti visive". Un percorso di formazione efficace e valido contribuisce allo sviluppo delle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (Racc. 2006/962/CE) e delle Competenze Chiave per la Cittadinanza (D.M. 139/07) nel contesto dell'apprendimento permanente.

Il Decreto del Ministro dell'Istruzione n. 8 del 31 gennaio 2011 segna il primo tentativo di definire una presenza autonoma e riconoscibile dell'insegnamento musicale nelle scuole primarie. Come precisato all'articolo 1, il testo del decreto ha per oggetto iniziative volte alla

diffusione della cultura e della pratica musicale nelle scuole, alla qualificazione dell'insegnamento musicale e alla formazione del personale ad esso destinato, con particolare riferimento alle scuole primarie. Le attività promosse sono finalizzate a promuovere la pratica e la cultura musicale strumentale e corale in tutti i gradi e ordini di scuola, nonché a favorire la verticalizzazione dei curricula musicali e a valutare e migliorare le pratiche didattiche e i percorsi formativi del personale docente preposto all'insegnamento delle discipline musicali. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo presentano un lavoro più strutturato. Secondo il Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254, recante le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, la musica è una componente fondamentale e universale dell'esperienza umana; fornisce uno spazio simbolico e relazionale favorevole 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 alla società.

L'apprendimento musicale consiste in pratiche e conoscenze che nella scuola si articolano in due dimensioni: a) produzione, che implica un'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con i suoi materiali sonori, in particolare attraverso attività di musica corale e d'insieme; e b) il godimento consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali in relazione a fatti, eventi e opere del presente e del passato. Il canto, la pratica dello strumento musicale, la produzione creativa, l'ascolto, la comprensione e la riflessione critica favoriscono lo sviluppo della musicalità in ogni individuo; promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo-sociali della personalità; e contribuiscono al benessere psicofisico nell'ambito della prevenzione del disagio, rispondendo ai bisogni, ai desideri, alle domande e alle caratteristiche delle diverse fasce di età. In particolare, attraverso l'esperienza del fare musica insieme, ognuno potrà iniziare a leggere e "scrivere" musica, oltre che a produrla attraverso l'improvvisazione, intesa come gesto o pensiero "scoperto" nel momento in cui si compie: improvvisare significa comporre nel momento.

L'educazione musicale svolge una serie di funzioni educative interconnesse. Gli alunni esercitano la loro capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio delle diverse culture musicali, delineando una funzione cognitivo-culturale della musica; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere i significati, i modi di vita e i valori della comunità a cui si riferiscono. Attraverso la funzione linguistico-comunicativa, la musica educa gli studenti all'espressione e alla comunicazione attraverso strumenti e tecniche specifiche del suo linguaggio. Gli studenti riflettono sulla formalizzazione simbolica delle emozioni nei loro rapporti con le opere d'arte attraverso la funzione emotivo-affettiva della musica. Attraverso la sua funzione identitaria e interculturale, la musica aiuta gli studenti a prendere coscienza del proprio patrimonio culturale fornendo anche strumenti di conoscenza, confronto e rispetto per altre tradizioni culturali e religiose. Attraverso la sua funzione relazionale, che si

fonda su pratiche condivise e di ascolto, si stabiliscono relazioni interpersonali e di gruppo. La musica sviluppa negli studenti una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia dei messaggi sonori che delle opere d'arte attraverso la funzione critico-estetica, migliorando l'autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale. La musica, come mezzo di espressione e comunicazione, è costantemente in dialogo con le altre arti ed è aperta allo scambio e all'interazione con diversi campi del sapere.

Dal punto di vista normativo (L. 107/15 e con il D.Lgs. 60/17) l'Istituzione Scolastica ha l'opportunità e il dovere di dare ampio spazio al rafforzamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicale (c.7 lett. 3 L. 107 /15). Dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria, la musica e l'arte sono ora pienamente integrate in tutti i curricula. La musica, in particolare, è ufficialmente richiamata come requisito educativo di base per tutti gli studenti. Diverse iniziative sono state lanciate per cercare di portare a compimento questa prospettiva. Nel novembre 2017 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha avviato un'iniziativa in collaborazione con il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti (Cnapm), presieduto dall'ex ministro Luigi Berlinguer, per elevare la musica e le altre arti come elementi centrali della pratica educativa nelle nostre scuole, anche nella loro declinazione digitale. Più di 1.350 scuole in Italia hanno partecipato a "Nessun Parli...: musica e arte oltre le parole", una giornata di riflessione e di festa alla quale hanno partecipato 675.000 studenti. 660 artisti, per lo più studentesse e ragazzi, si sono esibiti presso la sede del Ministero a Roma in Viale Trastevere.

Il progetto europeo weDraw, ad esempio, mira a sviluppare un nuovo metodo di insegnamento multisensoriale che colleghi l'aritmetica e la geometria attraverso la musica, la danza e la pittura.

Il progetto è coordinato dall'IIT-Istituto Italiano di Tecnologia ed è il risultato di una ricerca sull'uso dei sensi nell'apprendimento da parte dei bambini dai 6 ai 10 anni nell'ambito di un progetto europeo finanziato dall'Unione Europea (European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Program under Grant Agreement No. 732391) per creare nuove tecnologie multisensoriali per l'apprendimento di concetti matematici e geometrici, con l'obiettivo di ampliare la gamma di opzioni educative

Tuttavia, le prassi che utilizzano la musica come strumento inclusivo a sembrano essere più diffusa nelle scuole secondarie. Come, ad esempio, nel progetto 'Musica contro le mafie',:Una variegata raccolta di pensieri, idee, proposte e impegno sul campo, con il sostegno di Libera (Associazione italiana antimafia), che si propone di sensibilizzare i giovani attraverso la cultura, l'arte, l'educazione, la musica, il senso civico e l'amore per le regole. Qui viene sottolineata l'importanza della musica nello sviluppo della legalità.

Tentando di tirare le fila di quanto fin qui delineato, ciò che si nota nel panorama italiano è una continua tendenza nella pratica educativa a intendere la musica come esperienza di



apprendimento in senso proprio, piuttosto che come approccio educativo, ma ciò che sembra mancare è una lettura inclusiva dell'esperienza musicale a tutto tondo, così come rivelata dalla letteratura internazionale.

### 1.3.4. POLONIA

L'educazione musicale inizia in Polonia dal livello pre-primario. Il livello pre-primario si basa sull'apprendimento attraverso il gioco e il suo ruolo principale è quello di preparare i bambini all'istruzione scolastica. Non essendo presenti discipline specifiche, l'educazione musicale è piuttosto uno strumento per lo sviluppo di un bambino che un oggetto di insegnamento vero e proprio; consente infatti lo sviluppo della sfera cognitiva nell'ambito dell'istruzione pre-primaria.

Nel curriculum nazionale si afferma che la musica è oggetto di sperimentazione con la voce e il suono. I bambini dovrebbero sviluppare la loro immaginazione musicale, ascoltare, suonare e creare musica, cantare canzoni, muoversi con la musica, notare cambiamenti nella natura della musica, ad es. dinamica, tempo e tono ed esprimerlo con il movimento, reagire ai segnali, “fare” musica usando strumenti e altre fonti sonore, cantare canzoni dal repertorio per bambini e canzoni popolari facili, partecipare alla produzione musicale collettiva; esprimere emozioni e fenomeni non musicali con vari mezzi di attività musicale, ascoltare musica attivamente, eseguire o riconoscere melodie e canti.

Ciò indica che la musica a livello pre-primario svolge un ruolo importante per lo sviluppo cognitivo, nonché per la costruzione di comunità e di competenze civiche, e persino per la consapevolezza dell'appartenenza nazionale.

Nelle scuole di grammatica ci sono due livelli: il primo è noto come istruzione iniziale (classi I-III) e il successivo come primaria (IV-VIII). L'istruzione a livello iniziale è integrata, non è suddivisa in insegnamenti specifici. Pertanto, ci sono 11 sfere d'insegnamento combinate in un unico processo (ad esempio, matematica, linguistica, fisica, etica, ecc.). L'educazione musicale è una di queste. In questa fase, la musica non è percepita come uno strumento, ma è parte del processo educativo e trattata come un oggetto. Pertanto, vi è una definizione specifica, espressa nel curriculum nazionale.

Ci sono cinque sfere dell'educazione musicale:

1) Ascolto della musica: il soggetto ascolta, cerca fonti sonore e le identifica; ascolta la musica in concomitanza con l'attività fisica, i gesti che producono suoni: applausi, schiocchi, calpestii, colpi sulle cosce, ecc., accompagnati da semplici arrangiamenti strumentali; reagisce ai segnali musicali in varie situazioni di lavoro; distingue i suoni della musica, ad es. alto-basso, lungo-breve, dolce-alto, voci umane: soprano, basso; distingue e nomina strumenti musicali selezionati; distingue tra musica eseguita da solista, coro, orchestra; distingue la musica in

base al brano che si sta ascoltando: triste, allegra, vivace, in marcia, ecc.; ascolta con attenzione brevi brani musicali.

2) Canto: un bambino canta diverse serie di suoni, sillabe, usa melodie apprese e crea le proprie, imita i versi degli animali; canticchia melodie apprese, canta durante il gioco, l'apprendimento, le feste scolastiche, le vacanze, comprese le festività nazionali; canta inni, canzoni e canti caratteristici delle tradizioni e dei costumi polacchi, diversi brani patriottici e storici; canta curando la corretta postura, articolazione e respirazione, mantenendo la naturale estensione della voce; riconosce e canta l'inno polacco; canta alcune brevi canzoni selezionate in una lingua straniera.

3) Danza ed espressione del movimento: il bambino mostra con il movimento il contenuto musicale (ad es. dinamica, stato d'animo, tono, tempo, articolazione) e contenuto non musicale (ad es. trama, sentimenti, traduzione del significato delle parole); interpreta schemi ritmici con il movimento; crea improvvisazioni di movimento ispirate a filastrocche, rime e testi ritmici; danze; si muove e balla secondo gli schemi di movimento creati da lui stesso, con oggetti di scena o senza oggetti di scena, senza musica e con la musica; crea sequenze e schemi di movimento sulla base di brani musicali preferiti, li utilizza per l'animazione e il divertimento in gruppo; balla secondo i modelli di movimento caratteristici delle danze selezionate.

4) Suonare strumenti: il bambino suona con la guida dell'insegnante, esegue temi ritmici di brani musicali selezionati e noti (folk, popolare, per bambini, classica, vocale, strumentale, polacca e straniera) con l'uso di strumenti a percussione; implementa schemi e temi ritmici, esperimenti con, ad esempio, bastoncini, scatole, carta, erba, pipe, fischietti, galletti d'acqua; esegue strumenti realizzati con materiali naturali e di altro tipo e utilizza tali strumenti per l'accompagnamento, la produzione sonora durante i giochi e i compiti educativi, l'organizzazione di concerti e gli spettacoli teatrali; esegue l'accompagnamento al canto, usa gesti che producono suoni (ad esempio calpestare, battere le mani, fare clic, colpire le cosce); esperimenti e ricerche di suoni, frammenti di melodie, note utilizzando ad es. glockenspiel, xilofono, flauto longitudinale, flageolet - Flauto polacco; suona melodie di canzoni e brani strumentali, a scelta tra: glockenspiel, xilofono, flauto longitudinale, flageolet - flauto polacco o altro.

5) Notazione musicale: il bambino sviluppa varie forme di registrazione di suoni e musica, ad es. registrazione utilizzando un computer, registratore vocale, telefono o registrazione utilizzando la notazione musicale; scrive suoni mentre suona con strumenti a percussione, ad es. attraverso la disposizione di pittogrammi, blocchi ritmici, colori, numeri o immagini; crittografa, codifica, utilizza la registrazione creati; utilizza una notazione melodica selezionata mentre suona uno strumento: glockenspiel, xilofono, flauto longitudinale, flageolet - flauto polacco.

Uno delle questioni è che in una fase di preparazione dei futuri insegnanti nelle università non sono richieste competenze musicali e l'educazione musicale è assunta un ruolo limitato nel curriculum accademico durante gli studi. E poiché l'educazione musicale nella fase iniziale è una parte dell'educazione integrata, è raro che vengano assunti specifici insegnanti di musica – È comune, dunque, che non siano molto ben preparati a farlo. Tuttavia, in generale, si deve affermare che la musica svolge un ruolo importante nell'istruzione pre-primaria come strumento nell'ambito delle attività educative negli asili.

### 1.3.5 SVEZIA

L'educazione musicale in Svezia inizia dalla scuola d'infanzia e continua sino ai livelli dell'istruzione superiore. Nell'istruzione primaria la musica viene insegnata come materia individuale (1 ora/settimana) dall'insegnante della classe (che potrebbe avere qualche conoscenza musicale). Nella scuola dell'infanzia la musica è spesso utilizzata come strumento dal docente per insegnare diversi argomenti.

Il curriculum svedese afferma che lo scopo dell'insegnamento della musica è quello di:

- offrire agli studenti le condizioni per sviluppare una sensibilità musicale che dia la possibilità di creare, elaborare e fare varie forme di musica in collaborazione con altri. L'insegnamento dovrebbe offrire agli studenti sia l'opportunità di sviluppare una convinzione della loro capacità di cantare e suonare sia un interesse nello sviluppo della loro creatività musicale;
- dare agli studenti l'opportunità di sviluppare la capacità di sperimentare e riflettere sulla musica di diversi contesti.

L'insegnamento deve contribuire a far sì che gli studenti sviluppino una comprensione delle diverse culture musicali, sia proprie che altrui; l'educazione musicale mira a fornire agli studenti le condizioni per sviluppare

- la capacità di cantare e suonare in diverse forme e generi musicali, - la capacità di creare musica ed esprimere e comunicare pensieri e idee in forma musicale, e – la capacità di sperimentare e riflettere sul contenuto, la funzione e il significato della musica in diversi contesti sociali, culturali e storici.

## BREVE RELAZIONE FINALE

### 2.1 RISULTATI

Questa sezione presenta la conclusione e un breve commento sull'analisi del report dei dati. Lo studio condotto si è basato sulla revisione e analisi della letteratura di settore sul tema, dati quantitativi relativi alla distribuzione dei fenomeni e studi di casi condotti da ciascun paese partner. Dopo aver presentato brevi studio di casi condotti dai referenti di ciascun partner per l'uso e l'adozione della musica come strumento di inclusione nelle scuole, la ricerca è stata condotta utilizzando un questionario online rivolto agli insegnanti della scuola primaria e d'infanzia. Il questionario è composto da 26 domande, corredato da una dichiarazione di apertura che indica lo scopo e l'importanza della ricerca e spiega le modalità d'uso dei dati raccolti. Ogni partner ha distribuito il questionario agli insegnanti nei rispettivi paesi e ha raccolto i dati creando un report in lingua inglese e ha consegnato i dati raccolti al partner leader, che ha elaborato il report finale.

Abbiamo condotto uno studio su piccola scala in cui i partner hanno collaborato da varie prospettive. La decisione di condurre uno studio comparativo si basa sul presupposto che non possiamo comprendere le nostre classi se non guardiamo quelle degli altri, e il nostro obiettivo finale è rivelare i presupposti impliciti che sono alla base di ciò che facciamo nelle nostre classi quando usiamo (o non utilizziamo) la musica a scopo di inclusione. La popolazione target è descritta in dettaglio nella tabella sottostante.

Nazioni	Insegnanti totali	Insegnanti scuola Dell'infanzia	Insegnanti Scuola primaria
Grecia	28	14	14
Cipro	23	14	9
Italia	30	15	15
Polonia	31	9	22
Svezia	24	4	20
<b>Totale</b>	<b>136</b>	<b>56</b>	<b>80</b>

In **Grecia**, la musica viene utilizzata dagli insegnanti per scopi educativi generali poiché la musica si collega al movimento nello spazio, per lo sviluppo delle capacità motorie degli studenti, per l'orientamento nello spazio, per lo sviluppo della collaborazione, ma anche in altri ambiti, ad esempio l'apprendimento delle lettere dell'alfabeto e dell'aritmetica (tavola pitagorica). Gli insegnanti usano anche musica di altre culture nel loro insegnamento. Si sentono pronti a utilizzare la musica come strumento di inclusione, poiché è stato dimostrato che la musica è un mezzo di comunicazione non verbale; è compresa da tutti, indipendentemente dalla lingua, e il suo valore pedagogico è stato dimostrato attraverso molte ricerche e attraverso l'insegnamento di altre materie nell'ambito dell'educazione interculturale. I docenti dichiarano di sapere come trovare le risorse per recuperare la musica richiesta, ma affermano che la loro scuola, sebbene sostenga l'uso della musica come strumento di inclusione nella loro classe, non abbia risorse sufficienti (libri di testo, video e registrazioni) per sostenere le attività interculturali attraverso la musica.

Gli insegnanti hanno giudicato insufficienti le autorità educative della scuola/regione rispetto a interventi e indicazioni in materia di sensibilizzazione/educazione culturale e di utilizzo della musica interculturale come strumento didattico. Infine, la formazione degli insegnanti a sostegno della musica per l'inclusione è estremamente scarsa, con appena un insegnante che ha partecipato a iniziative, progetti o attività che promuovono la musica come strumento educativo.

A **Cipro** la musica viene utilizzata dagli insegnanti per scopi educativi generali poiché la musica è un linguaggio universale che aiuta a costruire relazioni personali tra gli studenti. Inoltre, aiuta gli studenti ad adattarsi a nuovi ambienti. In questo senso, gli insegnanti hanno affermato di utilizzare la musica perché ritengono che abbia il potere di aiutare i bambini a memorizzare nuovi concetti e migliorare l'insegnamento dell'alfabeto o di nuove parole.

Gli insegnanti usano anche musica di altre culture nel loro insegnamento, principalmente per conoscere altri paesi e culture. Dai dati del questionario emerge l'uso della musica per conoscere i paesi degli studenti della classe provenienti da contesti migratori. Gli insegnanti si sentono pronti a usare la musica come strumento di inclusione, poiché è stato dimostrato che la musica è un linguaggio universale, è qualcosa di familiare agli studenti. Gli insegnanti hanno affermato di ritenere abbastanza sufficienti le autorità educative della scuola/regione per quanto riguarda i loro interventi in materia di sensibilizzazione/educazione culturale, ma insufficienti nell'uso della musica come mezzo e strumento didattico. Infine, la formazione degli insegnanti a sostegno della musica per l'inclusione è piuttosto scarsa poiché solo tre insegnanti hanno dichiarato di aver partecipato a seminari: due di loro hanno fatto riferimento a un seminario sull'uso della musica nell'insegnamento della matematica e il terzo ha menzionato un corso europeo.

In **Italia** l'analisi delle risposte al questionario da parte degli insegnanti rivela come i docenti ritengano che la musica abbia molteplici funzioni: promuove i processi di apprendimento; è utilizzata come strumento che attiva la curiosità degli studenti e dirige l'interesse per la lezione ed è anche usata come metodo di intrattenimento, rilassamento, gioco, inclusione ed espressione emotiva. Una delle tecniche individuate nelle risposte al questionario è l'uso della musica come espressione corporea attraverso la danza e il canto, con la formazione di cori per sviluppare coordinazione e collaborazione. Uno degli insegnanti ritiene che la musica sia il fondamento della progettazione educativo-didattica nella scuola dell'infanzia per promuovere l'apprendimento. Inoltre, alcuni insegnanti sottolineano l'importanza di creare strumenti musicali semplici per imparare attraverso la creatività.

La musica, secondo tutti gli insegnanti, è un linguaggio universale che unisce, accoglie e favorisce una migliore comunicazione. Alcuni insegnanti sottolineano che la musica stimola la curiosità e apre una nuova dimensione creativo-didattica per esprimere i propri sentimenti. Inoltre, la musica di altre culture può essere utilizzata per promuovere l'inclusione stimolando l'ascolto, l'empatia e l'emozione. Molti insegnanti hanno dichiarato di utilizzare la musica interculturale nell'ambito di progetti di accoglienza in cui sono coinvolti i genitori di studenti provenienti da contesti migratori e la musica è diventata il linguaggio comune in queste occasioni; oppure in occasione di alcune festività come il Natale o durante il "Giorno della Memoria". Per quanto riguarda la collaborazione delle autorità educative allo sviluppo dell'educazione interculturale, gli insegnanti hanno giudicato le autorità educative scolastiche/regionali insufficienti nei loro interventi per l'uso della musica come mezzo didattico e strumento di insegnamento. Infine, lo sviluppo professionale degli insegnanti che sostengono la musica per l'inclusione è estremamente basso e pochi hanno preso parte a iniziative, progetti o attività che promuovono la musica come strumento educativo.

In **Polonia** la musica viene utilizzata dagli insegnanti per scopi educativi generali poiché la musica si collega al movimento nello spazio, per lo sviluppo delle capacità motorie degli studenti, per lo sviluppo della collaborazione, ma anche per altre materie, ad esempio l'apprendimento delle lettere dell'alfabeto e dell'aritmetica (tavola pitagorica). Inoltre, la musica serve per farsi conoscere dai membri di un gruppo (se si tratta di un nuovo gruppo) e nelle attività di socializzazione. Gli insegnanti usano anche musiche di altre culture nel loro insegnamento, principalmente dei paesi da cui provengono gli studenti con background migratorio nelle loro classi, ma usano anche canzoni di culture vicine (ad esempio, i Balcani, il Mediterraneo), canzoni con temi comuni a tutte le culture, o anche canzoni di musica pop che piacciono ai bambini e che spesso contengono elementi della musica tradizionale. Non si sentono pronti ad utilizzare la musica come strumento di inclusione, poiché non sono stati ben preparati durante i loro studi pedagogici. Sanno come trovare le risorse e recuperare la

musica richiesta, ma affermano che la loro scuola, sebbene sostenga l'uso della musica come strumento di inclusione nella loro classe, non abbia risorse sufficienti (libri di testo, video e registrazioni) per sostenere le attività interculturali attraverso la musica. Gli insegnanti hanno giudicato insufficienti le autorità educative della scuola/regione in materia di loro interventi e indicazioni, in materia di sensibilizzazione/educazione culturale e di utilizzo della musica interculturale come mezzo didattico e strumento didattico. Infine, la formazione degli insegnanti a sostegno della musica per l'inclusione è estremamente scarsa, con appena un insegnante che ha partecipato a iniziative, progetti o attività che promuovono la musica come strumento educativo.

La musica è utilizzata dagli insegnanti in **Svezia** per scopi educativi generali come l'insegnamento della matematica, la danza o l'apprendimento del ritmo. Gli insegnanti ritengono che la musica possa essere un importante strumento didattico per l'inclusione perché può essere utilizzata per il movimento, la pausa palestra, il rilassamento, il canto e talvolta le pause di studio, nonché per migliorare l'insegnamento delle lingue (svedese e inglese). Anche la musica di altre culture, come la musica ucraina, siriana e greca, viene utilizzata in classe dagli insegnanti (solo sei insegnanti non usano musica multiculturale). Gli insegnanti svedesi sono desiderosi di utilizzare la musica come strumento di inclusione e la maggior parte di loro sa dove cercare risorse, nonostante non ce ne siano abbastanza (libri di testo, video e registrazioni) per supportare attività multiculturali attraverso la musica. La metà degli insegnanti intervistati non è sicura o non è d'accordo con l'affermazione secondo cui scuole/distretti/autorità educative forniscono programmi educativi e/o laboratori che si occupano di consapevolezza/educazione culturale. La maggior parte degli insegnanti ha preso parte a progetti o attività che promuovevano la musica come strumento educativo, ma la maggior parte non ha preso parte ad attività di sviluppo professionale. Il caso svedese è più incoraggiante per quanto riguarda la formazione degli insegnanti.

## 2.2 OSSERVAZIONI FINALI

Complessivamente, la musica è utilizzata come pratica didattica da insegnanti greci (23 su 28 insegnanti campionati), ciprioti (15 su 23), italiani (28 su 30), polacchi (29 su 31) e svedesi (24 su 24) . Usano la musica come pratica di insegnamento per una serie di motivi, inclusi quelli accademici (ad esempio, studiare matematica o altre materie), imparare una nuova lingua, movimento, favorire attività di socializzazione tra gli studenti e aumentare la loro motivazione e interesse per l'apprendimento, rilassarsi, sviluppare la coordinazione e collaborazione (ad es. coro) o espressione corporea (ad es. danza e canti). Quasi tutti gli insegnanti intervistati dei rispettivi paesi ritengono che la musica possa essere utilizzata come strumento di inclusione nella loro esperienza di insegnamento. In effetti, gli insegnanti hanno affermato

che la musica è un mezzo di comunicazione non verbale che è compreso da tutti indipendentemente dalla lingua madre. La maggior parte degli insegnanti ha sottolineato la natura multiculturale della musica come linguaggio universale che consente agli studenti di comunicare e costruire relazioni personali, aiutando anche i bambini con un background migratorio ad adattarsi facilmente al loro nuovo ambiente. Secondo gli insegnanti, la musica è inclusiva perché permette ai bambini di creare una varietà di attività ludiche stimolanti e costruttive, immergendo i bambini in una nuova dimensione creativo-didattica. La musica ha una funzione di espressione rilassante, catartica, riflessiva ed emotiva, e può arrivare dove le parole non sono sempre necessarie. La musica/le canzoni aiutano i bambini a imparare molto più velocemente. Inoltre, è un metodo di apprendimento attraverso il gioco che non annoia i bambini. La musica è un linguaggio universale che tutti i bambini capiscono allo stesso modo (e gli adulti). È possibile trasmettere messaggi emotivi attraverso la musica, ed è possibile imparare a riconoscere strumenti e vari ritmi attraverso la musica.

La maggior parte degli insegnanti crede che la musica sia multiculturale e possa introdurre studenti di ogni estrazione culturale alla diversità della cultura; inoltre, greci (96,5%), ciprioti (82,6%), italiani (97%), polacchi (93,9%) e svedesi (66,7%) sono fermamente convinti che tutti gli insegnanti dovrebbero includere attività musicali nelle loro classi allo scopo di un'educazione comprensiva.

La musica può essere utilizzata come strumento di inclusione dagli insegnanti che lavorano in classi multiculturali, secondo una tendenza simile osservata in tutti i paesi. La maggior parte degli insegnanti greci (82, 1 %), ciprioti (65,2%), italiani (93,3%), polacchi (74,2%) e svedesi (62, 5%) ha affermato di sviluppare apprezzamento per la musica multiculturale tra gli studenti per riconoscere i contributi di diversi gruppi etnici. Inoltre, la maggior parte degli insegnanti greci, italiani, polacchi e svedesi, così come la metà del campione cipriota, hanno usato musica di altre culture nelle loro classi. Ad esempio, usano canzoni in progetti educativi o canzoni di culture musicali vicine, canzoni con temi universali o persino canzoni di musica pop mondiale che piacciono ai bambini e spesso contengono elementi della musica tradizionale di diverse persone. I campioni polacchi, ciprioti e italiani differiscono nella loro prontezza a usare la musica, mentre gli insegnanti greci e svedesi si sono sentiti più preparati degli altri a usare la musica come strumento di inclusione e a scopo di inclusione in classe. Gli insegnanti in Grecia, Italia, Cipro, Polonia e Svezia hanno affermato di sapere dove trovare le risorse per utilizzare la musica nel processo educativo inclusivo.

La maggior parte degli insegnanti greci (43,5%) non sa o afferma che la propria scuola non dispone di risorse sufficienti (libri di testo, video e registrazioni) per sostenere attività multiculturali attraverso la musica (39,1%), con il 13% fortemente in disaccordo e il 26,1% in disaccordo. Il 60% degli insegnanti italiani ritiene che la propria scuola disponga di risorse sufficienti (libri di testo, video e registrazioni) per sostenere attività multiculturali attraverso



la musica. In Polonia, tuttavia, la maggior parte degli insegnanti riferisce che la propria scuola non dispone di risorse sufficienti (libri di testo, video e registrazioni) per sostenere attività multiculturali attraverso la musica. La scuola sostiene l'uso della musica come strumento inclusivo in classe per metà della popolazione intervistata greca e cipriota, così come per la maggior parte dei docenti italiani, polacchi e svedesi.

Per quanto riguarda il ruolo delle autorità educative, l'osservazione generale per gli insegnanti greci è che le autorità educative della scuola/regione sono state ritenute insufficienti dagli insegnanti in termini di interventi e istruzioni sui temi della consapevolezza/educazione culturale e dell'uso della musica interculturale come strumento didattico. La stessa impressione è stata registrata per gli insegnanti ciprioti dove la maggioranza degli insegnanti non è né in disaccordo né esprime un'opinione. La metà degli insegnanti italiani ha dichiarato che la propria scuola offre formazione in educazione interculturale e il loro giudizio è stato diviso tra neutrale (40%) e in “disaccordo” (25%) rispetto all'affermazione “Le autorità educative della mia scuola/regione forniscono programmi educativi, programmi ministeriali indicazioni e/o raccomandazioni curriculari che utilizzino la musica interculturale come strumento didattico e di inclusione”.

La stessa tendenza è stata osservata in Polonia, con la maggior parte dei colleghi di altri paesi che hanno una percezione negativa del ruolo e dell'impegno delle autorità educative. Gli insegnanti svedesi sono stati meno critici nei confronti del ruolo delle loro autorità educative nella promozione della formazione interculturale, sebbene la maggioranza sia rimasta neutrale riguardo al ruolo delle autorità.

Quasi tutti gli insegnanti dei rispettivi paesi, con piccole eccezioni, non hanno partecipato ad alcuna opportunità di sviluppo professionale (ad esempio, formazione) che sostiene la musica per l'inclusione, o non hanno partecipato a progetti e attività che promuovono la musica come strumento educativo. Questo era un modello coerente tra gli educatori. La piccola percentuale di insegnanti che ha approfittato di queste opportunità è stata per lo più coinvolta in conferenze, seminari o progetti Erasmus/europei. È stato osservato che lo sviluppo professionale degli insegnanti nelle materie che supportano la musica per l'inclusione è piuttosto basso. Gli insegnanti svedesi erano l'unica eccezione. Meno della metà degli insegnanti svedesi della popolazione di riferimento (41%) partecipa a opportunità di sviluppo professionale, mentre la maggior parte degli svedesi (66%) ha partecipato a iniziative, progetti o attività che promuovono la musica come strumento educativo. Ecco alcuni esempi di progetti in cui sono stati coinvolti gli insegnanti svedesi: OM OSS – Artinedviksjofors.se; M<sup>2</sup>-CM – Artinedviksjofors.se; E-ARTINED – Artinedviksjofors.se; MUSILIB – Artinedviksjofors.se.

I risultati del questionario indicano che gli insegnanti percepiscono la musica come uno strumento efficace per l'inclusione e alcuni di loro la utilizzano già per l'insegnamento interculturale. Il campione in esame ha riferito di essere pronto a utilizzare la musica come strumento educativo e inclusivo, ma che manca di formazione in questo settore e che le istituzioni educative dovrebbero fornire orientamento e promuovere maggiori opportunità di formazione in questo campo.

SMILE

## BIBLIOGRAFIA

- Aigen, K. (2014). Music-centered dimensions of Nordoff-Robbins music therapy. *Music Therapy Perspectives* 32, 18–29
- Berlinguer L. (2008). *Presentazione*. In Fiocchetta G. (2008) (ed). *Musica e scuola. Rapporto 2008 Direzione Generale per gli Ordinamenti del Sistema Nazionale di Istruzione e per l'Autonomia Scolastica. Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione*
- Bronzini M. (2013). *Le frontiere indefinite della medicina e la medicalizzazione del vivere*, in G. Vicarelli (Ed.), *Cura e salute. Prospettive sociologiche*. Roma: Carrocci.
- Burnard, P. (2008). A phenomenological study of music teachers' approaches to inclusive education practices among disaffected youth. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 59-75.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: Fact or fallacy?. *International Journal of Music Education*, (1), 32-39.
- Clarke A. E., Shim J. K.(2009), Prospettive internazionali. Medicalizzazione e biomedicalizzazione rivisitate: tecno-scienza e trasformazioni di salute, malattia e biomedicina. *Salute e società*. 2(8), 223-255
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychol. Music*, 32, 139–152.
- Fiocchetta G. (2008) (ed). *Musica e scuola. Rapporto 2008 Direzione Generale per gli Ordinamenti del Sistema Nazionale di Istruzione e per l'Autonomia Scolastica. Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione*. 123/2008.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., and Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PLoS ONE* 3, e3566
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., and Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment.
- Hillecke, T., Nickel, A., & Bolay, H. V. (2005). Scientific perspectives on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 271-282.
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., and Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology* 17, 439–450.
- Institute of Educational Policy (2021). *Curriculum for the subject of music in Primary School*. Retrieved from [https://dipe.ark.sch.gr/wp-content/uploads/2022/01/Music\\_D\\_PS.pdf](https://dipe.ark.sch.gr/wp-content/uploads/2022/01/Music_D_PS.pdf)
- Jentschke, S., and Koelsch, S. (2009). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *Neuroimage* 47, 735–744.
- Králová, E., & Kołodziejski, M. (2016). Music and movement activities for preschool children as an incentive to foster relationships and the expression of movement. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 3 (41), 185-205
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), 727-739.
- Lubet, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 57-70.
- Ministry of Education Cyprus, *National Curriculum for Music*, [mousiki.pdf \(moec.gov.cy\)](https://mousiki.pdf(moec.gov.cy))

- Ministry of Education Poland, Pre-primary curriculum (In Polish), <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>
- Ministry of education Poland, Primary, early-stage curriculum (in Polish), <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa>
- Murawska E (2020). *Music in early primary education in the context of transculturalism: the polish approach* in Murawska E., Baum E., Schau J. E. & Murawska M.R. (Eds), *On the Need for Transcultural Education*, Poznam.
- Mustarda R. & Penekelis C. (2010). The good of music in education and the subject of Music Education in the Greek Primary School. *Institute of Pedagogical Research – Studies: Epistimoniko Vima*, 14, 105-122. Retrieved from <http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2018/12/dec2010.pdf>
- Pedagogical Institute (2011). *The New Curriculum for the subject of Music in Compulsory Education. Teacher's Guide*. Retrieved from <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Arts%20-%20Culture%20-%20proposal%20a/Guide%20for%20Music%20A%20Proposal%20-%20Elementary-High School.pdf>
- Raymond A. R. MacDonald (2013) Music, health, and well-being: A review, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8:1,
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychol. Sci.* 15, 511–514.
- Southgate, D. E., and Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Soc. Sci. Q.* 90, 4–21.
- Standley, J. M. (2008). Does music instruction help children learn to read? Evidence of a meta-analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17-32.
- Strait, D. L., Kraus, N., Parbery-Clark, A., and Ashley, R. (2010). Musical experience shapes top-down auditory mechanisms: evidence from masking and auditory attention performance. *Hear. Res.* 261, 22–29.
- Suthers, L., & Niland, A. (2007). *An exploration of young children's engagement with music experiences* in K. Smithrim and R. Uptis (Eds) *Listen to their Voices: Research and Practice in Earlychildhood Music*, Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Tinti F. (2018). La musica e lo sviluppo linguistico in età prescolare. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 4(1), 311-320.
- Tsakalidis C., (2021). *Music as a mean of teaching*. Postgraduate Program "EDUCATION EXECUTIVE IN THE SCIENCES OF EDUCATION", Department of Education, Democritus University, Alexandroupolis. Retrieved from [https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11953/1/TsakalidisCh\\_2021.pdf](https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11953/1/TsakalidisCh_2021.pdf)
- Yazejian, N., and Peisner-Feinberg, E. S. (2009). Effects of a preschool music and movement curriculum on children's language skills. *NHSA Dialog* 12, 327–341.