



L'impatto delle Certificazioni Musicali Internazionali, delle Risorse Didattiche e del Programma di Formazione di Trinity College London sull'insegnamento e Apprendimento della Musica nelle Scuole Pubbliche Italiane

*Report dello Studio di Ricerca condotto durante il Progetto Pilota
Ottobre 2019-Maggio 2023*

Visione

«Un cittadino più musicale non soltanto canterà meglio: saprà scegliere con cura cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi; avrà più fiducia in se stesso e nelle proprie capacità creative e professionali, avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza.

La presenza della musica nella scuola, in forme e modi adeguati alle diverse fasce d'età, rappresenta un importante passo per la realizzazione di quella "école de la mixité" di cui si parla ormai in tutta Europa, luogo ove possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi.

Una scuola in cui entrino finalmente gli artisti e le loro opere, una scuola in cui si impara a leggere, a scrivere, a far di conto e a far di canto».

Prof. Luigi Berlinguer



Mission

Transforming lives through the power of communication and performance.

At the heart of Trinity's work is the belief that effective communicative and performance skills are life enhancing, know no boundaries and should be within reach of us all. We exist to promote and foster the best possible communicative and performance skills through assessment, content and training that is innovative, personal and authentic.

Questo lavoro è dedicato al Professor Luigi Berlinguer, fonte di ispirazione per migliaia di operatori del mondo dell'istruzione e dell'accademia a livello internazionale, che abbiamo avuto l'onore di conoscere da vicino.

Alla sua visione, determinazione e coraggio si devono alcune delle pietre miliari che hanno cambiato il modo di apprendere dalla Scuola dell'Infanzia all'Università.

Luigi Berlinguer era un uomo con molte anime. L'anima creativa e l'anima sociale lo hanno sempre portato a studiare e a promuovere progetti e attività che potessero guardare lontano ed essere a beneficio di tutti. La sua anima giurista ha orientato il suo lavoro a non fermarsi alla fase creativa e sperimentale, arrivando sempre alle leggi, all'apparato che può in effetti portare al cambiamento. Una vita a studiare, creare, mediare e costruire iniziative che potessero avere un effetto benefico e duraturo per la formazione dei cittadini di domani. Cittadini che lui immaginava curiosi, creativi e comunicatori; protagonisti del proprio destino, parlanti molte lingue, artisti, amanti del bello, con un cervello musicale e sociale.

A lui dobbiamo, tra moltissime altre innovazioni: il Progetto Lingue 2000 e l'introduzione del QCER nella scuola italiana; l'internazionalizzazione del mondo accademico con il Processo di Bologna di cui è stato un fondatore; il lavoro del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, che già nel suo nome raccoglie la sua visione e che ha presieduto quasi fino alla fine della sua lunga e strabiliante vita.

Al Professor Berlinguer, che tra le molte onorificenze ha ricevuto anche la Honorary Fellowship di Trinity College London e a cui abbiamo dedicato un premio per valorizzare la musica a scuola e onorare la sua memoria (Premio Luigi Berlinguer – Trinity College London), va la nostra immensa gratitudine per aver lavorato alla costruzione di un mondo migliore.



Indice

	Pagina n.
PREMESSA Fare Musica Tutti <i>Luigi Berlinguer</i>	
<hr/>	
PARTE PRIMA: IL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E LE ISTITUZIONI PROMOTRICI DEL PROGETTO	5
Capitolo uno Il sistema educativo di istruzione e formazione in Italia <i>Annalisa Spadolini</i>	6
Capitolo due Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito <i>Annalisa Spadolini</i>	12
Capitolo tre Trinity College London L'introduzione degli esami di musica di Trinity College London in Italia <i>Claudia Beccheroni</i>	18
<hr/>	
PARTE SECONDA: LA COLLABORAZIONE TRA IL COMITATO PER L'APPRENDIMENTO PRATICO DELLA MUSICA PER TUTTI GLI STUDENTI PRESSO IL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO E TRINITY COLLEGE LONDON	23
Capitolo quattro Una visione comune sul processo educativo musicale <i>Annalisa Spadolini</i> La Mission di Trinity College London e la nascita del Progetto Pilota <i>Claudia Beccheroni</i>	24
<hr/>	

PARTE TERZA: L'IMPIANTO DELLA RICERCA	31
--	-----------

Capitolo cinque	32
------------------------	-----------

Obiettivi, Metodo, Strumenti

L'impatto della emergenza Covid-19 sulla raccolta dei dati

Francesca Christmas, Silvia Maserati

DESCRIZIONE DETTAGLIATA DEGLI STRUMENTI DI RACCOLTA DEI DATI	39
---	-----------

Strumento 1: L'intervista al Dirigente scolastico

Strumento 2: Il questionario del docente (Survey)

Strumento 3: L'osservazione delle lezioni

Strumento 3bis: Le auto-osservazioni

Strumento 4: I focus group

ANALISI DEI DATI: PARTE PRIMA	53
--------------------------------------	-----------

Capitolo sei	54
---------------------	-----------

Analisi dei dati

*Laura Habegger, Silvia Maserati, Francesca Rinaldi, Stefano Trevisi, Claudia
Beccheroni, Annalisa Spadolini*

Procedure utilizzate

Le scuole aderenti al Progetto Pilota

DETTAGLIO DEI DATI RACCOLTI TRAMITE L'INTERVISTA AI DIRIGENTI E IL QUESTIONARIO RIVOLTO AI DOCENTI	57
---	-----------

Analisi dei dati raccolti tramite l'intervista ai Dirigenti

- **Profilazione scuole**
- **Dati quantitativi**
- **Overview dei dati qualitativi**
- **Dettaglio sulle tematiche relative alle aspettative**
- **Dettaglio sulle tematiche relative alle perplessità**

Analisi dei dati raccolti tramite il questionario rivolto ai docenti

Analisi risposte chiuse

- **Profilazione scuole**
- **Profilazione docenti**
- **Livello di accordo e disaccordo su strategie didattiche e sul comportamento degli studenti**

Analisi domande aperte

ANALISI DEI DATI PARTE SECONDA: DETTAGLIO DEI DATI RACCOLTI TRAMITE LE OSSERVAZIONI DELLE LEZIONI E I FOCUS GROUP 89

Capitolo sette 90

Analisi dei dati raccolti tramite l'osservazione delle lezioni e i focus group

Laura Habegger, Silvia Maserati, Francesca Rinaldi, Stefano Trevisi, Claudia Beccheroni, Annalisa Spadolini

Analisi dei dati raccolti tramite l'osservazione delle lezioni

Dati relativi al primo ciclo di osservazioni

Analisi comparativa dei dati relativi al doppio ciclo di osservazioni

Auto-osservazioni

Analisi dati raccolti tramite i focus group

LE TESTIMONIANZE DEGLI STUDENTI 131

Capitolo 8 132

La voce degli studenti

PARTE QUARTA: LA FORMAZIONE DEI DOCENTI 137

Capitolo nove 138

Il programma di supporto e le risorse offerte da Trinity College London durante il Progetto Pilota

Laura Habegger

Capitolo dieci 145

Creazione di un impianto formativo esteso a tutta la comunità di docenti di musica della scuola italiana in continuità con le esigenze emerse durante il Progetto Pilota

Stefano Trevisi, Francesca Rinaldi

PARTE QUINTA: CONCLUSIONI	155
Capitolo undici	156
Considerazioni sulle tematiche emergenti dalla ricerca <i>Francesca Christmas</i>	
Conclusioni	161
<i>Laura Habegger, Silvia Maserati, Stefano Trevisi</i>	
Capitolo dodici	164
Way Forward	
L'iniziativa 'Musica a Scuola' <i>Stefano Trevisi</i>	
Una nuova alleanza per il futuro della musica nelle scuole italiane	165
<i>Emiliano Valtulini</i>	
Quale prospettiva educativa per la musica?	168
<i>Annalisa Spadolini</i>	
<hr/> AUTORI	171
<hr/> Elenco Istituti Scolastici coinvolti nel Progetto	175

PREMESSA

FARE MUSICA TUTTI

Premessa

Fare Musica Tutti

Una rivoluzione per la scuola

Per realizzare un nuovo modello di accesso al sapere e di successo educativo vanno innanzitutto cambiati radicalmente gli attuali sistemi di istruzione e di formazione, che occorre rendere interattivi, *learner-centered*, centrati sull'apprendimento, sui giovani e sulla conquista del sapere. L'efficacia trainante dell'istruzione richiede una sua profonda trasformazione. La necessità di cambiare radicalmente il sistema educativo nasce d'altronde da un fondamentale cambio di paradigma nella struttura del rapporto istituzioni-società: l'impatto della globalizzazione sulla delicata questione dell'identità nazionale oltre - ovviamente - che sulla sfera economica. Non meno rilevanti, in tale mutamento, sono le enormi innovazioni introdotte dalle tecnologie ed in particolare le potenzialità offerte dalla rete.

Sapere e saper fare

È definitivamente tramontato il modello classico dell'istruzione come trasmissione della cultura a senso unico. Si archivia il modello unidirezionale (e autoritario) che si centrava sull'aula, la cattedra e sulla lezione, evolve il rapporto fra educazione formale e informale, cambiano i saperi, sono in totale ridiscussione le gerarchie dei contenuti stessi nonché le classificazioni degli ambiti disciplinari. Dottrina e pratica educativa devono pertanto andare di pari passo nel cogliere appieno che il mutamento quantitativo degli accessi all'istruzione postula un mutamento qualitativo dell'istruzione stessa. Il nuovo modello educativo sposta il centro sull'approfondimento come conquista individuale di ciascun alunno, integra sapere e saper fare in un corretto rapporto fra strutture razionali del pensiero ed esperienze pratiche, fra curiosità, emozione e cognizione. Nel secolo scorso la scuola, in quanto puramente trasmissiva, doveva divulgare messaggi e conoscenze e lo faceva ricorrendo ad un magro enciclopedismo. La scuola di oggi deve essere invece un laboratorio, un cantiere permanente, la sede della formazione del cittadino colto e responsabile. Deve essere lo spazio della costruzione della società democratica, inclusiva, di tutti. È la stessa società della conoscenza, d'altronde, che esige e postula una scuola di tutti, equa, una scuola di qualità e rigore.

La musica a scuola

Avendo come riferimento la crescente domanda di musica nella scuola e nella società, lo sviluppo della pratica e della cultura musicale, tanto strumentale che corale, si propone in primo luogo l'obiettivo di fornire agli alunni una sempre maggiore capacità di lettura attiva e critica del reale, di offrire loro un'ulteriore possibilità di conoscenza ed espressione di sé, di favorire la loro capacità di attivare una relazione fattiva e consapevole con altri soggetti.

Ciò si rivela tanto più necessario in quanto chi frequenta oggi la scuola cresce in un mondo che, fuori delle aule di lezione, è fortemente influenzato dalla presenza della musica come veicolo di comunicazione, ma spesso non fa altro che subire sia il linguaggio sia il messaggio.

In ogni essere umano è presente un naturale bisogno di musica, una musicalità interiore.

Tutti, quando nascono, hanno capacità artistiche, l'alfabetizzazione musicale ha lo stesso valore di quella linguistica e l'esperienza pratica della musica deve divenire un patrimonio culturale e umano condiviso da tutti. Come hanno confermato recenti studi scientifici, la pratica musicale promuove l'integrazione di diverse componenti, quella logica, quella percettivo - motoria e quella affettivo - sociale.

Cantare e suonare, e farlo insieme, accresce infatti il senso di appartenenza, unisce al di là delle barriere linguistiche, migliora il generale rendimento scolastico, aumenta concentrazione e motivazioni, anche perché riduce aggressività e stress.

Fare musica sviluppa competenze sociali, critiche, relazionali, insegna ad accogliere gli altri e ad ascoltare: «il cervello musicale è un cervello sociale». (Graham Welch).

In sintesi, ciascuno ha il diritto di sviluppare la propria creatività e di crescere insieme a essa. La scuola deve sostenere questo diritto, rispondendo a una necessità che è coerente con i suoi traguardi formativi.

Fare musica e ascoltarla occupano uno spazio considerevole nella vita di bambini, adolescenti e giovani, mentre il tempo e lo spazio della pratica musicale nella scuola risultano ancora carenti e marginali. La pratica musicale, nei suoi processi di esplorazione, comprensione e apprendimento, deve invece appartenere a tutti i percorsi scolastici.

Considerando l'attuale momento economico sociale, occorre che la pratica musicale sia da considerare tra gli obiettivi prioritari della scuola e che sia accompagnata dall'utilizzo coerente delle risorse esistenti e sostenuta da adeguati interventi mirati.

Si tratta di realizzare e consolidare nella scuola percorsi destinati a tutti sia perché attraverso di essi quei talenti vengano alla luce e si sviluppino, sia perché, secondo il parere concorde del mondo scientifico, la pratica musicale, al di là di una conoscenza della musica nei suoi aspetti

tecnici, concorre ad arricchire la formazione complessiva dell'individuo e lo aiuta ad esprimere a pieno le sue potenzialità.

Valutare

La valutazione degli apprendimenti è strettamente connessa al problema della loro "misurazione". La misurazione non costituisce di per sé un giudizio valutativo, ma ne è la premessa necessaria. L'Italia, non ha mai adottato standard ufficiali di conoscenze o competenze: tutti i documenti ministeriali varati nel tempo sono strutturati sotto forma di indicazioni di saperi e (da qualche anno) anche di abilità e competenze. Si dà per scontato che essi delineino un obiettivo auspicabile ma ancora non raggiungibile da tutti gli studenti. Ci si rimette al giudizio dei singoli docenti i quali di volta in volta adottano – senza formalizzarli – *standard di fatto*, cioè criteri per la promozione o per il diploma. Criteri che, non di rado, variano da una classe ad un'altra e da una scuola ad un'altra, rendendo difficile attribuire un valore certo ad una stessa valutazione. Per questo abbiamo voluto considerare la lunga esperienza valutativa del Syllabus musicale di Trinity per vedere come e se sia possibile che nella scuola pubblica italiana, gli studi musicali dei ragazzi possano raggiungere livelli di standard internazionali validati e obiettivi. E soprattutto abbiamo voluto insieme a Trinity College London capire quanto la progettazione di un percorso di apprendimento musicale finalizzato all'ottenimento di una certificazione internazionale potesse impattare sull'insegnamento e sull'apprendimento della musica degli studenti italiani.

I risultati di questa ricerca sono evidenti e lo dimostreranno ampiamente i validissimi ricercatori che sono stati coinvolti, per dimostrare che "Fare musica tutti" a scuola è necessario, che "Fare musica tutti" è un diritto di cui nessun cittadino può essere privato.

La scuola ha il compito di insegnare a leggere, a scrivere, a far di conto e a "far di canto".

Roma 22 Luglio 2023

*Prof. Luigi Berlinguer**

*Questa prefazione è l'ultimo contributo scritto dal Prof. Berlinguer prima della sua dipartita che è avvenuta il giorno 2 Novembre 2023

PARTE PRIMA

IL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E LE ISTITUZIONI PROMOTRICI DEL PROGETTO

Capitolo 1

Il Sistema educativo di istruzione e formazione in Italia

Annalisa Spadolini

L'impianto di istruzione e formazione in Italia è suddiviso in 5 livelli:

1. Scuola dell'Infanzia
2. Scuola Primaria
3. Scuola Secondaria di Primo Grado
4. Scuola Secondaria di Secondo Grado - Formazione Professionale
5. Studi superiori (Università, Alta Formazione artistica, Istituti Tecnici Superiori)

L'istruzione obbligatoria va dai 6 ai 16 anni, con il diritto-dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni. Si realizza nelle scuole statali, circa 8500 per il primo e il secondo ciclo di istruzione, nelle scuole paritarie riconosciute dal Ministro dell'Istruzione e del Merito o attraverso l'istruzione parentale a condizioni particolari e con il controllo valutativo dello Stato. Non esistono veri e propri programmi di studi ma linee guida nazionali dove sono indicati gli obiettivi di apprendimento da raggiungere per ogni livello scolastico e le competenze richieste. L'organizzazione del curriculum scolastico è regolamentata da norme legislative nazionali che lasciano però un buon grado di autonomia sia alle amministrazioni regionali che alle singole istituzioni scolastiche in virtù di un Decreto del Presidente della Repubblica italiana, il n. 775 del 1999 ancora in vigore.

Età studenti	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Ordine di scuola	Infanzia			Primaria					Secondaria di Primo Grado			Secondaria di Secondo Grado				
EQF														2	3	4
Obbligo scolastico	No			SI										No		

Anni studi superiori	1	2	3	4	5	6 e oltre	
Università e AFAM	Laurea 1° Livello			Laurea 2° Livello		Master e Dottorati di ricerca	
Istituti Tecnici Superiori	Diploma						
EQF		5	6		7		8

Musica nella Scuola dell'Infanzia e nelle scuole del primo ciclo di istruzione

Il curriculum formativo degli studenti nella Scuola dell'Infanzia e primo ciclo di istruzione è normato attraverso un documento del 2012: le Indicazioni Nazionali per il Curriculum.

La voce «Musica» del documento è stata elaborata dal Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti. Nel documento la musica è riconosciuta nel suo valore di formazione globale della persona, in esso sono sintetizzati i contenuti, le funzioni e gli obiettivi ed è evidenziata la necessità dell'acquisizione di competenze specifiche teoriche e pratiche.

Nella Scuola dell'Infanzia e nella Primaria la formazione musicale è affidata agli insegnanti generalisti ovvero docenti non specializzati che utilizzano una o due ore settimanali per l'insegnamento della musica, salvo alcune scuole (attualmente circa 1000 su 5400 Istituti Comprensivi con allievi dai 6 ai 10 anni) che si avvalgono di docenti specialisti operanti su progetti specifici musicali.

Nella Scuola Secondaria di Primo Grado sono previste due ore settimanali curriculari insegnate da personale docente specializzato, provvisto di titolo di laurea di secondo livello e crediti formativi specifici per l'insegnamento. Si accede alla docenza in ruolo dopo il superamento di un concorso nazionale.

Gli **obiettivi** dichiarati nelle Indicazioni Nazionali per il Curriculum al termine della **Scuola Primaria** indicano che gli allievi dovrebbero essere in grado di:

- utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie sonore in modo creativo e consapevole, ampliando con gradualità le proprie capacità di invenzione e improvvisazione;
- eseguire collettivamente e individualmente brani vocali/strumentali anche polifonici, curando l'intonazione, l'espressività e l'interpretazione;
- valutare aspetti funzionali ed estetici in brani musicali di vario genere e stile, in relazione al riconoscimento di culture, di tempi e luoghi diversi;
- riconoscere e classificare gli elementi costitutivi basilari del linguaggio musicale all'interno di brani di vario genere e provenienza;
- rappresentare gli elementi basilari di brani musicali e di eventi sonori attraverso sistemi simbolici convenzionali e non convenzionali;
- riconoscere gli usi, le funzioni e i contesti della musica e dei suoni nella realtà multimediale (cinema, televisione, computer).

Gli **obiettivi** dichiarati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo al termine della **Scuola Secondaria di Primo Grado** indicano che gli studenti dovrebbero essere capaci di:

- eseguire in modo espressivo, collettivamente e individualmente, brani vocali e strumentali di diversi generi e stili, anche avvalendosi di strumentazioni elettroniche;
- improvvisare, rielaborare, comporre brani musicali vocali e strumentali, utilizzando sia strutture aperte, sia semplici schemi ritmico-melodici;
- riconoscere e classificare anche stilisticamente i più importanti elementi costitutivi del linguaggio musicale;
- conoscere, descrivere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare/realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche, quali danza, teatro, arti visive e multimediali;
- decodificare e utilizzare la notazione tradizionale e altri sistemi di scrittura;
- orientare la costruzione della propria identità musicale, ampliarne l'orizzonte valorizzando le proprie esperienze, il percorso svolto e le opportunità offerte dal contesto;
- accedere alle risorse musicali presenti in rete e utilizzare software specifici per elaborazioni sonore e musicali.

La Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale

Attualmente sono 1967 circa le Scuole Secondarie di Primo Grado statali che offrono percorsi specifici musicali comprendenti a livello curricolare lo studio, la pratica di uno strumento musicale e la pratica della musica d'insieme, oltre alla formazione musicale teorica.

Queste scuole sono state avviate come sperimentazione nel 1975 (all'epoca erano solo 40), sono entrate in ordinamento nel 1999 e nel 2022 grazie all'emanazione del Decreto interministeriale n. 176/22 sono state stabilite, a livello nazionale, nuove organizzazioni e l'allineamento con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo.

Le scuole che attivano i percorsi a indirizzo musicale offrono una scelta tra almeno 4 strumenti possibili fra tutti gli strumenti musicali con classi di concorso specifiche.

Gli strumenti più diffusi sono pianoforte, violino, chitarra, clarinetto, flauto, percussioni ma ci sono numerosi percorsi attivati con strumenti quali tromba, corno, violoncello, arpa, oboe, ecc. L'insegnamento dei singoli strumenti così come la pratica orchestrale è affidato, per il ruolo, a insegnanti in possesso di Laurea strumentale di secondo livello selezionati attraverso concorsi specifici.

Obiettivi della Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale

ASCOLTO

Discriminazione percettiva, Interpretazione, Analisi, Comprensione

- Riconoscere e classificare le basilari caratteristiche espressive del proprio strumento;
- riconoscere gli autori più rilevanti, le opere e i generi musicali caratterizzanti la letteratura del proprio strumento in rapporto ai livelli tecnico-espressivi raggiunti e al repertorio affrontato;
- comprendere e riconoscere i parametri costitutivi di un brano musicale.

PRODUZIONE

Esecuzione

- _ Eseguire in modo espressivo, individualmente e collettivamente (musica d'insieme), brani di diversi generi, stili ed epoche, assumendo un adeguato assetto posturale e dimostrando consapevolezza nell'esecuzione e nell'interpretazione;
- _ eseguire studi e brani della letteratura strumentale di livello tecnico adeguato anche alla possibile prosecuzione degli studi in un percorso di Liceo Musicale tenendo in considerazione i repertori di riferimento di cui all'Allegato A del D.M. n. 382 del 2018;
- _ eseguire e interpretare con lo strumento e anche attraverso la lettura cantata i vari aspetti delle notazioni musicali dal punto di vista ritmico, metrico, frastico, agogico, dinamico, timbrico, armonico.

Improvvisazione e composizione

- Creare e comporre semplici brani musicali utilizzando i materiali sonori conosciuti.

LETTOSCRITTURA

- Conoscere ed utilizzare la notazione musicale, sia convenzionale sia non convenzionale, anche con riferimento alle tecnologie, in considerazione delle proprie esigenze esecutive (dinamica, timbrica, agogica, fraseggio, sigle degli accordi, ecc.).

Musica nella Scuola Secondaria di Secondo Grado – Il Liceo Musicale

La Scuola Secondaria di Secondo Grado non include di norma l'insegnamento della musica, ad eccezione del Liceo Musicale, istituito e normato con legislazione nazionale nel 2010. Attualmente sono 176 i Licei Musicali statali e paritari.

Il curriculum prevede l'apprendimento di uno strumento principale per tutti i 5 anni più un secondo strumento per 4 anni, oltre alla pratica orchestrale, la teoria, l'analisi e la composizione, lo studio delle nuove tecnologie in musica, la storia della musica. I contenuti e gli obiettivi sono stabiliti attraverso indicazioni nazionali. La valutazione finale fa parte dell'esame complessivo di fine ciclo.

Nei Licei Musicali gli insegnanti sono selezionati attraverso un concorso al quale si accede con il possesso di Laurea strumentale di secondo livello e, per alcune materie teoriche, con la Laurea magistrale di secondo livello a tematica musicale.

Obiettivi Liceo Musicale

LINEE GENERALI E COMPETENZE DA RAGGIUNGERE

Nel corso del quinquennio lo studente sviluppa notevoli capacità tecnico-esecutive ed interpretative mediante lo studio di un primo strumento integrato, a seconda delle caratteristiche monodiche o polifoniche dello stesso, da un secondo strumento avente caratteristiche funzionali complementari (polifoniche, ovvero monodiche).

Al termine del percorso liceale, lo studente avrà acquisito capacità esecutive e interpretative alle quali concorreranno: lo sviluppo di un proprio adeguato metodo di studio e di autonoma capacità di autovalutazione; l'acquisizione di un ricco repertorio letterario strumentale (autori, metodi e composizioni), solistica e d'insieme, rappresentativa dei diversi momenti e contesti della storia della musica (nell'evoluzione dei suoi linguaggi) fino all'età contemporanea; la progressiva acquisizione di specifiche capacità analitiche a fondamento di proprie scelte interpretative consapevoli e storicamente contestualizzabili; la maturazione progressiva di tecniche improvvisative (solistiche e d'insieme) e di lettura/esecuzione estemporanea; la conoscenza dell'evoluzione storica delle tecniche costruttive degli strumenti utilizzati e delle principali prassi esecutive a loro connesse.

La Formazione Superiore

La formazione superiore in campo musicale è affidata in Italia ai Conservatori e alle Università. I Conservatori, che fanno parte del sistema AFAM (Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica), sono deputati all'insegnamento di tutte le discipline musicali, con maggiore accento alla dimensione dell'esecuzione, della composizione e della produzione della musica. Nelle Università si insegnano le materie di indirizzo musicologico ed etnomusicologico, con una prospettiva di taglio teorico e storico-critico. Entrambi i sistemi (AFAM e Università) rilasciano titoli di primo livello (Diploma accademico/Laurea triennale) e di secondo livello (Diploma accademico/Laurea magistrale). Agli studenti è offerta la possibilità di frequentare parallelamente i due percorsi.

Musica oltre al curricolo

Per sopperire alla mancanza di personale specializzato adeguatamente formato in ogni ordine scolastico, le scuole attivano corsi extracurricolari o contrattano docenti specializzati, finanziando questi interventi attraverso la partecipazione a bandi pubblici, emanati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e grazie alla normativa nazionale quale, ad esempio, il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri denominato Piano triennale delle arti, o altri finanziamenti derivanti da bandi pubblici di altri Ministeri o enti e anche dalla collaborazione tra più scuole (anche di diverso livello) sul territorio.

Inoltre, in Italia esiste una notevole offerta di spazi formativi musicali per ragazzi di ogni età, oltre alla scuola: dalle scuole di musica private alle scuole civiche, oltre ai corsi pre-accademici attivi in quasi tutti i conservatori italiani. Il Ministero dell'Istruzione e del Merito, inoltre, grazie alle disposizioni del D.Lvo n. 60 del 13 Aprile 2017, ha normato la possibilità di accreditamento presso il Ministero di Enti del Terzo Settore che vogliano collaborare con il sistema pubblico scolastico, attraverso la elaborazione di progetti a tematica musicale.

Capitolo due

Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito

Annalisa Spadolini

Il Comitato è normato da un Decreto del Ministro dell'Istruzione fin dal 2006.

L'ultimo Decreto di rinnovo è il n. 194 del 13 Ottobre 2023.

Composto da illustri musicisti, musicologi, didatti, artisti, pedagogisti, docenti, Dirigenti scolastici e i vertici dirigenziali del Ministero dell'Istruzione e del Merito, si muove spinto dalla convinzione che il canto, la pratica musicale, la produzione creativa, l'ascolto e la riflessione critica:

- favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno;
- promuovono l'integrazione delle componenti percettivo-motorie, cognitive e affettivo sociali della personalità;
- contribuiscono al benessere psicofisico in una prospettiva di prevenzione del disagio, dando risposta ai bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse età;
- aiutano alla costruzione di un cittadino colto, libero e creativo.

A questo scopo, il Comitato ha favorito molteplici occasioni di promozione della pratica musicale, nonché di studio e riflessione sulla sua valenza culturale e formativa, adoperandosi per creare sinergie con tutti gli organismi istituzionali, dalle scuole all'università, ai conservatori e con soggetti pubblici e privati.

Il Comitato ha compiti di supporto, consulenza, progettazione, coordinamento, monitoraggio, proposta nei confronti dell'Amministrazione centrale per le iniziative rivolte alle scuole, ai docenti e agli studenti del primo e del secondo ciclo di istruzione, quindi non per le scuole di istruzione universitaria.

Il lavoro del Comitato è finalizzato a definire contenuti culturali e didattici, requisiti professionali e delle organizzazioni per realizzare percorsi formativi incentrati sullo sviluppo della pratica musicale a scuola e per valorizzare la sua dimensione estetica e storica.

L'obiettivo principale del Comitato è che la musica sia appresa, vissuta e accolta da tutti gli studenti, fin dalla Scuola dell'Infanzia, con modalità di apprendimento che considerino lo sviluppo globale della persona e la formazione del cittadino.

Esso esprime pareri sulla validità delle iniziative proposte dall'Amministrazione e all'Amministrazione da soggetti esterni e offre supporto e consulenza didattica e organizzativa alle attività delle scuole. È inoltre impegnato nell'agevolare ogni forma di collegamento e di circolazione delle idee, nella consapevolezza che l'obiettivo principale sia il cambiamento dell'impianto educativo, che superi la prevalenza della dimensione cognitiva su quella creativa e la frammentazione delle discipline.

Il Comitato assume ogni iniziativa di sensibilizzazione che restituisca alla musica il suo primato di sapere universale e trasversale.

Collaborazioni e documenti

- Elaborazione della voce «Musica» delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2007 e del 2012;
- tre documenti programmatici: Documento a cura del CNAPM (D.M. 28 Luglio 2006); *Fare Musica tutti* (Marzo 2009); Proposta di Piano Nazionale *Musica nella scuola per la formazione del cittadino* (Settembre 2014);
- collaborazioni con tutti gli Uffici Scolastici Regionali, i Conservatori, le Università, i Teatri, le Fondazioni, gli Enti Lirici, le Associazioni Musicali e gli Enti locali per la elaborazione di piani di attività territoriali;
- collaborazione con il Governo e l'Amministrazione centrale alla stesura degli interventi legislativi sulla musica.

Azioni di formazione e culturali

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito con il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti ha organizzato e realizzato numerose iniziative e attività a carattere nazionale:

- N. 25 corsi nazionali di formazione in servizio destinati a circa 8000 docenti di musica di ogni ordine e grado;
- la "Settimana della musica a scuola" con la partecipazione a tutt'oggi di 4000 istituzioni scolastiche: <https://lamusicaunisce.indire.it>;
- più di 300 convegni e seminari nazionali e regionali organizzati dall'Amministrazione centrale e dagli Uffici Scolastici Regionali;

- concorsi nazionali per cori e orchestre giovanili con la partecipazione ad oggi di 1250 Istituti scolastici.

Azioni di ricerca

- N. 2 indagini nazionali di ricerca pubblicate sugli «Annali della Pubblica Istruzione», rivista trimestrale del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca;
- progettazione e realizzazione del sito repository di 150 buone pratiche didattiche per la formazione dei docenti di musica <http://musicascuola.indire.it/> e numerose altre iniziative di formazione in servizio, in collaborazione con l’Istituto Nazionale di Documentazione e di Ricerca Educativa;
- n. 2 ricerche nazionali: a) sulle pratiche musicali inclusive nelle Scuole dell’Infanzia; b) nelle Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale, in collaborazione con Università Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione. Pedagogia speciale
- n. 4 indagini di ricerca nazionale sulla musica a scuola, progetto “Musica è scuola”, condotte da 4 reti di scuole.

Le Norme sulla musica

La scuola italiana ha compiuto, negli ultimi 12 anni, significativi progressi nel campo dell’insegnamento e dell’apprendimento della musica a scuola, sia a livello di pratiche didattiche di qualità che a livello normativo.

Il Ministero dell’Istruzione e del Merito, attraverso le proposte, la collaborazione e le azioni del Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, ha implementato le attività e la ricerca in favore della musica nella scuola e ha collaborato alla stesura delle relative norme legislative.

Qui di seguito i principali provvedimenti normativi emanati.

Decreto Ministeriale n. 8 del 2011 e le rispettive Linee Guida

Stabilisce la possibilità di organizzare nella Scuola Primaria corsi di Pratica Musicale con docenti adeguatamente formati e competenti.

Decreto Ministeriale n. 254 del 16 Novembre 2012

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione
– voce «Musica».

Decreto Legislativo 13 Aprile 2017 n. 60

Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 Luglio 2015, n. 107. (17G00068) (GU n.112 del 16-5-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

Nel Decreto si afferma che la cultura umanistica e il sapere artistico sono garantiti a tutti gli studenti al fine di riconoscere la centralità dell'uomo, affermandone la dignità, le esigenze, i diritti e i valori. È compito del sistema nazionale di istruzione e formazione promuovere lo studio, la conoscenza e la pratica delle arti, quale requisito fondamentale del curricolo. Le istituzioni scolastiche sostengono lo sviluppo della creatività degli alunni e degli studenti, anche connessa alla sfera estetica e alla conoscenza storica e delle tecniche, tramite un'ampia varietà di forme artistiche, tra cui la musica, la danza, le arti sia nelle forme tradizionali che in quelle innovative. È attribuita alle istituzioni la possibilità di porre in essere singoli progetti, così come di istituire specifici percorsi curriculari ed extra-curriculari, anche in verticale e tramite la programmazione in rete con altre scuole e/o altri soggetti pubblici e/o privati.

I temi della creatività, intesi quali macro aree che comprendono le discipline artistiche, inseriti nel curricolo delle istituzioni scolastiche, riguardano le seguenti aree: Musicale-Coreutico, Teatrale-Performativo, Artistico- Visivo, Linguistico-Creativo.

Al Decreto n.60 sono succeduti ulteriori 3 decreti attuativi che sono intervenuti sulla organizzazione delle scuole a indirizzo musicale, sulla creazione di poli a indirizzo artistico e musicale e sull'accREDITAMENTO presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito degli enti esterni.

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri - Piano triennale delle arti per i periodi 2017-2020 e 2020-2022

Il DPCM afferma una nuova concezione della scuola in cui trova accoglimento, definizione, promozione, una piena cittadinanza artistica e creativa, attraverso l'espressività artistica di cui sono protagonisti le allieve e gli allievi della scuola italiana, in un ampio respiro europeo.

Si può definire un "manifesto" di politica educativa che investe sul potenziamento delle competenze creative dei ragazzi, per una crescita armoniosa e flessibile delle menti e per un nuovo umanesimo.

Fra le priorità strategiche del Piano:

1) promuovere l'apprendimento, la pratica, la creazione, la conoscenza storico-critica e la fruizione consapevole dei linguaggi artistici quali requisiti fondamentali e irrinunciabili del curriculum, anche in riferimento allo sviluppo delle competenze sociali e civiche e di cittadinanza europea, all'inclusività e alla valorizzazione delle differenze individuali, considerando anche l'apporto di approcci formativi "non formali" e "informali";

2) valorizzare il patrimonio culturale materiale e immateriale nonché ambientale nelle sue diverse dimensioni, facilitandone la conoscenza, la comprensione e la fruizione dinamica da parte di tutti, garantendo il pluralismo linguistico e l'attenzione alle minoranze e alle tradizioni popolari locali;

3) favorire nella Scuola dell'Infanzia la diffusione di esperienze volte ad educare a nuovi linguaggi, al piacere del bello e al sentire estetico, alla connessione insolita dei dati sensoriali, ai processi cognitivo-emotivi sinestetici e metaforici, all'esplorazione dei materiali, all'espressione di pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività attraverso la voce, il gesto, il segno e il simbolo, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione, l'attività grafico-pittorica e plastica, l'osservazione di luoghi e di opere per sviluppare le potenzialità emotive, cognitive, linguistiche, motorie, relazionali e sociali del bambino;

4) attraverso specifiche azioni dell'Amministrazione centrale e periferica fornire un supporto informativo e organizzativo per lo sviluppo di innovative capacità progettuali delle istituzioni scolastiche e delle reti di scuole nelle aree afferenti ai “temi della creatività” in una dimensione nazionale e internazionale;

5) favorire stabili collaborazioni tra le istituzioni scolastiche e soggetti del sistema coordinato per la promozione dei “temi della creatività” per realizzare attività didattiche significative nei luoghi della produzione artistica e culturale quali ad esempio musei, teatri, biblioteche, sale da concerto. Richiamando l'art. 3 del Decreto Legislativo 60, si indicano i temi della creatività sui quali le scuole andranno ad operare.

Il Decreto ha permesso l'assegnazione tramite Avvisi pubblici di 2 milioni di euro annui (per un totale di 12 milioni di euro) destinati alle scuole o alle reti di scuole interessati alla promozione di attività artistiche e umanistiche.

Con il Piano delle arti sono finanziati progetti presentati da scuole singole e in rete.

Capitolo tre

Trinity College London

Claudia Beccheroni

Il Trinity College London è un importante ente certificatore internazionale, una casa editrice e una Charity Educativa fondata nel 1872 come dipartimento del *Trinity College of Music* (oggi noto come *Trinity Laban Conservatoire*) e, dal 1992, costituita come Charity Educativa registrata nel Regno Unito.

Il Trinity College London è stato istituito per far progredire l'istruzione per il bene comune, incoraggiando la didattica e la valutazione a scopo educativo nelle arti performative e creative e promuovendo la comunicazione attraverso esami di valutazione, formazione professionale e contenuti caratterizzati da elementi quali l'innovazione, la personalizzazione e l'autenticità.

L'approccio educativo di Trinity si basa sullo sviluppo delle capacità comunicative, sul raggiungimento di un impatto positivo nei paesi in cui opera e sui principi fondamentali dell'uguaglianza, della diversità e dell'inclusione. Erega esami di Lingua Inglese, Musica e Arti Performative in oltre 60 paesi nel mondo.

Il Trinity College London utilizza metodi scientifici per esplorare, sviluppare e convalidare opportunità e risultati in tutte le parti della propria attività, dall'identificazione delle esigenze degli studenti, allo sviluppo di sistemi di valutazioni che portano al conseguimento delle proprie qualifiche.

Il Trinity College London crede fermamente nel potere trasformativo della comunicazione e della *performance* e per questo ispira docenti e studenti attraverso la creazione di esami, formazione e contenuti che incoraggiano lo sviluppo di abilità reali e necessarie nel mondo di oggi. Costruisce i propri esami per valutare ciò che è importante in modo autentico, innovativo e personale, valorizzando ciò che il candidato dimostra di saper fare.

Le Qualifiche e le Certificazioni di Trinity trovano ampia spendibilità in ambito professionale e accademico e sono riconosciute a livello nazionale e internazionale.

Il lavoro di Trinity College London viene esaminato, monitorato e revisionato da numerose autorità britanniche e internazionali al fine di mantenere gli standard delle Qualifiche e delle Certificazioni.

Il Trinity College London lavora a stretto contatto con numerose istituzioni governative e associazioni che operano nel settore educativo. Gode di riconoscimenti a livello istituzionale e governativo ed è incluso nell'elenco degli Enti Certificatori per la Lingua Inglese del Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Oltre a fornire valutazioni nell'ambito della performance e delle abilità comunicative a livello internazionale, il Trinity College London è impegnato come **Charity Educativa** in tutto il mondo a sostegno di un ampio numero di attività per il bene comune.

L'introduzione degli esami di musica di Trinity College London in Italia

Claudia Beccheroni

La presenza di Trinity College London in Italia risale ad oltre 50 anni fa, quando gli esami di lingua inglese si potevano già sostenere presso scuole private di lingua o scuole paritarie gestite prevalentemente da ordini religiosi.

L'introduzione degli esami di Trinity di lingua nella scuola pubblica, timidamente iniziata tramite una iniziativa formativa sperimentata nella provincia di Frosinone verso la fine degli anni '90, esplose letteralmente grazie a un progetto all'avanguardia, Lingue 2000, che il Ministero dell'Istruzione, sotto la guida di Luigi Berlinguer, lanciò in concomitanza alla pubblicazione da parte del Consiglio di Europa del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

L'utilizzo dei descrittori del QCER in un contesto di istruzione pubblica, l'introduzione della valutazione "mappata" ai livelli del Quadro ed effettuata da Enti Certificatori esterni al sistema scolastico, la possibilità di creare gruppi di apprendimento basati sulle reali abilità degli studenti e tenuti anche da esperti madrelingua e soprattutto l'enfasi sulle abilità orali, erano gli elementi portanti e innovativi del Progetto Lingue 2000 (PL2000), che ambiva a innestare un cambiamento nel modo in cui le lingue vengono insegnate a scuola.

Se l'obiettivo del PL2000 era quello di permettere a tutti gli studenti di imparare a **parlare le lingue straniere a scuola**, l'obiettivo del CNAMP, non a caso guidato del Professor Berlinguer

fino al 2023, è quello di **favorire l'apprendimento della musica pratica per tutti gli studenti a scuola.**

Il primo contatto di Trinity con il Comitato fu in seguito al terribile terremoto dell'Aquila del 2009, quando sia io come Direttrice per l'Italia che l'allora Chief Executive del Trinity College London, Sarah Kemp, decidemmo di fare qualcosa per la comunità educante della città che potesse avere un effetto a lungo termine. Ci venne l'idea di costruire un laboratorio di musica completamente equipaggiato, dove sia studenti e docenti di musica che musicisti del territorio potessero fare quello che solo la musica sa fare nei momenti difficili: dare gioia e speranza.

Questo laboratorio venne installato nell'unica scuola che era rimasta integra, l'Istituto Amedeo d'Aosta, ed è tuttora in uso. La cerimonia di inaugurazione, un anno dopo il sisma, fu un evento davvero emozionante, con l'esibizione del coro di musica classica del conservatorio di Trinity Laban, prima Trinity College of Music, e della rock band dell'Istituto Aosta.

In quella occasione il Trinity si presentò alla comunità educante italiana, che lo conosceva solo come ente certificatore per la lingua inglese, con il suo patrimonio culturale musicale risalente a fine Ottocento e matrice da cui furono concepiti negli anni '30 del secolo scorso proprio quegli esami orali di lingua inglese, i Graded Exams in Spoken English (GESE), che sono ancora così popolari nelle scuole italiane.

È grazie a questo retaggio musicale che la performance è il tratto distintivo di tutti gli esami di Trinity College London da oltre 150 anni, sia che si tratti di una performance comunicativa in lingua inglese, che teatrale o musicale.

Dopo la fondazione nel 1872, gli esami di musica, i *Music Grades*, si svolsero a partire dal 1877 prima nel Regno Unito e poi in tutti i territori di quello che era l'impero britannico, e costituirono fin d'allora un sistema di riferimento standardizzato ed affidabile a livello internazionale.

Ovviamente l'offerta educativa di Trinity si è evoluta nel tempo per restare al passo con le esigenze comunicative e performative di un mondo sempre più globalizzato e connesso, grazie all'introduzione di nuovi esami, come, ad esempio, quelli ISE di abilità integrate in lingua inglese nel 2001 e quelli di Rock and Pop nel 2011, per arrivare alle più recenti modalità di valutazione digitali e in video-conferenza.

È stato proprio l'ampliamento del repertorio con gli esami di Rock and Pop che ha portato all'introduzione ufficiale degli esami di Trinity College London di musica in Italia nell'anno scolastico 2012-13.

Così come per la lingua inglese, all'inizio l'interesse proveniva principalmente dal settore delle accademie e delle scuole di musica private, che hanno prontamente riconosciuto sia il valore motivazionale di un percorso standardizzato, che quello formale di una certificazione mappata al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).

Come Charity Educativa lo scopo di Trinity College London è quello di essere accessibile al maggior numero di persone possibile per offrire loro la possibilità di migliorare la propria vita grazie allo sviluppo di abilità comunicative e performative pratiche, indispensabili e spendibili in ambito accademico e lavorativo.

All'inizio il supporto accademico ai centri di esame proveniva dal team britannico di Trinity College London, per dare tempo al team italiano di formare una squadra di musicisti esperti dell'insegnamento della musica in Italia sia in contesti privati che nella scuola pubblica.

Per evitare che la lingua inglese fosse una barriera per alcuni, il Trinity negli anni ha investito non solo nella costituzione di un team di supporto didattico italiano, ma anche nella traduzione di tutti i programmi di esame e al reclutamento di alcuni esaminatori che parlassero italiano.

Grazie a tutto questo lavoro quando è uscito il Piano delle arti, nato dal Decreto Legislativo 60 del 13 Aprile 2017 che stabiliva le *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*, il Trinity era pronto per proporre al Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, il progetto di ricerca i cui risultati sono presentati in questa pubblicazione.

Siti di riferimento

Progetto Lingue 2000

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2000/certif_esterna.shtml

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/1999/cm217_99.shtml

CEFR/QCER

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

PARTE SECONDA

**LA COLLABORAZIONE TRA IL COMITATO
NAZIONALE PER L'APPRENDIMENTO PRATICO
DELLA MUSICA PER TUTTI GLI STUDENTI PRESSO
IL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO
E TRINITY COLLEGE LONDON**

Capitolo quattro

Una visione comune sul processo educativo musicale

Annalisa Spadolini

L'incontro fra il Trinity College London e il Ministero dell'Istruzione e del Merito - Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti è una realtà ormai consolidata. Il Trinity e il Comitato ministeriale perseguono, nella loro opera di diffusione della musica nell'educazione dei ragazzi, alcuni principi cardine ispiratori delle loro rispettive attività:

- la musica è per tutti e deve far parte del bagaglio educativo di ogni essere umano;
- la musica è creativa e sviluppa moltissime facoltà intellettuali utili alla crescita armonica dell'individuo;
- la musica è un'esperienza che va vissuta con protagonismo attivo e creativo dagli studenti.

È quindi nella pratica che la collaborazione fra il Comitato del Ministero e il Trinity ha trovato la sua giusta ed efficace definizione, ovvero attraverso attività formative per docenti di musica e strumento delle scuole italiane e la conduzione, sin dalla fase progettuale iniziale fino ai risultati finali di ricerca, del Progetto Pilota sulle Certificazioni Internazionali di Musica di cui stiamo parlando in questo documento.

Uno degli obiettivi del Comitato, grazie alla direzione del suo Presidente, il Prof. Luigi Berlinguer e attualmente, a seguito della sua dipartita continuato dalla mia presidenza, è sempre stato quello di favorire lo sviluppo delle abilità e delle competenze necessarie nel 21° secolo e di renderle alla portata di tutti gli studenti.

La necessità inoltre di promuovere l'internazionalizzazione delle scuole, di sensibilizzare alla consapevolezza del valore delle certificazioni internazionali mappate nel Quadro Europeo delle Qualifiche- EQF (consapevolezza ancora mancante nel sistema educativo italiano) e di osservare il livello delle competenze musicali nelle scuole italiane, hanno trovato, nella collaborazione fra il Governo Italiano e il Trinity College London, una ulteriore possibilità di espansione e di riflessione.

L'incontro fra queste due istituzioni, nella convinzione comune che attraverso la musica si possa generare un clima di miglioramento all'interno delle istituzioni scolastiche e di benessere formativo e sociale per i giovani studenti, nella necessità, per il sistema paese Italia, di rivedere e ripensare il sistema di valutazione dei percorsi didattici operati dai docenti e fruito dai discenti, ha portato nel 2022 alla firma di un Protocollo d'Intesa.

La diffusione della cultura musicale e l'ampliamento dell'educazione musicale di tipo pratico ed esperienziale di qualità, all'interno del Protocollo d'Intesa, sono obiettivi ampiamente condivisi ed è per questo che negli incontri programmatici fra le due istituzioni si è deciso di portare avanti alcune collaborazioni principalmente sulle seguenti tematiche:

- realizzazione di progetti per la promozione della continuità di apprendimento verticale per la musica, anche attraverso percorsi interdisciplinari;
- conduzione di ricerche per favorire l'insegnamento della pratica musicale nella scuola italiana;
- promozione della conoscenza e dell'interesse dei bambini e dei ragazzi in età scolare, dei genitori e dei docenti nei confronti della musica;
- creazione di un progetto nazionale per promuovere e sviluppare attività riguardanti le abilità del 21° secolo attraverso l'insegnamento e l'apprendimento musicale;
- sviluppo di azioni che coinvolgano attivamente studenti e docenti presso gli istituti scolastici in attività di studio e stage;
- promozione dell'internazionalizzazione delle scuole;
- creazione di una *community* di docenti che condividano buone pratiche didattiche;
- organizzazione e promozione di convegni, seminari e altre iniziative rivolte a docenti di musica e di altre discipline, sull'importanza dell'apprendimento musicale per i giovani.

La pratica musicale in tutte le sue manifestazioni che contemplino anche la sua dimensione estetica e storica, deve avere come obiettivo principale la possibilità che la musica stessa sia insegnata, vissuta e accolta da tutti fin dalla Scuola dell'Infanzia con modalità di apprendimento che considerino lo sviluppo globale della persona e la formazione del cittadino.

Ogni iniziativa di sensibilizzazione che restituisca alla musica il suo primato di sapere universale e trasversale, che realizzi un nuovo impianto educativo, che superi la frammentazione delle discipline, che superi la nazionalizzazione in favore di una visione internazionale del fatto musicale, deve permeare le attività degli educatori musicisti di tutto il mondo. La possibilità di avanzare proposte volte a promuovere la diffusione di pratiche, metodologie e modelli innovativi per lo sviluppo dell'area musicale ed artistica in campo educativo e la possibilità che i docenti di musica possano essere speciali “influencer” della vita dei propri allievi deve essere favorita dalle politiche educative di ogni Paese.

Collaborazioni quali quelle avviate fra il Ministero dell’Istruzione e del Merito con il Trinity College London sono certamente una via di qualità che oggi è una realtà replicabile in altri Paesi.

La Mission di Trinity College London e la nascita del Progetto Pilota

Claudia Beccheroni

La mission di Trinity College London, che ambisce a trasformare la vita delle persone attraverso la comunicazione e la *performance*, è quella di incoraggiare proprio lo sviluppo di queste due abilità nel maggior numero di paesi al mondo, rendendole accessibili attraverso contenuti didattici, formazione dei docenti e sistemi di valutazione innovativi, personali ed autentici.

La centralità dell'essere umano, l'opportunità di acquisire abilità reali, di sviluppare la creatività e di esprimere il proprio talento attraverso le arti performative, la musica e la lingua inglese sono i valori fondanti di Trinity ed evidenti nei propri programmi di esame, dove il candidato viene incoraggiato a parlare di sé stesso, a presentare i propri interessi, ad improvvisare e a comporre brani fin dai primi livelli.

Sono evidenti le sinergie tra questi valori con gli obiettivi del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti da un lato e le azioni del Piano delle arti dall'altro, ed è per questo che il Trinity College London nel 2018, come già menzionato nel capitolo 2, ha deciso di proporre un Progetto di ricerca.

Dopo mesi di confronto accademico e di studio approfondito in cui si è dibattuto sui temi cari ad entrambe le istituzioni, quali:

- ✓ l'internazionalizzazione delle scuole;
- ✓ la continuità verticale degli apprendimenti fin dall'infanzia;
- ✓ il potere inclusivo della musica;
- ✓ l'importanza dello sviluppo della creatività;
- ✓ la centralità della professionalità del docente,

si è arrivati nell'Ottobre 2019, alla firma di una convenzione per lo svolgimento di un Progetto di ricerca sull'impatto delle certificazioni internazionali di musica di Trinity College London nella Scuola Primaria, Secondaria di Primo e Secondo Grado a indirizzo musicale e non.

Il Progetto, partendo dai principi dichiarati che la musica è per tutti, è creativa ed è una esperienza individuale, si poneva i seguenti obiettivi:

- la promozione dell'internazionalizzazione delle scuole;
- la sensibilizzazione della consapevolezza del valore delle certificazioni internazionali mappate al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF);
- l'osservazione del livello delle competenze musicali nelle scuole;
- la formazione dei docenti e la creazione di una *community* in si potessero scambiare buone pratiche e confrontarsi sulla didattica musicale.

Particolare menzione merita la formazione dei docenti, perché è in questa area che si sono concentrate maggiormente le attività durante il Progetto.

Forti dell'esperienza iniziata con il Progetto Lingue 2000, che ha portato alla creazione di un impianto formativo sofisticato e specificatamente pensato per i docenti di lingua inglese della scuola pubblica italiana, la valorizzazione degli insegnanti e la loro crescita professionale è stato uno dei cardini portanti del Progetto Pilota.

Da sempre il Trinity College London pone i docenti al centro della propria attività. Essi sono gli attori principali del cambiamento, coloro che determinano il successo o il fallimento delle iniziative ministeriali e governative.

Il programma di formazione e sviluppo professionale che è stato prodotto in collaborazione con professionisti del settore, in particolare con la Dottoressa Spadolini, attuale Presidente del CNAMP, non si è limitato ad accompagnare le scuole coinvolte nel progetto di ricerca, ma è stato aperto a beneficio di tutti i docenti di musica della scuola italiana (Cfr capitoli 9 e 10).

Le attività originariamente previste hanno subito variazioni dovute all'epidemia di Covid-19, non solo per le modalità utilizzate per le osservazioni e la raccolta dei dati, ma anche per la formazione dei docenti.

La trasformazione online del programma dovuta alle difficoltà dettate dalla chiusura delle scuole si è trasformata in una opportunità, poiché ha permesso l'accesso a un numero molto maggiore di docenti di quanto l'iniziale programmazione in presenza avrebbe consentito.

- Stimolare la motivazione, la creatività e la propria diversità con l'incoraggiamento a improvvisare e a comporre brani;
- identificare e curare i talenti senza lasciare indietro nessuno attraverso l'ampliamento del repertorio;

- sensibilizzare alla cultura della valutazione secondo *standard* internazionali;
- valorizzare i docenti creando occasioni per scambiarsi idee e migliori pratiche, ma anche parlare di musica, delle sfide e delle opportunità date dal digitale.

Queste sono le tematiche che stanno a cuore a chi si occupa di Educazione con la *E* maiuscola, ed è ciò che sia il programma di formazione dei docenti, che l’inserimento di un percorso che permetta la valutazione delle competenze musicali degli studenti attraverso gli esami di Trinity, cercano di incoraggiare.

Grazie alle centinaia di ore trascorse a parlare e ad ascoltare esperti, docenti, Dirigenti, studenti e genitori è stato possibile essere rilevanti, capire le esigenze di una scuola che sta cercando di implementare il Piano delle arti, affinché «*si impari a leggere, a scrivere, a far di conto e a far di canto (...) e ad educare al bello*» come auspicava il Professor Luigi Berlinguer.

Da questa esperienza il Trinity ha imparato molto dal grande lavoro portato avanti dal Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, dalle buone pratiche già esistenti nelle scuole; ne farà tesoro per continuare ad essere al fianco dei docenti e delle scuole italiane negli anni a venire (Cfr capitoli 9 e 10).

Mi chiedo se padre Bonavia Hunt e Sir Frederick A. Gore, fondatori 150 anni fa di quello che sarebbe diventato il Trinity College London, nella loro visione molto innovativa che un sistema di valutazione potesse essere utile a migliorare la pratica musicale, avrebbero mai immaginato che i loro *Music Grades* sarebbero un giorno divenuti qualifiche internazionali e avrebbero offerto opportunità formative a musicisti e docenti di molti paesi nel mondo, inclusa la patria di Verdi e Puccini, loro contemporanei.

Siti di riferimento

Trinity College London

<https://www.trinitycollege.com/help/customer-services/certificates/achievement-levels>

EQF

<https://europa.eu/europass/it/strumenti-europass/il-quadro-europeo-delle-qualificazioni>

PARTE TERZA

L'IMPIANTO DELLA RICERCA

Capitolo cinque

Obiettivi, metodo e strumenti

Francesca Christmas

Obiettivi

Questo studio è stato disegnato nell'ambito del Protocollo d'Intesa tra il Trinity College London e il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, al fine di valutare l'impatto degli esami e dell'infrastruttura di supporto offerta da Trinity sull'approccio pedagogico dei docenti della scuola pubblica italiana.

Il quesito di ricerca è il seguente:

In che misura e in quali modi gli esami internazionali di musica, le risorse e l'infrastruttura di supporto di Trinity College London influenzano l'insegnamento e l'apprendimento della musica nelle scuole italiane?

L'obiettivo è quello di investigare l'impatto (e più precisamente l'effetto "washback") dell'introduzione degli esami sull'insegnamento e sull'apprendimento nelle lezioni di musica della scuola pubblica; ad esempio per valutare se l'insegnamento e l'apprendimento della musica cambino in risposta all'uso delle risorse offerte da Trinity e, in caso positivo, in che misura e in che modo. Sia il Trinity College London, nel rispetto della propria mission come Charity Educativa, che il CNAMP, condividono inoltre l'obiettivo di assicurare che il Progetto rappresenti una esperienza positiva sia per gli insegnanti che per gli studenti.

Gli strumenti di ricerca sono stati attentamente co-disegnati con il Comitato per fare in modo che i dati raccolti non investighino solo l'impatto, ma rivelino anche le diverse possibilità di supporto e di crescita professionale di cui i docenti e i discenti necessitano per garantire un migliore apprendimento della musica pratica nelle scuole italiane.

Lo studio poggia su un consolidato impianto di ricerca d'impatto a metodi misti, con un approccio di raccolta di dati all'inizio, durante e al termine del Progetto, dalla cui analisi e comparazione si può osservare l'impatto oggetto della ricerca.

Metodo

Francesca Christmas

I concetti di “impatto” e “washback”

Sin dai primi Anni Novanta, i concetti di “impatto” e “washback” della valutazione (in particolare nell’ambito della valutazione della lingua inglese) sono stati oggetto di ricerca e oggi si può parlare di correlazioni tra valutazione, insegnamento e apprendimento generalmente condivise dalla comunità scientifica (Cheng, 2013).

L’impatto è generalmente considerato come l’insieme degli effetti dei test sui macro-livelli dell’educazione, mentre il washback come l’effetto dei test sui micro-livelli dell’insegnamento e dell’apprendimento all’interno della classe (McNamara, 2000).

In questo report non elaboreremo la differenza tra i due concetti e i due termini sono utilizzati entrambi per riferirci alle conseguenze della preparazione agli esami di Trinity College London sull’insegnamento e sull’apprendimento della musica nelle scuole italiane.

La metodologia di ricerca si fonda sull’approccio alla raccolta e all’uso dei dati d’impatto proposto nell’articolo di Alderson e Wall, considerato la pietra miliare del concetto di washback (Alderson and Wall, 1993), nel quale i due ricercatori conclusero che la preparazione per una valutazione in ambito scolastico può avere un impatto sull’insegnamento e sull’apprendimento in alcune o in tutte le seguenti aree:

- cosa i docenti insegnano/cosa i discenti imparano;
- come i docenti insegnano/come i discenti imparano;
- la frequenza e la sequenza di insegnamento/apprendimento;
- il livello di approfondimento dell’insegnamento/dell’apprendimento;
- le attitudini/gli atteggiamenti verso i contenuti o i metodi di apprendimento e insegnamento.

Questo impianto metodologico è stato adattato per studiare l’impatto di una nuova modalità di valutazione, vale a dire gli esami di Trinity College London, sulle prassi didattiche e su attitudini/atteggiamenti dei docenti di musica nelle scuole italiane.

Nell'adottare l'impianto metodologico di Alderson e Wall, questo studio è in linea con altri progetti di ricerca portati avanti da Trinity, atti a esplorare il potenziale impatto positivo delle proprie qualifiche e della formazione offerta ai docenti in diversi contesti educativi e culturali.

Le teorie sull'innovazione

Questo studio ha anche utilizzato alcune teorie sull'innovazione, in particolare quelle di Fullan (Fullan, Stiegelbauer and Fullan, 1991). Fullan sostiene che è preferibile pensare all'innovazione come a un processo piuttosto che a un evento singolo, e sottolinea la necessità di comprendere la motivazione che precede ogni innovazione, le qualità dell'innovazione, ad esempio chiedendosi se «è stata accuratamente pensata», se «è stata descritta chiaramente», unitamente al fatto che il significato dell'innovazione cambia a seconda del portatore di interesse (stakeholder).

Nuovi materiali (come per esempio, in questo contesto, l'introduzione di nuove risorse didattiche, di nuovo repertorio e degli esami stessi) sono «l'aspetto più evidente del cambiamento e il più facile da impiegare» (Fullan, Stiegelbauer and Fullan, 1991). Tuttavia è più difficile “provocare” il vero utilizzo di tali materiali, perché questo comporta spesso l'apprendimento di nuove competenze.

In aggiunta a ciò, cambiare gli atteggiamenti e le convinzioni dei docenti è ancora più difficile, perché questo comporta una sfida ai valori fondamentali degli insegnanti; le loro convinzioni sono spesso «sepolte al livello di presupposti impliciti» (Shulman, 2005).

Un'ulteriore insidia è rappresentata da una cosiddetta falsa chiarezza, che può verificarsi quando i docenti ritengono di aver cambiato le proprie pratiche, ma questi cambiamenti sono di fatto solo superficiali (per esempio quando i docenti adottano nuovi materiali, ma non nuove tecniche di insegnamento, o quando cambiano i loro comportamenti, ma non le loro convinzioni rispetto all'insegnamento).

Diane Wall ha argomentato che l'innovazione è diversa da altri tipi di cambiamento, perché è «intenzionale, pianificata e disegnata per apportare miglioramenti nel sistema in cui viene introdotta» (Wall, 2005, p. 287).

Ci sono molte parti coinvolte nel processo di innovazione, ognuna con i propri bisogni e vincoli, per cui il buon coordinamento e la buona comunicazione tra portatori di interesse è importante per la riuscita dell'innovazione, in particolare perché, come sottolineato prima, il

significato di qualsiasi innovazione sarà diverso per ogni portatore di interesse coinvolto nel processo.

La sintesi operata da Wall sul pensiero scientifico recente riguardo al successo nell'implementazione del cambiamento nei sistemi educativi include i seguenti punti chiave, che hanno guidato la lettura sui temi emersi dai dati:

- Per riuscire, un'innovazione includerà cambiamenti su tre livelli: il contenuto (cosa viene insegnato), la metodologia (come viene insegnato) e gli atteggiamenti del docente rispetto all'innovazione. Wall sostiene che, «è più facile per i docenti cambiare i contenuti del loro insegnamento anziché cambiare il loro comportamento, ed è più facile cambiare il loro comportamento che cambiare la loro mentalità e i loro valori».
- Gli utilizzatori di un'innovazione raggiungeranno diversi livelli di implementazione. Alcuni beneficeranno pienamente dell'innovazione e saranno in grado di espanderla, mentre altri non saranno neppure in grado di rispondere secondo le aspettative.

Riferimenti bibliografici

- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129
- Cheng, L. (2013). Consequences, impact and washback. In Kunnan, A. J. (Ed.). *The Companion to Language Assessment* (pp. 1130–1146). London, UK: Wiley–Blackwell.
- Fullan, M. G., with Steigelbauer, S (1991). *The New Meaning of Educational Change*, 2nd edition, London, UK: Cassell.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
- Wall, D. (2005). *The Impact of High-Stakes Examinations on Classroom Teaching: A Case Study Using Insights from Testing and Innovation Theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Strumenti

Francesca Christmas, Silvia Maserati

La raccolta dei dati è stata effettuata con quattro strumenti diversi:

- intervista ai Dirigenti scolastici
- questionario rivolto ai docenti
- osservazione delle lezioni
- focus group

Attraverso l'utilizzo di questi mezzi di raccolta dei dati è stato possibile indagare in una prospettiva "bottom-up" i bisogni, le aspettative e le convinzioni dei soggetti coinvolti, osservare i comportamenti, catturando anche aspetti inconsapevoli o impliciti nell'atteggiamento didattico e comporre un quadro completo dell'identità del docente e della sua visione e vocazione di professionista.

Impatto dell'emergenza Covid-19 sulla raccolta dei dati

Il Progetto Pilota è stato presentato ufficialmente al pubblico dei docenti e dei Dirigenti scolastici alla fiera Cremona Musica del 2019.

In occasione della manifestazione, sono stati avviati alcuni test degli strumenti predisposti, in particolare delle interviste ai Dirigenti.

Nei mesi successivi è stato possibile condurre alcune osservazioni in presenza nelle scuole, mentre per le interviste ha preso piede la forma della telefonata, per l'evidente agilità logistica. A partire dal Marzo del 2020, le misure legate all'emergenza Covid-19 hanno imposto un ripensamento delle modalità operative per i diversi strumenti, al fine di poterli integrare nei complessi e mutevoli protocolli emergenziali adottati dalle scuole nei mesi successivi.

In particolare si è abbandonata l'idea di condurre interviste formali con gli studenti mentre per le osservazioni delle lezioni il team di ricerca ha definito e concordato con gli stakeholders nuove formule di interazione per l'acquisizione dei dati, basate sulla video-conferenza.

Allo scopo di garantire la massima trasparenza operativa, per le osservazioni è stato proposto alle scuole l'utilizzo di piattaforme scelte e impostate autonomamente dall'Istituto nel rispetto della tutela della privacy che, in particolare per i minori, è stata da subito oggetto di primaria attenzione.

La forma della video-conferenza è quindi progressivamente divenuta definitiva per le osservazioni e per le interviste.

Le osservazioni sono state condotte attraverso il collegamento dell'osservatore in video-conferenza con le classi, spesso utilizzando nella classe due diversi dispositivi per una migliore visualizzazione dell'ambiente di lavoro e impostando modalità di captazione del suono ottimizzate per l'attività musicale.

Il know-how richiesto dall'operatività telematica si è sovrapposto efficacemente alle competenze digitali in rapido sviluppo in quei mesi e la nuova operatività, dopo una fase di rodaggio iniziale, si è rivelata molto utile per raggiungere scuole situate in aree logisticamente sfavorevoli, che difficilmente sarebbero state incluse nel Progetto con interventi in presenza.

Le rilevazioni legate al questionario sono agevolmente state raccolte attraverso una piattaforma specifica per i sondaggi, che ne ha garantito un'ampia diffusione nelle scuole.

Se da una parte l'emergenza ha imposto un ripensamento delle modalità operative in una fase precoce dello studio, dall'altra le soluzioni adottate hanno stimolato uno spirito di adattamento e una rapida padronanza del potenziale degli strumenti digitali, legati alla video-conferenza e alla captazione e trasmissione del suono degli strumenti musicali, oltre che della qualità della ripresa video, sia da parte dei membri del team di ricerca, sia da parte dei docenti e degli studenti coinvolti nella ricerca, con ricadute positive nella loro gestione della didattica a distanza.

L'impatto dell'emergenza Covid-19 è stato particolarmente evidente nei focus group sin dal loro avvio nel 2021. Nati per adattarsi con flessibilità ai temi rilevanti per i docenti, i focus group si sono polarizzati sulla trasformazione digitale della didattica a seguito delle misure emergenziali, incarnando, come testimoniato dai partecipanti, uno strumento di condivisione e di confronto fondamentale in un momento di grande criticità.

In questa prospettiva, i focus group hanno dimostrato tra gli strumenti utilizzati il più alto potenziale nella costruzione di una "community" di docenti in grado di condividere buone pratiche, oltrepassando gli obiettivi ipotizzati all'avvio della ricerca.

**DESCRIZIONE DETTAGLIATA
DEGLI STRUMENTI DI RACCOLTA DEI DATI**

Strumento 1: L' Intervista al Dirigente scolastico

Le **interviste** rivolte al Dirigente scolastico e/o al docente di musica referente del Progetto presentano una prima sezione per la rilevazione dei **dati anagrafici e demografici** dell'Istituto quali:

- Denominazione
- Localizzazione
- Tipologia di scuola
- Presenza o meno di un curriculum musicale specifico
- Numero di studenti
- Numero di insegnanti totali
- Numero dei docenti di musica
- Fascia d'età degli studenti di musica
- Numero degli studenti che studiano musica all'interno dell'indirizzo musicale (ove presente)
- Strumenti musicali insegnati
- Curriculum didattico e formativo dei docenti di musica
- Modalità organizzative adottate nell'insegnamento della musica
- Organizzazione delle lezioni del mattino e dei rientri pomeridiani
- Presenza di lezioni di gruppo e individuali
- Presenza di attività orchestrali
- Insegnamenti teorico-musicali

Intervista al Dirigente scolastico prima sezione: dati dell'Istituto
Nome dell'intervistato (Rappresentante dell'Istituto)
Ruolo dell'intervistato (ad esempio, Dirigente scolastico, capo dipartimento, proprietario, amministratore)
Nome dell'Istituto
Tipo di Istituto (ad esempio scuola statale o privata)
Specialità dell'Istituto (se esiste) (ad esempio Scuola ad indirizzo musicale, Liceo Scientifico, Istituto d'arte)
Numero di studenti dell'Istituto (totale)
Numero di insegnanti dell'Istituto (totale)
Fascia d'età degli studenti che studiano musica
Numero di studenti che studiano musica (totale)
Numero di studenti che studiano musica suddiviso per anno accademico e per classe (se rilevante)
Numero di insegnanti che insegnano musica nell'Istituto; numero di differenti tipologie di insegnanti di Musica (se rilevante)
Tipologia di esperienze nell'insegnamento della musica degli insegnanti dell'Istituto (numero di anni)
Nome utilizzato per la materia all'interno dell'Istituto (ad esempio, <i>Studi musicali</i> , <i>Educazione musicale</i>)
Frequenza nelle classi di musica per ogni studente (per settimana, in media)
Durata di ogni lezione di musica (in media)
Numero di ore nelle classi di musica per ogni studente (a settimana, in media)

Un'ulteriore sezione dell'intervista prevede quattro domande qualitative a risposta aperta, relative al riscontro che l'intervistato ritiene possa arrivare all'Istituto dall'adesione al Progetto Pilota, alle aspettative in merito al Progetto, ai quesiti e alle necessità di supporto specifiche dell'Istituto.

	Intervista al Dirigente scolastico seconda sezione: domande qualitative aperte
1	Che tipo di riscontro pensa che il suo Istituto possa ottenere dal coinvolgimento nel progetto?
2	Quali sono le sue aspettative in merito al progetto?
3	E quali le perplessità?
4	Quali domande ha attualmente in merito al progetto?

Strumento 2: Il questionario del docente (Survey)

Il profilo dei docenti è rilevato sul piano delle qualifiche e del curriculum professionale, in termini di anni di docenza nella scuola in generale e nello specifico Istituto aderente al Progetto.

Le domande specifiche sono le seguenti:

Quanti anni di esperienza ha nell'insegnamento della musica?

Quanti anni di esperienza di insegnamento ha in questa scuola?

Quali qualifiche possiede?

- Laurea in Discipline Musicali
- Diploma in Strumento 2° livello
- Diploma in Strumento 1° livello
- Diploma Vecchio ordinamento
- Abilitazione all'insegnamento
- Laurea in Scienze della Formazione
- Diploma di Maturità

Quale termine la descrive meglio?

- Performer
- Compositore
- Docente
- Professionista
- Altro (specificare)

Il questionario include inoltre cinque domande a risposta aperta, volte a esplorare i valori, le opinioni e i punti di vista dei docenti riguardo alle qualità che caratterizzano un buon docente e un buono studente di musica, alle motivazioni salienti che sottendono l'insegnamento e l'apprendimento musicale e alle possibilità di fare musica offerte agli studenti dal contesto scolastico ed extra-scolastico.

Di seguito riportiamo le 5 domande.

1. Quali sono le tre caratteristiche che un buon studente di musica deve avere?
2. Quali sono le tre caratteristiche che un buon insegnante di musica deve avere?
3. Quali sono le tre ragioni più importanti per insegnare/imparare la musica?
4. Esempi di occasioni (per fare musica) all'interno della scuola.
5. Esempi di occasioni (per fare musica) all'esterno della scuola.

Il questionario infine rileva il grado di accordo o disaccordo del docente su una scala di 4 punti, (sono in forte disaccordo/ non sono d'accordo/ sono d'accordo/ sono assolutamente d'accordo), rispetto a una serie di 17 affermazioni, riportate nella tabella sottostante, inerenti il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, l'atteggiamento del docente e le sue strategie didattiche, la disponibilità di tempo e di risorse, la condivisione di pratiche tra colleghi, la trasparenza e la tracciabilità della programmazione e della valutazione.

1	<i>Ai miei studenti piacciono le lezioni di musica</i>
2	<i>I miei studenti riconoscono i benefici dell'apprendimento musicale</i>
3	<i>I progressi dei miei studenti sono in linea con le mie aspettative durante l'anno (o durante un altro periodo di insegnamento)</i>
4	<i>Incoraggio gli studenti a riflettere sui loro progressi nella musica</i>
5	<i>Incoraggio gli studenti a suonare anche al di fuori delle lezioni</i>
6	<i>Ho tempo a sufficienza con gli studenti per raggiungere i miei obiettivi</i>
7	<i>Ho a disposizione risorse a sufficienza per insegnare efficacemente</i>
8	<i>I miei studenti sono soddisfatti delle risorse usate per insegnare loro la musica</i>
9	<i>Quando ne ho l'occasione, cerco nuovi materiali didattici musicali</i>
10	<i>Sono in contatto con altri docenti per sviluppare idee e buone pratiche per insegnare la musica</i>
11	<i>È importante che gli studenti possano vedere i loro progressi</i>
12	<i>In questa scuola vengono definiti degli obiettivi chiari per gli studenti di musica</i>
13	<i>È importante tenere traccia del progresso degli studenti durante le lezioni musicali</i>
14	<i>Valuto il progresso dei miei studenti con regolarità</i>
15	<i>Fornisco regolarmente ai miei studenti un feedback sui loro progressi</i>
16	<i>I miei studenti hanno delle occasioni per esprimere le loro capacità musicali all'interno della scuola</i>
17	<i>I miei studenti hanno delle occasioni per esprimere le loro capacità musicali all'esterno della scuola</i>

Strumento 3: L'osservazione delle lezioni

La scheda destinata all'osservazione delle lezioni di musica da parte di un osservatore facente parte del team di ricercatori, si compone di cinque sezioni e prevede una formazione specifica per l'osservatore, impartita dal referente accademico della ricerca.

1) La prima sezione mira a descrivere brevemente il contesto dell'insegnamento, attraverso le caratteristiche dello spazio fisico e/o virtuale, la disposizione degli arredi, la presenza e la dislocazione delle attrezzature rispetto ai discenti e al docente.

SCHEMA DI OSSERVAZIONE

Completato da _____ (osservatore)
il __/__/__ (giorno/mese/anno)

Nome del docente:

Nome della scuola:

Classe:

Numero di studenti presenti:

Tempo della lezione (inizio-fine):

Sezione 1: Riassunto del contesto in cui si svolge la lezione

Esempio: una intera classe di 28 studenti che lavorano nella hall, seduti su sedie in cerchio. C'è un docente di classe che gestisce la lezione, è assistita da due docenti di strumento (violino e chitarra). La classe inizia assieme poi si dividono in due gruppi e lavorano separatamente in aule vicine con gli insegnanti di strumento. L'intera classe torna a lavorare assieme al termine della lezione.

2) La seconda sezione è rappresentata da un colloquio telefonico di circa 15 minuti, antecedente la lezione osservata. La conversazione, da tenersi il giorno precedente o il giorno stesso dell'osservazione per una migliore acquisizione dei dati, prevede tre domande qualitative, inerenti lo scopo della lezione, i contenuti e l'eventuale similarità o specificità della lezione rispetto alle altre lezioni che il docente tiene nella scuola.

In questa fase il docente è invitato a condividere eventuali materiali di sua produzione, quali appunti, spartiti, schemi, flashcards o note di qualsiasi tipo.

Sezione 2: Intervista con il docente prima della lezione

Grazie per avermi permesso di osservare la lezione di oggi. Questo mi permette di comprendere come viene insegnata e appresa la musica in questa scuola per raccogliere dati per il Progetto Pilota che stiamo conducendo. Le sarei grato/a se potesse rispondere ad alcune domande sulla lezione.

	Domanda	Note
1	Quale è l'obiettivo della lezione di oggi?	
2	Che cosa apprenderanno gli studenti nella lezione di oggi?	
3	Questa lezione è simile alle altre lezioni che lei svolge in questa scuola? <i>Potrei avere una copia del lesson plan o di note o materiali che intende usare nella lezione di oggi?</i>	

3) La terza sezione è costituita dalle annotazioni dell'osservatore, stilate durante l'osservazione stessa, attuata in presenza o mediante video-conferenza. Nel corso dell'osservazione, l'osservatore rileva le proposte di attività del docente e le risposte dei discenti, classificandole in base a un codice di interazione e a un codice per l'abilità musicale elicitata e attribuendo alle singole attività una durata in minuti.

Sezione 3: Note sull'osservazione

Per favore utilizza la tabella seguente per fornire una descrizione dettagliata della lezione che stai osservando. Utilizza l'altro lato di questo foglio se ne hai bisogno. La prima riga è compilata come esempio.

CODICI DI INTERAZIONE	CODICI DELLE ATTIVITA'
T = docente S = (uno) studente SS = (2-5) studenti W = intera classe (tutti gli studenti) PR = tutti gli studenti a coppie TS = docente con uno studente	PS = <i>Performing</i> (canto) PI = <i>Performing</i> (strumento) PO = <i>Performing</i> (altro) IM = Improvvisazione CO = Composizione LI = Ascolto (Ascolto critico)

Activity No.	Ora	Cosa fa il docente	Cosa fanno gli stuenti	Tipo di interazione	Attività praticate
1	13.00	<i>Il docente chiede agli studenti di battere un ritmo con le mani da alcune flashcards</i>	<i>La classe siete a cerchio e esegue il ritmo riportato sulle card</i>	W	PO <i>(battere le mani)</i>

4) Immediatamente al termine della lezione o nelle ore successive è previsto un colloquio telefonico post-osservazione, di durata analoga al primo, finalizzato a compilare la quarta sezione della scheda di osservazione, composta da cinque domande, inerenti il conseguimento degli obiettivi, il comportamento degli studenti durante l'osservazione rispetto alle lezioni ordinarie, i contenuti veicolati, gli eventi inattesi e la riflessione didattica, con eventuale riformulazione degli intenti alla luce della lezione effettuata.

Sezione 4: Intervista con il docente dopo la lezione

	Domanda	Note
1	Pensa di aver raggiunto gli obiettivi della lezione? Perché sì o perché no?	
2	Gli studenti hanno reagito come se lo aspettava?	
3	Che cosa hanno imparato gli studenti dalla lezione di oggi?	
4	Di quali aspetti della lezione è stato/a contento/a?	
5	Quali aspetti della lezione cambierà la prossima volta?	
	<i>Grazie ancora per avermi permesso di osservare la sua lezione.</i>	

5) La scheda di osservazione si conclude con una quinta sezione, costituita da un sommario di classificazione del contesto didattico rispetto alle categorie di partecipanti, suddivisi tra discenti (“intera classe”, “piccolo gruppo”, “individuo”) e docenti (“singolo docente”, “docenti assistenti”, “docenti di supporto strumentale”, “musicisti ospiti”), seguita da una griglia con le note relative alle risorse didattiche presenti, all'uso della tecnologia, alla disponibilità di strumenti a percussione nella classe, oltre a ulteriori note libere a discrezione dell'osservatore. Nella griglia conclusiva della scheda è presente una voce relativa alla rilevazione dell'uso di edizioni della casa editrice Trinity College London Press durante la lezione. L'utilizzo di edizioni di Trinity non è una condizione necessaria richiesta alle scuole per la partecipazione alle osservazioni.

Sezione 5: Riassunto

Classificazione (selezionare la parte appropriata)

Intera classe	Piccolo gruppo	Individuale	Ensemble
Docente unico	Presenza di assistenti	Docenti di strumento	Musicisti visitatori

Note per l'osservatore

Per favore scrivi nella tabella le note che pensi siano rilevanti, incluso se ci sono state circostanze inaspettate (ex. C'era qualcun altro ad osservare oltre a te, è suonato l'allarme anti-incendio durante la lezione, ecc). Annota se hai visto delle risorse pubblicate da Trinity College in utilizzo durante la lezione (ex. repertori presi dai libri di Trinity, utilizzo di YouTube video di Trinity, utilizzo della app Rock&Pop)

	Note
Risorse	
Uso della tecnologia	
Strumenti a percussione della classe	
Altro	
Altro	

Strumento 3 bis: Le auto-osservazioni

Nell'anno scolastico 2022/23 è stata diffusa presso le scuole facenti parte del Progetto Pilota la scheda di auto-osservazione delle lezioni di musica, un documento esclusivo e inedito, modellato sul protocollo di osservazione del Progetto e destinato alla riflessione didattica individuale e tra colleghi. Il grande potenziale di utilizzo della scheda di auto-osservazione è stato anche spiegato con un webinar specifico.

Di seguito riportiamo le domande della scheda di auto osservazione.

SCHEDA DI AUTO-OSSERVAZIONE

D1 Nome e Cognome-Denominazione Istituto

D2 Tipo di scuola

D3 Classe/Grado

D4 Materia/Strumento

D5 Numero di studenti presenti alla lezione

D6 Modalità didattica:

- In presenza
- Online

D7 Durata della lezione

D8 Data

D9 Descrizione del contesto: descriva brevemente lo spazio in cui si svolge la lezione, includendo la disposizione delle persone presenti (docenti e studenti) e i materiali disponibili (strumentali, tecnologici, mobili).

D10 Obiettivi: descriva brevemente gli obiettivi che si propone di raggiungere nella lezione. Specifica per favore se questa è la modalità con cui lavora usualmente o se c'è qualche situazione che rende particolare la lezione che descriverà.

D11 Contenuti: elenchi gli argomenti/il programma della lezione

D12 Svolgimento della lezione: descriva sinteticamente, nell'ordine in cui si svolgono, le diverse attività, specificando per ognuna il ruolo degli studenti e il suo ruolo, o quello dei suoi colleghi. Se possibile, indichi il tempo dedicato ad ogni attività.

Es.1. 1.Brano xx (studente e docente) 2 minuti. 2. Analisi formale brano xx (studente e docente) 3 minuti. Etc

Es 2. 1.Riscaldamento vocale (tutta la classe) 4 minuti. 2. Apprendimento per imitazione brano xx (a sezioni, docente – gruppo studenti) 8 minuti. Etc

D13 Assegna alle seguenti attività un valore da 0 a 5, in funzione della proporzione in cui sono state presenti nella sua lezione (0= per nulla presenti, 5= presenti per tutta la lezione).

- Canto
- Performance individuale
- Musica d'insieme (anche su base registrata)
- Improvvisazione
- Scrittura musicale
- Dettato musicale
- Lettura musicale
- Analisi
- Teoria
- Storia della Musica
- Ascolto
- Lettura a prima vista
- Body Percussion
- Utilizzo di altri strumenti (ad esempio percussioni didattiche)
- Accordatura
- Tecnica strumentale
- Composizione

D14 Pensa di avere raggiunto i suoi obiettivi?

Si - No

D15 Come hanno risposto i suoi studenti?

É soddisfatto/a della lezione? Cosa le è piaciuto? Cosa farebbe diversamente?

Strumento 4: I Focus Group

Nella fase di pianificazione degli strumenti di ricerca è stato incluso il focus group, destinato a piccoli gruppi (4-8 persone) di docenti, come mezzo per elicitarne la discussione rispetto a temi salienti.

Il focus group è stato concepito come strumento flessibile, non strutturato, applicabile in una fase intermedia del Progetto e adattabile di volta in volta alle tematiche emergenti e ritenute importanti per i docenti. Ovviamente considerato il periodo in cui si sono svolti i 4 incontri il tema principale oggetto di discussione è stato l'effetto della pandemia sulla prassi didattica.

ANALISI DEI DATI PARTE PRIMA

Capitolo sei

Analisi dei dati

Laura Habegger, Silvia Maserati, Francesca Rinaldi, Stefano Trevisi, Claudia Beccheroni, Annalisa Spadolini

Procedure utilizzate

I dati raccolti attraverso i metodi previsti dal protocollo di ricerca sono stati sottoposti alle seguenti procedure di analisi.

Statistica descrittiva dei dati quantitativi relativi a:

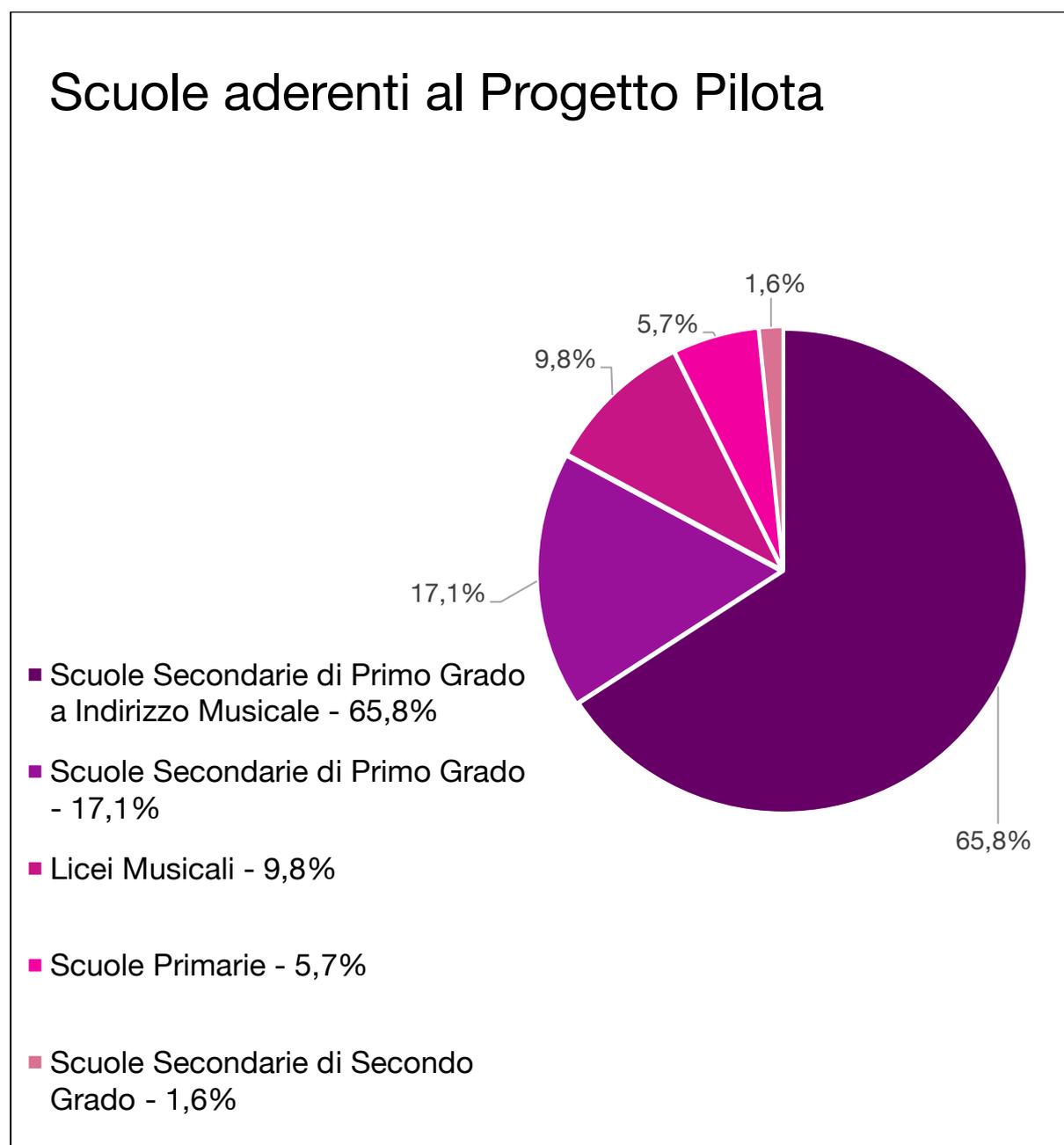
- tipologia e distribuzione geografica delle scuole aderenti
- classificazione degli insegnamenti, delle modalità didattiche e delle interazioni osservate
- frequenza dei temi emersi da interviste e osservazioni
- risultati delle domande a risposta chiusa del questionario
- analisi lessicale e codifica dei risultati delle domande a risposta aperta del questionario.
- analisi tematica delle interviste di profilazione degli istituti e delle interviste ai docenti pre e post osservazioni

Le analisi lessicali e tematiche sono state condotte con uso del software MAXQDA 2022 (Kuckartz and Rädiker, 2019).

A seguito della rilettura delle trascrizioni delle interviste sono emersi temi ricorrenti, che sono stati poi ordinati secondo un codice di consultazione. Si è proceduto quindi alla redazione di un vocabolario codificato contenente la definizione di ogni codice al fine di analizzare nel dettaglio il materiale raccolto. I codici sono stati discussi e definiti dal gruppo di ricerca.

Le scuole aderenti al Progetto Pilota

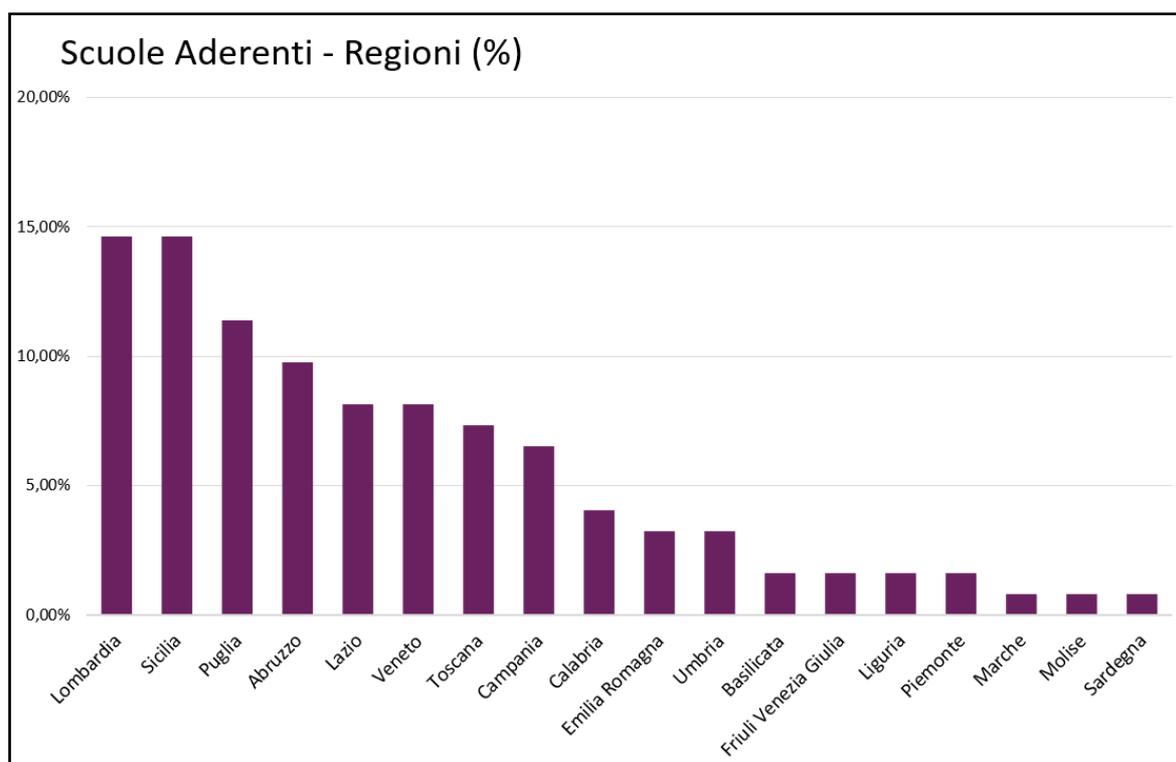
Le scuole aderenti al Progetto al 30 Aprile 2023, data in cui si è chiusa la raccolta dei dati, sono 123, suddivise in Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale (65,8%), Scuole Secondarie di Primo Grado (17,1%), Licei Musicali (9,8%), Scuole Primarie (5,7%), Scuole Secondarie di Secondo Grado (1,6%).



Le **123 scuole** sono distribuite in **18 regioni** e **58 province** italiane.

Il reclutamento delle scuole è stato condotto mediante invito diretto alle Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale e ai Licei Musicali e attraverso incontri e iniziative informative in presenza sul territorio, condotte dai membri del team accademico di Trinity College London in coordinamento con il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito.

L'elenco completo si trova nella parte finale di questa pubblicazione.



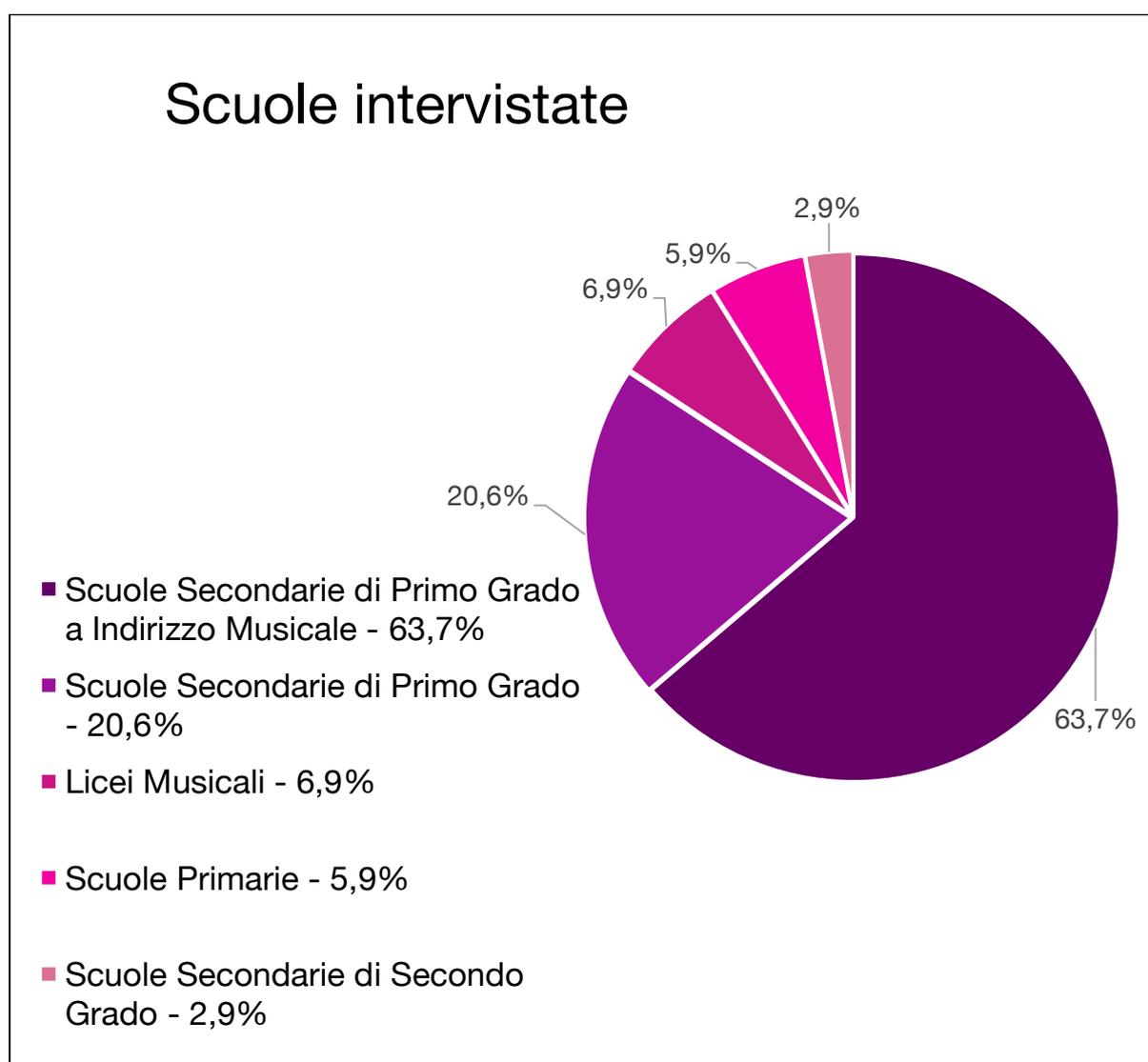
**DETTAGLIO DEI DATI RACCOLTI
TRAMITE LE INTERVISTE AI DIRIGENTI
E IL QUESTIONARIO RIVOLTO AI DOCENTI**

Analisi dei dati raccolti tramite l'intervista ai Dirigenti

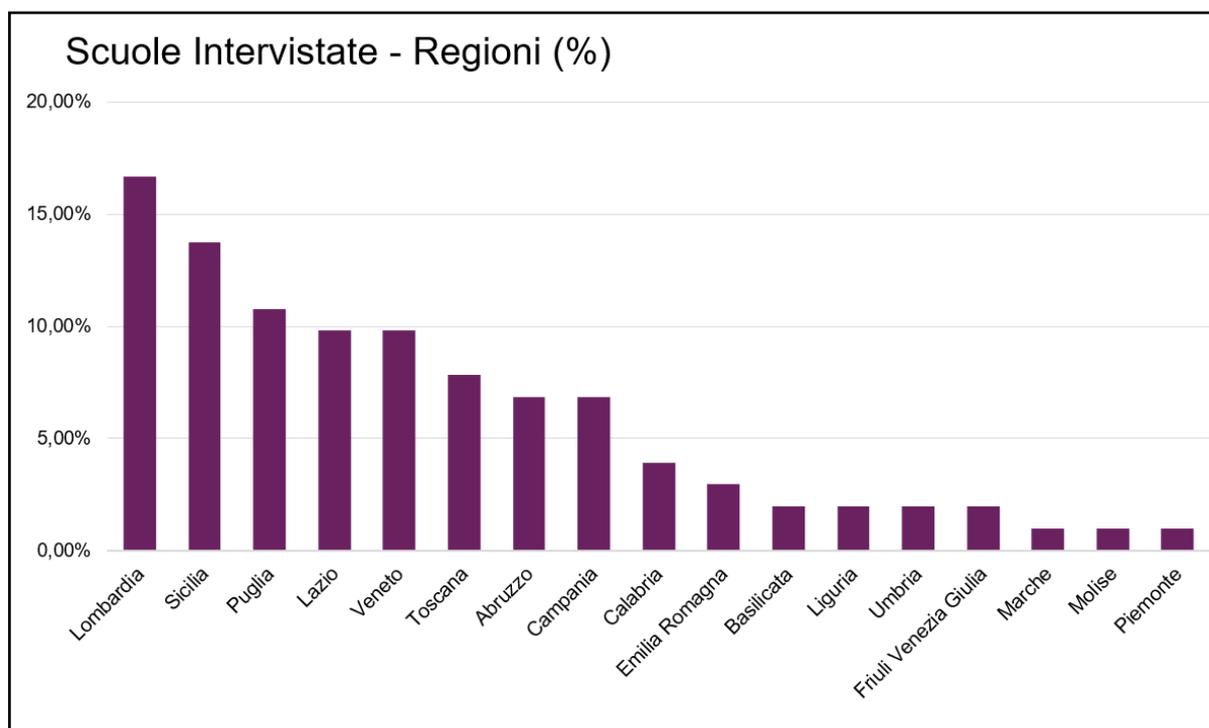
Profilazione scuole

Tra le scuole aderenti al Progetto, **102 Istituti hanno svolto l'intervista di profilazione**. Dalla prima sezione dell'intervista, atta a catturare i dati anagrafici e demografici dell'Istituto, emergono i seguenti dati rilevanti.

La composizione delle scuole intervistate è la seguente: Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale (63,7 %), Scuole Secondarie di Primo Grado (20,6%), Licei Musicali (6,9%), Scuole Primarie (5,9%), Scuole Secondarie di Secondo Grado (2,9%).



La distribuzione geografica regionale degli istituti intervistati evidenzia che le aree maggiormente rappresentate sono la Lombardia, la Sicilia, la Puglia, il Veneto, il Lazio e la Campania, a fronte di un coinvolgimento totale di 17 regioni e 53 provincie.



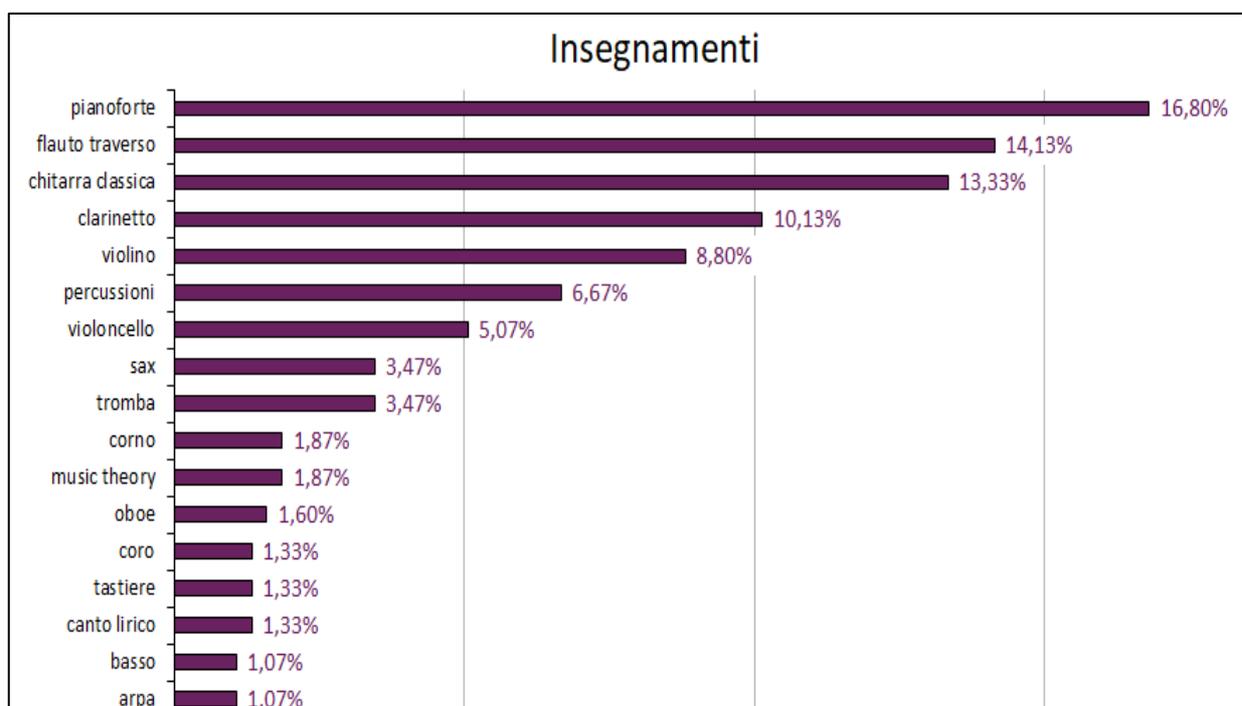
L'intervista è stata sostenuta dal Dirigente scolastico in coppia con il docente referente (40,2 % dei casi), dal solo Dirigente scolastico (34,3%), dal solo docente referente (17,6%), dal docente vicario del Dirigente scolastico in coppia con il docente referente (6,9%) o dal Dirigente scolastico insieme con il docente vicario e con il docente referente (1%).

Intervista ai Dirigenti: dati quantitativi

Nei 102 istituti che hanno svolto l'intervista vi sono 13358 studenti che studiano musica, 236 docenti di musica del mattino e 555 docenti di strumento.

In queste scuole emerge che gli strumenti e le materie musicali insegnate sono in totale 32. Vista l'elevata percentuale delle Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale tra le scuole intervistate, l'impatto previsto riguarda prevalentemente gli strumenti storicamente più rappresentati in questa tipologia di Istituto.

Nel grafico seguente riportiamo solo le materie musicali insegnate e gli strumenti che hanno una frequenza di almeno l'1% rispetto al totale.



Sulla base di quanto rilevato in sede di intervista nel 57,84% degli istituti sono presenti ulteriori attività didattico-musicali destinate nel 40% dei casi a studenti della fascia d'età compresa tra gli 11 e i 13 anni, quali: laboratori (50,8%), cattedre di potenziamento (27,1%) e progettazioni attive secondo D.M. 8/2011 (22%).

Intervista ai Dirigenti: overview dei dati qualitativi

La seconda sezione dell'intervista ai Dirigenti poneva le seguenti domande aperte:

- 1. Che tipo di riscontro pensa che il suo Istituto possa ottenere dal coinvolgimento nel progetto?**
- 2. Quali sono le sue aspettative in merito al progetto?**
- 3. E quali le perplessità?**
- 4. Quali domande ha attualmente in merito al progetto?**

Dalle trascrizioni delle interviste, per quanto riguarda le **domande** uno e due **relative alle aspettative emergono 10 tematiche** tra cui le prime cinque hanno una frequenza maggiore come indicato in parentesi:

- a) valorizzazione della musica (17%)
- b) supporto didattico/community (15%)
- c) motivazione/continuità (14%)
- d) valutazione oggettiva (13%)
- e) novità/modernità/dimensione internazionale (10%)
- f) lingua inglese
- g) distinzione
- h) offerta formativa
- i) territorio/tradizioni musicali locali
- l) reputazione

Per quanto riguarda le **domande 3 e 4 relative alle perplessità, emergono 9 tematiche:**

- m) norme e modalità di preparazione dell'esame
- n) numero e tipologia dei candidati
- o) resistenza dei docenti/consuetudine didattica
- p) finalità del Progetto
- q) valore percepito delle certificazioni in rapporto ai costi
- r) coinvolgimento dei docenti
- s) effetto Covid
- t) barriera linguistica

Intervista ai Dirigenti: dettaglio sulle tematiche relative alle aspettative

a) Valorizzazione della musica

Le certificazioni costituiscono un'opportunità per "accendere i riflettori" sulla musica, considerata generalmente una disciplina di secondaria importanza, valorizzata solo da studenti e scuole con specifici indirizzi e vocazioni.

L'attenzione alla musica sottolineata dalle certificazioni consente di ribadire **che la musica è invece materia altamente transdisciplinare**, il cui apprendimento impatta le funzioni cognitive, la capacità di regolare le emozioni, le soft skills e la formazione globale della persona, con ricadute positive sulla relazione.

L'attenzione crescente alle soft skills, abilità personali, sociali e comportamentali che influenzano la capacità di una persona di interagire efficacemente con gli altri e di avere successo in tutti gli ambiti della propria vita, dal lavoro ai rapporti sociali, viene incentivata dalla transdisciplinarietà insita nell'organizzazione delle prove delle certificazioni, superando così i confini tradizionali delle discipline accademiche, e stimolando l'integrazione di diverse prospettive e conoscenze al fine di affrontare questioni o problemi complessi oltre all'organizzazione di un indirizzo di lavoro che prevede l'integrazione di prove differenti (come ad esempio nelle certificazioni Classical & Jazz in cui accanto ai brani di repertorio il candidato è invitato a dimostrare la conoscenza tecnica dello strumento attraverso l'esecuzione di scale, arpeggi ed esercizi specifici e l'esecuzione di prove estemporanee come la lettura a prima vista e l'improvvisazione).

La valorizzazione della musica operata dalle certificazioni impatta la totalità degli stakeholders (istituzioni, docenti, studenti, famiglie)

«In Italia lo studio musicale è spesso disciplina di contorno, è bello invece garantire percorsi di qualità per incoraggiare i talenti, con ricadute significative sulla motivazione dello studente».

«Aderendo al Progetto Pilota, noi induciamo un bisogno nel territorio, il bisogno di percorrere nuove strade, di avvicinarsi in modo meno informale alle potenzialità della musica».

«La scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale unitamente ai progetti curricolari ed extracurricolari, intende dare possibilità alte e altre per socializzare, per riconoscere l'alterità, per lo sviluppo di competenze umane e sociali, di soft skills regolative degli

atteggiamenti di competenza, riflessività, cognitività e pensiero. Contiamo che le certificazioni supportino questi obiettivi».

Attraverso la diffusione delle certificazioni, i Dirigenti e i docenti contano di **rendere più accessibile e diffuso l'apprendimento strumentale**, diffondendolo anche nelle scuole non caratterizzate dall'indirizzo musicale ed estendendolo agli allievi con bisogni educativi speciali, in un'ottica di **inclusività**.

Il Progetto è stato infatti esteso a tutti gli Istituti statali e partitari che volessero inserire una progettazione musicale all'interno della propria offerta formativa. Questo ha permesso di incentivare il valore del lavoro con la didattica musicale e le certificazioni internazionali attraverso la realizzazione di progetti extra-curricolari o di integrazione nel percorso curricolare con la metodologia CLIL, come per le certificazioni di Music Theory (Cfr capitolo 10).

A proposito di allievi con bisogni educativi speciali vale la pena menzionare che durante il triennio di Progetto hanno avuto accesso alle certificazioni musicali anche studenti BES e DSA con dislessia, disturbo della regolazione emotiva, disturbo dello spettro autistico, sindrome di Asperger, ADHD, deficit visivo, deficit uditivo, per i quali sono stati approvati opportuni strumenti compensativi, quali la disponibilità di tempo supplementare, di test alternativi, l'ingrandimento dei materiali grafici d'esame o la presenza di un accompagnatore nella stanza d'esame.

La compilazione e l'approvazione di uno specifico formulario, inviato unitamente alla documentazione dello studente con almeno due mesi di anticipo rispetto alla data d'esame, hanno consentito di concordare le condizioni ottimali per l'attuazione di un contesto inclusivo, in cui i candidati con bisogni educativi speciali potessero esprimere le loro abilità.

Lo status di Charity Educativa di Trinity College London e l'obiettivo della sua mission, esplicitato dall'espressione *impatto positivo e duraturo delle certificazioni*, sempre riportata nella presentazione ufficiale dell'Ente, sono indicatori di quanto il Trinity sia stato attento, sin dalla sua nascita come ente certificatore per gli esami musicali, ai candidati con bisogni speciali. Gli strumenti compensativi per tali candidati sono infatti previsti da sempre. Tale attenzione dell'ente certificatore ha permesso quindi a docenti e studenti di fare affidamento su un sistema già comprovato e solido, per rendere l'esperienza, di tutti gli studenti, positiva e mai limitante.

b) Supporto didattico/Community

Il supporto didattico è percepito e apprezzato dai docenti sotto molteplici aspetti.

Sin dall'avvio del Progetto, il team accademico italiano di Trinity College London ha organizzato un fitto calendario di incontri atto a fornire ai docenti tutti i dettagli utili per la preparazione degli studenti alle certificazioni. Gli incontri, realizzati in una prima fase in presenza e successivamente soprattutto via webinar, hanno approfondito la conoscenza del Syllabus (programma di esame e vademecum esplicativo dell'organizzazione dei vari livelli/Grades d'esame per ogni tipologia/famiglia di strumento); delle pubblicazioni di Trinity, realizzate per supportare docenti e studenti in tutte le fasi della preparazione degli esami; e dei temi correlati alla formazione di un musicista attraverso incontri e i seminari proposti gratuitamente da Trinity, come il seminario dedicato allo sviluppo dell'orecchio musicale e alla comprensione del testo (Cfr capitolo 10).

Tali appuntamenti hanno inoltre permesso di **consolidare il team docente interno alla scuola** nel lavorare a un obiettivo comune, con potenziale inclusione dei docenti di musica del mattino e con il conseguente obiettivo di **costruire una community per la condivisione di buone pratiche**.

I docenti si sentono motivati dalle certificazioni a uscire dalla propria routine, senza perdersi nel folto e talora dispersivo panorama delle pubblicazioni di didattica strumentale iniziale.

I materiali e le risorse proposte affrontano anche abilità specifiche (lettura a prima vista, educazione dell'orecchio), per le quali le pubblicazioni di Trinity sono ritenute più soddisfacenti e strutturate della maggior parte delle pubblicazioni in commercio.

Gli strumenti dedicati alla preparazione delle certificazioni sono giudicati rigorosi ma agili, adattabili alle consuetudini didattiche del docente e alla tradizione. Il supporto didattico è inoltre declinato nella sua utilità rispetto alle tecnologie, attraverso gli incontri dedicati alle risorse tecniche per la didattica a distanza e per la preparazione degli esami digitali. I docenti apprezzano anche risorse complementari, che stimolano la discussione e il confronto tra colleghi della stessa scuola e nella community. In riferimento a questo aspetto, è stata particolarmente apprezzata la scheda di auto-osservazione delle lezioni.

«Nell'adesione al Progetto Pilota cerchiamo opportunità di crescita per noi docenti, perché non si è mai abbastanza aggiornati. I workshop a distanza proposti da Trinity mi hanno

coinvolta e convinta. Di riflesso, l'opportunità che il Progetto Pilota ci dà come docenti ricade anche sui nostri alunni. I percorsi didattici di Trinity ci aiutano a uniformare il percorso tra diversi docenti e a lavorare meglio insieme. Siamo un gruppo unito e creativo nel concertare performance composite (letture e musica) con coinvolgimento di orchestra e solisti. Vogliamo riuscire a essere un'anima sola, le certificazioni ci aiutano in questo».

«Il Progetto Pilota è un'opportunità di formazione ricchissima anche per i docenti, con esperti di diversi settori, disponibili al confronto e corsi gratuiti».

Music Theory (sotto-tema del supporto didattico)

All'interno del tema del supporto didattico, si sviluppa il sotto-tema relativo alle certificazioni di Music Theory. I docenti manifestano interesse verso questa area dell'offerta di certificazioni sulla base di due bisogni: da una parte l'opportunità di preparare precocemente sin dalla Primaria gli studenti che si iscriveranno alla Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale in un'ottica pratica ovvero con contenuti che siano esperienziali così come progettati dal Syllabus di Trinity, dall'altra l'intenzione di coinvolgere potenzialmente tutta la popolazione studentesca, attraverso un esame focalizzato sulla teoria in lingua inglese.

I materiali di Music Theory si differenziano dalla letteratura tradizionale per una **visione olistica della materia**, che include precocemente il ritmo, l'ortografia musicale, l'armonia, l'analisi formale ed elementi di storia ed estetica musicale e sono caratterizzati da un'attenta scansione della trattazione teorica in schede di lavoro gradualità.

Gli intervistati evocano la necessità di una **buona cooperazione tra i docenti di musica del mattino e i docenti di inglese** per il successo di questa tipologia di esame.

I contenuti dell'esame risultano appetibili e declinabili anche per scuole non a indirizzo musicale, al fine di:

- attivare indirizzi specifici nella Secondaria di Primo Grado non musicale;
- lavorare sull'inglese specialistico nei Licei Linguistici e Musicali;
- utilizzare la musica per la didattica CLIL.

«Abbiamo avviato il Progetto con l'introduzione della Music Theory, nell'ottica di preparare gli studenti alla Scuola Secondaria a indirizzo musicale, presente nel nostro Comune. In questo modo, riteniamo che arriveranno più preparati allo studio dello strumento».

«Abbiamo ampliato l'offerta formativa, usando la musica come strumento di rafforzamento dell'inglese, anche al di fuori del CLIL, attraverso l'insegnamento della Music Theory».

Un'ulteriore spinta verso gli esami e i materiali di Music Theory proviene dal Decreto Interministeriale n. 176 del 1° Luglio 2022 che prevede che gli insegnamenti teorici siano strutturati con attività specifiche all'interno dei percorsi delle Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale. La norma esplicita in maniera più chiara l'esigenza della presenza settimanale dell'ora di Teoria Musicale inserita nell'impianto complessivo della disciplina strumentale e laboratoriale.

c) Motivazione/Continuità

Le certificazioni consentono di tracciare tappe ben definite lungo il percorso degli studi musicali. **Ogni tappa, rappresenta un traguardo concreto e una sfida a mettersi in gioco nella gestione della performance, non di tipo competitivo ma creativo sviluppando capacità di autovalutazione.**

Questo impianto di valutazione graduale responsabilizza gli studenti e li motiva a impegnarsi per l'obiettivo concreto dell'esame. La leva motivazionale e la gratificazione legate all'esperienza degli esami di Trinity College London consentono di riconoscere nelle certificazioni non solo un **traguardo per i più motivati**, ma anche un **incentivo per gli studenti che necessitano di stimoli più mirati e attraenti** sul piano emotivo-affettivo.

La divisione in livelli progressivi e la chiara esposizione dei contenuti e delle competenze consentono infatti di individuare un percorso possibile per tutti gli studenti, sulla base delle proprie predisposizioni individuali, seguendo un percorso personale di accrescimento e sviluppo delle competenze e prevedendo quindi la compresenza, nella stessa classe, di studenti pronti per differenti livelli (*Grades*) di certificazione.

Rispetto ai temi specifici della riflessione sull'insegnamento e sull'apprendimento della musica nella scuola italiana, alle certificazioni viene riconosciuto un ruolo chiave in tre ambiti:

1. Il consolidamento della formazione musicale iniziale nella Scuola Primaria, in previsione dell'iscrizione alla Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale.
2. L'incentivo alla continuità degli studi musicali per gli ex studenti che non si iscrivono al Liceo Musicale, ma possono continuare a frequentare e a contribuire all'orchestra scolastica, stimolati dall'opportunità di certificare i propri progressi. Tale incentivo deriva dalla opportunità che l'Istituto, divenuto sede d'esame Trinity, può non solo accogliere studenti esterni alla scuola, ma collaborare con altri centri presenti sul territorio circostante o con enti privati che operano nell'ambito della formazione musicale. Questa possibilità è espressamente prevista all'interno delle Indicazioni Nazionali del 2012.
3. La possibilità di programmare il curriculum in verticale, evidente nel progredire sistematico dei programmi d'esame e nell'articolazione complessiva dell'offerta di certificazioni.

«In passato proponevo le certificazioni agli allievi più meritevoli, quest'anno ragiono in termini di opportunità e le propongo a tutti. Gli obiettivi sono accessibili a tutti, perché c'è gradualità, quindi la formula è inclusiva. Se qualcuno invece sa già suonare bene, parte da dove si trova e non è costretto a ripetere percorsi».

«La chiarezza negli obiettivi da raggiungere e il fatto di avere obiettivi comuni può darci maggiore coesione nel percorso per raggiungerli. Questo può sostenere anche i ragazzi con più difficoltà, dando loro un supporto motivazionale in più».

«Lo studente della fascia 11-13 anni tende a demotivarsi e ad allontanarsi dallo studio. Ricalibrare lo studio nel segno della qualità è una fonte di motivazione per studenti e docenti».

d) Valutazione oggettiva

Gli intervistati riconoscono alle certificazioni un **solido e condivisibile impianto metodologico nell'impostazione dei criteri e degli indicatori per la valutazione.**

Questo standard, unitamente alla mappatura nel Quadro Europeo delle Qualifiche, consente di attribuire alle certificazioni la valenza di strumento di valutazione oggettiva delle competenze. In particolare, la **valutazione oggettiva** è ritenuta utile come forma di garanzia, di trasparenza e di verifica esterna del buon operato dei docenti e della scuola rispetto alle famiglie.

Parallelamente, la valutazione da parte di un esaminatore esterno è uno strumento educativo in grado di **responsabilizzare lo studente rispetto alle scadenze, di mettere alla prova la gestione dell'ansia nella performance e di sviluppare maggiori capacità di autovalutazione.**

Il carattere di ufficialità del certificato e la sua acquisizione nel curriculum dello studente nel caso di studenti in uscita dalla Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale restituiscono agli allievi un carattere di attenzione e valutazione specifica del percorso avviato con un giudizio tecnico esterno molto competente e spendibile a livello internazionale.

Nel discutere il tema della valutazione gli intervistati prefigurano e auspicano una futura crescente **spendibilità delle certificazioni musicali** per l'accesso ai Conservatori, alle Università e, più in generale, nel mondo del lavoro.

«Devo formare un cittadino a tutto tondo, ciò che devo trasmettere è l'amore per la cultura e per il bello, vorrei formare persone di grande sensibilità. Il Progetto Pilota amplifica l'occasione di fare questo, perché attraverso le certificazioni la formazione diventa più precisa e di qualità».

«La certificazione è un obiettivo concreto, misurabile, identificabile e raggiungibile, dunque supporta la crescita. I genitori sono attenti a che i percorsi siano scanditi da momenti di valutazione oggettiva e riconosciuta all'esterno».

«Spero che la cultura della certificazione entri nella normalità degli studenti del mio Istituto, perché le certificazioni di musica, di teoria e strumento, offrono la possibilità di sostenere un esame che può essere speso per il curriculum dello studente e anche nell'ottica della prosecuzione degli studi».

e) Novità/Modernità/Dimensione internazionale

Dirigenti e referenti esprimono il bisogno di mantenere costante la **capacità di rinnovarsi e di superare la dimensione locale e autoreferenziale della scuola**, aprendo lo sguardo in un'ottica di internazionalizzazione.

La presenza delle certificazioni musicali di Trinity in oltre 60 paesi nel mondo consente di sentirsi parte di una **comunità internazionale**, capace di confrontarsi su tecniche e strumenti condivisi, integrando le consuetudini didattiche di origine e potenziando la capacità di comunicare anche sulla base dell'uso dell'inglese come lingua franca.

Il processo di internazionalizzazione, atteso con l'ingresso nel Progetto, impatta sia i docenti, sia gli studenti, ed è ritenuto significativo per il futuro umano e professionale di questi ultimi, stimolando una precoce capacità di pensare a sé stessi come a cittadini cosmopoliti.

Il valore internazionale delle certificazioni fa sì che gli studenti possano pensare al loro futuro professionale avendo a disposizione un titolo che non ha necessità di essere interpretato o tradotto in tutti i paesi al mondo in cui il Trinity College London è presente come Ente certificatore, grazie alla sua regolamentazione da parte di Ofqual e la presenza delle proprie qualifiche nei quadri di riferimento RQF e EQF.

«Grazie al riscontro più ampio che il Progetto Pilota ci offre, che supera le argomentazioni classiche della didattica tradizionale (saggi, concerti), i testi e i repertori hanno ampio respiro, culturalmente proiettano i ragazzi in una dimensione diversa e più vasta».

«Sono anni che puntiamo al respiro europeo e internazionale nella scelta e costruzione dei nostri percorsi e vogliamo che questo accada anche per la musica».

f) Lingua inglese

La maggior parte degli intervistati conosce direttamente e riporta esperienze di successo con le certificazioni linguistiche. Il **Trinity offre la specificità di poter certificare entrambe le aree disciplinari** e i docenti ripongono fiducia nell'ente, che hanno imparato a conoscere attraverso le certificazioni di inglese, affermando che **l'esperienza positiva con la lingua li induce a voler intraprendere anche le certificazioni musicali**. I docenti ritengono che le due aree disciplinari si rafforzino vicendevolmente, in particolare nel caso di esperienze di didattica CLIL e/o attraverso gli esami di Music Theory.

La visione di insieme su entrambe le certificazioni è percepita come una capacità di sviluppare maggiori legami e affinità con le scuole estere, in particolare del mondo anglosassone, facilitando esperienze di condivisione nell'ambito di eventuali viaggi-studio e gemellaggi organizzati dalla scuola.

«Come esistono le certificazioni linguistiche e informatiche, occorre promuovere e capire le certificazioni musicali».

«Nell'Istituto c'è una tradizione come centro Trinity per l'inglese dal 2001. Ci auguriamo lo stesso riscontro per la musica».

«È stata una sorpresa scoprire che il Trinity sia nato con la musica: spero che il connubio dia lustro all'Istituto per la serietà delle certificazioni, ne abbiamo avuto prova con l'inglese».

g) Distinzione

Diventare un centro Trinity rappresenta per gli intervistati un vantaggio sul piano della visibilità, delle capacità di comunicazione, di presenza sui media e una opportunità per l'Istituto di:

- Mettersi in rilevanza rispetto all'insegnamento della musica;
- Consolidare l'immagine della scuola presso le famiglie degli iscritti;
- Attrarre nuove iscrizioni e di rendere la scuola un polo di riferimento anche per candidati esterni.

L'obiettivo di distinguersi emerge sia da istituti di consolidata tradizione nell'insegnamento della musica (Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo), sia da Istituti che desiderano costruirsi una reputazione in questo ambito e/o diventare in futuro Scuole Secondarie a indirizzo musicale.

Le certificazioni consentono alla scuola di comunicare efficacemente all'esterno che il proprio fiore all'occhiello è rappresentato dalla musica.

Diversi intervistati manifestano l'aspettativa di aumentare verso la propria scuola l'afflusso di candidati dal territorio a livello locale/provinciale.

«Il Progetto Pilota deve essere una nota che caratterizzerà l'Istituto nei prossimi anni, differenziandoci dagli altri Istituti Comprensivi della zona. Il Progetto Pilota ci dà una specificità. Abbiamo un quid in più e un vanto, essendo una scuola già conosciuta per la musica. Vogliamo diventare un punto di riferimento».

«L'idea di diventare sede d'esame ci piace per far emergere che nella nostra scuola c'è una forte attenzione alla didattica della musica. Abbiamo due SMIM vicine e rischiamo di passare inosservati, ma facciamo molto sul tema della musica. In questo modo offriamo quello che altre scuole non hanno, siamo complementari agli altri. La speranza nell'adesione è anche di avere più visibilità, vorremmo essere scelti in futuro per questo punto di forza».

h) Offerta formativa

Le certificazioni, in particolare per la loro valenza orientativa e per l'impatto sulla continuità, contribuiscono a rafforzare e a rendere più concreti i contenuti inseriti dalla scuola nel PTOF e, più in generale, in tutta la reportistica di monitoraggio delle attività dell'Istituto.

Il chiaro impianto organizzativo degli esami consente di inserirli anche nel rapporto di autovalutazione e nel bilancio sociale per la trasparenza rivolto agli *stakeholders* esterni.

«Mi aspetto dall'adesione al Progetto un riscontro in termini di alto miglioramento, da inserire in due documenti funzionali, relativi al miglioramento didattico: il rapporto di autovalutazione e il piano di miglioramento e bilancio sociale per la trasparenza, destinati a informare tutti gli stakeholders esterni».

i) Territorio/Tradizioni musicali locali

L'adozione delle certificazioni musicali rinforza il legame con il territorio, arricchendolo, sia nel caso di territori caratterizzati da consolidate tradizioni musicali, sia nel caso di territori svantaggiati sul piano socio-culturale. **Attraverso le certificazioni, la scuola si pone come centro di riferimento per la musica**, oggettivando le proprie credenziali e aprendosi alla cooperazione con gli enti pubblici e privati a livello comunale, provinciale e regionale.

La **cooperazione** si concretizza nella costruzione di reti con altre scuole e associazioni, nella pianificazione condivisa di rassegne musicali e nell'attivazione di opportunità di certificazione per candidati esterni, afferenti a bande e cori locali, allo scopo di consolidarne le competenze, **migliorando globalmente l'offerta culturale e musicale del territorio.**

«Abbiamo in corso un Progetto con il Comune, basato su laboratori scolastici musicali per alunni che hanno terminato il ciclo scolastico con noi. L'obiettivo è formare un'orchestra giovanile, le certificazioni potrebbero rafforzare questo scopo».

«Nel territorio abbiamo una cultura musicale altissima per tradizione. I teatri locali hanno coristi e strumentisti provenienti dal nostro Comune. Anche la SMIM si è sempre distinta nei concorsi. Con l'adesione al Progetto Pilota coroniamo un percorso».

l) Reputazione

Il prestigio di Trinity College London è noto alle Istituzioni interessate ed è alla base della fiducia riposta nel Progetto Pilota, anche grazie alla lunga tradizione di collaborazione con il Ministero dell'Istruzione fin dai tempi del *Progetto Lingue 2000*.

I Dirigenti ritengono che legare il nome dell'Istituto al Trinity, attraverso l'ingresso nel Progetto e la registrazione della scuola come centro d'esame, consenta un **immediato salto di qualità nell'immagine dell'Istituto**.

Il nome Trinity College London richiama riferimenti al mondo accademico, ai suoi saperi e all'impianto scientifico della ricerca nelle discipline trattate.

Due fondamentali colonne portanti nella solidità della reputazione di Trinity sono rappresentate dal legame formale con il Ministero dell'Istruzione e del Merito avvenuto nel corso degli anni grazie al Progetto Lingue 2000, al riconoscimento come Ente di Formazione Accreditato, all'inclusione nell'elenco ufficiale degli Enti Certificatori, fino al Protocollo d'Intesa firmato nel Marzo 2022 in cui il Trinity College London viene individuato come Ente a "Supporto all'apprendimento e all'insegnamento della lingua inglese, della musica, delle arti performative e delle abilità del XXI secolo nella scuola italiana" e dalle testimonianze dei docenti attivi sul campo.

«Partecipare al Progetto è importante anche per l'immagine, perché certificare il percorso didattico con un ente esterno ci dà prestigio e credibilità ed è un'attrattiva per i genitori».

«La documentazione sul Progetto Pilota e la partnership col Ministero mi ha convinta al 100%».

Intervista ai Dirigenti: dettaglio sulle tematiche relative alle perplessità

m) Norme e materiali per la preparazione dell'esame

Gli intervistati percepiscono le certificazioni come un insieme complesso di esami e di prove, in alcuni casi desueti rispetto alle proprie pratiche abituali.

Riconoscono la necessità di formazione per i docenti e sono a conoscenza delle opportunità offerte da Trinity in questo ambito. Le domande sulle norme da rispettare riguardano aspetti burocratici/formali, la logistica degli esami digitali e in presenza, le corrette modalità di comunicazione.

I docenti ritengono di necessitare supporto e orientamento per individuare le tipologie e i livelli di esame da proporre ai propri studenti.

Alcune perplessità vengono espresse in merito al reperimento dei libri di testo sui vari canali attivi (librai, piattaforme online, circuiti di vendita interni ed esterni a Trinity).

Ulteriori aree di incertezza riguardano i lunghi tempi della burocrazia scolastica. Rispetto ai dubbi espressi, il Trinity ha strutturato un articolato programma di incontri online per informare e formare i docenti sui contenuti accademici e sugli aspetti amministrativi legati alle certificazioni, fornendo indicazioni per il reperimento dei materiali e garantendo alle scuole un costante servizio di supporto personalizzato.

n) Numero/Tipologia dei candidati

Gli intervistati si interrogano sulle diverse opzioni: certificare esclusivamente candidati interni, oppure aprirsi agli studenti già usciti e presenti sul territorio (scuole private di musica, bande locali), per accrescere il numero di candidati e poter attivare esami in presenza.

Si esprime una generale predisposizione a partire da piccoli numeri, cautamente, per poi crescere nel tempo. Viene spesso evocata l'analogia e più matura esperienza con le certificazioni di inglese. Nell'interrogarsi sul numero e sulla natura dei futuri candidati, **gli intervistati si domandano se le certificazioni funzionino come premio per gli studenti più meritevoli e/o come incentivo per gli studenti che necessitano di supporto motivazionale.**

«Il rischio inizialmente sarà di avere un riscontro quantitativamente non alto. Tutti i processi educativi e di promozione hanno bisogno di tempo per la disseminazione, c'è bisogno di una governance locale forte».

«Siamo entrati nel Progetto nell'autunno 2021 e per quest'anno gli studenti che si iscriveranno alle certificazioni saranno pochi. Col tempo ambiamo ad avere un'adesione dell'80% alle certificazioni di musica».

o) Resistenza al cambiamento/Consuetudine didattica

Gli intervistati riconoscono differenze tra i programmi delle certificazioni, i programmi ministeriali e i programmi seguiti negli anni della propria formazione strumentale e vocale in Conservatorio.

I programmi delle certificazioni internazionali di Trinity sono strutturati seguendo un percorso di formazione graduale, che asseconda la crescita di competenza nello studente sia dal punto di vista performativo che tecnico. Proprio in funzione di questa ragione il CNAPM ne ha ravvisato l'utilità, al fine di fornire un percorso che potesse seguire la formazione musicale nei diversi gradi di scuola. Trattandosi di certificazioni internazionali è insita nella loro stessa natura la differenza organizzativa rispetto alle normative locali dei vari Stati, non differisce in questo il sistema italiano. Inoltre le certificazioni di Trinity College London permettono di certificare il singolo studente, ovvero il suo percorso personale e non come nel sistema nazionale, il percorso effettuato nella classe. Comparando però i programmi ministeriali e i requisiti delle certificazioni di Trinity si ravvisa una corrispondenza nel raggiungimento dei livelli di competenza acquisibili, tenendo oltretutto presente che le certificazioni internazionali di Trinity College London offrono anche certificazioni di alta formazione, i *Diplomas*, anch'esse mappate all'interno del Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).

Alla radice della resistenza, parimenti a ragioni di carattere formativo del singolo docente, si esprime il timore di trascurare il programma ministeriale.

Nei programmi degli esami di Trinity si rileva una quota di composizioni di giovani autori contemporanei, assente nella didattica tradizionale, in particolare in Conservatorio.

I docenti affermano che rinnovarsi comporta uno sforzo di adattamento, ma che ne vale la pena in quanto i repertori nuovi consentono al docente di uscire dalla routine e realizzare una didattica più inclusiva e moderna.

«Speriamo di spingere gli alunni verso aspetti più creativi rispetto agli studi meccanici/mnemonici. Ho visto nei testi di Trinity brani di compositori giovanissimi. Mi piacerebbe spingerli verso questo tipo di pratica, far musica in modo creativo, anche attraverso musica ed emozioni proprie».

«Gli insegnanti fanno fatica a modificare il loro approccio e, poiché cambiano di anno in anno, non si riesce facilmente a formare un gruppo stabile di lavoro».

p) Finalità del Progetto Pilota

Le domande degli intervistati vertono sulle aree dell'articolazione del Progetto, con particolare riferimento agli strumenti di monitoraggio, alle specificità rispetto alle certificazioni e alle finalità di lungo periodo.

La definizione di “Pilota” evoca in primis l'idea del cambiamento positivo e del completamento di deficit attuali nell'insegnamento della musica nel sistema scolastico italiano.

I Dirigenti si interrogano sui termini della collaborazione con il CNAPM e i docenti guardano al Conservatorio come a un osservatore esterno, che potrebbe prendere spunto dall'esperienza del Progetto.

Il tema del monitoraggio, con i suoi strumenti specifici (questionari, interviste, osservazioni, focus group) sollecita numerose domande sulle modalità attuative.

Gli interlocutori si augurano che il Progetto non sia fine a se stesso, abbia lunga durata e sia capace di trasformarsi per accompagnare e compiere il cambiamento atteso.

«Vorrei che l'AFAM, per quanto riguarda i percorsi pre-accademici, tenesse in considerazione la sperimentazione che stiamo facendo attraverso il Progetto Pilota e ne traessero spunti».

q) Valore percepito/costi

Dirigenti e docenti sono unanimemente d'accordo sulla necessità di dover fornire alle famiglie, con il supporto di Trinity, **dati reali per comprendere il valore delle certificazioni, inteso**

come valore formativo, ma anche in termini di concreta spendibilità in rapporto ai costi da sostenere.

Dirigenti e docenti riferiscono difficoltà a giustificare presso le famiglie i costi degli esami di musica, in rapporto al valore percepito. La riluttanza a sostenere i costi è motivata prevalentemente dalla situazione socioeconomica aggravata dal periodo pandemico, e in alcuni casi dal fatto che il valore delle certificazioni di musica è ancora poco noto alle famiglie, ad esempio rispetto a quello delle certificazioni di lingua.

A questo proposito il team accademico italiano di Trinity College London ha attivato un programma di incontri dedicati a famiglie e studenti per coadiuvare le scuole nell'importante azione di sensibilizzare e informazione sull'importanza e la rilevanza delle certificazioni di musica.

Come per il tema della resistenza/consuetudine didattica, si ritiene utile che il cambiamento nel valore percepito si sviluppi parallelamente anche secondo logiche *top-down*, a partire dalle Istituzioni AFAM, per esempio attraverso il riconoscimento di crediti formativi in sede di ammissione, come avviene in molte Università con le certificazioni linguistiche.

«Abbiamo bisogno di supporto da Trinity per far conoscere ai genitori le certificazioni».

«Le famiglie non hanno compreso bene il valore delle certificazioni in rapporto alla spesa per sostenerle, diversamente da quanto avviene con gli esami di lingue, che sono più conosciuti».

«Ci si può trovare di fronte a realtà di studenti con problemi economici, la scuola non può supportarli. Non è il nostro caso, ma riconosco che potrebbe accadere eventualmente in futuro».

A volte i Dirigenti si mostrano aperti ad adottare soluzioni creative individuando fonti di finanziamento presso enti pubblici e, più frequentemente, privati. Su questo tema emergono alcuni casi interessanti, rappresentati da Istituti che si sono attivati con successo nel reperimento di fondi di beneficenza privati attraverso bandi, candidando progetti focalizzati sulle certificazioni musicali.

Un'area di criticità in parte legata ai costi è rappresentata dal minimo di studenti necessario per organizzare una sessione di esame con un esaminatore fisicamente presente presso la propria sede. Il Trinity ha cercato di sopperire al problema che possono incontrare le scuole più piccole

o con pochi studenti, mettendo a disposizione alternative come gli esami digitali, che si possono proporre anche a un singolo studente per scuola, oppure la possibilità di sostenere gli esami presso centri più grandi disposti ad ospitare studenti esterni.

r) Coinvolgimento dei docenti

Il tema del coinvolgimento dei docenti nel Progetto reca sullo sfondo il problema della grande mobilità del personale, che rende difficile formare un gruppo stabile di lavoro. Il tema del coinvolgimento è declinato principalmente sul gruppo di docenti di strumento nella Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale secondariamente sui docenti di inglese e infine sulla totalità del corpo docente.

Nella fase di ingresso nel Progetto, gli intervistati si mostrano consapevoli della necessità di informare e formare i docenti per un'adesione e un'efficacia ottimali.

Si riscontrano atteggiamenti disomogenei e si alternano ipotesi ottimistiche o pessimistiche rispetto al coinvolgimento progressivo dei colleghi, sulla base delle relazioni ed esperienze pregresse, riferendo di ritenere fondamentale il supporto di Trinity nel coinvolgimento e nella formazione.

Il pessimismo o lo scetticismo, a seconda dei casi, sono spesso dovuti all'idea che la preparazione dello studente alla certificazione musicale incida sulla libertà di insegnamento e sulla metodologia di lavoro. Gli incontri di formazione organizzati da Trinity hanno puntato l'attenzione anche su questo, specificando come l'obiettivo della certificazione sia il raggiungimento della preparazione del programma, ma non su *come* esso venga raggiunto, lasciando piena libertà quindi al docente di utilizzare e adattare allo scopo le proprie metodologie personali.

«L'insegnante di pianoforte ed io siamo molto orientate alle certificazioni, gli altri colleghi, specialmente i più anziani, sono poco propensi».

«Sono stata io a proporre alla scuola di entrare nel Progetto Pilota, ho superato lo scetticismo dei colleghi».

s) L'effetto del Covid

La pandemia, in rapporto alle restrizioni vigenti alla data dell'intervista, costituisce motivo di perplessità degli intervistati rispetto alla propria concreta possibilità di intraprendere la preparazione alle certificazioni. Gli intervistati fanno riferimento alle problematiche generali della didattica a distanza in ambito musicale, e alle specifiche difficoltà per lezioni in presenza di musica d'insieme, strumenti a fiato e coro. Manifestano dubbi e timori relativi alla discontinuità didattica a cui il periodo pandemico li ha costretti, ma al contempo **vedono nelle certificazioni un'occasione e una serie di strumenti per ripartire e per rinnovarsi dopo una fase di grande difficoltà**. Per offrire supporto e formazione su come alleviare queste difficoltà, il Trinity ha organizzato nel corso dell'anno 2020 e 2021 numerosi appuntamenti dedicati alla didattica a distanza (Cfr capitoli 9 e 10).

«Siamo in difficoltà, siamo entrati nel Progetto Pilota nell'anno 2019/20, questi sono stati due anni faticosi per la musica».

«Il Covid ha danneggiato la performance, gli esami di Trinity possono ripristinare questo tassello».

«Siamo entrati nel Progetto nel 2021, inizialmente abbiamo temporeggiato per il Covid. Ora vogliamo riprendere, speriamo sia un'occasione per stimolarci e confrontarci coi colleghi a livello nazionale».

t) Barriera linguistica

La scarsa dimestichezza con l'inglese da parte dei docenti di strumento è attribuita ai loro studi specialistici, che, nella maggioranza dei casi per ragioni storico/anagrafiche, non prevedevano un corso di laurea universitario con esami di lingua. Alcuni intervistati affermano che la barriera linguistica è l'unico ostacolo alle certificazioni musicali e che le intraprenderebbero subito, se fosse possibile studiare su materiali italiani.

A questo proposito, il Trinity fin dall'inizio del Progetto Pilota ha reso disponibili le traduzioni dei programmi d'esame (Syllabus), che, unitamente agli incontri di supporto accademico tenuti in lingua italiana hanno consentito di costruire una base di familiarizzazione dei docenti con i materiali. Analogamente le segreterie scolastiche hanno beneficiato di un costante supporto amministrativo da parte del team italiano, con la disponibilità di documenti tradotti.

Parallelamente, in coerenza con lo *standard* internazionale a cui fanno riferimento gli esami, i docenti sono stati incoraggiati e supportati nell'uso dei materiali ufficiali in inglese.

Fortunatamente si rileva anche come le certificazioni musicali possano impattare positivamente e potenziare, con la mediazione del codice musicale, la competenza linguistica di docenti e studenti, incoraggiando il lavoro di squadra tra i docenti di inglese e di musica in un'ottica interdisciplinare, arrivando a facilitare la condivisione di esperienze di gemellaggio con scuole estere.

«Tra i colleghi di musica nessuno parla inglese, li vedo in grande difficoltà nel comprendere i materiali. Sto sperimentando lezioni di Music Theory in inglese per incentivarli».

Analisi dei dati raccolti tramite il questionario rivolto ai docenti

Analisi risposte chiuse

Profilazione scuole

Il questionario montato su Survey Monkey è **stato compilato da 181 docenti afferenti a 75 scuole**, ed ha rilevato il profilo dei rispondenti sul piano delle qualifiche professionali, degli anni di insegnamento della musica nella scuola in generale e degli anni di insegnamento della musica specificamente nell'Istituto aderente al Progetto Pilota.

I rispondenti provengono per il:

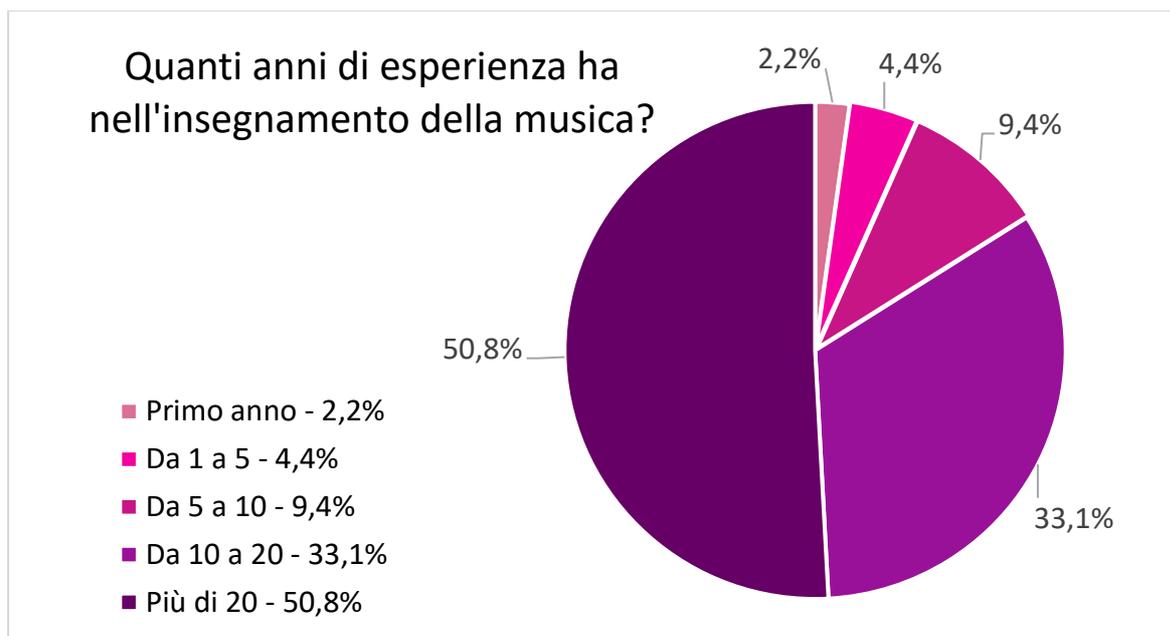
- 70,6 % dalla Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale
- 13,3% dalla Scuola Secondaria di Primo Grado
- 12,2 % dal Liceo Musicale
- 3,3 % dalla Primaria
- 0,6% dalla Scuola Secondaria di Secondo Grado

Profilazione docenti

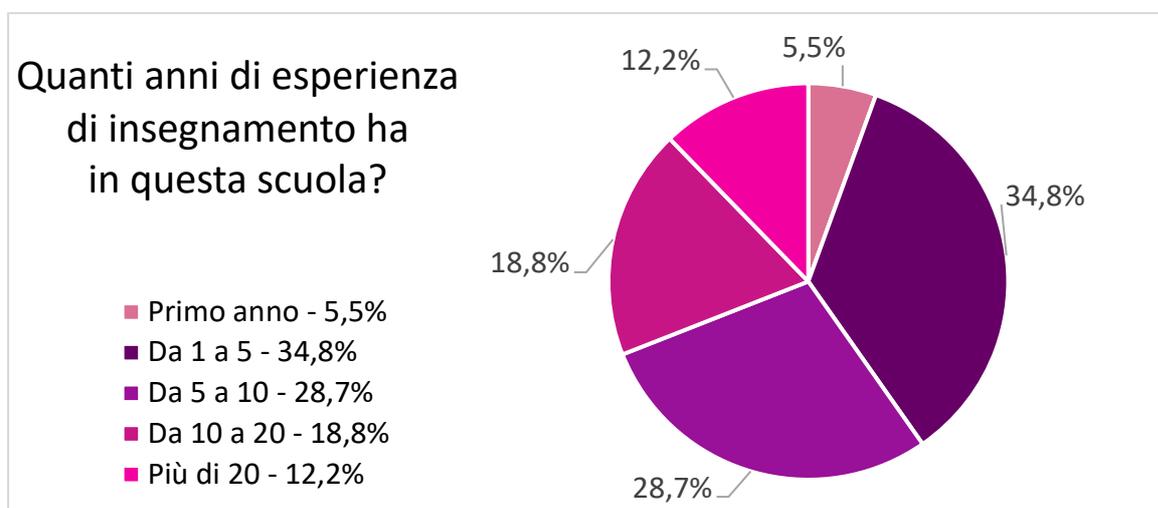
Nel questionario erano presenti le seguenti domande a risposta chiusa atte a fornire una profilazione del campione dei docenti.

- **Quanti anni di esperienza ha nell'insegnamento della musica?**
- **Quanti anni di esperienza ha in questa scuola?**
- **Quali qualifiche possiede?**
- **Quale termine la descrive meglio?**

Per ogni domanda riportiamo il grafico e un breve commento.



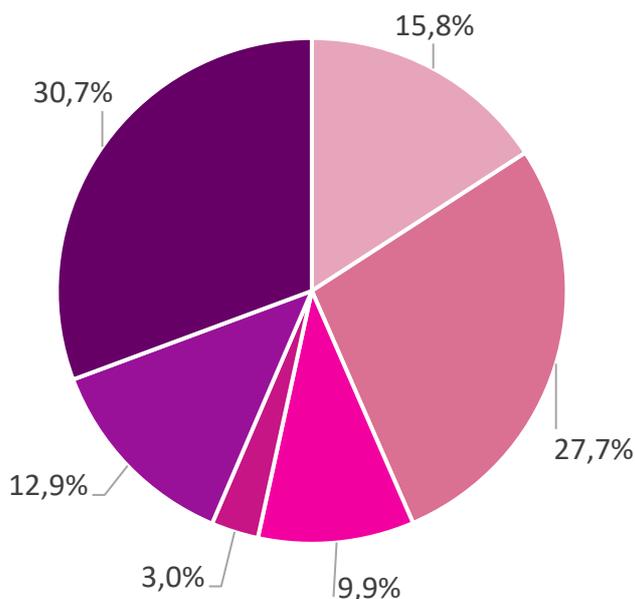
Circa la metà dei docenti ha un'esperienza didattica più che ventennale, mentre il restante 50% è composto da docenti con esperienza compresa tra i 10 e i 20 anni di insegnamento (33,1%), tra i 5 e i 10 anni (9,4%), tra 1 e 5 anni (4,4%) e meno di un anno (2,2%).



In ragione della forte mobilità dei docenti, la permanenza in servizio nell'Istituto profilato si presenta molto eterogenea, con la presenza di docenti operanti nella scuola aderente alla ricerca prevalentemente per un periodo compreso da uno a cinque anni.

Quali qualifiche possiede?

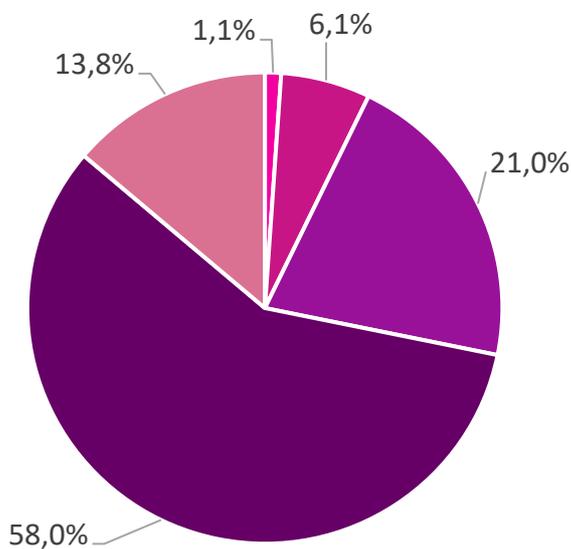
- Diploma di maturità - 15,8%
- Abilitazione all'insegnamento - 27,7%
- Laurea in Discipline Musicali - 9,9%
- Diploma in Strumento 1° Livello - 3,0%
- Diploma in Strumento 2° Livello - 12,9%
- Diploma Vecchio ordinamento - 30,7%



La formazione musicale prevalente nei docenti è rappresentata dal Diploma di Vecchio Ordinamento (30,7%), seguito dal Diploma Accademico di secondo livello (12,9%), dalla Laurea in Discipline Musicali (9,9%) e dal Diploma Accademico di primo livello (3%).

Quale termine la descrive meglio?

- Compositore - 1,1%
- Performer - 6,1%
- Professionista - 21,0%
- Docente - 58,0%
- Altro - 13,8%

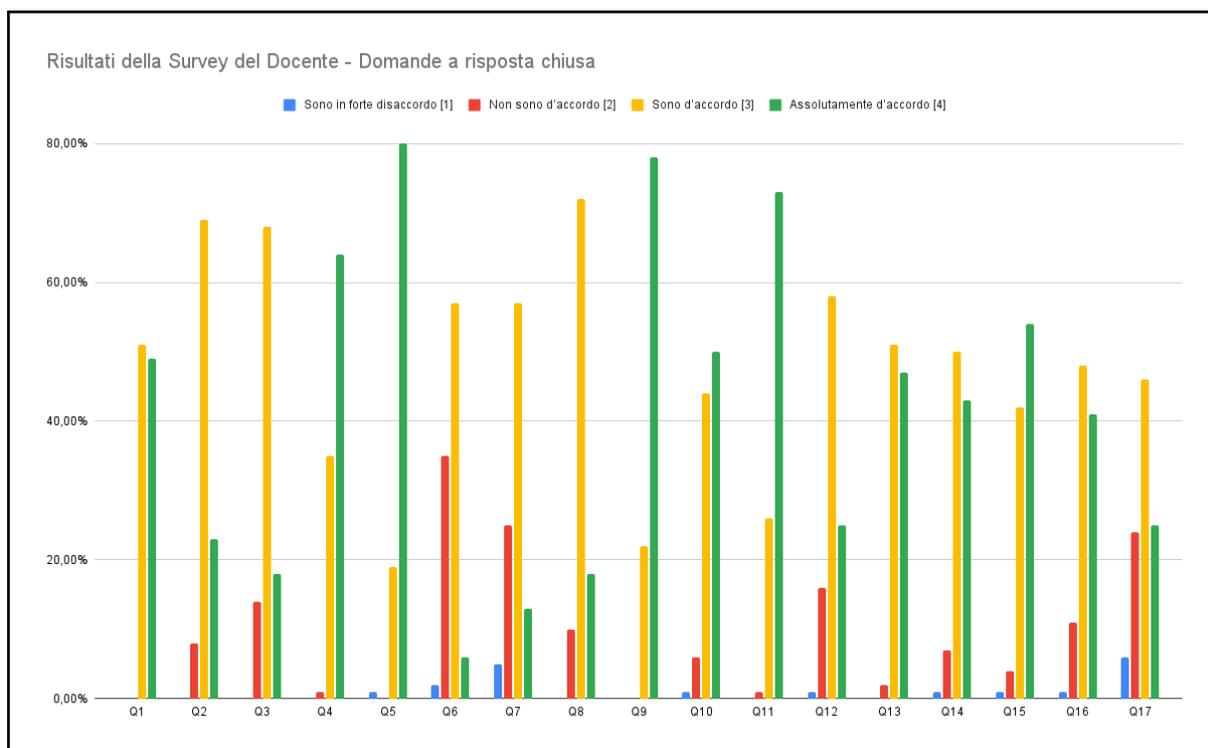


Il 58% dei docenti si identifica con la definizione di “docente”, il 21% si definisce “professionista”, il 6,1% “performer”, l’1,1% compositore, mentre 13,8 % dei docenti non si identifica nelle categorie proposte e opta per la risposta aperta “altro” utilizzando termini come musicista, coach, educatore musicale, musicologo, ricercatore, maestro, Direttore d’orchestra.

Questionario docenti: livello di accordo o disaccordo rilevato su strategie didattiche e sul comportamento degli studenti

Il questionario ha inoltre sondato il grado di accordo/disaccordo rispetto a una serie di 17 affermazioni riportate nella tabella sottostante, relative all'engagement degli studenti, alle strategie didattiche, alla disponibilità di risorse, di strumenti di valutazione, di occasioni di condivisione e di riflessione didattica.

1	<i>Ai miei studenti piacciono le lezioni di musica</i>
2	<i>I miei studenti riconoscono i benefici dell'apprendimento musicale</i>
3	<i>I progressi dei miei studenti sono in linea con le mie aspettative durante l'anno (o durante un altro periodo di insegnamento)</i>
4	<i>Incoraggio gli studenti a riflettere sui loro progressi nella musica</i>
5	<i>Incoraggio gli studenti a suonare anche al di fuori delle lezioni</i>
6	<i>Ho tempo a sufficienza con gli studenti per raggiungere i miei obiettivi</i>
7	<i>Ho a disposizione risorse a sufficienza per insegnare efficacemente</i>
8	<i>I miei studenti sono soddisfatti delle risorse usate per insegnare loro la musica</i>
9	<i>Quando ne ho l'occasione, cerco nuovi materiali didattici musicali</i>
10	<i>Sono in contatto con altri docenti per sviluppare idee e buone pratiche per insegnare la musica</i>
11	<i>È importante che gli studenti possano vedere i loro progressi</i>
12	<i>In questa scuola vengono definiti degli obiettivi chiari per gli studenti di musica</i>
13	<i>È importante tenere traccia del progresso degli studenti durante le lezioni musicali</i>
14	<i>Valuto il progresso dei miei studenti con regolarità</i>
15	<i>Fornisco regolarmente ai miei studenti un feedback sui loro progressi</i>
16	<i>I miei studenti hanno delle occasioni per esprimere le loro capacità musicali all'interno della scuola</i>
17	<i>I miei studenti hanno delle occasioni per esprimere le loro capacità musicali all'esterno della scuola</i>



Le affermazioni con un “assolutamente d’accordo” maggiore del 60% sono le numero 4,5,9,11. Due di queste riguardano l’importanza per gli studenti di poter vedere e riflettere sui propri progressi, le altre due sono relative all’incoraggiamento di suonare anche fuori dalle lezioni a scuola e la ricerca di nuovi materiali didattici da parte dei docenti.

Nessuna affermazione raccoglie un livello di disaccordo maggiore del 40%. I maggiori punti di disaccordo sono relativi alle affermazioni numero 6,7 e 17 riguardanti il tempo a disposizione, la disponibilità di risorse e le reali opportunità che la musica può offrire all'interno e fuori dalla scuola.

Questionario docenti: analisi delle domande aperte

Parallelamente alla profilazione professionale, il questionario ha consentito di rilevare elementi dell'identità dell'insegnante di musica attraverso 5 domande a risposta aperta, nelle quali i docenti hanno espresso valori, opinioni e punti di vista in merito alle caratteristiche ottimali di un buon docente, di un buono studente, alle ragioni e alle motivazioni per insegnare e imparare la musica, alle opportunità per gli studenti di fare musica all'interno e all'esterno della scuola.

Quali sono le tre caratteristiche che un buon studente di musica deve avere?

Le caratteristiche più importanti per un buono studente di musica risultano essere la passione, la costanza, la curiosità, l'ascolto, la capacità, l'interesse, la pazienza, l'entusiasmo, la motivazione e la volontà.



Quali sono le tre caratteristiche che un buon insegnante di musica deve avere?

La capacità, l'empatia, la passione, la pazienza, la competenza, la conoscenza, l'ascolto, la capacità di trasmettere, l'entusiasmo e la preparazione emergono dall'analisi lessicale ai primi posti tra le caratteristiche di un buon docente di musica.



Quali sono le tre ragioni più importanti per insegnare/imparare la musica?

La rilevazione delle tre ragioni per insegnare/apprendere la musica ha condotto a risposte articolate, per le quali si è resa necessaria la codifica in 27 temi, con prevalenza di espressioni relative alla socializzazione/condivisione (11%), alla crescita/formazione globale della persona (10%), all'impatto sulle funzioni cognitive (9%) e alla valorizzazione di arte, cultura e conoscenza (7%).

Alla musica i docenti riconoscono un impatto significativo sull'autostima e sulla consapevolezza (7%), oltre che sulla regolazione delle emozioni (5%), in presenza di passione e talento (5%).



Esempi di occasioni (per fare musica) all'interno della scuola.

L'indagine relativa alle occasioni che gli studenti hanno per fare musica all'interno della scuola vede al primo posto i saggi (29%), seguiti dai concerti (19%) e dagli eventi legati a ricorrenze e festività (19%).

In considerazione dell'ampio numero di rispondenti attivi nella Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale e nel Liceo Musicale, costituiscono opportunità significative per fare musica a scuola anche le lezioni aperte di orientamento (9%) e gli *Open Day* (8%).

Esempi di occasioni (per fare musica) all'esterno della scuola

Tra le occasioni performative esterne alla scuola prevalgono la partecipazione a eventi e iniziative di enti pubblici e privati (25%), i concorsi (23%), i concerti esterni (17%) e le rassegne musicali sul territorio (12%).

ANALISI DEI DATI PARTE SECONDA

**DETTAGLIO DEI DATI RACCOLTI
TRAMITE LE OSSERVAZIONI DELLE LEZIONI
E I FOCUS GROUP**

Capitolo sette

Analisi dei dati raccolti tramite l'osservazione delle lezioni e i focus group

Laura Habegger, Silvia Maserati, Francesca Rinaldi, Stefano Trevisi, Claudia Beccheroni, Annalisa Spadolini

Analisi dei dati raccolti tramite l'osservazione delle lezioni

La maggior parte delle osservazioni, inizialmente programmate in presenza, sono state trasformate online, ed hanno avuto luogo mediante il collegamento in video-conferenza dell'osservatore con il docente e con gli studenti, precedute e seguite da una breve intervista telefonica strutturata con il docente.

Il target che il team di ricercatori si era proposto era di osservare il 30% delle scuole, tuttavia a causa delle restrizioni dovute alla pandemia di Covid-19 si è reso necessario operare una scelta e limitare le osservazioni, svolte nel triennio compreso tra il Febbraio 2020 e il Febbraio 2023, al 20% delle scuole partecipanti al Progetto.

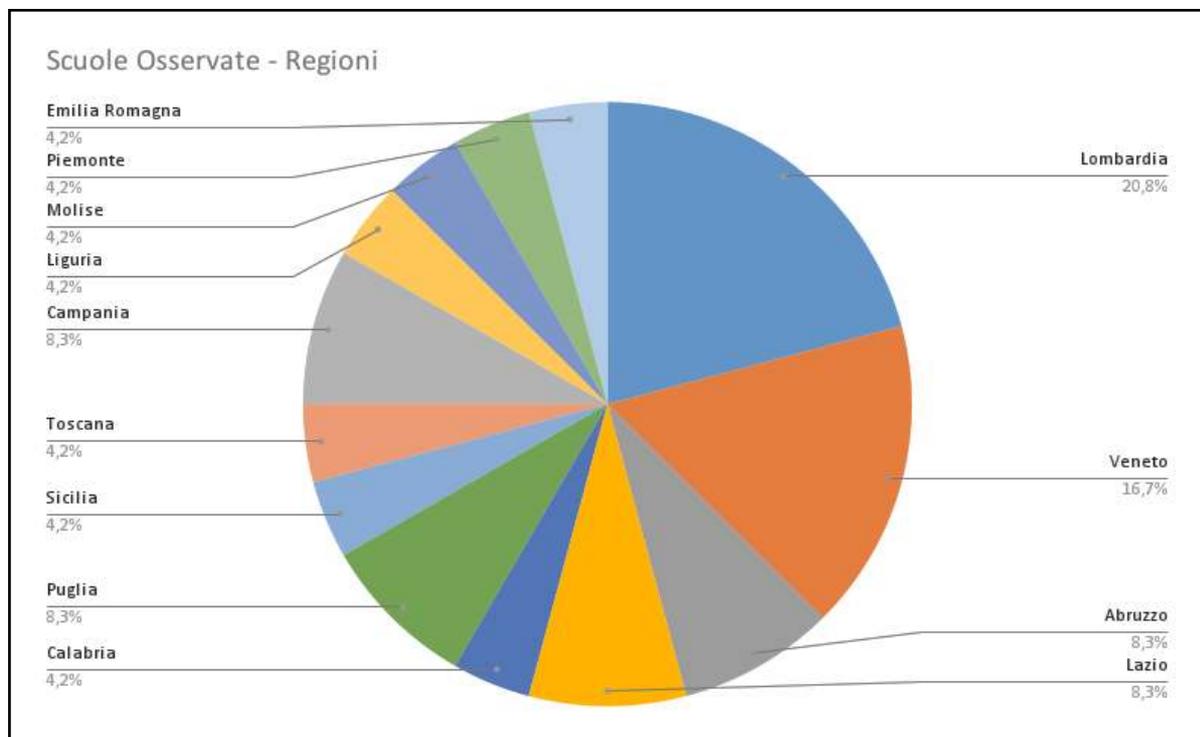
Dati relativi al primo ciclo di osservazioni

Tipologia di Istituto

Del 20% delle scuole partecipanti al Progetto che sono state osservate, il 62,5% sono Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale, il 16,6% Licei Musicali e l'8,4% Scuole Primarie.

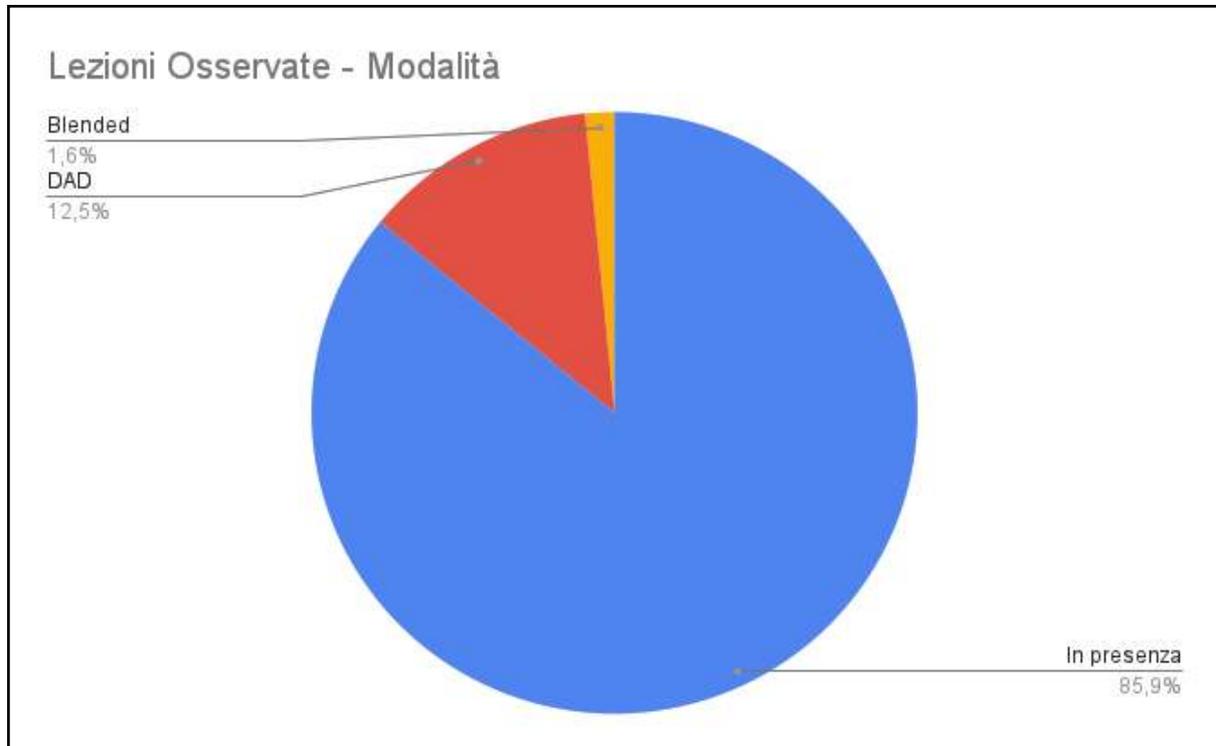
Distribuzione geografica

Le scuole osservate sono geograficamente distribuite in 13 regioni, fornendo pertanto un campione rappresentativo della realtà nazionale.



Modalità didattica

Per quanto riguarda la modalità didattica, l'85,9 % delle lezioni si è svolto in presenza, il 12,5% si è svolto online, e l'1,6% in modalità blended.



Le lezioni osservate sono per il 67,2 % lezioni individuali e per il 32,8% lezioni di gruppo.

Strumenti/Materie

Le lezioni osservate, di durata compresa tra 30 e 120 minuti, si sono articolate su 13 strumenti/materie.

Strumento/Materia osservati	% lezioni osservate sul totale
Pianoforte	18,8
Educazione musicale	12,5
Violino	10,9
Chitarra	10,9
Flauto traverso	9,4
Musica d'insieme/Orchestra	9,4
Violoncello	7,8
Contrabbasso	6,3
Music Theory	4,7
Clarinetto	3,1
Canto Lirico	3,1
Flauto Dolce	1,6
Percussioni	1,6

Vista la preponderanza di osservazioni condotte nelle Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale, precisiamo che le lezioni osservate hanno riguardato per l'80% lezioni di strumento, musica d'insieme e orchestra, e per il 20% lezioni di strumento e di Music Theory condotte dai docenti nella Scuola Primaria.

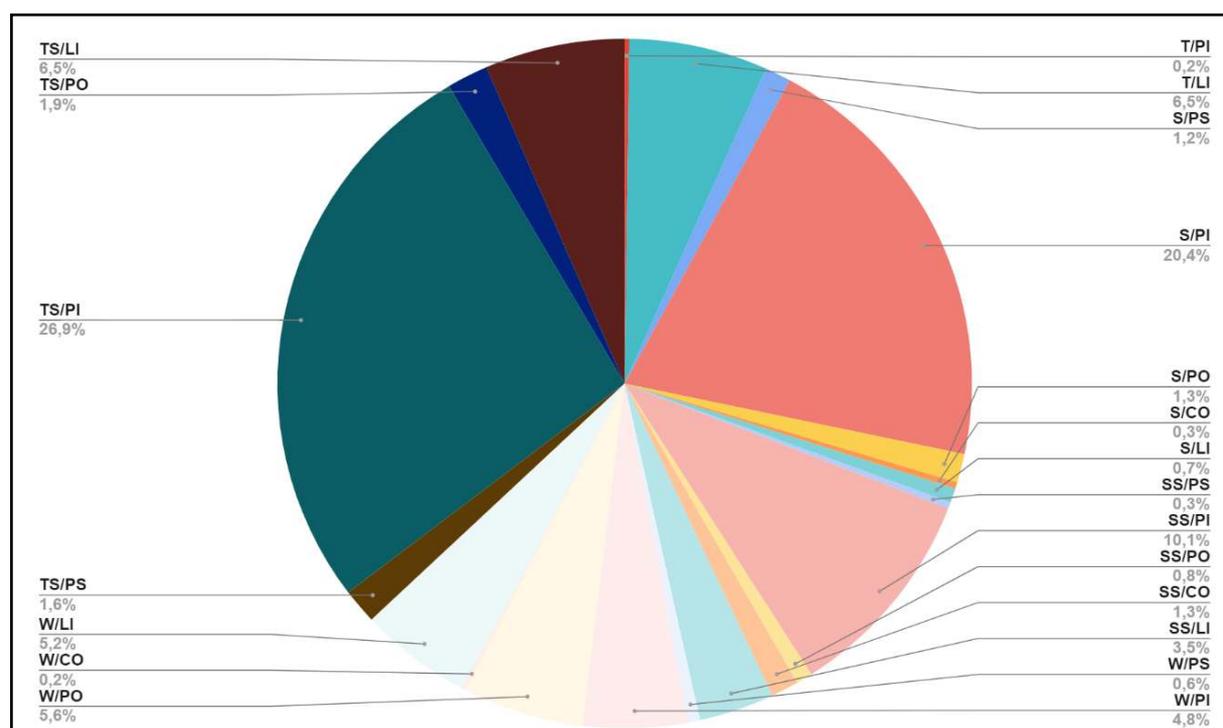
Tipologia di Interazioni

La scheda di osservazione predisposta dal protocollo di ricerca ha consentito di segmentare e di codificare il tempo della lezione sulla base delle interazioni in corso e delle competenze musicali affrontate.

Le interviste pre e post osservazione incorporate nella scheda hanno indagato i contenuti e gli obiettivi della lezione, verificandone il raggiungimento e rilevando i commenti del docente riguardo alle reazioni osservate in prima persona negli studenti. L'intervista post osservazione ha inoltre consentito di evidenziare eventuali eventi inattesi e di incentivare la riflessione didattica sulla gestione complessiva della lezione.

L'analisi delle combinazioni dei codici applicati evidenzia la prevalenza di attività performativo-strumentali, messe in atto dallo studente sotto la guida del docente (TS/PI 26,9%) o dallo studente individualmente (S/PI 20,4%).

Codice delle interazioni	Codice delle attività/skills
T = docente	PS = performance vocale
S = studente	PI = performance strumentale
SS = da 2 a 5 studenti	PO = performance (altro)
W = intera classe	IM = improvvisazione
PR = tutti gli studenti a coppie	CO = composizione
TS = docente con uno studente	LI = ascolto



Vista la preponderanza delle lezioni individuali, la relazione prevalente è rappresentata dall'interazione del docente con un singolo studente (docente/studente 54,7%), seguita con uno scarto notevole dall'interazione docente/studente/ensemble (10,9%).

Attività

Le 4 attività prevalenti osservate sono state la performance individuale (19,5%), l'ascolto (14,6%), la tecnica vocale e strumentale (12,6%) e la lettura della musica (12,2%).

Attività	% tempo di lezione dedicato
Performance individuale	19,5
Ascolto *	14,6
Tecnica vocale e strumentale	12,6
Lettura della musica	12,2
Teoria Musicale	8,9
Musica d'insieme/Orchestra	8,7
Analisi	7,3
Accordatura	3
Scrittura della musica	3
Canto	2,9
Body Percussion	2,7
Storia della musica	1,6
Suonare altri strumenti	1,3
Dettato melodico/armonico **	1
Composizione/Improvvisazione	0,7

* per Ascolto si intende la fruizione di musica dal vivo, registrata (cd, vinile) o attraverso le varie modalità digitali

** in questa attività i docenti identificano anche la pratica e lo studio dell'ear training

Non sorprende che nella distribuzione delle attività all'interno della lezione si osservi un positivo sbilanciamento a favore della performance, considerato che le certificazioni musicali di Trinity sottolineano l'importanza del momento performativo, atto ad accrescere la personalità musicale dello studente.

Restano invece agli ultimi posti le prove di dettato melodico/armonico e di composizione e improvvisazione; il programma di formazione di Trinity ha lavorato in merito anche a questi temi, poiché entrambe le materie sono presenti nelle prove da preparare per il conseguimento delle certificazioni musicali. Seminari specifici hanno rilevato come il lavoro su questi aspetti contribuisca a formare e sviluppare la capacità critica della personalità del musicista.

Raggiungimento degli obiettivi

Il protocollo di osservazione prevedeva un'intervista al docente prima e dopo ogni lezione osservata in cui vi erano domande specifiche legate agli obiettivi della lezione e al loro raggiungimento (o meno).

È interessante notare che gli obiettivi della lezione sono stati declinati dagli intervistati nelle seguenti tre categorie:

- repertorio/obiettivi tecnici specifici (e.g. titoli di brani, scale, arpeggi, aspetti meccanico-fisiologici, aspetti storico-teorici);
- competenze musicali (e.g. musicalità, aspetti interpretativo-espressivi, senso del ritmo);
- obiettivi pedagogici (e.g. spirito di gruppo, cooperazione, capacità di ascolto, gestione degli aspetti emotivi).

Dalle interviste si nota una differenza di opinioni tra gli insegnanti di musica riguardo a cosa dovrebbe essere prioritario: concentrarsi sugli aspetti tecnici e sul repertorio o concentrarsi su obiettivi più generali legati all'insegnamento musicale.

La grande flessibilità lasciata ai docenti nell'organizzazione delle lezioni (ricordiamo che le Indicazioni Nazionali del 2012 ribadiscono per la musica obiettivi generali e non specifici rispetto alle singole programmazioni) rileva anche una frammentazione rispetto alla condivisione degli obiettivi in senso macroscopico all'interno della comunità dei docenti.

L'89,1% degli intervistati al termine della lezione riferisce di avere raggiunto gli obiettivi stabiliti, il 7,8% riferisce di non averli raggiunti e il 3,1 % non si esprime in merito al raggiungimento degli obiettivi.

Il 54,7% dei docenti esprime riflessioni e autocritica, affermando che, potendo rifare la lezione, opererebbe alcuni cambiamenti nella gestione e nell'approccio, il 42,2% non opererebbe cambiamenti e si ritiene completamente soddisfatto, il 3,1 % non si esprime.

Analisi comparativa dei dati relativi al doppio ciclo di osservazioni

Purtroppo non tutte le scuole che hanno svolto il primo ciclo di osservazioni è riuscito ad organizzarne un secondo per motivi organizzativi interni alla scuola.

Dal 20% si è passati al 15% del totale delle scuole, di cui il 75% Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale (una attiva con progettazione D.M. 8 in Primaria), il 18,75% Licei Musicali e il 6,25% Scuola Primaria.

Metodologia utilizzata per effettuare la comparazione tra le due osservazioni

Come prima cosa si è proceduto a codificare le interviste pre e post osservazione di entrambe le lezioni, utilizzando un sistema di codifica applicato alle domande previste nella scheda di osservazione.

A seguito del lavoro di segmentazione e di codifica, sono state comparate le risposte dei docenti ad ogni domanda posta dagli osservatori prima e dopo le osservazioni.

Sono stati così identificati degli elementi emersi dalla codificazione dei segmenti rilevati nelle risposte dei docenti durante la prima osservazione rispetto alle risposte date dopo la seconda osservazione.

Per ogni elemento emerso è stata effettuata una sintesi per ognuno dei due cicli di osservazione, che spesso include anche esempi di affermazioni o commenti dei docenti, ritenuti rilevanti dal team dei ricercatori, emersi durante le due fasi di osservazione.

Dati emersi dalle domande Pre Osservazione

Le domande di pre osservazione sono state impostate per cercare di identificare gli obiettivi pedagogici e didattici che i docenti davano agli studenti nelle lezioni che venivano osservate.

Domande Pre Osservazione	
1	Quale è l'obiettivo della lezione di oggi?
2	Che cosa apprenderanno gli studenti nella lezione di oggi?
3	Questa lezione è simile alle altre lezioni che lei svolge in questa scuola?

La codifica delle risposte a queste domande è stata effettuata solo per le domande 1 e 2.

Alla risposta numero 3 si sono avute solo risposte affermative.

Gli elementi emersi dalla codificazione relativamente agli obiettivi dati dai docenti e a ciò che apprenderanno gli studenti sono i seguenti:

1. obiettivi pedagogici
2. competenze musicali
3. repertorio/tecnica
4. mancanza di obiettivi
5. DAD/Covid -19

Segue una sintesi delle due osservazioni per ognuno dei 5 elementi emersi.

Elemento 1: Obiettivi pedagogici

Sintesi prima osservazione: i docenti intervistati esprimono considerazioni generali sugli obiettivi pedagogici. Il focus è genericamente inerente alle competenze relazionali degli studenti, la capacità di ascolto e l'inclusione. Alcuni intervistati fanno accenno alle difficoltà determinate dall'utilizzo della DAD, seppur fornendo risposte e considerazioni generiche.

«Ogni studente richiede obiettivi diversi».

Sintesi seconda osservazione: dalla codifica dei segmenti emerge una maggior attenzione dei docenti agli obiettivi pedagogici. Gli intervistati non solo specificano con un maggior dettaglio gli obiettivi pedagogici dati agli studenti ma articolano gli obiettivi in sub-categorie.

«L'obiettivo della lezione è far comporre agli studenti una traccia digitale per accompagnare alcuni video. Si confronteranno con linguaggi diversi - con l'elemento visuale e sonoro - per utilizzare la loro creatività insieme alla conoscenza e alle competenze tecnologiche».

«In questa lezione mi aspetto di raggiungere diversi obiettivi. Lavoreremo su competenze socio-emozionali e sul coordinamento motorio».

Elemento 2: Competenze musicali

Sintesi prima osservazione: gli intervistati forniscono risposte brevi, espresse in termini generici ("passaggi tecnici", "interpretazione", "eventuali problemi"). Emerge spesso l'attenzione incentrata sulla lettura corretta della musica scritta, nel rispetto del ritmo, della melodia e dell'armonia di base del repertorio.

«Risolveremo eventuali problemi nei pezzi a quattro mani».

Sintesi seconda osservazione: gli intervistati rispondono alle domande fornendo risposte più articolate in merito alle competenze musicali che verranno affrontate durante la lezione. L'analisi delle competenze musicali che verranno affrontate nella lezione si manifesta maggiormente dettagliata, toccando una più vasta gamma di aspetti interpretativi.

«Stiamo lavorando sul timbro, sulla struttura, sulla dinamica. Vogliamo sviluppare negli studenti la capacità di ascolto reciproco. Oggi aggiungeremo le percussioni, che verranno inizialmente improvvisate e poi gradualmente definite».

«L'obiettivo odierno è verificare il brano già appreso dallo studente, definendo non solo le note, ma anche i dettagli espressivi in termini di tempo, dinamica, ornamentazione».

Elemento 3: Repertorio/tecnica

Sintesi prima osservazione: gli intervistati focalizzano l'attenzione sulla riflessione in ordine ad obiettivi tecnico-musicali specifici, ad aspetti ergonomici relativi alle posizioni delle dita o dei movimenti degli arti in relazione allo strumento. L'oggetto della difficoltà tecnica

rappresentato viene descritto approssimativamente e per grandi linee; non viene fatto cenno ad una strategia per affrontare e superare la difficoltà.

In alcuni casi l'obiettivo specifico relazionato al repertorio/tecnica è rappresentato o con l'occasione performativa di maggior importanza nella programmazione scolastica (il saggio di classe, il concerto finale), oppure con l'enumerazione dei titoli dei brani in preparazione.

«L'obiettivo è imparare l'alternanza dell'indice e del medio della mano destra sulla chitarra».

«Dobbiamo migliorare la gestione del peso sul pianoforte».

Sintesi seconda osservazione: dalla codifica dei segmenti della seconda osservazione emerge che la discussione sugli obiettivi tecnico-musicali specifici include nuovamente riferimenti agli aspetti ergonomici/meccanico-fisiologici e al repertorio senza modifiche di impianto rispetto alla sintesi precedente. Emerge però un'articolazione maggiore nel numero di riflessioni inerenti all'aspetto estetico musicale e all'ambito storico dei repertori affrontati.

«La lezione presenterà gli elementi stilistici ed estetici peculiari della musica rinascimentale italiana, focalizzandosi sull'ascolto e sviluppando negli studenti curiosità verso la società e il contesto».

«Esploreremo diversi stili: musica classica/tonale, musica atonale e jazz».

Elemento 4: Mancanza di obiettivi

Sintesi prima osservazione: nel primo ciclo di interviste non sono emersi come dato in quanto nessun docente ne ha fatto menzione.

Sintesi seconda osservazione: nel secondo ciclo di interviste solamente due docenti hanno riferito di non porre alcun obiettivo per la lezione adducendo come motivazione l'imprevedibilità degli studenti che non permette loro di organizzare in tal senso un chiaro proposito.

Elemento 5: DAD/COVID-19

Sintesi prima osservazione: il primo ciclo di osservazioni ha coinciso con il periodo dell'emergenza Covid-19 e in numerosi casi si è svolto nel periodo immediatamente successivo al picco emergenziale, comunque sottoposto alle restrizioni previste dalla legge in termine di

sicurezza sanitaria nazionale. Il momento storico in cui si sono svolte quindi riflette l'adozione delle restrizioni di alto impatto sulla didattica dello strumento, in particolare per le lezioni di gruppo, per gli strumenti a fiato e per i cori. Conseguentemente emerge da parte dei docenti la frustrazione di dover abbandonare le pratiche consuete; i docenti inoltre esprimono le loro riflessioni sui limiti della didattica a distanza rispetto alle necessità peculiari richieste dall'insegnamento musicale strumentale pratico.

In alcuni casi la riflessione sulle limitazioni e le norme restrittive vissute coincidono con un abbassamento delle aspettative dei docenti nei confronti dei discenti; quest'ultimi non ritenuti affatto responsabili di non essere stati in grado di sviluppare le competenze pienamente rispondenti al livello di classe frequentata.

«Le ultime settimane sono state molto difficili a causa delle restrizioni Covid, non sono sicuro che lo studente abbia svolto i compiti assegnati».

«Prima del Covid potevamo usare gli strumenti e muoverci, ora dobbiamo usare la voce e i battiti di mani».

Sintesi seconda osservazione: dalla codifica dei segmenti della seconda osservazione si nota come la riflessione sulla didattica a distanza appaia più matura. I docenti intervistati ne riconoscono un potenziale pur continuando a ravvisare i limiti di questa modalità di insegnamento.

«Negli ultimi mesi la didattica a distanza è stata efficace per il lavoro tecnico ma non lo è stata per il lavoro espressivo, a causa della latenza».

Riflessioni

I dati emersi dalla comparazione delle interviste pre osservazione, attestano da parte dei docenti una crescita della consapevolezza nella costruzione e nella conduzione della lezione.

Il dato dimostra che i docenti erano ovviamente già abituati a dare degli obiettivi per le lezioni, anche se non esplicitandoli formalmente. Solamente in pochissimi casi, tali da essere numericamente ininfluenti, si afferma che gli obiettivi non vengono dati a causa dell'imprevedibilità dei discenti.

Emerge chiaramente come lo “strumento” osservazione abbia rappresentato uno stimolo e un aiuto per una definizione maggiore e sempre più precisa della lezione stessa.

L'impatto positivo dell'impostazione dell'osservazione e dell'approfondimento conseguente emerge dalla seconda osservazione, in cui viene segnalata la maggiore articolazione sia dei macro obiettivi che i docenti si sono dati, che di specifiche sottocategorie.

Nella fase preliminare alla lezione, la fase di organizzazione della lezione stessa, emerge dai docenti intervistati una maggiore interazione e programmazione degli approfondimenti e degli argomenti nell'ambito degli aspetti espressivi applicati ad una tecnica finalizzata alla musicalità.

Si può notare come l'area deputata alla proposta di una strategia di risoluzione delle problematiche di ordine tecnico rappresenta quella meno potenzialmente prevedibile da parte dei docenti a favore piuttosto di un approfondimento degli aspetti storico-formali o estetici dei repertori affrontati.

Dati emersi dalle domande Post Osservazione

Domande Post Osservazione	
1	Pensa di aver raggiunto gli obiettivi della lezione? Perché si o perchè no?
2	Gli studenti hanno reagito come se lo aspettava?
3	Che cosa hanno imparato gli studenti dalla lezione di oggi?
4	Di quali aspetti della lezione è stato/a contento/a?
5	Quali aspetti della lezione cambierà la prossima volta?

La codifica delle risposte è stata effettuata raggruppando le risposte in 5 categorie, da cui sono emersi elementi specifici, molto simili a quelli emersi nella intervista pre osservazione, che sono stati opportunamente codificati.

Risposte alla domanda 1

Categoria 1: Obiettivi raggiunti

Elementi emersi:

- A. obiettivi pedagogici
- B. competenze musicali
- C. repertorio/tecnica

A. Obiettivi pedagogici

Sintesi prima osservazione: i docenti intervistati identificano gli obiettivi pedagogici descrivendoli in termini generici e riferendoli prevalentemente alle competenze socio-relazionali dei discenti.

«Gli studenti hanno imparato che è interessante lavorare insieme per creare musica».

«Hanno imparato come studiare».

Sintesi seconda osservazione: gli intervistati forniscono commenti circostanziati sugli obiettivi pedagogici raggiunti con particolare riferimento all'indipendenza interpretativa e ad aspetti cognitivi, emotivi e socio-relazionali.

«Questo studente ama la musica ma è ancora incapace di sviluppare idee interpretative in autonomia».

«Il suo span di attenzione sta migliorando costantemente e i miei colleghi di altre discipline confermano che lo studio della musica ha avuto conseguenze positive sulla capacità complessiva di concentrazione di questo studente».

«Oggi gli studenti hanno imparato a stare insieme e a cooperare in grande e piccolo gruppo. Hanno anche imparato a respirare insieme e ad ascoltarsi reciprocamente».

B. Competenze musicali

Sintesi prima osservazione: gli intervistati riferiscono di aver conseguito gli obiettivi previsti in particolar modo quegli aspetti legati al ritmo, all'agogica e alla dinamica nell'interpretazione. Alcuni docenti in particolare riferiscono che sono stati raggiunti obiettivi specifici nella lettura a prima vista e nella pratica della musica d'insieme, ma non vengono specificate né sub-categorie all'interno di queste macro-attività né sono stati ricercati nessi causali finalizzati all'analisi dei risultati conseguiti.

«Ci stiamo preparando per una performance pubblica. Credo che i ragazzi stiano imparando soprattutto a coordinarsi gli uni con gli altri».

«Ritengo di avere raggiunto gli obiettivi, perché la studentessa è migliorata negli aspetti che avevamo identificato».

Sintesi seconda osservazione: gli intervistati fanno riferimento ad aspetti interpretativo/espressivi, allargando le categorie all'area storica ed estetico-musicale del repertorio stabilendo nessi causali tra le parti.

«Lo studente è arrivato alla lezione con una visione frammentaria del suo repertorio, limitata alle note. Oggi ha compreso alcune peculiarità stilistiche e interpretative con una visione storicamente più informata».

«Questo studente ha facilità nella lettura, per questo ha potuto implementare elementi espressivi in una fase precoce dello studio».

Alcuni docenti ravvisano nei processi legati alla preparazione dell'esame digitale per conseguire le certificazioni delle opportunità didattiche importanti e utili.

«Ascoltare una registrazione, analizzarla e poi ri-registrarla immediatamente per riascoltarla ancora è un processo estremamente utile per sviluppare abilità di auto-valutazione».

C. Repertorio/tecnica

Sintesi prima osservazione: gli intervistati descrivono gli obiettivi tecnico-musicali specifici facendo riferimento alle macro-categorie della meccanica fisiologica della tecnica strumentale, focalizzando la riflessione in particolare sul movimento coordinato delle dita. Viene inoltre identificato il conseguimento dell'obiettivo con la riuscita di uno specifico brano o di un passaggio tecnico considerato difficile e impegnativo.

«Ho raggiunto gli obiettivi previsti, perché lo studente ha compreso il meccanismo di movimento delle dita».

«Lo studente ha compreso come alternare l'indice e il medio».

Sintesi Seconda Osservazione: i docenti intervistati descrivono in modo più articolato e completo gli obiettivi tecnico-musicali specifici e stabiliscono tra questi nessi causali, fornendo spiegazioni per quanto ottenuto.

«Gli studenti hanno imparato a lavorare con un software per editing multitraccia, modificando materiale pre-registrato, impostando loop e codificando suoni originali per comporre una colonna sonora per video».

«Sono soddisfatto perché il gruppo è riuscito a eseguire una difficile sezione a due voci del brano dopo pochi tentativi. Credo sia accaduto perché ho assegnato la parte più difficile a un gruppo di studenti più sicuri. Questo mi ha consentito di focalizzarmi e concentrarmi sul gruppo di studenti più in difficoltà».

Categoria 2: Obiettivi non raggiunti

Elementi emersi:

- D. obiettivi pedagogici
- E. competenze musicali
- F. repertorio/tecnica
- G. mancanza di obiettivi/indulgenza

D. Obiettivi pedagogici non raggiunti

Sintesi prima osservazione: gli intervistati riferiscono che lo studente non studia abbastanza e che questo comportamento è alla base del mancato raggiungimento degli obiettivi.

Sintesi seconda osservazione: i commenti ricalcano quanto espresso al termine della prima osservazione.

E. Competenze musicali – obiettivo non raggiunto

Sintesi prima osservazione: gli intervistati indicano tra gli obiettivi non raggiunti aspetti interpretativi legati alle dinamiche e al fraseggio. Queste aree dell'espressione musicale sono descritte a grandi linee, non vengono forniti dettagli o esempi legati alle lacune specifiche dello studente.

«Occorre prestare più attenzione alla cantabilità della linea del basso, distinguendola dagli accordi. Lo studente deve correggere alcune note sbagliate».

Sintesi seconda osservazione: la riflessione sugli obiettivi non raggiunti rispetto alle competenze musicali si articola in maggiori dettagli per comprenderne i meccanismi.

«Gli studenti possono migliorare la gestione degli effetti dinamici. In particolare, devono imparare a realizzare cambiamenti nella dinamica senza impattare il tempo. Spesso invece succede che durante il crescendo aumentino anche la velocità del brano».

F. Repertorio/tecnica – obiettivo non raggiunto

Sintesi prima osservazione: nel primo ciclo di interviste i docenti non ne hanno parlato.

Sintesi seconda osservazione: gli intervistati articolano risposte dettagliate, dando prova di ricercare relazioni causali che possano spiegare il mancato raggiungimento degli obiettivi tecnico-musicali specifici.

«Alcune sezioni dell'insieme non erano presenti, in particolare i chitarristi e alcuni pianisti. Inoltre, alcuni studenti sono dovuti andare via dopo le prime due ore di lezione. Siamo riusciti a provare tre danze su quattro e abbiamo dovuto adattare la performance agli strumentisti presenti. A causa di tutto ciò, non siamo stati in grado di effettuare una prova generale per il saggio di fine anno, ma siamo riusciti ad approcciare la resa dei brani nell'insieme».

G. Mancanza di obiettivi/indulgenza

Sintesi prima osservazione: nel primo ciclo di interviste i docenti non ne hanno parlato.

Sintesi seconda osservazione: un docente riferisce la propria difficoltà a individuare obiettivi specifici raggiunti in una singola lezione.

«In una sola lezione non puoi veramente dire che qualcuno impari qualcosa. Ci vogliono mesi per imparare. Lo studente non ha imparato nulla di specifico oggi».

Categoria 3: Riferimenti al Covid

Sintesi prima osservazione: gli intervistati riferiscono che la didattica online pone limiti oggettivi nel trasferimento di informazioni utili alla *performance* musicale e ritengono che gli obiettivi non siano pienamente raggiungibili in questa modalità.

Sintesi seconda osservazione: nel secondo ciclo di interviste i docenti non ne hanno parlato poiché eravamo già fuori dal periodo emergenziale.

Risposte alle domande 2 e 3

Categoria 4: Comportamento dello studente

Elementi emersi:

- H. comportamento usuale
- I. comportamento inusuale negativo
- J. comportamento inusuale positivo

H. Comportamento usuale

Sintesi prima osservazione: gli intervistati confermano che lo studente ha mantenuto un comportamento consueto, senza specificare in dettaglio gli indicatori di questa condizione («era stanco», «è stato come sempre partecipe», «so che lo studente X studia meno dello studente Y»).

Sintesi seconda osservazione: la riflessione su comportamenti abituali dello studente/della classe riflette quanto riportato a seguito della prima osservazione, in alcuni casi con integrazione di dettagli maggiormente articolati.

«Si sono comportati come al solito bene per condotta, attenzione e concentrazione a dispetto del fatto che siamo nell'ultima settimana di scuola. Anche se dovrebbero imparare a osservare meglio i gesti del direttore. Probabilmente dipende dalla scarsa familiarità con lo spartito: non riescono a guardare il direttore, perché hanno bisogno di guardare lo spartito».

I. Comportamento inusuale negativo

Sintesi prima osservazione: gli intervistati riferiscono che lo studente era stanco alla fine della lezione o nervoso/emozionato per la presenza dell'osservatore.

«La studentessa era leggermente nervosa e questo ha impattato il tempo e l'intonazione».

Sintesi seconda osservazione: gli intervistati riportano che lo studente era più nervoso del solito, imputando l'evento all'osservazione, e in alcuni casi rilevano con soddisfazione la capacità dello studente di gestire lo stress emotivo. I commenti appaiono maggiormente articolati e i docenti riflettono sulle concause che possono aver causato tensione negli studenti.

«Forse i pianisti si sono sentiti un po' intimiditi dalla webcam, che era piuttosto vicino a loro. Il teatro non è la nostra location abituale per le lezioni di musica d'insieme, quindi tutti gli studenti hanno dovuto adattare la loro percezione al nuovo setting».

J. Comportamento inusuale positivo

Sintesi prima osservazione: gli intervistati si dicono colpiti positivamente dalla capacità di auto-ascolto e di regolazione delle emozioni degli studenti durante l'osservazione.

«Mi sono stupita per la capacità di ascoltarsi manifestata dagli studenti».

Sintesi seconda osservazione: gli intervistati riferiscono e imputano all'osservazione miglioramenti nella condotta, in particolare per le lezioni di gruppo.

«Quelli che solitamente disturbano la classe si sono comportati meglio del solito, forse perché sapevano di essere osservati».

«Questo studente ha un ottimo profitto; oggi sembrava addirittura più sicuro di sé, forse per via della pressione».

Risposte alle domande 4 e 5

Categoria 5: Esperienza del docente

Elementi emersi:

- K. completa soddisfazione
- L. eventi inattesi positivi
- M. cose da cambiare
- N. gestione del tempo

I commenti inerenti all'esperienza del docente rilevati nelle risposte alle domande 4 e 5 dell'intervista post osservazione evidenziano un marcato aumento delle espressioni di completa soddisfazione e il dimezzamento delle problematiche di *time management* nel secondo ciclo di osservazioni.

K. Completa soddisfazione

Sintesi prima osservazione: gli intervistati affermano che non cambierebbero nulla della lezione svolta, ma non specificano le motivazioni per la propria soddisfazione.

«Non cambierei nulla, tutto è andato come mi aspettavo».

Sintesi seconda osservazione: la riflessione sulla soddisfazione per gli obiettivi pienamente raggiunti si arricchisce di sfumature e dettagli (*«Considerato che lo studente studia da poco tempo e che molte lezioni si sono svolte a distanza, sono molto soddisfatto dei progressi dello studente, specialmente riguardo alla stabilità del suono»*), e include inediti elementi di approfondimento dell'esperienza personale (*«Sono soddisfatta di essere riuscita a mantenermi genuina come docente durante la lezione osservata. Mi ero immaginata di vivere questa esperienza come una sorta di esame per me, invece in realtà mi sono sentita a mio agio e naturale»*).

L. Eventi inattesi positivi

Sintesi prima osservazione: gli intervistati riferiscono che gli studenti, nel corso dell'osservazione hanno mostrato maggiore attenzione, concentrazione ed *engagement* rispetto alle attese, in alcuni casi dominando ansia ed emotività evidenti. Alcuni docenti identificano la propria sorpresa con la buona riuscita di specifici passaggi o aspetti interpretativi e di corretta decodifica dello spartito.

«È stata una buona lezione. Ho apprezzato la loro lettura delle parti orchestrali».

«Sono positivamente sorpreso per la risposta dello studente».

Sintesi seconda osservazione: i commenti sugli eventi inattesi e graditi sopraggiunti nel corso della lezione osservata ricalcano quelli raccolti nel corso della prima osservazione, in alcuni casi raggiungendo un maggiore approfondimento di dettaglio analitico.

«Sono soddisfatto, perché tre battute nel secondo brano erano difficili, con cambi di accordo su ogni quarto, ma gli studenti sono riusciti a gestire quasi immediatamente bene i cambi di accordo e non sono andati fuori tempo».

«Lo studente si è rapidamente adattato alla richiesta di un nuovo e difficile colpo d'arco».

M. Cose da cambiare

Sintesi prima osservazione: gli intervistati affermano che sarebbe stato utile cambiare l'approccio.

«Usare il corpo e il movimento per lavorare sul ritmo».

«Utilizzare le scale per lavorare sull'intonazione».

In alcuni casi i docenti fanno riferimento in questa sezione alla DAD e alle restrizioni Covid, nella maggior parte dei casi ritenendole “cose da cambiare”.

In alcuni casi a questa riflessione fa seguito il proposito di approfondire l'uso delle tecnologie per far fronte alle difficoltà della didattica online.

«Forse dovrei introdurre l'improvvisazione, ma abbiamo davvero poco tempo, considerato che si avvicina il saggio di fine anno».

«È difficile essere soddisfatti in una situazione come questa. Insegnare online è veramente difficile: se parlo o canto creo un impatto sulla trasmissione del suono dello studente. Tutto è molto frazionato».

Sintesi seconda osservazione: la riflessione sulle “cose da cambiare” si articola sul doppio filone della possibilità di usare strategie didattiche differenti, con cambiamenti che il docente imputa a sé e al proprio modo di procedere (*«Per lavorare sulla qualità del suono e sugli aspetti ergonomici, avrei dovuto usare un brano che lo studente conosce già bene, non un brano nuovo»*); *«Dovrei lavorare più accuratamente sul ritmo con il corpo, prima di passare allo strumento»*; *«Avrei dovuto evitare una presentazione dottrinale della storia della musica. Per stimolare la curiosità e l'engagement degli studenti dovrei cercare nessi tra le loro abitudini di ascolto quotidiano e la storia della musica»*), e su limiti oggettivi del contesto, quali spazi e dotazioni (*«Per raggiungere pienamente gli obiettivi avrei avuto bisogno di un PC per ogni studente. Sfortunatamente oggi il laboratorio IT era occupato da un'altra classe e ci siamo dovuti adattare con un solo PC per tutti»*).

In alcuni casi la riflessione sul proprio cambiamento di strategia didattica si articola in dettaglio (*«Forse dovrei lavorare più a fondo sulla tecnica, proponendo lunghi respiri e note lunghe ad A. per aiutarlo con le dinamiche, e scale e arpeggi in crome e semicrome in stile Barocco per S.»*) o assume i connotati più ampi della riflessione metodologica e delle trasformazioni del proprio approccio nel tempo (*«Sto ancora cercando un modello stabile di insegnamento. Sono*

convinto che il lavoro tecnico vada affrontato anche nei brani, incorporato nella performance e non vada decontestualizzato, altrimenti lo studente si annoia e non comprende l'importanza della tecnica, che non è mai una cosa fine a sé stessa»).

N. Gestione del tempo

Sintesi prima osservazione: gli intervistati riferiscono di aver dedicato troppo tempo a singoli aspetti (aspetti ritmici, singoli passaggi o brani specifici), trascurando parte del lavoro previsto per la lezione. In alcuni casi i docenti affermano che le priorità imposte dalla preparazione del concerto di fine anno non consentono di lavorare sull'improvvisazione o sugli studi, focalizzando la lezione sul repertorio del saggio.

Sintesi seconda osservazione: a seguito della seconda osservazione i commenti relativi alla non ottimale gestione del tempo sono circa la metà rispetto a quelli rilevati dopo la prima osservazione e ne ricalcano i contenuti.

Riflessioni

Anche dalle informazioni emerse dall'analisi comparativa degli esiti delle risposte dei docenti alle domande nella fase di post osservazione, emerge un sostanziale cambiamento nelle azioni e alcune codifiche sottolineano la trasformazione di approccio tra docente e discente durante lo svolgimento della lezione.

Ove il docente ha dichiarato il raggiungimento degli obiettivi della lezione, appare chiaro che sono i docenti stessi a testimoniare una crescita dello studente relativa alla consapevolezza in termini espressivi musicali.

La conduzione della lezione per obiettivi finalizzati e pre organizzati dei docenti ha portato all'ottenimento della crescita degli studenti in relazione alla pratica e anche nelle materie complementari quali la prima vista, la maggior attenzione nel lavoro di gruppo e la musica d'insieme, ecc.

Ne è emersa anche una maggiore consapevolezza di interesse dei docenti e dei discenti per gli aspetti della didattica digitale. Già nei dati rilevati dalle domande di pre osservazione emerge

come la didattica online da strumento osteggiato sia stato a poco a poco analizzato e valutato come uno strumento alternativo e utile per la didattica stessa.

Emerge che l'esperienza del digitale viene accolta e compresa dai docenti come un'opportunità didattica ulteriore che permette non solo di lavorare sull'aspetto dell'autoanalisi e autovalutazione degli studenti stessi del loro operato, ma anche di ampliare le proprie competenze e conseguentemente abilità nella gestione degli strumenti digitali e software di editing e nei programmi specifici finalizzati alla registrazione.

Dove il docente ha dichiarato che non è stato raggiunto l'obiettivo della lezione il dato testimonia la difficoltà dello studente a garantire uno studio continuativo e sufficiente in termini di tempo per poter articolare un percorso che possa prendere in considerazione gli approfondimenti legati alla prassi strumentale, alla musicalità e anche all'estetica del repertorio.

Il doppio ciclo di osservazioni ha aiutato i docenti a focalizzare con ancora maggiore attenzione gli studenti al proprio lavoro durante la lezione osservata. Da questa verifica delle reazioni degli studenti all'osservazione e del proprio operato, che inevitabilmente emerge più evidente già durante lo svolgersi dell'osservazione, appare chiaro come se nella prima osservazione la presenza dell'osservatore in aula (o attraverso la webcam quando condotta online) crei una sorta di imbarazzo e diffidenza iniziale, poi superate nel corso della stessa; nella seconda questo aspetto diventa un alleato del docente che nota una maggiore responsabilità dello studente che fa emergere un atteggiamento più maturo, consapevole ed efficace.

L'impatto sicuramente più significativo per il docente dell'uso dell'esperienza osservativa è quella di riuscire ad organizzare e fare una verifica prima e dopo l'osservazione della lezione. Questa verifica finale gli permette così di vedere confermati gli aspetti della didattica a lui più congeniali (e anche più praticati a dispetto di altri perché rappresentano una zona sicura di lavoro), ma permette anche di illuminare in maniera più chiara le criticità della propria capacità organizzativa della lezione dando l'opportunità di trovarvi delle soluzioni.

Non ultimo l'esperienza dell'osservazione ha permesso ai docenti di poter fissare quei momenti inaspettati ma di valore positivo che possono arricchire una didattica aprendola a nuove espressioni ed esperienze.

Auto-Osservazioni

Nell'anno scolastico 2022/23 su richiesta di alcuni docenti delle scuole del Progetto Pilota, è stata creata una scheda di auto-osservazione. Nonostante questo strumento non faccia parte di quelli previsti per la ricerca di impatto, riportiamo alcuni dati che confermano l'utilità della osservazione e della riflessione sia nella prassi didattica che nella crescita professionale del docente.

Nel periodo di utilizzo della scheda di auto-osservazione sono state compilate 68 auto-osservazioni da parte di 44 docenti facenti capo a 30 scuole.

La scheda di auto-osservazione poneva ai docenti domande specifiche nel merito dei seguenti ambiti:

- contesto della lezione
- organizzazione delle attività durante la lezione e svolgimento
- obiettivi della lezione
- risultati della lezione rispetto a conseguimento degli obiettivi e approccio metodologico

I docenti che hanno utilizzato la scheda di auto-osservazione hanno rilevato l'utilità di questo strumento nel monitorare la propria attività durante l'anno. Non pochi docenti hanno dichiarato di averla utilizzata ripetutamente durante tutto l'anno scolastico proprio in virtù della sua utilità anche come strumento di verifica nei momenti in cui hanno apportato delle modifiche allo svolgimento delle lezioni, determinate da eventi o programmazioni non prevedibili.

Il 90% dei docenti ha utilizzato la scheda di auto-osservazione durante le lezioni in presenza, di strumento e di Teoria Musicale, il restante 10% durante lezioni analoghe ma in modalità online.

La scheda di auto-osservazione si è rivelata utile non solo per individuare punti di forza e di debolezza del proprio metodo di lavoro, ma anche per integrare nella propria lezione approcci differenti, talvolta anche ludici, nell'affrontare un argomento specifico. Una docente ha, ad esempio, scelto di far uso di un pallone per affrontare l'argomento "analisi di un brano" dichiarando, alla domanda conclusiva «Sei soddisfatto/a della lezione? Cosa ti è piaciuto? Cosa faresti diversamente?» di essere «*Abbastanza soddisfatta, sono ancora da migliorare alcuni aspetti nei cambi direzionali del pallone. Mi è piaciuto l'entusiasmo degli allievi nel provare questa nuova pratica di analisi*».

Alcuni docenti, rispetto all'auto-osservazione sul proprio metodo di lavoro, hanno dichiarato:
«Il mio cambiamento è sempre in atto perché sono in ascolto degli alunni. Spero di portarli a maggiore sicurezza e consapevolezza anche a livello compositivo».

«In generale sono soddisfatto, mi piace sempre lavorare in questo modo seguendo un metodo di studio; tuttavia, sono sempre aperto a nuove strade per raggiungere gli obiettivi prefissati».

Molti docenti hanno rilevato quanto sarebbe più efficace per gli studenti poter avere un numero maggiore di lezioni durante la settimana oppure orari più distesi per consolidare le attività e gli obiettivi raggiunti.

«Sono contenta. Mi piacerebbe avere il tempo di sviluppare tutti gli aspetti in un'unica lezione ma non è possibile per questione di tempo».

«Quasi sempre soddisfatto. Aumenterei la frequenza delle lezioni alla settimana, ma con l'adozione della settimana corta è ormai improponibile».

«Sono soddisfatta. Mi piacerebbe avere tempi più distesi per le esercitazioni di gruppo».

Alcuni docenti hanno riportato anche le proprie sensazioni rispetto al lavoro svolto, indicando cosa ha funzionato e cosa poteva essere condotto diversamente o integrato.

«Il clima sereno e collaborativo consente di affrontare il lavoro su più livelli, l'impegno di ciascuno è fondamentale per la riuscita del Progetto. Vedere l'entusiasmo "di chi riesce" negli occhi di questi piccoli musicisti è per noi docenti la soddisfazione più grande al di là della qualità dell'esito finale. Avrei dedicato una lezione a parte ai due alunni che presentano maggiori carenze, lezione che è in progetto insieme ad altri alunni di livello base per consentirne un maggiore coinvolgimento».

L'apprezzamento dell'utilità della scheda di auto-osservazione è testimoniato anche dalla richiesta da parte dei docenti una volta terminato il Progetto di Ricerca, di poter includere permanentemente questo strumento tra i tanti messi a disposizione da Trinity per il personale docente delle scuole pubbliche italiane.

Analisi dei dati raccolti tramite i Focus Group

Tra il mese di Novembre 2021 e il mese di Ottobre 2022 si sono tenuti 4 focus group online della durata di un'ora ciascuno, con la partecipazione in piccolo gruppo ad invito (4-6 docenti) per un totale di 19 docenti (2 dal Liceo Musicale, 15 dalla Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale e 2 di Istituti Comprensivi non a indirizzo musicale), provenienti da 9 regioni italiane (Abruzzo, Campania, Emilia Romagna, Lazio Lombardia, Marche, Puglia, Toscana, Veneto).

Considerato il periodo in cui si sono svolti, i focus group hanno offerto l'opportunità ai docenti di parlare dell'esperienza vissuta durante il periodo dell'emergenza Covid-19.

Nei primi due focus group, svolti nell'anno scolastico 2021-2022, la discussione si è concentrata soprattutto sulle difficoltà, sui cambiamenti, sull'adattamento e sugli accomodamenti sperimentati nell'insegnamento e nell'apprendimento della musica, in particolare in ambito strumentale.

Negli ultimi due, entrambi svolti a Ottobre 2022, quindi il primo anno scolastico post emergenziale iniziato in presenza, si è parlato principalmente delle soluzioni trovate durante la didattica a distanza che sia i docenti che gli studenti stavano continuando a utilizzare, si è riflettuto su cosa si potrebbe fare meglio e infine anche sul Progetto Pilota Trinity- CNAMP.

Dalla condivisione delle esperienze sono emersi molti dati che sono stati raggruppati in macro-aree.

Macro area 1: Problematiche legate all'uso della tecnologia e ai limiti che questa pone per l'insegnamento/apprendimento della musica pratica.

I docenti hanno evidenziato che:

- L'uso delle tecnologie (piattaforme, applicazioni, hardware e software) richiede una **formazione specifica**, sia da parte dei docenti che degli studenti. La riflessione effettuata nel focus group numero 3 in merito a questo punto, ha portato al suggerimento che l'utilizzo delle tecnologie dovrebbe essere reso più predominante e completo nella formazione dei docenti in ingresso e in servizio.

«Noi siamo stati educati con un metodo antico. Oggi è diverso. Io e i miei colleghi dicevamo che i ragazzi erano peggiorati. In realtà non è che sono peggiorati, sono cambiati e noi dobbiamo renderci conto di questo cambiamento e fare i conti con questa nuova forma di apprendimento che non è la nostra. La didattica a distanza mi ha dato lo spunto e lo stimolo di confrontarmi con gli altri attraverso i webinar in cui ci scambiamo le informazioni e da qui mi sono resa conto che le mie difficoltà non erano solo mie».

«Trovo che molti docenti siano ancora legati a vecchi cliché e noto certe resistenze verso alcuni argomenti come l'improvvisazione. C'è sempre un po' la paura anche di dire "Cosa farò? Come la sperimenterò?" Perché siamo po' legati a un modello classico di trasmissione verticale dell'insegnamento».

«Condivido la necessità di provare a ridisegnare un modo diverso anche di approcciare gli studenti. Noi abbiamo cercato di fare dei piccoli cambiamenti in questa situazione, abbiamo provato a incontrare un insegnante di musica del curricolare cercando di spiegare il tipo di intervento che stavamo facendo, perché abbiamo anche rivisto un po' la nostra programmazione e i criteri di valutazione. Per questo ci abbiamo impiegato del tempo, però è una cosa che poi spero ci servirà nel futuro. Abbiamo cercato di trovare degli argomenti su cui lavorare in parallelo con gli insegnanti di musica».

- Vi è stata una **grande difficoltà a reperire hardware e software adeguati**, anche le semplici *webcam* o i microfoni, soprattutto per studenti provenienti da famiglie svantaggiate. In molti casi nemmeno la fornitura di computer e *tablet* da parte delle scuole ha potuto risolvere il problema poiché questi studenti **non avevano connessioni internet stabili**. In molti si collegavano dal telefonino.

«I problemi maggiori sono stati quelli legati alla qualità del suono. Il suono si satura immediatamente. La connessione non era sempre fluida, c'erano delle interruzioni per cui era difficile comprendere per noi insegnanti se l'errore ritmico fosse davvero un errore ritmico del ragazzo o un errore ritmico della connessione e quindi ogni tanto si vedevano i ragazzi con lo sguardo un po' stupito e disorientato».

- La didattica a distanza pone **problemi in parte insormontabili per la sincronia ritmica della performance**, in particolare a causa della latenza e per problemi dovuti

alla postura errata o alla accordatura degli strumenti, specialmente nella fase precoce di avvio dello studio strumentale. I docenti riferiscono come spiegare ai ragazzi di prima media come accordare lo strumento a distanza sia veramente complicato e raccontano di incontri nei parcheggi dei supermercati con i genitori per accordare gli strumenti.

«La latenza ha portato a problemi per la correzione e ha creato confusione negli alunni».

«Il problema maggiore è stata la latenza del suono. Le lezioni a distanza sono state fatte con la sofferenza della cura del suono, ma con il sorriso».

- La preparazione di materiali didattici (tutorial, file, basi audio) funzionali agli strumenti tecnologici e alla didattica online richiede al docente un **rilevante lavoro supplementare** e una formazione specifica molto spesso assente. Tuttavia i docenti riferiscono che c'è stata collaborazione.

Una docente racconta che *«c'è stata una sorta di mutuo aiuto. Tra docenti dello stesso Istituto, ma anche di Istituti diversi, abbiamo cercato di aiutarci e chi ne sapeva di più ha dato suggerimenti a chi magari era più digiuno, quindi l'aspetto positivo riguarda proprio lo sgretolare certe rigidità da parte di alcuni docenti, me compresa. Per fortuna c'è stata la possibilità della tecnologia perché penso a che cosa avremmo perduto senza poter avere questa modalità in DAD».*

- La didattica online, ma anche il primo rientro in presenza, hanno avuto un **impatto particolarmente negativo per le pratiche di musica d'insieme**, soprattutto per gli strumenti a fiato e le attività corali che hanno continuato ad avere delle restrizioni pesanti anche in presenza.

«La DAD ha ammazzato la musica d'insieme che è un momento di intelligenza collettiva importantissimo».

«Anche noi abbiamo ripreso l'anno scorso le lezioni in presenza, fra l'altro non potevamo usare le mascherine perché suoniamo il flauto. Quindi le prime lezioni in presenza sono state peggio di quelle online. Io andavo a scuola, ma era come se andassi in un ufficio, accendevo

il mio computer, accendevo il mio microfono per farmi sentire meglio e i ragazzi si collegavano da casa. Per la nostra tipologia, strumenti a fiato e voce, la ripresa è stata abbastanza frustrante».

- I due anni scolastici impattati dalla pandemia hanno portato a un **abbandono scolastico maggiore soprattutto al Liceo Musicale.**

«Per gli studenti più deboli c'è stato un calo vertiginoso che ha portato all'abbandono scolastico. Gli alunni più strutturati e più capaci ci sono riusciti ed è stato più facile con loro rimettere insieme i pezzi e farli ripartire».

Tuttavia alcuni docenti rilevano che il Progetto Pilota Trinity- CNAMP ha aiutato a mantenere la motivazione degli studenti:

«I ragazzi che hanno scelto di aderire al Progetto Pilota erano motivati e sono sempre stati presenti. La dispersione maggiore è stata negli insegnamenti del mattino e nelle famiglie con disagio».

- **Gli studenti si erano descolarizzati durante la DAD.**

«Ho passato il primo quadrimestre cercando di essere più paziente perché avevo la sensazione che gli studenti avessero veramente bisogno di recuperare la scolarizzazione. Si erano come descolarizzati».

«Se ci fosse un'altra emergenza vorrei che la scuola non venisse toccata. I ragazzi lasciamoli vivere in presenza perché si spengono stando a casa. Ho notato che una delle conseguenze del lockdown è stata che i ragazzi si sentono invisibili quando sono in presenza. Pensano di essere ancora dietro lo schermo della telecamera spenta e col microfono spento, per cui non hanno più la percezione di quello che è il loro chiacchiericcio e il movimento del corpo. Adottano posizioni assurde e sbadigliano, sembra che abbiano perso tutti quelli che sono i normali modi di convivere civilmente. Ma perché hanno perso la percezione di essere visti da qualcuno».

Macro area 2: Aspetti positivi e soluzioni trovate durante la didattica a distanza che sono ancora utilizzate.

Dai dati emerge che:

- La didattica online ha consentito un **più veloce e continuo scambio di materiali tra docenti e studenti**, facilitando il monitoraggio costante delle produzioni e **incentivando negli studenti l'ascolto critico e la consapevolezza**, grazie alla possibilità di catturare e auto-valutare in modalità asincrona la propria produzione attraverso la registrazione. Una docente commenta come sia stata sorpresa di trovare gli studenti tranquilli e anche migliorati, forse perché potevano mandare le registrazioni quando erano pronti e non fare una esecuzione dal vivo in cui era presente anche lei.

«Abbiamo tenuto le registrazioni. Se un bambino viene a lezione di pianoforte una volta alla settimana durante questo lasso di tempo può registrarsi auto-valutando la propria esecuzione. “Perché sa, professoressa, mi emoziono e sbaglio, poi mi devo registrare un'altra volta viene mia mamma a registrarli. Adesso non viene più, uso il cellulare da solo”. Quindi loro si scoprono e diventa una scoperta importante. “Ma sono io quello che suono!” oppure “Qualche movimento di qualche dito che resta su, tieni giù le dita”. Veramente capiscono che cosa gli dice il professore a lezione. Io ho questa sensazione e dunque questo è un mezzo che per quanto mi riguarda rimarrà sia per la loro consapevolezza, sia anche per velocizzare i tempi in qualche circostanza».

- Vi è una **maggiore autonomia negli studenti**.

«Abbiamo puntato a sviluppare l'autonomia dello studente e abbiamo avuto degli ottimi risultati incoraggianti. Questo è stato l'aspetto utile alla fine della grande difficoltà. Per esempio: imparare a usare il metronomo e un registratore con cui ti registri e poi studi su quello che hai sentito che non funziona: questa è stata una cosa importantissima che portiamo avanti ancora oggi, perché il Covid ci ha insegnato anche delle strade».

- **Gli studenti hanno imparato a usare delle basi audio su cui registrare la propria performance per la realizzazione di musica d'insieme.**

«Abbiamo cercato anche altri percorsi, per esempio la musica d'insieme che non si è potuta più fare ma avevamo degli input. Anche il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha organizzato la rassegna, a cui avevamo partecipato precedentemente, in versione online con l'invio di un video registrato. Abbiamo dato ai ragazzi delle basi, in modo che ci potessero suonare sopra, per cominciare tutti insieme nello stesso momento e andare a tempo. Ogni ragazzino ha registrato con le cuffie la propria parte seguendo le basi. Se vogliamo trovare l'aspetto positivo c'è una maggiore autonomia, si imparano dei procedimenti nuovi e alla fine siamo riusciti a produrre qualcosa».

- È rimasto e si è consolidato l'utilizzo di registrazioni, video e audio e quindi **ora il materiale didattico non consiste solo in dispense e partiture cartacee.**

«Ci siamo dati da fare per preparare degli audio sui quali i ragazzi potevano esercitarsi e questo è stato utilissimo e continuiamo a farlo soprattutto per dare loro del materiale. Adesso il materiale è anche audio, non soltanto partiture. Per quel che riguarda la teoria, per esempio, visto che abbiamo mantenuto anche le lezioni di teoria con le classi, abbiamo creato anche dei piccoli video con le spiegazioni che potevano rivedere, per poter riprendere alcuni concetti che non erano stati appresi. Anche questo l'abbiamo mantenuto».

- Vi è un **rapporto diverso con la tecnologia e il digitale**. I docenti ne hanno visto i benefici e continuano a utilizzarla, soprattutto vengono menzionati i **grandi benefici della comunicazione diretta con gli studenti.**

«Nella mia scuola prima del Covid la situazione informatica era quasi zero. Adesso nel mio Istituto tutti usano Classroom, anzi sono in ansia ogni anno per avere subito gli indirizzi dei ragazzi per mandare i materiali. Prima si utilizzava molto il cartaceo e spesso i ragazzi lo perdevano. Ora rimane tutto in cloud, abbiamo il contatto diretto con i ragazzi e non solo con i genitori. Posso mandare una mail all'alunno e dirgli "guarda che domani c'è questa prova, ricordati" e posso mandargli audio video, partiture. Da questo punto di vista c'è stato un bellissimo upgrade che io continuo e continuerò a usare perché è anche un modo per responsabilizzare».

«Noi non avevamo nessun supporto informatico precedentemente il lockdown. Abbiamo attivato Teams, però c'è stato un momento in cui bisognava anche imparare ad usare queste piattaforme. C'è stato anche un certo entusiasmo perché a me personalmente non è pesato imparare nuove cose perché ormai è uno scambio diretto con la piattaforma da gestire quotidianamente. La creatività vince anche nelle difficoltà».

- Grazie all'esperienza della didattica online si è creato un **rapporto speciale e personale tra il docente e i singoli allievi** che è stato di grande aiuto ad entrambi e che ha permesso di non perdere tutto durante i difficili anni scolastici impattati dal Covid.

«Senza la DAD avremmo perso questi ragazzi e loro si sarebbero persi».

«Ho avuto la sensazione che i ragazzi attendessero le lezioni, soprattutto quelle singole, con grande bisogno, anche solo di un contatto. Un momento che aspettavano tantissimo. Mi sono sentita importante in quel momento, al di là della musica, del violino, ho avvertito un legame, un filo di cui loro avevano bisogno. E francamente anch'io ne avevo bisogno».

«Anche per lo strumento, nonostante tutte le difficoltà elencate, avremmo veramente perduto molto. Per fortuna c'è stata la tecnologia che ci è venuta in aiuto. Con i ragazzi i rapporti si sono addirittura consolidati: potersi vedere ed entrare un po' nelle case degli altri è stato poi anche utile per rafforzare quel lato affettivo che è inevitabile tra docente e allievo. E questa è stata un'altra cosa bella nel momento in cui ci siamo potuti ritrovare. Ha reso più efficace la didattica, perché c'è anche l'aspetto emotivo e affettivo, che indubbiamente aiuta l'apprendimento. Condividere le difficoltà ci ha visti uniti e ci ha resi più generosi gli uni verso gli altri. Il rapporto umano è diventato più intimo perché entri nella loro cameretta o nel loro salotto e hai occasione di salutare la mamma e il papà e di vedere il loro strumento. Ho avuto la sensazione forte, più di una volta, che in quei frangenti gli facessimo compagnia. Cioè, la materia aveva uno spessore che non aveva mai avuto: stiamo insieme attraverso la musica. Stiamo insieme. Sono stati dei momenti intensi».

- **La musica d'insieme è vitale per chi studia e insegna musica** ed è stato fatto di tutto per farla durante la didattica a distanza attraverso l'utilizzo di basi e video da montare, ad esempio per il concerto di Natale o di fine anno.

«Io, che sono anche l'insegnante di orchestra, mi occupavo anche dell'attività orchestrale. Costruivo le partiture utilizzando un'applicazione di Windows e dalle partiture tiravo fuori anche l'audio. Condividevo coi ragazzi la traccia audio in modo che ognuno di loro si studiasse la sua parte e si allenasse in una pseudo attività d'insieme utilizzando questa base e per Natale e per la fine dell'anno abbiamo chiesto a ogni ragazzo di riprendersi col telefonino tenendo in cuffia la base e suonando con lo strumento, registrando quindi solo la parte del proprio strumento in video e poi grande lavoro di montaggio. Sono diventata un tecnico del montaggio video fantastica».

- **È stata molto apprezzata la trasformazione online della Settimana della Musica a Scuola**, l'iniziativa organizzata dal CNAMP e da INDIRE, <https://lamusicaunisce.indire.it/>, che è servita come stimolo per continuare a suonare assieme anche nelle situazioni difficili.
- Una volta tornati a scuola **si è fatto di tutto per far suonare i ragazzi assieme**. Era un'esigenza molto forte e si sono superate tutte le difficoltà.

«La cosa che è mancata è la musica d'insieme ed è stato difficile riprenderla. Abbiamo ripreso subito anche a piccoli gruppi, ma abbiamo voluto riprendere. Abbiamo fatto suonare l'orchestra, abbiamo spostato tutta l'attrezzatura in palestra ogni volta il venerdì - quando facciamo due ore d'orchestra - per far sì che i ragazzi riprendessero a suonare insieme».

«Per quanto riguarda la musica d'insieme il rientro in presenza per noi è stato un grande respiro di sollievo, ma soprattutto per i ragazzi che volevano di suonare tutti insieme, è stata proprio una loro esigenza. Adesso c'è anche l'orchestra, anzi tre orchestre: l'orchestra delle classi prime, delle seconde delle terze e avendo il doppio corso, parliamo di circa cinquanta ragazzi per ogni orchestra».

L'impatto del Progetto Pilota

I focus group sono stati accolti come un efficace momento di confronto per la costruzione e il consolidamento della comunità educante.

Vi sono stati molti commenti spontanei da parte dei docenti sull'importanza di aver preso parte al Progetto Pilota. In generale il supporto didattico offerto da Trinity ha consentito ai docenti di far fronte alle difficoltà del periodo emergenziale, mettendo a loro disposizione materiali strutturati in un percorso progressivo, chiaro e motivante, e fornendo risorse per sviluppare competenze nell'uso delle tecnologie utili alla didattica online.

I docenti hanno espresso apprezzamento per il supporto ricevuto, ritenendolo utile anche sul piano emotivo in un delicato periodo di crisi e di trasformazione delle loro pratiche didattiche. Di seguito riportiamo alcuni dei commenti maggiormente significativi raggruppandoli, dove possibile, in tematiche simili che confermano quanto già emerso dall'analisi di altri dati, in particolare le aspettative espresse dai Dirigenti.

Stimolo per il cambiamento e il confronto con realtà internazionali

- *«Dallo scorso anno la scuola è diventata centro Trinity e lo stimolo del Progetto Pilota ha favorito dei piccoli cambiamenti all'interno della nostra scuola».*
- *«Ognuno di noi ha dovuto improvvisare nel vero senso della parola e confrontarsi soprattutto con l'estero dove sono più avanzati. Noi abbiamo avuto l'iniziativa, lo spirito di trasformarci subito, di metterci in gioco e in discussione. Anche partecipare al Progetto pilota è stato un po' questo, cioè mettere in discussione noi stessi e metterci alla prova».*
- *«Partecipare al Progetto Pilota è stata una sfida della Dirigente per lanciare un segnale di cambiamento. Nonostante le tante difficoltà siamo riusciti a fare un esame in presenza e a coinvolgere tanti alunni. Ci è servito per motivarli di più nello studio e anche per cercare di trovare un'alternativa a delle carenze organizzative».*

- *«Sottolineo solo un aspetto negativo che è quello della ritrosia da parte di alcuni colleghi perché, come spesso accade, la novità spaventa. Quindi mi trovo a far da cuscinetto tra genitori, alunni entusiasti e colleghi dubbiosi».*

Spinta motivazionale

- *«Ci ha aiutato molto l'aver attivato il Progetto Pilota perché è stata una specie di faro. Alla fine è stato così anche per le famiglie».*
- *«Devo dire che gli alunni non si sono sentiti abbandonati e anche il Progetto Pilota è stato importante perché partecipare agli incontri con il team di Trinity ci ha aiutato molto».*
- *«Trinity è stato uno stimolo soprattutto per i ragazzi che hanno voluto partecipare perché darsi un obiettivo è senza dubbio stimolante e responsabilizzante. Dover registrare per preparare una performance intera è un'esperienza di crescita a livello di consapevolezza, concentrazione e attenzione. La struttura dell'esame è sicuramente un'esperienza importante per loro e per noi docenti, è stata una novità che ha stimolato anche noi nella ricerca di nuovi repertori e di nuovi approcci, utile a svecchiare un po' le abitudini nella nostra scuola che è anche uno dei nostri compiti».*
- *«A fine anno abbiamo fatto un concerto in giardino dove i ragazzi che hanno partecipato al Progetto Pilota sono stati i protagonisti di un'esibizione davanti alla Dirigente ai colleghi e a tutte le classi della scuola».*
- *«I ragazzi che hanno scelto di aderire al Progetto Pilota erano motivati e sono sempre stati presenti».*

Utilizzo di materiali diversi, soprattutto dei libri editi da Trinity

- *«Abbiamo provato a introdurre il Music Theory Workbook, affiancandolo al libro di testo. Noi cerchiamo di fare delle attività in cui li avviciniamo anche alla terminologia in inglese».*
- *«Ho comprato tutti i libri volentieri, proprio con spirito di esplorazione».*
- *«I libri li ho acquistati con la Carta del Docente».*
- *«Ho adottato i libri di Trinity come libri di testo e funzionano tantissimo».*

Distinzione e reputazione della scuola

- *«Come dipartimento siamo molto più uniti e cercano di offrire ai ragazzi tutto il possibile. Ad esempio il Progetto Pilota e anche interessanti progetti di PCTO».*
- *«Il Progetto è il fiore all'occhiello sostenuto totalmente dalla Dirigente, dal Consiglio e dal Collegio».*
- *«Funziona nel percorso di orientamento in entrata questa collaborazione di prestigio con un ente riconosciuto, ispira più fiducia alle famiglie».*
- *«I genitori sono entusiasti, i ragazzi non vedono l'ora di partecipare proprio perché per due anni sono stati praticamente congelati e quindi hanno accolto tutti con entusiasmo».*

Guida e supporto

- *«Avere uno schema, un programma, qualcosa di prefissato secondo me non ingabbia. Anzi dà una certa disciplina, un certo rigore e degli obiettivi, i brani sono quelli. La ritengo una cosa più ordinata e gli studenti lo percepiscono. Ritengo che questa certificazione, il programma e il Syllabus rappresentino davvero uno spazio e un momento di ordine».*

- *«Mi sto trovando benissimo in questo tipo di organizzazione. Ad esempio le scale. Per sostenere l'esame devono saper fare le scale, quindi si rendono conto che c'è tutto quello che racconta la professoressa in classe, c'è proprio un lavoro che quindi è importante, internazionale».*
- *«Trinity ci ha dato un motivo per poterci incontrare e condividere anche le difficoltà, abbiamo avuto dei problemi con gli audio e con i picchi dei suoni e abbiamo avuto chi ci ha dato dei suggerimenti sicuramente utili».*
- *«Anche noi docenti avevamo bisogno di incoraggiamenti e di motivazione per continuare a lavorare così, e io suono il flauto. Ma Trinity si è scatenato aprendo a noi docenti una serie infinita di lezioni, proposte e incontri. Anche in questo sono stata fortunata perché ho trovato in Trinity una risorsa enorme in un momento buio».*

Le voci dei docenti che abbiamo riportato confermano un impatto positivo del Progetto Pilota nonostante i cambi di programma dettati dalla emergenza. Il team coinvolto nel Progetto sia da parte di Trinity College London che del Comitato ministeriale CNAMP è riuscito a riorganizzarsi svolgendo una funzione di ascolto e di guida, mettendosi al servizio della scuola, dimostrando di essere come sempre al fianco dei docenti.

La frase di una docente riassume in maniera eccellente sia la sofferenza che il grande risultato raggiunto: *«Sono stati due anni scolastici dove sono andate perse tante cose, ma che non sono andati perduti».*

LE TESTIMONIANZE DEGLI STUDENTI

Capitolo 8

La voce degli studenti

Durante il Progetto Pilota sono state condotte alcune interviste molto informali a studenti del Liceo Musicale e della Scuola Secondaria di Primo Grado a indirizzo musicale, finalizzate a esplorare la loro esperienza con le certificazioni e il loro rapporto con la musica, anche in riferimento ai progetti per il futuro.

Le testimonianze degli studenti confermano i temi espressi dai docenti e dai Dirigenti scolastici e riconducono a un **senso di centralità della musica nel vissuto intrapersonale e interpersonale dei ragazzi, accentuato dall'adesione alle certificazioni e in grado di imprimere un'impronta speciale nella loro formazione, nella relazione con gli altri e nella sfera delle emozioni.**

«La certificazione è un percorso che ti stimola sempre a dare il massimo e a superare i tuoi limiti».

«Sostenere le certificazioni è stato bello, mi ha aiutato a gestire meglio le mie emozioni».

«La certificazione mi ha fatto crescere e mi ha dato molto, perché prima ero molto insicura di me».

«Vedermi valutata in presenza da un esaminatore su diversi aspetti mi è stato di aiuto. Ho sostenuto anche l'esame digitale, sperimentando un altro tipo di rapporto: non hai di fronte a te l'esaminatore, ma mentre suoni sai che qualcuno visionerà e valuterà accuratamente il tuo materiale. Realizzare il video d'esame non è stato difficile, perché avevo una figura di riferimento molto pronta, la mia insegnante, che mi è stata di enorme aiuto».

«La certificazione mi ha messo alla prova su diversi stili. C'è un'ampia offerta di brani, con la mia insegnante abbiamo valutato quelli più adatti alla mia voce. La musica mi accompagna da tutta la vita e penso che continuerà anche in futuro. Da grande vorrei fare la cantautrice».

«Io sono una persona ansiosa, ma ho scoperto che sono in grado di gestire questa ansia se mi impegno. Dalla certificazione ho imparato che ho una grande vocalità: prima cantando mi chiudevo molto ora ho scoperto che raggiungo note che non avrei immaginato di raggiungere e ho scoperto il piacere di cantare».

«La musica porta nella mia vita continua serenità e cambiamento, perché la musica è una continua scoperta, quindi non è una cosa statica».

«Dopo il Liceo vorrei iscrivermi al Conservatorio e da grande diventare insegnante di musica».

«Preparare la certificazione è stata un'esperienza interessante e utile, ho avuto l'occasione di studiare brani in italiano, ma anche in inglese, migliorando la mia padronanza della lingua».

«La musica è un elemento molto importante nella mia vita, riempie quei momenti di vuoto che la vita di tutti i giorni porta con sé».

«In futuro vorrei frequentare il Conservatorio e diventare un professionista. Ho trovato i repertori Trinity molto in linea con quelli richiesti dall'esame di ammissione in Conservatorio: i programmi di certificazione offrono una buona combinazione tra repertorio antico, classico e moderno».

«La certificazione è stata un'esperienza altamente formativa, in quanto reputo sia fondamentale, soprattutto per i giovani musicisti che vogliono cimentarsi nella carriera strumentale, mettersi alla prova».

«Tramite questo percorso ho imparato tante cose, perché la preparazione richiede di esplorare un ampio repertorio che include composizioni orchestrali e amplia la visione dello studente per quanto riguarda il ruolo dello strumento nell'orchestra».

«Sono riuscita a ottenere successi personali ed è stata un'esperienza pienamente positiva. Sono ansiosa ed emotiva, ma durante l'esame, appena ho iniziato a suonare, ho fatto affidamento sulle mie capacità e tutto è andato bene: la preparazione richiesta per la certificazione porta ad avere più consapevolezza della propria esecuzione».

«La musica mi dà ispirazione. Ascolto i generi più disparati e credo che questo sia necessario per chi sceglie la carriera musicale: è importante mantenere una visione aperta a qualsiasi produzione».

«Non ho un'idea specifica di cosa farò da grande, ma voglio esprimermi a livello artistico: voglio ispirare le persone con la mia arte, come io sono stata ispirata dall'arte altrui».

PARTE QUARTA

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Capitolo nove

Il programma di supporto e le risorse offerta da Trinity College London durante il Progetto Pilota

Laura Habegger

La formazione continua degli insegnanti in Italia

L'attuale legge italiana (2015), stabilisce che la formazione degli insegnanti in servizio sia obbligatoria, permanente e strutturale. A questo proposito, il Ministero dell'Istruzione e del Merito definisce dei piani di formazione a scadenza triennale, attraverso i quali indica le linee guida per l'aggiornamento permanente del sistema scolastico.

Le iniziative formative sono proposte anche da soggetti accreditati dal MIM che soddisfino i requisiti indicati nella normativa (2016), tra cui il Trinity College London.

Grazie a questo accreditamento gli insegnanti possono richiedere, se necessario ed entro i limiti stabiliti dalla normativa, l'esonero dal servizio per la partecipazione alla formazione e l'offerta formativa di Trinity viene pubblicata sulla piattaforma S.O.F.I.A. (Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti¹).

Essendo il Trinity College London un ente senza scopo di lucro, nella sua mission è dichiarata l'intenzione di avere un impatto positivo nei paesi in cui opera, anche tramite l'offerta di formazione e supporto alla comunità educante. Per questo le attività formative proposte sono gratuite e aperte a tutti i docenti (Cfr capitolo 2).

Il Progetto Pilota e il programma di supporto di Trinity College London

Le certificazioni di musica di Trinity College London sono state ufficialmente presentate in Italia nel 2013, inizialmente pensando a un'utenza proveniente da scuole di musica private (Cfr capitolo 2).

Tuttavia fin dall'inizio il team italiano di Trinity ha iniziato a prendere contatti con le scuole pubbliche per presentare gli esami di certificazione, con l'obiettivo di introdurre una cultura

¹ <https://www.istruzione.it/pdof/>

della certificazione dell'arte musicale e performativa in quegli istituti a indirizzo prettamente artistico e musicale. Erano i primi anni in cui le Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale e i Licei Musicali avviavano la loro attività con grande fervore ed entusiasmo aprendo alla possibilità di nuove prospettive e possibilità per i docenti e gli studenti italiani.

Da queste interazioni il Trinity ha intuito la possibilità di potenziare l'internazionalizzazione del percorso da proporre a tutti gli studenti di musica e, grazie alla collaborazione con il Comitato Nazionale, qualche anno dopo è nata l'idea del Progetto Pilota, con l'intenzione di promuovere proprio l'internazionalizzazione degli apprendimenti anche tramite la sensibilizzazione della consapevolezza del valore delle certificazioni internazionali di musica mappate al Quadro Europeo delle Qualifiche.

Come è già stato detto in questo documento, il supporto alla comunità educante è parte della mission di Trinity, per cui è stato naturale che il Progetto Pilota includesse un ricco programma di formazione per accompagnare e sostenere i docenti di musica della scuola italiana, così da ampliare le loro possibilità di formazione continua nell'ambito della didattica della materia.

I bisogni degli insegnanti e il programma di formazione

Nei primi mesi del Progetto Pilota, tra la fine del 2019 e l'inizio del 2020, sono stati organizzati alcuni incontri con docenti di musica delle Scuole Secondarie di Primo e Secondo Grado al fine di comprendere quali sarebbero state le loro necessità formative. Da qui è stato creato un primo programma centrato prevalentemente su alcuni aspetti della didattica strumentale che avrebbe dovuto svolgersi in presenza su base regionale.

Il programma originale ha subito una forte accelerazione dovuta principalmente all'adattamento alla comunicazione digitale avvenuto con l'arrivo dell'emergenza Covid-19, che ha richiesto l'estensione delle tematiche in modo da accogliere la necessità di diffondere strumenti e modelli formativi sulla didattica della musica online (Eckert 2021, Varadi et al 2023, Daubney & Fautley 2020).

Oltre alla iniziale estensione tematica sulla didattica digitale, la formazione online ci ha permesso di supportare un numero molto più ampio di insegnanti di quanto avessimo immaginato e di offrire le iniziative di Trinity anche a docenti in zone distanti dagli abituali centri formativi, raggiungendo lungo gli anni di Progetto diverse migliaia di docenti, spesso con una media di oltre 500 partecipanti ad ogni webinar.

Accanto agli incontri sulla didattica musicale a distanza, i docenti hanno potuto approfondire la conoscenza delle singole certificazioni e come poterle inserire all'interno delle attività scolastiche e nel curriculum verticale.

Il programma è pertanto stato ridisegnato in modo tale da offrire una molteplicità di incontri tra *webinar*, laboratori e seminari, cercando anche di coprire diverse fasce orarie, dato che i docenti di musica in Italia hanno le loro lezioni sia al mattino che al pomeriggio, e coprendo più giornate ogni settimana.

Inoltre, specialmente durante i mesi di lockdown, ma anche dopo, gli incontri online hanno portato alla creazione di un forte senso di comunità e di lavoro di gruppo tra i docenti di musica, diventando sia formativi che di supporto emotivo (Reed 2023, Camlin & Lisboa 2021). Infatti, gli eventi di formazione di Trinity College London per molti hanno assunto non solo una valenza formativa ma anche socializzante, un appuntamento fisso in cui trovare colleghi e amici per ricevere nuova informazione e per scambiare idee ed esperienze, facendo del team di musica di Trinity una presenza familiare e talvolta quotidiana a cui chiedere orientamenti e consigli su molteplici aspetti della didattica musicale.

Sempre nell'ottica di rafforzare lo spirito di appartenenza e promuovere un atteggiamento collaborativo tra i docenti, è stato creato il gruppo Facebook *Insegnare Musica Con Trinity*, moderato dal team accademico e di supporto di Trinity, e un account Instagram attraverso il quale dare informazioni puntuali e proporre settimanalmente giochi e attività da portare in classe.

Le tematiche della formazione

Nelle consultazioni iniziali con i vari gruppi di docenti di musica per cercare di capire quali fossero i loro bisogni formativi, le segnalazioni erano orientate prevalentemente alla conoscenza di repertori alternativi a quelli tradizionali e a una più chiara definizione della progressività tecnica negli apprendimenti strumentali.

Parallelamente sono iniziate le prime osservazioni relative alla ricerca che ci hanno permesso di confermare quanto espresso dai docenti consultati, ma anche di identificare alcuni aspetti poco presenti nella normale prassi.

Il modello formativo implicito negli esami di Trinity si basa sull'integrazione degli ambiti percettivi, conoscitivi, analitici, produttivi e performativi; come direbbe John Paynter (1997),

si concepisce la musica come “una ricerca d’integrità e unità”. Questa visione promuove l’inserimento di attività che la didattica tradizionale rilega spesso a studi più avanzati, quali l’improvvisazione e la composizione, fin dai primi passi nella musica.

Per supportare i docenti nell’applicazione di questo modello integrato, identificato anche nella visione di apprendimento pratico della musica promosso dal Comitato Nazionale per l’apprendimento della musica pratica per tutti gli studenti, è stata progettata una serie ulteriore di interventi formativi centrati principalmente su singoli aspetti didattici e metodologici.

Il format ideale per la diffusione di queste iniziative formative è stato identificato in seminari aperti a tutti i docenti e promossi sulla piattaforma S.O.F.I.A. la cui struttura, di 4 ore complessive suddivise in due incontri di 2 ore ciascuno, ha permesso il respiro necessario per affrontare tematiche più complesse.

Ogni anno del Progetto sono stati realizzati diversi seminari, ciascuno dei quali ha richiesto una lunga ed accurata preparazione per il reperimento dei riferimenti più aggiornati, l’elaborazione delle presentazioni, la redazione dei materiali da distribuire ai partecipanti, nonché l’identificazione dei relatori ospiti. Infatti, in ognuno di questi seminari, ci siamo avvalsi dalla collaborazione di docenti di Conservatorio, compositori, didatti, strumentisti e direttori d’orchestra di fama internazionale che generosamente hanno condiviso le loro idee e i loro lavori in ambiti quali l’improvvisazione come risorsa didattica, la composizione come strategia d’apprendimento negli studi strumentali, la musica d’insieme nella formazione iniziale, la lettura a prima vista e molto altro ancora.

Un altro importante settore della formazione docente offerta da Trinity durante gli anni del Progetto è stato quello dell’insegnamento mediante la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Il Trinity College London si trova indubbiamente in una posizione di privilegio nel combinare l’insegnamento della lingua inglese e della musica, essendo queste, assieme alle arti performative, le discipline in cui il Trinity è grande esperto di valutazione e di formazione dei docenti. Essendo la metodologia CLIL uno degli aspetti indicati dal Piano Triennale di Formazione del Ministero dell’Istruzione e del Merito², e prestandosi la musica molto bene a

² <https://www.miur.gov.it/clil1>

progetti didattici di questo tipo, è stato naturale includere più momenti formativi su tale argomento.

Relativamente agli insegnamenti musicali nella scuola pubblica, i percorsi e materiali proposti da Trinity per la Music Theory, sono stati ritenuti la cornice ideale per la proposta CLIL, anche per il suo chiaro parallelismo con le indicazioni curriculari vigenti. In questo ambito, sono state create attività e strategie didattiche pronte per la loro applicazione nei diversi livelli scolastici, dalla Scuola dell'Infanzia al Liceo Musicale (Cfr capitolo 10).

Ma il connubio tra lingua inglese e musica non si è fermato alla Music Theory. Su suggerimento dell'allora Direttrice di Trinity College London Italy, Claudia Beccheroni, è stata messa in atto una Ricerca Azione sull'impatto della formazione musicale nell'acquisizione di una miglior comprensione e pronuncia della lingua inglese. È stato quindi necessario studiare la struttura sonora dei singoli suoni in italiano e in inglese, così come gli aspetti ritmici e prosodici di entrambe le lingue, per poter disegnare delle attività strettamente musicali che portassero gli studenti a sviluppare il loro orecchio interiore incorporando il modello acustico e ritmico proprio della lingua inglese. Le attività progettate sono state poi sperimentate in alcune classi partecipanti al Progetto Pilota grazie alla collaborazione dei docenti che qualche mese dopo hanno condiviso, in incontri online aperti, la documentazione del percorso fatto e i risultati ottenuti.

Tutti i seminari e gli incontri relativi alla Ricerca Azione sono stati videoregistrati, e i partecipanti hanno ricevuto delle dispense contenenti esercizi applicativi, testi e riferimenti per l'approfondimento.

La lingua inglese e la musica sono anche state le protagoniste delle 12 puntate prodotte per il ciclo "La scuola in TV" della Rai realizzate da docenti partecipanti al Progetto Pilota con il supporto del team accademico italiano di musica e di lingua inglese di Trinity. In questi programmi, che rimangono a disposizione di tutti gli spettatori sulla piattaforma RaiPlay, sono stati affrontati in lingua inglese temi della storia e della Teoria Musicale presenti nei programmi della scuola superiore, quali "Suoni e Segni", "Musica e Matematica", "Le mille sfaccettature dell'improvvisazione musicale", "La storia del pianoforte".

Tipologie di interventi formativi e informativi

Per soddisfare le esigenze di tutti i destinatari e attori del Progetto (docenti, Dirigenti, studenti e famiglie), sono stati modulati gli interventi in base alle necessità dei singoli gruppi.

Per tutti i docenti e Dirigenti della scuola italiana sono state erogate **più di 200 ore di formazione** comprendenti:

- incontri informativi sulla modalità degli esami, includendo le possibili misure a supporto degli studenti con bisogni speciali;
- *webinar* sulla didattica digitale della musica, con presentazione di software dedicati e strategie comunicative online;
- seminari sulla piattaforma S.O.F.I.A. su specifici argomenti della didattica musicale, di solito poco presenti nella offerta formativa;
- presentazione e analisi dei materiali di Trinity (Syllabus, repertori, canale YouTube).

Riservate ai docenti e Dirigenti delle scuole partecipanti al Progetto Pilota, sono state erogate ulteriori **40 ore di formazione dedicata** comprendenti:

- incontri a piccoli gruppi per la riflessione su argomenti specifici e condivisione di esperienze e risorse;
- incontri per la condivisione dell'andamento del Progetto;
- incontri riservati di formazione e approfondimento sui temi metodologici e didattici affrontati negli incontri pubblici;

Per studenti e famiglie sono stati organizzati **più di 20 eventi speciali** tra:

- incontri informativi sugli esami e sull'importanza delle certificazioni nel proprio iter formativo;
- incontri per la condivisione di esperienze, *performance* e comunicazione tra scuole.

Inoltre come estensione agli eventi formativi sono state messe a disposizione una casella e-mail e una linea telefonica dedicate per comunicare direttamente con il team accademico di musica italiano di Trinity.

Durante gli anni del Progetto Pilota attraverso le iniziative formative e i molteplici canali di comunicazione si è stabilito un dialogo diretto e personale con migliaia di docenti, Dirigenti, studenti, genitori, che è stato di fondamentale importanza per comprendere a fondo i bisogni ed orientare o integrare la formazione secondo le singole necessità, sia durante il Progetto Pilota, che nella programmazione futura, così che il Trinity College London possa continuare ad essere sempre innovativo e al fianco dei docenti (Cfr capitolo 10).

Riferimenti bibliografici

Camlin D.A., Lisboa T. (2021) The digital ‘turn’ in music education (editorial), *Music Education Research*, 23:2, 129-138, DOI: 10.1080/14613808.2021.1908792

Daubney, A., Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music Education in a Time of Pandemic. *British Journal of Music Education*, 37, 107-114. doi: 10.1017/S0265051720000133

Eckert, J. (2021) “Digital Quarantine-A Case Study on How Covid-19 Accelerated Digital Transformation at Our School of Arts and Design”. In Raposo, D., Neves, J., Silva, J., et al. (eds.). *Advances in Design, Music and Arts. Springer Series in Design and Innovation Cham*, 2021. Springer International Publishing. pp. 159–176. doi:10.1007/978-3-030-55700-3_12.

Reed, E.A. (2023) Music teacher identity: Reassessing perceptions during a global pandemic. *International Journal of Music Education*, 1-12. doi:10.1177/02557614231185359.

Váradi, J., Józsa, G., Fodor, A.S., et al. (2023) Investigating music teachers’ ICT skills and technical possibilities in the field of online music education during the Covid-19 pandemic. *Heliyon*, 9 (6). doi:10.1016/j.heliyon.2023.e16463.

Capitolo 10

Creazione di un impianto formativo esteso a tutta la comunità di docenti di musica della scuola italiana in continuità con le esigenze emerse durante il Progetto Pilota

Stefano Trevisi, Francesca Rinaldi

Il Protocollo d’Intesa con il Ministero dell’Istruzione

Il 03 Febbraio del 2022 è stato stipulato tra il Ministero dell’Istruzione e il Trinity College London un Protocollo d’Intesa, dal titolo “Supporto all’apprendimento e all’insegnamento della lingua inglese, della musica, della arti performative e delle abilità del XXI secolo nella scuola italiana attraverso un Progetto Pilota promosso da Trinity College London”, che rappresenta l’estensione e l’ampliamento di quello del 2019 firmato tra il Trinity e il Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

Nel Protocollo d’Intesa viene ribadito il valore importante che assumono la musica e le arti performative nell’ambito della formazione dello studente. Un percorso necessario e unico che per la sua natura profondamente pratica mette lo studente nelle condizioni di acquisire competenze e abilità concrete nell’area di studi artistici.

Gli obiettivi che il Ministero dell’Istruzione e il Trinity College London congiuntamente si sono dati, sono esplicitati chiaramente all’interno del documento:

Musica - collaborazione con il Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, la Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l’internazionalizzazione del Sistema nazionale di istruzione e la Direzione Generale per il personale scolastico allo scopo di:

- a. ideare, progettare ed organizzare percorsi per la didattica integrata e in presenza;*
- b. rilevare il livello delle competenze musicali nelle Scuole Primaria e Secondaria di Primo e Secondo Grado a indirizzo musicale e non”.*

Un’attenzione del tutto particolare viene riservata alla stretta relazione tra la musica e il linguaggio a cui viene riservata una linea operativa specifica e mirata:

Lingua Inglese e Musica - realizzazione di progetti per la promozione della continuità di apprendimento verticale per la lingua inglese e la musica, anche attraverso percorsi interdisciplinari; creazione di opportunità di ricerca per favorire l'insegnamento comunicativo della lingua inglese e della pratica musicale nella scuola italiana, anche attraverso l'utilizzo di sistemi di valutazione riconosciuti a livello internazionale e di studi di impatto; realizzazione di materiali didattici da diffondere attraverso i social e i media, compresa la Rai; studio e promozione di ulteriori iniziative finalizzate a facilitare le possibilità di incontro tra la musica e la lingua inglese; promozione della conoscenza e dell'interesse dei bambini e dei ragazzi in età scolare, dei genitori e dei docenti nei confronti della musica e della lingua inglese; creazione di un progetto nazionale per promuovere e sviluppare attività riguardanti le abilità del 21° secolo; sviluppo di azioni che coinvolgano attivamente studenti e docenti presso gli Istituti Scolastici di Primo e Secondo Grado in attività di studio e stage; promozione dell'internazionalizzazione delle scuole; creazione di una community di docenti che condividano buone pratiche didattiche".

Dalla firma del Protocollo il team accademico italiano di musica di Trinity ha proseguito a costruire attività di formazione rivolte ai docenti italiani, anche seguendo le indicazioni presenti nel documento, con una visione sempre più ampia e allargata rispetto all'ambito dell'offerta formativa della didattica tradizionale.

Nel 2022 sono stati tre i macro contenuti specifici sui quali è stata indirizzata l'attività di supporto:

1. La didattica musicale in ordine agli approfondimenti degli aspetti formativi della figura dello studente di musica, con la proposta di strategie pratiche per l'avvio della formazione alla musica d'insieme (detta "da camera"), orchestrale e corale nella scuola pubblica di ogni ordine e grado;
2. la connessione tra musica e lingua inglese nella didattica musicale attraverso la metodologia CLIL;
3. l'aspetto della didattica musicale rivolta agli studenti con bisogni educativi speciali.

Proposte di didattica musicale per un'esperienza pratica nella scuola

Fin dall'avvio dei seminari sulla piattaforma S.O.F.I.A. l'intenzione del team accademico di Trinity è stato quello di rispondere alla necessità di offrire un supporto pratico e concreto per una didattica strumentale “del suonare”, come sottolineato dal lavoro e dalla collaborazione con il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti.

Le aree di approfondimento attraverso i seminari sulla piattaforma S.O.F.I.A. e i *workshop* successivi di approfondimento sono stati individuate in:

- *Ear training*
- Comprensione del testo musicale
- Lettura a prima vista
- *Playback* vocale e strumentale
- Sviluppo della creatività compositiva nei giovani

Il programma dell'anno 2022 ha visto la realizzazione di tre seminari online di quattro ore di formazione ciascuno, (inclusi sulla piattaforma S.O.F.I.A.), tenuti dai membri del team accademico di musica di Trinity e didatti e musicisti italiani e stranieri ospiti:

- “Educazione all'orecchio e comprensione del testo musicale”
- “Per una didattica pratica della lettura a prima vista e *playback* vocale”
- “La composizione come strategia d'apprendimento negli studi strumentali”

I seminari sono stati impostati in due sessioni, ciascuna delle quali prevedeva una plenaria introdotta da un membro del team accademico italiano a cui seguiva l'intervento dell'ospite il quale affrontava, insieme ad un moderatore accademico, il tema principale del seminario.

Al termine della plenaria tutti i relatori sono intervenuti con presentazioni di circa 15/20 minuti in cui sono state proposte attività pratiche, per studenti di ogni ordine e grado, da portare nelle classi. La seconda sessione è stata condotta come momento di approfondimento dei contenuti presentati nella prima parte e un momento di restituzione e confronto con i docenti presenti invitati a condividere le proprie buone pratiche di lavoro con i colleghi.

Questi seminari sono stati rivolti a tutti i docenti di musica e strumento musicale della scuola pubblica italiana, indipendentemente dalla loro partecipazione al Progetto Pilota.

Per le scuole che avevano aderito al Progetto Pilota sono stati altresì organizzati, a seguito dei seminari, tre *workshop* di approfondimento dei temi affrontati alla luce del Progetto di ricerca avviato:

- “*Workshop* pratico per l’educazione all’orecchio e l’avvio alla comprensione del testo musicale”
- “Lettura a Prima vista e playback strumentale”
- “Approfondimento sulle strategie di composizione nei percorsi di formazione strumentale”

Contestualmente alle attività di supporto, per rispondere alle richieste dei docenti, sono stati avviati durante il Progetto Pilota webinar specifici con l’obiettivo di illustrare gli strumenti compensativi previsti da Trinity per gli studenti con bisogni speciali.

Gli incontri quindi sono stati l’occasione per offrire sia una riflessione che una proposta pratica di lavoro per una didattica strumentale inclusiva, alternativa e sempre finalizzata ad aiutare lo studente ad esprimere se stesso attraverso l’atto performativo musicale.

Oltre 1.400 docenti hanno partecipato attivamente frequentando questi seminari.

Gli incontri “In conversation with”

Oltre alle attività seminariali e di laboratorio, il Trinity ha avviato degli incontri pomeridiani intitolati “In conversation with” durante i quali si sono avvicendati docenti e musicisti di chiara fama, invitati ad incontrare in un webinar di circa settanta minuti i docenti per discutere di alcuni aspetti della didattica musicale emersi proprio dai seminari. Gli incontri hanno visto protagonisti professionisti del settore musicale e della didattica per un confronto e scambio di pratiche quali:

- Elisabetta Maschio, direttrice d’orchestra e docente di esercitazioni orchestrali Conservatorio “F. Venezze” di Rovigo
- Giorgio Guiot, pianista e docente di musica corale

- Lucia Di Cecca, Accademia di Santa Cecilia di Roma

Soffermandoci sull'internazionalizzazione, uno degli obiettivi chiave del Progetto Pilota, l'appuntamento con la Professoressa Di Cecca ha rappresentato per moltissimi docenti, soprattutto dei Licei Musicali, un momento importante. Il lavoro di anni della professoressa nel *board* dei Conservatori Europei l'ha resa uno dei docenti più qualificati ed esperti in materia di Erasmus musicale in Italia. L'incontro con l'ospite ha rappresentato l'occasione per capire dalla voce viva di chi quotidianamente si confronta con l'Europa e non solo, quale sia la preparazione che gli studenti italiani devono avere per poter affrontare un cammino e un percorso qualificante all'estero. Il focus sull'internazionalizzazione del percorso musicale dello studente, sia come percorso di studi che come opportunità di carriera lavorativa successiva, sono stati i momenti in cui è emerso dai docenti l'interesse di un'informazione sempre più necessaria per aiutare gli studenti a crearsi il bagaglio e gli strumenti necessari per il futuro.

Music & CLIL

Fin dall'inizio dell'attività di supporto, avviato nel 2020 in concomitanza con il Progetto Pilota, un'attenzione particolare è stata riservata alla stretta connessione tra lingua e musica. Le proposte di Trinity si sono orientate ad una serie di incontri e webinar, via via sempre più specifici, finalizzati a proporre una didattica musicale pratica sia strumentale che teorica in metodologia CLIL.

Lungo il corso dell'anno sono stati organizzati webinar periodici dal titolo "Trinity Music & CLIL" in cui i membri del team accademico hanno approfondito con i docenti-ospiti italiani e non, specializzati nella metodologia, gli aspetti più interessanti e utili del CLIL da utilizzare in una didattica musicale. Partendo sempre da una base teorica ben formulata e circoscritta, anche questi appuntamenti hanno avuto un carattere estremamente pratico e di lavoro, offrendo ai docenti strumenti, attività, spunti di riflessione e contributi pratici.

CLIL & Theory of Music

Abbiamo proseguito inoltre con la proposta dell'utilizzo della metodologia CLIL nelle ore di lezioni previste per la Teoria Musicale, materia che si pone tra le più adatte da affrontare con questo approccio metodologico; non solamente l'acquisizione di una micro lingua in sé, che già sarebbe qualificante e professionalizzante per un percorso di studi, ma la capacità di

rispondere alla necessità di acquisire contenuto, competenza, cognizione e sviluppare l'abilità comunicativa in lingua inglese.

Le attività di workshop online "Trinity Music & CLIL" sono state condotte in stretta collaborazione tra i team accademici di musica e di lingua inglese di Trinity. Questo ha determinato la partecipazione congiunta ai *webinar* e ai *workshop* dei docenti di lingua e strumento, dando in molti casi l'avvio ad un lavoro di squadra per portare nei propri plessi attività di "CLIL & Music".

Action Research, la formazione musicale nell'acquisizione della lingua inglese

Su indicazione dell'allora Direttrice di Trinity College London Italy, Claudia Beccheroni, è stata avviata anche una ricerca-azione sull'impatto della formazione musicale nell'acquisizione di maggiori competenze per la comprensione orale e la pronuncia della lingua inglese.

L'obiettivo è quello di utilizzare gli strumenti comuni della formazione musicale che viene indirizzata agli studenti per sviluppare una attenzione al ritmo linguistico e al suono della lingua inglese.

Nell'anno 2022-23 si sono svolti quattro incontri dal titolo "Action Research: la Musica per l'apprendimento della Lingua Inglese". Negli incontri sono stati via via affrontati da un punto di vista teorico linguistico gli aspetti caratterizzanti del ritmo, della prosodia della lingua inglese, e dell'intonazione dei contorni melodici di una frase. Successivamente sono state fornite ai docenti una serie di attività pratiche musicali (strumentali, vocali, teoriche), costruite sui contenuti del curriculum scolastico previsto per lo strumento musicale, utilizzando le quali è stato possibile avvicinare gli studenti alla corretta comprensione dell'aspetto ritmico e melodico della lingua inglese. I docenti hanno poi accolto l'invito del team accademico di Trinity di portare concretamente le attività in classe, raccogliere il lavoro attraverso registrazioni degli studenti coinvolti nella ricerca - azione e restituire l'esperienza negli incontri di condivisione del lavoro, svolti ogni due mesi, sulle opportunità offerte dalla Ricerca Azione e anche sulle criticità che potevano emergere al fine di migliorare l'impianto teorico-pratico della ricerca stessa.

I Trinity Days

Con la ripresa graduale della possibilità di svolgere attività in presenza a seguito della riduzione di diffusione del Covid19, nel Maggio 2022 il Trinity ha avviato l'organizzazione nelle principali città italiane dei "Trinity Days", convegni e incontri in presenza aperti a Dirigenti, docenti e studenti. L'obiettivo della ripresa delle attività in presenza è stato oltre che avere la gioia di incontrarsi di nuovo, e non solo sullo schermo, anche di poter riflettere insieme su come far tesoro delle skills apprese durante il periodo della didattica a distanza o blended. Come già descritto nel capitolo 9, il gruppo di lavoro di Trinity, abbracciando il cambiamento e accettando la sfida di trasformare in opportunità quanto poteva sembrare una limitazione alla didattica, ha lavorato molto per offrire nuove soluzioni per permettere a migliaia di docenti di continuare a insegnare la lingua inglese in modo comunicativo e la musica e le arti performative in modo pratico.

I "Trinity Days" sono stati strutturati come un convegno aperto da un talk-show in plenaria in cui ospiti istituzionali e membri del team accademico potessero dialogare ed avere un confronto con il Direttore di Trinity College London Italy su temi trattati poi in workshop specifici per i docenti di lingua inglese e di musica.

Questi appuntamenti di formazione in presenza proseguono, in continuità con l'attività di formazione svolta online, per approfondire ogni anno tematiche nuove e rilevanti.

Nel 2023, Anno Europeo delle Competenze, sono stati organizzati due cicli di Trinity Days. Nel ciclo primaverile, dal titolo "Redesigning the future", il focus è stato lo sviluppo delle competenze degli allievi, dall'aula scolastica alla vita reale, attraverso un confronto su innovazione e strategie didattiche per la lingua inglese, la musica e le arti performative.

Il team accademico di Trinity ha voluto condividere una riflessione su come potenziare le competenze, tema previsto anche dal PNRR, con attività pratiche da portare subito in classe dedicate a *oracy*, creatività, capacità di relazione interpersonale e motivazione.

Nello specifico i docenti di musica si sono confrontati prima sul tema "La musica delle parole" per sperimentare strategie proprie della formazione musicale che possono aiutare alla corretta produzione orale in lingua inglese e si inseriscono nella progettazione di interventi CLIL.

Poi si è lavorato sui "Primi passi nella pratica dell'improvvisazione musicale" con attività utili per introdurre gli studenti alla pratica dell'improvvisazione come strategia didattica, a cui i

docenti hanno potuto partecipare utilizzando anche i propri strumenti musicali o attraverso l'uso della voce e del corpo.

Nei “Trinity Days” autunnali dal titolo “The Skills Revolution” il tema legato all’Anno Europeo delle Competenze è stato ulteriormente approfondito. Si è partiti dalla riflessione su quanto le transizioni digitale e *green* stiano rimodellando il modo in cui viviamo, interagiamo e lavoriamo. L’ obiettivo era quello di concentrare una riflessione significativa sulla promozione delle soft skills, delle abilità comunicative e delle competenze fondamentali per il successo degli studenti nella società presente e futura. Anche in questa occasione i laboratori interattivi con i docenti e gli incontri con gli esperti nel campo della didattica strumentale hanno portato alla condivisione di pratiche innovative da portare e utilizzare in classe. Il workshop rivolto ai docenti di musica dal titolo "Music challenge: come applicare la Teoria Musicale alla pratica strumentale” ha offerto ai docenti delle prospettive pratiche su come coniugare la Teoria Musicale con la pratica strumentale attraverso attività musicali pratiche in metodologia CLIL e con un approfondimento sulle arti performative parlate/cantate con anche un'attenzione particolare agli studenti con bisogni educativi speciali.

Sviluppi ulteriori dell'offerta formativa

L'esperienza vissuta con il Progetto Pilota e la conseguente attività formativa di supporto avviata e indirizzata a tutte le scuole pubbliche italiane, ha offerto al team accademico di Trinity una importante base di studio per l'analisi dei bisogni dei docenti e degli studenti italiani in merito alla didattica strumentale musicale pratica.

Da questa analisi e da un dialogo quotidiano attraverso i canali attivati da Trinity (social media, linea telefonica e email dedicate), sono emerse sia tematiche accademiche da approfondire, che la necessità di offrire ai docenti ulteriori strumenti di lavoro.

I nuovi seminari online

Nel Giugno del 2022, con la pubblicazione del D.I. n.176/22 in cui si ribadisce l'importanza strategica, per la formazione dei giovani studenti musicisti delle Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale, di esperienze come la musica d'insieme e la Teoria Musicale unite allo studio della musica strumentale pratica, sono stati organizzati due seminari, di cui il secondo con un formato nuovo per poter offrire ai docenti uno strumento di lavoro settimanale in classe per la materia della Teoria Musicale.

Le sessioni di ogni seminario sono passate da 2 a 4 di 70 minuti ciascuna. Ogni sessione ha affrontato un aspetto della materia, prima dal punto di vista teorico con l'aiuto di un esperto esterno individuato da Trinity e dal Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, e successivamente dal punto di vista pratico ponendo l'attenzione su un argomento specifico e declinando in attività pratiche per studenti di ogni ordine e grado. In ogni sessione intervengono come "testimonianza" docenti della scuola pubblica che presentano progetti dedicati alla Teoria Musicale da loro organizzati e realizzati nei plessi. Questo ha trasformato il seminario in una occasione importante di confronto e scambio tra i docenti presenti. Il *workshop* di approfondimento, che durante il Progetto Pilota era riservato alle sole scuole facenti parte del Progetto, è ora aperto a tutti i partecipanti al seminario.

Il primo seminario "La musica d'insieme nella formazione strumentale iniziale", tenutosi nei mesi di Marzo e Aprile 2023, ha proposto ai docenti partecipanti una riflessione teorica sull'importanza della creazione di un percorso di musica d'insieme, "da camera", orchestrale e/o corale all'interno di un percorso di studi scolastico; successivamente sono state presentate modalità, strategie e attività pratiche per far nascere una esperienza di musica d'insieme nell'ambito della scuola pubblica.

Il *workshop* specifico “Approfondimento sulla didattica della musica d’insieme nella formazione strumentale” ha affrontato il tema della continuità del percorso della musica d’insieme nella scuola e della costruzione di repertori e di percorsi da proporre agli studenti.

Il secondo seminario “La Teoria Musicale è Viva! La Grammatica per la Pratica”, iniziato nel mese di Ottobre 2023 e concluso nel Febbraio 2024, ha posto il focus sui seguenti argomenti:

- creazione di un percorso di insegnamento della Theory of Music di Trinity College London
- approfondimento sulle applicazioni di una didattica pratica nei diversi ambiti della materia attraverso sessioni di lavoro specifiche su:
 - Ritmo
 - Melodia
 - Armonia
 - Composizione
 - Estetica musicale
 - Storia della musica
 - Acquisizione del vocabolario musicale specifico

A testimonianza della rilevanza dei temi e del formato proposto, riportiamo che attualmente oltre 700 docenti hanno seguito le prime due sessioni di lavoro del secondo seminario.

Creazione di una piattaforma dedicata ai docenti di musica

Nel mese di Ottobre 2023 è stata aperta una piattaforma online il cui accesso è dato esclusivamente ai docenti iscritti ai seminari, all’interno della quale il team di musica di Trinity College London Italy ogni settimana propone:

- video delle sessioni del seminario;
- attività didattiche pratiche organizzate in unità di apprendimento suddivise per aree tematiche e livelli diversi;
- materiale specifico legato al tema del seminario, ad esempio la Theory of Music;
- contributi video di esperti nella didattica della Theory of Music intervistati e incontrati dal team accademico di Trinity;
- bibliografie e contributi accademici aggiornati creati appositamente.

PARTE QUINTA

CONCLUSIONI

Capitolo undici

Considerazioni sulle tematiche emergenti dalla ricerca

Francesca Christmas

Di seguito riportiamo la breve descrizione delle tre tematiche chiave emerse dall'analisi dei dati e, dove rilevante, ne indichiamo l'ipotesi di impatto che ne consegue. Si tratta di temi qualitativi, emersi dalle interviste, dai focus group e dalle discussioni successive alle lezioni osservate. La maggior parte di queste analisi fanno riferimento alle ipotesi iniziali di impatto sulla base delle quali sono stati costruiti gli strumenti per la ricerca e la codificazione per l'interpretazione dei dati.

Nell'analisi dei dati qualitativi è stato utilizzato inoltre un approccio ampiamente impiegato in ricerche di questo tipo, per far emergere temi ulteriori, non previsti dalla ricerca, come possiamo vedere nella tematica numero 2.

Prima tematica

I docenti riferiscono uno spostamento dalla pianificazione delle lezioni basata su un repertorio predeterminato verso una pianificazione diversificata, fondata sullo sviluppo di abilità musicali, sulla conoscenza della musica e sulla comprensione del fenomeno musicale.

Ipotesi di impatto: la pianificazione delle lezioni si sposterà dalla focalizzazione sull'apprendimento del repertorio verso la focalizzazione sullo sviluppo di competenze musicali e tecniche di ampio spettro.

I dati suggeriscono che i docenti di strumento e di educazione musicale sono stati storicamente orientati al repertorio. Pianificano la loro didattica progredendo da un brano al successivo, una volta che gli studenti abbiano conseguito un livello esecutivo soddisfacente o abbiano appreso le informazioni relative al contesto storico/teorico della musica.

Alcuni docenti selezionano la musica in base ai deficit individuati negli studenti per quanto concerne la competenza esecutiva o la musicalità. Dunque, si può convenire che c'è una pianificazione implicita, ispirata al progredire delle abilità.

Una volta che i docenti iniziano a usare i Syllabus di Trinity College London, esprimono un cambiamento nell'approccio.

Descrivono un'accresciuta consapevolezza della progressione di competenze, conoscenze e comprensione musicali – per esempio prendono esplicitamente in considerazione aree specifiche della tecnica o della musicalità e si interrogano su come espanderle e svilupparle.

Una docente ha affermato di non aver mai preso in considerazione la possibilità di sviluppare la percezione e l'orecchio degli studenti, finché non si è sentita coinvolta e motivata verso l'improvvisazione e l'*aural test* come parte del Syllabus di Trinity College London e ora *«pensa attentamente a come ogni lezione aiuti gli studenti a sviluppare l'orecchio»*.

Quindi, un tema preponderante emerso dalla ricerca, è che i docenti stanno iniziando a pianificare in modo esplicito e consapevole, ispirandosi allo sviluppo di abilità e comprensione della musica, invece di conformarsi a un canone di repertorio definito.

Questo è un cambiamento positivo per gli studenti, che suggerisce che i docenti stanno adottando approcci più dinamici e orientati agli studenti nel pianificare le loro lezioni, tenendo in considerazione la progressione individuale dello studente per l'acquisizione delle competenze, della tecnica e delle conoscenze necessarie. Ciò implica a sua volta che i docenti stanno valutando l'abilità degli studenti mentre questa si costruisce, e la diagnosi permette loro di supportare lo sviluppo di abilità e intelligenza musicale complete e bilanciate.

Seconda tematica

Le risorse di Trinity offrono una cornice per l'insegnamento e per l'apprendimento sulla quale i docenti possono costruire esperienze musicali eccellenti e di qualità, con un impatto sulle identità espresse dai docenti.

Ipotesi di impatto: la pianificazione delle lezioni poggia su una cornice multidimensionale e c'è evidenza di disaggregazione tra abilità, conoscenza e comprensione del fenomeno musicale.

L'impianto dell'esame di Trinity College London porta con sé un assortimento di risorse e supporto, che includono:

- repertorio (libri e *download*) classico, jazz, musica etnica e popolare contemporanea;

- risorse di supporto online per docenti come i video “*how to*”, le guide scaricabili e molto altro;
- supporto dal vivo per docenti, *one-to-one* o attraverso *webinar*, su aspetti dell’apprendimento musicale focalizzati sull’esame o su aspetti generali del processo di apprendimento;
- estratti dalle prove di esame che presentano abilità e tecniche musicali specifiche da apprendere e acquisire;
- progressione delle abilità come si presentano da un esame al successivo.

Attraverso i focus group e le interviste post osservazione emerge che i docenti hanno apprezzato uno schema di supporto per la loro didattica. In tutti i contesti di lezione (per esempio la classe/il gruppo/ la lezione individuale) gli insegnanti esprimono frustrazione per la carenza di risorse disponibili a livello nazionale da utilizzare come impalcatura per la loro pianificazione didattica.

Le risorse pubblicate da INDIRE (Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) sono citate come un atteso miglioramento in questo ambito.

I docenti riferiscono che avere il supporto di uno schema di progressione attentamente progettato (come per esempio il programma d’esame) e le risorse a questa associate permette loro di **riconduurre l’attenzione al mestiere di insegnare** e di considerare i singoli individui all’interno della classe.

Un docente descrive così questo processo: «*Invece di passare tutto il tempo cercando di pensare alla prossima lezione, ora ho i miei piani per i prossimi mesi e posso pensare di più a ciò che effettivamente insegno*».

Se da una parte questa non è una sorpresa, perché la letteratura sull’impatto/washback descrive i requisiti per l’esame come un aspetto incisivo dell’impatto sull’insegnamento e sull’apprendimento, il risultato dell’impatto sugli stessi docenti invece che sull’insegnamento non era stato ipotizzato e rappresenta un ulteriore elemento positivo.

Un riscontro comune tra i docenti è stato che questo processo consente loro di ritrovare lo spazio per ricordare **quanto amino il loro mestiere** e li mette in grado di impiegare energie per migliorarlo, invece di limitarsi semplicemente a “farcela”.

Un docente esprime così il concetto: *«Insegnare musica è la più grande tradizione, giusto? Il massimo dell'estetica, dell'intelletto, dell'arte; la bellezza di insegnare alla prossima generazione di grandissimi musicisti. Ora ho uno schema da seguire, penso che il mio compito sia trovare la via che ponga il minor numero di barriere al successo dei miei studenti, per permettere loro di essere fantastici e dunque anch'io continuo a imparare e a trovare nuove strade».*

Un altro docente aggiunge che *«Dotarsi dei mattoni di base della pedagogia mi dà il tempo di ricordare quanto è bella la musica e quanto è bello insegnarla».*

I docenti riferiscono che questa inedita abilità di andare “più in alto e oltre” include:

- pianificazione personalizzata per ogni studente;
- differenziazione efficace dei compiti all'interno della lezione;
- selezione di una più vasta gamma di stili e generi musicali;
- preparazione di attività supplementari avvincenti e risorse per le lezioni.

Il tutto potenzialmente diretto verso un'esperienza di educazione musicale di qualità più alta per gli studenti.

Attraverso la discussione qualitativa, i docenti riferiscono uno spostamento nella propria identità percepita, da “musicista” a “musicista-insegnante” a “insegnante”, perché **si sentono finalmente in possesso dei necessari strumenti pedagogici** e provano orgoglio nel loro ruolo di educatori.

Terza tematica

I docenti danno valore ad un apprendimento musicale estrinseco e orientato agli obiettivi

Ipotesi di impatto: la costanza e il coinvolgimento migliorano mentre gli studenti lavorano al loro esame.

In ambito educativo-musicale c'è molta letteratura sulla motivazione estrinseca e non ci sorprende trovarla nei temi emergenti. C'è evidenza che la motivazione a essere coinvolti dall'apprendimento musicale cresce con il livello di *expertise* e gli esami graduati di Trinity College London, dove i micro-obiettivi sono più evidenti rispetto alla semplice adesione a un

programma didattico annuale o pluriennale, possono contribuire alla percezione della propria abilità da parte degli studenti (Hallam, 2013; Hallam *et al.*, 2016).

I docenti riferiscono che avere come traguardo il programma dell'esame da conseguire è un fattore motivante per lo studio, per il coinvolgimento e per l'assiduità degli studenti e che in particolare i micro-obiettivi rappresentati dal dover imparare ogni singolo elemento dell'esame sono mezzi efficaci per incoraggiare il coinvolgimento di settimana in settimana.

Per esempio, un docente riferisce che *«Avere l'obiettivo di suonare di fronte a un musicista esperto esterno (per esempio l'esaminatore) è stato un fattore importante di motivazione per molti studenti»*.

La continua crescita del numero di studenti che supera con successo gli esami di Trinity alla fine di ciascun anno accademico supporta questa ipotesi.

Riflessioni

Per ragioni pratiche, legate alla dislocazione delle scuole sul territorio e alle complessità della programmazione delle lezioni nella fase successiva all'emergenza, non è stato possibile intervistare gli studenti come era stato previsto dall'impianto della ricerca. Tuttavia sono state raccolte testimonianze informali, alcune delle quali riportate nel capitolo 8, da parte di studenti che hanno sostenuto gli esami, che costituiscono una preziosa fonte di dichiarazioni spontanee rispetto all'esperienza con i materiali e con gli esami di Trinity College London.

Nonostante il programma iniziale di ricerca sia stato impattato dall'effetto della emergenza Covid, è evidente che vi sia un significativo anelito verso il cambiamento da parte della comunità dei docenti di musica. Il desiderio e la volontà di accogliere un supporto più strutturato, risorse e aspettative chiare sono temi condivisi emersi dall'entusiasmo e dall'alto livello di coinvolgimento delle scuole aderenti al Progetto.

Le centinaia di docenti che hanno aderito, e che continuano a frequentare il programma di supporto online organizzato dal team accademico italiano di Trinity College London suggerisce che l'area della crescita professionale e della formazione dei docenti merita di essere approfondita in futuri progetti.

Conclusioni

Laura Habegger, Silvia Maserati, Stefano Trevisi

Il Progetto Pilota ha contribuito, in linea con i valori della ricerca qualitativa, a costruire una conoscenza diretta dei contesti di apprendimento e di insegnamento della musica nella scuola pubblica italiana attraverso la voce dei suoi protagonisti: i Dirigenti, i docenti e gli studenti. Le interviste hanno confermato l'aderenza dell'offerta formativa e delle certificazioni internazionali a bisogni emergenti quali la valorizzazione della musica, la necessità di strutturare il supporto didattico e il confronto delle pratiche nella comunità dei docenti, il valore della valutazione oggettiva e dell'intera esperienza dell'esame per la motivazione dello studente, parallelamente alla realizzazione di un curriculum verticale tracciabile e condiviso.

Le osservazioni hanno rappresentato un'opportunità di crescita professionale per il docente, in linea con le recenti disposizioni in materia di formazione iniziale degli insegnanti della Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado (*Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023*), il cui esame finale prevede, oltre alla prova scritta, anche una lezione simulata. Attraverso le osservazioni prima e grazie alla scheda di auto-osservazione, in seguito, i docenti sono stati stimolati a riflettere sulle sequenze di lavoro, sui materiali, sulle modalità d'interazione nelle diverse tipologie di lezione (individuale, piccoli gruppi, classe) e ad analizzare le motivazioni alla base delle loro scelte pedagogiche, muovendosi da una pianificazione delle lezioni secondo un insieme di repertorio prestabilito, verso una pianificazione orientata agli obiettivi e differenziata in base allo sviluppo di abilità, conoscenze e comprensione musicali.

I risultati dei questionari hanno confermato la valenza delle doti di empatia e di passione, unite all'alta professionalità del docente, riconoscendo l'importanza della motivazione, della curiosità e della costanza come qualità salienti dello studente.

Nel contesto osservato, le risorse messe a disposizione da Trinity forniscono un quadro d'insegnamento e di apprendimento su cui costruire esperienze musicali di alta qualità, capaci di impattare positivamente sull'identità del professionista e del discente.

Uno dei segnali più significativi emersi in tal senso appare chiaramente dalle interviste condotte durante le osservazioni e dalle riflessioni dei focus group: il miglioramento nella capacità di pianificazione delle lezioni è stato determinato dalla possibilità di utilizzare i Syllabus e le pubblicazioni di Trinity come supporto all'ordinaria programmazione. Unito a questo la realizzazione di un programma di supporto continuativo da parte del team italiano di

musica di Trinity College London si è rivelata strategica e fondamentale per i docenti stessi per poter pianificare in maniera sempre più precisa ed efficace il proprio lavoro quotidiano.

L'organizzazione graduale a più livelli delle certificazioni, la disponibilità di materiale strutturato per tutte le prove, l'alta personalizzazione del programma anche in funzione di studenti con bisogni speciali e l'internazionalità della modalità di certificazione sono state identificate come punti di forza che aggiungono direzionalità e coerenza al lavoro programmatico delle lezioni di musica, oltre a fornire spunti per un adattamento o miglioramento della metodologia di lavoro dei docenti, anche in funzione delle esigenze individuali del singolo studente.

Nell'ambito della ricerca, il focus group si è rivelato lo strumento con il più alto potenziale di costruzione della community dei docenti. Stimolando il dibattito sulla didattica della musica a distanza e il supporto attivo nell'uso delle tecnologie, i focus group hanno rappresentato all'interno del Progetto un momento fondamentale di confronto e di resilienza rispetto agli eventi inattesi dovuti alla lunga fase emergenziale Covid-19, facendo da incubatore alla costruzione di percorsi strutturati di supporto e formazione continua per i docenti.

La testimonianza dei docenti nei focus group e le interviste agli studenti (di cui nel presente report si riporta una minima parte) attestano ulteriormente l'impatto positivo del Progetto Pilota nel merito dello studio e dell'impegno dei discenti. Se da un lato i docenti hanno potuto verificare un aumento della motivazione nello studio determinata, secondo loro, dall'aver proposto un obiettivo importante come un esame internazionale, dall'altro gli studenti testimoniano sia il loro coinvolgimento nella costruzione dell'esame, che la crescita della consapevolezza personale nei confronti del Progetto di cui fanno parte.

Attraverso lo studio e la pratica finalizzata ad un obiettivo concreto si rafforza la motivazione, la quale è supportata anche dal fatto che i repertori diversificati e originali offrono loro l'opportunità di scoprire e sperimentare nuovi linguaggi musicali. Dalle interviste agli studenti e dai dati emersi dalle codifiche delle seconde osservazioni emerge come si faccia strada nei discenti una sempre più matura consapevolezza di responsabilità nell'affrontare l'obiettivo che è stato dato, ma soprattutto il nascere di una attenzione critica al metodo di studio e lavoro approcciando i repertori.

Dopo un primo momento di adattamento del programma di supporto di Trinity College London, le attività si sono orientate all'organizzazione online degli incontri di formazione su temi che

sono andati oltre la preparazione delle certificazioni internazionali e che hanno raggiunto un maggior numero di docenti rispetto a quelli delle scuole partecipanti al Progetto Pilota.

Il programma di supporto offerto da Trinity College London, come emerso dai focus group stessi, ha rappresentato per i docenti una occasione importante per confrontarsi con esperti italiani ed internazionali della didattica musicale facendo esperienza di proposte concrete da poter sperimentare durante le lezioni con gli studenti.

Al ritorno in classe dei docenti e degli studenti, tale modalità è stata integrata dal ritorno in presenza, lasciando allo spazio digitale le aree di formazione e di supporto che, ancora adesso, risultano avere un grande riscontro di partecipazione.

Concludendo, quanto emerge dalla ricerca attraverso le osservazioni sul campo, le auto-osservazioni, i focus group e le interviste agli studenti offre la prova dell'impatto che il Progetto Pilota ha avuto sui docenti e su gli studenti delle scuole pubbliche italiane. Questo impatto si è rivelato positivo non solo in ordine al processo educativo come previsto da ogni Istituto nello specifico della propria programmazione, ma anche in maniera significativa nell'ambito delle sfere sociali e relazionali, che devono essere prese in considerazione quando la pratica strumentale musicale diventa oggetto di studio.

E di questo beneficio non hanno goduto solamente quegli Istituti a indirizzo musicale, ma ancor di più in quegli Istituti in cui la musica come materia di studio non è presente. I Dirigenti e i docenti (come appare nelle interviste conoscitive) hanno trovato nel Progetto Pilota una occasione propizia e proficua per offrire agli studenti la possibilità di avviarsi allo studio della musica, con il sogno di una scuola che insegni a leggere, a scrivere, a far di conto e a “far di canto” come ricordava sempre il Professor Luigi Berlinguer.

Riferimenti bibliografici

Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., and Lanipekun, J. (2016). Changes in Motivation as Expertise Develops: Relationships with Musical Aspirations. *Musicae Scientiae*, 20(4), 528–550.

Hallam, S. (2013). What Predicts Level of Expertise Attained, Quality of Performance, and Future Musical Aspirations in Young Instrumental Players? *Psychology of Music*, 41(3), 267–291.

Capitolo dodici

Way forward

L’Iniziativa “Musica a Scuola”

Stefano Trevisi

Dalla ricerca condotta durante il Progetto Pilota è emerso l’impatto positivo che la cultura della certificazione internazionale ha portato nel processo dell’insegnamento e dell’apprendimento della musica nelle scuole pubbliche. La continuità didattica, la valutazione oggettiva delle competenze, la valorizzazione della musica in un percorso di internazionalizzazione della stessa e la crescita di una forte motivazione da parte degli studenti sono solo alcuni dei temi emersi da questa ricerca che hanno portato il Trinity College London e il Comitato Nazionale per l’apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti a voler proseguire la propria collaborazione con l’iniziativa “Musica a Scuola”.

Ovviamente continua l’impianto dell’offerta formativa rivolto alle scuole pubbliche a livello nazionale, creato durante il Progetto Pilota in base ai dati emersi dalla ricerca, ma nell’iniziativa “Musica a Scuola” questo impianto si arricchisce delle peculiarità didattiche, di repertorio e di studio delle singole reti musicali promosse e create dagli Uffici Scolastici Regionali i quali, identificando i bisogni specifici dei loro Istituti, attivano in collaborazione con il Comitato Nazionale e il Trinity College London, attività di supporto sempre più specifiche e costruite sulle necessità del territorio.

Il lavoro futuro si costruirà proprio in base a questa prospettiva nuova, alle caratteristiche delle singole reti regionali e alle richieste emerse attraverso gli Uffici Scolastici Regionali.

Un lavoro che nasce dall’ascolto innanzitutto, forte dell’esperienza del Progetto Pilota in cui la rete di docenti italiani di musica e strumento musicale è stata avviata con profitto e giovamento per la scuola italiana tutta.

Una nuova alleanza per il futuro della musica nelle scuole italiane

Emiliano Valtulini

La musica nella scuola italiana è destinata ad avere un futuro luminoso, inclusivo e ricco di opportunità: promuove la creatività, la collaborazione e incoraggia il pensiero critico, competenze considerate essenziali per affrontare le sfide di un mondo in continua evoluzione.

Lo abbiamo toccato con mano attraverso questa ricerca che ci ha portato nelle classi di moltissime scuole in diverse parti d'Italia. Un Progetto ambizioso che il Trinity College London ha intrapreso nel 2019 in sinergia con il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, per monitorare l'impatto delle certificazioni internazionali nel processo di insegnamento e apprendimento della musica nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado.

Il ruolo chiave delle certificazioni internazionali nei territori

Uno degli obiettivi che ci siamo dati fin da subito in questa ricerca riguarda la creazione di una **community di docenti di musica** che nel futuro ci immaginiamo vivace e capace di aggregare e connettere le persone. Uno spazio dove puntare i riflettori su questa materia, scambiare buone pratiche e confrontarsi sulla didattica musicale in Italia in una prospettiva internazionale.

Per questo ora con l'iniziativa "Musica a Scuola" vogliamo intraprendere un'azione *glocal* per rispondere ai bisogni di ciascuna scuola nel contesto in cui si trova con l'obiettivo di collaborare da vicino con gli **Uffici Scolastici Regionali**, Dirigenti scolastici, docenti, studenti e famiglie e di avviare un **programma strutturato di incontri, formazione e supporto**. Un percorso capillare e didatticamente trasversale per sviluppare pienamente obiettivi e benefici osservati attraverso il Progetto di ricerca e sperimentati con centinaia di docenti provenienti anche da scuole non aderenti al Progetto Pilota.

Grazie alle certificazioni di Trinity College London, attive da 150 anni e presenti in 60 paesi al mondo, le scuole possono diventare realmente centro di riferimento per la musica, capaci di attivare collaborazioni con l'esterno e di accrescere l'offerta culturale e musicale del proprio territorio.

Supporto e formazione gratuiti a disposizione di tutti i docenti

La crescita professionale dell'insegnante è uno dei punti di forza del Progetto Pilota. Sulla formazione si sono concentrate moltissime delle nostre energie: il supporto didattico si sviluppa durante tutto l'anno attraverso seminari e webinar di aggiornamento e incontri *one-to-one* a beneficio di tutti gli insegnanti di musica delle scuole italiane. Con la collaborazione del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti, in particolare con la professoressa Annalisa Spadolini, attuale Presidente, abbiamo sperimentato un vero e proprio impianto formativo a partire dai bisogni dei docenti. Oggi questo programma formativo è pronto per le scuole di ogni ordine e grado, a indirizzo musicale e non, che vogliono rafforzare l'apprendimento e l'insegnamento della **musica pratica in classe**.

Risorse e materiali per la preparazione degli allievi, una suite completa di esami con i relativi programmi e una vasta gamma di pubblicazioni compongono l'approccio di Trinity per pensare sempre a nuovi traguardi e opportunità che possono trasformare la vita delle persone.

In collaborazione con il CNAPM vogliamo essere un alleato per le Scuole Secondarie di Primo Grado a indirizzo musicale e i Licei Musicali, per mettere in atto buone pratiche a sostegno dei processi di innovazione per il sistema scolastico italiano. Condivideremo come **la preparazione agli esami di musica di Trinity College London possa trasformare l'approccio didattico**, ottimizzando la pianificazione delle lezioni e accrescendo la motivazione degli studenti.

Il nostro compito sarà sempre più orientato a incoraggiare lo studio verso obiettivi riconosciuti e valutati su **parametri internazionali**, mappati nel Quadro Europeo delle Qualifiche, e ad incentivare la **continuità** degli studi musicali, non solo per gli allievi che si preparano agli esami, ma a beneficio di tutta la classe. In collaborazione con ciascuna scuola affronteremo i temi più utili e innovativi per la formazione.

Oltre all'apprendimento pratico della musica ci concentreremo anche sull'insegnamento della **Teoria Musicale**, seguendo le indicazioni del **Decreto Interministeriale recante la disciplina dei percorsi a indirizzo musicale 176/2022** rivolto alle Scuole Secondarie di Primo Grado, che ci ricorda l'importanza dello studio della teoria e della lettura della musica, integrando gli aspetti tecnico-pratici con quelli teorici e lessicali. Con gli **esami di Music Theory** di Trinity College London i docenti possono costruire un percorso di studio organico e completo attingendo a programmi dettagliati e pubblicazioni specifiche per ogni livello. Gli studenti sono più consapevoli dello studio e della performance, aiutati nel creare un vocabolario tecnico

musicale in inglese, lingua franca oggi indispensabile anche in ambito culturale e musicale, per un futuro professionale a livello internazionale.

Anche **la musica d'insieme** sarà un focus del nostro nuovo lavoro con le scuole, perché rappresenta una delle attività complementari allo studio dello strumento e della Teoria Musicale, indispensabile nella formazione degli studenti come affermato dal Decreto Interministeriale 176/2022.

Con i **Music Certificates Exams**, in forma di recital solistico o di concerto, i docenti possono presentare per l'esame un programma con un repertorio a scelta dei candidati e approfondire la preparazione di una performance pensata come un concerto pubblico. Un'occasione di crescita per gli allievi, come naturale conseguenza del suonare in gruppo, per poter esprimere le proprie capacità tecniche, musicali e la propria creatività nel costruire il programma, raccontarlo e presentarlo nel miglior modo possibile.

Mettersi in gioco e certificare i propri progressi, a scuola come nella vita

Grazie all'approccio innovativo, collaborativo e centrato sulla prospettiva internazionale, il Trinity College London vuole **rispondere ai bisogni della scuola di domani**. Attraverso una materia interdisciplinare come la musica, che interviene sulle capacità di regolare le emozioni e sullo sviluppo delle soft skills, si agisce sulla formazione globale della persona e sulla sua socialità.

Il Trinity College London è determinato a costruire **un ponte solido tra la musica e le scuole italiane**, favorendo un ambiente dove tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro attitudini personali, dal talento e dal contesto di vita, possano godere dei **benefici di un'educazione musicale efficace**.

Stimolati dall'opportunità di mettersi in gioco e di certificare i propri progressi, con il Trinity gli allievi hanno accesso a un percorso di apprendimento unico, capace di aprire le porte a percorsi nazionali e internazionali, avendo acquisito le competenze e la consapevolezza necessarie per affrontare un mondo in costante evoluzione.

Siamo certi che cercare una connessione tra le istituzioni e lavorare in rete con tutto il mondo della scuola ci porterà a poter offrire al maggior numero di persone possibile l'opportunità di crescere professionalmente, acquisire abilità reali e sviluppare il proprio talento, in linea con la mission di Trinity College London e a beneficio dei nostri cittadini futuri.

Quale prospettiva educativa per la musica?

Annalisa Spadolini

Da diverso tempo esiste un problema tra scuola e cultura e tra cultura e società. La scuola, più che in passato, deve rispondere a questi interrogativi e trovare una sinergia tra:

- la cultura storica artistica del passato;
- la cultura di massa o popolare;
- la cultura artistica contemporanea.

Nessuna di queste dovrebbe essere esclusa dalla scuola. Tutte contribuiscono al processo di costruzione del sapere e del vivere dell'individuo musicale e sono necessarie per comprendere la complessità della società.

Abbiamo bisogno di indagare e riflettere sulle pratiche didattiche svolte nella scuola per lavorare sull'innovazione ed abbiamo anche bisogno di considerare quanto le pratiche didattiche incidano sulle emozioni e sull'apprendimento dei ragazzi e le ricadute nel tempo che tali pratiche hanno nel loro percorso formativo.

Abbiamo bisogno di nuovi epistemi che tengano conto della storia, delle proiezioni sociali e delle nuove esigenze del mondo contemporaneo. Occorre quindi modulare le metodologie didattiche esistenti nel campo dell'educazione artistica e soprattutto musicale, tenendo anche presente che le vite dei ragazzi sono focalizzate su mondi virtuali e social sempre più attraenti.

Oggi i saperi sono sempre meno legati all'acquisizione di nozioni e orientati all'appropriazione di competenze per la vita. L'esperienza diretta in ambito musicale scolastico, ma anche in contesti informali, offre la possibilità di diventare attori attivi del proprio percorso di apprendimento culturale dove chi suona o canta, nello stesso momento, ricerca, riflette e riesce a mettere in relazione ciò che percepisce con ciò che conosce. È per questo che incrementare una tale pratica è fondamentale per lo sviluppo educativo del giovane e l'esperienza diretta inoltre costituisce un momento cruciale per la formazione dell'individuo capace di esprimere i propri sentimenti e di comunicare nella società.

La musica, anche le neuroscienze lo affermano, contribuisce a consolidare la sfera sensoriale e a formare il pensiero logico. Le pratiche musicali sono anche un'occasione di socializzazione, di condivisione, di scambio e di discussione che permette di confrontare i diversi punti di vista; un laboratorio per creare un pensiero aperto, curioso e flessibile per la costruzione di un cittadino capace di decifrare la complessità che lo circonda. Allo stesso tempo, lo sviluppo

della pratica musicale permette all'individuo di esprimersi attraverso l'espressione artistica in una società "fluida" dove i percorsi diventano un luogo positivo di scambio, dove l'individuo trova la sua espressione personale.

Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti ha portato avanti uno studio abbastanza approfondito sui materiali offerti da Trinity College London non certo perché la didattica anglosassone abbia le risposte metodologiche e didattiche ai problemi che riguardano l'educazione alla musica e con la musica, ma perché sono stati i primi in campo internazionale ad occuparsi di certificare ad un livello obiettivo e con carattere di scientificità le competenze, non solo le conoscenze, acquisite dai ragazzi negli studi musicali, e quindi sono stati i primi a dare valore alla disciplina stessa.

Perché valutare in ambito artistico vuol dire riconoscerne la qualità. Per riconoscere la qualità abbiamo ritenuto indispensabile permettere alle scuole italiane, nelle quali operano docenti motivati e disposti a investire tempo e pensiero in questa ricerca, di trasformarsi in centrali di raccolta e propulsione d'idee per intercettare, integrare e valorizzare le ricchezze presenti, scambiando con altri docenti buone pratiche e ricerche.

I differenti profili di competenza, insegnanti curricolari, esperti di pedagogia musicale, insegnanti di strumento, artisti, che hanno partecipato a questa ricerca innovativa, ci hanno dato modo di focalizzare la necessità di fare, in futuro, riflessioni sull'opportunità di strutturare in Italia un vero e proprio curriculum verticale musicale e artistico, un tracciato evolutivo che accompagni ogni bambino nel proprio progetto di vita fino all'età adulta, con esperienze orientative e altre di approfondimento, ma con una costante rappresentata dal fare creativo.

Promuovere quindi l'internazionalizzazione degli studi attraverso l'acquisizione di certificazioni musicali di Trinity è una delle strade di qualità percorribili per dare motivazione, senso di continuità, e spinta alla crescita intellettuale.

I risultati di questa ricerca sono positivamente evidenti, ma non dobbiamo dimenticare il fine ultimo che intendiamo raggiungere e cioè diffondere e rendere caratterizzante un modo di pensare la scuola, tutta la scuola come un luogo "musicale", di armonia, per far sì che gli alunni, attraverso la musica possano esprimere le loro idee senza il timore di essere giudicati, perché possano acquisire rispetto per gli altri e anche la capacità di chiedere aiuto o dare aiuto; perché possano vivere in una società solidale, condivisa, in altre parole in un "mondo migliore".

Autori

Claudia Beccheroni lavora con Trinity College London dal 1992 ed ha ricoperto la carica di Direttrice per l'Italia dal 1994 al 2022. Attualmente si occupa, sempre con Trinity, di progetti accademici nel settore Educativo. Ha svolto attività di formatrice per la lingua inglese in diversi ambiti ed è stata relatrice in conferenze specializzate sia in Italia che all'estero. È stata inoltre Segretaria dell'Associazione Europea EALTA (European Association for Language Testing and Assessment). L'impatto della valutazione e dell'innovazione sui sistemi di istruzione è da sempre la sua passione, essendo stato anche l'oggetto della ricerca condotta per il suo Master presso la Università di Sheffield Hallam.

Francesca Christmas è la Direttrice per la Musica di Trinity College London con responsabilità sia per lo sviluppo del portfolio delle qualifiche che per l'attività accademica, inclusi progetti di ricerca, del settore Musica. È una docente qualificata con esperienza di insegnamento nelle Scuole Primarie e Secondarie in Inghilterra ed ha lavorato come formatrice di docenti con la Open University. Ha esperienza come professionista nei teatri dell'opera inglesi, e ha suonato in gruppi jazz e pop. Ha pubblicato articoli e capitoli di pubblicazioni accademiche sul tema della formazione dei docenti, della pedagogia strumentale e della valutazione nell'educazione musicale. Sta attualmente ultimando il suo PHD in Education all'Università di Birmingham City.

Laura Habegger ha lavorato con Trinity College London durante gli anni del Progetto Pilota in qualità di referente accademico. Come docente di musica ha lavorato a più livelli ed è attualmente Professore di Pedagogia Musicale, Psicologia della Musica e Metodologia dell'Educazione Musicale alla Civica Scuola di Musica Claudio Abbado – Fondazione Milano, per i corsi di laurea di primo e secondo livello. Ha presentato le sue ricerche in conferenze internazionali e pubblicato articoli in diversi paesi.

Silvia Maserati è musicista e musicoterapeuta attiva nella progettazione di interventi fondati sulla musica in ambito sanitario e socio-sanitario. Conduce interventi di musicoterapia e harp therapy in oncologia, terapia intensiva, neuroriabilitazione e nelle cure palliative, con un focus particolare sul legame tra musica e parola nelle tecniche di scrittura espressiva. È membro della Società Italiana di Cure Palliative dal 2018 e partecipa ai lavori congressuali nazionali con contributi scientifici inerenti al potenziale della musica nell'umanizzazione della cura. Dal 2019 è mentor per gli studenti italiani e internazionali nell'ambito del Clinical Musician Certification Program, programma di certificazione accreditato dalla National Standards Board for Therapeutic Musicians (USA) per la formazione di musicisti attivi in setting sanitario. Dal 2022 collabora con Trinity College London con attività di supporto, raccolta e analisi dei dati nel Progetto Pilota.

Francesca Rinaldi, musicologa, dopo un iniziale percorso come ricercatrice e poi come Project Manager in alcune importanti aziende italiane e internazionali, dirige da 13 anni la Scuola di Musica Time for Music a Maglie (Lecce). Collabora con Trinity College London dal 2018, diventando poi nel 2023 Business Development Manager per la Musica e le Arti Performative, fornendo supporto alle attività di docenti del settore pubblico e privato. Spinta dalla sua sete di conoscenza, ha approfondito gli studi sulla Music Learning Theory di Gordon e sulla vocalità, partecipando a diversi corsi di formazione a tema e specializzandosi nell'insegnamento del canto pop/rock.

Annalisa Spadolini è una musicista professionista, insegnante di strumento e ricercatrice. Attualmente ricopre la carica di Presidente del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, di cui è stata membro per 17 anni. Ha collaborato alla stesura di importanti norme di legge in favore della musica a scuola, fra i quali il Decreto Legislativo n. 60 del 13-04-2017 e il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 'Piano delle arti'.

È la promotrice ed ideatrice assieme all'INDIRE di numerosi progetti nazionali di ricerca e di formazione per docenti di musica, della rassegna nazionale "La Musica Unisce" ed è un supervisore dell'INVALSI. Pubblica articoli su riviste nazionali ed internazionali su tematiche riguardanti la formazione docenti e le politiche educative.

Stefano Trevisi ha compiuto studi di pianoforte, clavicembalo, musica corale e direzione di coro, canto gregoriano e musicologia sacra e Sacra Liturgia. Contemporaneamente ha compiuto gli studi di Filologia Medievale ed Umanistica all'Università di Padova. Si è successivamente perfezionato in pianoforte e musica da camera con B. Lagace, J. Ph. Tiollier, G. Gorog, A. Meunier e B. Canino. Ha lavorato nella scuola pubblica e nelle istituzioni private sia in Italia che all'estero. Dal 2013 è Direttore artistico delle attività musicali e teatrali della Fondazione Benetton Studi Ricerche. Svolge regolarmente attività concertistica sia come solista che in formazione cameristica e come direttore. È autore e conduttore di programmi radiofonici dedicati in particolare alla musica antica. Pubblica per la casa editrice Diastema.

È membro del team accademico di musica di Trinity College London dal 2020, di cui è anche Head of Support Music dal 2022.

Emiliano Valtulini lavora da 10 anni con Trinity College London, Italy di cui è l'attuale Direttore, dopo essere stato vice direttore e responsabile commerciale. Nonostante la formazione manageriale, ha un Executive MBA dell'Università di Bologna, il suo interesse per il mondo dell'educazione lo ha portato ad essere Assessore alla Cultura e alle Politiche Giovanili a soli 30 anni per ben due mandati. Emiliano ha anche ricoperto la carica di Sindaco, esperienza che ha contribuito alla sua formazione personale e dirigenziale. Ha seguito fin dall'inizio il Progetto Pilota e il Protocollo d'Intesa siglato con il CNAMP

Si ringraziano tutti i dirigenti, i docenti e gli studenti delle scuole coinvolte nel progetto.

Nome Istituto (in ordine alfabetico)	Località	Provincia
1. Convitto Nazionale Marco Foscarini	Venezia	Venezia
2. Direzione Didattica Santa Teresa di Riva	Santa Teresa di Riva	Messina
3. Istituto Comprensivo 1 Alatri	Alatri	Frosinone
4. Istituto Comprensivo 1 Chieti	Chieti	Chieti
5. Istituto Comprensivo 1 Lanciano	Lanciano	Chieti
6. Istituto Comprensivo 1 Lavello	Lavello	Potenza
7. Istituto Comprensivo 1 Margherita Hack	Suzzara	Mantova
8. Istituto Comprensivo 1 San Lazzaro di Savena	San Lazzaro di Savena	Bologna
9. Istituto Comprensivo 2 Vicenza	Vicenza	Vicenza
10. Istituto Comprensivo 7 Imola	Imola	Bologna
11. Istituto Comprensivo ad indirizzo musicale S. Aurigemma	Monteforte Irpino	Avellino
12. Istituto Comprensivo Alba Adriatica	Alba Adriatica	Teramo
13. Istituto Comprensivo Alessandro Volta	Taranto	Taranto
14. Istituto Comprensivo Angiulli De Bellis	Castellana Grotte	Bari
15. Istituto Comprensivo Bernacchia	Termoli	Campobasso
16. Istituto Comprensivo Bertesi	Soresina	Cremona
17. Istituto Comprensivo Borgaretto - Beinasco	Beinasco	Torino
18. Istituto Comprensivo Campo Calabro	Campo Calabro	Reggio Calabria
19. Istituto Comprensivo Campus Don Bosco	Tremestieri Etneo	Catania
20. Istituto Comprensivo Civitella San Paolo	Civitella San Paolo	Roma
21. Istituto Comprensivo Collecervino	Collecervino	Pescara
22. Istituto Comprensivo Creazzo	Creazzo	Vicenza

23.	Istituto Comprensivo Crema 2 Margherita Hack	Crema	Cremona
24.	Istituto Comprensivo Dante Alighieri	Opera	Milano
25.	Istituto Comprensivo di Calolziocorte	Calolziocorte	Lecco
26.	Istituto Comprensivo di Casteggio	Casteggio	Pavia
27.	Istituto Comprensivo di Rudiano	Rudiano	Brescia
28.	Istituto Comprensivo Divisione Julia	Trieste	Trieste
29.	Istituto Comprensivo Don Milani	Misterbianco	Catania
30.	Istituto Comprensivo Elio Vittorini	San Pietro in Clarenza	Catania
31.	Istituto Comprensivo Emanuele Ventimiglia	Belmonte Mezzagno	Palermo
32.	Istituto Comprensivo F.P. Tosti	Ortona	Chieti
33.	Istituto Comprensivo Falcomata - Archi	Reggio Calabria	Reggio Calabria
34.	Istituto Comprensivo Falcone ex Roberto Rimini	Ficarazzi	Catania
35.	Istituto Comprensivo Follonica 1	Follonica	Grosseto
36.	Istituto Comprensivo Francesco di Capua	Castellammare di Stabia	Napoli
37.	Istituto Comprensivo Francesco Gonin	Giaveno	Torino
38.	Istituto Comprensivo G. A. Bossi	Busto Arsizio	Varese
39.	Istituto Comprensivo G. A. Cesareo di Sant'Agata di Militello	Sant'Agata di Militello	Messina
40.	Istituto Comprensivo G. Bovio- G. Mazzini	Canosa Di Puglia	Barletta-Andria-Trani
41.	Istituto Comprensivo G. Falcone e P. Borsellino	Pietramelara	Caserta
42.	Istituto Comprensivo G. Marconi di Terni	Terni	Terni
43.	Istituto Comprensivo G. Nosengo	Petrosino	Trapani
44.	Istituto Comprensivo G. Ungaretti	Sesto Calende	Varese
45.	Istituto Comprensivo Giardini	Giardini Naxos	Messina

46.	Istituto Comprensivo Giovanni XXIII	Vittoria	Ragusa
47.	Istituto Comprensivo Gramsci - Pascoli	Noicattaro	Bari
48.	Istituto Comprensivo Guardi	Piombino	Livorno
49.	Istituto Comprensivo Guglielmino	Aci Catena	Catania
50.	Istituto Comprensivo I Martini	Treviso	Treviso
51.	Istituto Comprensivo II San Salvo	San Salvo	Chieti
52.	Istituto Comprensivo II Principe	San Casciano Val di Pesa	Firenze
53.	Istituto Comprensivo Iris Origo	Montepulciano	Siena
54.	Istituto Comprensivo L. Da Vinci Tramutola	Tramutola	Potenza
55.	Istituto Comprensivo La Giustiniana	Roma	Roma
56.	Istituto Comprensivo Leonardo Da Vinci	Saronno	Varese
57.	Istituto Comprensivo Leonardo da Vinci	Senago	Milano
58.	Istituto Comprensivo Luciano Manara	Milano	Milano
59.	Istituto Comprensivo Luigi Capuana	Palermo	Palermo
60.	Istituto Comprensivo Maglie	Maglie	Lecce
61.	Istituto Comprensivo Marino Centro	Marino	Roma
62.	Istituto Comprensivo Marta Minerbi	Mogliano Veneto	Treviso
63.	Istituto Comprensivo Masci	Francavilla al Mare	Chieti
64.	Istituto Comprensivo Mercantini	Fossombrone	Pesaro Urbino
65.	Istituto Comprensivo Minervini Sisti	Rieti	Rieti
66.	Istituto Comprensivo Modena 10	Modena	Modena
67.	Istituto Comprensivo Nord	Prato	Prato
68.	Istituto Comprensivo Nunzio Nasi	Trapani	Trapani
69.	Istituto Comprensivo Ottavio Gravina de Cruyllas	Ramacca	Catania
70.	Istituto Comprensivo Papa Giovanni XXIII	Pianella	Pescara
71.	Istituto Comprensivo Paradiso-Tuturano	Tuturano	Brindisi

72.	Istituto Comprensivo Perri - Pitagora	Lamezia Terme	Catanzaro
73.	Istituto Comprensivo Pescara 8	Pescara	Pescara
74.	Istituto Comprensivo Piazza Forlanini	Roma	Roma
75.	Istituto Comprensivo Pietro Vannucci	Città Della Pieve	Perugia
76.	Istituto Comprensivo Polo I Don Milani	Leverano	Lecce
77.	Istituto Comprensivo Privitera Polizzi	Partinico	Palermo
78.	Istituto Comprensivo Raffaello	Roma	Roma
79.	Istituto Comprensivo Raffaello Magiotti	Montevarchi	Arezzo
80.	Istituto Comprensivo Rende Commenda	Rende	Cosenza
81.	Istituto Comprensivo Ricci Curbastro	Padova	Padova
82.	Istituto Comprensivo Romualdo Trifone	Montecorvino Rovella	Salerno
83.	Istituto Comprensivo San Francesco Anguillara	Anguillara Sabazia	Roma
84.	Istituto Comprensivo San Leone IX	Sessa Aurunca	Caserta
85.	Istituto Comprensivo San Lucido	San Lucido	Cosenza
86.	Istituto Comprensivo Sanremo Centro Levante	Sanremo	Imperia
87.	Istituto Comprensivo Settanni	Rutigliano	Bari
88.	Istituto Comprensivo Socrate Mallardo	Marano di Napoli	Napoli
89.	Istituto Comprensivo Sora 2 - Riccardo Gulia	Sora	Frosinone
90.	Istituto Comprensivo Teodoro Ciresola	Milano	Milano
91.	Istituto Comprensivo Teramo 4 San Nicolò a Tordino	Teramo	Teramo
92.	Istituto Comprensivo Ugo Foscolo	Vescovato	Cremona
93.	Istituto Comprensivo Valtenesi	Manerba del Garda	Brescia
94.	Istituto Comprensivo Via Foscolo - Monza	Monza	Monza- Brianza
95.	Istituto Comprensivo Via XVI Settembre	Civitavecchia	Roma

96.	Istituto Comprensivo VII San Camillo Padova	Padova	Padova
97.	Istituto Comprensivo Vincenzo Galilei	Pisa	Pisa
98.	Istituto di Istruzione Superiore Antonio di Rudini	Palermo	Palermo
99.	Istituto di Istruzione Superiore Betty Ambiveri	Presezzo	Bergamo
100.	Istituto di Istruzione Superiore Don Milani	Acquaviva delle Fonti	Bari
101.	Istituto di Istruzione Superiore Italo Calvino di Città Della Pieve (PG)	Città della Pieve	Perugia
102.	Istituto di Istruzione Superiore Marco Polo - Liceo Artistico	Venezia	Venezia
103.	Istituto di Istruzione Superiore Valdarno	San Giovanni Valdarno	Arezzo
104.	Istituto Magistrale Alfano I	Salerno	Salerno
105.	Istituto Magistrale Statale Benedetto Croce	Oristano	Oristano
106.	Istituto Omnicomprensivo Città Sant'Angelo	Città Sant'Angelo	Pescara
107.	Istituto Scolastico Santa Marta	Chiavari	Genova
108.	ITC annesso Educandato Statale San Benedetto	Montagnana	Padova
109.	Liceo Ginnasio Giorgione	Castelfranco Veneto	Treviso
110.	Liceo Musicale Caterina Percoto	Udine	Udine
111.	Liceo Musicale F. Angeloni	Terni	Terni
112.	Liceo S. Quasimodo	Magenta	Milano
113.	Liceo Scientifico G. Tarantino	Gravina in Puglia	Bari
114.	Polo Liceale R. Mattioli	Vasto	Chieti
115.	Scuola Primaria Paolo Ars	Prato	Prato
116.	Scuola Secondaria di I Grado Cavour	Catania	Catania

117. Scuola Secondaria di I Grado Cosmo Guastella	Misilmeri	Palermo
118. Scuola Secondaria di I Grado Enrico Forzati	Sant'Antonio Abate	Napoli
119. Scuola Secondaria di I Grado Murialdo	Foggia	Foggia
120. Scuola Secondaria di I Grado Rocca-Bovio-Palumbo	Trani	Barletta-Andria-Trani
121. Secondo Circolo Didattico Don Saverio Valerio	Gravina in Puglia	Bari
122. Secondo Circolo Didattico S. Domenico Savio - Tommaso Fiore	Gravina in Puglia	Bari
123. Settimo Circolo Didattico di Piacenza	Piacenza	Piacenza

