



## LA MUSICA CLASSICA A SOSTEGNO DELL'APPRENDIMENTO

### Sperimentazione e proposta di un metodo didattico inclusivo

Classic music in support of learning  
Experimentation and proposal of an inclusive educational method

CORRADO MUSCARÀ  
Università di Catania, Italia

---

#### KEYWORDS

School  
Inclusion  
Models  
Methods  
Music

---

#### ABSTRACT

*This article describes an investigation conducted on a non-probabilistic sample of primary school pupils in the province of Syracuse (Italy), during which a teaching method developed on the basis of some models of music therapy and reflections on some experiences made at school was tested. . The comparative textual analysis revealed that the proposed teaching method, if adopted with well-defined criteria (procedures and selected classical music), could help teachers to structure inclusive and functional didactic environments to enhance the development of text comprehension skills. of pupils.*

---

#### PALABRAS CLAVE

Scuola  
Inclusione  
Modelli  
Metodi  
Musica

---

#### RESUMEN

*Questo articolo descrive una investigazione condotta su un campione non probabilistico di alunni di scuola primaria della provincia di Siracusa (Italia), durante la quale è stato sperimentato un metodo didattico elaborato sulla scorta di alcuni modelli di musicoterapia e dalle riflessioni su alcune esperienze realizzate a scuola. L'analisi testuale comparativa ha consentito di rilevare che il metodo didattico proposto, se adottato con criteri ben definiti (procedure e musiche classiche selezionate), potrebbe aiutare gli insegnanti a strutturare ambienti didattici inclusivi e funzionali per potenziare lo sviluppo delle competenze della comprensione del testo degli alunni.*

---

Recibido: 08/ 07 / 2022

Aceptado: 16/ 09 / 2022

## 1. Introduzione

La presenza a scuola di alunni con bisogni educativi speciali, negli ultimi anni sempre più in aumento (ISTAT, 2021; Universo scuola, 2020), implica una complessità di esigenze non facili da gestire sul piano didattico, ponendo anche agli insegnanti più preparati molteplici interrogativi ai quali molte volte non riescono a rispondere in modo concreto e adeguato (Bonini et al., 2021). Si tratta di circostanze che richiedono molta attenzione e soprattutto l'adozione e l'implementazione di strategie didattiche sempre più innovative, calibrate sulle esigenze di ogni alunno, elaborate e riadattate ai loro bisogni educativi speciali (Ianes et Cramerotti, 2017), ma nel contempo avendo l'obiettivo di realizzare e mantenere climi inclusivi, senza escludere nessuno, dove ogni alunno abbia la possibilità di trovare, in modo sereno e piacevole, la dimensione adatta per apprendere le offerte formative proposte dalla scuola, sviluppando le competenze previste dagli ordinamenti scolastici vigenti (MIUR, 2018).

Si profila, pertanto, una scuola in cui è sempre più indispensabile progettare, allestire e organizzare ambienti didattici inclusivi, in cui sia possibile adottare azioni e pratiche didattiche innovative, elaborate e realizzate dalla coniugazione tra i modelli teorici su cui si fonda la didattica e la pedagogia dell'inclusione (D'Alonzo, 2018) e i contributi derivanti anche da altri modelli diversi dalle tradizionali scienze pedagogiche, e certamente da riflessioni sviluppate su pratiche didattiche già sperimentate nei diversi contesti dell'educazione e della formazione e valutate funzionali ai fini di validi processi inclusivi (Muscarà, 2013).

È in questa direzione, e stimolati anche dai contributi scientifici proposti da autorevoli studiosi esperti nel settore delle scienze dell'educazione e della formazione, in particolare nell'ambito della didattica dell'inclusione (D'Alonzo, 2017), che abbiamo deciso, senza alcuna pretesa, di proporre e sperimentare nell'ambito delle didattiche innovative per la scuola inclusiva un metodo didattico in grado di offrire agli insegnanti l'opportunità di allestire ed organizzare ambienti didattici inclusivi, funzionali per tutti gli alunni, con particolare riguardo alle complesse situazioni che si generano in presenza di alunni con bisogni educativi speciali. Si tratta di un metodo elaborato dalle riflessioni su alcuni temi e modelli teorici della didattica e della pedagogia dell'inclusione, e su esperienze scolastiche che abbiamo realizzato in altre sedi, in cui sono state adottate azioni didattiche derivanti da alcuni modelli della musicoterapia, considerata come pratica musicale in grado di favorire il coinvolgimento e la partecipazione didattica di tutti gli alunni, offrendo in modo collettivo risposte ai diversi bisogni educativi speciali presenti in un ambiente didattico come la classe o un laboratorio scolastico (Muscarà, 2013, pp. 283-292). Il metodo è stato sviluppato con non poche difficoltà, per le pochissime esperienze realizzate su questo versante, altresì per la mancanza di realizzazioni di progetti scientifici consolidati sull'uso della musica classica a sostegno della didattica a scuola.

### 1.1. L'inclusione scolastica

L'inclusione scolastica non riguarda solo gli alunni con bisogni educativi speciali. Nel dibattito internazionale si discute di *full inclusion*, una prospettiva di ricerca che si propone di realizzare una scuola per tutti, un ambiente adatto a tutti gli alunni, alle loro differenze e diversità, ai loro differenti bisogni educativi (Gargiulo, 2012, p. 232). Lo sfondo teorico dell'inclusione è pensato per rispondere alle diverse esigenze degli alunni, riconoscendo il valore essenziale della differenza di ognuno di loro, non ignorando la presenza di "situazioni problematiche di funzionamento umano che fanno diventare speciali i bisogni normalissimi e unici". Il termine "speciale", associato spesso all'inclusione, non è altro che un qualche tipo di complessità di funzionamento che rende più difficile (e per questo è problematica per il soggetto che la vive) fare in modo che i bisogni educativi ottengano risposte adeguate (Ianes, 2017, p. 17).

La presenza a scuola di alunni con diversi bisogni educativi speciali presuppone interventi più complessi, come l'elaborazione e l'implementazione di percorsi educativi finalizzati a promuovere opportunità di apprendimento in modo graduale e adeguate ai vari aspetti che articolano la complessità dello sviluppo della persona, nel rispetto dei personali *bisogni educativi*. La prospettiva della *full inclusion* si propone come *spazio* non specifico dei BES, ma delle differenze intese come modo originale dei singoli alunni di porsi nell'apprendimento e nelle relazioni, considerando unici i bisogni di ogni individuo (Vehmas, 2010, p. 92). L'essere "speciale" fa parte di ogni persona, poiché entità unica, singolare, irripetibile, diversa e con pari valori rispetto ad un'altra. L'obiettivo principale dell'inclusione è, dunque, quello di offrire risposte pedagogiche alle differenti richieste di tutti gli alunni, qualunque siano le condizioni personali e sociali. E non solo agli alunni con problemi di apprendimento, come inizialmente qualcuno ha interpretato.

In Italia, a partire dalla Direttiva Ministeriale sui BES e dalle successive circolari ministeriali (MIUR; 2013) il Legislatore scolastico mira a fornire al personale scolastico azioni di orientamento finalizzati a rendere la scuola sia sempre più inclusiva. L'obiettivo principale è di tutelare anche quegli alunni che, seppur non diagnosticati o non certificati come alunni con BES, in particolar modo con disabilità, sono portatori di problematiche varie che possono ripercuotersi sui loro processi di apprendimento e di partecipazione scolastica, rischiando di essere esclusi dal contesto dell'ambiente didattico. L'inclusione deve dunque intendersi come *rafforzativo* di scuola democratica, di scuola aperta a tutti, di realtà educativa, sottolinea Ianes, "che si fonda su equità, promozione

sociale e valorizzazione di tutti gli alunni” (2017, p. 15) , “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” (Repubblica Italiana, 1947, art. 3), che mira ad offrire ad ogni alunno la possibilità di apprendere i saperi ed i linguaggi culturali di base (alfabetizzazione primaria), di sviluppare una molteplicità di capacità, di abilità e di competenze, di allenare l’intelligenza inquisitiva, euristica e creativa (alfabetizzazione secondaria)(Baldacci, 2005, p. 10). L’inclusione implica pertanto alla scuola un impegno arduo e costante, una vera e propria *sfida*, o, come direbbe R. Laporta, una *difficile scommessa* (1971), che la impegna nella direzione di adottare dispositivi didattici che non creino percorsi separati, ma comuni, all’insegna di autentici climi inclusivi, in cui si riflettono, si costruiscono e ricostruiscono i valori di accoglienza e di inclusione, di amicizia, il senso di appartenenza al gruppo, gli atteggiamenti prosociali, il rafforzamento dell’empatia, la promozione di condotte di aiuto e di sostegno, garantendo i diritti di ognuno nella quotidianità del *fare scuola*. È in questa direzione che si inserisce la musicoterapia, intesa però in modo diverso dalla sua accezione etimologica, da come effettivamente viene concepita dalla letteratura di riferimento.

## 1.2. La musicoterapia come pratica musicale per favorire l’apprendimento

Il termine musicoterapia – composto da due parole: “musica”, che indica l’arte di combinare più suoni secondo determinate leggi e convenzioni; e “terapia”, che deriva dal greco *therapeia*, servizio, che significa *cura di una malattia* – nella sua accezione etimologica è inteso come una pratica che si avvale della musica per curare persone con problemi di salute a livello funzionale e/o strutturale.

Da vari testi scientifici su questo tema e da alcune esperienze, in particolare quelle svolte e documentate da coloro i quali si possono considerare i pionieri della musicoterapia (ci riferiamo ad J. Alvin, R. Benenzon e E.H. Boxill, solo per citare i più autorevoli, nonché ai loro propositi, che in prosieguo brevemente richiameremo), si evince che si tratta di una pratica terapeutica che si avvale del linguaggio musicale per curare persone in difficoltà, ove per difficoltà si intende una serie di stati di malessere soprattutto mentale.

In proposito J. Alvin scrive nell’introduzione del suo testo, intitolato *La musica come terapia*, che si tratta di un libro rivolto “non solo a musicisti ed insegnanti, ma a chiunque si interessi dello sviluppo, del benessere e della sanità mentale dei fanciulli minorati: genitori, pedagogisti, terapisti, psicologi e psichiatri, che cercano di sviluppare al massimo le possibilità di questi fanciulli, di prepararli ad affrontare la vita, di aiutarli ad essere costanti ed indipendenti, di scoprire per essi quelle attività creative che sono la chiave dell’equilibrio mentale” (1968, p. 7).

R. Benenzon, fondatore della prima cattedra di musicoterapia a Buenos Aires presso la facoltà di Medicina dell’Università del Salvador, utilizza il termine musicoterapia, a partire dai suoi primissimi scritti, considerando due campi di indagine: nel primo si riferisce ad una scienza che studia il complesso suono-essere umano e, nel contempo, anche la ricerca di elementi per la diagnosi e i metodi terapeutici conseguenti; nel secondo definisce una pratica che, usando il suono, la musica e il movimento, mira a modificare aspetti psicodinamici della personalità umana e a superare sintomi patologici, cercando di aprire canali di comunicazione sostitutivi in grado di predisporre processi di recupero del paziente (1971, 1998).

La studiosa E.H. Boxill definisce la musicoterapia come una modalità di trattamento che “apre nuove vie verso i remoti lidi della crescita personale e del senso umano; crea canali espressivi e di apprendimento, nel senso più ampio, per coloro che, a causa dei problemi mentali e fisici, originati alla nascita, sono limitati nelle relazioni con se stessi, con gli altri e con l’ambiente” (1991, p. 41).

Al congresso di Amburgo del 1996, la Federazione Mondiale di Musicoterapia (WFMT) ha definito la musicoterapia come “l’uso della musica e/o dei suoi elementi (suono, ritmo, melodia e armonia) per opera di un musicoterapista qualificato in un rapporto individuale o di gruppo, all’interno di un processo definito per facilitare e promuovere la comunicazione, le relazioni, l’apprendimento, la motricità, l’espressione, l’organizzazione ed altri obiettivi terapeutici degni di rilievo nella prospettiva di assolvere i bisogni fisici, mentali, sociali e cognitivi” Lo scopo è di “sviluppare potenziali e/o riabilitare funzioni dell’individuo in modo che egli possa ottenere una migliore integrazione sul piano intrapersonale e/o interpersonale e, conseguentemente, una migliore qualità della vita attraverso la prevenzione, la riabilitazione o la terapia” (Oberegelsbacher, G. Rezzadore, 2003, pp. 96, 97).

Le definizioni prese in esame, tra le più note nella letteratura della musicoterapia, evidenziano il senso attribuito all’accezione terminologica di tale pratica, ovvero un modo di fare musica pensato prevalentemente per persone in difficoltà. Nei termini appena riportati, la musicoterapia appare come una pratica musicale centrata sulla relazione di aiuto di tipo terapeutico o clinico, diretta alla persona che manifesta una condizione di disagio e/o di patologia, pertanto attraverso una relazione che smarrisce, a nostro avviso, il carattere autentico di relazionalità, perché si concentra solo su uno dei due poli della relazione (Franchini, 2007, p 57): quello del soggetto che chiede aiuto, che confida esclusivamente nell’agire dell’educatore/terapeuta, in un *setting* in cui prevale la debolezza di un individuo, bisognoso di aiuto, privo o poco attrezzato di risorse necessarie per affrontare il suo percorso esistenziale in vista di un positivo cambiamento. Considerata in questo senso, l’affermazione che la musicoterapia possa favorire processi di inclusione non sembra del tutto congruente.

Quella di cui ci siamo avvalsi per elaborare il metodo didattico, che abbiamo sperimentato, non è propriamente il modello di musicoterapia della letteratura di riferimento di cui abbiamo appena argomentato. Si tratta, piuttosto, di una derivazione della musicoterapia che, avvalendosi di alcuni brani di musica classica, si pone l'obiettivo di aver cura della persona, abile e non abile, in vista di finalità didattiche. È possibile definire tale approccio come una pratica didattica che si pone come obiettivo principale la strutturazione e l'organizzazione di ambienti di apprendimento inclusivi, dove ogni alunno attraverso l'ausilio della musica classica, sentendosi accolto e sereno, possa trovare nelle note musicali proposte la dimensione adatta a favorire, in modo armonico e con emozioni positive, i processi di apprendimento, lo sviluppo di specifiche competenze, nonché del proprio processo di personalizzazione.

È assodato che la musica, come ha ribadito il legislatore nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, ha in sé tante funzioni formative, che consentono di attivare le principali sfere dello sviluppo del sistema persona: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, emotivo-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale e critico-estetica. Essa rappresenta una "componente fondamentale e universale dell'esperienza umana - che - offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e socializzazione, all'acquisizione di strumenti di conoscenza, alla valorizzazione della creatività e della partecipazione, allo sviluppo del senso di appartenenza a una comunità, nonché all'interazione fra culture diverse" (MIUR, 2012, p. 58). Il canto, l'uso di strumenti musicali, l'ascolto, la produzione, la comprensione 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 a bisogni, desideri, domande, caratteristiche delle diverse fasce d'età" (MIUR, 2012, p. 58).

La musicoterapia, nel modo in cui l'abbiamo concepita per elaborare il metodo che abbiamo sperimentato, si avvale di un tipo di linguaggio fatto di suoni, di silenzi, di pause e di echi generati dalla musica classica, ma sistematizzato intenzionalmente per suscitare emozioni ed entusiasmo, per favorire momenti di serenità durante i processi didattici e, nel contempo, per stimolare in modo collettivo la partecipazione degli alunni alle attività didattiche proposte dal docente, in un contesto classe in cui molte volte risulta difficile fare didattica, a causa delle tante *diversità* presenti, delle varie difficoltà connesse ai bisogni educativi speciali degli alunni (D'Alonzo, 2020), e anche del fatto che oggi la maggior parte degli alunni, come abbiamo rilevato durante altre indagini a scuola e come confermano altre ricerche su questo tema, non sono del tutto educati all'ascolto, si distraggono facilmente e non riescono a mantenere la concentrazione durante le attività didattiche (Dentale, 2019).

## 2. Obiettivi

Sulla scorta delle considerazioni sopra esposte, ma soprattutto delle riflessioni sugli esiti di alcune pratiche didattiche già realizzate in diversi contesti scolastici, abbiamo pensato di strutturare e di sperimentare un metodo didattico che, avvalendosi di alcuni brani della musica classica, potesse aiutare gli insegnanti a gestire meglio le difficili situazioni che spesso si rilevano in classe, soprattutto laddove sono presenti alunni con bisogni educativi speciali e per i quali quotidianamente ci si sforza di riflettere su quale potrebbe essere il metodo didattico più congeniale affinché ognuno di loro possa partecipare alle attività didattiche proposte, in modo sereno e con entusiasmo insieme ai compagni della classe. L'idea è scaturita principalmente dalle osservazioni condotte su un gruppo di alunni durante la messa in atto di alcune pratiche didattiche di musicoterapia, dove erano presenti alcuni alunni con deficit dell'attenzione e dell'iperattività, e altre con forme di spettro autistico (Muscarà, 2013). In quelle occasioni, abbiamo notato che, nel momento della diffusione di alcuni brani della musica classica, gli alunni hanno manifestato momenti di serenità, mostrando di impegnarsi in silenzio e con entusiasmo alle attività proposte, soprattutto durante le attività dedicate al disegno e all'ascolto di storie e/o di semplici brani dei libri di testo, narrati e/o letti da un docente/oratore.

Per verificare l'attendibilità del metodo didattico, abbiamo strutturato una ricerca sulla scorta di alcune modalità di ricerca proposte da studiosi autorevoli ed esperti nell'ambito della metodologia della ricerca in educazione e formazione (Lucisano & Salerni, 2002).

La ricerca, che ha consentito la sperimentazione del metodo, si è posta principalmente i seguenti obiettivi:

- rilevare il grado di attenzione, di entusiasmo, di concentrazione e di partecipazione degli alunni in relazione alle attività didattiche proposte;
- rilevare il grado di inclusività all'interno delle classi;
- rilevare le performance didattiche degli alunni in relazione alle esecuzioni dei compiti assegnati.

## 3. Metodologia

### 3.1. Il campione della ricerca

La popolazione bersaglio è risultata costituita da alunni della classe seconda della scuola primaria (7/8 anni di età). La scelta è scaturita dal fatto che i programmi, ovvero le *Indicazioni Nazionali italiane per il curricolo del*

*primo ciclo di istruzione*, prevedono che a partire dalla classe seconda della scuola primaria gli insegnanti devono progettare attività didattiche finalizzate a sviluppare le competenze per la comprensione del testo (MIUR, 2012, p. 40).

Attraverso una procedura di campionamento di convenienza, abbiamo individuato come campione di giudizio per la prova pilota una classe di 22 alunni (1 alunno con disabilità, 2 alunni con altre tipologie di BES) di scuola primaria di un istituto scolastico di Siracusa (classe 2<sup>a</sup>, sezione A - Istituto comprensivo Santa Lucia). Si è trattato di un campione di alunni che spesso ha fatto registrare, da parte degli insegnanti, difficoltà nella gestione della classe, soprattutto per quel che concerne l'attenzione e l'impegno relativamente alla proposta di alcune attività didattiche, in particolare quelle riguardanti la comprensione del testo narrato. I docenti, infatti, lamentavano difficoltà nel creare climi didattici sereni e piacevoli per gli alunni che, spesso, durante i momenti dedicati alla comprensione del testo narrato, manifestavano noia e difficoltà nel seguire le offerte formative, si distraevano facilmente e, più volte, facevano registrare esiti non del tutto positivi sul piano delle performance e degli obiettivi didattici previsti, altresì, sul clima inclusivo.

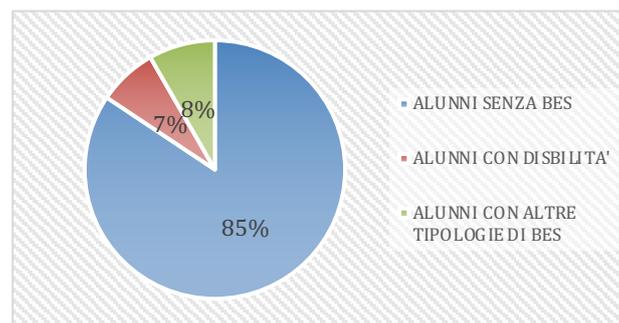
La collaborazione con i docenti della classe ci ha consentito di correggere e di perfezionare le procedure di applicazione del metodo didattico proposto e, altresì, gli strumenti per la verifica dell'efficacia: la scelta delle musiche e dei tempi di applicazione, le fasi delle procedure e le modalità di intervento, gli strumenti per la verifica delle competenze acquisite e del clima inclusivo.

Dopo la prova pilota abbiamo proceduto a definire il campione della ricerca (Fig. 1), che è risultato costituito da 106 alunni, di 7/8 anni di età, pertanto frequentanti il secondo anno di scuola primaria, 2 classi di 38 alunni dell'Istituto comprensivo "Santa Lucia" di Siracusa (3 alunni con disabilità, 3 alunni con altre tipologie di BES)

4 classi di 68 alunni dell'istituto comprensivo "Silvio Pellico" di Pachino (SR) (5 alunni con disabilità, 6 alunni con altre tipologie di BES).

La ricerca è durata 3 anni: il primo anno è stato dedicato agli alunni dell'istituto scolastico di Siracusa, mentre il secondo e il terzo anno agli alunni dell'istituto di Pachino.

Figura 1. Campione della ricerca



### 3.2. Implementazione del metodo: fasi e strumenti di rilevazione

L'indagine ha seguito un approccio misto (quantitativo e qualitativo) e ha previsto, durante l'applicazione del metodo, l'utilizzo di appositi strumenti opportunamente costruiti per la rilevazione delle variabili dell'indagine, che hanno consentito di verificare gli obiettivi della ricerca.

Il metodo didattico sperimentato ha previsto principalmente 3 fasi di attività, per ogni classe.

Durante la prima fase (2 mesi) gli alunni sono stati invitati ad ascoltare in silenzio, senza eseguire alcun compito didattico, le musiche proposte dal docente investigatore, per un tempo definito e intervallate. (non superiore a 20 minuti, due giorni a settimana). Per questa indagine si è deciso di avvalersi della composizione classica di Chopin dal titolo "Spring Waltz", suonata al pianoforte. Durante questa prima fase si è lavorato sul raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- educare gli alunni al suono e all'ascolto della musica classica;
- creare un clima della classe sereno, rilassante e piacevole per tutti gli alunni.

Per la rilevazione del livello di ascolto è stata costruita ed utilizzata una scala di valutazione a quattro valori, che è stata utilizzata dal docente investigatore in due momenti: prima settimana e dopo il primo mese, per verificare i livelli di cambiamento.

Durante la seconda fase sono state lette agli alunni, contemporaneamente all'esecuzione della musica a volume basso (sottofondo musicale), alcuni brani previsti nei testi scolastici adottati dai docenti della classe. Successivamente, dopo un breve momento di non esecuzione della musica (pausa didattica), gli alunni sono stati impegnati a rispondere, in forma scritta, ad alcune domande predisposte per verificare il livello di comprensione del testo narrato, mentre veniva diffusa la composizione musicale eseguita contemporaneamente all'ascolto della lettura del brano scelto.

Per la rilevazione del livello di attenzione durante la lettura dei brani e dei livelli di impegno e concentrazione durante l'esecuzione delle attività sono state utilizzate, per ogni alunno, due scale di valutazione a quattro valori appositamente costruite. Per effettuare una rilevazione comparativa ai fini della ricerca, le scale sono state utilizzate in altri momenti anche in assenza di musica classica.

Successivamente gli alunni sono stati invitati dal docente investigator ad esprimere il loro grado entusiasmo durante l'esecuzione delle attività proposte con l'ausilio della musica e a verificare, insieme, la correttezza delle risposte date ai quesiti della consegna didattica.

Per la rilevazione del grado di entusiasmo relativo all'esecuzione della consegna didattica e del grado di entusiasmo e partecipazione durante fase di correzione delle risposte sono state utilizzate due schede di valutazione a quattro livelli di osservazione.

La terza fase è stata dedicata alla valutazione degli elaborati degli alunni (le risposte ai quesiti formulati), ovvero alla rilevazione delle performance didattiche degli alunni, alle loro prestazioni in relazione alle esecuzioni dei compiti assegnati. Durante questa fase è stata utilizzata, per ogni alunno, una griglia di valutazione, strutturata con indicatori di valutazione e con descrittori e quattro livelli di prestazioni didattiche.

#### 4. Risultati

Dall'analisi dei dati relativi alla prima fase sono emersi i seguenti risultati. La tabella 1 riporta le rilevazioni effettuate all'inizio della sperimentazione (prima settimana), relativamente ai livelli di ascolto durante l'esecuzione della musica. Nella seconda (tabella 2) sono, invece, riportati i dati rilevati sulla stessa variabile di indagine, dopo un primo mese di applicazione della procedura.

Tabella 1. Livelli di ascolto durante il primo giorno

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES	4 4%	8 9%	70 79%	7 8%
Alunni con disabilità	2 25%	1 12%	5 63%	
Alunni con altre tipologie di BES	3 33%	2 22%	4 45%	

Tabella 2. Livelli di ascolto dopo il primo mese

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES		5 6%	52 58%	32 36%
Alunni con disabilità	1 12%	1 13%	4 50%	2 25%
Alunni con altre tipologie di BES	2 22%	1 11%	2 22%	4 45%

La tabella 3 riporta i dati ricavati dall'analisi effettuata durante la lettura dei brani da parte del docente, mentre veniva diffusa la musica in sottofondo, relativamente ai livelli di attenzione degli alunni, mentre la tabella 4 riporta i dati ricavati dall'analisi effettuata durante la lettura dei brani senza però la musica.

Tabella 3. Livelli di attenzione alla lettura del docente con la musica

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES	2 2%	5 6%	49 55%	33 37%
Alunni con disabilità	1 12%	2 25%	2 25%	3 38%
Alunni con altre tipologie di BES	1 11%	2 22%	2 22%	4 45%

Tabella 4. Livelli di attenzione alla lettura del docente senza la musica

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES	3	11	59	16
	4%	12%	66%	18%
Alunni con disabilità	3	4	1	
	37%	50%	13%	
Alunni con altre tipologie di BES	2	4	2	1
	22%	45%	22%	11%

La tabella 5 riporta i livelli di impegno e concentrazione riscontrati dal docente investigator mentre gli alunni eseguivano la consegna assegnata, con la diffusione della musica, mentre la tabella 6 riporta tali livelli senza la diffusione della musica.

Tabella 5. Livelli di impegno e concentrazione degli alunni con la musica

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES		4	45	40
		4%	45%	51%
Alunni con disabilità	1	3	2	2
	12%	38%	25%	25%
Alunni con altre tipologie di BES	1	2	4	2
	11%	22%	45%	22%

Tabella 6. Livelli di impegno e concentrazione degli alunni senza la musica

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES	3	18	57	11
	4%	20%	64%	12%
Alunni con disabilità	1	5	2	
	12%	63%	25%	
Alunni con altre tipologie di BES	2	4	3	
	22%	45%	33%	

La tabella 7 riporta i dati ricavati dall'analisi relativa al grado di entusiasmo durante l'esecuzione della consegna didattica con la diffusione della musica, mentre la tabella 8 riporta i dati relativi all'analisi elaborata sui livelli di entusiasmo e partecipazione durante i momenti dedicati alle correzioni delle risposte in modo collettivo.

Tabella 7. Livelli di entusiasmo durante l'esecuzione della consegna didattica con la musica

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES		2	48	39
		2%	54%	44%
Alunni con disabilità	1	1	6	
	12%	12%	76%	
Alunni con altre tipologie di BES		2	4	3
		22%	45%	33%

Tabella 8. Livelli di entusiasmo e partecipazione durante i momenti di correzioni delle risposte

ALUNNI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Alunni senza BES		4 4%	38 43%	47 53%
Alunni con disabilità		1 25%	5 63%	2 25%
Alunni con altre tipologie di BES		2 22%	5 56%	2 22%

La tabella 9 mostra i dati ottenuti dall'analisi elaborata sugli esiti dei lavori didattici eseguiti dagli alunni. I livelli di prestazione utilizzati sono stati cinque:

- livello 1 – NON ESEGUITO
- livello 2 – ESEGUITO POCO CORRETTO
- livello 3 – ESEGUITO CORRETTO
- livello 4 – ESEGUITO ABBASTANZA CORRETTO
- livello 5 – ESEGUITO MOLTO CORRETTO

Tabella 9. Livelli di performance didattica

ALUNNI	LIVELLO 1	LIVELLO 2	LIVELLO 3	LIVELLO 4	LIVELLO 5
Alunni senza BES		16 19%	32 37%	26 30%	12 14%
Alunni con disabilità		3 37%	4 50%	1 13%	
Alunni con altre tipologie di BES		3 33%	4 45%	1 11%	1 11%

## 5. Discussione

L'analisi dei dati relativi alla prima fase della sperimentazione del metodo, come si evince dalle tabelle 1 e 2, mette in evidenza che l'introduzione della musica classica ha determinato alcuni cambiamenti relativamente ai livelli di ascolto. Dall'elaborazione delle percentuali si rileva, infatti, che i livelli di ascolto nei riguardi della musica classica sono cambiati rispetto alla situazione di partenza. La maggior parte degli alunni, dopo un mese di sperimentazione, ha fatto registrare livelli di ascolto alti (abbastanza e molto), confermando l'ipotesi che i suoni e le melodie di alcune composizioni di musica classica, in questo caso di "Spring" di Chopin, sono risultati abbastanza graditi. In siffatte esperienze ognuno di loro ha vissuto l'ascolto di tale musica come occasione per far silenzio in classe in modo collettivo, per rilassarsi e concentrarsi e, nel contempo, per prendersi cura di se stessi, delle proprie componenti percettive e cognitive, del proprio benessere mentale, in un clima sereno e piacevole. In questa direzione, da un punto di vista della sperimentazione educativa, la musica classica potrebbe essere considerata come una variabile indipendente (Lucisano & Salerno 2002, p 60) che, introdotta in un ambiente didattico come la classe, ha favorito la strutturazione di un clima sereno e piacevole per tutti gli alunni, indipendentemente dai loro bisogni educativi speciali, predisponendo in ogni alunno l'avvio di processi di apprendimento in modo armonico.

Dall'analisi dei dati relativi ai livelli di attenzione alla lettura del docente, contemporaneamente alla musica classica diffusa a basso volume (soffondo musicale), è possibile notare, anche in questo caso, che le percentuali più alte riguardano i livelli abbastanza e molto (tabella 3). Diversa è invece la situazione rilevata durante i momenti in cui il docente ha letto senza la diffusione della musica. Dai dati riportati nella tabella 4 si evince anche che sono gli alunni con disabilità e quelli con altre tipologie di BES ad essersi distratti di più rispetto al resto degli altri alunni. Da questa comparazione si potrebbe affermare che la musica classica, generando un clima sereno e piacevole, abbia contribuito alla strutturazione di un ambiente didattico favorevole, soprattutto nei riguardi di alunni con BES, ai processi di attenzione durante i momenti didattici dedicati alla lettura e/o alla narrazione di testi da parte del docente.

L'analisi dei livelli di impegno e concentrazione, riscontrati dal docente investigatore, mentre gli alunni hanno eseguito la consegna didattica assegnata con la diffusione della musica (tabella 5), evidenzia che la maggior parte degli alunni si sono collocati nei livelli abbastanza e molto. Diversi sono invece i dati ricavati dall'analisi che ha riguardato le stesse variabili, senza però la diffusione della musica. Solo l'11% ha riguardato gli alunni senza BES.

Da questa constatazione si potrebbe affermare che la musica abbia contribuito in modo positivo anche su queste variabili. Gli alunni, soprattutto quelli con bisogni educativi speciali, si sono impegnati e concentrati di più con la diffusione della musica.

Dall'analisi dei dati riportati nella tabella 7, si evince un'alta percentuale di alunni che ha manifestato entusiasmo durante l'esecuzione della consegna didattica. Dalle osservazioni condotte, si è anche potuto notare che gli alunni hanno mantenuto il silenzio durante l'esecuzione delle consegne didattiche, lavorando con serenità e soprattutto non manifestando alcun tipo di comportamento difficile da gestire, pertanto il docente non ha avuto difficoltà didattica nella gestione della classe.

Anche per quanto concerne la partecipazione da parte degli alunni alle correzioni delle risposte (in forma scritta) previste nelle consegne didattiche, riguardanti le domande sulla comprensione del testo, l'analisi dei dati mette in evidenza un'alta percentuale di alunni che ha fatto registrare livelli di gradimento e di partecipazione nei riguardi di tali momenti.

L'analisi dei dati relativi ai livelli di performance didattica offre un quadro articolato e quasi del tutto positivo. È interessante notare che tutti gli alunni hanno eseguito la prova. Si tratta di un dato che consente di confermare che l'implementazione di questo metodo didattico abbia favorito in modo particolare i processi di impegno e di partecipazione didattica di ogni alunno, indifferentemente dai bisogni educativi speciali, confermando pertanto l'ipotesi che l'ausilio della musica classica, durante alcune attività didattiche, come quelle che abbiamo preso in esame, si potrebbe rilevare funzionale per il docente sul piano dell'allestimento e dell'organizzazione di ambienti di apprendimento, in cui sia possibile gestire la classe in modo sereno e senza particolari "sforzi didattici". Ogni alunno potrebbe riuscire a trovare nelle note della musica classica la serenità mentale, l'entusiasmo e le emozioni positive per apprendere e per vivere, in modo armonico e piacevole, le attività didattiche proposte dal docente.

## 6. Conclusioni

Gli esiti dell'indagine condotta sulla sperimentazione consegnano un quadro che, certamente, lascia intravedere approcci positivi nei riguardi dell'attendibilità didattica del metodo proposto. L'analisi dei dati, utilizzata in sede di codifica finale, relativamente alle variabili indagate, ha consentito di rilevare che il metodo didattico proposto, se implementato con specifici criteri, ben definiti (procedure, fasi e musiche classiche selezionate) e con continuità didattica, altresì adottato da un team di insegnanti motivati e intenzionalmente formati, potrebbe rivelarsi efficace per l'allestimento e l'organizzazione di ambienti didattici piacevoli e inclusivi, dove ogni alunno, a prescindere dai suoi bisogni educativi speciali, potrebbe trovare la dimensione adatta per apprendere, in modo sereno e in armonia, le offerte didattiche previste a scuola, sviluppando e potenziando, nel contempo, le competenze necessarie per la comprensione del testo narrato. Il metodo sperimentato sembra confermare l'ipotesi che il supporto della musica classica alla didattica, intesa come risorsa che consente di attivare le principali sfere dello sviluppo del sistema persona di ogni alunno, a prescindere dai suoi bisogni educativi, perché rappresenta la componente fondamentale e comune di ogni persona, può essere vissuta dagli alunni come occasione e modo per condividere e per apprendere insieme ai compagni di classe, con armonia e serenità, le offerte didattiche proposte e per concentrarsi meglio sulla comprensione del testo narrato.

Consapevoli che i dati emersi non possono essere esaustivi per validare pienamente l'ipotesi, anche perché siamo consapevoli che non esiste un metodo universale per tutti, perché ogni persona è unica, singolare e irripetibile, portatrice di svariati bisogni educativi, ci auguriamo che questa indagine possa essere accolta e presa in prestito per ulteriori ricerche e riflessioni utili per approfondire in modo sistematico il tema affrontato e, nel contempo, per arricchire il discorso scientifico sulle didattiche innovative inclusive.

## Riferimenti bibliografici

- Alvin, J. (1968). *La musica come terapia*. Armando Editore.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Erickson.
- Benenzon, R. (1971). *Musicoterapia y educacion*. Paidos.
- Benenzon, R. (Ed.). *La nuova musicoterapia*. Phoenix.
- Bonini, C., et al. (2021). Viaggio nella didattica che sostiene i disturbi dell'apprendimento a dieci anni dalla sua nascita. *La Repubblica*.  
[https://www.repubblica.it/cronaca/2021/09/16/news/dsa\\_e\\_bes\\_dalla\\_legge\\_170\\_del\\_2010\\_come\\_e\\_cambiata\\_la\\_scuola-317795231/](https://www.repubblica.it/cronaca/2021/09/16/news/dsa_e_bes_dalla_legge_170_del_2010_come_e_cambiata_la_scuola-317795231/)
- Boxill, E.H. (1991). *La musicoterapia per bambini disabili*. Edizioni Omega.
- Repubblica Italiana (1947). Costituzione. *Gazzetta Ufficiale* n. 298, 27 dicembre 1947.  
[https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione\\_della\\_Repubblica\\_italiana.pdf](https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana.pdf)
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholè.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Scholè.
- Dentale, H. (2019). *Prendiamoci il tempo per stare con noi: Educare all'ascolto, alle emozioni, alla felicità*. Lindau.
- Franchini, R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita, Tra pedagogia e didattica speciale*. Erickson.
- Gargiulo, R.M. (2012). *Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality*. SAGE Publications.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2017). *Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali*. Erickson.
- ISTAT (2021). *Statistiche report 2021*. <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. La nuova Italia scientifica.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Le Monnier.
- MIUR (2013). Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8. [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008\\_13.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008_13.pdf)
- MIUR (2013). Nota del 22 novembre 2013, n. 2563. [https://www.istruzione.it/allegati/prot2563\\_13.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf)
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Muscarà, C. (2013). Le note dell'integrazione: esperienze di musicoterapia a scuola. *Educare.it*, XII, n. 10. <https://www.educare.it/j/temi/scuola/esperienze-e-progetti/2582-esperienze-di-musicoterapia-a-scuola>
- Muscarà, C. (2013). *Musicoterapia a scuola per l'integrazione. Percorsi didattici*. In P. Mulè (a cura di). *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi*. Armando Editore.
- Universo Scuola (30 dicembre 2020). Istat, aumentano gli alunni con Bisogni Educativi Speciali a scuola: lo studio. *Universo scuola*. <https://www.universoscuola.it/istat-alunni-bes-indagine.htm>
- Vehmas, S. (2010). Special Needs: a philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14, n. 1. <https://doi.org/10.1080/13603110802504143>