

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale,
dello Sviluppo e Ricerca Educativa**

TESI DI DOTTORATO

**“El Sistema” in Italia:
studio di casi multipli dell’adattamento del pro-
getto venezuelano delle orchestre giovanili in
quattro ‘nuclei’ italiani**

Dottoranda:

Michela Chiara Borghese

Tutor:

Prof. Guido Benvenuto

Ciclo XXIX

Anno Accademico 2015-2016

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale,
dello Sviluppo e Ricerca Educativa**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Michela Chiara Borghese

Tutor
Prof. Guido Benvenuto

XXIX Ciclo

**“El Sistema” in Italia:
studio di casi multipli dell’adattamento del progetto
venezuelano delle orchestre giovanili in quattro ‘nuclei’
italiani**

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2015 – 2016

Composizione grafica a cura dell'Autore

Indice

Introduzione	XIII
Parte prima – Il Tema	1
Capitolo primo – El Sistema	3
1.1. Origini storiche e ideologiche	4
1.2. Struttura	6
1.3. El Sistema nel mondo	7
1.4. Obiettivi	8
Capitolo secondo – Approfondimenti pedagogici.....	11
2.1. Nuova condizione.....	11
2.2. Didattica e sperimentazione.....	17
2.3. Criticità e dissensi.....	23
Capitolo terzo – Discipline e teorie di riferimento.....	25
3.1. Pedagogia sociale.....	26
3.2. Apprendimento situato e approccio cooperativo	30
Parte seconda – La metodologia	37
Capitolo primo – La ricerca	39
1.1. Oggetto e obiettivi della ricerca.....	39
1.2. Disegno della ricerca, domande e ipotesi.....	39
1.3. Popolazione e campione	43
Capitolo secondo – Ricognizione d’ <i>El Sistema</i> in Italia (ESI).....	45
2.1. Struttura d’ESI.....	49
2.2. Definizione della popolazione	51
2.2.1. Distribuzione e dettaglio dei Nuclei	52
2.3. Nascita e vita dei Nuclei	55
2.3.1. I finanziamenti	55
2.3.2. Fascia di età. Reclutamento. Cadenza delle lezioni	56
2.3.3. Formazione docenti.....	58
2.3.4. Rete e “Sistema”	59
2.3.5. Finalità e prospettive.....	60
2.4. Difficoltà e problematiche della prima fase della ricerca.....	61
Capitolo terzo – Studio di casi multipli.....	63
3.1. Definizione dei criteri di giudizio del campione.....	63
3.2. Scelta dei Nuclei e formalizzazione delle collaborazioni.....	65

3.3. Strumenti	66
3.3.1. Questionario Nuclei	67
3.3.2. Scala di percezione dell'attività in orchestra	68
3.3.3. Diario di bordo dell'orchestra	73
3.3.4. Annotazioni del docente	79
3.3.5. Focus group	80
3.3.6. Osservazione non partecipata	81
3.3.7. Intervista Referente Nucleo	82
3.3.8. La Classroom Community Scale	82
Parte terza – I casi	91
Premessa	93
Capitolo primo – Nucleo di Suzzara	95
1.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?	95
1.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?	97
1.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle fami- glie?	98
1.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?	99
1.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?	99
1.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?	100
1.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?	100
1.7.1. I Diari	100
1.8. Quali sono le didattiche utilizzate?	111
Capitolo secondo – Nucleo di Campolongo Maggiore	113
2.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?	113
2.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?	114
2.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle fami- glie?	115
2.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?	116
2.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?	117
2.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?	117

2.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?	117
2.7.1. I Diari	118
2.8. Quali sono le didattiche utilizzate?	129
Capitolo terzo – Nucleo di Ascoli Piceno	131
3.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?	131
3.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?.....	133
3.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?	134
3.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?	134
3.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?.....	135
3.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?.....	136
3.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?	137
3.7.1. I Diari	137
3.8. Quali sono le didattiche utilizzate?	148
Capitolo quarto – Nucleo di Palermo	149
4.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?	149
4.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?.....	151
4.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?	152
4.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?	152
4.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?.....	154
4.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?.....	154
4.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?	154
4.7.1. I Diari	155
4.8. Quali sono le didattiche utilizzate?	166
Capitolo quinto – Altri dati e strumenti	169
5.1. Come è organizzata la formazione dei docenti?	169

VIII

5.2. Scala di percezione dell'attività in orchestra (S. P. O.).....	170
5.2.1. Confronto medie tra le scale S.P.O. e gli item del Questionario Nuclei	174
5.3. La "Classroom Community Scale" di A. Rovai	179
Discussione.....	187
1. Caratteristiche storico-socio-culturali dei Nuclei	188
1.1. Storia e organizzazione interna dei Nuclei	188
1.2. Il profilo socio-culturale dei ragazzi e lo spazio riserva- to all'esperienza musicale (prodotta e fruita)	188
2. Esperienza d'orchestra dei ragazzi	190
2.1. Percezione che i ragazzi hanno dell'esperienza in or- chestra?	190
2.1.1. Socialità in orchestra: "frequentazione tra compagni al di fuori delle prove" e "dinamiche e relazioni tra compagni durante l'attività in orchestra"	191
3. Esperienza d'orchestra dei docenti.....	192
3.1. Didattica e formazione dei docenti	192
4. Criticità e utilità della ricerca.....	193
Appendici	195
<i>Appendice I</i>	197
<i>Appendice II</i>	199
<i>Appendice III</i>	213
<i>Appendice IV</i>	221
<i>Appendice V</i>	225
<i>Appendice VI</i>	229
<i>Appendice VII</i>	233
<i>Appendice VIII</i>	235
<i>Appendice XI</i>	237
<i>Biblio-sitografia</i>	241

*A Claudio Abbado,
Maestro di Vita.
20 gennaio 2014*

*Se tu prendi l'individuo come tale,
vedrai dell'uomo
solo quanto vedi della luna: la metà.
Se tu consideri la collettività come tale,
allora vedrai quel tanto dell'uomo
come se vedessi la via lattea.
Considera l'uomo-con-l'uomo
e allora vedrai congiuntamente,
ogni volta, la dualità dinamica,
costituita dalla natura umana:
da una parte colui che dà,
dall'altra colui che riceve;
da una parte la forza che assale,
dall'altra la forza che resiste;
da una parte la complessità
di colui che interroga,
dall'altra la complessità
di colui che risponde;
e sempre l'uno e l'altro insieme,
completandosi reciprocamente
nel mutuo impegno,
mostrano insieme l'Uomo.*

Martin Buber, Il problema dell'uomo.

Ringraziamenti

Nei tre anni di percorso dottorale sono diverse le persone che ho sentito a me vicine. Tra queste, ve ne sono due che hanno colorato il mio percorso universitario, e di Vita, come mai mi era accaduto di vivere, e per questo, desidero citarle: il professor Nicola Siciliani de Cumis, per la fiducia datami dal primo momento, da quando, a scandire i giorni, erano gli interrogativi su come avrei potuto finire il mio percorso di studi senza cedere alla superficialità e alla "forma", e Mare, per la sua presenza costante, per il suo sostegno puntuale e ricco di calore ed energia, e, soprattutto, per avermi ricordato, nei momenti più bui e complessi che la Vita e la ricerca a volte impongono, quello che di più importante e sacro esiste.

Introduzione

Sono due i motivi principali che hanno portato alla scelta dell'oggetto di studio della presente ricerca.

Il primo è di carattere, per così dire, 'autobiografico'.

L'esperienza pluriennale come pianista dell'*Orchestra Giovanile Italiana*, l'incontro con il maestro Claudio Abbado e il perfezionamento in Musica da Camera, hanno dato modo, a me che scrivo, di fare esperienza diretta della realtà complessa che il 'gruppo', e in ispecie quello musicale, l'orchestra, rappresenta: dinamiche ora più di 'superficie' - legate allo studio e all'esecuzione della partitura orchestrale - ora più in profondità - per le implicazioni relazionali, psicologiche, sociali che si realizzano - si intrecciano come parti della stessa realtà umana e artistica. Nel percorso di studi universitari, poi, si ha avuto modo di approfondire, filosoficamente e pedagogicamente, il 'collettivo' nella sua dimensione di 'contesto', in cui poter vivere libertà proprie, condividendo, allo stesso tempo, con l'Altro, spazi, obiettivi, condizioni e attività: *l'incontro* di Martin Buber, *l'alterità* di Bernhard Casper, la *colonia Gor'kij* di Anton Makarenko, i *caracciolini* di Giulia Civita, *l'educazione attiva* di John Dewey e la *prossimalità* di Lev Vygotskij hanno rappresentato le esperienze e le teorie che più di altre hanno permesso di far luce su alcuni aspetti, e di 'problematizzarne' degli altri.

Il secondo motivo è legato alla risonanza che *El Sistema* ha raggiunto a livello internazionale: il progetto-Abreu rappresenta, per finalità e per numero di ragazzi coinvolti, ormai in tutto il mondo, una delle più importanti iniziative socio-artistico-culturali del XX secolo. Aspetti sociali, artistici e didattico-pedagogici sono, infatti, legati, fusi in un tutto complesso e variegato che fa della pratica di musica di insieme, e dell'orchestra, il contesto privilegiato in cui studiare musica e vivere esperienze umane di confronto e scambio: una 'arena' di *cooperazione* in cui crescere e misurarsi. L'impatto d'*El Sistema* è dovuto alla novità che risiede nella centralità data alla pratica di insieme, dal progetto venezuelano appunto - in cui ciascun ragazzo, anche per imitazione dei compagni di leggìo, impara a suonare il proprio strumento - unita all'idea di riscatto sociale e di alternativa alla delinquenza, al disagio e al vuoto esi-

stenziale, che la stessa attività di gruppo può rappresentare. Il principio, poi, di una pratica e di una formazione musicale gratuita, intensa e frequente, e aperta a chiunque voglia parteciparvi; la costruzione di una 'rete' di orchestre infantili e giovanili, organizzate e strutturate su tutto il territorio del paese, sono tra gli altri aspetti che ne delineano principi propri e attività finalizzate all'affermazione e all'attuazione di una *democratizzazione* della cultura 'anche' musicale senza precedenti.

El Sistema, in quanto complessa realtà musicale con forti implicazioni pedagogico-sociali, ha, così, rappresentato il tema che ha permesso all'autrice di unire le sue dimensioni di professionista della musica d'ensemble e di ricercatrice.

Il progetto venezuelano arriva e si adatta anche in Italia, su quasi tutto il territorio nazionale, a partire dal 2010, e punta alla costruzione di una rete di orchestre giovanili, e alla diffusione, ad ampio raggio, dell'educazione musicale gratuita. Se esso rappresenta una novità anche in Italia, soprattutto per il numero di bambini coinvolti e per l'idea di 'rete' da creare tra le diverse realtà locali, molti sono gli aspetti dello stesso progetto che si sono prodotti storicamente in Italia. Tra questi, segnatamente, la 'scelta etica' del gruppo musicale che accoglie chi è meno fortunato, rappresentando un'alternativa all'assenza della famiglia e della società, e la 'scelta tecnica' dell'apprendere 'per imitazione' a suonare uno strumento, in cui il 'fare' precede la regola e la nozione: il *Conservatorio* e la *Banda*.

L'Italia, già dal XIV secolo, ha conosciuto l'attività di musica di insieme, corale e strumentale, con finalità di recupero sociale: gli ospizi, gli ospedali, gli orfanotrofi di pubblica pietà accoglievano, iniziavano ed educavano ai mestieri, e tra questi quello della musica, 'esposti', orfani e poveri. La musica veniva, così, 'conservata' (da cui il termine *conservatorio*) e trasmessa a giovani ragazzi formati da didatti e artisti del tempo. Il movimento dell'*Oratorio* di San Filippo Neri a Roma, i quattro *Conservatori* napoletani¹, la *Pietà* di Venezia con le 'sue' *Putte* ('trovatelle' dette fi-

¹ Dalla fusione dei quattro conservatori napoletani nascerà l'attuale Conservatorio "San Pietro a Majella" fondato nel 1808: tra i più importanti conservatori italiani che, grazie alla figura del pianista Vincenzo Vitale, ha segnato la storia del pianismo italiano.

glie del Coro che animavano le messe con canti corali), il Conservatorio de' Li Spersi Mascoli di Palermo, sono alcuni tra gli esempi dell'attività sociale e artistica di un'Italia sensibile e incline all'accoglienza e all'educazione.

I *Conservatori* diventeranno il luogo destinato alla formazione musicale istituzionale, e d'*élite*, solo successivamente: a partire dal XVIII secolo, acquisirono sempre maggiore importanza dal punto di vista dell'educazione musicale, perdendo, così, la loro caratteristica 'assistenziale'.

La tradizione bandistica italiana era, e per alcune piccole realtà lo è ancora, strumento primario per la diffusione della musica colta, operistica e sinfonica, soprattutto nelle zone periferiche, in montagna o nelle campagne. Nata per celebrare manifestazioni militari e civili, acquisisce, nel tempo, funzione educativa per fasce sociali altrimenti escluse dalla possibilità di educazione musicale. Le Bande hanno educato bambini e ragazzi alla musica e alla pratica di uno strumento nei luoghi non selettivi di fruizione musicale, come la 'piazza' e la 'strada'. 'Sulla via', infatti, lungo il percorso tra le strade del paese, il bambino veniva iniziato allo strumento apprendendo per 'imitazione': guardando e copiando i gesti di chi era più esperto, senza che le nozioni dovessero essere apprese *prima* della pratica, cominciava a suonare delle note che, mano a mano divenivano tutte quelle della partitura.

Vi è traccia di associazioni bandistiche a partire dal XVI secolo (la Banda *Guido Moretti 1518* di Pietra Ligure). Durante i secoli XVIII e XIX assistiamo a un sostanziale incremento di organizzazioni bandistiche in realtà regionali come il Veneto e la Puglia, ad esempio, che hanno costruito una forte tradizione in questo campo (si ricordano la Banda veneta *Marafa Marafon* e la Banda pugliese *Giuseppe Piantoni*).

Il *Conservatorio* e la *Banda*, offrono, seppur parzialmente, nella sostanza delle loro origini storico-sociali, un esempio di quello che da quarant'anni *El Sistema* ha realizzato in uno sviluppo costante e attento alla realtà specifica del proprio paese.

Il presente lavoro è composto da tre parti.

La prima riguarda la presentazione del tema e sua problematizzazione: cenni storici sulle origini, sulla struttura e sull'organizzazione d'*El*

Sistema in Venezuela e nel mondo (Capitolo I); quali gli aspetti di novità del progetto venezuelano, e sue criticità, in linea con gli obiettivi del presente lavoro (Capitolo II); quali le scienze che hanno guidato il presente studio (Capitolo III).

La seconda parte tratta, invece, della ricerca di dottorato: oggetto e obiettivi della ricerca, le metodologie utilizzate, il disegno della ricerca (Capitolo I); la ricognizione del Sistema in Italia, la definizione della popolazione, la distribuzione e dettaglio dei Nuclei (Capitolo II); lo studio di casi multipli, la definizione dei criteri di giudizio del campione, la scelta dei casi, la presentazione degli strumenti utilizzati (Capitolo III).

La terza parte, composta di cinque capitoli, riguarda la descrizione di ciascun Nucleo e i risultati della ricerca.

Seguono la Discussione, le Appendici e la Biblio-sitografia.

Le Appendici illustrano gli strumenti utilizzati e la ricognizione del Sistema in Italia.

Parte prima

IL TEMA

Capitolo primo

El Sistema

El Sistema (ES) è un progetto sociale e culturale dello Stato venezuelano che si propone di offrire un'educazione musicale sistematica, di pratica individuale e collettiva della musica attraverso la creazione e l'attività di orchestre sinfoniche e cori come strumenti di organizzazione sociale e di sviluppo delle comunità, di prevenzione e di recupero dei gruppi più vulnerabili nel paese.

Il progetto si sviluppa nel pluridecennale processo storico-socio-economico del Venezuela². È il risultato, infatti, di un impegno profuso negli ultimi 40 anni, profondamente legato alle problematiche e ai disagi che coinvolgono ragazzi provenienti da diversi ceti sociali, dando loro la possibilità di studiare musica classica e musica tradizionale venezuelana, e la formazione, così come gli strumenti, sono gratuiti, per tutti.

I ragazzi di Caracas, dei *barríos* come Catia, Valle, La Candelara (quartieri di estrema povertà, privi di ogni servizio, spesso in guerra l'uno con l'altro), quelli di Barquisimeto o di Maracay, e quelli delle altre città venezuelane, si sono visti coinvolgere in un progetto sociale di tale portata da rappresentare una concreta alternativa alla povertà, all'emarginazione e alla delinquenza³.

“ES ha ispirato progetti che coinvolgono la musica, la psicologia, la pedagogia, le neuroscienze, la politica, la sociologia, l'economia, e, ri-

² Tutti i governi che si sono succeduti hanno sostenuto il progetto fino a garantire il 95% dei finanziamenti necessari al suo mantenimento e sviluppo (per il restante 5% è sostenuto da soggetti privati, venezuelani e no, tra cui Yamaha e Hilti). Per questo lo Stato venezuelano e il suo leader Hugo Chávez, acquisiscono riscatto e considerazione nazionale e internazionale: finanziando questo progetto danno prova di sensibilità culturale e sociale. Cfr. Cosimo Colazzo, *Le système des orchestre juveniles et infantiles du Venezuela: du mythe à l'analyse d'un modèle d'éducation et de promotion sociale par la musique*. In Olivier Folz, Nicole Fourtané, Michèle Guiraud (ed.), *Le Venezuela d'Hugo Chavez : bilan de quatorze ans de pouvoir*, PUN édition universitaires de Lorraine, Nancy, 2013.

³ Il 66% dei ragazzi che fanno parte d'ES proviene da famiglie a basso reddito o che vivono in condizioni avverse e in aree vulnerabili; mentre il 34% appartiene alle aree urbane servite con una migliore accessibilità. Cfr. <http://fundamusical.org.ve/> Ultima consultazione 29 maggio 2016.

spettivamente, musicisti, scienziati, pensatori, insegnanti, terapeuti e manager. Fornisce, infatti, un terreno eccezionale per la convergenza interdisciplinare. Mentre sul terreno specificamente musicale, la sua missione educativa è in grado di creare strumentisti, compositori, tutor a vari livelli, e organizzatori” (M. Majno, 2012)⁴.

1.1. Origini storiche e ideologiche

Sostenuto da un decreto ufficiale del 1964, che prevedeva la pratica *di gruppo* obbligatoria per tutti gli studenti delle scuole di musica di Stato, José Antonio Abreu⁵ e alcuni giovani studenti di musica cominciarono a riunirsi alla fine del 1974 per suonare insieme. Oltre al desiderio di fare musica, li accumulava la necessità di affrontare non solo il problema di una riforma integrale dell’educazione musicale venezuelana - adattando la metodologia e i metodi di insegnamento esistenti in altre nazioni alla realtà sociale del paese (M. Gutierrez Sarpe, 2014) - ma anche la questione sociale: l’incontro di Abreu, quando era studente all’università di Economia e legge, con José María Vélaz, fondatore del movimento *Fe y Alegria*, fu significativo per questa ulteriore fondamentale componente del suo progetto. Vélaz, infatti, esprimeva sensibilità e attenzione per i deboli e gli emarginati di un Venezuela che, in quegli anni, durante la dittatura di Marcos Pérez Jiménez (1953 – 1958), era in stato di miseria e abbandono.

A seguito delle sue visite nei quartieri di Caracas, Vélaz considerò che la più grande debolezza era l’ignoranza e, per combatterla, immaginava

⁴ M. MAJNO, *From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education*, Annals of the New York academy of sciences, The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory, 2012, 56-64.

⁵ Nato a Valera (Venezuela) il 7 maggio 1939, musicista, economista, politico, ministro della cultura durante il secondo mandato presidenziale di Carlos Andres Pérez (1989 – 1993), candidato al Nobel per la pace, José Antonio Abreu è il fondatore de *El Sistema*. Diversi i riconoscimenti e i premi ottenuti. Tra questi, nel 1998, l’UNESCO lo nomina Ambasciatore di Buona Volontà, un riconoscimento al suo lavoro dedicato alla musica come strumento di sviluppo umano. Nello stesso anno, viene conferita ai componenti dell’Orchestra Sinfonica Nazionale Giovanile del Venezuela la distinzione di Artisti dell’UNESCO per la pace; questo riconoscimento viene conferito a personalità internazionali del mondo della letteratura, della musica, della poesia, e delle arti plastiche che offrono il loro contributo nel veicolare i messaggi e i programmi dell’UNESCO.

una rete di scuole capaci di fornire l'istruzione ai più poveri. Per realizzarla, riunì un gruppo di studenti dell'Università Cattolica (tra cui Abreu), col proposito di modificare le condizioni di povertà dei suoi abitanti attraverso l'istruzione.

L'obiettivo era l'educazione dell'essere umano (dei più poveri e svantaggiati) nella sua totalità: il celebre slogan del movimento, 'l'istruzione dei poveri non dev'essere un'istruzione povera', oggi attribuito ad Abreu, sottolinea la componente fortemente ideologica del principio per cui la 'democratizzazione' della cultura può, e deve essere, un'operazione di qualità.

Abreu parte da questo ideale che trasferirà alla musica dopo anni di esperienza politica, artistica ed economica: la formazione musicale 'per tutti' era l'obiettivo.

Mentre lavora nel movimento gesuita, nel 1963, viene in contatto con Islar Pietri (1906 – 2001): politico, poeta, giornalista, scrittore, che, già ministro degli Interni nel governo di Isaías Medina Angarita (1941 - 1945), si candida alla presidenza per il Fronte Nazionale Democratico. Non vince, ma tra i suoi deputati c'è già, da due anni, Abreu che resterà in parlamento per cinque anni, ricoprendo la carica di Presidente della Commissione di Economia e Finanza della Camera dei Deputati. Parallelamente all'attività di politico, era già uno dei direttori dell'Orchestra Sinfonica del Venezuela (A. Radaelli, 2012)⁶.

Questa varietà di esperienze e formazione, sia politica che artistica, rappresenterà la forza di Abreu le cui intenzioni furono da subito di ampio respiro: l'obiettivo era coinvolgere il Venezuela nel suo insieme, prima, e l'America Latina poi.

Tornando al 1974, agli albori, furono solo 11 i ragazzi coinvolti e riuniti da Abreu in un parcheggio sotterraneo alla periferia di Caracas, a Prados del Este, per provare insieme dei brani del repertorio classico. Ma, ben presto, il gruppo crebbe fino a formare la prima orchestra che si esibisce per la prima volta a Caracas il 12 febbraio 1975 presso la sede della scuola di musica Juan José Landaeta.

Fin dall'inizio ES ha avuto un carattere nazionalistico. Vi erano, infatti, musicisti provenienti da varie parti del paese: da Aragua, da Lara, da Tachira, da Trujillo, da Zulia, da Carabobo e da Caracas, arrivarono coloro che avrebbero formato la prima National Youth Orchestra Sinfonica del Venezuela, che debuttò ufficialmente il 30 aprile 1975 presso la sede del Ministero degli Esteri.

⁶ Cfr. A. RADAELLI, *La musica salva la vita*, Ed. Feltrinelli, Milano, 2012.

Nel 1978, cambiò il suo nome e fu chiamato Orchestra Giovanile del Venezuela Simón Bolívar, oggi nota come Orchestra Sinfonica del Venezuela Simón Bolívar.

Il 20 febbraio del 1979 fu istituita la Fondazione di Stato per il Sistema Nazionale delle Orchestre giovanili e infantili del Venezuela (FESNO-JIV) con l'obiettivo di sostenere la formazione altamente qualificata nel settore della musica e avere il finanziamento richiesto per l'attuazione dei piani, delle attività e dei programmi.

Da quella data in poi il progetto è finanziato quasi interamente dallo Stato.

Nel 2010 la Vice Presidenza della Repubblica prende la gestione del progetto con l'intenzione di continuare a promuovere e sviluppare tutte le orchestre giovanili e infantili che la stessa Fondazione aveva creato in tutto il territorio nazionale, insieme a tutti i gruppi musicali e i programmi educativi.

Nel 2011, la FESNOJIV cambia il nome in Fondazione Musicale Simón Bolívar ed è gestita dal Ministero del Potere Popolare dell'Ufficio e del Monitoraggio della Presidenza della Repubblica Venezuelana.

1.2. Struttura

Nel corso degli anni ES si è strutturato in un sistema coordinato e gerarchico (ma molto flessibile a livello locale): conta, oggi, 400.000 ragazzi, dai 2 ai 18 anni, distribuiti su tutto il territorio venezuelano, in 96 "nuclei" (centri didattici e organizzativi, che intrattengono relazioni con la direzione amministrativa e politica del territorio) e 285 orchestre pre-infantili (tra i 4 e i 6 anni), 220 orchestre infantili (tra 7 e 16 anni), 180 orchestre giovanili (tra 16 e 22 anni), 30 orchestre professionali, 360 gruppi corali, 1335 corali associate, 20 laboratori di liuteria e un corpo di 15 mila professori lungo tutto il territorio nazionale⁷; i migliori elementi di queste orchestre formano la *Simón Bolívar*, tra le 5 orchestre al mondo quanto ad eccellenza, diretta dai più grandi direttori della scena mondiale, come Claudio Abbado, Simon Rattle e Gustav Dudamel⁸.

⁷ Cfr. M. GUTTIEREZ SARPE, *El Sistema: un modello didattico musicale* in Quando la musica salva la vita: conoscere e interagire con *El Sistema Abreu*, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014, Aracne, Roma 2014.

⁸ Attuale protagonista della scena internazionale, si è formato ne *El Sistema* come Edicson Ruiz, oggi contrabbassista dei *Berliner Philharmoniker* e Diego Matheuz, oggi direttore del Teatro *La Fenice* di Venezia.

Dell'immensa costellazione d'ES, fanno parte, tra gli altri progetti, anche *Alma Llanera* (pratica collettiva della musica con strumenti tradizionali del Venezuela con l'obiettivo di salvare e preservare la musica popolare venezuelana), il *Programma accademico penitenziario* (orchestre nelle carceri), il *Centro accademico di liuteria* (laboratori in cui si costruiscono e aggiustano strumenti) e, dal 1995, grazie a Jhonny Gómez, anche il *Programma di educazione speciale*: una pedagogia 'altra' per uno sviluppo 'altro,' originale e produttore di meccanismi di compensazione, per bambini portatori di handicap (sordità, cecità, autismo, ritardi nell'apprendimento, deficienze cognitive, impedimenti motori), di cui fanno parte, oggi, 700 bambini.

Tra le varie formazioni e gruppi che fanno parte del *Programma Speciale* (tra cui la *Banda Ritmic*, *Quartetto Lara Somos*) di grande risonanza internazionale sono le *Manos Blancas*, il 'Coro delle Mani Bianche', fondato nel 1999 da Naibeth García, principalmente per giovani sordi che, usando la lingua dei segni, e non solo, muovendo le mani come a 'dipingere l'aria', creano delle vere e proprie coreografie e 'danno voce' alle parole delle canzoni che l'altro coro, quello dei normodotati, canta al loro fianco: nessuna discriminazione dell'handicap, nessun isolamento dell'alterità, nessun separatismo nell'ottica dell'integrazione e della collaborazione.

Oltre alle *équipes* di specialisti (musicisti, psicologi, pedagogisti e logopedisti), che seguono i ragazzi e che si confrontano periodicamente sullo stato dei vari collettivi, ES ha, in alternativa a quello statale, un vero e proprio servizio di assistenza sanitaria, con medici del lavoro: pediatri, radiologi, fisiatristi e fisioterapisti seguono i giovani musicisti in Venezuela e durante le tournée.

1.3. El Sistema nel mondo

Alla domanda se ES sia davvero esportabile in altri paesi, Mirian Guierrez-Sarpe⁹ risponde positivamente, sostenendo essere un'opera sociale' dello Stato venezuelano - più che un metodo (A. Piscazzi, 2015)¹⁰ - e, come tale, risponde a problematiche sociali e di integrazione presenti in un tutte le società e le culture.

⁹ Rappresentante d'ES in Italia.

¹⁰ A. PISCAZZI, *El Sistema. L'approccio didattico – musicale della sperimentazione di José Antonio Abreu*, Aracne Editrice, 2015, p. 337.

La diffusione, ovviamente, comporta degli adattamenti del modello originario alle realtà che ciascun diverso contesto e paese rappresentano.

ES è arrivato in tutto il mondo: Sud America, Usa, Canada, Sud Africa, Uganda, Angola, Kenia, Francia, Groenlandia, Svezia, Spagna, Portogallo, Italia, Scozia, Armenia, Turchia, Corea del Sud, Giappone, Filippine, India, Vietnam, Taiwan, Australia, Nuova Zelanda.

In ogni paese, oltre al ES *ufficiale*, vi sono delle associazioni e/o fondazioni musicali e culturali che hanno stretto dei 'protocolli di intesa' specifici con Abreu senza con ciò rientrare nella rete di orchestre e cori d'ES.

Si tratta di organizzazioni che si sono, ad esempio, ispirate ai principi e alla metodologia del progetto venezuelano prima che questo si diffondesse nel proprio paese di appartenenza (come in Italia: oltre al Sistema-Italia, nato nel 2010, vi è la *Fondazione Cusani*¹¹ che già dal 2008 aveva conosciuto, utilizzato e diffuso attività musicali e didattiche ispirandosi al maestro venezuelano); oppure delle associazioni che, parallelamente al Sistema Centrale del proprio paese, hanno proposto iniziative proprie. In Francia, ad esempio, oltre al Sistema-France - nato nel 2010 - vi è l'associazione dei *Passeurs d'arts*¹² che, a partire dal 2012, ha creato posti di lavoro specializzati nel dominio della *trasmissione* delle arti, per cui i musicisti sono formati e preparati alla pedagogia del collettivo. Vengono, infatti, realizzate esperienze varie, soprattutto collettive, che rivelano all'artista-insegnante la portata delle implicazioni positive dell'attività di musica-di-insieme, e dei suoi valori propri che ciascun docente ha il compito, come missione, di trasferire e condividere con i ragazzi.

Sono, in definitiva, quella italiana e quella francese, delle associazioni che hanno avuto modo di incontrare Abreu e di vedere da lui approvare, 'per finalità e principi in linea con il Sistema venezuelano', propri progetti musicali e culturali, con fini sociali, in scuole elementari e medie.

1.4. Obiettivi

ES non vuole primariamente scoprire dei talenti e formare dei musicisti professionisti che possano divenire concertisti, solisti o professori di orchestra: il suo obiettivo principale è l'inserimento dei ragazzi nella società, e la loro educazione alla società, attraverso la musica.

Tra gli obiettivi più importanti vi sono:

¹¹ Cfr. II parte, Capitolo II.

¹² Cfr. <http://www.passeursdarts.org>

- fare della musica una pratica giornaliera e stimolante a tutti i livelli prescolari, infantili e giovanili, generando una complessa rete di ensemble e gruppi musicali;

- enfatizzare lo sviluppo del progetto in tutte le regioni venezuelane, promuovendo e consolidando l'identità culturale di ogni regione;

- formare umanisticamente e integralmente la personalità dei giovani e dei bambini, attraverso lo sviluppo delle capacità artistiche, per favorire l'inserimento in una vita sociale vantaggiosa;

- realizzare, studiare e comprendere la musica evitando divisioni nette tra musica classica e folkloristica;

- favorire la convinzione che la musica sia un pilastro fondamentale della formazione integrale del cittadino;

- istituire in tutto il territorio nazionale orchestre (statali, regionali, giovanili e infantili), conservatori, centri audiovisivi e laboratori di liuteria, per raggiungere mete formative che permettano l'accesso al grado accademico – in passato "Istituto Universitario di studi musicali", oggi "Università dell'arte" – offrendo la possibilità ai laureati di completare i propri percorsi con la frequenza di master e dottorati¹³.

L'attività strumentale e corale, fatta in gruppi, dalle piccole ensemble alle grandi orchestre – in cui i più grandi insegnano ai più piccoli – oltre a rappresentare il luogo di apprendimento tecnico di tutti gli strumenti previsti dal repertorio sinfonico e folkloristico, vuole essere anche uno spazio di educazione in senso lato: l'orchestra si fa metafora della società, il cui obiettivo preferenziale sono i più giovani, i più deboli (A. Abeu, 2009)¹⁴.

La musica si presenta come mezzo di socializzazione e veicolo di valori quali la solidarietà, il rispetto e l'ascolto permettendo la creazione di un gruppo 'armonioso', capace di condividere esperienze gratificanti e di sentirsi unito da un intento comune (A. Loffredo, 2013)¹⁵.

L'impatto e il significato del progetto orchestrale e corale si evidenzia principalmente in tre ambiti: personale-sociale, familiare e comunitario¹⁶.

¹³ Cfr. M. GUTTIEREZ SARPE, *El Sistema: un modello didattico musicale* in Quando la musica salva la vita: conoscere e interagire con *El Sistema Abreu*, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014, Aracne, Roma 2014.

¹⁴ Cfr. J. A. ABREU, Premio TED 2009, *The El Sistema Music revolution* https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music

¹⁵ Cfr. Antonio Loffredo, *Noi del Rione sanità. La scommessa di un parroco e dei suoi ragazzi*, Mondadori, Milano, 2013, p. 116.

¹⁶ Cfr. J. A. ABREU, Premio TED 2009, *The El Sistema Music revolution* https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music

Nella sfera personale-sociale la musica concorre allo sviluppo spirituale, morale, intellettuale e affettivo dei bambini e dei giovani coinvolti. Questo obiettivo viene raggiunto attraverso la crescita individuale all'interno di un sano e fecondo ambito di gruppo e attraverso, quindi, l'acquisizione di principi e capacità favorevoli al lavoro collettivo e alla *leadership* costruttiva: capacità di aspettare, la disciplina, la costanza, la solidarietà, il compromesso, la responsabilità, il valore dello sforzo individuale per il raggiungimento dello scopo collettivo. Tutto ciò conduce a uno sviluppo positivo dell'auto-coscienza, rafforzando autostima, sicurezza e confidenza in se stessi (M. Gutierrez Sarpe, 2014)¹⁷.

Tende, inoltre, a influenzare positivamente l'ambito familiare dei ragazzi, rappresentando, ad esempio, per i genitori (già coinvolti nel percorso musicale del figlio e responsabilizzati ad una partecipazione attiva al fatto musicale - cfr. Capitolo 2.2) motivo di condivisione e soddisfazione anche economica, in alcuni casi. I ragazzi che arrivano a suonare in un'orchestra della città o della regione, percepiscono, infatti, stipendio, che, nei casi più poveri e difficili, rappresenta l'unica forma di reddito dell'intero nucleo familiare.

Questo aspetto ha, inevitabilmente, anche delle ripercussioni nei luoghi dove vivono, coinvolgendo anche la sfera comunitaria che partecipa alla crescita spirituale ed economica del ragazzo e della famiglia.

Questo 'abbraccio' ai vari livelli di contesto rappresenta il 'naturale' articolarsi del progetto venezuelano e sua finalità. Dove ES ha avuto maggior successo, infatti, è proprio in quelle realtà dove ha creato un'unità di visione chiara tra la comunità, il programma e le parti interessate (Marylyn Seelman, 2012)¹⁸, arrivando a far dialogare gli operatori culturali con i responsabili delle politiche pubbliche che hanno in carico l'educazione, la cultura e l'integrazione sociale. Ciò ha permesso di ottenere, così, di essere considerato come possibile strumento di intervento, sul piano locale, per la costruzione di una rete sociale.

¹⁷ Cfr. M. GUTTIEREZ SARPE, *El Sistema : un modello didattico musicale* in Quando la musica salva la vita : conoscere e interagire con *El Sistema Abreu*, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014, Aracne, Roma 2014.

¹⁸ M. SEELMAN, *El Sistema Interview*, *American String Teacher* 61 (February 2011): 36, in M. LESNIAK, *El Sistema and American Music Education*, *Music Educators Journal*, 2012, 99: 63.

Capitolo secondo

Approfondimenti pedagogici

ES si presenta come un denso e complesso insieme di diverse componenti, osservabili da più prospettive, che ne articolano la vita e lo sviluppo.

Si è deciso, nel presente capitolo, di trattare più in profondità alcuni aspetti che, rispetto ad altri, riguardano più da vicino le tematiche e le dinamiche oggetti del presente studio di carattere pedagogico-sociale: il collettivo-orchestrale come 'nuova condizione' di apprendimento ed esperienza in senso lato, le sue implicazioni, caratteristiche ed organizzazione; la dimensione spirituale della musica e sua forza coesiva¹⁹; la sperimentazione didattica unita alle più grandi tradizioni metodologiche occidentali, e al dialogo 'implicito' che con esse si instaura, in particolare col metodo Suzuki; alcuni degli aspetti che fanno d'ES un progetto efficace; le criticità e i dissensi che sono nati in merito al modello originario e al suo adattamento e alla sua diffusione nel mondo.

2.1. Nuova condizione

In linea con i nuovi principi rivoluzionari che si definirono tra Ottocento – Novecento riguardo l'educazione (Dewey, Pestalozzi, Herbert), n'ES assistiamo a un sostanziale rifiuto dell'insegnamento tradizionale 'astratto e nozionistico' per fare spazio ad un'educazione capace di sviluppare tutte le nobili possibilità dell'animo, al fine di dispiegare, in scienze e conoscenza, la cura del sentimento, la sensibilità del buono e del bello²⁰. Questo nuovo orientamento pedagogico si oppone, infatti, all'insegnamento teorico basato sul trasferimento 'passivo' di contenuti del sapere.

¹⁹ Non si intende, qui, affrontare l'aspetto 'religioso' che pure la musica, nel corso dei secoli, ha avuto e ha. Si vuole, invece, considerare l'intrinseca spiritualità laica del suono, come possibilità *intrinseca*, appunto, di potersi elevare dalla sfera immediata della concezione materiale.

²⁰ C. DAUPHIN, *Didattica della musica del novecento*, in AA. VV. *Enciclopedia della Musica, Il Sapere Musicale*, Vol. II, Einaudi, Torino, 2002, pp. 786-787.

Dal cosiddetto ‘metodo attivo’ derivano, invece, strategie di apprendimento che si basano sull’atteggiamento partecipativo dei ragazzi: anziché presenziare allo scorrimento di un sapere fissato a loro destinato, si applicano attivamente nel processo di apprendimento²¹. Ad un’istruzione governata da regole teoriche astratte si preferisce, quindi, una didattica empirico sperimentale che privilegi la pratica, il ‘fare’.

Il concetto di ‘metodo attivo’ ha trovato applicazione nella didattica musicale per opera di alcuni compositori che si sono attivati nel ventennio tra la prima e la seconda guerra mondiale. Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki²², seppur delineando didattiche proprie e diverse tra loro, avevano in comune la fiducia nelle attitudini musicali presenti in ogni essere umano, demolendo il principio dominante di una formazione musicale riservata ai soli allievi di talento.

Questi autori hanno sostituito la predominanza della materia con l’importanza del bambino²³: nelle cosiddette ‘scuole nuove’ la musica devì il suo corso e il suo obiettivo tradizionale, sostituendo alla predominanza della materia la centralità del discente, l’attenta considerazione per le peculiarità del suo sviluppo psichico e per il contesto socio-culturale di appartenenza.

ES incarna questi principi e concepisce l’orchestra non più come occasionale esperienza di musica di insieme o come condizione professionale per un musicista ‘adulto’ o maturo, ma come luogo di apprendimento musicale, strutturato e programmatico, fondante il percorso formativo, in cui la ‘dimensione estetica’ (aspetto fondamentale perché un collettivo possa esistere²⁴), presente come una delle attività ‘ricreative e ludiche’ in altri gruppi o collettivi (ad esempio, la classe scolastica o il gruppo scout), è la ragion d’essere e la condizione del ‘collettivo orchestrale’ che si presenta come luogo di ‘relazione’, regolatore degli spazi individuali. Fare emergere, cioè, il protagonismo attivo di ciascuna persona, non in

²¹ Ivi, p. 785.

²² Per la centralità del metodo Suzuki n’ES, Cfr. I Parte, 2.2: Didattica e sperimentazione.

²³ C. DAUPHIN, *op. cit.*, p. 785.

²⁴ Cfr. MAKARENKO SEMËNOVIČ ANTON, *Poema pedagogico*. A cura di N. SICILIANI DE CUMIS. Con la collaborazione di F. CRABA, M. UGAROVAE gli studenti dei corsi di Pedagogia generale I nell’università di Roma “La Sapienza” 1992-2009, Roma, l’albatros, 2009.

una relazione di contrapposizione individualistica, bensì in una relazione di integrazione sinergica con le altre persone, è la sfida che ogni organizzazione complessa ha davanti a sé e il fare-musica-insieme, in coro o in orchestra, è un'esperienza privilegiata, che può essere finalizzata a permettere di vincere questa sfida (L. Ballabio, 2010)²⁵.

Il collettivo-orchestra è, infatti, gruppo complesso in cui si sviluppa prima l'aspetto sociale della musica²⁶ e poi le capacità teoriche e tecnico-strumentali (A. Mosca, 2011)²⁷.

È in questa prospettiva che l'orchestra (e il coro), allora, si fa spazio di vita e cultura, il centro dello sviluppo umano e culturale in cui si ha responsabilità per sé e per il gruppo²⁸; in cui la co-esistenza, di chi conosce e realizza l'armonia umana, è stata possibile per aver sperimentato e realizzato quella musicale; in cui il motto delle origini de ES, *suonare e lottare*²⁹, lo si incarna per un riscatto individuale, ma che necessariamente coinvolge anche l'Altro che suona con me.

Si suona e si lotta per se stessi come, per e con gli altri contro la fame, l'indifferenza, la negazione di ogni possibilità e prospettiva, come nel caso di Lennar Acosta, clarinettista, che dal carcere, grazie al piano di recupero previsto dal Sistema, ha trovato un inserimento lavorativo come ebanista³⁰; contro la depressione esistenziale, la solitudine e l'arroganza, come nel caso di Jonathan, violoncellista, che grazie 'agli amici di musi-

²⁵ L. BALLABIO, G. FABBRI e F. SENESE, *Come un'orchestra. Fere musica insieme per crescere insieme*, Franco Angeli, Milano, 2010, p 105.

²⁶ Per le funzioni sociali della musica (Contatto, Cognizione, Co-patia, Comunicazione, Coordinamento, Cooperazione, Coesione) Cfr. S. KOELSCH, *Towards a neural basis of music-evoked emotions*, Trends Cog Sci, 14 (3), 131 – 137.

²⁷ A. MOSCA, *Riflessione sull'applicazione del Metodo "El Sistema" del maestro Abreu in Italia e altre considerazioni sulla realtà del Metodo Suzuki e sull'insegnamento della musica con il metodo tradizionale*, in AA. VV., *Musica e società: per un sistema nazionale delle orchestre sinfoniche e dei cori infantili*, Atti del Convegno, Fiesole 13 – 14 novembre 2010, Fondazione Scuola di Musica di Fiesole, 2011.

²⁸ Non solo l'ensemble si fa metafora del 'vivere insieme': la stessa partitura orchestrale è costruita su ruoli e alternanze; insegna che, di una specifica sezione, a momenti di protagonismo ne seguono altri di pausa, in cui ad avere spazio sono altri; che se prima una sezione aveva accompagnato la melodia di un'altra, ora è lei stessa la guida di quel specifico passo del pezzo.

²⁹ A. ARVELO, *Tocar y luchar*, Film documentario, Venezuela, 2015.

³⁰ Cfr. A. Radaelli, *op. cit.*

ca' ha potuto emanciparsi dalla band del *barrio* di appartenenza³¹; contro la dispersione e la noia; contro lo spreco del tempo e ogni determinismo; contro la stasi e l'imponenza desertificante dell'assoluto presente³².

Gli echi suggestivi della musica che dice, commuove e muove, sono vissuti nell'individualità della propria esistenza da ogni elemento dell'orchestra, che compone l'insieme che il collettivo è, e l'arte viene vissuta come impegno che implica lavoro, dedizione, perfezione ed eccellenza anche, al servizio della società, non solo come fenomeno musicale, ma spirituale: si sta insieme per un fine estetico, morale e culturale, ognuno con un ruolo, ognuno con un dialogo implicito con gli altri per il solo fatto di esistere con.

Si dà spazio all'individualità in un disegno di insieme; se nella formazione tradizionale il giovane musicista ha già svolto 10,000 ore in isolamento per la pratica e lo studio del proprio strumento prima di approcciare all'orchestra (M. Slevin & P. Slevin, 2013)³³, ora l'identità si scopre cor-relativa dell'alterità e tale rinnovamento rovescia completamente la prospettiva: anziché partire dallo studio solistico per arrivare, forse, alla pratica della musica d'insieme, si parte dalle attività musicali collettive come virtuoso trampolino di lancio per costruire una personalità musicale completa, ricca, vitale, che possa contribuire con efficacia al rinnovamento culturale e allo sviluppo della sensibilità e dell'intelligenza della collettività (L. Ballabio, 2010)³⁴.

Abreu definisce la sua missione non come un programma artistico, ma come un programma di sviluppo umano attraverso la musica, per cui n'ES tutto è collegato. Gli aspetti musicali e sociali del suonare non sono, infatti, mai separati, e il 'suonare insieme' è connesso con l'essere un cittadino migliore, con l'aver cura per gli altri (T. Tunstall, 2012)³⁵; è attività sociale e comunitaria, in cui i ragazzi si incontrano e fanno amicizia attraverso la partecipazione e la cooperazione, dove l'accesso e

³¹ Cfr. C. BARBAROSSA, *A Slum Symphony*, Film documentario, Italia, 2010.

³² Cfr. J. A. ABREU, Premio Ted, 2009.

³³ M. SLEVIN & P. SLEVIN, *Psychoanalysis and El Sistema: Human Development through Music*, in *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 2013, p. 134.

³⁴ L. BALLABIO, G. FABBRI e F. SENESE, *op. cit.*, p. 105.

³⁵ T. TUNSTALL, *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*, New York, W. W. Norton, 2012.

l'eccellenza coabitano, in un flusso di confronto e conforto, sprone, aiuto e competizione. Alla domanda, infatti, fatta ai ragazzi venezuelani sul perché spendono così tanto tempo nel Nucleo, le risposte più frequenti ricevute sono state *perché i miei amici sono qui e a causa del suono dell'orchestra* (E. Booth, 2009)³⁶.

L'ensemble ha come suo pubblico la propria famiglia e la comunità; fornisce ai bambini esempio di principi di civiltà, possibilità di esperienze di lavoro e insegna a tollerare lo sforzo individuale in servizio di un ideale comune.

L'essere educati a una disciplina in una comunità condivisa, che conta su sforzi individuali, permette poi lo sviluppo complessivo della persona (M. Slevin & P. Slevin, 2013)³⁷.

A questi aspetti più di superficie, ve ne sono altri (E. Booth, 2011)³⁸ che si aggiungono all'analisi di ciò che rende nuovo e oggetto di considerazione un progetto come ES:

- il mantenimento della tensione dinamica tra polarità (per esempio, tra libertà e struttura - personalizzazione di programmi o attività in un quadro didattico e organizzativo ben strutturato; o tra accessibilità ed eccellenza - entra chiunque voglia farne esperienza e chi di talento viene indirizzato nei conservatori o accademie);

- la ricerca di un miglioramento continuo (ES prevede un monitoraggio delle attività e una loro riorganizzazione dove occorre);

- incarnare la missione: l'80 per cento di ciò che si insegna è ciò che si è (la maggior parte dei docenti che insegnano nei Nuclei vengono dal Sistema stesso: da dentro, ne hanno conosciuto le dinamiche e gli equilibri);

- il potere della bellezza unito alla professione (*craft*) e alla comunità (l'esperienza che i ragazzi fanno della bellezza - sua creazione e sua percezione³⁹ - è unita al concetto di mestiere⁴⁰ e di coinvolgimento

³⁶ E. BOOTH, *Thoughts on Seeing El Sistema*, in Teaching Artist Journal, Taylor & Francis Group, 2009.

³⁷ M. SLEVIN & P. SLEVIN, *op. cit.*, p. 135.

³⁸ E. BOOTH, *El Sistema's open secrets*, Teaching Artist Journal 9(1), 16-25, 2011.

³⁹ Così come frequenti sono le performance da fare, altrettanto regolari sono quelle a cui devono assistere. Cfr. E. BOOTH, 2011.

⁴⁰ I ragazzi che suonano nelle orchestre della città, delle regioni o nella nazionale, percepiscono stipendio.

dell'intera comunità orchestrale che partecipa attivamente alla sua realizzazione).

Robert Culver⁴¹, insegnante presso l'Università del Michigan, nel corso di un anno sabbatico visitò circa 1.800 progetti di orchestre infantili e giovanili, con lo scopo di cercare di mettere a fuoco le caratteristiche che potevano essere comuni in quelli di maggior successo.

In seguito a questa ricerca, ha elaborato il seguente modello (figura 1):

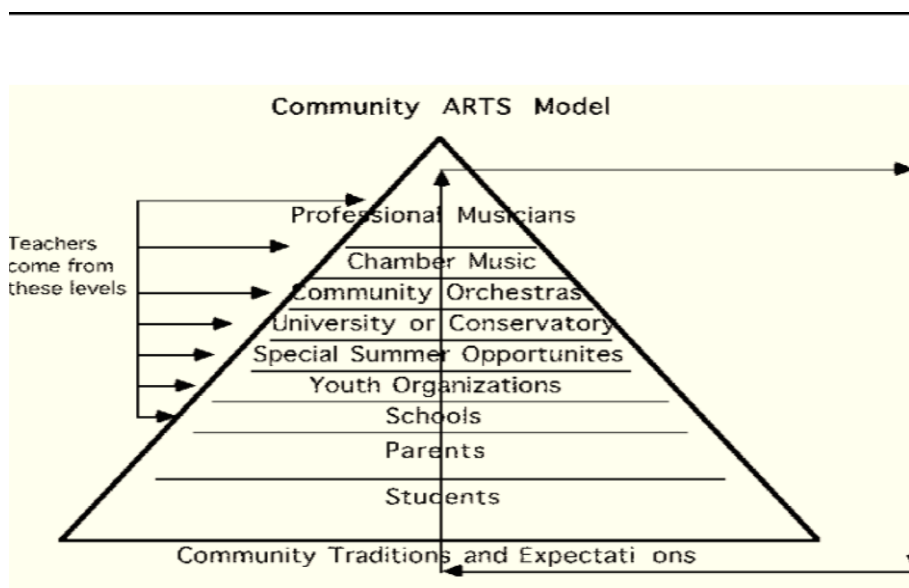


Fig. 1

⁴¹ Robert Culver è un violinista, direttore d'orchestra e didatta; figura chiave nello sviluppo di progetti per orchestre nelle scuole degli Stati Uniti. Come uno dei più ricercati consulenti, tecnici e direttori nel campo dell'educazione musicale, Culver è stato invitato in quarantasette Stati e dodici paesi, ha tenuto seminari e workshop internazionali a Graz, Losanna, Lione e Honolulu.

I suoi lavori sono ampiamente utilizzati nei circuiti scolastici e istituti di formazione degli insegnanti. Diversi sono i paesi (Israele, Italia, Svizzera, Canada e molti stati all'interno degli Stati Uniti) che hanno chiesto suoi studi di fattibilità, sue valutazioni dei programmi e delle attività di sviluppo di progetti legati alla formazione di orchestre infantili e giovanili, loro conduzione ed organizzazione.

Cfr. http://www.music.umich.edu/faculty_staff/bio.php?u=rlculver Ultima consultazione 4 luglio 2016.

Questo modello funziona quando ciascun livello supporta i livelli adiacenti (A. Modesti, 2010)⁴², quando c'è comunicazione tra le parti, quando in ciascun livello vi sono persone che hanno lavorato e operato negli altri, conoscendone le dinamiche e l'organizzazione.

Inoltre un progetto di questo tipo risulta tanto più solido quanto più la sua crescita è stata lenta e graduale, prendendo il tempo necessario, cioè, per inserirsi 'naturalmente', come realtà necessaria alla comunità.

Altro fatto interessante è che risulta determinante il bisogno che ci siano professionisti di altissimo livello che supportino e, in qualche modo, confermino il valore dell'intera comunità: artisti, operatori, educatori e insegnanti, celebri e indiscutibilmente validi, che, sostenendolo, possano, con la loro testimonianza, dare credibilità al progetto e infondere fiducia nel pubblico e nella comunità.

Nel caso d'ES, ad esempio, direttori d'orchestra del calibro di C. Abbado, S. Rattle, G. Sinopoli, D. Barenboim, ne hanno promosso l'attività, partecipato alle performance, ospitando l'orchestra giovanile venezuelana in festival internazionali di tutto il mondo.

2.2. Didattica e sperimentazione

Nell'ambito della pedagogia musicale, l'approccio educativo di Abreu presenta un accentuato profilo innovatore e sperimentale.

Pur ispirandosi, in parte, ai paradigmi convenzionali, Abreu abolisce di netto l'aspetto teorico dell'insegnamento musicale a tutto vantaggio della sfera pratico-operativa (come i principali metodi del Novecento: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shiniki Suzuki).

Di seguito, alcuni degli aspetti principali:

- *learning by doing*
- la preparazione avviene da subito in gruppi corali e orchestrali (non c'è lo studio individuale prima e quello in gruppo poi);
- le performance sono continue e davanti ai loro pari (per diminuire la pressione di occasioni formali);
- c'è un lavoro costante di coinvolgimento dei genitori;

⁴² A. MODESTI, *Perché El Sistema funziona?*, in AA. VV., *Musica e società: per un sistema nazionale delle orchestre sinfoniche e dei cori infantili*, Atti del Convegno, Fiesole 13 – 14 novembre 2010, Fondazione Scuola di Musica di Fiesole, 2011.

- è realizzata l'integrazione tra gruppi dei normodotati e gruppi di portatori handicap;
- gli educatori sono formati in loco e vengono dallo stesso ES;
- presenza quotidiana e costante dei docenti e degli assistenti: quando i bambini di 2 o 3 anni iniziano, gli insegnanti vanno presso la casa delle loro famiglie per verificare la situazione, per accertarsi, cioè, che la famiglia possa sostenere il percorso del figlio prima che inizi (E. Booth, 2009);
- oltre a programmi e progetti musicali di repertorio classico, vengono proposti e studiati anche brani tradizionali (musica colta e di tradizione nazionale).

I Nuclei offrono un primo livello di programmi di sviluppo musicale per bambini tra i 2 e i 6 anni, che vanno dall'iniziazione musicale (concezione spazio-temporale e vocalità) alla formazione di gruppi che includono attività musicali adeguate alla loro età; un secondo livello, per bambini dai 6 anni ai 12, che hanno l'opportunità di suonare in orchestre pre-infantili e giovanili; un terzo livello per giovani tra i 12 e i 18 anni, inseriti in orchestre o cori della città o della regione.

Eric Booth, musicista e studioso, promotore del *Teaching Artists*⁴³, così descrive l'attività nei Nuclei dopo un viaggio e una permanenza in Venezuela:

Six days a week (sometimes seven days a week), three or four hours a day after school, plus retreats and intensives on vacations and in the summer. [...] Some start at age two or three, but this requires a lot of parental participation – they visit the homes of those prospective, very young students to make sure the family can sustain the commitment. When they can start kids that young, they work on body expressiveness and rhythm [...].

Discipline is relaxed but unbending [...] Students always start with choir and keep that going right into their instrument years, and often sing and learn and play instruments in a mix, starting around age five. The singing gets them working in ensembles from day one, learning to stay in tune, working cooperatively, and developing control of musical variables⁴⁴.

⁴³ Comunità di artisti che lavora con le scuole, con agenzie di assistenza sociale, con le prigioni, per un'applicazione e comunicazione dell'arte e di ogni sua forma in ogni contesto, per cui la figura dell'insegnante acquisisce valenze e ruoli di assistente e attivista sociale. Cfr. <http://www.teachingartists.com> Ultima consultazione 29 giugno 2016.

⁴⁴ E. BOOTH, *Thoughts on Seeing El Sistema*, in *Teaching Artist Journal*, Taylor & Francis Group, 2009, p. 76.

Ed ancora:

One Nucleo started the idea of having the four year olds create a paper orchestra in which they make cardboard replicas of their favorite instruments with their parents and, with the parents, 'play them' along with recordings. This teaches them how to care for an instrument, how playing it feels, and it prepares them to handle their first real instrument a couple of years later. It also introduces the music they will be playing in a few years.

Their first instruments are recorder and percussion, which all learn. I saw a string orchestra of five-and six-year-olds [...]; although mostly they pick their first instruments around ages six and seven, obviously some who are ready start earlier. Wind instruments have to wait for the kid's new teeth to come in. Kids can pick and change instruments, but shifting is taken seriously and not done casually. Early orchestral instrument instruction includes singing and playing with the instrument, often playing single notes within a group song—they work with a single note for quite a while to develop a sense of quality sound [...].

There are three levels of practice every week—whole ensemble work, section work (which is heavily emphasized, with the older students serving as peer-teachers to the younger ones in the sections), and private lessons, usually twice a week. [...] The students frequently watch other (especially more experienced) students perform⁴⁵.

In questa sede si vuole focalizzare l'attenzione su alcuni di quelli che più di altri definiscono il contributo che il metodo Suzuki⁴⁶, sin dagli albori, ha dato al Sistema Abreu. Il ruolo dell'imitazione, il fatto che si ri-

⁴⁵ Ivi, pp. 79-80.

⁴⁶ Shinichi Suzuki (1898 –1998), musicista, violinista, filosofo, educatore giapponese, è il fondatore del metodo didattico della musica 'Suzuki'. Trasferitosi in Europa negli anni '30, studiò il violino in Germania, dove ebbe modo di conoscere e approfondire il repertorio classico e la concezione che l'Occidente europeo nutriva per l'arte. Sviluppò una teoria dell'educazione musicale per persone di tutte le età e abilità. Insignito di premi e riconoscimenti internazionali, credeva che 'la musica potesse rendere migliore l'uomo, che potesse dargli la pace e la gioia di vivere': principi e idealità che condivideva con Abreu e che sono alla base del suo Sistema. Aveva formulato il suo metodo per lo studio del violino, ma, in seguito, fu esteso anche agli altri strumenti.

Tra Abreu e Suzuki, da subito, ci fu intesa, e docenti del metodo giapponese, già dalla fine degli anni '70, furono invitati in Venezuela per i corsi di formazione dei docenti.

volga a bambini dai 3 anni di età, che preveda il coinvolgimento dei genitori, che dia importanza al contesto/ambiente di provenienza del ragazzo sono, infatti, tutti aspetti fondamentali del progetto venezuelano.

L'imitazione è considerata alla base del processo di apprendimento dei bambini sin dai primi anni di vita. Suzuki sosteneva che ad un bambino così come si insegna a parlare, facendo ascoltare e ripetere, per imitazione, ciò che si dice, si può insegnare a suonare, attraverso il metodo detto della 'madre lingua'. Scrive infatti: "perché tutti bambini hanno la capacità meravigliosa di parlare correntemente la loro lingua materna? È questo fenomeno che conviene prendere in considerazione quando si vuole sviluppare qualsiasi capacità umana. Nelle scuole si istruisce, si assegnano esercizi fino alla noia, ma i risultati non sono buoni. Se la preoccupazione maggiore è d'informare e di istruire si perde di vista la crescita del bambino"⁴⁷.

Da subito il contatto con lo strumento è diretto: mettendo in secondo piano la teoria, il metodo permette che il bambino si senta subito impegnato a 'fare', che si appassioni con la pratica e che non si senta 'appesantito' da uno studio principalmente o esclusivamente teorico.

L'imitazione, n'ES, si realizza sia tra allievo e docente, che tra allievo e genitore, nonché tra allievo e allievo. Avviene, cioè, rispettivamente ai vari livelli di contesto: durante la lezione di musica (individuale), l'attività di studio svolta a casa, tra i bambini in orchestra.

Il metodo della 'madre lingua' coinvolge bambini piccolissimi sin dai 3 anni di età e la *paper orchestra*, prevista da ES, unita all'attività corale/vocale, permette loro di familiarizzare con posture, altezze dei suoni, ritmo, possibilità di espressione individuale e condivisa.

La famiglia, ma soprattutto i genitori, rivestono un ruolo 'attivo' nel percorso dei propri figli. Partecipano, infatti, alle lezioni, apprendendo, a loro volta, a suonare lo strumento così che, a casa, possano seguire il figlio che potrà contare su una presenza costante di chi potrà monitorarne il percorso. Il principio è quello di trovare, nel genitore, un sostegno che sia, allo stesso tempo, spazio di condivisione dell'attività pratica dello studio dello strumento e della passione per la musica. N'ES, si ha, inoltre, il programma dei *Nuovi Integrati del Sistema* (NIS) che prevede la possibilità per i bambini di partecipare a concerti e ad attività varie in compagnia dei loro genitori, così da contribuire a tessere fiducia e condivisione.

⁴⁷ S. SUZUKI, *Crescere con la musica*, Ed. Volontè&Co, Milano, 1996, p. 99.

Quanto al contesto, la differente capacità di adattarsi all'ambiente è l'unico aspetto, secondo Suzuki, che differenzia lo sviluppo dei ragazzi. Per Suzuki era sbagliato, infatti, credere che il talento fosse innato. Sosteneva, invece, che "sono l'ambiente e le influenze psicologiche che contribuiscono alla formazione del talento e delle doti di un bambino. Più l'ambiente è ricco di stimoli, più il bambino svilupperà del talento. Al contrario, se riceve pochi stimoli, avrà una personalità povera"⁴⁸.

E ancora:

"Non c'è bambino senza talento, tutto dipende dall'educazione. L'arte esprime l'uomo"⁴⁹.

Tante le similitudini e le convergenze tra il metodo Suzuki e il 'metodo' Abreu che non escludono, al fondo, differenze su aspetti sostanziali: per esempio, l'obiettivo di recupero sociale dell'attività musicale, e in specie quella della musica di insieme, in Abreu, ha uno spazio maggiore, (rappresenta, anzi, la prima finalità del suo progetto); il collettivo musicale e l'attività in orchestra sono principali in Abreu, fondanti il suo pensiero, per cui il bambino impara e cresce *grazie e con l'altro*.

Antonio Mosca⁵⁰ ci aiuta a cogliere le differenze tra i due metodi: seppur sono presenti alcuni aspetti del Suzuki in Abreu, non mancano differenze, soprattutto sulle finalità più che sulla concezione delle possibilità che la musica rappresenta per l'Uomo. Di seguito, uno schema, ideato da Mosca, che ci permette di vedere a confronto i tre metodi considerati: quello tradizionale, il Suzuki e il 'metodo' Abreu (figura 2).

⁴⁸ Ivi, p. 67.

⁴⁹ Ivi, p. 45.

⁵⁰ A. MOSCA, *op. cit.*

DIFFERENZE TRA I METODI ABREU E SUZUKI

<i>Il Metodo tradizionale</i>	<i>Il Metodo Suzuki</i>	<i>Il Metodo "El Sistema"</i>
<i>Sceglie bambini con talento</i>	<i>Sviluppa il talento presente in ogni bambino</i>	<i>Non è questione di talento, ma di considerare che ogni bambino può essere 'salvato' attraverso la scuola e la musica dalle difficoltà del vivere quotidiano</i>
<i>Inizia all'età di 9-10 anni</i>	<i>Inizia all'età di 3-4 anni</i>	<i>Inizia dai 3 anni ai 18 anni</i>
<i>Non è previsto il coinvolgimento della famiglia</i>	<i>Al centro del metodo c'è la famiglia</i>	<i>Al centro del metodo c'è la volontà di fornire agli allievi una 'nuova famiglia' attraverso la socializzazione del far musica</i>
<i>Si utilizzano strumenti con dimensioni standard</i>	<i>Si utilizzano strumenti proporzionati al corpo del bambino</i>	<i>Si utilizzano tutti gli strumenti della tradizione popolare e colta: percussioni, archi, fiati, sempre a misura di bambino</i>
<i>Prima si suona e poi forse si ascolta</i>	<i>Prima si ascolta e poi si suona</i>	<i>Prima l'orchestra e poi la teoria</i>
<i>Prima si legge e poi si suona</i>	<i>Prima si suona e poi si legge</i>	<i>Prima si suona e poi si legge</i>
<i>In genere ciascun insegnante tiene segreto il suo metodo</i>	<i>Gli insegnanti ricercano, scoprono e condividono i risultati del loro lavoro</i>	<i>Gli insegnanti sono gli stessi allievi divenuti grandi che aiutano i più piccoli</i>
<i>Fin dagli inizi viene dato rilievo alla tecnica</i>	<i>La tecnica e gli esercizi vengono posticipati</i>	<i>La tecnica e gli esercizi vengono dopo la pratica in orchestra</i>
<i>L'obiettivo è l'istruzione musicale</i>	<i>L'obiettivo è l'educazione globale</i>	<i>L'obiettivo è favorire attraverso la musica l'accoglienza, evitando l'emarginazione culturale e sociale</i>
<i>L'accento è posto sui risultati</i>	<i>L'accento è posto su come si ottengono i risultati</i>	<i>L'accento viene posto sul valore della musica, come riscatto sociale e il risultato è conseguente</i>

Fig. 2

Forse, più che considerare i due come metodi a confronto, nelle loro differenze concettuali e di pratica, potremmo vedere l'uno come 'parte' dell'altro: sostenuti dal documento che ES firma con l'UNESCO⁵¹, saremmo portati a pensare il Suzuki più come a uno dei principali metodi adottati nelle varie attività che ES organizza, sia per i docenti (corsi di formazione) che per gli allievi: una componente centrale della complessa macchina che ES rappresenta.

2.3. Criticità e dissensi

ES, e la sua diffusione internazionale, non è esente da critiche in merito sia ad aspetti interni che esterni.

Ciascun tema e dibattito meriterebbe di essere approfondito e affrontato per chiarire al meglio la viva e dinamica arena dialettica attuale.

Nel presente studio ci si limita ad elencare le principali questioni.

- La grande quantità di risorse pubbliche che sono investite per alimentare e ampliare ES lasciano poco spazio ad altre attività: per la sua 'onnipotenza', il progetto Abreu si ritrova a tutti i livelli dell'attività culturale del Venezuela.

- La musica privilegiata è quella occidentale. Se è vero che ES propone programmi e repertori legati anche alla musica tradizionale venezuelana, a livello internazionale, quella che sostiene e inverte è un'idea di arte che prescinde dalle radici popolari: ignora la storia musicale tradizionale di altri paesi.

- I programmi d'ES possono essere una reazione, azione e risposta al vivere in una società disuguale, ma hanno lo svantaggio di essere fortemente associati a gusti e valori della classe media. La musica classica è fortemente connotata come musica d'élite e borghese.

⁵¹ Cfr. Istituto Venezuelano de Música Simón Bolívar, *Resultados y Recomendaciones del Proyecto*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Documento reservado UNDP/VEN/78/012, Paris, 31 de Diciembre 1983.

In tale documento, oltre alla presentazione delle varie attività che ES ha realizzato dal 1977 al 1983, all'art. 13, viene fatto esplicito riferimento al metodo Suzuki usato nei Nuclei e ai corsi di formazione che ES organizza per i docenti: "Igualmente se dictó un Curso de Capacitación Docente basado en el Método Suzuki, a los instructores de la ONJV que aplican este Método en su trabajo con los niños. Este curso – realizado a través del convenio – vino a ser complementario del que – separadamente – había contratado la ONJV con el especialista japonés Takeshi Kobayashi".

- Presentandosi come progetto strutturato, definito nella prassi e negli obiettivi, sostenuto da uno specifico sistema di valori, potrebbe penalizzare coloro che hanno valori diversi riducendo, come conseguenza, la capacità della musica e dell'educazione di rappresentare una sfera del possibile, di porre in essere mondi che sono ancora nell'immaginario (G. Born and D. Hesmondhalgh, 2000)⁵²

- Manca una valutazione più approfondita dei possibili benefici sociali di quello che ES, e il suo adattamento, realizzano in altri paesi. Che ES possa causare risultati sociali positivi, infatti, viene ipotizzato, ma, la correlazione non è causalità: si dovrà sviluppare una comprensione dei modi specifici in cui i grandi programmi d'ES causano la gamma di effetti ampliamenti descritti dai ricercatori che li qualificano generalmente positivi (R. Fink, 2016)⁵³.

- Per la centralità data alla figura dell'insegnante e al collettivo, si emargina il potenziale di creatività e libertà dei bambini, oscurandoli all'interno di un discorso ideologico, al fondo, incoerente e ambiguo che impiega solo 'formalmente' i principi dell'educazione progressiva'. La filosofia di John Dewey fornisce una dettagliata analisi dell'educazione come processo sociale democratico, in cui i temi come l'importanza di tenere in considerazione le condizioni locali oggettive, la natura e l'importanza dei vincoli sociali, l'istruzione come 'continuità' e 'crescita' sono trattati a lungo (J. Dewey, 1938, 1999)⁵⁴, ma quella a cui Dewey pensa è una formazione 'partecipativa' (N. Dobson 2016)⁵⁵, che eviti di crescere 'inetti', negando spazio creativo individuale.

- ES celebra la possibilità di dominazione culturale, attraverso i rigidi costumi estetici e l'organizzazione gerarchica della musica classica. Tutto viene mostrato in una luce molto più positiva di quello che in realtà implica in termini di non libertà (O. Logan, 2016)⁵⁶.

⁵² B. GEORGINA AND D. HESMONDHALGH, *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music*. Berkeley, Calif: University of California Press, eds. 2000, cit. in A. BULL, *El Sistema as a bourgeois social project: Class, gender, and Victorian values*, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2016, 15 (1): 120–53.

⁵³ R. FINK, *Resurrection Symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles*, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2016, 15 (1): 33–57.

⁵⁴ J. DEWEY, *Educazione ed esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

⁵⁵ N. DOBSON, *Hatching plans: Pedagogy and discourse within an El Sistema-inspired program*, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2016, 15 (1): 89–119.

⁵⁶ O. LOGAN, *Lifting the veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path*, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2016, 15 (1): 58–88.

Capitolo terzo

Discipline e teorie di riferimento

Il primo paragrafo del presente capitolo tratta di come ES sia, in ambito pedagogico, oggetto di studio preferenziale della Pedagogia sociale.

Come realtà complessa, terreno di indagine di più discipline – che si incontrano, si uniscono, si alimentano in un dialogo continuo di aspetti ora più sociologici, ora più pedagogici, ora più economici, ora più politici, ora più psicologici – il progetto venezuelano offre diversi ambiti operativi propri di questa disciplina per le sue finalità, per la sua organizzazione, per la centralità che ha la *relazione* nel contesto dell'*ensemble* musicale, per l'importanza che ha il terzo settore (associazioni, volontariato, cooperative sociali) nella partecipazione al 'fatto' educativo, per la rete creata tra le diverse istituzioni.

L'attività, per esempio, delle associazioni e delle organizzazioni nate *a latere* di quelle formali ed istituzionali, è centrale per lo studio d'ES, e questo aspetto fa sì che la Pedagogia sociale si prospetti essere più propriamente una 'pedagogia sociale sociologicamente sensibile', perché attenta ai cambiamenti della società, e pedagogicamente connotata, ossia carica di significati educativi per incrementare spazi di azione sempre più efficaci ed efficienti⁵⁷.

Nel secondo paragrafo, si propone, invece, una lettura e un'analisi a più livelli: il primo, legato alla 'sezione' orchestrale come micro-insieme dell'orchestra, in cui si realizza un apprendimento finalizzato all'acquisizione di competenze precise e legate allo studio del proprio strumento, ed è realizzato in un determinato contesto e con dinamiche proprie (apprendimento situato); l'altro, legato, invece, all'orchestra, come macro-insieme di tutte le sezioni che la compongono, e che ha finalità e condizioni che rimandano a dinamiche che esulano da aspetti specificamente legati allo studio del singolo strumento, ma che aprono, invece, ad una partecipazione e cooperazione fondata su competenze diverse che ciascuna sezione va acquisendo (approccio cooperativo).

⁵⁷ Cfr. L. SANTELLI BECCEGATO, *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola, 2001, p. 107.

3.1. Pedagogia sociale

Quale, tra le Pedagogie sociali, è la più adatta allo studio d'ES? Quale l'indirizzo disciplinare e la fondazione teorica, cioè, più opportuna per una lettura e studio del progetto venezuelano?

Una pedagogia sociale intesa come 'pedagogia dei bisogni che si incontrano nella marginalità e nella devianza giovanile' (G. Iben)⁵⁸?

Quella che fonda, giustifica e comprende la normatività più adeguata alla prevenzione, all'aiuto ed al reinserimento di coloro che hanno sofferto e soffrono dei *deficit* di socializzazione (P. Fermoso)⁵⁹?

O quella Pedagogia sociale intesa come dottrina della formazione sociale dell'individuo (Q. Cabanas)⁶⁰, ovvero quella pedagogia sociale intesa come strumento di riflessione per analizzare e studiare le strutture e i processi educativi collegati con la socializzazione e la crescita della persona nei vari contesti in cui si trova inserita sin dalla sua nascita?

E poi: ES può essere un ambito operativo e oggetto di indagine della Pedagogia sociale?

La definizione di Pedagogia sociale che più di altre sembra essere in linea con la fisionomia, gli obiettivi e lo spazio che ES ha ai diversi livelli della società, sembra essere quella che prende ad oggetto un nuovo modello educativo imperniato sull'idea di decentramento e di policentricità formativa, ed aspira a tenere ben saldo un progetto pedagogico d'integrazione e di legame tra le diverse offerte formative della società 'educante'⁶¹.

Ed ancora: una tale prospettiva di indagine deve poter tendere a costruire un '*sistema* – corsivo mio - formativo integrato', frutto dell'alleanza fra scuola, agenzie non formali, famiglia, enti locali, associazionismo, chiese, mondo del lavoro privato e sociale, il mondo dei

⁵⁸ P. FERMOSE, *Pedagogia Social, Fundamentacion Cientifica*, Herder, Barcelona, 1994, p. 56, cit. M. POLLO, *Manuale di Pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁵⁹ Ivi, p. 21.

⁶⁰ Ivi, p. 21

⁶¹ Cfr. F. CAMBI, M. GIOSI, A. MARIANI, D. SARSINI, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Carocci, Roma, 2012, pp. 145 – 146. Per un approfondimento di vedano anche: AGAZZI, A. (1965), *La società come ordine educante*, in *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia; AGAZZI, A. (1968), *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia; MENCARELLI, M. (1975), *Il diritto dell'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia.

mass media e tale da qualificarsi per l'impegno a promuovere i diritti umani e civili dei singoli e della collettività⁶².

Lo stesso termine, *sistema*, ci rimanda inevitabilmente a un'idea di complessità e varietà; a un'idea di connessione di elementi in un tutto organico e funzionalmente unitario. Secondo una classica definizione di J. C. Miller, *sistema* è 'un insieme di unità interagenti in relazione tra di loro'⁶³: singole parti, che come singole *unità*, formano un dato *sistema* se sono *in relazione* con le altre. Ma una singola unità la si può comprendere completamente solo in relazione al sistema di cui fa parte, ed il sistema è comprensibile anch'esso completamente solo in relazione alle unità di cui è formato e al sovra-sistema in cui è inserito: la persona non può essere compresa al di fuori dell'ambiente sociale e culturale in cui vive⁶⁴. Pur mantenendo, infatti, una propria libertà e autonomia, è, e resta, *permeabile* all'ambiente e al contesto.

Ed è proprio per questa sua apertura⁶⁵ che ogni singolo individuo può arrivare a una conoscenza e coscienza di sé e dell'altro.

L'uomo, come essere relazionale, scopre l'alterità come elemento costitutivo dell'identità, nell'esperienza dell'ascolto e della condivisione.

E nell'orchestra musicale, l'ascolto e la condivisione, 'accadono' e si realizzano sia nel senso tecnico-musicale *tout court* (non si può suonare con altri se non ascoltandoli, condividendo e partecipando tutti *dello stesso* brano orchestrale), che nel senso socio-pedagogico delle dinamiche sociali complesse e variegate che ivi si realizzano.

L'orchestra si pone come spazio definito che assolve a una funzione identitaria, che offre, a chi lo abita, un principio di senso, e, a chi lo osserva, l'intelligibilità⁶⁶. Un luogo che diviene spazio, perché riconosciuto, umanizzato, abitato, che permette che la socialità si realizzi nell'incontro con l'Altro.

Tale socialità, poi, già di per sé non fondata dalla razionalità, ma dal mondo dell'emotività, 'delle oscure pulsioni e desideri che sovente viene con facilità denominato 'irrazionale'⁶⁷, trova nella più emotiva, irraziona-

⁶² F. FRABBONI (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo, 1989, p. 56.

⁶³ J. C. MILLER, *La teoria generale dei sistemi viventi*, Franco Angeli, Milano, 1971, p. 48.

⁶⁴ M. POLLO, *Manuale di Pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 42.

⁶⁵ J. C. MILLER, *op. cit.*

⁶⁶ M. AUGÈ, *Nonluoghi, Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1996, p. 51.

⁶⁷ P. FERMOSE, *Pedagogia Social, Fundamentacion Cientifica*, Herder, Barcelona, 1994, p. 133.

le delle forme artistiche, il canale espressivo e la condizione perché si costruisca.

Tantissima è la letteratura a riguardo, ma l'opera di Vladimir Jankélévitch, *La musica e l'ineffabile*, ci dà modo di cogliere filosoficamente e artisticamente le valenze 'magiche' della musica, la sua capacità di 'incantare' (nel senso di soggiogare, di impedire, di *frenare l'esercizio della razionalità*), il suo potere 'scabroso' perché fondato sul fascino (*charme*): la definisce *ineffabile* ('inesprimibile perché su di essa vi è infinitamente da dire'), la musica come la vita, la vita come 'l'insondabile mistero di dio'⁶⁸, perché riconducono, tutti, ad una *indominabile sovrabbondanza di senso*.

Questo slancio e apertura al trascendente, dimensione irrinunciabile nella vita dell'Uomo, si unisce all'attività concreta e pratica che il suonare-insieme è, come attività che, tra i vari aspetti, educa al lavoro inteso come possibilità di tradurre in azioni concrete il disegno che ciascuno ha della propria vita, e in cui si apprende il senso e il valore della responsabilità nella vita quotidiana, per sé e per l'Altro.

Lo studio e la ricerca di come formare il ragazzo alla socialità, quindi, al senso di appartenenza, alla responsabilità civile, al servizio verso gli altri⁶⁹, affidando all'educazione – *anche musicale* - la costruzione di esseri sociali, in un processo di socializzazione metodica e strutturata⁷⁰, per cui ogni ragazzo è 'formato dalla collettività', si presenta l'obiettivo e il compito della Pedagogia sociale.

⁶⁸ V. JANKÉLÉVITCH, *La musica e l'ineffabile* (1961), trad. it. a cura di E. LISCIANI-PETRINI, Tempi moderni Ed., Napoli, 1985, p. 102.

⁶⁹ Cfr. D. IZZO, *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, Clueb, 1997, pp. 13 – 24.

⁷⁰ Cfr. É. DURKHEIM (1922), *Éducation et sociologie*. Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi Édition, complétée le 15 février 2002, p. 10.

“Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle: c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation”.

Un altro aspetto importante legato al Sistema e oggetto di studio della Pedagogia sociale è il tema della *memoria culturale*, essenziale per l'azione di sostegno della costruzione dell'identità personale dei giovani, in quanto, come è noto, l'identità personale, per essere solida, deve potersi radicare in un'identità storico culturale ben definita⁷¹. ES prevede, infatti, lo studio del repertorio tradizionale venezuelano, oltre a quello di musica classica, in un'ottica di conoscenza, recupero e trasmissione del mondo culturale di appartenenza, delle proprie radici musicali.

La *cultura della memoria*, così importante e centrale, dunque, perché permette di riconoscersi appartenenti a un mondo di storia e simboli, si scopre strettamente connessa alla *cultura della progettualità*: all'idea, cioè, di un presente 'attivo' che realizzi un futuro programmatico e scelto; che permetta la *trasformazione*, intesa come possibilità colta, alternativa considerata e cambiamento voluto e realizzato dello *status* esistenziale.

In quest'ottica si tratta, da una parte, di un impegno socio-pedagogico capace di teorizzare le possibilità per una promozione e uno sviluppo sociale, dall'altra, di creare le condizioni adatte al recupero e alla prevenzione⁷², che liberino dall'oppressione, dalla non libertà.

La non libertà. Gli oppressi.

Tra i maggiori indirizzi pedagogici dell'America Latina degli anni '70, negli stessi anni in cui nasceva ES, è quello di Paulo Freire che si diffuse in tutto il mondo come la pedagogia in difesa della democrazia e dell'affermazione universale dei diritti sociali e politici contro qualsiasi forma di oppressione. Freire concentrò, infatti, la sua visione politica, pedagogica e ideologica a favore di gruppi esclusi e subalterni; per una scuola che fosse 'più formativa e meno informativa'⁷³, che fosse un *circolo di cultura*⁷⁴ capace di gestire conoscenze sociali, più che dispensare lezioni.

Uno degli obiettivi della sua *pedagogia degli oppressi* è quello di permettere agli oppressi di scoprire la vita come 'esistenza' in virtù della capacità di azione e di scelta che hanno e che vanno maturando, cosicché, man mano, possano vincere la *paura della libertà* cogliendo il 'movi-

⁷¹ M. POLLO, *op; cit.*, p. 150.

⁷² Cfr. L. SANTELLI BECCEGATO, *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 14 - 16.

⁷³ A. SURIAN, *L'attualità di Paulo Freire*, Intervista a Moacir Gadotti (Istituto Paulo Freire) in occasione del Forum Mondiale dell'Educazione dell'Alto Tiete, Settembre 2007.

⁷⁴ Cfr. P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, (1968), Ed. EGA, Torino, 2002.

mento' della propria esistenza, in un'ottica di 'prospettiva' sempre rinnovabile per cui le azioni acquisiscono 'senso' esistenziale.

L'educazione, allora, si presenta come costruzione della 'speranza', come pratica della libertà⁷⁵, che non può essere ottenuta dall'uomo singolo con le sue sole forze: la liberazione è il risultato di un processo che si realizza nel rapporto dialettico degli uomini tra loro.

In quest'ottica, ES, nato, tra gli altri motivi, per offrire l'educazione musicale alle realtà più deboli del paese, di povertà ed emarginazione, anche da questo principio pedagogico-filosofico, costruisce e teorizza l'orchestra come possibilità educativa attraverso la musica, e applicazione di una pedagogia di carattere comunitario ed emancipativo, perché il riscatto si realizzi, perché si possa vincere la devianza e la criminalità, e pervenire quindi alla formazione di soggetti liberi.

3.2. Apprendimento situato e approccio cooperativo

La teoria dell'*apprendimento situato* può aiutarci a comprendere quale condizione e modalità di lavoro avviene nella 'sezione' orchestrale, sia che si tratti dei violini, degli ottoni o dei legni: ogni 'gruppo', cioè, di strumenti, di cui è articolata l'orchestra, che condivide la stessa parte della partitura orchestrale e/o che fa parte della stessa 'famiglia' di strumenti (stesse caratteristiche di natura e struttura).

Un bambino, ad esempio, che ama il violino e che vuole impararlo a suonare, secondo ES, come precedentemente detto, entra in orchestra, e verrà inserito nella sezione dei violini, dove altri bambini già sono in grado di suonare.

Nel 'gruppo di pratica', che i piccoli violinisti rappresentano per il nuovo arrivato, l'apprendista impara, per imitazione e osservazione, quello che gli altri 'mostrano'; 'partecipa' dell'attività, nel preciso *contesto* che la 'sezione' è, e nel rapporto con gli altri.

L'interazione sociale si fa centrale per l'apprendimento che, per essere autentico, richiede collaborazione e di essere calato in una situazione concreta, in cui si realizzano, anche, delle dinamiche di *scaffolding*⁷⁶. Il novizio, infatti, interagendo con gli altri membri che lo aiutano, dai

⁷⁵ Cfr. P. FREIRE, *Educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973 e P. FREIRE, *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 2014.

⁷⁶ Per i diversi tipi di *scaffolding*, Cfr. M. S. VEGGETTI, *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Carocci Editore, Roma, 2004, pp. 86 – 88.

marginì della comunità, viene coinvolto nelle pratiche autentiche di quella precisa attività, quella svolta dagli ‘esperti’, e questo gli dà un ruolo che, anche se ‘periferico’ è pur sempre ‘legittimato’: è un ruolo di membro vero, il solo che gli consente, di partecipare alle pratiche autentiche di quella comunità e di apprendere, e di diventare un partecipante a tempo pieno⁷⁷.

Il processo di *legitimate peripheral participation* è, infatti, la dinamica che il nuovo arrivato vive, ed è reso possibile grazie al carattere relazionale della conoscenza e dell’apprendimento che, a queste condizioni, si fa un ‘modo di essere nel mondo sociale’, non un ‘modo di conoscerlo’. La sezione orchestrale, infatti, si presenta come un’organizzazione che diventa ‘contesto atto a generare apprendimento’, ignorarne l’influenza che in quanto ‘contesto’ ha, significherebbe spogliarla delle sue funzioni ‘educative’⁷⁸.

Ogni novizio che sarà poi diventato ‘esperto’, rappresenterà, a sua volta, insieme agli altri esperti, la ‘comunità di pratica’ per coloro che verranno dopo di lui.

In questa prospettiva, nella ‘sezione’ si realizzano dinamiche complesse di emulazione ed imitazione. I ragazzi, ad esempio, già solo per trovarsi nella propria ‘fila’ di appartenenza, solo guardando quello che il proprio compagno di leggio fa (rigorosamente un solo leggio per ogni coppia di ragazzi!) possono imparare e avanzare.

L’insegnamento cosiddetto ‘a cascata’, che permette una trasferibilità immediata delle competenze (M. Majno, 2012)⁷⁹, è una caratteristica importante: dal ragazzo più grande, o che da più tempo è nella ‘sezione’, al ragazzo più giovane, o che ha un livello inferiore di preparazione, le conoscenze e le competenze vengono trasferite in una logica di scambio e responsabilità.

In uno studio di caso realizzato da M. Searby & T. Ewers nel 1997⁸⁰ fu difficile provare se l’uso della *peer education* in orchestra accresca la qua-

⁷⁷ Cfr. J. LACE & E. WENGER, *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2012, pp. 22 – 23.

⁷⁸ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 93.

⁷⁹ M. MAJNO, *Educazione musicale, integrazione e apprendimento sociale. Il modello del “Sistema”*: caratteristiche e adattamenti, in AA. VV., *Filogenesi e ontogenesi della musica. La musica nell’evoluzione delle specie animali e nello sviluppo umano*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

⁸⁰ M. SEARBY & T. EWERS, *An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music*, Kingstone University, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22:4, 371 – 383.

lità del lavoro degli studenti. Tale difficoltà, secondo gli studiosi, fu dovuta a più ragioni tra cui il poco tempo dedicato a questo processo (per cui il ragazzo poteva arrivare ad averne confidenza) e perché era alieno come concetto rispetto a quello che solitamente si viveva (fare lezione con dei professionisti).

ES, a questo proposito, prevede e realizza che i ragazzi collaborino tra loro; che si trasferiscano le competenze; che per intensità e frequenza si trovino a passare molte ore insieme (circa 25 ore settimanali); che chi viene aiutato sa di essere colui che aiuterà chi verrà dopo di lui.

Questi aspetti e caratteristiche incoraggiano a credere che alle condizioni date da ES, di intensità e frequenza, la *peer education*, anche nel contesto sezione – e orchestra - possa essere efficace.⁸¹

L'analisi di quello che avviene nella singola sezione dell'orchestra accade all'interno di un quadro più grande e variegato che l'orchestra, nel suo insieme, rappresenta, in cui ogni strumento, appartenente alla specifica sezione di riferimento, suona con altri strumenti diversi e, quindi, con tutte le altre sezioni di cui è composta l'orchestra.

Ci sembra opportuno, a questo punto del ragionamento, quindi, spostare il *focus* dell'analisi dalla 'sezione' alla 'grande orchestra', dall'*apprendimento situato* all'*apprendimento cooperativo* che, se incluso come pratica di insieme nell'apprendimento situato, non ha, però, alla base, le valenze legate alla specifica 'comunità di pratica'. L'apprendimento cooperativo orchestrale non si fonda e articola, cioè, sulle competenze specifiche da trasmettere ai nuovi arrivati perché apprendano a suonare il proprio specifico strumento (obiettivo, questo, proprio della 'sezione'), ma per realizzare il disegno d'insieme che la partitura orchestrale rappresenta.

ES rientra, considerando l'orchestra nel suo insieme, in una forma di *Cooperative Learning*.

Al di là di ogni variante o approccio diverso a tale metodo di apprendimento, teso ciascuno a valorizzare aspetti specifici, articolando modelli propri e prassi strutturate - tra cui *Student Team Learning* (R. E. Slavin, 1980⁸²; L. Taylor, S. McGrath-Champ, H. Clarkeburn, 2012⁸³); *Learning*

⁸¹ J. LACE & E. WENGER, *op. cit.*, 2012.

⁸² R. E. SLAVIN, *Cooperative Learning*, Review of Educational Research Summer, 1980 50: 315-342

⁸³ L. TAYLOR, S. MCGRATH-CHAMP, H. CLARKEBURN, *Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative learning context*, Active Learning in Higher Education March 2012 13: 77-90.

Together (D. W. Johnson & R. Johnson, 1975-1999a)⁸⁴; *Communities of Learners* (A. L. Brown & J. C. Campione, 1994)⁸⁵ – “l’apprendimento cooperativo si fonda su interazioni efficaci tra i membri di un gruppo”⁸⁶ e aiuta a sviluppare le abilità relazionali, a migliorare il clima di classe e a riconoscere il gruppo come strumento di crescita.

In campo educativo, l’apprendimento collettivo del gruppo è importante nella classe scolastica così come lo è in un’orchestra che impara ad eseguire un brano: il compito di ciascun componente è diverso dagli altri (A. Carocchia, 2014)⁸⁷, e molte delle abilità richieste, vengono apprese in orchestra da ciascun ragazzo, e, da subito, sono finalizzate alla *performance* del brano che il gruppo, nel suo insieme, ha in programma di eseguire.

Durante lo studio realizzato tutti insieme, e durante le esibizioni pubbliche, ciascun ragazzo segue il proprio compito, ma deve sincronizzarsi strettamente con il resto dell’orchestra; deve sapersi inserire, deve saper ascoltare e partecipare della parte – diversa - dell’altro, per contribuire a un disegno di armonie condivise, con *un* suono e *una* personalità. Il lavoro che l’orchestra fa, è quello, infatti, di trovare un’omogeneità di intenzioni, di idee, da esprimere, bilanciando volumi e velocità; dando rilievo ora all’uno ora all’altro; ora alla sezione dei violoncelli, ad esempio, ora alla sezione dei legni, così come partitura, e direttore d’orchestra, richiedono.

Elemento essenziale è l’ascolto, il primo passo per poter imparare a suonare ‘con’: condizione di apertura e disponibilità che permette e inverte il dialogo, per cui si impara a vedere l’altro nella misura in cui si riesce ad ascoltarlo; si coglie il perché e la necessità dell’alterità, rappresentando per l’altro quello che l’altro rappresenta per ciascun componente del gruppo orchestrale⁸⁸.

⁸⁴ D. W. JOHNSON & R. JOHNSON, (1999a), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Boston: Allyn & Bacon. First edition, 1975.

⁸⁵ A. L. BROWN, J. C. CAMPIONE, *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. MC GILLY [a cura], *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA, MIT Press, Bradford Book, 1994, pp. 229-270.

⁸⁶ S. CACCIAMANI, *Imparare cooperando*, Carocci Editore, Roma, 2008, p. 38.

⁸⁷ Cfr. A. CAROCCIA, *Il Sistema Abreu: per un approccio cooperativo alla didattica della musica*, in *El Sistema Abreu*, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014, Aracne, Roma 2014.

⁸⁸ Cfr. M. C. BORGHESE, *La speranza di un ricordo e il ricordo della speranza. In memoria di Claudio Abbado*, l’albatros, Rivista trimestrale, Roma, 2 :4-2014.

L'orchestra ha una sua fisionomia generale, nonostante aggiunte o defezioni: come Abreu sostiene, assimilando l'orchestra a un 'essere vivente', essa vive modificazioni continue, per numero e varietà di soggetti che ne entrano a far parte, ma la sua organizzazione in sezioni, 'prime parti' e ruoli, ne rappresenta la struttura e ne articola l'attività.

Organizzata per ruoli, in cui le responsabilità di ciascuno vengono assunte, comprese e condivise, l'orchestra è terreno d'*intersoggettività*: fisicamente, 'per status', ciascun giovane musicista è vicino l'altro; per 'funzione' perché ogni parte musicale ha senso solo se calata nel 'disegno di insieme' che la partitura orchestrale è, per cui ogni strumentista partecipa attivamente scoprendosi necessario ed essenziale. Per potersi esprimere deve, infatti, cooperare con l'altro: scopre che 'ha bisogno dell'Altro', lui come gli altri. Parafrasando Bernhard Casper⁸⁹: scopre di "aver bisogno dell'Altro in quanto Altro per partecipare al fatto musicale in generale (rappresentato dal brano orchestrale)"⁹⁰. E questo si realizza e si riattualizza ogni volta che si suona insieme.

"Il principio di collaborazione è necessario alla *sua* sopravvivenza, poiché ciascuno è a conoscenza di una parte del *puzzle*; l'interdipendenza promuove un'atmosfera di 'collettiva responsabilità', 'mutuo rispetto' e 'senso di identità' personale e di gruppo, che permettono di ricomporre collaborativamente il *puzzle* attraverso disseminazione e appropriazione di saperi e competenze"⁹¹.

Con riferimento alle teorie fondanti di Vygotskij sullo 'sviluppo prossimale' (Vygotskij, 1978 e 1934)⁹² l'educazione è un processo emergente attraverso il quale un funzionamento mentale superiore si sviluppa a partire dall'interazione del contesto sociale (M. Majno, 2012)⁹³. Tutto, in-

⁸⁹ B. CASPER, *Evento e preghiera*, Cedam, Padova, 2003.

⁹⁰ Cfr. M. C. BORGHESE, *L'orchestre comme "phénoménologie de la rencontre"*, UNESCO, Programme MOST sur la Gestion des transformations sociales, Table ronde sur la pluralité des langages et des lieux de la philosophie, Parigi, 19 novembre 2015. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/wpd2015_programme_fr.pdf.

⁹¹ B. M. VARISCO, *Costruttivismo socio – culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazione didattiche*, Carocci Editore, Roma, 2002, p. 147.

⁹² L. S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Editori Laterza, Lecce, 2011 e *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1987.

⁹³ AA. VV. M. MAJNO, *Educazione musicale, integrazione e apprendimento sociale. Il modello del "Sistema": caratteristiche e adattamenti*, in *Filogenesi e ontogenesi della musica. La musica nell'evoluzione delle specie animali e nello sviluppo umano*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

fatti, si impara con gli altri e in orchestra, ciascun ragazzo vive la propria esperienza insieme agli altri e insieme agli altri fa il proprio percorso, trovandosi a fianco di coetanei, o di ragazzi più piccoli o più grandi; l'apprendimento individuale è il risultato dell'attività svolta dal singolo all'interno del gruppo e fare musica insieme con diversi approcci individuali (adeguati ai differenti livelli di preparazione dei ragazzi o alle loro diverse capacità e possibilità), a vantaggio del gruppo che diviene un tutt'uno (A. Carocchia, 2014)⁹⁴, è la condizione fondante l'attività orchestrale e suo obiettivo⁹⁵.

⁹⁴ Cfr. A. CAROCCIA, *Il Sistema Abreu: per un approccio cooperativo alla didattica della musica*, in *El Sistema Abreu*, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014, Aracne, Roma 2014.

⁹⁵ Per la creazione, da parte dei docenti, di contesti innovativi capaci di sollecitare la comunicazione interattiva e la socializzazione positiva *tra e dei* ragazzi, Cfr. M. BIASUTTI, *Elementi di didattica della musica*, Carocci Faber, Roma, 2015.

Parte seconda

LA METODOLOGIA

Capitolo primo

La ricerca

In questo capitolo si presenta la ricerca nelle sue diverse dimensioni metodologiche: l'oggetto, gli obiettivi, il disegno, le domande, l'ipotesi, la popolazione, il campione, l'utilità.

1.1. Oggetto e obiettivi della ricerca

L'**oggetto** della ricerca è il 'collettivo orchestrale' di ragazzi tra i 9 e i 13 anni come gruppo di apprendimento nato in seno al progetto Abreu.

L'**obiettivo**, da una parte, è esplorare quattro orchestre d'ES italiano, descriverne, cioè, la storia, la struttura, l'organizzazione, le attività. Dall'altra, è verificare l'incidenza della loro attività di musica di insieme (non occasionale ma programmatica: come offerta didattica, cioè, continuativa e con cadenza settimanale) sullo sviluppo della socialità: sul senso di appartenenza e di cooperazione nei ragazzi coinvolti.

1.2. Disegno della ricerca, domande e ipotesi

Si tratta di una ricerca di tipo esplorativo-conoscitivo.

Il disegno di ricerca prevede due fasi (v. tabella 3).

La prima, di '**ricerca descrittiva**', è finalizzata a 'mappare' il Sistema in Italia: una ricognizione della 'popolazione' (distribuzione e caratteristiche dei Nuclei) capace di 'fotografare' la situazione italiana, di conoscere l'organizzazione e le dinamiche.

Le domande di ricerca, infatti, riguardano l'organizzazione nazionale e sono finalizzate alla conoscenza del processo che ha portato alla nascita e allo sviluppo del progetto venezuelano in Italia: chi sono, cioè, gli enti propulsori; quale il modo con cui viene gestito e da chi; quali le caratteristiche dei Nuclei.

La tabella 1 mostra, nel dettaglio, le domande di ricerca e gli strumenti utilizzati (Cfr. Appendice I).

DOMANDE E STRUMENTI DELLA RICERCA DESCRITTIVA

Domande di ricerca	Strumenti
1) come è organizzato ES in Italia?	Interviste non-strutturate a personalità rappresentative d'ESI
2) quanti e quali Nuclei sono stati attivati?	Questionari/Interviste telefoniche ai Referenti Regionali; Interviste non-strutturate a personalità rappresentative d'ESI
3) quale il processo di adesione e di sviluppo dei vari Nuclei della regione di riferimento?	Questionari Referenti Nucleo 2.
4) quali il numero degli allievi, la loro fascia di età, la modalità di reclutamento dei ragazzi, le didattiche utilizzate, le finalità e prospettive di ciascun Nucleo?	Questionari Referenti Nucleo 2.a
5) come è affrontato il tema della 'Pedagogia speciale'?	Interviste non-strutturate a personalità rappresentative d'ESI

Tab. 1

La seconda fase, di '**studio di casi multipli**', prevede lo studio e il monitoraggio, in chiave longitudinale, di quattro gruppi orchestrali, scelti secondo una serie di requisiti definiti in fase di studio dei dati ottenuti dalla prima fase della ricerca.

In particolare, questa seconda fase si propone un versante descrittivo di ciascun Nucleo, dal punto di vista logistico, organizzativo, didattico.

Le domande di ricerca, infatti, riguardano sia gli aspetti strutturali del Nucleo (la storia, l'amministrazione, l'organizzazione, la logistica, il profilo socio-culturale dei ragazzi, la presenza o meno di ragazzi con bisogni particolari), che gli aspetti legati alla didattica, alla formazione dei docenti e alla percezione che i ragazzi hanno dell'attività svolta in orchestra, con un'attenzione particolare, se esistente, alla 'tendenza degli stessi a sviluppare rapporti interpersonali con i compagni. Per quest'ultimo punto, sono stati definiti i seguenti **indicatori**: 'frequenziazione tra compagni al di fuori delle prove di orchestra' e 'dinamiche e relazioni tra compagni durante l'attività in orchestra'.

La tabella 2 mostra, nel dettaglio, le domande di ricerca e gli strumenti utilizzati (Cfr. Appendici III - VIII).

DOMANDE E STRUMENTI DELLO STUDIO DI CASI MULTIPLI

Domande di ricerca	Strumenti (item)
1) qual è la storia e organizzazione di ciascun Nucleo?	Intervista Referente (1 – 8, 15, 16); Focus Group: Sezione finale
2) qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?	Intervista Referente (9, 11, 12); Questionario Nuclei (34 – 40)
3) qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?	Intervista Referente (10); Focus Group (6, 7); Questionario Nuclei (14 – 18)
4) quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extrascolastiche?	Questionario Nuclei (1 – 13, 30, 33)
5) l'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?	Questionario Nuclei (19 – 25)
6) quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?	Questionario Nuclei (26 – 28)
7) quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?	Diario I e II; Questionario Nuclei (29, 31, 32); Scala di percezione dell'attività in orchestra
8) quali sono le didattiche utilizzate?	Intervista Referente (13, 14); Focus Group (4, 5); Annotazioni del docente; Osservazione non partecipata
9) come è organizzata la formazione dei docenti?	Focus Group/Intervista Direttore; Orchestra: Sezione centrale (1 – 3)

Tab. 2

Il secondo obiettivo dello ‘studio di casi multipli’, volto ad analizzare l’eventuale incidenza dell’attività musicale di insieme sul ‘senso di comunità’ nell’ambiente scolastico (McMillan and Chavis, 1986⁹⁶; Rovai, 2002⁹⁷), prevede pertanto una parte di ricerca sperimentale.

L’**ipotesi** che ha indirizzato lo studio, è che una percezione positiva da parte dei ragazzi del lavoro svolto all’interno dell’orchestra e le modalità stesse del lavoro di gruppo nei Nuclei, siano associati, in modo significativo, allo sviluppo del ‘senso di comunità’ applicato al contesto educativo, e che risulti significativamente maggiore rispetto ai ragazzi che non fanno esperienza di orchestra.

Il costrutto del ‘senso di comunità in un contesto di apprendimento’ è stato identificato in due dimensioni:

- la ‘connessione’ tra i ragazzi (scambio e reciprocità);
- l’interazione all’interno della comunità finalizzata alla comprensione e la misura in cui gli obiettivi dell’apprendimento vengono soddisfatti all’interno del contesto classe.

Lo strumento utilizzato per verificare la suddetta ipotesi è la *Classroom Community Scale* (2002) di Alfred P. Rovai (Cfr. 3.3.8).

Si è scelto, quindi, di procedere con un disegno ‘quasi sperimentale’ a due gruppi con due somministrazioni (pre/post): la seconda, a distanza di un anno dalla prima, è stata realizzata per verificare se può esserci un significativo cambiamento nei ragazzi dopo un anno di attività in orchestra.

La ricerca, nel suo insieme, è utile non solo per verificare l’ipotesi, ma anche per descrivere la realtà nazionale d’ESI nel suo insieme, sue caratteristiche e dinamiche, per cui, ad oggi, in Italia, non sono stati realizzati studi o approfondimenti. Concepito sulla base della propria compagine socio-economico-culturale, ES, diffuso in altri contesti e paesi, non può non comportare, infatti, un suo ‘adattamento’ allo specifico contesto, con la implicita esigenza di disegnare un proprio assetto e una propria organizzazione.

Nel II e III capitolo si entrerà nel dettaglio di ciascuna fase della ricerca.

⁹⁶ D. W. MCMILLAN AND D. M. CHAVIS, *Sense of Community: A Definition and Theory*, Journal of Community Psychology, Volume 14, NY, 1986.

⁹⁷ A. P. ROVAI, *Development of an instrument to measure classroom community*, Internet and Higher Education 5 (2002) 197–211.

MACROFASI DELLA RICERCA

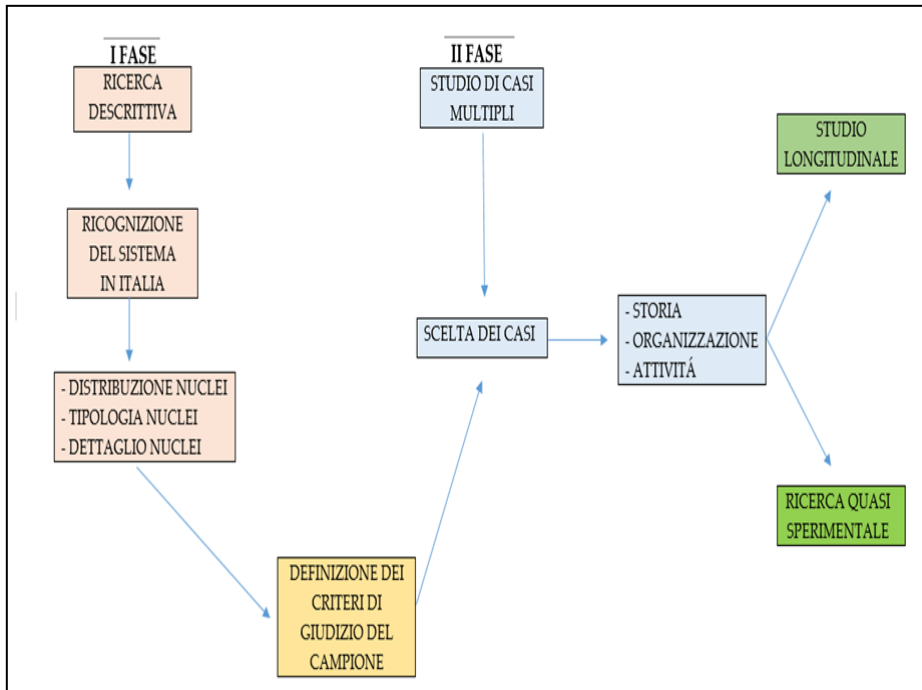


Fig. 1

1.3. Popolazione e campione

Per quel che concerne la Popolazione e il Campione, si rimanda al II Capitolo che tratta, appunto, della definizione della popolazione di riferimento (I fase della ricerca) da cui si è potuto procedere con la scelta del campione e lo studio dei casi (Cfr. III Capitolo).

Capitolo secondo

Ricognizione d'El Sistema in Italia (ESI)

Il presente capitolo tratterà della prima fase della ricerca: la ricognizione d'ESI.

Tale 'ricerca descrittiva' ha permesso di descrivere la struttura e l'organizzazione d'ESI, la distribuzione sul territorio nazionale dei Nuclei e le loro caratteristiche (storia, attività e organizzazione); di entrare più in profondità su aspetti quali il reclutamento dei ragazzi e la formazione dei docenti; di conoscere le finalità e le prospettive di ogni centro didattico; di verificare se i vari Nuclei sono in 'rete' tra loro e di esporne le dinamiche sottostanti.

Prima di addentrarci, però, nell'argomento, ci sembra utile riservare una piccola riflessione sull'orchestra in Italia, e sulla musica di insieme in generale, per meglio contestualizzare il 'fenomeno-Sistema', alla luce della formazione musicale istituzionale e dello spazio da essa riservato alla pratica collettiva.

Nel panorama della formazione istituzionale, presso conservatori e accademie, l'insegnamento della musica avviene nel *setting* tradizionale di uno a uno: l'allievo è in rapporto frontale con il docente e la lezione è individuale e legata a repertori definiti da programmi ministeriali.

Il percorso pratico e teorico è articolato da livelli prestabiliti e da esami interni, atti a definire il livello raggiunto dal ragazzo, e 'di stato', gli esami, cioè, necessari all'acquisizione del titolo.

L'esperienza della musica di insieme, da camera o in orchestra, rappresenta una parte del percorso formativo, ed è riservata solo ad alcuni strumenti: generalmente è prevista a distanza di anni dall'inizio dello studio dello strumento, quando, cioè, si è già a un livello medio/alto per poter partecipare alle *esercitazioni orchestrali* e si riduce, il più delle volte, ad un'esperienza fine a se stessa, senza una progettualità pedagogica di più lungo ed ampio respiro.

In più, il fare-musica-insieme soffre di una sostanziale disistima per principi legati alla centralità del solismo.

Come ci ricorda Carlo Delfrati, "la convinzione [...] è che se l'allievo sa padroneggiare il repertorio solistico, che è il più avanzato, potrà a

maggior ragione affrontare il repertorio di insieme, generalmente più facile⁹⁸; o come riporta Bruno Canino nel suo *Vademecum del pianista da camera*, “al Conservatorio di Milano si discuteva della difficoltà di trovare spazio professionale per i troppi allievi di pianoforte, e una collega, sentendo di risolvere il problema, affermò: - È semplicissimo, quelli che non sono bravi, che non hanno talento, potranno pur sempre fare musica da camera”⁹⁹.

Sfuggono, o non sono sufficientemente considerate, in definitiva, le caratteristiche proprie del *fare musica con altri* e le competenze necessarie per questa attività.

“L’educazione alla musica di insieme (dal duo all’orchestra) ha caratteristiche specifiche, che non coincidono in toto con quelle della formazione solistica; mentre possono risultare superflui certi livelli virtuosistici, [...] sono necessarie competenze avanzate in compiti trascurati dai corsi abituali: destrezza nella lettura a prima vista, capacità di adattare il proprio suono al risultato dell’insieme (quindi capacità di ascolto degli altri), estensione del repertorio conosciuto, pratica di diverse diteggiature, capacità di adattarsi prontamente ai cambiamenti richiesti dal direttore (cambiamenti di fraseggio, di articolazione, di dinamica, di agogica...), possesso di tecniche differenziate (per esempio varie forme di vibrato per l’esecutore di strumenti ad arco); e così via”¹⁰⁰. Ed il risultato che dall’esecuzione cameristica (o di orchestra) ci si attende è di tale coordinamento ed interrelazione tra gli artisti e i loro strumenti, da rappresentarsi all’orecchio dell’ascoltatore come un tutt’uno armonico e melodioso.

La buona riuscita di un’esecuzione ‘di gruppo’ dipende, quindi, da molti fattori come la conoscenza della propria parte, la conoscenza delle parti altrui, la capacità di analisi del brano. I rapporti dialettici, poi, che si instaurano all’interno di una esecuzione d’ensemble (corrispondenze, richiami, equilibri timbrici e dinamici...), impongono responsabilità e rispetto tra le varie personalità coinvolte.

Tali ultimi aspetti, propri ed esclusivi, dell’attività di insieme, permettono che si crei la condizione per cui ciascun musicista, senza negare

⁹⁸ C. DELFRATI, *Fondamenti di Pedagogia musicale*, Edt, Torino, 2008, p. 100.

⁹⁹ B. CANINO, *Vademecum del pianista da camera*, Firenze, Passigli, 1997, p. 5.

¹⁰⁰ C. DELFRATI, *op. cit.*, p. 100.

alcunché a se stesso, sotto il profilo artistico, si realizza proprio nel suo essere artista attraverso un dialogo musicale con gli altri che partecipano *necessariamente*, e contemporaneamente, al fatto musicale.

La gerarchia di valore costruita sulla 'supremazia' del solismo svanisce nel momento stesso in cui si entra nel merito delle competenze e delle condizioni proprie, specifiche e necessarie di ciascuna modalità espressiva (solismo, musica da camera o orchestra).

È solo negli ultimi anni che, grazie anche all'impatto internazionale d'ES e grazie all'intensificarsi degli studi sia neurologici sul rapporto tra musica e cervello¹⁰¹ che sul legame tra la musica e abilità sociali¹⁰²,

¹⁰¹ Cfr. L. J. TRAINOR, *Are there critical periods for musical development?*, *Developmental psychobiology* 46.3 (2005): 262-278; C. GASER AND G. SCHLAUG, *Brain structures differ between musicians and non-musicians*, *The Journal of Neuroscience* 23.27 (2003): 9240-9245; K. L. HYDE, et al, *Musical training shapes structural brain development*, *The Journal of Neuroscience* 29.10 (2009): 3019-3025; E. G. SCHELLENBERG AND S. HALLAM, *Music Listening and Cognitive Abilities in 10-and 11-Year-Olds: The Blur Effect*, *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060.1 (2005): 202-209; E. G. SCHELLENBERG AND S. MORENO, *Music lessons, pitch processing, and g.*, *Psychology of Music* 38.2 (2010): 209-221.

¹⁰² Cfr. S. KIRSCHNER & M. TOMASELLO, (2009), *Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children*, *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 299-314; A. ANSHEL & D. A. KIPPER (1988), *The influence of group singing on trust and cooperation*, *Journal of Music Therapy*, 3, 145-155; M. AZMITIA (1988), *Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?* *Child Development*, 59, 87-96. Tra i lavori più importanti è da considerare: S. KIRSCHNER AND M. TOMASELLO, (2010), *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*, *Evolution and Human Behavior* 31 (2010) 354-364. Lo studio dimostra che i bambini che crescono in contesti e con pratiche musicali più attive e più sociali, sviluppano più velocemente abilità di sincronizzazione rispetto a quei coetanei che vivono la musica, invece, in modo più 'solitario'. Uno studio a questo legato è quello di R. DAVIES, M. OHL, A. MANYANDE *Making music may improve young children's behavior*, British Psychological Society, University of West London, Retrieved in *CogDev 2013 Joint Annual Conference of the BPS Cognitive and Developmental Sections*, University of Reading, 4 - 6 September 2013. Gli studiosi hanno indagato non solo gli effetti del fare musica sulla pro-socialità (Kirschner and Tomasello, 2010), ma anche sul *problem-solving* in bambini di quattro anni. La ricerca ha previsto la randomizzazione di 48 soggetti (maschi e femmine) divisi in due gruppi: il gruppo 'Musica' e il gruppo 'Non Musica'. I bambini del gruppo 'Musica' sono stati impegnati in attività di canto e di suono di percussioni, mentre i bambini del secondo gruppo sono stati coinvolti nell'ascolto di una storia. A seguito di queste attività, ai bimbi sono stati pro-

l'“educazione non formale”¹⁰³ sta, in qualche modo, modificando l'assetto e le attività dei luoghi istituzionali. Le centinaia di orchestre giovanili, infatti, sviluppatasi al di fuori dei conservatori, hanno, in parte, contribuito a che i luoghi ‘formali’, in Italia e nel mondo, organizzassero orchestre *junior* capaci di rappresentare per gli allievi che sono ai primi passi, l'occasione di fare esperienza di musica di insieme e di vederla inserita in un programma formativo di lunga durata e ‘integrato’, di solismo e di musica di insieme.

Non che in passato fossero mancate in Italia delle orchestre giovanili¹⁰⁴, ma erano, più che altro, percorsi professionali, a cui si accedeva con concorso e selezione; o delle realtà che avessero, per ispirazione o slancio creativo e pedagogico, dato vita a delle orchestre assimilabili, per finalità e organizzazione, a quello che era ES in Venezuela¹⁰⁵, prima del suo avvento in Italia nel 2010, ma erano delle realtà piccole o isolate: non in rete con altre e conosciute solo a livello locale.

Quello che differenzia concettualmente le esperienze professionalizzanti con la concezione che ha Abreu dell'orchestra, è che le orchestre giovanili di Abreu, sono aperte a chiunque voglia farne esperienza;

posti un gioco sulla cooperazione e uno sull'aiuto dell'altro per valutare le capacità pro-sociali e di *problem-solving*. Dai risultati è emerso che i bambini del gruppo ‘Musica’ presentavano una probabilità significativamente maggiore di aiutare i propri pari e di cooperare rispetto ai bimbi del gruppo ‘Non musica’. È stata riscontrata anche una differenza significativa – anche se di minore portata rispetto agli effetti sulla pro-socialità - nella capacità di *problem-solving*.

¹⁰³ Per la distinzione tra “educazione formale”, “non formale” e “informale”, Cfr. C. DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino, 2011.

¹⁰⁴ La più importante orchestra giovanile è stata ideata e fondata da Piero Farulli nel 1980, presso la Scuola di Musica di Fiesole: l'Orchestra Giovanile Italiana (OGI). “Cogliendo l'opportunità di un bando emesso dagli organismi regionali in merito alla formazione professionale, con fondi europei, Farulli ideò il primo percorso specifico per la formazione dei musicisti d'orchestra: l'impianto doveva basarsi sulla musica da camera, come strumento essenziale per imparare l'arte dell'ascolto reciproco”. In: <http://www.scuolamusicafiesole.it/it/ogi/storia> Ultima consultazione 24 maggio 2016.

¹⁰⁵ La *Sanitansemble*, per esempio: si tratta di un percorso didattico musicale, del tutto gratuito, riservato ai bambini e agli adolescenti del Rione Sanità di Napoli, nato nel 2008. Si ispira al Sistema Abreu. Cfr. A. LOFFREDO, *Noi del Rione sanità. La scommessa di un parroco e dei suoi ragazzi*, Mondadori, Milano, 2013.

L'attività orchestrale è gratuita per tutti (azzeramento del reddito di provenienza: entrano tutti 'uguali' e senza differenze), così come lo sono gli strumenti dati ai ragazzi; si impara a suonare il proprio strumento direttamente in orchestra e insieme agli altri; l'attività orchestrale è sistematizzata, strutturata e organizzata per chiunque voglia farla, non è legata a un'idea di selezione e di professione. "Per lungo tempo – infatti - siamo stati abituati a pensare che la musica fosse una disciplina destinata soltanto alle persone determinate a svolgere la professione del musicista [...]: una ristretta e aristocratica minoranza di talenti naturalmente dotati. L'idea che lo studio della musica non solo sia accessibile a tutti, ad ogni età, ma sia determinante fin dalla primissima infanzia per la formazione e la crescita personale e sociale di ogni essere umano, al di là del percorso culturale e professionale che ha già scelto o sceglierà, è relativamente recente"¹⁰⁶ in Italia.

2.1. Struttura d'ESI

Per definire il campione (Cfr. III Capitolo) è stata necessaria la fase di 'mappatura' della popolazione, che ha permesso di disegnare il panorama nazionale d'ESI: quali Nuclei, cioè, sono stati attivati, quali di essi sono impegnati in attività orchestrali, quali in attività corali, quali in attività sia orchestrale che corale, quali in attività di "pedagogia speciale"¹⁰⁷, quali in attività presso Istituti Penitenziari per minori.

Come primo passo si è deciso di contattare i due enti propulsori d'ESI: *FederCulture* e la *Scuola di Musica di Fiesole* (Sistema Centrale), l'uno, responsabile dell'organizzazione e coordinazione nazionale; l'altro, della parte didattica e formativa, rispettivamente nelle persone della dott.ssa Francesca Chiappetta, responsabile dei rapporti con il pubblico, e del maestro Andrea Lucchesini, direttore artistico della Scuola di Musica di Fiesole.

Si è avuto modo così di conoscere come il Sistema sia arrivato in Italia grazie alla testimonianza e all'impulso del direttore d'orchestra Claudio

¹⁰⁶ L. BALLABIO, G. FABBRI E F. SENESE, *op. cit.*, p. 95.

¹⁰⁷ Attività musicale di gruppo per portatori di handicap: le *Manos Blancas*, coro delle *Mani Bianche* (per sordi e autistici, in particolare), sono l'esempio più emblematico (Naybeth Garcia e Johnny Gómez, 1995).

Abbado¹⁰⁸, e di come la sua idea, di diffusione e adattamento in Italia della nuova metodologia venezuelana, abbia trovato, nell'allora direttore della Scuola di Musica di Fiesole, Piero Farulli, totale disponibilità e condivisione di intenti.

È stato possibile, inoltre, conoscerne la struttura piramidale (figura 1) e avere i contatti dei *Referenti Regionali (Istituzionali e Artistici)* delle 18 regioni su 20 aderenti al Sistema, e dei *Referenti Nucleo*.

¹⁰⁸ Fondatore, nel 1986, della *Gustav Mahler Jugendorchester*, e, nel 2004 dell'*Orchestra Mozart*, promotore della musica 'come patrimonio di tutti e da consegnare a tutti', impegnato per la democratizzazione della cultura e sostenitore dell'apertura al pubblico delle prove generali delle orchestre presso università, scuole e diverse istituzioni, il maestro Abbado incontrò le speranze e i principi di José Antonio Abreu. Entusiasta del nuovo progetto didattico venezuelano, se ne fece promotore in Italia dal 2006, incoraggiandone la diffusione e scegliendo, come suoi assistenti, ex studenti del Sistema venezuelano stesso, come Diego Matheuz. Qualche anno più tardi, nell'ambito delle attività dell'*Orchestra Mozart*, diede il via a due progetti, tentando di realizzare, ancora una volta, l'incontro tra musica e impegno sociale, nella possibilità di sostegno, riabilitazione e recupero che la musica inverte: con il *Progetto Tamino* (progetto di integrazione di persone con disabilità) – Cfr. <http://www.orchestramozart.com/index.php?page=alias-4> – e il *Progetto Papageno* (progetto di musica nelle carceri) – Cfr. <http://www.orchestramozart.com/index.php?page=il-progetto-papageno>.

A lui si ispira il DDL S. 1365, il disegno di 'legge Abbado', del 2014, che ha come obiettivo quello di disegnare un modello istituzionale che garantisca la formazione musicale a tutti; che crei un sistema integrato tra cultura e istruzione; che riconosca il diritto all'esperienza musicale e artistica per tutti, a partire dalla scuola; che metta in rete le realtà oggi esistenti, anche con sistemi di accreditamento per garantirne la qualità e per ottimizzare e potenziare l'offerta esperienziale.

All'Art.2, comma 6, vi è esplicito riferimento alla costituzione di formazioni di musica d'insieme e di sistemi di orchestre.

STRUTTURA DEL SISTEMA ITALIA

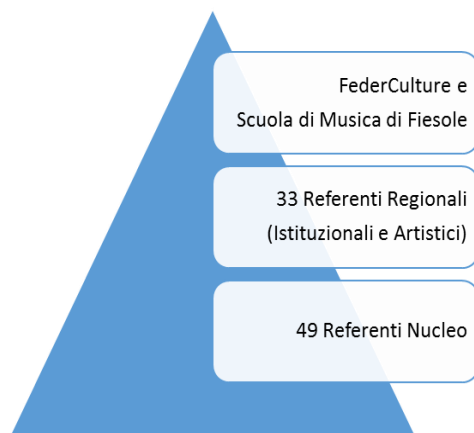


Fig. 1

Per ogni regione sono stati nominati, infatti, due responsabili (eccetto in tre casi in cui le due figure coincidono: per la Valle D'Aosta, per la Liguria e la Sicilia): il Referente Istituzionale, con compiti legati ai rapporti con il vertice, e il Referente Artistico, impegnato più sugli aspetti artistico-didattici.

Il Referente Nucleo è, invece, il rappresentante e direttore del centro didattico: persona di riferimento per i rapporti sia con i Referenti Regionali che con il Sistema Centrale.

2.2. Definizione della popolazione

Si è proceduto col contattare i 33 Referenti Regionali a cui sono state poste delle domande (con questionari via mail, o interviste strutturate telefoniche o via Skype) in merito alle specificità della regione di appartenenza, al numero dei Nuclei attivi e al loro dettaglio (Cfr. APP. I - 1).

Hanno risposto i Referenti Istituzionali/Artistici di 11 regioni su 18, Referenti che, il più delle volte, hanno rimandato ai Direttori dei Nuclei per quel che concerne le caratteristiche specifiche, problematiche e finalità del Nucleo di appartenenza.

Per le regioni i cui Referenti non hanno risposto, sono stati contattati direttamente i Referenti Nucleo.

Dei 49 Referenti dei rispettivi 49 Nuclei, 46 hanno risposto alle domande in merito alla loro specifica organizzazione e dettagliata fisionomia.

Le domande, volte a conoscere gli *elementi descrittivi fondamentali* dei Nuclei (tipologia, numero dei ragazzi, fascia di età, se l'attività è presso istituti scolastici o meno, gratuità, cadenza delle lezioni) e la loro formazione e organizzazione (modalità di reclutamento dei ragazzi, formazione e provenienza dei docenti) sono state inviate in due momenti diversi: la prima serie (1 – 10) a tutti i Nuclei, in marzo/aprile 2014; la seconda serie (11 – 15), solo ai Nuclei orchestrali, in settembre/ottobre 2014 (Cfr. APP. I - 2, 2a).

Si è ritenuto utile contattare anche altre personalità del Consiglio Direttivo, e Coordinatori del Sistema, per avere ulteriori informazioni circa l'organizzazione generale, e per approfondire alcuni temi - la pedagogia speciale, la metodologia del collettivo, la formazione dei docenti, le dinamiche tra i Nuclei - con interviste non-strutturate: il Coordinatore delle *Manos Blancas* Italia, Maestro Giorgio Cerasoli; il Consigliere del comitato direttivo e Referente Istituzionale della Basilicata, Prof. Dinko Fabbris; il Referente Istituzionale e Artistico del Lazio, Maestro Manuela Litro; il Referente Nucleo "Fondazione Cusani" Lazio, Dott. Dario Cusani; il Referente regionale, membro del Consiglio Direttivo e ideatrice della "FuturOrchestra" (orchestra giovanile regionale lombarda formata dai migliori elementi dei Nuclei lombardi), Prof.ssa Maria Majno (Cfr. APP. I - 3).

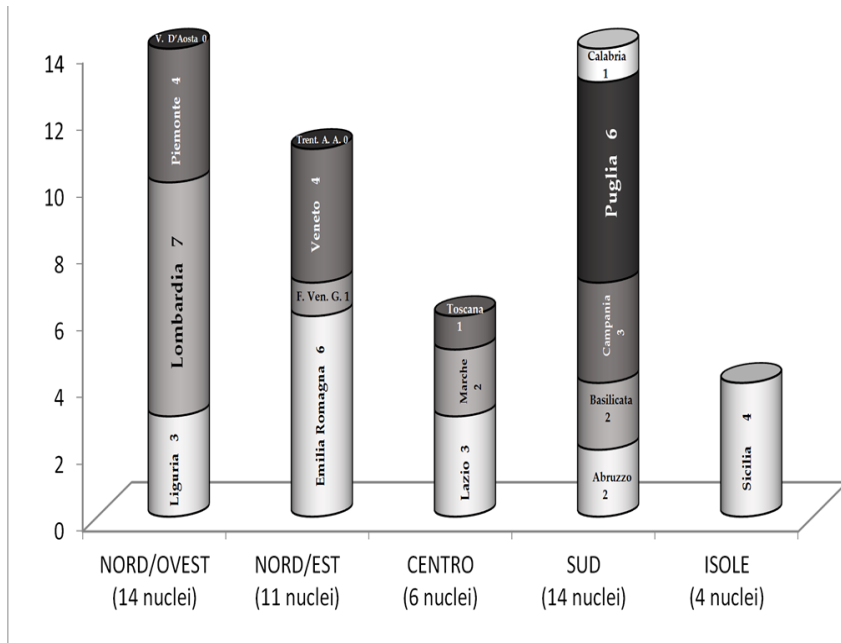
2.2.1. Distribuzione e dettaglio dei Nuclei

A seguito di questa fase di ricognizione è stato possibile 'disegnare' la 'mappa' del Sistema in Italia: distribuzione e tipologia Nuclei.

Questa la situazione per aree geografiche (dati fino a giugno 2014)¹⁰⁹:

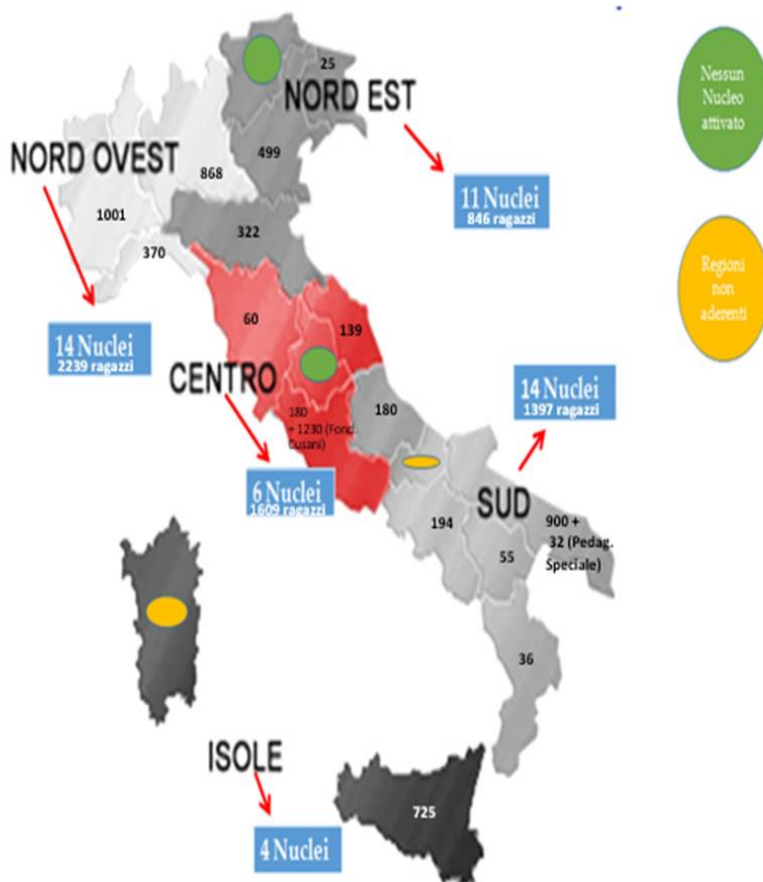
¹⁰⁹ Per l'elenco dei Nuclei e loro dettagli - Tipologia, Numero di ragazzi coinvolti, Fascia di età, Cadenza delle lezioni, Gratuità o meno, Attività o meno presso Istituti Scolastici - Cfr. Appendice II.

DISTRIBUZIONE NUCLEI PER FASCE TERRITORIALI



Tab. 1. Numero dei Nuclei per regioni divise per fasce territoriali

DISTRIBUZIONE NUCLEI CON NUMERO DEI RAGAZZI



Tab. 2. Distribuzione Nuclei sul territorio nazionale, insieme al numero, per regione, dei ragazzi coinvolti.

Per quel che concerne il Lazio, si è scelto di distinguere il numero dei ragazzi che fanno parte della 'Fondazione Cusani' da quelli degli altri tre Nuclei laziali, in quanto la Fondazione stessa ha attivato un progetto dal nome *La musica va a scuola* che coinvolge diverse scuole materne ed elementari. Per tale ragione si è deciso di considerare la Fondazione Cusani *a parte* degli altri Nuclei laziali.

Per quanto riguarda la Puglia, si è deciso, invece, di distinguere il numero dei ragazzi che fanno parte della Pedagogia speciale. Inoltre, così come per il Lazio, vi sono, anche in Puglia, associazioni o progetti che coinvolgono più scuole o che dirigono più orchestre con sedi diverse (Cfr. Appendice II).

2.3. Nascita e vita dei Nuclei

In questo paragrafo si descrive come nascono i Nuclei e come si 'alimentano'; come sono organizzati al loro interno; quali le finalità e le prospettive della loro attività; quale la fascia di età dei bambini coinvolti; quale la cadenza delle lezioni; come viene affrontato l'aspetto della formazione dei docenti e di come essere in 'rete'.

2.3.1. I finanziamenti

I Nuclei nascono per volontà di Associazioni Culturali, Scuole di Musica, Associazioni di Promozione Sociale, Cooperative Sociali, Associazioni di Mediazione Culturale, Scuole elementari/medie/superiori (che, con un accordo tra il dirigente scolastico e l'Associazione proponente, hanno dato disponibilità di utilizzo dei locali del 'proprio' istituto, per le attività musicali proposte), Centri ACLI, Centri LAMS che hanno aderito al Sistema per convergenza di intenti e principi.

Diversi Nuclei hanno preso il via grazie all'assegnazione di fondi europei o regionali, il più delle volte con durata biennale; o grazie al finanziamento da parte di progetti per il territorio, e sua rivalutazione, come nel caso del "Progetto del Sud" per il Nucleo napoletano "Paolo Borsellino".

Questa 'capacità' iniziale ha permesso la gratuità sia dell'insegnamento che degli strumenti, e di avviare logisticamente e praticamente l'attività orchestrale e quella individuale.

Non sempre, però, a scadenza del periodo del finanziamento, è stato possibile ottenere nuovamente i fondi necessari per altri anni di attività, e questo ha causato un riassetto del Nucleo (ricerca di nuovi mezzi di sostegno) o la sua sospensione (come nel caso del Nucleo del "Quartiere Mercato" di Napoli).

Altri Nuclei, la maggior parte, sono nati, invece, grazie all'autofinanziamento da parte delle Associazioni stesse che hanno impegnato le quote associative per il progetto Sistema Italia.

Ad eccezione di poche realtà che godono di finanziamenti da parte di enti pubblici – tra cui il Nucleo di Suzzara (MN) o il Nucleo LAMS di Montescaglioso – la prima fonte di finanziamento e sostegno della vita dei Nuclei, sue attività e sviluppo, sono rappresentate o da privati o dalle quote che mensilmente o annualmente ogni famiglia del ragazzo iscritto dà al Nucleo. La gratuità, infatti, principio e *status* del Sistema venezuelano, non è ancora una condizione acquisita d'ESI.

Sono 17 i Nuclei che non prevedono gratuità e il più delle volte viene pagata una rata 'fissa' mensile che va da un contributo minimo di 5 euro ad un massimo di 55 euro; in pochissimi altri casi, come per la "Scuola Liviabella" a Macerata, la retta mensile di sostegno viene differenziata in base al reddito; in altri casi ancora, la quota viene data annualmente: 50 euro, come nel caso dei Nuclei della "Fondazione Cusani", a Roma.

2.3.2. Fascia di età. Reclutamento. Cadenza delle lezioni

L'età dei bambini e dei ragazzi coinvolti va dai 3 ai 25 anni.

Nella maggior parte dei Nuclei la fascia di età è quella della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e i primi anni della scuola secondaria di secondo grado (6 - 15). In altri, è prevista più un'attività propedeutica di musica di insieme e di educazione alla vocalità per bambini dell'infanzia (3 - 6), come nel caso dell'Associazione Albero della Musica a Milano o della Scuola Popolare di Musica - Teatro Baretto a Torino.

In alcuni Nuclei vi è anche la presenza di adulti, presenza che spesso viene contemplata per sostenere i più piccoli, come accade per esempio nel Nucleo *Associazione DoreMiusic* di Parma.

Il reclutamento dei ragazzi avviene, il più delle volte, senza alcuna audizione o esame¹¹⁰: chi vuole fare orchestra e lezioni di strumento si

¹¹⁰ Pochi i Nuclei che fanno eccezione. Tra questi, "Fondazione I Pomeriggi Musicali", a Milano, che prevede un esame di ammissione; requisiti richiesti: preparazione da 3° anno di corso di conservatorio (autonomia di accordatura e tecnica base).

presenta al Nucleo e viene inserito; se non già in possesso dell'idea di quale strumento studiare, gli viene data la possibilità di conoscerne e provarne diversi.

Anche nei Nuclei nati presso Scuole elementari/medie/superiori, chi è interessato all'attività musicale di insieme, chiede di essere inserito nell'orchestra, e, se c'è poca disponibilità di posti, si procede con l'estrazione dei nominativi dei ragazzi (come nel caso del Nucleo "Paolo Borsellino" di Napoli) fino al raggiungimento della quota possibile.

Solo i ragazzi iscritti alla scuola possono far parte dell'orchestra: non c'è possibilità di accesso per ragazzi esterni (eccetto per la *Fondazione Bertazzoni* di Suzzara). Tutte le attività, infatti, sia di lezioni individuali che di orchestra e coro, sono esclusivamente per i ragazzi dell'istituto scolastico e vengono svolte, nella maggior parte dei casi, in orario extra-scolastico. In alcuni Nuclei come, per esempio, il "Diego Valeri" di Campolongo Maggiore – VE, l'*Associazione Culturale Orme* di Torino, le attività sono inserite in orario curricolare.

È il "passaparola" il mezzo di diffusione e pubblicità delle attività dei Nuclei; per quelli nati in istituti scolastici, invece, si realizzano degli incontri con le famiglie in cui i vari docenti di strumento, insieme al Referente Nucleo, presentano le varie attività ai ragazzi e ai genitori: mostrano documentari e materiale audio-visivo di *performance* di realtà già consolidate del Sistema venezuelano¹¹¹.

Le lezioni vengono svolte, per lo più, una o due volte a settimana, per un totale di 3 ore. Alcuni Nuclei "provano" anche più ore a settimana, come nel caso del Nucleo *Orkextra* a San Marzano sul Sarno (SA) o del *Musikdrama* a Montebelluna (TV).

Solitamente le ore di attività vengono intensificate con l'avvicinarsi delle performance pubbliche.

¹¹¹ Tra i materiali proposti, i documentari "A slum symphony" di Cristiano Barbarossa; "Tocar y luchar" di Alberto Arvelo (entrambi sulla storia de *El Sistema*) e video di *performance* dell'orchestra "Simón Bolívar".

2.3.3. *Formazione docenti*¹¹²

Il tema della formazione dei docenti si fa centrale alla luce della ‘nuova condizione’¹¹³ che il Sistema prevede.

Anche per questo aspetto, il panorama è piuttosto variegato.

In alcuni Nuclei, gli insegnanti mettono in campo le proprie conoscenze adattandole all’insegnamento a gruppi di ragazzi, cercando e sperimentando “sul campo” nuove prassi didattiche; altri Nuclei organizzano dei seminari intensivi tenuti da docenti venezuelani che illustrano, nel dettaglio, come affrontare l’insegnamento a gruppi di ragazzi il cui livello ed età sono differenti; altri ancora, invitano docenti italiani che, avendo trascorso del tempo in Venezuela nei Nuclei, in particolare, di Caracas o Barquisimeto, riportano e condividono la loro esperienza.

Il “Dipartimento di Scienza della Formazione e Psicologia” dell’Università di Firenze (Coordinatore del Master: Professoressa Daniela Sarsini), insieme alla Scuola di Musica di Fiesole, hanno attivato, a partire da marzo 2014, un Master universitario di primo livello in “Operatore musicale per orchestre infantili e giovanili” che ha come contenuti “gli approcci teorici e metodologici della pedagogia, della didattica e della psicologia relativamente all’insegnamento della didattica strumentale e musicale per la formazione di nuclei di orchestre infantili e giovanili”¹¹⁴.

¹¹² Nel V Capitolo della III Parte, il tema della ‘formazione dei docenti’ verrà riaffrontato alla luce delle Interviste e Focus Group appositamente realizzati.

¹¹³ Si preferisce non parlare di metodo o metodologia, ma di ‘nuova condizione’. V. Parte I Cap. 2.1.

¹¹⁴ Cfr. <http://www.unifi.it/vp-10188-dipartimento-di-scienze-della-formazione-e-psicologia.html#musicale>. Per tale Master, al settembre 2014 unico esempio in Italia, c’è in progetto di estenderlo anche ad altre università italiane, così da abbracciare tutto il territorio.

2.3.4. Rete e "Sistema"

La 'mappatura' ha permesso di constatare quanto complessa e variegata sia la situazione italiana, non solo dal punto di vista dell'organizzazione *interna* a ciascun Nucleo (sua natura; sue capacità economiche, sia di partenza che di attività) - organizzazione 'specificata' volta anche a mantenere le caratteristiche proprie, di regione o provincia - ma anche *esterna*: per la varietà dei contesti, così delicata in alcuni casi; per il 'dialogo' tra i Nuclei della stessa regione o territorio, o tra lo specifico Nucleo e il Sistema Centrale.

Alcune regioni e città (per esempio i Nuclei lombardi), che hanno potuto contare su fondi generosi e, magari, anche su un'attività di orchestre giovanili preesistente l'arrivo d'ES in Italia, aderendo al Sistema, hanno potuto svolgere da subito un'intensa attività didattica e di *performance* pubbliche in teatri e sale rinomate, coinvolgendo bambini e ragazzi che avevano già intrapreso da tempo lo studio della musica, anche presso il conservatorio della propria città.

Altre orchestre, nate invece di recente, da quando ES è arrivato in Italia, e con una disponibilità economica limitata, "soffrono" di una "arretratezza" che, seppur non legata alla qualità dell'attività didattica e/o delle *performance* realizzate, li vede "tagliati fuori" da un coinvolgimento mediatico e ufficiale.

Queste differenze, inevitabilmente, portano ad una complessiva non omogeneità di livello ed organizzazione che fanno sì che, con più difficoltà, i vari Nuclei entrino in 'rete' tra loro, che creino 'sistema'.

C'è di più.

Nei contatti e confronti avuti con i vari referenti e docenti, è emersa la fatica e la distanza comunicativa tra i vari Nuclei, anche su aspetti di semplice conoscenza reciproca quanto all'esistenza, all'attività, alle caratteristiche o alle problematiche specifiche.

Il dialogo è piuttosto difficile anche tra i Nuclei e il Sistema Centrale che fatica, in alcuni casi, a monitorare, a seguire, a sostenere i centri didattici più "deboli" o più piccoli; o che manca di comunicazione diffusa di iniziative legate, per esempio, alla formazione: del Master di formazione per docenti (Cfr. II. 2.3.3.), non ne sapevano dell'esistenza la maggior parte dei Referenti Nucleo e docenti.

Questi aspetti di difficoltà hanno evidenziato come il Sistema, nel senso di organizzazione con-divisa, di ‘rete’ tra le orchestre, di didattica e attività sistematiche, in cui riconoscersi e operare - ad eccezione di poche realtà che hanno creato ‘sistemi paralleli’ di orchestre o cori del territorio di appartenenza¹¹⁵ - sia ancora lontano, in Italia, come status complessivamente acquisito.

2.3.5. *Finalità e prospettive*

Le finalità, quelle socio-educativo, generalmente rientrano in quelle presenti nello ‘statuto’ del Sistema venezuelano¹¹⁶.

In Italia, però, si fa centrale la finalità di integrare gli extracomunitari, soprattutto nei Nuclei di quartieri o città più sensibili a tale aspetto e problematica (come, ad esempio, *l’Orchestra e coro della Pigna* di San Remo, *l’Associazione DoreMiusic* di Parma, *la Musica Insieme a Librino* a Catania, *l’Associazione Cantabile* di Torino).

Per quel che concerne le prospettive e gli obiettivi, oltre allo “sviluppo della sensibilità artistica e dell’intelligenza creativa dei ragazzi”, ciascun Nucleo ha in programma di accrescere le proprie attività e di ampliarsi in numero e contatti: la nascita di un’orchestra sinfonica (più di 40 elementi) giovanile della città, ad esempio, e sua attività concertistica, è, generalmente, tra le prime mete ambite.

In molti centri didattici non vengono contemplate prospettive “professionali”: si tratta essenzialmente di un lavoro educativo di base quello svolto nei Nuclei, mirato al benessere e al miglioramento delle condizio-

¹¹⁵ Tra le principali: la “FuturOrchestra” in Lombardia (riunisce i migliori elementi, dai 12 ai 22 anni, dei Nuclei lombardi, ai vari livelli di preparazione, puntando al repertorio più avanzato); “Orchestra Interscolastica” in Puglia (un’orchestra composta da alunni delle scuole di tutto il territorio pugliese, per cui sono state individuate una scuola per ogni provincia); “Coro Song” in Lombardia ed extra-regione (è aperto alle varie realtà regionali aderenti al Sistema o alle regioni che, seppur non *nel* Sistema, ne condividono, tuttavia, le prospettive pedagogiche).

¹¹⁶ Sono quelle finalità che vanno, cioè, ‘oltre’ la specifica realtà culturale e socio-economica della città o paese di appartenenza. Rientrano, infatti, nel principio della formazione ‘in generale’ dell’essere umano, per cui l’esperienza musicale, e soprattutto quella di ‘musica d’insieme’, può farsi veicolo di valori e principi anche umani ed etici, oltre che artistici. Cfr. Capitolo I: “El Sistema”.

ni globali degli allievi, e non alla definizione di un prospettiva professionale per la quale "esiste un conservatorio statale di musica".

Se non per i casi in cui esistono già collaborazioni tra orchestre della stessa regione o realtà di orchestre interregionali¹¹⁷, sono pochi i Nuclei che hanno espresso come obiettivo, dei prossimi mesi ed anni, quello di 'fare rete' con altri centri didattici: di unire le forze e le possibilità per vivere nuove e più ricche esperienze di aggregazione e confronto.

Complici anche la giovane età d'ESI e la ricerca di fondi (per non incorrere in rallentamenti dell'attività del Nucleo o, peggio, nella sua sospensione), c'è molta attenzione più agli aspetti 'interni' ai Nuclei che di 'rete'.

2.4. Difficoltà e problematiche della prima fase della ricerca

La fase di 'ricognizione' ha visto disponibilità diverse da parte dei Referenti.

Ciò, per alcuni casi, ha significato una non sufficiente raccolta di informazioni, capace, cioè, di delineare in modo preciso la fisionomia e l'attività dei centri didattici in questione.

Alcuni Nuclei hanno sofferto di un'incertezza organizzativa dovuta o a passaggi di ruoli (dimissioni dei Referenti e attesa della elezione dei nuovi), o a un'attività orchestrale tutta ancora da costruire per cui è stato difficile ottenere informazioni e interagire con i responsabili.

La grande varietà dei Nuclei, poi, sia dal punto di vista della loro 'natura', che della loro struttura e didattica, ha reso complicata l'organizzazione e la codifica di tutto il materiale raccolto. Vi sono, infatti, centri didattici che hanno più orchestre, divise per fasce di età, insieme a cori e ad ensemble di strumenti specifici (orchestre di sole percussioni o sax, per esempio).

Grazie alla disponibilità e all'entusiasmo di alcuni Referenti a partecipare, con dovizia di particolari, la cronistoria del centro didattico di appartenenza o l'analisi puntuale della situazione della propria regione e città, per alcuni Nuclei, si sono potute avere molte più informazioni di

¹¹⁷ I LAMS (Laboratori di Musica Arte e Spettacolo) di Matera e Taranto: coordinano trasversalmente la Basilicata e la Puglia nell'attività dei Nuclei unendo le varie orchestre per concerti e manifestazioni.

quelle richieste e che, anche se non sono state considerate e inserite in fase di redazione dell'Appendice II, hanno, invece, rappresentato materiale utile nella fase di valutazione per la scelta dei casi da studiare. Aspetti, infatti, come l'attività concertistica, il monitoraggio da parte dei responsabili, le *mock-auditions*¹¹⁸, la rotazione dei ruoli nelle varie sezioni, la *peer education*, ad esempio, anche se ritenuti tra gli aspetti fondamentali dell'attività in orchestra e principi fondanti ES, sono stati considerati "secondari" nella fase della *mappatura* che necessitava, invece, più di una ricognizione generale del panorama nazionale su aspetti più di superficie.

¹¹⁸ 'Audizioni simulate' che vengono organizzate per far abituare i ragazzi allo stress 'da esame' (o da *performance*).

Capitolo terzo

Studio di casi multipli

Nel presente capitolo si affronta la definizione dei casi: i criteri di giudizio nella scelta del campione, la formalizzazione dei rapporti di collaborazione, la scelta e la costruzione degli strumenti per lo studio dei Nuclei scelti.

3.1. Definizione dei criteri di giudizio del campione

Conclusa la ‘mappatura’, e sua analisi, si è potuto procedere con la definizione di alcuni principi che hanno rappresentato i seguenti sette criteri di giudizio per la scelta del campione.

I. La gratuità sia dell’insegnamento sia degli strumenti musicali.

Oltre alla gratuità delle lezioni, individuali e di orchestra, ai ragazzi vengono dati gli strumenti in comodato d’uso gratuito, senza che le famiglie siano, cioè, gravate da spese di acquisto o di noleggio. Questi aspetti, seppur fondanti i principi del Sistema, non sono ancora generalmente realizzati.

Sono stati presi in considerazione solo i Nuclei che prevedono la gratuità sia degli strumenti che dell’insegnamento.

II. Attività orchestrale in cui è primariamente considerato l’aspetto formativo della stessa.

Non sono state contemplate le orchestre che sono state avviate con finalità più propriamente concertistico-professionali, per cui sono stati selezionati ragazzi che erano, cioè, già a un livello ‘medio’ di conoscenza del proprio strumento e che sono stati inseriti in orchestra per le attività di *performance* pubbliche (come nel caso della maggior parte dei Nuclei lombardi).

Si è, invece, scelto di tener conto dei Nuclei in cui l’attività orchestrale fosse centrale per un ‘percorso’ di conoscenza, formazione, integrazione, studio dello strumento: “arena” di crescita, prima, e di *performance* pubbliche, poi.

III. *Orchestre nate in contesti “difficili” o di “periferia”.*

Per contesto ‘difficile’ abbiamo inteso più aspetti: la presenza di più nazionalità (contesti in cui c’è un alto numero di bambini/ragazzi stranieri e/o extracomunitari); un livello socio-economico non alto del quartiere in cui si è formato il Nucleo; un alto livello di dispersione scolastica¹¹⁹ presente nella zona.

‘Di periferia’, abbiamo inteso, invece, quei Nuclei nati non in centri grandi, ma in piccole frazioni di paesi, o in zone limitrofe di città o capoluoghi di provincia, che vivono, cioè, un ‘isolamento logistico e culturale’ complessivo.

IV. *Nucleo “orchestrabile”.*

Non sono stati considerati i Nuclei in cui vi è attività esclusivamente vocale o strumentale ‘limitata’, che coinvolge, cioè, o poche tipologie di strumenti o ensemble dello stesso strumento (come per il Nucleo “Progetto Sonora Networking”, a Napoli, in cui l’orchestra è formata da soli sax).

Si è scelto, quindi, di considerare solo i Nuclei in cui c’è più eterogeneità (presenza di tutte le famiglie degli strumenti: archi, fiati, percussioni, tastiere).

V. *Numero dei ragazzi superiore a 15.*

Non sono stati considerati i Nuclei con un numero di ragazzi inferiore a 15 (numero minimo di elementi dell’orchestra da camera’, la più piccola forma di orchestra). Esistono, infatti, dei Nuclei in cui vi sono orchestre e cori che sono ancora ‘accenni’ di collettivi orchestrali o corali ‘in divenire’, che hanno, cioè, per il momento, la fisionomia e il numero più di grandi *ensemble* cameristiche che di orchestre vere e proprie (o da camera o sinfoniche).

¹¹⁹ Per un approfondimento sul tema della ‘dispersione scolastica’, Cfr. G. BENVENUTO, *Un approccio di pedagogia sociale per contrastare le “dispersioni”*, in G. BENVENUTO, a cura di, *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma, Anicia, 2011.

VI. Età dei ragazzi compresa tra i 9 e i 13 anni.

Si è scelto di considerare i Nuclei in cui la fascia di età dei ragazzi è quella degli ultimi due anni della scuola primaria e il primo ciclo della scuola secondaria, e non quei centri didattici in cui si fa o 'propedeutica' (3-6 anni) o dove l'attività è aperta anche, o soprattutto, a ragazzi grandi o agli adulti.

VII. Attività del Nucleo di almeno due anni.

Per permetterci di studiare contesti avviati, la cui organizzazione si è potuta, presumibilmente, consolidare nel tempo e assestare nell'attività e definirsi nella struttura, non sono stati contemplati i Nuclei la cui esistenza è inferiore a due anni.

Per l'estrema varietà della realtà italiana, si è pensato di formulare, da una parte, quei criteri di giudizio, I – III, che potessero il più possibile essere assimilati ai principi del modello originario: la gratuità, il contesto difficile¹²⁰ e l'orchestra come luogo di crescita e formazione; dall'altra, quei criteri, IV – VII, che ci aiutassero a focalizzare determinate variabili nel panorama nazionale dei Nuclei: l'orchestra (no il coro o altre formazioni), l'età dei ragazzi, il numero minimo di elementi dell'orchestra, l'età del Nucleo.

Tutti i criteri di giudizio rappresentano, quindi, quegli aspetti comuni a tutti i Nuclei scelti in vista di possibili forme di comparazione.

Nelle conclusioni si riprenderà lo studio dei casi anche nell'ottica di un confronto con il modello 'originario'.

3.2. Scelta dei Nuclei e formalizzazione delle collaborazioni

Considerati i suddetti aspetti, il numero dei Nuclei da 46 si riduce a 12¹²¹ (678 ragazzi totali), tra cui sono stati selezionati i seguenti 5, uno per ogni fascia territoriale (Istat 2011):

¹²⁰ L'aspetto socio-culturale del contesto, dove più complesso, ci è sembrato centrale alla luce dell'"inclusione": principio ispiratore e finalità del Sistema.

¹²¹ Tra i Nuclei che hanno risposto in modo sufficiente ai vari *item*, sono 12 che hanno tali caratteristiche: 2 nella fascia Nord-Ovest: "Fondazione Bertazzoni" a Suzzara – MN, Scuola Musica "Dedalo" a Novara; 2 nella fascia Nord-Est: "Diego Valeri" a Campolongo Maggiore – VE, "Lo Schiaccianoci" a Novellara – RE; 2 nella

- *Fondazione Scuola di Arti e Mestieri 'F. Bertazzoni'* di Suzzara (MN), Nord – Ovest;
- *Orchestra Diego Valeri* di Campolongo Maggiore (VE), Nord-Est;
- *Centro Studi Musica Moderna* di Ascoli Piceno, Centro;
- *La piccola orchestra di Taranto* di Taranto, Sud;
- *Onlus Talità Kum* di Palermo, Isole.

Si è così potuto procedere con la formalizzazione dei rapporti di collaborazione inviando una lettera al Referente Nucleo di ogni centro didattico scelto.

Tutti i Nuclei contattati sono stati, inizialmente, disponibili alla ricerca¹²². Durante l'ultimo anno, però, si è dovuta interrompere la collaborazione con il Nucleo di Taranto per difficoltà dovute a disponibilità complessive non in linea con i tempi della ricerca. I dati raccolti durante i primi due anni di lavoro sono stati, comunque, utili per lo studio d'ESI e del CCS di Rovai (Cfr. 3.3.8).

3.3. Strumenti

Gli strumenti a cui si è pensato sono diversi e volti ad esplorare, e a descrivere, i 4 casi.

Ve ne sono alcuni finalizzati più alla conoscenza della storia e dell'organizzazione interna dei Nuclei (Intervista Referente Nucleo); altri alla descrizione della didattica utilizzata e di come viene affrontata il tema della formazione dei docenti (Focus Group, Intervista direttore d'orchestra e Annotazioni del docente); altri ancora per descrivere il profilo socio-culturale dei ragazzi e lo spazio riservato all'esperienza musicale, sia di fruizione che di produzione della musica (Questionario); altri

fascia Centro: "Centro di studi Musica Moderna" ad Ascoli Piceno, "Le Piagge" a Firenze; 5 nella fascia Sud: "Paolo Borsellino" a Napoli, "Orkextra" a San Marzano – SA, 2 Nuclei di "Musica in Gioco" a Bari, "La piccola orchestra di Taranto"; 1 nella fascia Isole: "Associazione Talità Kum" a Palermo.

¹²² Per la fascia territoriale Sud, si era inizialmente pensato di coinvolgere il Nucleo dell'Associazione Scarlatti 'Paolo Borsellino', nato nel quartiere Mercato di Napoli (tra i quartieri più problematici della 'Seconda Municipalità', quanto a delinquenza, densità e presenza di stranieri), la cui attività rischiava, però, di essere sospesa per un rinnovo incerto dei finanziamenti.

per misurare la percezione che i ragazzi hanno dell'esperienza in orchestra (Diario, Osservazione non partecipata e Scala di percezione dell'attività in orchestra); altri per misurare il senso di comunità in un contesto di apprendimento (CCS di Rovai).

La tabella 1 mostra gli strumenti e le rispettive aree tematiche di indagine.

STRUMENTI E AREE TEMATICHE DI INDAGINE

Strumenti	Aree tematiche di indagine
Intervista referente Nucleo	Storia e organizzazione interna dei Nuclei
Annotazioni dei docenti; Focus Group; Intervista direttore d'orchestra	Didattica e formazione dei docenti
Questionario Nuclei	Profilo socio-culturale dei ragazzi; spazio riservato all'esperienza musicale (prodotta e fruita)
Osservazione non partecipata; 'Scala di percezione dell'attività in orchestra'; Diario di bordo dell'orchestra	Percezione che i ragazzi hanno dell'esperienza in orchestra
'Classroom Community Scale' di Rovai	Senso di comunità nel contesto classe

Tab. 1

3.3.1. Questionario Nuclei

Si è costruito un questionario 'di sfondo' di 40 *item* (Cfr. Appendice III) per esplorare l'area personale, familiare e di socialità dei ragazzi in riferimento alla loro partecipazione in orchestra, strutturato in 'domande sociodemografiche' (*item* 34 – 40) e tre moduli, uno per ogni 'sfera' da indagare.

Sfera personale: domande tese a conoscere le abitudini e gli interessi che riguardano il tempo libero; se i ragazzi, oltre alla musica, svolgono altre attività extra-scolastiche che implicano "gruppo" (sport e altro) e,

se sì, in che misura; quale lo spazio che la musica classica¹²³, sia “fatta” che “fruita”, ha nell’esperienza individuale e quotidiana dei ragazzi (*item 1 - 13, 19, 20, 33*).

Sfera familiare: domande finalizzate a conoscere se, e in che misura, in famiglia - soprattutto in riferimento ai genitori¹²⁴ - c’è una condivisione dell’esperienza musicale del ragazzo e una partecipazione alle varie attività dell’orchestra; se, e in che misura, il coinvolgimento della famiglia nell’attività dei ragazzi (aspetto fondante il Sistema) è di sostegno e incoraggiamento allo studio della musica (*item 14 - 18*).

Sfera orchestra: domande volte a conoscere se, e in che misura, la “musica d’insieme” rappresenta una novità per i ragazzi; quanto “stimolante” e “preferibile” viene percepita la “musica di insieme”, anche rispetto allo studio individuale; se il ‘collettivo orchestrale’ rappresenta un contesto di socialità e di riferimento amicale; se la pratica di insieme accresce le conoscenze in merito agli altri strumenti; se c’è coscienza di far parte di un disegno di insieme (*item 21 - 32*).

3.3.2. *Scala di percezione dell’attività in orchestra*

È stata costruita una scala Likert di 27 *item* (Cfr. Appendice IV) a cinque risposte (da completamente d’accordo a completamente in disaccordo) a tre dimensioni, finalizzata a misurare l’esperienza dei ragazzi in orchestra rispetto ad alcuni degli elementi di novità che l’*ensemble* ha rispetto al solismo. Sono stati definiti, infatti, degli aspetti del *fare musica di insieme* che ne delineano positività e difficoltà proprie, oltre al senso della collettività.

Di seguito, la presentazione delle tre dimensioni.

1) Dimensione della Positività dell’esperienza di insieme

¹²³ Nonostante non sia il solo genere musicale proposto nei Nuclei, l’attenzione alla musica classica è data da due fattori: 1) la musica classica ha più difficoltà ad essere apprezzata e studiata rispetto ad altri generi; 2) è il genere studiato nei conservatori di musica, ad oggi i soli a permettere un riconoscimento formale del percorso musicale con fini professionali.

¹²⁴ Al di là del metodo *Suzuki*, il Sistema prevede il coinvolgimento dei genitori e una loro continua presenza nello studio a casa.

Della “positività dell’esperienza di insieme” (item 1, 6, 7, 10, 17, 18, 25, 26) sono stati considerati tre aspetti: l’agio, varietà/novità e il divertimento.

- Agio.

L’essere e il suonare in gruppo aiuta su aspetti come lo *stress da performance*¹²⁵ e lo studio (oltre alla *peer education* - tra le novità e principi del Sistema - ogni ragazzo ha almeno un compagno che fa la sua stessa parte, trovandosi in una sezione di orchestra: confronto e aiuto “immediato”, senza passare per l’insegnante).

- Varietà/novità.

Il suonare in orchestra ha già degli aspetti propri che arricchiscono l’esperienza musicale di ogni bambino, rispetto, ad esempio, ad un percorso solo “individuale”, in cui ciascuno non ha modo di vivere gli stimoli che invece riceve in orchestra (la conoscenza degli altri strumenti, della loro tecnica, delle loro caratteristiche specifiche, delle loro difficoltà di emissione e sostegno del suono...).

- Divertimento.

Facendo musica insieme ad altri bambini ciascuno ha modo di socializzare e di vivere situazioni di aggregazione e divertimento.

Nel gruppo, e grazie al gruppo, si creano delle dinamiche di “gioco” che in un’esperienza individuale non sarebbero possibili, perché non si è insieme ad altri.

2) Dimensione della Difficoltà dell’esperienza di insieme

Tra le “difficoltà dell’esperienza del fare musica insieme” (item 2, 3, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 27), sono stati considerati: il delicato equilibrio indi-

¹²⁵ Al di là dello studio fatto settimana dopo settimana, c’è il momento dell’esecuzione in pubblico che si pone come ‘momento di verità’ in quanto rappresenta una ‘verifica’ del lavoro svolto: è il momento specifico di ‘attualizzazione sempre nuova’ del lavoro svolto nelle settimane e mesi che lo hanno preceduto. Diverse, infatti, sono le variabili in gioco che fanno di ogni esecuzione un *unicum*: lo stato degli strumenti, l’acustica, l’umidità, l’atmosfera nella sala, la partecipazione del pubblico, le condizioni fisiche ed emotive dei ragazzi e del direttore, l’atto creativo del momento. Ma il tutto viene vissuto insieme agli altri: la *performance* rappresenta l’occasione in cui ciascun ragazzo ‘scopre’ di poter condividere l’ansia e la preoccupazione, oltre che l’entusiasmo, per la presenza del pubblico.

viduo/gruppo, la necessità di fare attenzione a più aspetti e la presenza del direttore.

- Equilibrio individuo/gruppo.

Ogni bambino ha prima un suo approccio al brano: si fa una propria idea. Studiandolo dà, infatti, espressione a quello che sente e a quello che decide di mettere in evidenza. La *sua* 'lettura' (anche se aiutata dal docente) va poi armonizzata con quella degli altri piccoli musicisti, non solo della propria fila o della propria sezione, ma con tutti i membri dell'orchestra.

La creatività di ogni singolo bambino si trova così a 'dialogare' con quella degli altri, arrivando, poi, a una sintesi capace di corrispondere al meglio all'idea musicale da realizzare (quella del direttore d'orchestra).

- Necessità di fare attenzione a tanti aspetti.

Proprio perché in un contesto vario e ampio, ogni singolo bambino è sollecitato su più fronti e da tanti aspetti: dal suonare la propria parte, dall'essere insieme alla propria sezione e al resto dell'orchestra, dai vari timbri dei diversi strumenti, dai tempi di pausa in cui a suonare sono gli altri, dal suonare una parte di un tutto che va chiarendosi man mano.

- Presenza del direttore.

Figura assimilabile al maestro, punto di riferimento, colui che dirige l'insieme che i ragazzi sono. È importante per andare insieme e per far sì che ogni parte abbia il suo spazio. Ma impone un ulteriore elemento a cui badare e a cui affidarsi.

3) Dimensione del Senso della collettività

Del "senso della collettività" (*item 4, 5, 8, 9, 15, 16, 19, 20, 21, 22*) sono stati definiti: la responsabilità del far parte di un gruppo, la consapevolezza di far parte di un disegno di insieme, la reciprocità.

- Responsabilità del far parte di un gruppo.

Il fare-musica-insieme-ad-altri implica che ciascun bambino si confronti con la responsabilità di far parte di un gruppo, in cui ha un ruolo e una parte ben precisa da suonare al meglio, sapendo che la propria preparazione determina il risultato finale del tutto.

La preparazione e la resa coinvolgono tutti, e sono finalizzate al gruppo: allo studio personale, volto a una sempre maggior conoscenza dello strumento e del repertorio, si aggiunge l'elemento *altro* del fare-

musica-insieme, condizione in cui la buona riuscita del pezzo dipende dal buon contributo di ciascun ragazzo.

- Consapevolezza di far parte di un 'disegno di insieme'.

La consapevolezza di far parte di un insieme è il sapere di avere un ruolo e un compito ben preciso, così come ogni altro elemento dell'orchestra. Fare esperienza, per esempio, che per avere il risultato finale dell'esecuzione di un pezzo, la propria parte ha senso se sommata armonicamente a quella degli altri; o che la melodia che si sta studiando ha bisogno dell'accompagnamento che suona un altro ragazzo perché sia sostenuta, dà la misura ad ogni singolo musicista di far parte di un tutto.

- Reciprocità.

L'orchestra si presenta come contesto di interazione, in cui si realizzano dinamiche amicali, di aiuto e competizione; in cui i ragazzi, trovandosi a cooperare con cadenze settimanali fisse, più o meno intense, vivono occasioni di scoperta dell'interdipendenza sia con i nuovi ragazzi che di volta in volta entrano in orchestra che con i ragazzi già facenti parte del gruppo.

La Scala è stata somministrata a 74 maschi (47%) e a 83 femmine (53%) per un totale di 157 ragazzi, tra i 9 e i 13 anni, la cui media di età è di anni 11,33. L'analisi fattoriale esplorativa (metodo massima verosimiglianza con rotazione obliqua) conferma le tre dimensioni ipotizzate e riduce il numero degli *item* da 27 a 14: 4 *item* per il fattore *Positività dell'insieme*, 5 *item* per il fattore *Difficoltà dell'insieme*, 5 *item* per il fattore *Reciprocità*.

Il II e III fattore hanno un Alpha di Cronbach accettabile, rispettivamente di 0,74 e 0,70. Il I fattore ha, invece, un Alpha di Cronbach sufficiente: 0,62. In seguito, la prima scala, dovrà, quindi, essere migliorata.

L'Alpha di Cronbach del modello nel suo insieme è di 0,70.

Il modello fattoriale spiega il 34,51% della varianza totale (I fattore, 16,33%; II fattore, 13,90%; III fattore, 4,48%).

La correlazione tra i tre fattori è bassa o inesistente: la Scala II correla significativamente in modo positivo con la scala III ($r = 0,34$ e $p < 0,001$); la scala I e III non correlano tra loro. La tabella 1 mostra la matrice del

modello fattoriale della SPO (Scala di percezione dell'attività in orchestra).

MATRICE DEL MODELLO FATTORIALE

Item	F1	F2	F3
1 - Suonare in orchestra è divertente	0,54		
17 - Suonare in pubblico insieme agli altri dà sicurezza	0,47		
18 - Quando si suona in orchestra si imparano aspetti che non riguardano il proprio strumento	0,42		
26 - È stimolante ascoltare quello che di diverso suonano gli altri	0,58		
	$\alpha=0,62$		
2 - Quando si suona insieme agli altri è difficile concentrarsi		-0,58	
12 - È difficile sentire la propria parte quando si suona con gli altri		-0,59	
13 - È difficile capire quando l'orchestra suona intonata		-0,67	
27 - È difficile rimanere intonati col proprio strumento quando si suona in orchestra		-0,70	
23 - È difficile suonare con qualcuno che dirige		-0,49	
		$\alpha=0,74$	
4 - Suonare con altri permette di avere occasioni di fare amicizia			0,34
9 - In orchestra, per suonare bene, è importante ascoltare la parte degli altri			0,62
10 - Guardare i compagni di fila è utile per imparare			0,62
16 - Suonare bene la propria parte aiuta gli altri a migliorare			0,45
24 - In orchestra si deve essere attenti a quello che fanno tutti gli altri			0,39
			$\alpha=0,70$
% varianza	16,13	13,90	4,48
Totale varianza		34,51	
Alpha di Cronbach dell'intero modello		0,70	

Tab. 1

3.3.3. *Diario di bordo dell'orchestra*

Per seguire l'esperienza dei ragazzi, si è scelto di effettuare un monitoraggio della durata di 10 mesi (40 settimane) - da febbraio 2015 a giugno 2015 (Cfr. Appendice V) e da dicembre 2015 ad aprile 2016¹²⁶ - per cui a ogni ragazzo è stato chiesto di tenere un diario in cui annotare settimanalmente le considerazioni e sensazioni personali circa la propria attività in orchestra.

Ogni pagina del *Diario* corrisponde ad una settimana, ed è organizzata in due parti. La prima è finalizzata alla misurazione – scala di gradimento a 5 risposte (da completamente d'accordo a completamente in disaccordo) - dei progressi fatti col proprio strumento; dei progressi fatti nei brani con l'orchestra; della personale soddisfazione di stare con gli altri ragazzi.

La seconda parte, invece, è lasciata alla narrazione degli aspetti salienti che hanno potuto registrarsi nella singola esperienza di ciascuno: l'attività o il momento che ha fatto più piacere; quali progressi ha fatto l'orchestra nella settimana; "altre riflessioni", ad esempio, sulle difficoltà incontrate e/o le sensazioni provate.

Per quel che concerne la prima parte, è stato realizzato il *tryout* presso il Nucleo campano "Paolo Borsellino" di Napoli, venerdì 23 gennaio 2015, con 11 bambini tra i 9 e i 13 anni: dei 4 *item* inizialmente inseriti, 1) *Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento* 2) *Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in orchestra* 3) *Questa settimana l'orchestra ha fatto progressi* 4) *Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra*, è stato necessario eliminare l'*item* 3 e inserirlo nella seconda parte. I ragazzi, infatti, non riuscivano a cogliere con chiarezza la differenza tra i progressi fatti individualmente "nei brani che suonano in orchestra" e i progressi, negli stessi brani, fatti "dall'orchestra nel suo insieme".

¹²⁶ La seconda fase del monitoraggio (dicembre 2015 ad aprile 2016) ha visto la distribuzione di un secondo Diario, che non differisce in nulla dal primo se non in una parte iniziale in cui si chiede di raccontare "l'esperienza musicale vissuta durante i mesi estivi: cosa si è suonato, studiato, i concerti fatti e a quelli a cui si è andati, e le prove".

L'analisi dei dati della prima parte ha consistito nel disegnare longitudinalmente il tracciato di gradimento dell'esperienza dell'attività in orchestra.

Per ogni *item*, si è proceduto, infatti, col calcolare, settimana per settimana, e per ciascun Nucleo, la deviazione standard, la media, il 25° percentile e il 75° percentile, la mediana e la modalità. Si è, inoltre, realizzata l'analisi delle frequenze delle cinque opzioni di risposta (dal 'molto d'accordo' al 'molto in disaccordo').

Per la seconda parte, l'autrice ha realizzato l'analisi testuale di ciò che i ragazzi hanno scritto. La categorizzazione è stata realizzata, infatti, identificando temi e parole ricorrenti per ciascuno dei tre *item*.

Per il primo *item*, **Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana**, è stato possibile individuare 6 categorie (A, B, C, D, E, F), ciascuna delle quali ha da 2 a 4 sottocategorie (α , β , γ , δ).

A – Rapporto col direttore d'orchestra

α . Consigli/Complimenti (suggerimenti o elogi):

es., "Quando il maestro mi ha detto di essere brava";

β . Battute/Rimproveri (momenti di ilarità o di 'rimprovero'):

es., "Quando il maestro ha fatto una battuta e tutti hanno riso".

B – Pratica di orchestra

α . Risultati/Miglioramenti (riferimenti al livello di preparazione di tutta l'orchestra):

es., "Abbiamo finito un brano difficile";

β . Novità dei brani (l'entusiasmo dovuto a nuovi brani da iniziare):

es., "Quando ci hanno assegnato *Gabriel's oboe*: è un brano molto bello e impegnativo";

γ . Sezioni/gruppi di strumenti (sorpresa ed entusiasmo riferiti a sezioni o gruppi di strumenti):

es., "Sentire gli accordi di ottoni e tastiere: creano un accordo magnifico!";

δ . Suonare un brano in particolare (piacere a suonare un brano in particolare):

es., "Quando abbiamo fatto la *Vita è bella*"

C – Pratica del proprio strumento in orchestra e di quello degli altri

α. Risultati/Miglioramenti (riferimenti al proprio livello di preparazione):

es., “Quando ho scoperto di aver migliorato nelle note con il terzo e il secondo dito”;

β. Sentire/provare altri strumenti (parole di entusiasmo o sorpresa per aver sentito o provato strumenti diversi dal proprio):

es., “Quando ho provato i timpani”;

γ. Propria sezione (riferimenti alla propria sezione di appartenenza):

es., “noi percussioni abbiamo suonato proprio bene!”

D – Socialità

α. Nuovi compagni (entusiasmo per l’inserimento di nuovi compagni in orchestra):

es., “Suonare con dei nuovi bambini”;

β. Parenti/genitori (piacere per il coinvolgimento dei propri genitori o parenti):

es., “Quando i miei genitori sono venuti a vedermi al concerto”;

γ. Rapporto con i propri compagni di orchestra (divertimento e piacere a stare con i compagni di orchestra – es., 1) e casi di *peer education* (episodi che i ragazzi hanno descritto come momenti di reciproco aiuto in merito a difficoltà legate al brano o ad aspetti tecnici – es., 2):

es. 1, “Stare con i miei compagni di orchestra”;

es. 2, “Quando un ragazzo più grande di me ha avuto lo spartito uguale a me e mi ha aiutato a fare le parti più difficili”;

δ. Suonare con altre orchestre (momenti di novità e scambio nel suonare con altre orchestre):

es., “Abbiamo suonato con l’orchestra *Mezzabanda* e sono venuti loro nella nostra scuola e abbiamo fatto progressi!”

E – Concerti

α. Riferimenti alla preparazione (episodi descritti in merito alla preparazione di un concerto):

es., “Che ho saputo che a Pasqua faremo un concerto e siamo abbastanza pronti!”;

β. Riferimenti alle *performance* (commenti di entusiasmo post-concerto):

es., “Il concerto alla Cattedrale è andato benissimo e lo hanno anche trasmesso per radio!”.

F – Altro (considerazioni e commenti generici):

es., “Sabato a casa ho provato e ad orecchio ho trovato una melodia!”;

es., “Ho arrangiato un pezzo per me”.

Per il secondo *item*, **Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l’orchestra in questa settimana**, è stato possibile individuare 3 categorie (A, B, C).

Tra queste, la prima, A, e la terza, C, hanno 3 sottocategorie (α , β , γ).

Per tale *item*, si è scelto, inoltre, in fase di analisi, di non considerare espressioni vaghe (es.: “siamo migliorati”; “...molto!”; “non molto”), in quanto l’obiettivo di tale *item* è quello di esplorare il grado di conoscenza che i ragazzi hanno degli aspetti legati all’*insieme*. Tali frasi, così generiche, ci avrebbero, infatti, permesso di registrare solo che, per i ragazzi, l’orchestra era migliorata, ma non ci avrebbe detto nulla sulla qualità del miglioramento o sulle competenze o consapevolezze raggiunte dagli stessi.

A – Aspetti tecnici di tutta l’orchestra

α . Intonazione, ritmo, l’insieme, lettura delle note, lettura a prima vista, velocità... senza riferimento a un brano in particolare (riflessioni che i ragazzi fanno sui miglioramenti che l’orchestra, nel suo insieme, fa in merito alla precisione ritmica, all’intonazione, alla velocità raggiunta nelle esecuzioni, al suono curato...):

es., “Siamo molto migliorati con il timbro e con gli incastri”;

β . Livello di un brano in particolare (i riferimenti che i ragazzi fanno ai miglioramenti raggiunti in un brano specifico):

es., “Siamo molto migliorati nel brano *For Dance*: andiamo a tempo!”;

γ . Nuovo brano (l’assegnazione di nuovi brani da parte del maestro è percepita dai ragazzi come un progresso ‘implicito’, in quanto l’orchestra può affrontare nuove composizioni solo quando ha ultimato lo studio dei brani precedenti):

es., "Oggi il prof ci ha dato un nuovo brano!"

B – Aspetti tecnici di una sezione

Intonazione, ritmo, l'insieme, lettura delle note, lettura a prima vista, velocità... senza riferimento a un brano in particolare (riflessioni che i ragazzi fanno sui miglioramenti che una specifica sezione fa in merito alla precisione ritmica, all'intonazione, al suono curato...):

es., "I sax sono migliorati molto nel suono e non sbagliano più negli assoli";

C – Comportamento e socialità

α. Disciplina (espressioni che si riferiscono ai progressi in merito al silenzio, alla concentrazione e alla serietà durante le prove o i concerti, o in merito alla corretta postura da assumere o alla puntualità di arrivo alle prove di orchestra):

es., "Parliamo di meno e stiamo più attenti"

β. Amicizia (aspetti legati al rapporto che i ragazzi hanno tra loro):

es., "Siamo più uniti e ci divertiamo";

γ. Nuovi ragazzi/strumenti¹²⁷ (l'inserimento di nuovi ragazzi è considerato un progresso dai membri dell'orchestra: sono due le ragioni che sono state ipotizzate in merito a questo. La prima è che aggiungendo ulteriori ragazzi/strumenti, l'orchestra aumenta di numero, l'insieme si fa più complesso e, quindi, l'orchestra, presumibilmente, è avanzata nel livello di difficoltà. La seconda è che la novità in genere, *anche* del nuovo arrivato, è percepita, generalmente, come progresso, cambiamento in positivo che l'orchestra fa e che il maestro permette):

es., "È arrivato un nuovo trombone che è molto simpatico".

Per il terzo *item*, **Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...)**, è stato possibile individuare 3 categorie (A, B, C). Di queste, la prima e la seconda, A e B, sono considerazioni rispettivamente

¹²⁷ Si è deciso di considerare tale sottocategoria propria della categoria C – Comportamento e socialità, e non della categoria A – Aspetti tecnici di tutta l'orchestra, perché, il più delle volte, il riferimento è legato alla simpatia del nuovo arrivato o alla novità in quanto tale, senza riferimenti ad aspetti artistici e qualitativi.

sulle positività e sulle negatività dell'esperienza in generale, e hanno 4 sottocategorie (α , β , γ , δ).

A – Positività dell'esperienza

α . Stato d'animo (espressioni di entusiasmo, contentezza, soddisfazione):

es., "Mi diverto! Se si potessero fare più ore le farei!";

β . Amici (riflessioni in merito al rapporto positivo con i compagni):

es., "Non riesco ma poi ho chiesto ai miei compagni";

γ . Miglioramenti tecnici (considerazioni in merito ai personali miglioramenti: studio a memoria, lettura delle note, postura...):

es., "Ho imparato a far scorrere l'arco del violino dritto";

δ . Avanzamento nei brani (personali risultati nello studio dei brani dell'orchestra):

es., "Nel nuovo brano ho avuto difficoltà ma poi sono riuscita a farlo!".

B – Negatività dell'esperienza

α . Stato d'animo (espressioni di delusione, ansia, frustrazione e paura):

es., "Ho ansia per i concerti che dovremo fare";

β . Amici (riflessioni in merito alle difficoltà del rapporto con i compagni):

es., "Ho difficoltà a socializzare con due compagni";

γ . Difficoltà tecniche (considerazioni in merito alle personali difficoltà: studio a memoria, lettura delle note, postura...):

es., "Non riesco a stare dritto con la schiena";

δ . Difficoltà nei brani (personali difficoltà nello studio dei brani dell'orchestra)

es., "Non riesco a fare il *Preludio*".

C – Altro (considerazioni e commenti generici):

es., "Difficile suonare da sola, a casa, senza il maestro";

es., "Oggi si è rotta la corda del *la* e non ho potuto suonare".

Della prima parte del Diario, i ragazzi hanno compilato 15 settimane del Diario I e 18 settimane del Diario II.

La seconda parte, invece, quella descrittiva, e che richiedeva maggior tempo e applicazione da parte dei ragazzi, ha sofferto di una minore disponibilità da parte degli stessi. Sono state compilate, infatti, generalmente da tutti i Nuclei, solo 15 settimane del Diario I e, saltuariamente, qualche settimana del Diario II.

3.3.4. Annotazioni del docente

Così come per i ragazzi, si è pensato ad un 'diario' anche per il direttore d'orchestra in cui scrivere le proprie considerazioni sul percorso intrapreso e in merito agli obiettivi prefissati: da compilare ogni due settimane di attività per una durata di 10 mesi, da febbraio 2015 a giugno 2015 (Cfr. Appendice VI) e da dicembre 2015 ad aprile 2016¹²⁸.

In dettaglio si è chiesto di presentare gli obiettivi per l'anno (repertorio, moduli didattici, performances...) e di descrivere, ogni 15 giorni, quali sono le attività svolte (tempi, strategie di insegnamento attivate, prove a sezione...); quali le difficoltà di natura didattica e/o organizzativa riscontrate; quali gli elementi che caratterizzano positivamente o negativamente l'esperienza dei ragazzi; quali sono, eventualmente, le dinamiche di inclusione degli allievi con bisogni particolari, di descrivere, cioè, se e come sono state gestite le esigenze specifiche dei ragazzi. Inoltre si è chiesto di scrivere gli elementi degni di nota per il progresso o della didattica o per la sfera emotiva ed emozionale dei ragazzi.

Si è pensato di coinvolgere solo il direttore di orchestra, e non anche gli insegnanti di strumento (lezioni individuali), perché è colui che passa più ore con l'orchestra al completo e ne organizza e realizza le attività.

Hanno dato la loro disponibilità i docenti di tre Nuclei su quattro (Suzzara, Campolongo Maggiore, Ascoli Piceno).

Nella terza parte del presente lavoro si entrerà nel merito, per ciascun Nucleo, dei contenuti di tali annotazioni.

¹²⁸ Il secondo modulo è stato inviato in novembre 2015 per il periodo da dicembre 2015 ad aprile 2016 e non differisce in nulla dal primo modulo.

3.3.5. *Focus Group*

Si è pensato di organizzare dei *Focus Group* (Cfr. Appendice VI) con gruppi omogenei, formati dai docenti dei Nuclei, per approfondire i temi della didattica e della formazione. Questi ultimi rappresentano, infatti, due temi centrali alla luce della nuova realtà didattica e pedagogica che il Sistema rappresenta.

Strutturato in 11 domande aperte¹²⁹, per rendere il confronto il più possibile libero e dialogico, è centrato su discussioni volte a conoscere come i docenti, sia dei Nuclei specifici che quelli del Sistema in generale, abbiano affrontato il tema della didattica e della formazione; quali le novità dal punto di vista didattico – metodologico d’ESI e quali, tra queste, quelle inverate dal Nucleo di appartenenza; la loro opinione sulle iniziative del Sistema Centrale in merito alla formazione dei docenti (Master di I livello organizzato dalla Scuola di musica di Fiesole e dall’Università di Firenze); la loro opinione sulla necessità di corsi di formazione; quali sono i metodi da loro applicati e perché; quali le difficoltà riscontrate; quale la situazione del Nucleo di appartenenza; quale la loro opinione su “cosa fare” e “come operare” perché si possa realizzare rete e scambio tra i Nuclei della regione di riferimento e con gli altri delle altre regioni.

Si è preferito introdurre il tema di ogni sezione del *Focus* con delle ‘riflessioni’ capaci di circoscrivere i diversi argomenti e di rendere meno ‘dispersivo’ il dibattito. Tali riflessioni sono frutto di considerazioni in merito ai dati raccolti in fase di ‘ricognizione’. Le interviste ai Referenti e ad altre personalità d’ESI, infatti, così come la letteratura in merito, sia scientifica che divulgativa, hanno dato la possibilità di selezionare i temi dei *Focus*.

È stato possibile realizzare 2 *Focus Group*, uno presso la sede del Nucleo di Ascoli e uno presso la sede di quello di Palermo¹³⁰; sono stati moderati dall’autrice; hanno avuto una durata di 90 minuti ciascuno; i par-

¹²⁹ Una volta conclusa la presentazione dei partecipanti si è proceduto con una Domanda di Introduzione; due Domande di Transizione; sette Domande Sostanziali; una Domanda Finale.

¹³⁰ Per i Nuclei di Suzzara e di Campolongo Maggiore, si è realizzata, invece, un’intervista aperta al direttore d’orchestra sulle stesse tematiche affrontate nel *Focus*.

tecipanti, tutti molto disponibili, sono stati 5 per il Nucleo di Ascoli e 6 per quello di Palermo¹³¹; si è proceduto con la registrazione audio dei dibattiti; per l'analisi testuale sono state trascritte le conversazioni a cui è seguita l'individuazione di termini e/o frasi significative per l'argomento e per le finalità di ogni domanda.

I dibattiti sono stati molto intensi: l'atmosfera creata ha permesso alla moderatrice, durante la realizzazione dei *Focus*, di porsi come interlocutrice alla pari con i docenti, di scoprire e confermare competenze comuni in "una ritrovata relazione di reciprocità"¹³².

3.3.6. Osservazione non partecipata

Delle prove di orchestra, l'autrice ha realizzato una *Osservazione non partecipata* di tutti i Nuclei, eccetto quello di Ascoli Piceno.

Si è scelta un'osservazione capace di non influenzare il lavoro svolto dai ragazzi e dal direttore di orchestra durante le ore di lezione.

L'osservazione è stata finalizzata a conoscere la modalità di organizzazione della prova, l'interazione tra il direttore d'orchestra e i ragazzi, il metodo didattico utilizzato, l'atmosfera che si crea durante le ore di pratica di insieme.

L'osservazione è avvenuta presso la sede dei Nuclei, nel giorno 'ordinario' delle prove di orchestra.

Si è scelto un profilo il più possibile 'discreto': complice anche la presenza di altre persone (docenti del Nucleo o familiari in attesa che la prova d'orchestra finisse), l'osservatrice è rimasta sul fondo della sala in atteggiamento 'di ascolto' della prova, senza, cioè, dare ai ragazzi la sensazione di essere 'esaminati' o studiati.

Solo per il Nucleo di Campolongo Maggiore, il direttore d'orchestra ha preferito anticipare la presenza dell'osservatrice e spiegare ai ragazzi il perché della sua presenza.

¹³¹ Per il numero dei partecipanti a entrambi i *Focus* (< 6), si tratterebbe in effetti di 'Mini' *Focus*.

¹³² Cfr. S. CATALDI, *Come si analizzano i Focus Group*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 15.

3.3.7. *Intervista Referente Nucleo*

Si è pensato di realizzare un'intervista (Cfr. Appendice VIII) al direttore di ciascun Nucleo per conoscere la storia dell'orchestra, i suoi aspetti organizzativi e le sue caratteristiche.

Strutturato in due parti, la prima, composta di otto domande aperte, è finalizzata a conoscere il processo di nascita e sviluppo del centro didattico, e le sue attività; le motivazioni che lo hanno portato ad aderire al Sistema Italia; le sue caratteristiche peculiari; quali i rapporti con il Sistema Centrale; quali le forme di finanziamento e sostegno delle attività dell'orchestra.

La seconda parte, composta anch'essa di otto domande, di cui due aperte e sei chiuse, è finalizzata a conoscere aspetti 'sensibili', se, cioè, vi sono ragazzi affidati dai servizi sociali o che vivono in case-famiglia; qual è il coinvolgimento delle famiglie; quali sono i rapporti, se esistenti, con gli altri Nuclei sia della regione di appartenenza che del territorio nazionale; se, come pratica didattica, viene realizzata la rotazione dei ruoli; se viene data la possibilità di provare gli strumenti; quali sono le finalità e le prospettive.

Ciascuna intervista è stata realizzata presso la sede di ogni Nucleo.

3.3.8. *La Classroom Community Scale*

La *Classroom Community Scale* (2002) di Alfred P. Rovai è stata costruita per misurare il senso di comunità in contesti di apprendimento, sia per insegnamenti svolti a distanza che in *setting* tradizionali.

In un precedente studio del 2001¹³³, lo stesso Rovai aveva studiato e verificato che i sistemi di *e-learning* possono, seppur 'a distanza', promuovere il senso di comunità di classe se uniti ad 'accortezze' pedagogiche, se il docente, cioè, intraprende azioni specifiche, nella fase della progettazione del corso, per agevolare le discussioni e gli scambi, al fine di evitare sentimenti di isolamento. La separazione fisica degli studenti può, infatti, come mostra ampia letteratura, contribuire al tasso di abbandono e ridurre il senso di comunità dando origine a sentimenti di

¹³³ A. P. ROVAI, (2001). *Building classroom community at a distance: a case study*. Educational Technology Research and Development Journal, 49(4), 35 – 50.

‘separazione’ (*disconnectness*: Kerka, 1996¹³⁴), di isolamento e distrazione (Besser & Donahue, 1996¹³⁵; Twigg, 1997¹³⁶), che potrebbero influenzare la motivazione a continuare i corsi.

In merito a questo, diversi autori come Tinto¹³⁷, Ashar e Skenes¹³⁸ (1993), hanno sottolineato l’importanza del ‘senso di comunità’ che, se non direttamente capace ad ‘attirare’ gli studenti ai corsi ‘a distanza’, risulta, invece, fondamentale per trattenerli, riducendo, così, le dispersioni e alimentando in essi la motivazione a restare: se i ragazzi si sentono coinvolti nella comunità di apprendimento, se sviluppano rapporti con gli altri membri della comunità, creano un ambiente sociale che li sprona a restare.

I membri di comunità *on-line*, inoltre, mostrano che i loro comportamenti sono associati al concetto tradizionale di comunità che la letteratura, indipendentemente dalle impostazioni, suggerisce: sentimenti di connessione, coesione, spirito, fiducia, interdipendenza tra i membri.

È a partire da questo ultimo concetto che Rovai costruisce i primi 10 *item* della scala per misurare i sentimenti di *connessione* tra i ragazzi. Seguendo, poi, Hill (1996¹³⁹) e Rheingold (1991¹⁴⁰), che sostengono che i componenti della comunità differiscono da *setting to setting*, Rovai sce-

¹³⁴ S. KERKA (1996), *Distance learning, the Internet, and the World Wide Web*. (ERIC Digest Columbus, OM: ERIC Clearing house on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, No. 168) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 214). Cit. in A. ROVAI 2002.

¹³⁵ H. BESSER & S. DONAHUE (1996), *Introduction and overview: perspectives on...distance independent education*. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(11), 801 – 804. Cit. in A. ROVAI 2002.

¹³⁶ C. A. TWIGG (1997, March/April), *Is technology a silver bullet?* *Educom Review*, 28 – 29.

¹³⁷ V. TINTO (1993), *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press. Cit. in A. ROVAI 2002.

¹³⁸ H. ASHAR & R. SKENES (1993), *Can Tinto’s student departure model be applied to nontraditional students?* *Adult Education Quarterly*, 43(2), 90 – 100. Cit. in A. ROVAI 2002.

¹³⁹ J. L. HILL (1996), *Psychological sense of community: suggestions for future research*. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 431 – 438. Cit. in A. ROVAI 2002.

¹⁴⁰ H. RHEINGOLD (1991), *The virtual community*. New York: Summit. Cit. in A. ROVAI 2002.

glie il *setting* 'classe', sia virtuale che tradizionale, il cui obiettivo è l'apprendimento: crea altri 10 *item* della scala, relativi al sentimento di interazione all'interno della comunità per costruire comprensione e la misura in cui gli obiettivi di apprendimento vengono soddisfatti all'interno della classe. Questo secondo fattore viene chiamato *learning*.

Sono stati coinvolti 375 studenti iscritti ai 28 corsi *on-line*; il 34% dei partecipanti era rappresentato da uomini, mentre il 66% da donne. Rispetto all'etnia, la ripartizione era: bianchi, 62%; Afro- americani, il 24%; altri, 14 %. L'età media partecipanti era 39-40 anni.

A seguito della analisi fattoriale esplorativa (metodo massima verosimiglianza con rotazione obliqua) i due fattori vengono confermati; l'Alpha di Cronbach della *Classroom Community Scale* considerata nel suo insieme è di 0,93; delle due sottoscale è di 0,92, la I, e 0,87, la II.

La varianza spiegata del primo fattore è 42.81%; del secondo, 11.24%.

Per tutti gli *item* è stata utilizzata la scala da 'fortemente d'accordo' a 'fortemente in disaccordo'; per gli *item* 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 18 e 20, il punteggio è rovesciato in quanto si tratta di *item* negativi.

Per ottenere il punteggio complessivo del senso di comunità, si devono sommare i punteggi di tutti gli *item*.

La figura 1 mostra le correlazioni di ciascun item con i fattori (F1 e F2):

Pattern matrix

Items	F_1	F_2
<i>Connectedness items (n = 10)</i>		
1. I feel that students in this course care about each other	.85	-.16
3. I feel connected to others in this course	.81	.04
5. I do not feel a spirit of community	.75	.08
7. I feel that this course is like a family	.61	.21
9. I feel isolated in this course	.60	.23
11. I trust others in this course	.82	-.11
13. I feel that I can rely on others in this course	.73	.03
15. I feel that members of this course depend on me	.62	-.01
17. I feel uncertain about others in this course	.66	.06
19. I feel confident that others will support me	.59	.13
<i>Learning items (n = 10)</i>		
2. I feel that I am encouraged to ask questions	.24	.48
4. I feel that it is hard to get help when I have a question	.10	.62
6. I feel that I receive timely feedback	-.07	.58
8. I feel uneasy exposing gaps in my understanding	.17	.33
10. I feel reluctant to speak openly	.17	.44
12. I feel that this course results in only modest learning	-.01	.73
14. I feel that other students do not help me learn	-.05	.69
16. I feel that I am given ample opportunities to learn	-.03	.80
18. I feel that my educational needs are not being met	-.01	.72
20. I feel that this course does not promote a desire to learn	.01	.74

Factor labels: F_1 —connectedness, F_2 —learning.

Fig. 1

Per la presente ricerca, tutti gli *item* sono stati tradotti in italiano e, per verificarne la comprensibilità da parte dei ragazzi, sono stati sottoposti a 11 bambini tra i 9 e i 13 anni¹⁴¹.

La Scala è stata somministrata a 124 maschi (46%) e a 147 femmine (54%), per un totale di 271 ragazzi, la cui media di età è di anni 11,2 ($n = 84$

¹⁴¹ Presso il Nucleo di Napoli Paolo Borsellino.

della fascia di età 9 – 10 e n 187 della fascia di età 11 – 13)¹⁴², per misurare il ‘senso di comunità in un contesto di apprendimento’ nei ragazzi dei Nuclei e in ragazzi, a loro coetanei, che non fanno orchestra, partendo dall’ipotesi che un’attività di pratica-musicale-di-insieme possa significativamente influire, in positivo, sul senso di comunità nei ragazzi nel loro contesto scolastico.

La tabella 2 mostra il dettaglio di distribuzione del campione:

DISTRIBUZIONE E FASCE DI ETÀ DEL CAMPIONE PER IL CCS

NUCLEO	Ragazzi in orch. n	Media età	Ragazzi non orch. n	Media età	n tot.	Media età
Suzzara	15	10,7	12	10	27	11,2
Camp. Magg.	27	11,7	29	11,3	56	
Ascoli Piceno	28	10	30	10,1	58	
Taranto	18	10,9	27	10,9	45	
Palermo	36	12,2	49	12,2	85	
Totale	124	11,3	147	11,2	271	

Tab. 2

A seguito dell’analisi fattoriale esplorativa (metodo massima verosimiglianza con rotazione obliqua), si conferma l’ipotesi di 2 fattori per la fascia di età 9 – 13. Il modello fattoriale è composto da 13 *item*, 6 per il I fattore, 7 per il II (tabella 3).

Il I fattore riguarda il tema della *connessione* tra i ragazzi: corrisponde al I fattore della Scala di Rovai e il suo Alpha di Cronbach è 0,87 (tabella 4).

Il II fattore riguarda il tema dell’*apprendimento*, se i ragazzi percepiscono, cioè, di essere in un contesto classe che soddisfa i loro bisogni di apprendimento e le loro aspettative: corrisponde al II fattore della Scala di Rovai e il suo Alpha di Cronbach è di 0,78 (tabella 5).

¹⁴² Tra questi, vi sono 5 bambini di 8,5 anni, 4 di 14 e 4 di 15: considerato il numero non rappresentativo di soggetti fuori la fascia di età considerata, i loro risultati sono stati inclusi nella ricerca.

Il modello fattoriale dell'adattamento della *Classroom Community Scale* di Rovai spiega il 44,6% della varianza totale (I fattore, 36%; II fattore, 8,6%); l'Alpha di Cronbach è di 0,87, e la correlazione tra i due fattori è regolare e indica una relazione significativa positiva tra i due fattori ($r = 0,52$ e $p < 0,001$).

Gli *item* 1, 6, 9, 12, 16, 18, 20 sono stati tolti: 1, 16 e 20 creano, da soli, un altro fattore, ma senza correlare tra loro; 6, 9, 12 e 18 non correlano con gli altri *item* del costrutto.

Gli *item* 5 e 17, *Non sento lo "spirito di gruppo" con i miei compagni* e *I miei compagni non mi danno sicurezza*, presenti nel I fattore della Scala di Rovai, sono, invece, qui presenti nel II fattore.

MATRICE DEL MODELLO

Item	Fattore 1	Fattore 2
15-I miei compagni contano su di me	0,647	
19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni	0,862	
13-Posso contare sui miei compagni	0,838	
11-Mi fido dei miei compagni	0,736	
7-Sento che questa classe è come una famiglia	0,652	
3-Ho dei buoni legami con i miei compagni	0,575	
5-Non sento lo "spirito di gruppo" con i miei compagni		0,544
17-I miei compagni non mi danno sicurezza		0,583
10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente		0,644
2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe		0,336
4-È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda		0,517
8-Mi sento a disagio se dico che non ho capito		0,617
14-I miei compagni non mi aiutano a imparare		0,461

Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.

Metodo di rotazione: Oblimin con normalizzazione Kaiser.

a. Convergenza per la rotazione eseguita in 5 iterazioni.

Tab. 3

AFFIDABILITÀ I FATTORE

I Fattore	Correlazione elemento totale corretta	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'elemento	Statistiche di affidabilità	
			Alfa di Cronbach	N. elementi
15-I miei compagni contano su di me	0,54	0,863	0,865	6
19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni	0,751	0,826	0,865	6
13-Posso contare sui miei compagni	0,767	9,823	% varianza spiegata: 36	
11-Mi fido dei miei compagni	0,674	0,84		
7-Sento che questa classe è come una famiglia	0,615	0,853		
3- Ho dei buoni legami con i miei compagni	0,64	0,847		

Tab. 4

AFFIDABILITÀ II FATTORE

Il Fattore	Correlazione elemento totale corretta	Alfa di Cronbach se viene eliminato l'elemento	Statistiche di affidabilità	
			Alfa di Cronbach	N. elementi
5-Non sento lo "spirito di gruppo" con i miei compagni	0,55	0,737		
17-I miei compagni non mi danno sicurezza	0,608	0,728	0,776	7
10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente	0,562	0,734	% varianza spiegata 8,6	
2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe	0,394	0,767		
4-È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda Sento che questa classe è come una famiglia	0,421	0,763		
8-Mi sento a disagio se dico che non ho capito	0,472	0,754		
14-I miei compagni non mi aiutano a imparare	0,497	0,749		

Tab. 5

Parte terza

I CASI

Premessa

La terza parte consiste nella presentazione dei casi e dei risultati della ricerca.

L'analisi qualitativa dei casi è stata di tipo induttivo: sono stati individuati modelli, temi, concetti e problematiche, capaci di restituire una lettura in profondità delle esperienze vissute dai ragazzi e dai docenti.

I materiali raccolti sono stati destrutturati e ricomposti, selezionando fatti e aspetti maggiormente significativi, e poi interpretati.

L'analisi del contenuto dei materiali raccolti è stata realizzata insieme all'analisi statistiche di test e questionari.

Strutturata in cinque capitoli, i primi quattro sono dedicati alla descrizione di ciascun Nucleo dal punto di vista storico, organizzativo, del profilo socio-culturale dei ragazzi e delle famiglie, delle attività e caratteristiche; il quinto capitolo, concerne, invece, la presentazione dei risultati di tutti i Nuclei considerati insieme che riguardano la domanda di ricerca in merito alla 'formazione dei docenti', e i seguenti strumenti: la 'Scala di percezione dell'attività in orchestra' e la *Classroom Community Scale*.

Per ordinare tutti i dati ottenuti dalla somministrazione dei vari strumenti, si indicherà, per ogni paragrafo, la domanda di ricerca¹⁴³ relativa ai dati di volta in volta presentati o, come nel caso del quinto capitolo, si indicherà, per i paragrafi 5.2. e 5.3., il nome delle scale di cui si presentano i risultati.

Le parti in corsivo sono gli *excerpt* di Interviste, Diari, Questionario Nuclei e Focus Group: in nota i riferimenti a quale degli strumenti si riferisce la citazione.

¹⁴³ Cfr. II PARTE, Tab. 2, p. 41.

Capitolo primo Nucleo di Suzzara

1.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?

La "Fondazione di arti e mestieri" si occupa soprattutto di formazione per ragazzi e per adulti (lavoratori e disoccupati) in campo meccanico, elettrico, amministrativo, ristorazione e di arte.

Esiste dal 1877, come scuola serale e tecnica: in quegli anni, nella zona del mantovano, inizia una piccola industrializzazione, quella che poi porta ad avere, oggi, aziende grandi e floride come la *Pavesi* e l'*Iveco*.

Da una ventina d'anni la Fondazione si occupa di arte: *ci ha incuriosito questo tipo di attività e abbiamo voluto incoraggiarla sotto forma di premio "Arte in arti e mestieri", giunto alla sedicesima edizione dal 2001, che raccoglie artisti da tutta Italia; è pensato per giovani artisti 'under 40' che possono avere la possibilità di iscriversi gratuitamente ed esporre una mostra personale finanziata dalla scuola. Un sostegno per le giovani leve*¹⁴⁴.

Dal 2010 il comune di Suzzara, dopo trent'anni di attività della loro scuola di musica, chiede alla Fondazione di gestirla: *la abbiamo accolta molto volentieri, 'una scuola in una scuola', e perché aveva delle prerogative, come 'lo stare insieme', che è merce rara nel panorama del basso mantovano.*

*Nel 2011, grazie all'allora direttore d'orchestra Paolo Perezani (diventato referente della Emilia Romagna e insegnante al Conservatorio di Mantova), siamo entrati nel Sistema*¹⁴⁵.

L'iscrizione alla scuola di musica non è prerogativa degli allievi iscritti alla Bertazzoni: tutti possono iscriversi.

Abbiamo aperto l'orchestra a tutti quanti, sia a chi è della scuola sia a chi non lo è. Siamo collegati alle scuole medie a indirizzo musicale e ai servizi sociali: chi accusa disagi e problemi, per esempio di apprendimento, viene a fare orchestra presso di noi. La nostra speranza è che trovino, quindi, l'orchestra come

¹⁴⁴ Da Intervista Referente Nucleo (Direttore Alberto Ferrari)

¹⁴⁵ Ibidem.

*un posto che serve per crescere, non solo per fare esperienza musicale 'tout court'*¹⁴⁶.

Due sono le forme di finanziamento del Nucleo: il comune di Suzzara (circa il 60% dei costi della scuola) e le quote di iscrizione per propedeutica e lezioni di strumento. L'orchestra, invece, è gratuita e aperta anche a chi non si iscrive ai corsi di strumento: *molti stanno cogliendo questa opportunità. Per esempio a Suzzara c'è una scuola media a indirizzo musicale i cui ragazzi, molti, non vengono alle lezioni di musica di strumento, ma all'orchestra. E quindi partecipano alla musica di insieme*¹⁴⁷.

La didattica della scuola prevede un'ora di orchestra alla settimana, un'ora di lezione di strumento a gruppi di tre allievi, un'ora di linguaggio musicale.

Tutte le attività sono svolte nel pomeriggio.

Viene data la possibilità di provare gli strumenti musicali. *Fino ai 6 anni i bambini non sono chiamati a scegliere lo strumento: con la propedeutica vengono dati loro elementi di musicalità, il senso del tempo, del ritmo e del corpo; l'ultimo anno è utilizzato anche per presentare gli strumenti che sono dati in comodato d'uso gratuito*¹⁴⁸.

Da due anni si è proposta un'ora di musica in alternativa all'ora di religione cattolica.

Non vi sono casi sensibili di bambini affidati dai servizi sociali o che vivono in case famiglia, e il Nucleo è in contatto con l'"assessorato welfare" di Suzzara e dei comuni limitrofi per far capire loro che per alcuni ragazzi da loro seguiti il Nucleo può rappresentare un'alternativa.

Non sono facili i rapporti con il comitato direttivo: *in Lombardia ci siamo noi e i Nuclei di Milano con 180 km di distanza, ma soprattutto un'eternità di distanza dal punto di vista culturale e una potenza economica. C'è poca relazione. Il 'trait d'union' è FederCulture: più facile avere contatti e rapporti con la sede centrale che con i referenti regionali, perché spesso è da Roma che abbiamo idee e proposte nelle varie riunioni che facciamo.*

Tra le difficoltà riscontrate, la più grande è quella *di far capire alle famiglie la bontà e la tipicità di un progetto orchestra come questo, [...] la finalità è sociale prima che tecnica. In pochissimi andranno al conservatorio, ma non*

¹⁴⁶ Da Intervista Direttore d'orchestra (Maestro Paolo De Gasperi)

¹⁴⁷ Da Intervista Referente Nucleo

¹⁴⁸ Ibidem.

è il nostro obiettivo quello di far far loro una professione. Avere tante ore a settimana (propedeutica, strumento e orchestra è per loro (le famiglie) destabilizzante quando è per noi una richiesta, è una dedizione all'altro. Difficile farlo capire¹⁴⁹.

Per il Nucleo è difficile operare in rete con gli altri Nuclei, soprattutto, per difficoltà logistiche e disponibilità complessive di altri centri didattici a condividere ulteriori occasioni di crescita per i ragazzi. *Il più vicino è in Emilia Romagna che è in un'altra regione e quelli lombardi sono molto lontani. Lo abbiamo tentato con altre scuole di musica creando una rete nel basso mantovano e lì ci siamo resi conto che pensare la musica come facciamo noi (con i principi del gruppo e del Sistema) sia anomalo e atipico nelle altre scuole di musica. Con altri Nuclei abbiamo fatto dei concerti insieme, ma non abbiamo stretto relazioni costanti e ripetitive nel tempo¹⁵⁰.*

Tra le finalità principali della scuola vi è quella di insegnare che *il suonare insieme rappresenta una palestra per poi abituarsi a utilizzare questa metodologia nella società. Aspirare a stare insieme agli altri. Saperli ascoltare e sapersi far ascoltare. Andare d'accordo.*

Tra le prospettive principali vi è quella di *avere una continuità orchestrale che accompagni i bambini piccoli dai 6-7 anni in poi. Non sempre è possibile per impedimenti dati anche dalle famiglie che se vedono la scuola come una scuola e non come un Nucleo li accompagnano a lezione di strumento, ma non di orchestra. Far capire alle famiglie la potenza del progetto: chi interpreta bene il Nucleo, senza considerarlo come un impegno come i tanti altri, non lo lascia¹⁵¹.*

1.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?

L'orchestra dei ragazzi della *Fondazione Bertazzoni* è formata da 25 ragazzi, 10 maschi e 15 femmine, la cui media di età è 11 anni.

Di essi è stato possibile recuperare il materiale di 11 ragazzi (3 violini, 2 chitarre, 4 violoncelli, 1 flauto, 1 tromba): 5 maschi e 6 femmine, la cui

¹⁴⁹ Intervista Referente Nucleo.

¹⁵⁰ Ibidem.

¹⁵¹ Ibidem.

media di età è 12,5 anni, tutti nati in Italia, tranne uno che è nato in Vietnam.

Il profilo medio socio-culturale è piuttosto alto.

Delle 11 mamme, 7 hanno conseguito la laurea, 3 la maturità e solo 1 si è fermata alla scuola media; degli 11 papà, 4 la laurea, 5 la maturità e 2 la terza media. Le professioni dei genitori rispecchiano il livello del titolo di studio acquisito: rispettivamente, educatrice, infermiera, insegnante, fisioterapista, assistente sociale, operaia, impiegata e direttore di stabilimento, idraulico, impiegato ingegnere, operaio, pizzaiolo, segretario.

I genitori dei ragazzi sono di origini italiane tranne per un ragazzo. Sono, infatti, della Romania.

Delle 11 famiglie, 8 hanno più di un figlio: una media di 1,5.

1.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?

La partecipazione delle famiglie avviene sul piano pratico ed organizzativo: manca una presenza/sostegno pedagogico-didattico nello studio che fanno a casa (previsto dal metodo Suzuki) seppur è presente una condivisione dell'esperienza musicale.

Le famiglie sono abbastanza presenti per quel che concerne gli appuntamenti e le prove delle orchestre: le famiglie capiscono che alle performances devono eserci. Per insegnare ai bambini a stare sul palco c'è bisogno che i genitori e i loro cari partecipino ai concerti... che ci sia qualcuno a vederli e a sentirli.¹⁵²

Degli 11 bambini, 8 hanno familiari stretti (mamma, sorella, fratello) che suonano uno strumento musicale (la chitarra e il pianoforte) e con cui capita di suonarci insieme e di andare a sentire dei concerti.

I genitori di 8 bambini su 11, spesso, chiedono ai loro figli di suonar loro i brani che stanno studiando per l'orchestra.

In misura minima, 3 bambini su 11, a volte, vengono corretti da uno dei genitori durante lo studio che svolgono a casa.

Alla domanda "Capita che uno dei tuoi genitori venga ai concerti che fai con l'orchestra?" la totalità dei bambini ha risposto positivamente.

In 6 vanno insieme ai propri genitori a sentire dei concerti di musica classica.

¹⁵² Da Intervista Direttore d'orchestra

1.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?

Degli 11 bambini, 7 fanno dello sport e/o altre attività che li impegnano, in media, 2/3 giorni a settimana, per un tempo di 5 ore; nel tempo libero, le attività più praticate sono 'incontrarsi con i compagni' e 'guardare la tv'; 9 su 11 ascoltano musica classica (con *smartphone* e internet); 6 su 5 vanno a vedere dei concerti con familiari con una frequenza di 'meno di una volta al mese'; 2 su 9 hanno un compositore di musica classica preferito (Mozart e Vivaldi); la totalità dei bambini si diverte quando suona; 3 su 11 vogliono fare il musicista; a 10 bambini piacerebbe suonare un ulteriore strumento: il più gettonato è il pianoforte *per la sua importanza nella musica e perché ha tanti suoni*; la media dello studio fatto a casa è di 3 giorni a settimana, per meno di un'ora ogni volta; nessuno frequenta il conservatorio; ciascun bambino ha così risposto al perché ha scelto lo strumento che suona [*extrait*]: *mi piace il tipo di suono; mi raffigura; per la melodia che produce; è protagonista nelle note gravi; volevo sperimentare qualcosa di nuovo; è uno strumento a fiato; emozionante suonarlo; ho sentito suonare l'insegnante, mi è piaciuto tanto; mi affascina.*

Degli 11 bambini, 8 conoscevano tutti gli strumenti prima di entrare in orchestra; in 5 sanno suonare un altro strumento (tutti hanno risposto il flauto dolce).

1.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?

Non hanno mai suonato prima di entrare in orchestra 7 bambini su 11; in 6 non sapevano come fosse organizzata un'orchestra; in 8 non avevano mai suonato insieme ad altri prima; solo 1 fa, attualmente, parte di una band musicale.

La totalità dei ragazzi si diverte quando suona in orchestra e preferisce di più suonare insieme agli altri che da solo.

1.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?

Solo 3 bambini su 11 si incontrano al di fuori dell'orario delle prove dell'orchestra, con la frequenza di meno di una volta a settimana, con compagni che suonano il proprio strumento o diverso per studiare insieme; in 6 giocano o escono con i compagni di orchestra.

1.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?

Degli 11 ragazzi, 10 riescono a seguire quello che fanno gli altri strumenti in orchestra; 9 affermano che non c'è in orchestra uno strumento più importante degli altri [*extrait*]: *hanno tutti una parte, se uno non la suona il pezzo potrebbe essere brutto; perché l'orchestra forma un unico suono; perché ogni strumento si occupa di note e pezzi diversi, non possono essere confrontati; sono tutti importanti; tutti gli strumenti in orchestra sono importanti perché la musica sia bella; tutti gli strumenti sono importanti nell'orchestra; tutti hanno la stessa importanza; tutti insieme sono importanti.*

Dei ragazzi, in 8 sostengono che tutti gli strumenti sono necessari in orchestra [*extrait*]: *c'è bisogno di tutti; il pezzo musicale sarebbe diverso; ogni strumento è specializzato in un pezzo e all'interno dell'orchestra è necessario; nessun'altro strumento può eseguirlo in modo giusto; perché sono pochi; sono tutti importanti; senza mancherebbero dei pezzi.*

1.7.1. I Diari

Si è pensato di distinguere l'analisi dei Diari dagli altri strumenti per la loro struttura e composizione.

Di seguito, la media, le deviazioni standard, il percentile 25, la mediana, il percentile 75 e la modalità, dei primi tre *item*, per ognuna delle 20 settimane (S1 – S20) del Diario I (D1) e del Diario II (D2): 1. *Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento* (tabella 1, 2); 2. *Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in*

orchestra (tabella 3,4); 3. *Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra* (tabella 5,6).

D1-Item1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	3,67	4,00	4,00	3,50	4,00	1,12
D1S2	4,00	4,00	4,00	3,50	4,50	0,71
D1S3	4,22	4,00	4,00	4,00	5,00	0,67
D1S4	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,82
D1S5	3,29	4,00	4,00	2,00	4,00	1,25
D1S6	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,82
D1S7	4,33	4,50	5,00	3,75	5,00	0,82
D1S8	4,33	4,00	4,00	4,00		0,58
D1S9	3,67	4,00	4,00	3,00		0,58
D1S10	4,00	4,00	3,00	3,00		1,41
D1S11	4,00	4,00	3,00	3,00		1,00
D1S12	4,50	4,50	4,00	4,00		0,71
D1S13	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S14	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S15						
D1S16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S18	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S19	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	

Tab. 1

D2-Item1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	3,88	4,00	4,00	4,00	4,00	0,84
D2S2	4,25	4,00	4,00	4,00	5,00	0,71
D2S3	3,88	4,00	4,00	3,25	4,00	0,64
D2S4	4,29	4,00	4,00	4,00	5,00	0,76
D2S5	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,58
D2S6	4,29	4,00	4,00	4,00	5,00	0,49
D2S7	4,17	4,50	5,00	3,00	5,00	0,98
D2S8	4,43	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S9	4,29	4,00	4,00	4,00	5,00	0,76
D2S10	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D2S11	4,14	4,00	4,00	4,00	5,00	0,69
D2S12	4,17	4,00	4,00	4,00	4,25	0,41
D2S13	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S14	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S15	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S16	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,50
D2S17	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,55
D2S18	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D2S19	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,50
D2S20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00

Tab. 2

D1-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	3,78	4,00	4,00	2,50	5,00	1,20
D1S2	4,11	4,00	4,00	4,00	5,00	0,93
D1S3	4,11	5,00	5,00	3,50	5,00	1,36
D1S4	4,29	4,00	4,00	4,00	5,00	0,76
D1S5	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,82
D1S6	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D1S7	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D1S8	4,33	5,00	5,00	3,00		1,16
D1S9	4,33	5,00	5,00	3,00		1,16
D1S10	3,50	3,50	2,00	2,00		2,12
D1S11	3,33	4,00	1,00	1,00		2,08
D1S12	4,50	4,50	4,00	4,00		0,71
D1S13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S14	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S15	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S18	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S19	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	

Tab. 3

D2-Item2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,00	4,00	4,00	3,50	4,50	0,71
D2S2	4,38	4,50	5,00	4,00	5,00	0,74
D2S3	4,00	4,00	4,00	3,25	4,75	0,76
D2S4	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S5	4,43	4,00	4,00	4,00	5,00	0,54
D2S6	4,43	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S7	4,17	4,00	4,00	3,75	5,00	0,75
D2S8	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D2S9	4,43	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S10	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D2S11	4,29	4,00	4,00	4,00	5,00	0,76
D2S12	4,50	4,50	4,00	4,00	5,00	0,55
D2S13	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S14	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S15	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D2S17	4,80	5,00	5,00	4,50	5,00	0,45
D2S18	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,50
D2S19	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,50
D2S20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00

Tab. 4

D1-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,78	5,00	5,00	5,00	5,00	0,67
D1S2	4,78	5,00	5,00	4,50	5,00	0,44
D1S3	4,44	5,00	5,00	4,00	5,00	1,13
D1S4	4,43	5,00	5,00	5,00	5,00	1,51
D1S5	4,29	5,00	5,00	4,00	5,00	1,50
D1S6	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	1,25
D1S7	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S8	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S9	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S10	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S11	4,67	5,00	5,00	4,00		0,58
D1S12	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S14	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S15	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S17	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S18	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
D1S19	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	
D1S20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	

Tab. 5

D2-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,50	5,00	5,00	4,00	5,00	0,76
D2S2	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,46
D2S3	4,50	5,00	5,00	4,00	5,00	0,76
D2S4	4,71	5,00	5,00	4,00	5,00	0,49
D2S5	4,43	5,00	5,00	3,00	5,00	0,98
D2S6	4,71	5,00	5,00	5,00	5,00	0,76
D2S7	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D2S8	4,43	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S9	4,43	5,00	5,00	3,00	5,00	0,98
D2S10	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S11	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D2S12	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S13	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S14	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S15	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D2S17	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D2S18	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D2S19	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D2S20	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00

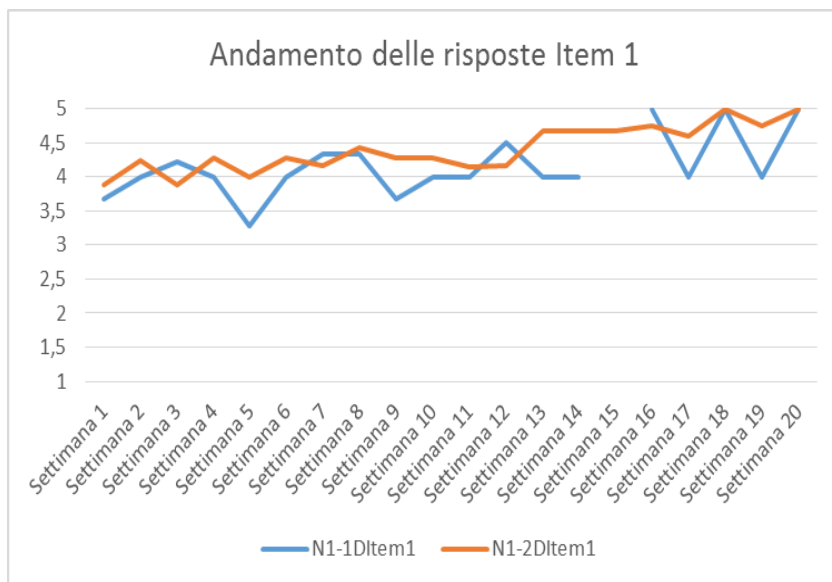
Tab. 6

Non si riscontrano differenze significative tra i due Diari.

Le medie dei punteggi totali per ciascun *item* del D1 e del D2 sono le seguenti: *item 1*, D1=4,14 e D2=4,15; *item 2*, D1=4,35 e D2=4,37; *item 3*, D1=4,78 e D2=4,85.

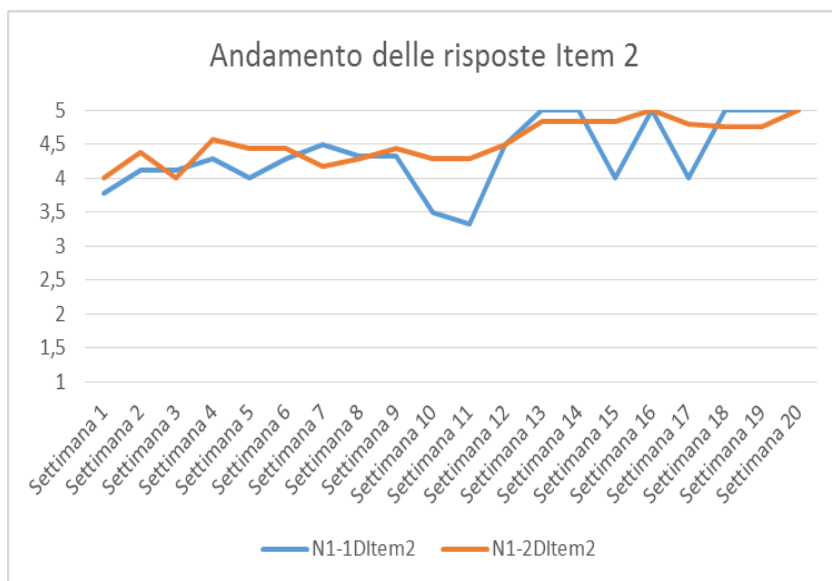
Le tabelle 7 – 9 ci aiutano meglio a focalizzare l'attenzione sull'*andamento* delle risposte.

Item 1: Progressi strumento



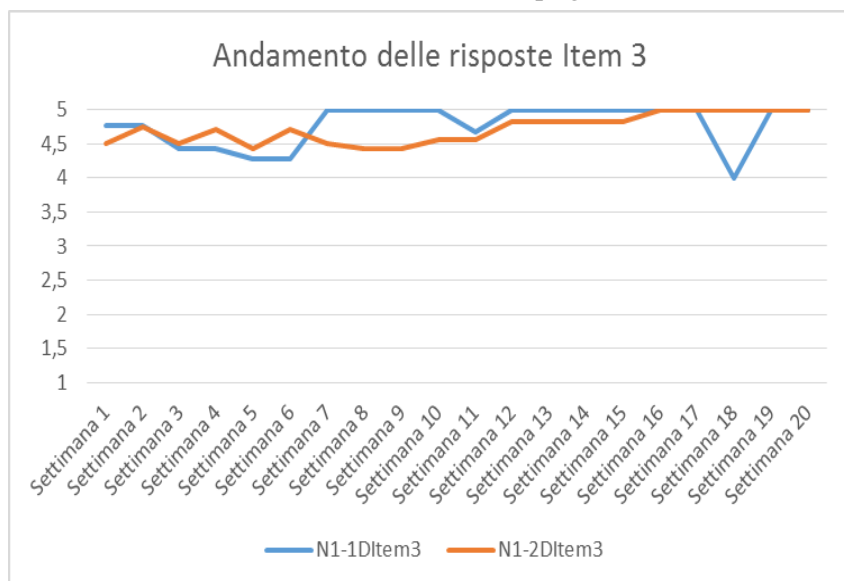
Tab. 7

Item 2: Progressi orchestra



Tab. 8

Item 3: Clima compagni



Tab. 9

Di seguito, i risultati dei tre *item* della seconda parte del Diario, quella descrittiva: 1. *Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana* (tabella 10); 2. *Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l'orchestra in questa settimana* (tabella 11); 3. *Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...)* (tabella 12).

Sono state considerate le risposte/descrizioni dei due Diari e sono state riportate il numero delle 'segnalazioni' per ogni *categoria*.

Item 1: Attività che ha fatto più piacere

Categorie: A, B, C, D, E, F	Sotto-categorie: $\alpha, \beta, \gamma, \delta$	<i>n</i>	<i>n</i> tot
A - Rapporto col direttore	α - Consigli/Complim.	1	3
	β - Battute/Rimproveri	2	
B - Pratica d'orchestra	α - Risult./Miglioramenti	9	17
	β - Novità dei brani	6	
	γ - Sentire altre sezioni	-	
	δ - Suonare un brano in particolare	2	
C - Pratica del proprio strumento in orchestra	α - Risult./Miglioramenti	2	2
	β - Conoscere/Provare altri strumenti	-	
	γ - Propria sezione	-	
D - Socialità	α - Nuovi compagni	5	16
	β - Parenti/Genitori	-	
	γ - Rapporto con i propri compagni di orchestra	5	
	δ - Suonare con altre orchestre	6	
E - Concerti	α - Riferimenti alla preparazione	4	8
	β - Riferimenti alle performances	4	
F - Altro			3

Tab. 10

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto le categorie B e D: rispettivamente 'Pratica dell'orchestra' e 'Socialità'. Un *excerpt* di ciò che hanno scritto: *contenta che l'orchestra ha suonato bene la 'Composizione 5'; ricevere gli applausi perché abbiamo fatto un concerto; quando abbiamo scherzato sul concerto di domani; il maestro è stato molto simpatico; conoscere un nuovo compagno d'orchestra; iniziare un nuovo pezzo; ho imparato dei brani nuovi*

e ho imparato a fare le scale sia con la destra che con la sinistra; una piccola pausa per chiacchierare e riprendersi.

Item 2: Progressi orchestra

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: α , β , γ	<i>n</i>	<i>n</i> tot.
A - Aspetti tecnici dell'orchestra	α Intonaz./Ritmo/Insieme	- 14	23
	β - Livello brano	7	
	γ - Nuovo brano	2	
B - Aspetti tecnici sezione	Intonazione/Ritmo/Insieme	-	-
C - Comport. e socialità	α - Disciplina	5	12
	β - Amicizia	3	
	γ - Nuovi ragazzi	4	

Tab. 11

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto la 'categoria A' che riguarda i progressi dell'orchestra dal punto di vista tecnico [*extrait*]: *ha aggiunto un altro clarinetto; imparato a stare in silenzio dopo la fine di un brano; abbiamo seguito tutti il maestro; sappiamo gestire meglio il tempo ascoltando; suonare a memoria; abbiamo finito tutti i brani; l'orchestra è diventata seria parliamo di meno; sono entrati nuovi strumenti e si sentono di più i flauti.*

Item 3: Altre riflessioni

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: $\alpha, \beta, \gamma, \delta$	<i>n</i>	<i>n</i> tot.
A - Positività	α - Stato d'animo	8	10
	β - Amici	-	
	γ - Miglioramenti tecnici	2	
	δ - Miglioramento nei brani	-	
B - Negatività	α - Stato d'animo	3	17
	β - Amici	-	
	γ - Difficoltà tecniche	6	
	δ - Difficoltà nei brani	8	
C - Altro			4

Tab. 12

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto le difficoltà che hanno riscontrato nei brani e dal punto di vista tecnico del proprio strumento.

Sono, il più delle volte, frasi che non spiegano la ragione della difficoltà, ma esprimono il sentimento di ostacolo e di inadeguatezza da superare: *difficile il mi bemolle; difficoltà con il nuovo pezzo 'Mini Mozart' e mi sono emozionata moltissimo all'idea del concerto a Parma; quando suono in orchestra mi sento bene; trovato difficoltà ma poi ho superato tutto; difficoltà a fare la nuova composizione di Mozart perché non andavo a tempo ma per il resto felice; difficoltà nella 'Composizione 3'. Mi sento sconfitto; un po' di difficoltà suonare a memoria; avevo paura a iniziare un nuovo pezzo.*

1.8. Quali sono le didattiche utilizzate?

Nel Nucleo non viene utilizzato nessuno metodo previsto/suggerito dal Sistema Centrale. Il direttore d'orchestra, così, afferma:

È necessario capire che orchestra si ha davanti, vedere chi si ha di fronte; sentire quante note sanno fare e da lì partire scrivendo i pezzi che vanno bene per loro. Per ciascuno di loro. Lavoro di invenzione: scrivo un pezzo che va bene per loro! Ogni brano è fatto su misura e progressivamente più complesso; superato quello vanno avanti con la composizione che invento poi. Con i piccoli non do pezzi celebri. [...] Si aiutano molto tra loro. L'orchestra è fatta in modo che

dentro ogni ensemble ci sia chi ha più esperienza e chi ne ha meno: piace ai grandi essere responsabili per i più piccoli.

Dopo aver parlato dei ragazzi con gli insegnanti di strumento, per conoscerne i livelli, le difficoltà e le caratteristiche, il direttore d'orchestra scrive ogni parte del pezzo per ciascun ragazzo in base al livello e alle capacità. Nelle 'Annotazioni del docente' il direttore riporta che l'obiettivo è arrivare a pezzi sempre più complessi partendo dalle 'corde vuote' fino ad arrivare ai cromatismi. A più riprese, sono state necessarie delle modificazioni dei brani durante le prove d'orchestra.

Tra i brani più complessi che hanno studiato vi è una 'Tarantella' che ha rappresentato la grande novità dell'anno in quanto era per la prima volta che i ragazzi affrontavano un pezzo in 6/8: li ha impegnati molto, a livello tecnico per la velocità richiesta e per le nuove figure ritmiche.

Durante l'Osservazione partecipata' è stato possibile notare un'atmosfera molto rilassata della prova: i ragazzi erano contenti e allo stesso tempo attenti. Importante, dal punto di vista didattico, la scelta del maestro di stimolare i ragazzi allo studio 'a memoria'. Durante la prova, infatti, dopo aver provato tutti con la partitura, il maestro ha chiesto che il brano fosse eseguito senza guardare la partitura e chi non riusciva nell'intento poteva cantare la parte rinviando a un secondo momento la risoluzione delle difficoltà tecniche.

È possibile realizzare la 'rotazione dei ruoli' solo parzialmente: per la sezione dei violini in quanto sono più numerosi. Per gli altri strumenti è difficile.

Capitolo secondo

Nucleo di Campolongo Maggiore

2.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?

Il Nucleo di Campolongo Maggiore nasce in una scuola pubblica: l'istituto comprensivo "Diego Valeri".

Il direttore d'orchestra, già docente di educazione musicale, inizia, circa 30 anni fa, con un'attività musicale di recupero sociale nel paese di Felice Maniero, boss della Mafia del Brenta e sulla scorta dell'esperienza fatta in quegli anni, prepara un progetto per l'istituzione di laboratori musicali¹⁵³ che viene finanziato dalla Provincia di Venezia, unico progetto per quell'anno, con una somma di quaranta milioni di lire. Acquista, così, strumenti musicali a fiato (sax trombe, clarinetti e flauti traverso). In convenzione, poi, con il comune, che allestisce la sala, la banca, che diventerà poi sponsor, e con altre realtà, partono i corsi di musica nella fascia pomeridiana.

Dal 2007 il progetto si ingrandisce mettendo in rete gli Istituti comprensivi di Piove di Sacco, Padova, e il conservatorio con cui sono in convenzione.

Si fa necessaria la fondazione di un'associazione capace di gestire i finanziamenti, le spese e l'organizzazione di tutte le attività.

I genitori dei ragazzi più grandi propongono di aprire l'associazione di promozione sociale "Diego Valeri" di Campolongo Maggiore. L'orchestra prende il nome dalla scuola.

L'associazione aderisce al Sistema nel 2011 "per unire le forze" con chi a gli stessi principi e obiettivi.

Le forme di finanziamento dell'attività della "Diego Valeri" sono gli sponsor, il Banco Veneziano, i Fondi di Istituto per i progetti speciali, fondi regionali, comune, autofinanziamento, come la tessera soci, i concerti e una quota che versano le famiglie di 1, 80 euro, cifra simbolica

¹⁵³ Nel 2000 - 2001 viene emesso un decreto legge firmato Berlinguer per l'istituzione di laboratori musicali (legge 30/2000): condizione per poter fare musica ad ampio raggio visto che l'indirizzo musicale era limitato a solo quattro strumenti (strumenti come l'oboe, il corno, il fagotto, per esempio non erano previsti).

prevista per i corsi di strumento individuali pomeridiani. Gli strumenti sono quelli acquistati e sono quindi gratuiti. L'orchestra è gratuita.

I rapporti con il Comitato Direttivo sono molto positivi vista anche la carica che ricopre il direttore d'orchestra è nel CDA del Sistema.

Tra le difficoltà quotidiane più grandi vi sono quelle di dover far fronte sempre di più a situazioni di disagio sociale: fino a cinque anni fa questa parte del Veneto era tra le zone più ricche di Italia. Oggi il 70% delle famiglie si ritrova con uno stipendio solo nel migliore dei casi... Immediata la ripercussione su tutto quello che può essere superfluo come l'attività sportiva o musicale là dove possa esserci un costo. Se anche l'euro e 80 dà problemi... qui subentriamo noi accogliendoli lo stesso¹⁵⁴.

Il progetto, aperto per le persone che frequentano la scuola, non nasce con l'ambizione di fare orchestra professionale, ma di includere ragazzi.

Ai ragazzi viene data la possibilità di provare tutti gli strumenti per poi scegliere quello più congeniale.

Negli ultimi anni la "Diego Valeri" è riuscita a mettersi in rete con la città di Torino e negli ultimi mesi con Treviso per creare un'orchestra regionale.

Tra le finalità principali vi è quella di *aiutare i ragazzi, non per farne delle persone famose ma felici.*¹⁵⁵ Tra le prospettive ve ne sono sia di regionali che extra regionali: far partire dei nuovi Nuclei sia in Veneto che in Friuli, sempre nelle scuole, la creazione di una commissione *Manos Blancas* italiana.

2.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?

L'orchestra "Diego Valeri" è formata da 58 ragazzi della scuola media. Di essi è stato possibile recuperare il materiale di 51 ragazzi (7 violini, 1 violoncello, 1 contrabbasso, 7 pianoforti, 6 chitarre, 5 flauti, 2 oboi, 1 clarinetto, 4 sax, 7 trombe, 2 tromboni, 3 corni, 5 percussioni): 34 maschi e 24 femmine, la cui media di età è 12 anni.

Il profilo delle famiglie è medio: vi sono famiglie benestanti e non.

¹⁵⁴ Intervista Referente Nucleo (Maestro Laudani).

¹⁵⁵ Ibidem.

Tutte le mamme sono di origine italiana in 22 si sono fermate alla terza media, in 23 al liceo; in 6 hanno conseguito la laurea. Le loro professioni sono varie. Tra queste: agraria, assistente dentista, assistente sociale, calzolaio, casalinga, centralinista, commercialista, commessa, cuoca, domestica, estetista, geometra, impiegata, infermiera, operatore socio-sanitario, psicologa, sarta.

Tutti i papà sono nati in Italia; in 21 si sono fermati alla terza media; in 25 hanno fatto il liceo; in 5 hanno conseguito la laurea. Le professioni anche in questo caso sono varie e di tutti i livelli sociali. Tra queste: chef, architetto, assicuratore, autodemolitore, calzolaio, cameriere, chimico, finanziere, giardiniere, geometra, impiegato, imprenditore, impresario, infermiere, musicista e insegnante, pizzaiolo, professore, vigile urbano.

Dei ragazzi, in 47 hanno una media di 1,5 fratelli/sorelle.

2.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?

Non vi è un coinvolgimento dal punto di vista didattico delle famiglie e in particolare dei genitori, ma sono pronte ad accogliere iniziative dell'orchestra: *Andiamo via con due pullman nelle tournée anche all'estero: uno è per l'orchestra, l'altro per tutti i familiari. Anche quando si tratta di ospitare i ragazzi dei vari gemellaggi che facciamo, Treviso, Spagna, Pescara... sono disponibili, anche per cucinare!*¹⁵⁶

Su 51 bambini in 37 hanno qualcuno che della famiglia suona uno strumento (il papà e la cugina/cugino, in particolare chitarra e pianoforte), e a 20 di loro capita di suonarci insieme.

I genitori di tutti i bambini 'qualche volta' chiedono ai loro figli di suonare loro qualcosa; solo 17 bambini hanno genitori che li correggono 'qualche volta' nello studio che svolgono a casa; in 43 sono 'spesso' seguiti dai genitori nei concerti che fanno con l'orchestra e in 20 vanno con i propri genitori a sentire dei concerti di musica classica con la frequenza di 'meno di una volta al mese'.

¹⁵⁶ Intervista Direttore d'orchestra (Maestro Laudani).

Giuseppe Laudani ricopre sia la carica di Referente Nucleo che di direttore d'orchestra.

2.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?

Dei bambini in 35 fanno dello sport (il calcio e la pallavolo quelli più praticati) per una media di 2 volte a settimana per 2,5 ore.

Nessun'altra attività particolare abituale viene svolta, se non il catechismo praticato da 10 bambini per due ore la settimana.

Nel tempo libero perlopiù 'incontrano amici', 'suonano' e 'leggono'.

In 36 ascoltano musica classica (soprattutto su internet e con lo *smartphone*); in 30 vanno a sentire dei concerti di musica classica soprattutto con familiari e amici con la frequenza di 'meno di una volta al mese'; in 18 hanno un compositore di musica classica preferito (Bach e Beethoven) e tra le loro composizioni preferite *L'aria sulla quarta corda* e le *Sinfonie*.

La totalità dei ragazzi si diverte quando suona.

La maggior parte dei ragazzi (34) non sa se vuole fare il musicista da grande e in 14 vogliono diventarlo.

A 41 piacerebbe suonare un altro strumento: la tromba, il pianoforte e l'arpa sono tra gli strumenti più scelti, *perché è meno conosciuto della chitarra; per il suono; perché è tra gli strumenti del Jazz [extrait]*.

Suonano per una media di 4 giorni a settimana e per più di un'ora per volta.

In 3 frequentano il conservatorio.

I ragazzi hanno risposto, come segue, al perché hanno scelto lo strumento che suonano [*extrait*]: *ci puoi suonare diversi tipi di musica; fa note molto alte; ha un suono ricco; è divertente; il suono è bello; è quello che fa per me; è quello che mi affascina di più; è sempre stato il mio sogno; è stato l'unico che mi ha fatto innamorare del suono; sviluppa concentrazione e coordinazione; ha un suono unico, diverso dagli altri; i miei genitori mi hanno obbligato, adesso lo adoro; l'ha detto mio padre; l'ha scelto il mio prof.: mi ha detto che ho una bocca da corno, ho iniziato il giorno dopo; la prima volta che l'ho provato mi sono emozionato tantissimo; mi è sempre piaciuto: da piccolo suonavo le pentole; mi piace dare il ritmo, suono forte; mi piace il suono e l'agganciamento in orchestra con gli altri; passione da subito; entusiasmo, fisicità legata alla modalità di esecuzione; per istinto e piacere; perché ce l'avevo a casa; perché da piccolo giocavo con la chitarra; provando tanti, il violino mi è piaciuto di più, lo suonava anche la mia migliore amica; stanca di suonare pianoforte ho provato flauto*

traverso ma difficile, provando tanti altri il sassofono che escludevo sempre mi è piaciuto molto; mi trasmette moltissime emozioni positive.

Tra i ragazzi, in 21 hanno conosciuto degli strumenti entrando in orchestra di cui non avevano mai sentito parlare: l'oboe, il cornetto e il corno erano tra gli strumenti meno conosciuti. In 33 sanno suonare altri strumenti: pianoforte, basso e flauto traverso.

2.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?

Dei ragazzi, in 32 sapevano già suonare prima di entrare in orchestra; in 25 sapevano come fosse organizzata un'orchestra di musica classica prima di entrare in orchestra; in 36 avevano già fatto esperienza di suonare con altri; in 8 fanno parte di una band musicale.

La totalità si diverte quando suona e in 53 preferiscono suonare con altri piuttosto che da soli.

2.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?

Tra i ragazzi, in 30 bambini si incontrano al di fuori dell'orario delle prove dell'orchestra, con la frequenza di 'meno di una volta a settimana', con compagni che suonano il proprio strumento o diverso per studiare insieme; in 45 giocano o escono con i compagni di orchestra con una media di 'una volta a settimana'.

2.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?

Dei ragazzi, in 46 riescono a seguire quello che fanno gli altri strumenti quando suonano in orchestra; per 14 c'è uno strumento più importante di altri (in particolare hanno risposto la batteria e la tromba) e hanno dato le seguenti ragioni [*extrait*]: *a volte fa la melodia; è molto potente, serve agli altri per orientarsi; ci dà il ritmo; è il migliore; gli altri fanno da*

sottofondo; ha la melodia importante; la batteria tiene il tempo; senza, l'orchestra non potrebbe suonare a tempo; tiene il tempo.

Chi ha risposto, invece, che non ci sono strumenti più importanti di altri, ha dato le seguenti motivazioni [*extrait*]: *a meno che non ci sia un solista; da soli, se non suonato bene, non emozionano tanto; è un'orchestra: hanno tutti la stessa importanza; insieme formano l'orchestra; ogni strumento ha la sua importanza; servono tutti; sono tutti strumenti fondamentali; tutti insieme si completano; tutti belli, non c'è uno diverso; tutti fanno armonia; tutti hanno la loro parte; tutti hanno un ruolo preciso; mancasse anche solo uno non sarebbe lo stesso; si sentirebbe se ne mancasse uno; tutti ugualmente importanti.*

Per la totalità dei ragazzi, tutti gli strumenti sono necessari [*extrait*]: *fanno melodie diverse che si intrecciano; hanno tutti la stessa importanza; in alcune parti importanti alcuni strumenti devono sentirsi di più; in orchestra tutto è importante; mancherebbe una parte di musica; non solo la batteria tiene il tempo; ogni strumento produce un suono diverso, insieme formano una bellissima melodia; ognuna è importante per un buon risultato; ognuno è fondamentale; ognuno ha la sua parte; ognuno ha un ruolo proprio; per dare forma alla musica; per rendere più completo il brano; sarebbe meno ricco il pezzo senza; se io sbaglio, sbagliano gli altri e viceversa; senza cambia il suono; senza il violino non è bello; servono tutti; servono tutti per formare un buon suono; tutti hanno bisogno di essere accompagnati da altri.*

2.7.1. I Diari

Si è pensato di distinguere l'analisi dei Diari dagli altri strumenti per la loro struttura e composizione. Di seguito, la media, la deviazione standard, il percentile 25, la mediana, il percentile 75 e la modalità, dei primi tre *item*, per ognuna delle 20 settimane (S1 – S20) del Diario I (D1) e del Diario II (D2): 1. *Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento* (tabella 1,2); 2. *Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in orchestra* (tabella 3,4); 3. *Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra* (tabella 5,6).

D1-Item 1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,05	4,00	4,00	4,00	5,00	0,83
D1S2	4,34	5,00	5,00	4,00	5,00	0,76
D1S3	4,46	5,00	5,00	4,00	5,00	0,68
D1S4	4,17	4,00	4,00	4,00	5,00	0,92
D1S5	4,28	5,00	5,00	4,00	5,00	0,93
D1S6	4,45	5,00	5,00	4,00	5,00	0,72
D1S7	4,48	5,00	5,00	4,00	5,00	0,72
D1S8	4,30	5,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D1S9	4,23	4,00	5,00	4,00	5,00	0,99
D1S10	4,39	5,00	5,00	4,00	5,00	0,72
D1S11	4,09	4,00	5,00	4,00	5,00	1,22
D1S12	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S14	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S15						
D1S16						
D1S17						
D1S18						
D1S19						
D1S20						

Tab. 1

D2-Item 1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,70
D2S2	4,78	5,00	5,00	4,50	5,00	0,44
D2S3	4,50	5,00	5,00	4,75	5,00	1,27
D2S4	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S5	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S6	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S7	4,70	5,00	5,00	4,00	5,00	0,48
D2S8	3,80	4,00	4,00	3,25	5,00	1,55
D2S9	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S10	4,90	5,00	5,00	5,00	5,00	0,32
D2S11	4,22	5,00	5,00	4,00	5,00	1,30
D2S12	4,11	5,00	5,00	3,50	5,00	1,36
D2S13	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,50
D2S14	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,46
D2S15	4,13	5,00	5,00	3,25	5,00	1,46
D2S16	4,88	5,00	5,00	5,00	5,00	0,35
D2S17	4,44	5,00	5,00	4,50	5,00	1,33
D2S18	4,17	5,00	5,00	3,25	5,00	1,60
D2S19	4,71	5,00	5,00	4,00	5,00	0,49
D2S20	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,55

Tab. 2

D1-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,39	5,00	5,00	4,00	5,00	0,78
D1S2	4,24	4,00	5,00	4,00	5,00	0,86
D1S3	4,38	5,00	5,00	4,00	5,00	0,75
D1S4	4,27	5,00	5,00	4,00	5,00	0,90
D1S5	4,30	4,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D1S6	4,31	5,00	5,00	4,00	5,00	0,92
D1S7	4,35	5,00	5,00	4,00	5,00	0,86
D1S8	4,22	5,00	5,00	4,00	5,00	1,06
D1S9	4,13	4,00	5,00	4,00	5,00	1,18
D1S10	4,52	5,00	5,00	4,00	5,00	0,73
D1S11	4,18	5,00	5,00	4,00	5,00	1,17
D1S12	4,25	4,50	5,00	3,25	5,00	0,96
D1S13	4,67	5,00	5,00	4,00		0,58
D1S14	4,33	5,00	5,00	3,00		1,16
D1S15						
D1S16						
D1S17						
D1S18						
D1S19						
D1S20						

Tab. 3

D2-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S2	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,50
D2S3	4,00	4,00	4,00	3,75	5,00	1,25
D2S4	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S5	4,40	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D2S6	4,70	5,00	5,00	4,00	5,00	0,48
D2S7	4,20	4,00	4,00	3,75	5,00	0,79
D2S8	4,00	5,00	5,00	3,25	5,00	1,63
D2S9	4,90	5,00	5,00	5,00	5,00	0,32
D2S10	4,70	5,00	5,00	4,00	5,00	0,48
D2S11	4,22	5,00	5,00	4,00	5,00	1,30
D2S12	4,33	5,00	5,00	4,00	5,00	1,32
D2S13	4,56	5,00	5,00	4,00	5,00	0,73
D2S14	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,46
D2S15	4,13	4,50	5,00	4,00	5,00	1,36
D2S16	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,46
D2S17	4,11	4,00	4,00	4,00	5,00	1,27
D2S18	4,00	4,50	5,00	3,25	5,00	1,55
D2S19	4,71	5,00	5,00	4,00	5,00	0,49
D2S20	4,80	5,00	5,00	4,50	5,00	0,45

Tab. 4

D1-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,59	5,00	5,00	4,00	5,00	0,62
D1S2	4,49	5,00	5,00	4,00	5,00	0,81
D1S3	4,59	5,00	5,00	4,00	5,00	0,75
D1S4	4,60	5,00	5,00	4,25	5,00	0,78
D1S5	4,51	5,00	5,00	4,00	5,00	0,68
D1S6	4,50	5,00	5,00	4,00	5,00	0,98
D1S7	4,40	5,00	5,00	4,00	5,00	0,98
D1S8	4,30	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00
D1S9	4,29	5,00	5,00	4,00	5,00	1,16
D1S10	4,65	5,00	5,00	5,00	5,00	0,94
D1S11	4,10	4,50	5,00	3,75	5,00	1,29
D1S12	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
D1S13	4,67	5,00	5,00	4,00		0,58
D1S14	4,33	4,00	4,00	4,00		0,58
D1S15						
D1S16						
D1S17						
D1S18						
D1S19						
D1S20						

Tab. 5

D2-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,70	5,00	5,00	4,00	5,00	0,48
D2S2	4,89	5,00	5,00	5,00	5,00	0,33
D2S3	4,00	4,50	5,00	3,50	5,00	1,41
D2S4	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S5	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S6	4,70	5,00	5,00	4,75	5,00	0,68
D2S7	4,80	5,00	5,00	4,75	5,00	0,42
D2S8	3,90	4,50	5,00	3,25	5,00	1,60
D2S9	4,50	5,00	5,00	4,00	5,00	0,71
D2S10	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,70
D2S11	4,44	5,00	5,00	4,50	5,00	1,33
D2S12	4,22	5,00	5,00	3,50	5,00	1,39
D2S13	4,33	5,00	5,00	3,50	5,00	0,87
D2S14	4,63	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S15	4,13	4,50	5,00	4,00	5,00	1,36
D2S16	4,88	5,00	5,00	5,00	5,00	0,35
D2S17	4,11	5,00	5,00	3,50	5,00	1,36
D2S18	4,17	5,00	5,00	3,25	5,00	1,60
D2S19	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,54
D2S20	4,60	5,00	5,00	4,00	5,00	0,55

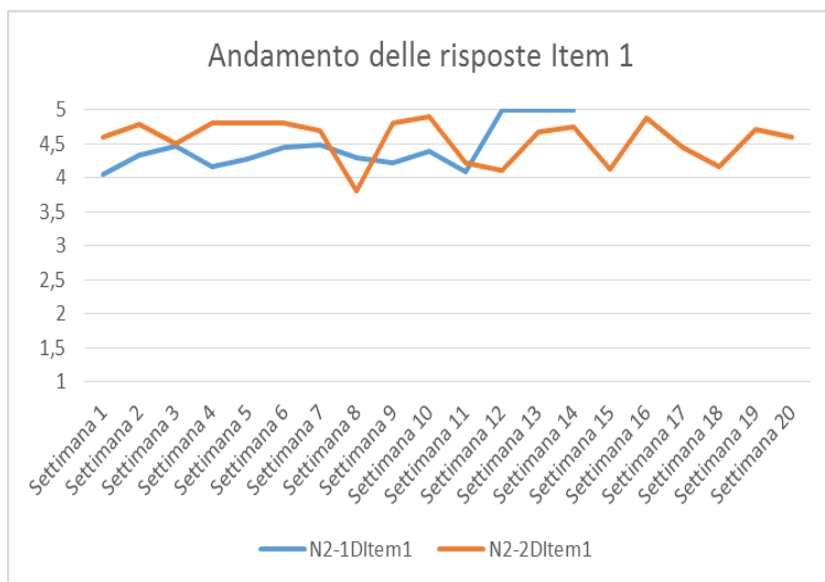
Tab. 6

Non si riscontrano differenze significative tra i due Diari.

Le medie dei punteggi totali per ciascun *item* del D1 e del D2 sono le seguenti: *item 1*, D1=4,44 e D2=4,19; *item 2*, D1=4,19 e D2=4,28; *item 3*, D1=4,50 e D2=4,13.

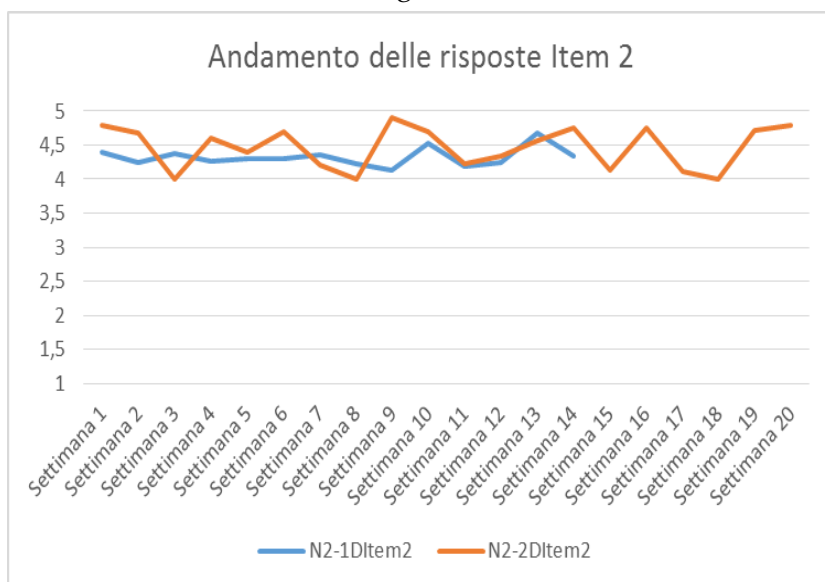
Le tabelle 7 – 9 ci aiutano meglio a focalizzare l'attenzione sull'andamento delle risposte.

Item 1: Progressi strumento



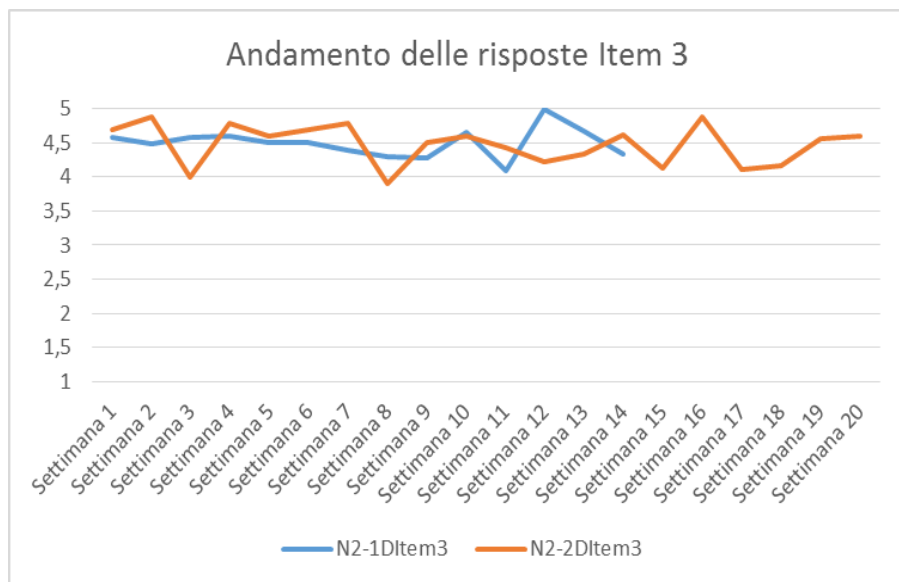
Tab. 7

Item 2: Progressi orchestra



Tab. 8

Item 3: Clima compagni



Tab. 9

Di seguito, i risultati dei tre *item* della seconda parte del Diario, quella descrittiva: 1. *Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana* (tabella 10); 2. *Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l'orchestra in questa settimana* (tabella 11); 3. *Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...)* (tabella 12).

Sono state considerate le risposte/descrizioni dei due Diari e sono state riportate il numero delle 'segnalazioni' per ogni *categoria*.

Item: Attività che ha fatto più piacere

Categorie: A, B, C, D, E, F	Sotto-categorie: α , β , γ , δ	n	n tot
A - Rapporto col direttore	α - Consigli/Complim.	18	21
	β - Battute/Rimproveri	3	
B - Pratica d'orchestra	α - Risultati/Miglioram.	57	164
	β - Novità dei brani	37	
	γ - Sentire altre sezioni	42	
	δ - Suonare un brano in particolare	28	
C - Pratica del proprio strumento in orchestra	α - Risultati/Miglioram.	21	32
	β - Conoscere/Provare altri strumenti	7	
	γ - Propria sezione	4	
D - Socialità	α - Nuovi compagni	16	45
	β - Parenti/Genitori	2	
	γ - Rapporto con i propri compagni di orchestra	14 + 8 (Peer education)	
	δ - Suonare con altre orchestre	5	
E - Concerti	α - Riferimenti alla preparazione	3	5
	β - Riferimenti alle performances	2	
F - Altro			10

Tab. 10

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto le categorie B e D: rispettivamente 'Pratica dell'orchestra' e 'Socialità'.

Un *excerpt* di ciò che hanno scritto: *suonare lo xilofono; quando il prof ci ha detto che eravamo molto bravi; fare accordi con tromboni trombe sax e corni; quando il prof ha fatto una panoramica con il suo telefonino a noi insieme agli strumenti; conoscere i miei compagni; ho provato a suonare il trombone; fare l'assolo; ho fatto nuove conoscenze nell'orchestra.*

Item: Progressi orchestra

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: α , β , γ	<i>n</i>	<i>n</i> tot.
A - Aspetti tecnici dell'orchestra	α - Intonaz/Ritmo/Insieme	20	35
	β - Livello brano	11	
	γ - Nuovo brano	4	
B - Aspetti tecnici sezione	Intonazione/Ritmo/Insieme	29	29
C - Comport. e socialità	α - Disciplina	8	18
	β - Amicizia	8	
	γ - Nuovi ragazzi	2	

Tab.11

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto la 'categoria A' (i progressi dell'orchestra dal punto di vista tecnico) e la 'categoria B' (i progressi della sezione) [*extrait*]: *tutti siamo andati bene tranne i tromboni e la batteria; nella serietà; molti sono migliorati con il tempo e con il suono; i pianoforti si sono corretti dove sbagliavano; ho fatto progressi nell'intonazione; il ritmo giusto senza perdersi tanto; diventa più potente; nel fare le terzine per i flauti: perfetti.*

Item: Altre riflessioni

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: α , β , γ , δ	<i>n</i>	<i>n</i> tot.
A - Positività	α - Stato d'animo	45	79
	β - Amici	18	
	γ - Miglioramenti tecnici	13	
	δ - Miglioramento nei brani	3	
B - Negatività	α - Stato d'animo	5	43
	β - Amici	3	
	γ - Difficoltà tecniche	27	
	δ - Difficoltà nei brani	8	
C - Altro			17

Tab. 12

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto la 'positività' dell'esperienza: gli stati d'animo di entusiasmo ed eccitazione per le prove e i progressi; tra le 'difficoltà', quelle tecniche sono le più citate: le difficoltà dal punto di vista tecnico del proprio strumento [*extrait*]: *mi deconcentro qualche volta; la mia sensazione è molto intensa quando suono musica; difficile incastrarsi; divertito ma ho fatto fatica a suonare un brano; il prof mi ha ripreso perché parlavo; i discorsi fatti dal prof. Laudani sono molto importanti; quando il contrabbasso suonava mi faceva venire la pelle d'oca; qualcuno non studia e il compagno che suona accanto a me mi chiede sempre tutto e il prof si arrabbia.*

2.8. Quali sono le didattiche utilizzate?

Rispetto al piano didattico proposto dal Sistema, il Direttore d'orchestra organizza le sue lezioni in base alla persona che ha di fronte: *Per quanto riguarda la tromba, Arbán è la Bibbia del trombetta, ma non è un metodo. E poi non ce ne è uno solo di metodo... C'è da chiedersi quale è quello giusto ogni volta si ha un allievo di fronte. Il metodo va trovato.*¹⁵⁷

¹⁵⁷ Intervista Direttore d'orchestra.

Spesso vengono organizzate delle prove ‘a sezione’ per consentire a ciascun ragazzo di raggiungere gradualmente una preparazione tecnica, col docente di riferimento, che permetta l’esecuzione di insieme.

Sono diversi i brani proposti e tutti di genere diverso. Dal classico al Rock, passando per musica da film.

Durante l’Osservazione partecipata’ è stato possibile assistere ai ‘soli’ che il maestro chiede di improvvisare a ciascuno dei ragazzi: un aspetto importante dal punto di vista didattico. Qualche ‘misura’ libera, infatti, perché ciascuno possa liberamente suonare qualcosa di inventato seduta stante, mentre l’orchestra ripete un discreto numero di battute così da rappresentare l’accompagnamento.

I ragazzi attendono il loro turno, ascoltando quello che i compagni hanno inventato e li elogiano o ‘fischiano amicalmente’ all’ascolto di ciò che eseguono.

La rotazione dei ruoli, visto il numero cospicuo dei ragazzi, è possibile in tutte le sezioni dell’orchestra.

Capitolo terzo

Nucleo di Ascoli Piceno

3.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?

Il Nucleo "Music Academy Ascoli" nasce come Associazione Culturale del circuito ACLI (Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani) che poi diviene anche una scuola di musica. Esiste dal 1993. Aderisce al Sistema nel 2012 perché vi è convergenza di principi e obiettivi e perché *far parte di un organo a tutti gli effetti nazionale e internazionale dà una visione e un respiro sicuramente differente. La nostra è una realtà di provincia, e come tale 'ridotta e riduttiva'. Lavorando con le scuole anche prima di aderire al Sistema e osservando che l'offerta formativa scolastica veniva depauperata della musica e dell'arte in generale, sembrava anche un ottimo mezzo per realizzare dei progetti culturali gratuiti per le famiglie. C'era quindi anche questo aspetto che si sposava con tutto il resto. Far parte del Sistema è sicuramente un vettore che dà un respiro differente*¹⁵⁸.

Grazie alla fondazione CARISAP (Cassa di Risparmio di Ascoli Piceno), la Caritas Diocesana di Ascoli Piceno e Nazionale, il partenariato delle sedi ACLI provinciali di Ascoli Piceno, il Nucleo ha potuto ottenere il finanziamento necessario per far partire il progetto con la totale gratuità e il compenso ai docenti.

I rapporti col comitato direttivo sono buoni anche se non sussiste attualmente un forte coagulo tra le parti: *dal punto di vista materiale ce la siamo vista noi. Sui testi e i metodi abbiamo chiesto e ci siamo confrontati con il Sistema centrale che già aveva rapporti con Susan Siman che ha fornito anche i testi*¹⁵⁹.

Tra le difficoltà più grandi vi è l'incertezza di poter continuare le attività: *non vogliamo smettere e se riusciamo a trovare un accordo con le famiglie, tipo se ci fosse una piccola retta mensile, vorremmo continuare, anche perché abbiamo avuto risposte positive da più fronti*¹⁶⁰. All'inizio, invece, è stato dif-

¹⁵⁸ Intervista Referente Nucleo (vice di Emidio Cecchini, dott.ssa Francesca Plebani).

¹⁵⁹ Ibidem.

¹⁶⁰ Ibidem.

ficile trasmettere fiducia per il metodo del progetto. *Una diffidenza iniziale non essendoci anche a monte una pubblicità nel dettaglio non si conosceva cosa fosse questo Sistema (soprattutto sulla questione del collettivo: come è possibile imparare tutti insieme...)*¹⁶¹.

Tra le caratteristiche peculiari del Nucleo vi è quella di passare per la musica per finalità sociali.

Quanto al profilo medio socio-culturale delle famiglie, *c'è una forbice grande: il primo bacino è quello di chi è di fascia più bassa (complice la gratuità...), di contro c'è anche chi è di condizione migliore e più agiata. Ci sono famiglie che vedono nell'apprendimento musicale una marcia in più da regalare e proporre al figlio, ma perché riscontrano proprio nella metodologia di questo tipo una ricaduta importante sia formativa, culturale ed educativa*¹⁶².

Vi sono dei “test attitudinali” per verificare anche se ‘strutturalmente’ i bambini possono studiare lo strumento che vorrebbero: *cerchiamo di accontentarli con quelli che preferiscono. E poi diamo 2-3 settimane di orientamento. Ci sono due settimane in cui i ragazzi provano gli strumenti che vengono presentati dal maestro*¹⁶³.

La rotazione dei ruoli nelle varie sezioni è prevista anche se il numero esiguo di strumenti in alcune sezioni non permette troppo “gioco”: in linea con le reali disponibilità, capacità e volontà dei ragazzi.

Quanto allo scambio con altri Nuclei: *questo è difficile. Non penso sia una questione di volontà, ma perché ci sia bisogno di conoscersi. Capire le peculiarità del singolo che sposa una causa comune per far fronte comune in un gruppo. Il singolo Nucleo può avere risultati e miglioramenti grazie all'interscambio. E nel gruppo il singolo si sente forte. La mentalità italiana secondo me non riesce a capire ancora completamente l'importanza del collettivo. Il modello non si applica alla realtà, ma il contrario: il modello si desume dalla realtà. Ci sono realtà che pensano di non avere bisogno di interscambio. Muovere poi tanti bambini non è facile e in più tanti impegni e lo sport rimane il cavallo vincente delle attività in una sorta di scaletta di priorità*¹⁶⁴.

Tra le finalità e prospettive vi è quella di portare avanti il progetto, dare più rilevanza sul territorio, cercare collaborazioni con degli Istituti

¹⁶¹ Ibidem.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Da Focus Group.

¹⁶⁴ Da Intervista Referente Nucleo (vice).

Comprensivi di paesi vicini come Castel di Lama e Montepiccolo; garantire la gratuità e dove non possibile cercare con un cifra minima garantendo gli strumenti in comodato d'uso gratuito; proseguire con la linea sociale, integrazione.

3.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?

L'orchestra della 'Music Academy Ascoli' è formata da 41 ragazzi. È stato possibile recuperare il materiale di 28 bambini (9 violini, 3 violoncelli, 1 contrabbasso, 2 pianoforti, 2 chitarre, 1 flauti, 3 clarinetti, 3 sax, 2 trombe, 1 trombone, 1 percussioni orchestrali): 14 maschi e di 14 femmine la cui media di età è di 10 anni.

Tutti sono nati in Italia, tranne 2 in Cambogia, 1 in Romania e 1 in Albania.

Il profilo socio-culturale è medio.

Le mamme di 20 ragazzi sono italiane; le altre 8 vengono dal Belgio (2), dalle Filippine (1), dalla Romania (4) e dalla Svizzera (1).

Solo 4 mamme si sono fermate alla terza media; in 9 al liceo e in 15 hanno conseguito la laurea.

Il profilo professionale è vario e di tutti i livelli sociali: assistente domiciliare, babysitter, insegnante, barista, casalinga, estetista, insegnante di danza, impiegata, impiegata comunale, lavoratrice domestica, maestra, pizzaiola, professoressa, sarta, segreteria, venditrice di caldaie, vicedirettrice.

La maggior parte dei papà è nato in Italia (24); 1 viene dalle Filippine, 2 dalla Romania, 1 dalla Russia.

Dei 28 papà, 3 si sono fermati alla terza media, 11 al liceo e in 10 hanno conseguito la laurea.

Tra le professioni, anche in questo caso varie, vi sono: autista, medico, camionista, direttore ACI, maestro, geometra, idraulico, impiegato, impiegato bancario, informatore, muratore, operaio, poliziotto, portiere, imprenditore, professore, psicologo, rappresentante condomini, tecnico informatico, venditore auto, venditore auto.

Dei 28 ragazzi, in 25 hanno fratelli o sorelle per una media di 1,5.

3.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?

Quanto al coinvolgimento delle famiglie, *al di là di un'iniziale reticenza poi chi ha aderito dal primo anno 2012-2013 ha subito manifestato interesse perché dopo 6-7 mesi ha visto che tutti questi bambini cominciano a suonare insieme ed è una sorpresa e la famiglia si avvicina. Siamo riusciti ad organizzare per un anno anche un coro di nonni, genitori e nipoti a cui si sono aggiunti anche altri elementi della scuola con il 5 per mille grazie alle sedi ACLI abbiamo garantito anche per questo gratuitamente. Altre famiglie si sono offerte di accompagnare e dare una mano per spostamenti e aspetti logistici*¹⁶⁵.

In 22 ragazzi hanno familiari (fratelli/sorelle, cugine) che suonano uno strumento (la chitarra, il pianoforte e il violoncello); alla metà di loro capita di suonarci insieme 'qualche volta'; sono 21 i bambini a cui i genitori chiedono loro di suonar loro qualcosa 'qualche volta'; in 4 hanno genitori che li correggono 'qualche volta' nello studio che fanno a casa.

La totalità dei bambini ha i genitori che vanno 'sempre' ai loro concerti e 17 bambini vanno a sentire dei concerti di musica classica con i propri genitori.

3.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?

In 14 fanno dello sport (pallavolo, calcio) per una media di 2,5 volte a settimana per una media di 3 ore. In 4 fanno parte di un gruppo scout. Non ci sono altre attività che svolgono abitualmente durante la settimana. Nel tempo libero 'giocano e leggono'.

Dei ragazzi, in 17 ascoltano musica classica (soprattutto con Internet e Ipod); in 12 vanno a sentire dei concerti con i propri familiari ed amici 'meno di una volta al mese'.

In 19 non hanno compositore classico preferito. Chi ha risposto positivamente ha risposto essere Beethoven e Mozart (dando una preferenza di brano che non corrispondente, però, all'autore).

¹⁶⁵ Da Intervista Referente Nucleo

La totalità dei ragazzi si diverte quando suona; in 7 vogliono fare il musicista, in 15 non lo sanno ancora, in 6 non hanno intenzione di fare il musicista come professione.

A 16 di loro piacerebbe suonare un ulteriore strumento (il pianoforte e il violino sono i più citati). Qui di seguito le motivazioni [*extrait*]: *lo suonava mia nonna; ha molte note; il metodo; il volume; la voce; si può suonare dappertutto.*

La media dello studio fatto a casa è di 3 ore, per 'meno di un'ora a settimana' ogni volta. Dei ragazzi, in 3 frequentano il Conservatorio.

Le seguenti affermazioni sono le motivazioni per cui hanno scelto lo strumento che suonano [*extrait*]: *è unico, suono stupendo; a percussione è semplice; consigliato dai miei genitori; amore per il suono; è bellissimo; è strumento rock; ha suono scuro, mi piace; il suono; il suono racconta la sua dolcezza; lo sentivo spesso; mi è piaciuto in tv; mi piaceva da piccola; mio sogno; passione per strumento, suono e colore; per fiato e il suo suono; per un cartone animato e l'intonazione; suonava fratello; suono accogliente; suono coinvolgente, rilassante; suono lungo e basso, quasi umano; volevo provarlo.*

In 10 hanno conosciuto strumenti come il corno, il clarinetto e i timpani solo dopo essere entrati in orchestra.

In 16 sanno suonare altri strumenti (flauto dolce e pianoforte) oltre quello che suonano.

3.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?

Dei ragazzi, in 16 suonavano già uno strumento prima di entrare in orchestra; in 21 non sapevano come era organizzata un'orchestra classica; in 14 non avevano mai suonato con qualcuno prima di entrare in orchestra; in 22 non hanno mai fatto parte di una band musicale.

La totalità si diverte quando suona in orchestra

In 25 preferiscono suonare con altri piuttosto che da soli.

3.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?

Solo 4 bambini si ritrovano a casa con i loro compagni di orchestra per provare i brani; in 8 si frequentano fuori l'attività orchestrale per giocare insieme; in 16 sanno suonare altri strumenti (flauto dolce e pianoforte).

3.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?

Dei ragazzi in 22 riescono a seguire quello che fanno gli altri ragazzi in orchestra; per 6 bambini in orchestra vi sono strumenti più importanti di altri (flauto, violoncello e percussioni) e qui di seguito le ragioni che hanno dato [*extrait*]: *aiuta a tenere ritmo; dà il tempo; è importante e serve; è molto utile; per l'intonazione; senza non si può partire; serve come accompagnamento; i violoncelli sono fondamentali.*

Per i restanti 22 bambini che hanno, invece, risposto che 'non ci sono strumenti più importanti di altri', queste le motivazioni [*extrait*]: *tutti importanti; tutti indispensabili per orchestra; tutti stesso livello; tutti stesso valore; tutti uguali; suonano insieme.*

Per 19 bambini il proprio strumento è necessario come lo è quello degli altri: *tutti formano un'orchestra; aiuta a tenere ritmo; dà il tempo; è importante e serve; importante come tutti; in alcuni pezzi assolo dei violini, in altri indispensabile; ogni strumento vale; per intonazione; senza non si può partire; serve come accompagnamento; tutti indispensabili; tutti necessari.*

3.7.1. I Diari

Si è pensato di distinguere l'analisi dei Diari dagli altri strumenti per la loro struttura e composizione.

Di seguito, la media, la deviazione standard, il percentile 25, la mediana, il percentile 75 e la modalità, dei primi tre *item*, per ognuna delle 20 settimane (S1 – S20) del Diario I (D1) e del Diario II (D2): 1. *Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento* (tabella 1,2); 2. *Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in orchestra* (tabella 3,4); 3. *Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra* (tabella 5,6).

D1-Item 1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	3,75	4,00	3,00	3,00	5,00	1,07
D1S2	4,22	4,50	5,00	3,75	5,00	0,94
D1S3	4,21	5,00	5,00	3,00	5,00	0,98
D1S4	4,05	4,00	5,00	3,25	5,00	1,15
D1S5	3,72	4,00	5,00	3,00	5,00	1,23
D1S6	3,72	4,00	5,00	3,00	5,00	1,27
D1S7	4,24	5,00	5,00	3,50	5,00	0,97
D1S8	4,24	5,00	5,00	3,50	5,00	0,97
D1S9	4,06	4,00	5,00	3,00	5,00	0,90
D1S10	4,31	5,00	5,00	3,50	5,00	0,86
D1S11	4,08	5,00	5,00	3,50	5,00	1,50
D1S12	4,36	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D1S13	4,00	5,00	5,00	3,00	5,00	1,29
D1S14	4,08	4,50	5,00	3,00	5,00	1,08
D1S15	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,85
D1S16	4,63	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D1S17	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,79
D1S18	4,00	4,50	5,00	2,75	5,00	1,27
D1S19	3,50	3,00	3,00	2,75	5,00	1,23
D1S20	4,50	4,50	4,00	4,00	5,00	0,58

Tab. 1

D2-Item 1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	1,00
D2S2	4,55	5,00	5,00	4,00	5,00	0,69
D2S3	4,22	4,00	5,00	3,50	5,00	0,83
D2S4	4,00	4,50	5,00	2,75	5,00	1,27
D2S5	4,00	4,50	5,00	2,75	5,00	1,27
D2S6	3,50	3,50	3,00	2,50	5,00	1,52
D2S7	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	1,10
D2S8	4,00	4,00	4,00	3,00	5,00	0,82
D2S9	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	0,89
D2S10	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	1,00
D2S11	3,40	3,00	3,00	2,50	4,50	1,14
D2S12	4,83	5,00	5,00	4,75	5,00	0,41
D2S13	3,83	3,50	3,00	3,00	5,00	0,98
D2S14	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D2S15	3,86	3,00	3,00	3,00	5,00	1,07
D2S16	3,17	3,50	1,00	1,00	5,00	1,84
D2S17	4,17	4,50	5,00	3,50	5,00	1,17
D2S18	3,50	3,50	3,00	2,50	5,00	1,52
D2S19	3,50	3,50	3,00	2,50	5,00	1,52
D2S20	3,00	3,00	3,00	2,25	3,75	0,82

Tab. 2

D1-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	3,60	4,00	5,00	3,00	5,00	1,23
D1S2	3,61	4,00	4,00	3,00	5,00	1,29
D1S3	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,75
D1S4	3,80	4,00	4,00	3,00	5,00	1,11
D1S5	3,28	4,00	4,00	2,75	4,00	1,13
D1S6	3,61	4,00	4,00	2,00	5,00	1,29
D1S7	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	0,87
D1S8	4,24	4,00	4,00	4,00	5,00	0,75
D1S9	3,82	4,00	5,00	3,00	5,00	1,19
D1S10	3,85	4,00	3,00	3,00	5,00	0,99
D1S11	4,08	5,00	5,00	4,00	5,00	1,44
D1S12	4,07	4,00	5,00	3,00	5,00	0,92
D1S13	4,15	4,00	5,00	3,00	5,00	0,90
D1S14	4,08	4,00	4,00	3,50	5,00	0,95
D1S15	4,09	5,00	5,00	3,00	5,00	1,30
D1S16	4,00	4,00	4,00	3,25	5,00	1,07
D1S17	3,86	5,00	5,00	3,00	5,00	1,57
D1S18	2,50	2,00	1,00	1,00	4,25	1,76
D1S19	3,50	3,50	3,00	2,50	5,00	1,52
D1S20	4,25	4,50	5,00	3,25	5,00	0,96

Tab. 3

D2-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,30	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D2S2	4,27	4,00	4,00	4,00	5,00	0,65
D2S3	3,78	4,00	5,00	2,50	5,00	1,48
D2S4	4,17	4,50	5,00	3,00	5,00	0,98
D2S5	3,50	3,50	2,00	2,00	5,00	1,38
D2S6	3,83	4,00	4,00	3,00	4,25	0,75
D2S7	3,83	4,00	4,00	3,00	4,25	0,75
D2S8	3,57	4,00	4,00	3,00	4,00	0,98
D2S9	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	0,89
D2S10	3,20	3,00	3,00	2,50	4,00	0,84
D2S11	3,00	3,00	3,00	2,50	3,50	0,71
D2S12	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D2S13	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	0,89
D2S14	4,29	5,00	5,00	4,00	5,00	1,11
D2S15	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D2S16	3,83	3,50	3,00	3,00	5,00	0,98
D2S17	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D2S18	3,83	3,50	3,00	3,00	5,00	0,98
D2S19	3,67	3,50	3,00	2,75	5,00	1,21
D2S20	3,50	3,50	3,00	3,00	4,00	0,58

Tab. 4

D1-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,15	5,00	5,00	3,25	5,00	1,18
D1S2	4,12	5,00	5,00	3,50	5,00	1,36
D1S3	3,94	4,50	5,00	2,75	5,00	1,35
D1S4	3,90	4,00	5,00	3,00	5,00	1,21
D1S5	4,41	5,00	5,00	4,00	5,00	1,06
D1S6	4,24	4,00	5,00	4,00	5,00	1,03
D1S7	4,12	5,00	5,00	4,00	5,00	1,41
D1S8	4,53	5,00	5,00	4,00	5,00	0,72
D1S9	4,18	5,00	5,00	3,50	5,00	1,13
D1S10	4,54	5,00	5,00	4,00	5,00	0,66
D1S11	4,23	5,00	5,00	4,00	5,00	1,48
D1S12	4,29	5,00	5,00	3,75	5,00	1,20
D1S13	4,15	4,00	5,00	3,50	5,00	0,99
D1S14	4,23	5,00	5,00	3,50	5,00	1,01
D1S15	4,36	5,00	5,00	4,00	5,00	0,81
D1S16	4,38	4,50	5,00	4,00	5,00	0,74
D1S17	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	0,95
D1S18	4,33	5,00	5,00	3,50	5,00	1,21
D1S19	3,83	4,00	4,00	3,25	5,00	1,47
D1S20	4,50	5,00	5,00	3,50	5,00	1,00

Tab. 5

D2-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,40	5,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D2S2	4,36	5,00	5,00	3,00	5,00	0,92
D2S3	4,25	4,00	4,00	4,00	5,00	0,71
D2S4	4,33	4,50	5,00	3,75	5,00	0,82
D2S5	4,00	4,50	5,00	3,25	5,00	1,55
D2S6	4,17	4,00	4,00	3,75	5,00	0,75
D2S7	3,83	4,00	4,00	2,75	5,00	1,17
D2S8	4,14	4,00	4,00	4,00	5,00	1,07
D2S9	4,17	4,50	5,00	3,50	5,00	1,17
D2S10	4,20	5,00	5,00	3,00	5,00	1,30
D2S11	4,20	5,00	5,00	3,00	5,00	1,30
D2S12	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S13	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D2S14	4,00	4,00	3,00	3,00	5,00	1,00
D2S15	4,29	5,00	5,00	3,00	5,00	1,25
D2S16	4,67	5,00	5,00	4,00	5,00	0,52
D2S17	4,50	5,00	5,00	3,75	5,00	0,84
D2S18	4,50	4,50	4,00	4,00	5,00	0,55
D2S19	4,33	5,00	5,00	3,50	5,00	1,21
D2S20	4,75	5,00	5,00	4,25	5,00	0,50

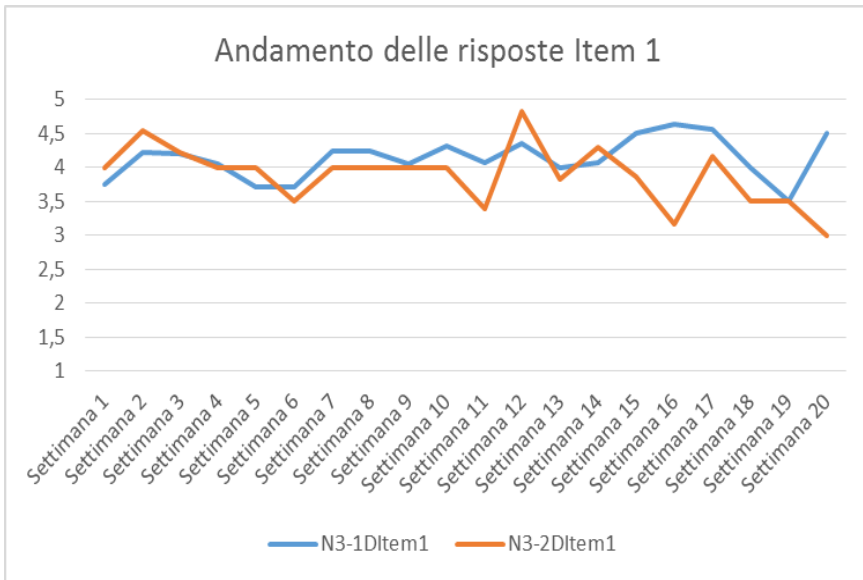
Tab. 6

Non si riscontrano differenze significative tra i due Diari.

Di seguito, le medie dei punteggi totali per ciascun *item* del D1 e del D2: *item 1*, D1=4,14 e D2=3,56; *item 2*, D1=3,82 e D2=3,73; *item 3*, D1=4,24 e D2=4,00.

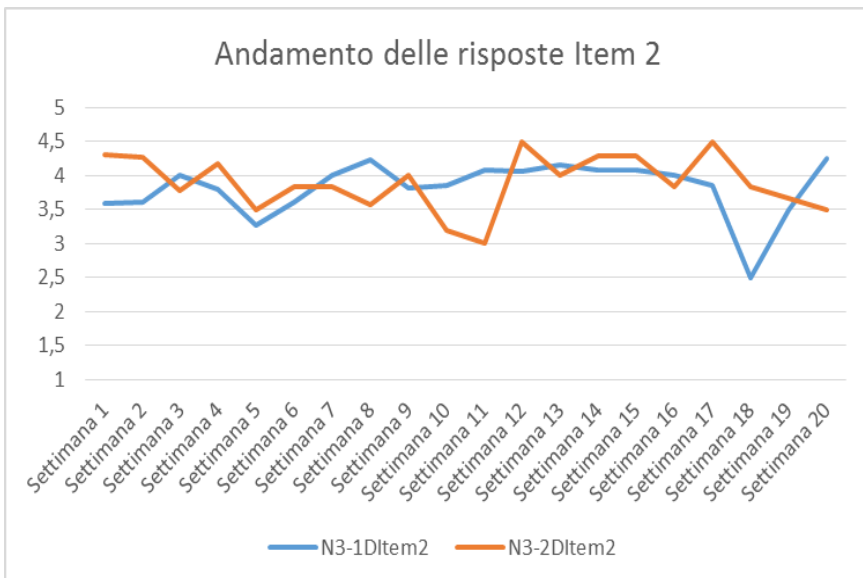
Le tabelle 7 – 9 ci aiutano meglio a focalizzare l'attenzione sull'*andamento* delle risposte.

Andamento delle risposte Item 1



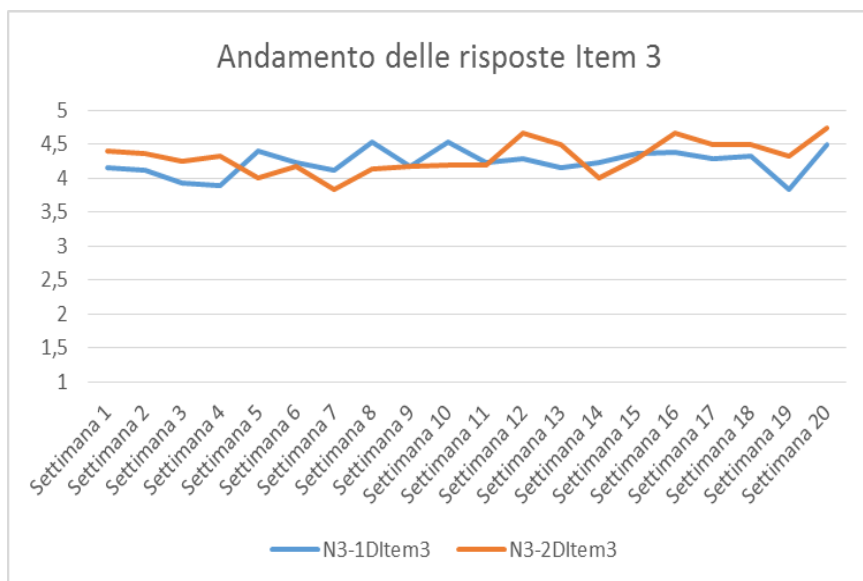
Tab. 7

Andamento delle risposte Item 2



Tab. 8

Andamento risposte Item 3



Tab. 9

Di seguito, i risultati dei tre *item* della seconda parte del Diario, quella descrittiva: 1. *Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana* (tabella 10); 2. *Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l'orchestra in questa settimana* (tabella 11); 3. *Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...)* (tabella 12).

Sono state considerate le risposte/descrizioni dei due Diari e sono state riportate il numero delle 'segnalazioni' per ogni *categoria*.

Item: Attività che ha fatto più piacere

Categorie: A, B, C, D, E, F	Sotto-categorie: α , β , γ , δ	n	n tot
A - Rapporto col direttore	α - Consigli/Complim.	19	35
	β - Battute/Rimproveri	16	
B - Pratica d'orchestra	α - Risultati/Miglioram.	4	27
	β - Novità dei brani	13	
	γ - Sentire altre sezioni	1	
	δ - Suonare un brano in particolare	9	
C - Pratica del proprio strumento in orchestra	α - Risultati/Miglioram.	24	31
	β - Conoscere/Provare altri strumenti	6	
	γ - Propria sezione	1	
D - Socialità	α - Nuovi compagni	9	40
	β - Parenti/Genitori	1	
	γ - Rapporto con i propri compagni di orchestra	23 + 3 (Peer education)	
	δ - Suonare con altre orchestre	4	
E - Concerti	α - Riferimenti alla preparazione	12	16
	β - Riferimenti alle performances	4	
F - Altro			8

Tab. 10

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto le categorie D e A: rispettivamente 'Socialità' e 'Rapporto col direttore d'orchestra'.

Un *excerpt* di ciò che hanno scritto: *quando il maestro mi ha fatto i complimenti; quando a coro ho imparato una canzone difficile; suonare con dei nuovi bambini; rivedere i miei compagni di orchestra; riuscire in un pezzo che pri-*

ma era difficile; aver suonato la batteria; quando il maestro ha fatto la solita battuta; quando ho fatto tutto il pezzo bene; quando non ho fatto nessun errore.

Item: Progressi orchestra

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: α , β , γ	<i>n</i>	<i>n</i> tot
A - Aspetti tecnici dell'orchestra	α - Intonaz./Ritmo/Insieme	11	15
	β - Livello brano	3	
	γ - Nuovo brano	1	
B - Aspetti tecnici sezione	Intonazione/Ritmo/Insieme	20	20
C - Comport. e socialità	α - Disciplina	11	23
	β - Amicizia	6	
	γ - Nuovi ragazzi	6	

Tab. 11

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto la 'categoria C' (i progressi dell'orchestra dal punto di vista tecnico) e la 'categoria B' (i progressi della sezione) [*extrait*]: *l'orchestra riconosce le note e socializza di più; si è impegnata molto; riuscire a suonare in sincronia; fare bene le note; buoni progressi: nessuno ha sbagliato; tiene gli strumenti più dritti; meno confusionaria; riuscire a imparare a memoria la parte.*

Item: Altre riflessioni

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: $\alpha, \beta, \gamma, \delta$	n	n tot
A - Positività	α - Stato d'animo	29	37
	β - Amici	10	
	γ - Miglioramenti tecnici	5	
	δ - Miglioramento nei brani	3	
B - Negatività	α - Stato d'animo	8	39
	β - Amici	2	
	γ - Difficoltà tecniche	19	
	δ - Difficoltà nei brani	10	
C - Altro			12

Tab. 12

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto la 'categoria B' e la 'categoria A', rispettivamente la negatività dell'esperienza e la positività dell'esperienza, e riguardano soprattutto le difficoltà che hanno riscontrato nei brani e dal punto di vista tecnico del proprio strumento.

Sono, il più delle volte, frasi che non spiegano la ragione della difficoltà, ma esprimono il sentimento di ostacolo e inadeguatezza da superare.

Segue un *excerpt* di ciò che hanno scritto: *un po' di difficoltà a imparare un brano, ma alla fine ce l'ho fatta; ho trovato difficile il la sulla corda del sol; difficoltà ad andare a tempo poi sono riuscito grazie al direttore che è anche molto simpatico e sempre sorridente; difficile restare al ritmo; ho provato gioia quando il maestro mi ha detto brava; mi sono impaurita quando hanno iniziato i tamburi; allenarsi senza il maestro è molto più difficile perché non ho la certezza di aver fatto bene; ho fatto conoscenza con Camilla una bambina nuova.*

3.8. Quali sono le didattiche utilizzate?

Il metodo che usiamo è il metodo ‘Capoferri’ (cognome del direttore d’orchestra): il mio, il nostro! Ci adattiamo alle esigenze e puntiamo sul metodo pratico: partiamo da cosa si deve suonare in orchestra ed evitiamo esercizi. [...] Il metodo va ricalibrato ogni anno: “i violini quest’anno mettono il secondo dito... le percussioni suoneranno a quattro voci... “. Come nella musica moderna, non esiste “un” metodo. Anche nella musica classica abbiamo fissato dei punti da dover raggiungere. Non c’è un libro di riferimento: sono costretto a scrivere tutto per loro, adattando. [...] I bambini di violino al primo anno conoscono il re e il la: solo corde vuote. Abbiamo dovuto prendere le capacità di ognuno e costruire un brano. Attraverso gli accordi... è il risultato. Lavoriamo sul suono e sull’intonazione¹⁶⁶.

L’idea di fondo è “giocare molto con il ritmo e individuare qualche tema per i soli...”.

Per i bambini dell’orchestra del primo anno, il coro è propedeutico e obbligatorio. Poi, per gli anni successivi, i docenti riscontrano grandi difficoltà a tenerli.

Il coro nasce come progetto ‘Cammini Comuni’ in cui non vengono proposti brani in italiano, ma solo in lingue straniere.

Una della criticità è l’età diversa... un bambino di 6 anni e un bambino di 13... Allora come Susan¹⁶⁷ ci ha consigliato e illustrato... ci si adatta: c’è chi farà le semibreve e chi farà le crome. Stesso pezzo ma su due livelli¹⁶⁸...

¹⁶⁶ Da Focus Group.

¹⁶⁷ Vedi paragrafo 3.1.

¹⁶⁸ Da Focus Group.

Capitolo quarto Nucleo di Palermo

4.1. Qual è la storia e l'organizzazione del Nucleo?

L'associazione sociale Onlus "Talità Kum" lavora nel centro storico di Palermo, nel quartiere "La Loggia", dal 2010. Precedentemente, dal 2006, si trovava nel quartiere Palagonia.

Abbiamo iniziato con un centro ricreativo per minori: dal sostegno scolastico (attività importantissima per questa categoria di persone che vivono in questo quartiere); attività ludiche che andavano dal laboratorio musicale, all'inizio molto semplice (un maestro che suona al pianoforte e i bimbi che cantano) alle attività sportive (tipo calcetto...). Dal 2012 abbiamo creato un coro infantile e un'orchestra utilizzando il Sistema Abreu¹⁶⁹.

L'Associazione ha aderito al Sistema, con l'orchestra "Quattrocanti", sperando di allargare i propri contatti e collaborazioni, nonostante avesse già realizzato una realtà assimilabile.

Inizialmente il Nucleo nasce con il progetto Genio (il cui sottotitolo è "la bellezza salverà il mondo") di Palermo finanziato dalla Fondazione "Con il Sud" valido per due anni, conclusosi nel dicembre 2014. Attualmente non abbiamo finanziamenti: siamo in autogestione. Le cooperative o le banche che ospitano i nostri concerti (o che vengono presso la nostra sede) ci sostengono con finanziamenti utili a comprare altri strumenti in quanto l'orchestra aumenta sempre di più i suoi elementi... Gli insegnanti, al contrario dell'inizio, attualmente sono 'volontari' come gli operatori¹⁷⁰.

Tra le difficoltà più grandi vi è quella economica che rende difficile e incerta l'attività e il rapporto con le famiglie che, per la maggior parte, sono difficili da coinvolgere, loro come i bambini che sono più propensi a stare per strada e giocare, piuttosto che venire alle lezioni, per cui vi è un bisogno continuo di motivazione da trasferire ai ragazzi.

Scarsi o completamente assenti sono il dialogo e i rapporti con il Comitato Direttivo e i Referenti Regionali: difficile parlare delle problematiche locali, legate al contesto specifico di riferimento, con personalità

¹⁶⁹ Intervista Referente Nucleo (vice di Don Bucaro, dott.ssa Rosi Ventimiglia).

¹⁷⁰ Ibidem.

che, il più delle volte, si è riscontrato, risultavano estranee ai bisogni e alle problematiche legate al Nucleo e alla città.

Tra le caratteristiche peculiari del Nucleo vi è *che i bambini sono tutti della prima circoscrizione di Palermo (centro storico) e che è un'orchestra multi-etnica: i bambini palermitani suonano insieme ad altri bambini di sette etnie diverse, la maggior parte, di seconda generazione (Maghreb, Congo, Africa centrale, Senegal, Santo Domingo, Asia). Sono bambini che hanno, quindi, la loro cultura di provenienza, ma anche quella della città in cui sono nati. Conoscono l'italiano, la loro lingua di origine e il dialetto palermitano! Ed è bello perché è iniziato con questo rapporto di reciproco interesse e curiosità delle varie etnie*¹⁷¹.

Un'altra caratteristica del Nucleo è quella di offrire ai ragazzi un soggiorno estivo e intensivo di studio gratuito sempre sostenuto dai fondi "Con il Sud": *in una casa di proprietà dell'Associazione che si trova a Godrano, in provincia di Palermo, e che si affaccia sul bosco di Ficuzza, per una settimana nel mese di giugno i ragazzi dell'orchestra vengono ospitati dalla struttura Valle Maria in cui fanno diverse attività (colazione con noi operatori, lo studio della musica e il gioco; poi nel pomeriggio le prove con il maestro d'orchestra che ci raggiunge)*¹⁷².

Il Nucleo ha bambini di diversi ceti sociali: l'obiettivo non è solo un'integrazione etnica, ma anche sociale.

Non esistono rapporti con altri Nuclei, ma con l'orchestra di Napoli "Sanitaensemble", orchestra nata nel quartiere Sanità di Napoli, che si ispira ad Abreu¹⁷³ (ma che non fa parte del Sistema), e con la Spagna, nella persona di Nerea Fernandez (allieva del maestro Abreu, impegnata a Palermo, e in altre città dell'Italia, per la formazione dei docenti).

*La finalità dell'attività che abbiamo costruito e attivato è sociale: formare dei buoni cittadini. Usare la musica come strumento per far sì che i bambini siano dei bravi cittadini di ispirazione per sé stessi e per gli altri e per la propria comunità*¹⁷⁴.

Tra i progetti da realizzare nei mesi futuri, vi è quello di cercare scambio con altri Nuclei nella speranza, passo dopo passo, di creare 're-

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ V. Parte I Capitolo.

¹⁷⁴ Intervista Referente Nucleo.

te': *dobbiamo cercare la socialità, realizzarla! Condivisione! Per fare rete dobbiamo condividere brani, musica, metodologie*¹⁷⁵.

4.2. Qual è il profilo socio-culturale dei ragazzi che si iscrivono al Nucleo?

L'orchestra del Nucleo "Talità Kum" è formata da 43 bambini. È stato possibile recuperare il materiale di 36 bambini (12 violini, 5 viole, 2 violoncelli, 3 contrabbassi, 4 flauti traverso, 2 oboi, 2 clarinetti, 1 tromba, 1 corno, 4 percussioni): 13 maschi e 23 femmine, la cui media di età è 12 anni.

Sono tutti nati a Palermo tranne due che sono rispettivamente di Santo Domingo e del Ghana.

Il profilo socio-culturale è medio-basso.

Le mamme di 12 bambini non sono italiane (1 della Costa d'Avorio, 5 del Ghana, 2 della Repubblica Dominicana e 4 dello Sri Lanka). Delle mamme di cui è stato possibile conoscerne il profilo culturale (28), in 14 si sono fermate alla terza media, 8 al liceo e in 6 hanno conseguito la laurea.

Le loro professioni sono varie e di tutti i livelli sociali (solo un caso esplicitato di disoccupazione): badante, bibliotecaria, bidella, casalinga, colf, commessa, domestica, impiegata, in studio medico, professoressa, psicologa.

La maggior parte dei papà è nato in Italia: solo 4 sono di origine straniera (1 del Ghana, 2 dello Sri Lanka, 1 delle Mauritius).

Dei papà di cui è stato possibile conoscerne il profilo culturale (30), in 15 si sono fermati alla terza media, in 10 al liceo e in 5 hanno conseguito la laurea.

Le professioni dei papà sono varie (solo un caso esplicitato di disoccupazione): autista, barman, collaboratore domestico, commerciante, fabbro, fattorino, fruttivendolo, giardiniere, impiegato, in borsa, lavora in panineria, lava le macchine, muratore, negoziante, poliziotto, protezione civile, psichiatra, rappresentante.

Dei ragazzi, in 35 hanno una media 2,5 fratelli (o sorelle).

¹⁷⁵ Da Focus group.

4.3. Qual è, se esistente, la forma di coinvolgimento delle famiglie?

Il coinvolgimento delle famiglie è un aspetto piuttosto delicato del Nucleo.

Quando facciamo i nostri campus a Valle Maria, li coinvolgiamo per decidere come organizzare le attività. Cerchiamo sempre di motivare e alzare il livello della fiducia: li invitiamo ai concerti; li chiamiamo al telefono; chiediamo loro se vengono ad accompagnare e a riprendere i ragazzi. [...] Se siamo noi a chiamare, aumenta il loro grado di partecipazione. Abbiamo casi di bambini che rimanevano fino alle 21:00 senza che i genitori si chiedessero dove stavano: eravamo noi a chiamare a dir loro “venite a prenderli che è tardi e farli tornare da soli a quest’ora non è il caso”. Se invece vedono che noi non precisiamo le cose, “lasciano a noi” senza sapere orari... Segno di grande fiducia, ma anche di non presenza¹⁷⁶.

Vi sono docenti del Nucleo che non hanno mai incontrato genitori di alcuni allievi: *la maggior parte delle famiglie viene ai concerti, ma per esempio... siamo spesso noi a riaccompagnare i bambini¹⁷⁷.*

In 27 hanno persone della famiglia (fratelli e sorelle, cugini) che sanno suonare degli strumenti (pianoforte, violino e viola) e a 13 di loro capita di suonarci insieme ‘qualche volta’.

I genitori di 31 bambini “qualche volta” chiedono ai loro figli di suonare per loro.

In 24 non ricevono consigli e correzioni dai propri genitori quando studiano a casa.

La totalità dei genitori va ai concerti dei propri figli (in 16 ‘sempre’; in 10 ‘spesso’ e 10 ‘qualche volta’)

In 7 vanno a sentire concerti di musica con i genitori.

4.4. Quale lo spazio dato dai ragazzi alla musica rispetto, eventualmente, ad altre attività extra-scolastiche?

Dei ragazzi, in 21 praticano dello sport (calcio e pallavolo) per una media di 2,5 giorni a settimana per 3 ore totali di attività; in 4 fanno parte di un gruppo scout; in 3 svolgono altre attività, oltre la musica ed

¹⁷⁶ Ibidem.

¹⁷⁷ Focus group.

eventualmente lo sport (rispettivamente in un centro di aggregazione, in un centro culturale, e corso di teatro) per una media 2 ore a settimana.

Nel tempo libero le attività più praticate sono 'giocare e guardare la tv'.

In 23 ascoltano musica classica (*smartphone* e internet); in 14 vanno a dei concerti di musica classica con familiari e insegnanti, con una frequenza di 'meno di una volta al mese'; in 14 hanno un autore di musica classica preferito (Beethoven e Bach) e tra le loro composizioni più citate sono *Per Elisa*, *Inno alla Gioia* e i *Concerti Brandeburghesi*

La quasi totalità (in 33) si divertono quando suonano.

Dei ragazzi, in 12 vogliono fare il musicista come professione, in 6 non vogliono farlo e in 18 non lo sanno; a 25 piacerebbe suonare un altro strumento musicale (i più citati sono il pianoforte, il flauto traverso e la batteria) per le seguenti motivazioni [*extrait*]: *il suono; il suono dolce e marcato; la grandezza; la melodia; mi piace perché è a fiato; suoni e ti scateni; per tutto; per la sua versatilità.*

La media dello studio a casa è di 3 giorni per meno di un'ora ciascuna volta.

In 6 frequentano il Conservatorio.

Queste le motivazioni date dai ragazzi in merito al perché hanno scelto lo strumento che suonano [*extrait*]: *all'inizio mi hanno obbligata a scuola; amavo il violino; appena provato mi è piaciuto; da piccolo amavo la batteria; mi piaceva la chitarra; a causa dei posti mi hanno inserito a flauto; è a fiato, ha un suono leggero, vellutato; elegante, suono limpido e naturale; ha un suono bello; è il primo che ho conosciuto; l'ha scelto una maestra; l'ho studiato alla scuola media; lo suonavo alle medie; lo suono dalla scuola media, suonava anche mio fratello; mi ha sempre affascinato, sentivo dentro il suono, la vibrazione; mi piace il suono delle percussioni; mio sogno suonarlo e diventare una professionista; non l'ho scelto io; non mi piacevano gli altri strumenti; per il suono dolce e le parti che suona; per me è speciale; si può suonare qualsiasi brano; suonare le percussioni mi fa battere il cuore.*

In 21 hanno conosciuto in orchestra degli strumenti che non avevano mai visto prima (oboe, viola, violoncello); in 22 sanno suonare altri strumenti (pianoforte e flauto dolce).

4.5. L'esperienza di musica di insieme/orchestra rappresenta una novità per i ragazzi e qual è la loro opinione rispetto al suonare 'da soli'?

Solo in 11 suonavano già uno strumento prima di entrare in orchestra; in 17 sapevano come era organizzata un'orchestra prima di entrare nel Nucleo; in 27 non avevano mai suonato insieme ad altri ragazzi prima di entrare nel Nucleo; in 6 fanno parte di una *band* musicale; in 34 si divertono quando suonano in orchestra; in 34 amano di più suonare con altri piuttosto che da soli.

4.6. Quanto condividono i ragazzi tra loro della loro esperienza musicale?

Dei ragazzi, a 11 capita di suonare fuori l'orario delle prove con compagni di orchestra che suonano il loro stesso strumento per una media di 'meno di una volta a settimana'; a 8, invece, con compagni che suonano strumenti diversi dal loro per una media di 'una volta a settimana'; a 30 capita di giocare e uscire con i compagni di orchestra con una media di 'una volta a settimana'.

4.7. Quale percezione hanno i ragazzi dell'attività di insieme e delle dinamiche che si realizzano in orchestra?

Tra i ragazzi, in 34 riescono a seguire quello che fanno gli altri strumenti.

Secondo 4 ragazzi in orchestra vi è uno strumento più importante degli altri (violino, flauto) e per le seguenti ragioni: *supporta gli altri strumenti; ha la parte principale; dirige tutto; quando suona ha sempre la melodia.*

Le ragioni per chi ha affermato, invece, che non vi sono strumenti più importanti di altri sono le seguenti [*extrait*]: *è armonico; non ce n'è uno primario; ogni strumento è importante a modo suo; ognuno è diverso, ha un ruolo importante, se sbaglia il suono è diverso; ognuno è fondamentale; rendono migliore il brano effettuando un contrasto con gli altri; sono tutti importanti; sono tutti uguali con suoni diversi; sono tutti unici; tutti compongono l'orchestra; tutti hanno un ruolo importante; tutti importanti allo stesso modo.*

La totalità dei ragazzi ha risposto che il proprio strumento è necessario come lo è quello degli altri per le seguenti ragioni [*extrait*]: *c'è più armonia; devono fare unico suono; devono suonare tutti per formare l'orchestra; fa i pezzi che non fanno altri; in orchestra ci devono essere tutti; ogni strumento è importante per creare la grande famiglia dell'orchestra; ogni strumento ha il suo ruolo; ogni strumento ha la sua parte; ogni strumento ha una parte importante; ogni strumento necessario; tutti devono avere una parte centrale.*

4.7.1. I Diari

Si è pensato di distinguere l'analisi dei Diari dagli altri strumenti per la loro struttura e composizione.

Di seguito, la media, le deviazioni standard, il percentile 25, la mediana, il percentile 75 e la modalità, dei primi tre *item*, per ognuna delle 20 settimane (S1 – S20) del Diario I (D1) e del Diario II (D2): 1. *Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento* (tabella 1,2); 2. *Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in orchestra* (tabella 3,4); 3. *Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra* (tabella 5,6).

D1-Item 1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	3,95	4,00	5,00	3,00	5,00	1,12
D1S2	3,90	4,00	5,00	3,00	5,00	1,22
D1S3	3,88	4,00	5,00	3,00	5,00	1,24
D1S4	4,31	5,00	5,00	4,00	5,00	0,95
D1S5	4,18	5,00	5,00	4,00	5,00	1,07
D1S6	4,23	5,00	5,00	3,00	5,00	1,05
D1S7	4,20	4,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D1S8	4,13	5,00	5,00	3,00	5,00	1,08
D1S9	4,21	5,00	5,00	3,75	5,00	1,30
D1S10	4,11	5,00	5,00	3,25	5,00	1,26
D1S11	4,18	5,00	5,00	3,00	5,00	1,38
D1S12	4,19	5,00	5,00	3,25	5,00	1,38
D1S13	4,42	5,00	5,00	4,00	5,00	1,12
D1S14	4,32	5,00	5,00	4,00	5,00	1,22
D1S15	4,44	5,00	5,00	4,00	5,00	1,04
D1S16	4,45	5,00	5,00	4,00	5,00	0,93
D1S17	2,00	2,00	1,00	1,00		1,41
D1S18						
D1S19						
D1S20						

Tab. 1

D2-Item 1	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,19	5,00	5,00	4,00	5,00	1,12
D2S2	4,23	4,00	5,00	3,00	5,00	0,85
D2S3	4,41	5,00	5,00	4,00	5,00	0,80
D2S4	4,16	4,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D2S5	4,39	5,00	5,00	4,00	5,00	1,02
D2S6	4,16	5,00	5,00	4,00	5,00	1,10
D2S7	4,47	5,00	5,00	4,00	5,00	0,80
D2S8	4,41	5,00	5,00	4,00	5,00	0,95
D2S9	4,38	5,00	5,00	4,00	5,00	0,83
D2S10	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,73
D2S11	4,38	5,00	5,00	4,00	5,00	0,87
D2S12	4,45	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00
D2S13	4,13	5,00	5,00	3,00	5,00	1,16
D2S14	4,50	5,00	5,00	4,00	5,00	0,88
D2S15	4,19	5,00	5,00	4,00	5,00	1,09
D2S16	4,23	5,00	5,00	4,00	5,00	1,28
D2S17	4,31	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00
D2S18	4,63	5,00	5,00	4,00	5,00	0,61
D2S19	4,33	5,00	5,00	4,00	5,00	0,96
D2S20	4,52	5,00	5,00	4,00	5,00	0,98

Tab. 2

D1-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,15	4,00	5,00	4,00	5,00	0,99
D1S2	4,15	5,00	5,00	3,00	5,00	1,13
D1S3	4,00	4,00	4,00	4,00	5,00	1,18
D1S4	4,18	4,00	5,00	4,00	5,00	0,96
D1S5	4,03	5,00	5,00	3,75	5,00	1,31
D1S6	4,08	4,00	5,00	4,00	5,00	1,10
D1S7	4,30	5,00	5,00	4,00	5,00	0,94
D1S8	4,08	4,00	5,00	4,00	5,00	1,20
D1S9	4,13	5,00	5,00	4,00	5,00	1,38
D1S10	4,25	5,00	5,00	4,00	5,00	1,20
D1S11	4,21	5,00	5,00	4,00	5,00	1,30
D1S12	4,25	5,00	5,00	4,00	5,00	1,24
D1S13	4,39	5,00	5,00	4,00	5,00	1,05
D1S14	4,36	5,00	5,00	4,00	5,00	1,19
D1S15	4,28	5,00	5,00	4,00	5,00	1,32
D1S16	4,64	5,00	5,00	4,00	5,00	0,67
D1S17	3,50	3,50	2,00	2,00		2,12
D1S18						
D1S19						
D1S20						

Tab. 3

D2-Item 2	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,28	5,00	5,00	4,00	5,00	1,09
D2S2	4,19	4,00	5,00	3,00	5,00	0,91
D2S3	4,19	4,00	5,00	4,00	5,00	0,86
D2S4	4,26	4,00	4,00	4,00	5,00	0,77
D2S5	4,39	5,00	5,00	4,00	5,00	0,99
D2S6	4,26	4,00	5,00	4,00	5,00	0,82
D2S7	4,39	5,00	5,00	4,00	5,00	0,80
D2S8	4,28	4,50	5,00	4,00	5,00	0,96
D2S9	4,47	5,00	5,00	4,00	5,00	0,62
D2S10	4,37	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00
D2S11	4,59	5,00	5,00	4,00	5,00	0,62
D2S12	4,19	4,00	5,00	4,00	5,00	1,01
D2S13	4,25	5,00	5,00	4,00	5,00	1,11
D2S14	4,34	4,00	5,00	4,00	5,00	0,75
D2S15	4,44	5,00	5,00	4,00	5,00	1,08
D2S16	4,25	5,00	5,00	4,00	5,00	1,11
D2S17	4,28	5,00	5,00	4,00	5,00	1,25
D2S18	4,50	5,00	5,00	4,00	5,00	0,76
D2S19	4,33	5,00	5,00	4,00	5,00	1,09
D2S20	4,57	5,00	5,00	4,00	5,00	0,93

Tab. 4

D1-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D1S1	4,51	5,00	5,00	4,00	5,00	0,78
D1S2	4,29	5,00	5,00	4,00	5,00	0,96
D1S3	4,00	4,00	5,00	3,00	5,00	1,16
D1S4	4,14	4,00	5,00	3,00	5,00	1,03
D1S5	4,18	5,00	5,00	4,00	5,00	1,28
D1S6	4,58	5,00	5,00	4,00	5,00	0,75
D1S7	4,30	5,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D1S8	4,49	5,00	5,00	4,00	5,00	0,91
D1S9	4,53	5,00	5,00	4,75	5,00	1,06
D1S10	4,25	5,00	5,00	4,00	5,00	1,16
D1S11	4,53	5,00	5,00	4,00	5,00	0,93
D1S12	4,41	5,00	5,00	4,00	5,00	0,98
D1S13	4,45	5,00	5,00	5,00	5,00	1,18
D1S14	4,54	5,00	5,00	5,00	5,00	1,11
D1S15	4,50	5,00	5,00	4,75	5,00	1,10
D1S16	4,60	5,00	5,00	5,00	5,00	1,27
D1S17	2,00	2,00	1,00	1,00		1,41
D1S18						
D1S19						
D1S20						

Tab. 5

D2-Item 3	Media	Mediana	Modalità	Perc. 25	Perc. 75	Dev. std.
D2S1	4,09	4,00	5,00	3,25	5,00	1,03
D2S2	4,10	4,00	5,00	4,00	5,00	1,16
D2S3	4,47	5,00	5,00	4,00	5,00	0,88
D2S4	4,26	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00
D2S5	4,48	5,00	5,00	4,00	5,00	1,00
D2S6	4,42	5,00	5,00	4,00	5,00	1,03
D2S7	4,42	5,00	5,00	4,00	5,00	1,03
D2S8	4,31	5,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D2S9	4,34	5,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D2S10	4,27	5,00	5,00	4,00	5,00	1,05
D2S11	4,63	5,00	5,00	4,00	5,00	0,61
D2S12	4,40	5,00	5,00	4,00	5,00	0,93
D2S13	4,16	5,00	5,00	4,00	5,00	1,37
D2S14	4,31	5,00	5,00	4,00	5,00	0,86
D2S15	4,44	5,00	5,00	4,00	5,00	0,95
D2S16	4,31	5,00	5,00	4,00	5,00	0,97
D2S17	4,47	5,00	5,00	4,00	5,00	0,88
D2S18	4,48	5,00	5,00	4,00	5,00	0,68
D2S19	4,37	5,00	5,00	4,00	5,00	0,96
D2S20	4,25	5,00	5,00	4,00	5,00	1,29

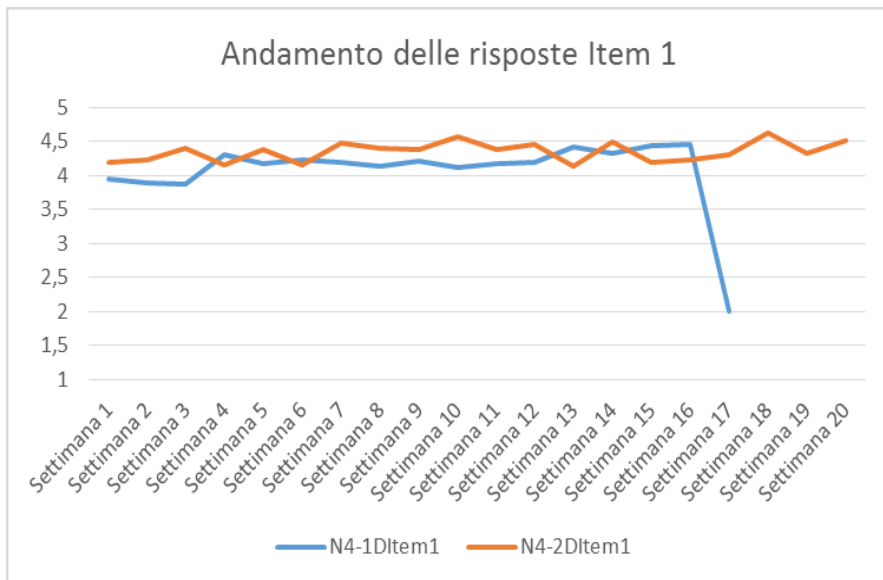
Tab. 6

Non si riscontrano differenze significative tra i due Diari.

Di seguito, le medie dei punteggi totali per ciascun *item* del D1 e del D2: *item 1*, D1=4,10 e D2=4,10; *item 2*, D1=4,17 e D2=4,20; *item 3*, D1=4,25 e D2=4,10.

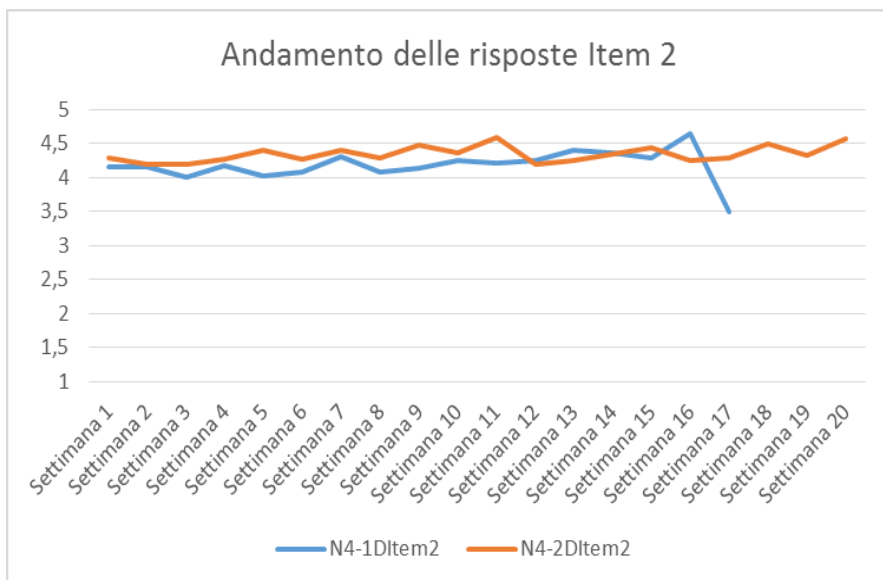
Le tabelle 7 – 9 ci aiutano meglio a focalizzare l'attenzione sull'*andamento* delle risposte.

Andamento delle risposte Item 1



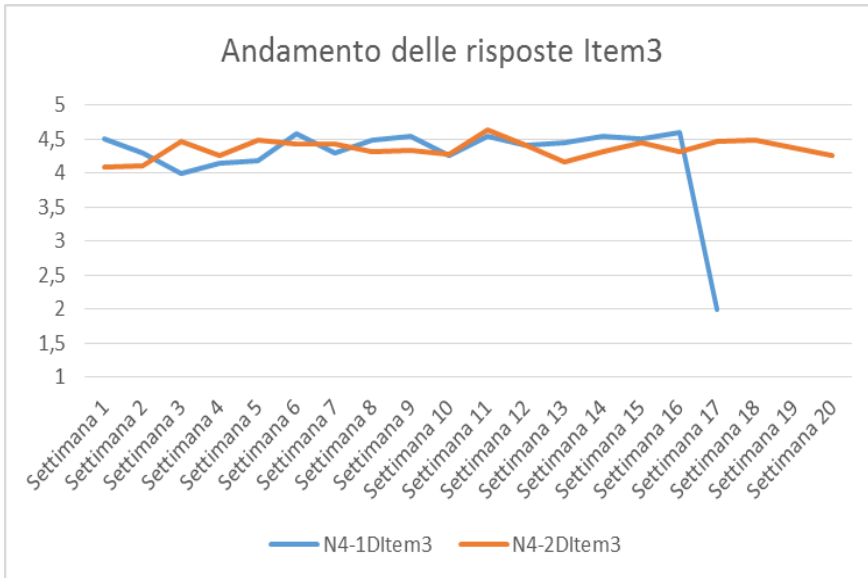
Tab. 7

Andamento delle risposte Item 2



Tab. 8

Andamento delle risposte Item 3



Tab. 9

Di seguito, i risultati dei tre *item* della seconda parte del Diario, quella descrittiva: 1. *Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana* (tabella 10); 2. *Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l'orchestra in questa settimana* (tabella 11); 3. *Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...)* (tabella 12).

Sono state considerate le risposte/descrizioni dei due Diari e sono state riportate il numero delle 'segnalazioni' per ogni *categoria*.

Item: Attività che ha fatto più piacere

Categorie: A, B, C, D, E, F	Sotto-categorie: α , β , γ , δ	n	n tot.
A - Rapporto col direttore	α - Consigli/Complim.	3	3
	β - Battute/Rimproveri	-	
B - Pratica d'orchestra	α - Risultati/Miglioram.	7	43
	β - Novità dei brani	20	
	γ - Sentire altre sezioni	-	
	δ - Suonare un brano in particolare	16	
C - Pratica del proprio strumento in orchestra	α - Risultati/Miglioram.	21	30
	β - Conoscere/Provare altri strumenti	4	
	γ - Propria sezione	5	
D - Socialità	α - Nuovi compagni	6	51
	β - Parenti/Genitori	2	
	γ - Rapporto con i propri compagni di orchestra	29 + 4 (peer education)	
	δ - Suonare con altre orchestre	10	
E - Concerti	α - Riferimenti alla preparazione	-	60
	β - Riferimenti alle performances	60	
F - Altro			3

Tab. 10

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto le categorie E e D: rispettivamente 'Concerti' e 'Socialità'.

Qui di seguito un *extait* di ciò che i ragazzi hanno scritto: *iniziare nuovi brani divertenti; quando sono riuscita a fare il brano che non riuscivo a fare; stare da sola all'inizio della prova e vedere che riuscivo a fare dei brani da sola:*

prima non ci riuscivo; che la maestra mi ha detto che ho un buon ascolto; suonare al concerto della Zisa; sabato provando ho trovato 'a orecchio'; a casa mi sono messa a provare e dopo ho cercato la melodia e l'ho trovata a mio padre è piaciuto molto; essermi trovata meglio con i miei compagni.

Item: Progressi orchestra

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: α , β , γ	<i>n</i>	<i>n</i> tot
A - Aspetti tecnici dell'orchestra	α - Intonaz/Ritmo/Insieme	10	25
	β - Livello brano	7	
	γ - Nuovo brano	8	
B - Aspetti tecnici sezione	Intonazione/Ritmo/Insieme	2	2
C - Comport. e socialità	α - Disciplina	9	20
	β - Amicizia	10	
	γ - Nuovi ragazzi	1	

Tab. 11

I commenti dei ragazzi riguardano soprattutto le categorie A e C, rispettivamente 'gli aspetti tecnici dell'orchestra' e 'il comportamento e socialità'.

Qui di seguito un *excerpt* dei commenti: *è più unita; sta migliorando nei brani; ha imparato a seguire il movimento della bacchetta per alzare o abbassare il volume; di stare in silenzio; ha imparato una nuova posizione; molti tra cui l'ingresso dello xilofono; abbiamo fatto progressi ma ci siamo persi nei brani che avevamo già fatto; abbiamo imparato un nuovo brano.*

Item: Altre riflessioni

Categorie: A, B, C	Sotto-categorie: α , β , γ , δ	<i>n</i>	<i>n</i> tot
A - Positività	α - Stato d'animo	8	18
	β - Amici	6	
	γ - Miglioramenti tecnici	2	
	δ - Miglioramento nei brani	2	
B - Negatività	α - Stato d'animo	6	16
	β - Amici	-	
	γ - Difficoltà tecniche	6	
	δ - Difficoltà nei brani	4	
C - Altro			5

Tab. 12

I commenti riguardano, quasi nella stessa misura, sia la positività che la negatività dell'esperienza.

Qui di seguito un *excerpt* di ciò che i ragazzi hanno descritto: *venerdì non volevo suonare e il maestro mi ha rimproverato; difficoltà a capire quando cominciare a suonare durante un brano; provato grande emozione per i timpani ma il mio strumento preferito è lo xilofono; si è rotta la corda "la" e non ho potuto suonare perché si è tirata la fascetta che tiene la viola; mancando il maestro non ho potuto accordare e suonare i timpani; i brani sono sempre più difficili ma sono sicura che sarà bellissimo quando arriverò anch'io a farlo; non riesco a stare dritto con la schiena; con i miei compagni di violino tutto bene tranne con Giorgia che disturba sempre; in orchestra tutto ok.*

4.8. Quali sono le didattiche utilizzate?

Il percorso inizia con una selezione da parte dei maestri: colloquio in cui si tiene conto dei desideri dei bambini, ma anche delle loro caratteristiche. Segue poi un periodo di prova degli strumenti. Abbiamo una rotazione del primo vio-

*lino e in più c'è un cambiamento dei posti nelle diverse esibizioni: più facile farlo nella sezione degli archi, con i fiati è più complesso*¹⁷⁸.

L'orchestra prova 2 ore per uno o due incontri a settimana.

*Quanto alla didattica noi ci sentiamo completamente staccati; andiamo avanti da soli. I soli contatti che teniamo li abbiamo con la Fernandez*¹⁷⁹. [...] *Grazie all'imitazione riusciamo a progredire: la tecnica è subito applicata ai pezzi. Il pezzo è l'occasione dell'applicazione: non ci sono pezzi scelti per tecnica, fraseggio. Oltre a un metodo su carta c'è anche un metodo sull'istante: non leggendo subito, devi trovare un modo per farglielo suonare senza che quello che leggono (che non leggono) li freni. Partiamo dal pezzo cercando di strutturarli 'ad hoc'. E il percorso lo facciamo man mano insegnando come si fa il passaggio...*¹⁸⁰.

Durante l'osservazione non partecipata è stato possibile notare come le prove si svolgano con la presenza di tutti i docenti di strumento che, nella sezione di pertinenza, guidano e aiutano i ragazzi. Mentre il direttore d'orchestra è occupato a spiegare dei passi, o delle diteggiature, i docenti mostrano come risolvere problemi tecnici o di intonazione.

Alcuni docenti insegnano più di uno strumento, come nel caso del maestro di corno che insegna anche tromba; o come la docente di contrabbasso che insegna anche violoncello: sono impegnati a passare da una fila all'altra per sostenere e aiutare chi ne ha bisogno.

L'atmosfera è familiare e rilassata.

Oltre ai docenti sono presenti anche degli operatori sociali dell'associazione che accompagnano i ragazzi e aiutano i docenti a controllare presenze e disciplina.

¹⁷⁸ Da Intervista Referente Nucleo (vice, dott.ssa Rosaria Ventimiglia).

¹⁷⁹ Vedi nota 1 Paragrafo 4.1.

¹⁸⁰ Da Focus group.

Capitolo quinto

Altri dati e strumenti

5.1. Come è organizzata la formazione dei docenti?¹⁸¹

Tutti i docenti dei Nuclei convengono che sia necessario fare ‘esperienza diretta’: ‘stare sul campo’, avere a che fare direttamente con i ragazzi e le loro diverse problematiche e peculiarità. Tutti sono d’accordo che invitare, presso le sedi dei Nuclei, docenti formati in Venezuela, possa essere più utile e ‘formativo’ dei seminari o dei corsi più ‘teorici’: possono mostrare loro tecniche e metodi didattici, su come affrontare il ‘collettivo musicale’, mettendo in campo strategie e metodi per l’‘insieme’.

[*excerpt*]:

- sono più utili gli insegnanti che portano le loro esperienze e che danno un contributo; l’esperienza con la Fernandez¹⁸² ha permesso di mandare in avanti l’orchestra;

- Susan Siman¹⁸³ ci ha dato l’input per andare avanti: non ha fatto teoria e ha fatto direttamente pratica! Non serve a dettarti la strada ma a darti l’input...

I vari maestri sono critici o incerti rispetto ad iniziative di corsi soprattutto teorici e/o a pagamento (come il Master di I livello, in “Operatore musicale per orchestre infantili e giovanili”, organizzato dall’Università di Firenze e la Scuola di Musica di Fiesole¹⁸⁴, di cui, inoltre, la metà dei docenti non era a conoscenza):

- i costi sono alti soprattutto per un musicista... Dovrebbero diffonderli e abbassare l’impegno economico. Se ci chiamano a parlare della nostra esperienza ci andiamo gratis! Su un progetto che investe il sociale... dovrebbe essere gra-

¹⁸¹ Le parti in corsivo sono gli *excerpt* dei Focus group e delle Interviste ai Direttori d’orchestra.

¹⁸² Cfr. III Parte, 4.1.

¹⁸³ Cfr. III Parte, 3.1.

¹⁸⁴ Cfr. II Parte, 2.3.3.

tuito! Non potrà mai funzionare il tirocinio in orchestre come queste! Solo nella quotidianità ci si può arrivare;

- i seminari in Italia non devono essere localizzati nei soliti centri; perché il Master è organizzato sempre nelle solite parti d'Italia: Nord e Centro e non al Sud?!;

- i seminari sono sempre utili a condizione che tengano conto delle reali necessità e problematiche dei Nuclei; dovrebbe essere il Sistema a prevedere la formazione gratuita così come gratuitamente viene dato il servizio ai bambini;

- potrebbero dare uno spunto sul metodo. Ma non funziona se si insegna come metodo, perché un metodo che esiste con alcuni ragazzi potrebbe non funzionare per altri. Età diverse, livelli culturali diversi, strumenti diversi...

- il 'Master' credo sia una cosa importante, che potrebbe funzionare! Però, anche qui, dobbiamo capire cosa andrà a fare l'operatore e chi formerà l'operatore, perché se vengono formati da cattedratici che hanno pubblicato, ma che non hanno nessun tipo di esperienza diretta con bambini con difficoltà o che stanno nelle carceri... temo che sarà un altro titolo accademico che a poco servirà.

Di seguito, delle proposte che i docenti hanno dato in merito alla loro formazione, non separata dall'esperienza diretta, assidua e costante, con i ragazzi:

- sarebbe bellissimo che ognuno facesse un archivio di tutte le partiture e poi confrontarsi sui tempi, gli arrangiamenti, i risultati... scambiare esperienze, e aver esperienze dirette da chi ha operato in Venezuela;

- ho 15 ragazzi tra i 20 e 25 anni che sono partiti con me, sono stati miei alunni. Oggi sono diventati insegnanti, hanno fatto conservatorio, ma, nella didattica, stanno applicando quello che hanno fatto con me: futuri docenti sono coloro che si formano dagli attuali.

5.2. Scala di percezione dell'attività in orchestra (S. P. O.)

La tabella 1 mostra l'analisi descrittiva degli *item* del Questionario di 'percezione dell'attività in orchestra', mentre la tabella 2 l'analisi descrittiva dei tre fattori¹⁸⁵: *Positività di insieme* (*item* 1 - Suonare in orchestra è divertente, 17 - Suonare in pubblico insieme agli altri dà sicurezza, 18 - Quando si suona in orchestra si imparano aspetti che non riguardano il proprio strumento, 26 - È stimolante ascoltare quello che di diverso suo-

¹⁸⁵ Cfr. EFA dell'S.P.O.: II Parte, Capitolo III, paragrafo 3.3.2.

nano gli altri), *Difficoltà di insieme* (item 2 - Quando si suona insieme agli altri è difficile concentrarsi, 12 - È difficile sentire la propria parte quando si suona con gli altri, 13 - È difficile capire quando l'orchestra suona intonata, 27 - È difficile rimanere intonati col proprio strumento quando si suona in orchestra, 23 - È difficile suonare con qualcuno che dirige) e *Reciprocità* (item 4 - Suonare con altri permette di avere occasioni di fare amicizia, 9 - In orchestra, per suonare bene, è importante ascoltare la parte degli altri, 10 - Guardare i compagni di fila è utile per imparare, 16 - Suonare bene la propria parte aiuta gli altri a migliorare, 24 - In orchestra si deve essere attenti a quello che fanno tutti gli altri).

Analisi descrittiva di tutti gli *item* dell'S.P.O.

Item S.P.O.	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Min.	Max.
1 - Suonare in orchestra è divertente	4,74	5	5	0,64	1	5
2 - Quando si suona insieme agli altri è difficile concentrarsi	3,67	4	5	1,26	1	5
3 - In orchestra non si è liberi di suonare come si vuole	2,91	3	3	1,48	1	5
4 - Suonare con altri permette di avere occasioni di fare amicizia	4,73	5	5	0,65	1	5
5 - In orchestra ci sono occasioni per ridere insieme	4,54	5	5	0,92	1	5
6 - Suonare con gli altri aiuta a suonare meglio il proprio strumento	4,27	4	5	0,87	1	5
7 - In orchestra è facile trovare aiuto per migliorare	4,27	5	5	0,97	1	5
8 - Quando si suona in orchestra dispiace sbagliare, perché si rovina il lavoro degli altri	4,08	4	5	1,15	1	5
9 - In orchestra, per suonare bene, è importante ascoltare la parte degli altri	4,27	5	5	0,99	1	5
10 - Guardare i compagni di fila è utile per imparare	3,52	4	3	1,23	1	5
11 - È impegnativo suonare in orchestra	2,3	2	2	1,14	1	5
12 - È difficile sentire la propria parte quando si suona con gli altri	2,97	3	2	1,33	1	5
13 - È difficile capire quando l'orchestra suona intonata	3,43	3	5	1,25	1	5
14 - In orchestra è facile sbagliare	2,81	3	3	1,18	1	5
15 - In orchestra il risultato viene dal lavoro di tutti	4,81	5	5	0,50	3	5
16 - Suonare bene la propria parte aiuta gli altri a migliorare	4,22	4	5	0,86	2	5
17 - Suonare in pubblico insieme agli altri dà sicurezza	4,08	4	5	1,12	1	5
18 - Quando si suona in orchestra si imparano aspetti che non riguardano il proprio strumento	4,1	4	5	1,07	1	5
19 - In orchestra tutti sono ugualmente responsabili della buona riuscita di un'esecuzione	4,5	5	5	0,77	2	5
20 - Quando si sbaglia mentre si suona con gli altri, gli altri possono coprire l'errore	3,46	4	4	1,19	1	5
21 - Quando si suona in orchestra, l'unica cosa di cui preoccuparsi è fare bene la propria parte	2,19	2	1	1,22	1	5
22 - Dispiace quando un compagno di orchestra sbaglia	3,72	4	4	1,12	1	5
23 - È difficile suonare con qualcuno che dirige	4,18	5	5	1,08	1	5
24 - In orchestra si deve essere attenti a quello che fanno tutti gli altri	4,17	4	5	0,95	1	5
25 - È interessante ascoltare quello che il direttore dice agli altri strumenti	4,46	5	5	0,74	1	5
26 - È stimolante ascoltare quello che di diverso suonano gli altri	4,17	4	5	0,98	1	5
27 - È difficile rimanere intonati col proprio strumento quando si suona in orchestra	3,35	4	5	1,38	1	5

Tab. 1

Descrittiva delle Scale dell'S.P.O

Statistiche	Difficoltà	Positività	Reciprocità
N	126	124	125
Media	2,48	4,26	4,18
Mediana	2,40	4,50	4,20
Dev. std.	0,88	0,67	0,62
Minimo	1	2	2
Massimo	4,4	5	5

Tab. 2

La tabella 3 mostra il confronto medie delle S.P.O. in funzione del genere:

Confronto medie in funzione del genere

Genere	Statistiche	Difficoltà	Positività	Reciprocità
Maschi	Media	2,50	4,09	4,10
	Dev. std.	0,84	0,72	0,67
	N	61	61	60
Femmine	Media	2,47	4,43	4,26
	Dev. std.	0,93	0,57	0,56
	N	65	63	65

Tab. 3

La tabella 4 mostra il confronto medie delle S.P.O. in funzione del Nucleo di appartenenza:

Confronto medie in funzione del Nucleo

Nuclei	Statistiche	Difficoltà	Positività	Reciprocità
N1	Media	1,93	4,45	4,36
	Dev. std.	0,73	0,64	0,46
	N	11	11	11
N2	Media	2,60	4,42	4,17
	Dev. std.	0,75	0,52	0,54
	N	55	54	55
N3	Media	2,46	3,87	3,83
	Dev. std.	0,93	0,68	0,77
	N	25	26	24
N4	Media	2,50	4,26	4,38
	Dev. std.	1,03	0,77	0,57
	N	35	33	35

Tab. 4

La tabella 5 mostra l'analisi ANOVA con la correzione di Bonferroni delle differenze di medie alle S.P.O. in funzione del Nucleo:

ANOVA/Bonferroni delle differenze di medie in funzione del Nucleo

Variab. dip.	(I) Nucleo	(J) Nucleo	Diff. media (I-J)	Err. std.	Sign.
Positività	N2	N3	,55591*	0,15	0,00
Reciprocità	N3	N4	-,54381*	0,16	0,00

Tab. 5

5.2.1. Confronto medie tra le scale S.P.O. e gli *item* del Questionario Nuclei

Dopo l'analisi delle scale S.P.O., si è proceduto con il confronto medie con gli *item* del Questionario Nuclei. Non tutti gli *item* hanno confronti

significativi con le scale. Non ci sono, infatti, differenze significative in funzione del praticare o meno uno sport e dell'ascoltare musica classica.

Le differenze significative riguardano gli *item* 6, 8, 9, 15, 16, 18, 20, 26, 27, 29, 32:

- i ragazzi che vanno ai concerti di musica classica hanno un punteggio significativamente più basso nella scala *Difficoltà* e più alto nella scala *Positività*:

Confronto medie alle scale SPO in funzione dell'*item* 6: Ti capita di andare a sentire dei concerti di musica classica oltre quelli della tua orchestra?

Item 6	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	ANOVA sign.
Difficoltà	2,2759	0,80771	58	2,6627	0,91467	67	0,14
Positività	4,3904	0,61785	57	4,1477	0,69749	66	0,45

Tab. 6

- i ragazzi che dicono che si divertono quando suonano hanno un punteggio medio più alto nella dimensione della *Positività*:

Confronto medie delle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 8: Ti diverti quando suoni?

Item 8	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	ANOVA sign.
Positività	4,29	0,64	119	3,08	0,95	3	0,002

Tab. 7

- i ragazzi che, da grandi, vogliono fare il musicista hanno un punteggio significativamente più alto degli altri nella scala *Positività*:

Confronto medie alle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 9: Da grande vuoi fare il musicista?

Item 9	Sì			No			Non so		
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N
Positività	4,52	0,52	33	3,80	0,87	14	4,24	0,64	76

Tab. 8

ANOVA con correzione di Bonferroni - Comparazioni multiple

Variab. dip.	(I) Item 9	(J) Item 9	Diff. media (I-J)	Err. std.	Sign.
Positività	Sì	No	,71916*	0,20499	0,002

* La differenza media è significativa al livello 0.05.

Tab. 9

- i ragazzi che hanno i genitori che chiedono loro di suonare un pezzo hanno un punteggio significativamente più alto nella scala *Positività*:

Confronto medie delle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 15: Capita che uno dei tuoi genitori ti chieda di fargli sentire un pezzo che stai studiando?

Item 15	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Positività	4,3364	0,59687	107	3,8088	0,90799	17	0,002

Tab. 10

- i ragazzi che vengono corretti dai genitori mentre studiano a casa hanno un punteggio significativamente più alto nella scala *Positività* e più basso nella scala *Difficoltà*:

Confronto medie delle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 16: Mentre studi a casa, capita che uno dei tuoi genitori ti corregga?

Item 16	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Difficoltà	2,19	0,83	34	2,60	0,88	91	0,02
Positività	4,48	0,52	33	4,18	0,70	91	0,03

Tab. 11

- i ragazzi che vanno a sentire dei concerti con i propri genitori hanno un punteggio significativamente più basso nella scala *Difficoltà*:

Confronto medie delle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 18: Ti capita di andare a sentire dei concerti con uno dei tuoi genitori?

Item 18	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Difficoltà	2,2049	0,79308	41	2,6188	0,89423	85	0,13

Tab. 12

- i ragazzi che prima di entrare in orchestra sapevano come fosse organizzata hanno un punteggio significativamente più basso nella scala *Difficoltà* e più alto nella scala *Positività*:

Confronto medie delle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 20: Prima di entrare in orchestra sapevi come fosse organizzata un'"orchestra di musica classica"?

Item 20	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Difficoltà	2,22	0,80	49	2,64	0,91	74	0,01
Positività	4,52	0,55	47	4,08	0,69	74	0,00

Tab. 13

- i ragazzi che si incontrano a casa per suonare con compagni che suonano lo stesso strumento hanno un punteggio significativamente più alto nella scala *Positività*:

Confronto medie delle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 26: Ti capita di suonare con alcuni tuoi compagni di orchestra, che suonano il tuo stesso strumento, a casa tua o a casa loro?

Item 26	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Positività	4,44	0,54	40	4,18	0,71	84	0,039

Tab. 14

- i ragazzi che si incontrano a casa per suonare con compagni che suonano uno strumento diverso dal proprio hanno un punteggio significativamente più alto nelle scale *Positività* e *Reciprocità*:

Confronto medie alle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 27: Ti capita di suonare con alcuni tuoi compagni di orchestra, che suonano uno strumento diverso dal tuo, a casa tua o a casa loro?

Item 27	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Positività	4,43	0,54	45	4,18	0,72	77	0,043
Reciprocità	4,34	0,49	46	4,08	0,66	77	0,025

Tab. 15

- i ragazzi che in orchestra riescono a seguire quello che fanno gli altri hanno un punteggio significativamente più basso nella scala *Difficoltà*:

Confronto medie alle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 29: Quando sei in orchestra e suoni il tuo strumento, riesci a seguire anche quello che fanno gli altri strumenti?

Item 29	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Difficoltà	2,38	0,84	107	3,03	0,97	16	0,006

Tab. 16

- i ragazzi che hanno risposto positivamente alla domanda che in orchestra tutti gli strumenti sono necessari hanno un punteggio più alto in modo statisticamente significativo nelle scale *Reciprocità* e soprattutto *Positività*:

Confronto medie alle scale S.P.O. in funzione dell'*item* 32: Secondo te, per eseguire un pezzo in orchestra, il tuo strumento è necessario come lo è quello degli altri?

Item 32	Sì			No			ANOVA sign.
	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	N	
Positività	4,33	0,62	107	3,79	0,90	13	0,006
Reciprocità	4,22	0,53	107	3,83	1,05	13	0,029

Tab. 17

Un dato importante da evidenziare è che il vissuto dei ragazzi all'interno dell'orchestra non viene influenzato dal fatto di aver già studiato uno strumento prima di farne parte. Non risulta, infatti, rilevante

dal punto di vista statistico il confronto medie con le scale S.P.O. tra chi sapeva già suonare uno strumento e chi no.

5.3. La “Classroom Community Scale” di A. Rovai

Le tabelle 1 e 2 mostrano l’analisi descrittiva di tutti gli *item* del test di Rovai della prima somministrazione. La tabella 1 concerne i ragazzi che sono in orchestra; la tabella 2, invece, tratta dei ragazzi che non fanno parte dei Nuclei:

Analisi descrittiva della I somministrazione ragazzi Nuclei

Item	In orchestra			
	N	Dev. std.	Media	Mediana
1-In questa classe gli studenti si interessano gli uni degli altri	105	1,08	3,91	4
2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe	105	1,28	3,72	4
3-Ho dei buoni legami con i miei compagni	105	0,98	4,4	5
4-È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda	103	1,42	3,59	4
5-Non sento lo “spirito di gruppo” con i miei compagni	105	1,39	4,1	5
6-Ricevo consigli al momento giusto	105	1,15	3,95	4
7-Sento che questa classe è come una famiglia	105	1,24	3,83	4
8-Mi sento a disagio se dico che non ho capito	105	1,34	3,6	4
9-In questa classe mi sento isolato	105	0,99	4,53	5
10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente	104	1,38	3,93	4,5
11-Mi fido dei miei compagni	93	1,17	4,11	4
12- Questa esperienza scolastica non mi ha fatto imparare molto	93	1,19	4,26	5
13-Posso contare sui miei compagni	93	1,12	4,11	4
14-I miei compagni non mi aiutano a imparare	91	1,30	3,98	4
15-I miei compagni contano su di me	91	1,13	3,87	4
16-Nella mia classe mi vengono date tante opportunità per imparare	93	1,03	4,34	5
17-I miei compagni non mi danno sicurezza	92	1,31	3,93	4,5
18-Penso che i miei bisogni non sono stati soddisfatti da questa scuola	93	1,34	4,01	5
19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni	92	1,16	4	4
20-In questa classe non viene incoraggiato il desiderio di apprendere	93	1,32	4,05	5

Tab. 1

Analisi descrittiva della I somministrazione dei ragazzi che non fanno orchestra

Item	Non in orchestra			
	N	Dev. std.	Media	Mediana
1-In questa classe gli studenti si interessano gli uni degli altri	120	0,80	3,72	4
2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe	121	1,06	3,76	4
3-Ho dei buoni legami con i miei compagni	120	0,86	4,52	5
4-È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda	120	1,14	3,73	4
5-Non sento lo "spirito di gruppo" con i miei compagni	119	1,31	3,79	4
6-Ricevo consigli al momento giusto	118	0,98	3,92	4
7-Sento che questa classe è come una famiglia	121	1,13	3,84	4
8-Mi sento a disagio se dico che non ho capito	121	1,37	3,43	3
9-In questa classe mi sento isolato	120	1,03	4,48	5
10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente	121	1,23	3,68	4
11-Mi fido dei miei compagni	121	0,97	4,14	4
12- Questa esperienza scolastica non mi ha fatto imparare molto	121	0,96	4,4	5
13-Posso contare sui miei compagni	121	0,97	4,12	4
14-I miei compagni non mi aiutano a imparare	120	0,96	4,25	4,5
15-I miei compagni contano su di me	118	0,93	3,68	4
16-Nella mia classe mi vengono date tante opportunità per imparare	119	0,98	4,27	5
17-I miei compagni non mi danno sicurezza	120	1,05	4,09	4
18-Penso che i miei bisogni non sono stati soddisfatti da questa scuola	120	1,12	4,19	5
19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni	121	0,96	4,1	4
20-In questa classe non viene incoraggiato il desiderio di apprendere	121	1,05	4,26	5

Tab. 2

Le tabelle 3 e 4 concernono la seconda somministrazione, che a distanza di un anno è stata fatta a tutti i ragazzi, per verificare l'ipotesi se l'attività di orchestra può influire positivamente sul 'senso di comunità di classe'.

Rispetto alla prima somministrazione, il numero dei ragazzi è più basso per varie defezioni e disponibilità diverse da parte delle scuole.

Rimane, però, salva la proporzione tra il numero dei ragazzi che fa orchestra e dei ragazzi che non sono nei Nuclei.

Analisi descrittiva della II somministrazione dei ragazzi Nuclei

Item	In orchestra			
	N	Dev. std.	Media	Mediana
1-In questa classe gli studenti si interessano gli uni degli altri	67	0,971	3,76	4
2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe	66	1,107	3,77	4
3-Ho dei buoni legami con i miei compagni	67	0,933	4,36	5
4-È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda	67	1,243	3,61	4
5-Non sento lo "spirito di gruppo" con i miei compagni	67	1,274	3,84	4
6-Ricevo consigli al momento giusto	65	1,105	3,68	4
7-Sento che questa classe è come una famiglia	67	1,155	3,7	4
8-Mi sento a disagio se dico che non ho capito	65	1,393	3,52	4
9-In questa classe mi sento isolato	66	1,103	4,27	5
10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente	67	1,272	3,67	4
11-Mi fido dei miei compagni	66	0,997	4,08	4
12- Questa esperienza scolastica non mi ha fatto imparare molto	66	1,342	3,98	4,5
13-Posso contare sui miei compagni	66	1,04	4,11	4
14-I miei compagni non mi aiutano a imparare	66	1,067	4	4
15-I miei compagni contano su di me	65	1,014	3,86	4
16-Nella mia classe mi vengono date tante opportunità per imparare	65	0,972	4,15	4
17-I miei compagni non mi danno sicurezza	66	1,135	3,94	4
18-Penso che i miei bisogni non sono stati soddisfatti da questa scuola	65	1,214	3,89	4
19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni	66	1,007	4,03	4
20-In questa classe non viene incoraggiato il desiderio di apprendere	65	1,285	3,94	4

Tab. 3

Analisi descrittiva della II somministrazione dei ragazzi che non fanno orchestra

Item	Non in orchestra			
	N	Dev. std.	Media	Mediana
1-In questa classe gli studenti si interessano gli uni degli altri	62	0,933	3,82	4
2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe	62	1,118	3,89	4
3-Ho dei buoni legami con i miei compagni	62	0,867	4,26	4
4-È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda	62	1,181	3,82	4
5-Non sento lo “spirito di gruppo” con i miei compagni	62	1,171	3,85	4
6-Ricevo consigli al momento giusto	62	0,778	3,87	4
7-Sento che questa classe è come una famiglia	62	1,239	3,81	4
8-Mi sento a disagio se dico che non ho capito	61	1,087	3,95	4
9-In questa classe mi sento isolato	62	0,862	4,55	5
10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente	62	1,106	3,92	4
11-Mi fido dei miei compagni	62	1,01	3,89	4
12- Questa esperienza scolastica non mi ha fatto imparare molto	62	1,101	4,34	5
13-Posso contare sui miei compagni	62	1,119	3,73	4
14-I miei compagni non mi aiutano a imparare	62	1,024	4,03	4
15-I miei compagni contano su di me	60	1,046	3,3	3
16-Nella mia classe mi vengono date tante opportunità per imparare	62	0,812	4,35	4,5
17-I miei compagni non mi danno sicurezza	62	1,116	3,97	4
18-Penso che i miei bisogni non sono stati soddisfatti da questa scuola	62	0,968	4,31	5
19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni	62	1,106	3,92	4
20-In questa classe non viene incoraggiato il desiderio di apprendere	62	1,01	4,35	5

Tab. 4

La tabella 5 mostra l'analisi descrittiva dei due fattori¹⁸⁶: *Connessione* (item 15-I miei compagni contano su di me, 19-Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni, 13-Posso contare sui miei compagni, 11-Mi fido dei miei compagni, 7-Sento che questa classe è come una famiglia, 3-Ho dei buoni legami con i miei compagni) e *Apprendimento* (item 5-Non sento lo “spirito di gruppo” con i miei compagni, 17-I miei compagni non mi danno sicurezza, 10-Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente, 2-Mi sento incoraggiato a fare domande in classe, 4-E' difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda, 8-Mi sento a disagio se dico che

¹⁸⁶ Cfr. EFA e l'adattamento del CCS di Rovai: II Parte, Capitolo III, paragrafo 3.3.8.

non ho capito, 14-I miei compagni non mi aiutano a imparare) di tutti i ragazzi:

Analisi descrittiva dei due fattori

Fattori	Media	Dev. std.	Mediana	Min.	Max.
Connessione	4,06	0,81	4,17	1	5
Apprendimento	3,83	0,80	3,93	1,29	5

Minimo è sempre 1 e Massimo sempre 5.

Tab. 5

La tabella 6 mostra il confronto delle medie tra la prima (Rovai 1) e la seconda somministrazione (Rovai 2) delle Scale di Rovai, e tra i ragazzi che fanno orchestra e gli altri ragazzi che non sono dei Nuclei:

Confronto medie delle due somministrazioni

Scale Rovai	In orchestra		Non in orchestra		Totale		ANOVA
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	
Rovai 1	4,04	0,87	4,16	0,75	4,10	0,80	0,23
Rovai 2	3,79	0,90	3,92	0,74	3,86	0,82	0,20

Tab. 6

Non si riscontrano differenze significative tra chi fa orchestra e chi no, sia nella prima somministrazione che nella seconda.

Le seguenti tabelle 7 e 8 confrontano il dettaglio delle due somministrazioni tra i ragazzi di ciascun Nucleo e i ragazzi della stessa zona/quartiere (Nucleo 3 e Nucleo 4: Ascoli Piceno e Palermo), o della stessa scuola (Nucleo 1 e Nucleo 2: Suzzara e Campolongo Maggiore), che non fanno orchestra:

Dettaglio somministrazioni di tutti i ragazzi (Nuclei e non) - I

CCS di Rovai	N1				N2			
	In orchestra		Non in orchestra		In orchestra		Non in orchestra	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.
I somministraz.	4,09	0,68	4,40	0,50	4,11	0,80	3,84	0,78
II somministraz.	4,38	0,47	4,02	1,13	3,88	0,68	3,60	0,77

Tab. 7

Dettaglio somministrazioni di tutti i ragazzi (Nuclei e non) - II

CCS di Rovai	N3				N4			
	In orchestra		Non in orchestra		In orchestra		Non in orchestra	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.
I somministraz.	4,07	0,85	4,34	0,44	4,01	1,02	3,96	0,90
II somministraz.	3,73	0,73	4,07	0,54	3,65	1,11	3,75	0,68

Tab. 8

La tabella 9 mostra i risultati dei due fattori per i ragazzi dei primi due Nuclei, N1-N2, e la tabella 10 quelli per i secondi due Nuclei, N3-N4 (Comparazioni multiple. Confronto medie con la correzione di Bonferoni dei risultati alle Scale Rovai in funzione del Nucleo di appartenenza), mentre la tabella 11 il dettaglio delle differenze significative:

Confronto medie (I)

Scale Rovai	N1			N2		
	N	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.
Connessione	27	4,23	0,62	57	3,97	0,79
Apprendimento	27	4,22	0,83	57	3,73	0,74

Tab. 9

Confronto medie (II)

Scale Rovai	N3			N4		
	N	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.
Connessione	58	4,21	0,68	84	3,98	0,95
Apprendimento	58	3,91	0,65	84	3,71	0,88

Tab. 10

Differenze significative

Variabile dipendente	(I) Nucleo	(J) Nucleo	Differenza media (I-J)	Errore std.	Sign.
Apprendimento	N1	N2	,49488*	0,18	0,05
		N4	,51546*	0,17	0,02

* La differenza media è significativa al livello 0.05.

Tab. 11

Non ci sono differenze significative in funzione del genere e in funzione dell'essere o meno in orchestra. La tabella 12 mostra il confronto medie dei risultati delle Scale Rovai in funzione della classe di età:

Confronto medie in funzione dell'età

Scale Rovai	9-10 anni			11-12-13 anni			Sign.
	N	Media	Dev. std.	N	Media	Dev. std.	
Connessione	67	4,23	0,78	142	3,96	0,81	0,03
Apprendimento	67	3,97	0,76	142	3,75	0,79	0,06

Tab. 12

La connessione tra i ragazzi di 9-10 ha una media poco superiore a quella dei ragazzi tra gli 11 e i 13 anni.

Discussione

Come per la III Parte del presente lavoro, in cui ogni paragrafo corrisponde ad una domanda di ricerca relativa ai dati di volta in volta presentati, per la 'Discussione' si procederà affidando, ad ogni paragrafo, le macro aree di indagine, e ai sotto paragrafi i risultati per ciascun tema trattato (vedi tabella 1). Il paragrafo 4 tratta, invece, dell'utilità e delle criticità della ricerca.

Macro aree	Temi
Caratteristiche storico-socio-culturali dei Nuclei	Storia e organizzazione interna dei Nuclei
	Profilo socio-culturale dei ragazzi; spazio riservato all'esperienza musicale (prodotta e fruita)
Esperienza d'orchestra dei ragazzi	Percezione che i ragazzi hanno dell'esperienza in orchestra (Focus sulla Socialità: indicatore 1, Frequentazione tra compagni al di fuori delle prove; indicatore 2, Dinamiche e relazioni tra compagni durante l'attività in orchestra)
Esperienza d'orchestra dei docenti	Didattica e formazione dei docenti

Tab. 1

1. Caratteristiche storico-socio-culturali dei Nuclei

1.1. Storia e organizzazione interna dei Nuclei¹⁸⁷

L'esistenza di tutti i Nuclei scelti è preesistente l'arrivo del Sistema in Italia. Si tratta, infatti, di associazioni culturali, sociali e scuole che avevano già intrapreso attività musicale.

I Nuclei di Campolongo Maggiore e Palermo, sposavano e realizzavano i principi di Abreu prima ancora di aderire ufficialmente e formalmente al Sistema Centrale: per capacità economica iniziale e per rete di contatti, costruiti nel tempo, hanno creato realtà assimilabili, per principi e finalità, al progetto venezuelano.

1.2. Il profilo socio-culturale dei ragazzi e lo spazio riservato all'esperienza musicale (prodotta e fruita)

Il profilo socio - culturale dei Nuclei è vario: medio-alto per quel che concerne il Nucleo di Suzzara; medio nei Nuclei di Campolongo Maggiore e Ascoli; medio - basso quello di Palermo. Quest'ultimo è il Nucleo che più degli altri ha un numero maggiore di genitori che vengono da altri paesi la cui professione rientra in fasce basse di occupazione e reddito.

Lo spazio riservato alla 'produzione' della musica classica, sia per le ore di orchestra sia per quelle praticate fuori il 'contesto Nucleo' (a casa e nel tempo libero, non occupato dall'attività scolastica), è sensibilmente più basso di quello dedicato allo sport, che rimane l'attività extrascolastica principale. I ragazzi, infatti, suonano, compresa la prova in orchestra, una media di 2,5 ore a settimana, rispetto a una media di 3,5 ore di sport. Solo l'8% di essi frequenta il conservatorio: per la quasi totalità dei ragazzi, l'attività nel Nucleo è la sola attività musicale praticata.

Questo dato è rilevante per quel che concerne il 'segreto' aperto del Sistema venezuelano di cui si è parlato nel II capitolo della I Parte del presente lavoro: l'intensità e la frequenza della pratica orchestrale, in Venezuela, rappresentano un'attività quotidiana e assidua, che permette al ragazzo di confrontarsi quotidianamente con la realtà dell'*ensemble*. In

¹⁸⁷ Per il dettaglio di ciascun Nucleo, si rinvia al primo paragrafo dei primi quattro capitoli della III parte.

Italia, questo, ad oggi non è realizzato: uno degli aspetti cardini, fondanti l'idea di educazione musicale intensiva, per ragioni economiche ed economico-politiche, non trova spazio.

Per quanto concerne la 'fruizione' della musica classica, risulta, invece, un dato incoraggiante che il 70% dei ragazzi ne ascolti, anche se solo il 47% va a sentire dei concerti (con una cadenza di meno di una volta al mese): di questi, la percentuale più bassa è rappresentata dai ragazzi di Palermo il cui profilo socio - culturale, sensibilmente più basso degli altri Nuclei, si crede abbia un riflesso importante su questo dato.

Dei ragazzi, il 40% non conosceva alcuni strumenti che hanno scoperto solo dopo essere arrivati in orchestra: strumenti come l'oboe', il corno' e il fagotto', sono gli strumenti che più di altri non erano noti ai ragazzi. Si tratta di strumenti che difficilmente trovano spazio, infatti, negli indirizzi musicali delle scuole medie, per esempio, e che anche nei conservatori rappresentano le classi di strumento più in crisi, che 'faticano', cioè, ad avere allievi. I docenti dei Nuclei, durante il periodo di prova degli strumenti, dato ai ragazzi nelle prime settimane di orchestra, incoraggiano la conoscenza e lo studio di quelli meno conosciuti e praticati: l'intero repertorio per orchestra ha bisogno di essi così come del violino e del flauto traverso, e questa attività di sensibilizzazione permette una riscoperta di strumenti che diversamente hanno poca visibilità.

Il 55% dei ragazzi sa suonare un altro strumento: quelli indicati (la quasi totalità ha risposto pianoforte e flauto dolce) fanno più pensare ad un'attività 'scolastica' di base più che a un secondo strumento scelto e praticato: il flauto dolce e il pianoforte (tastiera/pianola) rappresentano, in effetti, i due strumenti più suonati nelle classi di educazione musicale.

Per quel che concerne la partecipazione delle famiglie, essa avviene più sul versante organizzativo e logistico (disponibilità ad accompagnare i ragazzi alle prove o nelle varie trasferte; ad organizzare pranzi o cene, o momenti ludici e di divertimento) e di presenza ai concerti dei ragazzi che su quello didattico (secondo il metodo Suzuki, previsto dal piano didattico del Sistema, i genitori seguono e imparano a correggere il figlio nello studio fatto a casa, lo seguono e supportano anche sugli aspetti tecnici)¹⁸⁸. Solo il 25% dei genitori corregge 'qualche volta' i loro

¹⁸⁸ Cfr. I Parte, paragrafo 2.2.

figli nello studio che essi fanno a casa: non vi è, cioè, un'intenzione didattica di partecipazione dei genitori, di un lavoro condiviso e programmatico tra docenti e famiglie.

Un dato importante, che si evince dalle interviste ai Referenti Nucleo, è che risulta non sempre facile far capire ai genitori l'idea di 'collettivo musicale': sono il più delle volte 'scettici' rispetto al fatto che la lezione, anche di strumento, sia fatta in gruppo, che possa avere degli aspetti di positività anche in un *setting* diverso dallo studio individuale *tout court*.

Il rapporto con le famiglie è uno dei temi principali del Sistema, sia dal punto di vista pratico che didattico. Così Andrea Lucchesini, attuale direttore artistico della Scuola di Musica di Fiesole, afferma in merito: "devono essere considerate una vera e propria risorsa, quale che sia il loro livello d'istruzione: il docente dovrà mettere in atto strategie volte a creare con esse un rapporto fattivo e positivo. Si verificheranno forse anche casi nei quali il tessuto familiare si presenterà particolarmente disgregato o problematico, e allora si dovrà cercare un contatto con gli adulti che, a vario titolo, si occupano dei bambini in difficoltà, come assistenti sociali, o volontari delle varie associazioni che operano sul territorio, sensibilizzandoli all'importanza del loro incoraggiamento e sostegno"¹⁸⁹.

2. Esperienza d'orchestra dei ragazzi

2.1. Percezione che i ragazzi hanno dell'esperienza in orchestra

L'esperienza in orchestra rappresenta, per il 60% dei ragazzi, l'occasione che ha determinato l'inizio dello studio di uno strumento. Alla domanda se sapevano già suonare uno strumento prima di entrare nel Nucleo, il 40% ha risposto sì: si tratta di strumenti che solitamente vengono proposti durante le ore di educazione musicale (pianoforte/pianola e flauto dolce) alle scuole medie, senza cioè rappresentare un'attività scelta. Questi due dati ci consentono di leggere l'orchestra

¹⁸⁹ A. LUCCHESINI, *La didattica del sistema nel progetto: Musica e Società – le orchestre sinfoniche infantili e giovanili - relazione di Andrea Lucchesini direttore artistico della Scuola di Musica di Fiesole* in Aa. Vv., *Musica e società : per un sistema nazionale delle orchestre sinfoniche e dei cori infantili*, Atti del Convegno, Fiesole 13 – 14 novembre 2010, Fondazione Scuola di Musica di Fiesole.

come contesto “privilegiato” della scoperta e dell’attività musicale dei ragazzi. L’elemento ‘gratuità’, come emerso dalle Interviste ai Referenti, rappresenta una risorsa che ha incoraggiato le famiglie a considerare la musica come attività possibile.

Solo il 37% dei ragazzi sapeva come era formata un’orchestra prima di entrare nel Nucleo. Il 96% dei ragazzi si diverte quando suona e la quasi totalità, il 96,7% preferisce suonare insieme agli altri piuttosto che da solo. L’ensemble’ rappresenta uno stimolo e la condizione ‘prediletta’ dai ragazzi per la loro esperienza musicale.

Durante le prove e le esecuzioni pubbliche i bambini riescono a seguire quello che fanno gli altri strumenti. L’80% dei ragazzi afferma non esserci uno strumento più importante di altri e l’85% che il proprio strumento è necessario come quello di tutti: i docenti e i responsabili dei Nuclei insistono molto sull’idea dell’insieme, sul valore della responsabilità veicolato dallo *status* di suonare *con* e sullo studio delle varie parti che compongono la partitura orchestrale.

2.1.1. Socialità in orchestra: “frequentazione tra compagni al di fuori delle prove” e “dinamiche e relazioni tra compagni durante l’attività in orchestra”

Dalla S.P.O. e dal Questionario Nuclei emerge che i ragazzi si frequentano fuori il contesto orchestra: il 30% si incontra con altri per suonare insieme a casa e il 64% gioca o esce insieme ai propri compagni. Questo dato riguarda di più i bambini della fascia di età più alta (11-13).

Un dato importante che è emerso è la consapevolezza che i ragazzi hanno di potersi affidare a qualcuno della ‘fila’, a un proprio compagno che possa aiutarlo e correggerlo. Nei Diari, così come per i punteggi degli item 7) *In orchestra è facile trovare aiuto per migliorare*, 10) *Guardare i compagni di fila è utile per imparare* e 17) *Suonare in pubblico insieme agli altri dà sicurezza* della SPO, infatti, tutti con la media tra 4,6 e 4,9 (punteggio 1-5) risulta questa coscienza, e sono diversi gli episodi di *peer education* riportati dai ragazzi. Quest’ultimo aspetto è ‘cercato’, voluto dai docenti dei Nuclei che tendono a mettere insieme ragazzi più grandi con ragazzi più piccoli, o ragazzi ad un livello già avanzato con chi ha appena cominciato.

3. Esperienza d'orchestra dei docenti

3.1. Didattica e formazione dei docenti

La figura del docente è ben diversa da quella dei luoghi istituzionali per l'insegnamento musicale a cui si è solitamente abituati. Sono diverse le novità:

- l'approccio e la figura del docente che, al contrario dei metodi istituzionali, si ritrova ad essere trascrittore e arrangiatore delle partiture per permettere che ciascun ragazzo, anche colui che è ai primi passi, suoni da subito in orchestra;

- al contrario della specializzazione in un solo strumento (accompagnato, a volte, da altri corsi paralleli come direzione d'orchestra, direzione di coro o didattica della musica) che, in genere, è propria di un docente che ha fatto il percorso accademico istituzionale e che insegna in un contesto istituzionale e 'formale', il *docente* dei Nuclei Abreu è, il più delle volte, un polistrumentista: le competenze sono varie e ampie, capaci di coprire tutte le famiglie degli strumenti, e spesso il solo direttore, ad esempio, deve poter guidare e correggere (suonando e mostrando) i ragazzi dell'orchestra sia che si parli di violini, di violoncelli, di corni, di clarinetti, di pianoforti...;

- non ci sono *metodi didattici definiti* (nel piano didattico, al contrario, presente nello Statuto del Sistema Italia, sono indicati dei metodi didattici di riferimento): a seconda dei ragazzi, del loro livello e capacità, il docente adatta, applica, sperimenta, capovolge, trova... percorsi e modi perché l'orchestra riesca a suonare da subito, 'personalizzando' ogni spartito;

Il tema della formazione dei docenti e della didattica è piuttosto complesso.

Delle varie iniziative per fronteggiare la 'nuova condizione' di *ensemble* - in cui i bambini apprendono a suonare il proprio strumento direttamente in orchestra - i docenti sono tutti concordi col preferire dei *seminari* fatti da persone che hanno vissuto e praticato sul campo (insegnanti venezuelani, cioè, che possano praticamente guidare i docenti). Rispetto al *Master*, a pagamento, e capace di accogliere solo un numero limitatissimo di maestri, i docenti sono critici in quanto si sentono 'appesantiti'

in termini economici e logistici da criteri di formazione ritenuta più formale che per la 'pratica' con i ragazzi.

4. Criticità e utilità della ricerca

Quanto alle criticità, è stato difficile gestire, con un lavoro longitudinale, contesti in continuo movimento: l'orchestra, anche se contesto determinato e con caratteristiche proprie chiare e definite, nei Nuclei, è una realtà molto dinamica. In linea con José Antonio Abreu, infatti, che definisce l'orchestra come "metafora della società", che il cambiamento è connaturato alla sua stessa identità, si assiste ad un assestarsi continuo, e vivo, per cui il numero dei ragazzi, la loro presenza e attività cambiano. I ragazzi, infatti, passano ad altri strumenti o ne provano di diversi, per un tempo più o meno definito; si aggiungono elementi; altri, invece, lasciano.

Questo dato, seppur 'problematico' per una ricerca costruita anche con doppie somministrazioni (prima-dopo), o somministrazioni di strumenti capaci di monitorare longitudinalmente l'attività dei ragazzi, rientra nella realtà che il Nucleo è: contesto non 'obbligatorio', come 'gruppo' di attività non scolastica.

La ricerca, con tutte le sue fasi, ha permesso di esplorare realtà nuove di apprendimento musicale che, così diverse dal punto di vista concettuale da quella che è considerata l'esperienza musicale istituzionale, sono caricate di valori 'altri' capaci di veicolare principi e obiettivi diversi. Studiare i Nuclei ha significato scomporli e ricomporli; ora dalla prospettiva dei ragazzi, ora da quella dei docenti; ora dal punto di vista delle istituzioni, ora da quello dei responsabili.

Tra gli elementi di utilità della ricerca, vi è la realizzazione dell'adattamento del CCS di Rovai per la fascia di età 9-13. Ad esso è legata la verifica dell'ipotesi circa il 'senso di comunità di classe': l'attività di orchestra (di un anno: il tempo trascorso tra le due somministrazioni) non influisce in maniera statisticamente significativa sul senso di comunità che i ragazzi hanno della loro classe scolastica: dato confermato dal confronto con i ragazzi che non fanno orchestra.

Altro aspetto di utilità, è la costruzione della S.P.O. e del Questionario Nuclei: strumenti ideati e costruiti *ad hoc*. La S.P.O., già nella sua

prima versione, ha dato buoni risultati: necessita di un miglioramento che si vuole realizzare in futuro.

La S.P.O., così come gli *item* 21-32 del Questionario Nuclei, sono stati pensati, tra le altre cose, per studiare uno degli aspetti legati alla pratica di insieme: il rapporto 'musicalità e affettività' come dimensione e obiettivo principale di realtà nate principalmente con scopi non professionali.

Appendici

Appendice I

Questionari e Interviste mappatura

1. Questionario/Interviste Referenti regionali

- 1) Processo di adesione e di sviluppo dei vari Nuclei della regione di riferimento
- 2) Problematiche della regione specifica
- 3) Dettaglio di ogni Nucleo
- 4) Finalità e prospettive

2. Questionario/Interviste Referenti Nuclei (marzo/aprile)

- 1) Che tipologia di Nucleo è? (orchestra, coro, banda, lezioni individuali)
- 2) L'attività viene svolta presso Istituti Scolastici? E se sì, in orario curriculare o extracurriculare?
- 3) Qual è il numero dei ragazzi coinvolti?
- 4) Quale la loro fascia di età?
- 5) Qual è la cadenza delle lezioni?
- 6) Quale la modalità di reclutamento dei ragazzi?
- 7) È prevista la gratuità dell'insegnamento?
- 8) È prevista la gratuità degli strumenti?
- 9) Riuscite ad essere in rete con gli altri Nuclei della regione e/o del territorio?
- 10) Quali le finalità e le prospettive?

2a. Questionario/Interviste Referenti Nuclei orchestrali (settembre/ottobre)

- 11) Quali strumenti compongono l'orchestra?
- 12) Ogni quanto prova?
- 13) Quanti docenti sono coinvolti?
- 14) Quale la provenienza e formazione dei docenti?
- 15) Sono previste anche prove di sezione?

3. Interviste non-strutturate ad altre personalità

Tematiche:

- processo di nascita e sviluppo del Sistema;
- la Pedagogia speciale e l'integrazione;
- la formazione, selezione e aggiornamento dei docenti;
- didattiche utilizzate;
- situazione dei Nuclei del Lazio;
- presenza di realtà e iniziative parallele al Sistema "centrale": quali le dinamiche e gli equilibri;
- nuova metodologia: aspetti di novità e difficoltà riscontrate;
- finalità e prospettive.

Appendice II

Sistema Italia¹⁹⁰ - Dettaglio Nuclei

Alla voce Tipologia Nucleo:

“O” = orchestra

“C” = coro

“B” = banda

“L” = lezioni individuali*

*Anche se implicite alla formazione e all'attività orchestrale di tutti i Nuclei, si è preferito esplicitarlo in quanto può rappresentare la sola attività dei Nuclei che non hanno ancora formato orchestre (per numero di ragazzi o per scarsa varietà di strumenti) o che non hanno ancora attività orchestrale sistematica e strutturata.

NORD OVEST

Liguria, Lombardia, Piemonte, Valle d'Aosta

LIGURIA (Elisa Franzetti – *Referente Istituzionale e Artistico*): 3 Nuclei

LIGURIA	Tip. Nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Progetto Sviluppo Liguria” a Genova	L	340	4-14	1 volta a settimana	N°	S*
“Casa della Musica di Genova”***	----	-----	----	-----	-----	-----
“Mappamondo Onlus – Pigna” a San Remo (IM)	L	30	6-14	2 volte a settimana	S	N

° 5 € al mese per la propedeutica, 15 € al mese per lez. di strumento.

* I. C. Lagaccio, I. C. San Fruttuoso.

** Nessuna risposta.

¹⁹⁰ Stato del Sistema Italia al 30 giugno 2014. Fasce territoriali ISTAT 2011.

LOMBARDIA (Maria Majno – *Referente Istituzionale*,
Ettore Borri – *Referente Artistico*): 7 Nuclei

LOMBARDIA	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
Fondazione Scuola di Arti e Mestieri "Bertazzoni" a Suzzara (MN)	L, I: O, II: O, C	70	I O: 4-14 II O: 14-18	3 volte a settimana	S	S
"Associazione Albero della Musica" a Milano	3 C, 2 O, L	I C: 34 II C: 32 III C: 10 I O: 5 II O: 7	I C: 3-6 II C: 7-17 III C: 14-17 I O: 6-10 II O: 11-17	1 volta a settimana	N°	S*
"Progetto Pepita" a Milano	L, 1 O	80	6-17	1 volta a settimana	N°°	N
"Associazione Musicale ICM" a Milano	1 C, 1 O, L	C: 20 O: 60	C: 5-9 O: 12-20	O: 2 volte a sett C: 1 volta a sett	N°°	N
"Orchestra giovanile Lago Maggiore" a Locarno (MI)	1 O	40	6-20	1 volta a settimana	S	N
"Fondazione I Pomeriggi Musicali" a Milano	1 O	50	7-17	1 volta a settimana	S	N
"Allegro Moderato Onlus" a Milano	L, 1 O, 1 C (ped. spec.)	O: 50 C: 40	O: 20-40 C: 20-30	3 volte a settimana	N°°°	N

° Per gli iscritti a un corso di strum. o canto, le lez. di coro hanno uno sconto del 50%; per gli iscritti ad un corso di strum. le lez. d'orchestr. sono gratuite. * Istit. Compr. Statale.

°° Retta mensile; °°° Retta di sostegno differenziata in base ai redditi.

PIEMONTE (Sabina Colonna Preti – *Referente Istituzionale*,
Damiano Accattoli -*Referente Artistico*): 4 Nuclei

PIEMONTE	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Scuola Popolare di musica Teatro Baretto” a Torino	L	210 materne 85 elem. e medie	3-6 6-13	2 volte a settimana	N°	S*
“Associazione Cantabile” a Torino	3 C	200 totali	6-18	1 volta a settimana	S	S**
“Associazione Culturale Orme” a Torino	L	306	3-10	2 volte a settimana	S	S***
“Scuola di Musica Dedalo” a Novara	L, 4 O (diversa età)	200 totali	6-25	1 volta a settimana	S	S****

° Quota di libera <40 € mensili.

* Materne: Bay, M.L. Rubatto, Cavoretto; alcune aule dell'I. C. “Manzoni” in orario extrascolastico (h17-19) per 3 giorni alla settimana.

** Varie scuole primarie dei quartieri disagiati di Torino; Istit. Europeo di Torino, dalla scuola dell'infanzia al Liceo.

*** Istit. Compr. “Regio Parco”.

**** Scuola elem. “Rigutini”.

VALLE D'AOSTA (Paolo Salomone – *Referente Istituzionale e Artistico*):
NESSUN NUCLEO ATTIVATO

NORD EST

Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Veneto

EMILIA ROMAGNA (Giuseppe Gherpelli – *Referente Istituzionale*,
Paolo Perezani – *Referente Artistico*): 6 Nuclei

EMILIA ROMA- GNA	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. sco- last. S, N
Comune di Reggio Emilia°	-----	-----	-----	-----	-----	-----
"Progetto Musica e Società" a Modena	L	33	6-15	2 volte a settimana	S	N
"Ass. Do- ReMusic" a Parma	I O: Verdi, II O: DoReMi, L	I: 20 II: 20	I: 8-17 II: anche adulti	1 volta a settimana	S	N
"Mikro- kosmos" a Casalgran- de (RE)	1 O, L	49	10-13	1 volta a settimana	S	S*
"Ass. Lo Schiaccia- noci" a Novellara (RE)	3 O, C, L	200	4-18	3 volte a settimana	S	S**
"Unione Terre D'Argine" a Carpi (MO)°	-----	-----	-----	-----	-----	-----

° Nessuna risposta

* I.C. di Casalgrande

** I. C. di Novellara

FRIULI VENEZIA GIULIA (Giorgio Cerasoli – *Referente Istituzionale*,
Giannola Nonino – *Referente Artistico*): 1 Nucleo

FRIULI VENEZIA GIULIA	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Amici Coro Manos Blancas” a S.Vito al Tagliamento (PN)	1 C (ped. spec)	25	10-15	1 volta a settimana	S	N

VENETO (Stefano Da Ros – *Referente Istituzionale*,
Giuseppe Laudani – *Referente Artistico*): 4 Nuclei

VENETO	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Orchestra Diego Valeri” a Campolongo (VE)	L (coro obbl.), 3 O	I O: 35 II O: 75 III O: 60	4-10 11-14 12-20	4 volte a settimana	N°	S*
“Musik-drama” a Montebelluna (TV)	L (scuola prim), 1 O	16 50	6-10 11-18	4 volte a settimana	N°°	S**
“Over tour” ad Abano (PD)	L, 4 O	200 totali	6-14	1 volta a settimana	S	S***
“Suono in orchestra” a San Fior-TV	1 O	63	12-17	1 volta a settimana	N°°°	S****

° Per le ore extracurricolari 30 € al mese; °° 35 € al mese; °°° 10 € iscrizione; 45 € per lez. di strumento; 25 € se si partecipa solo alle lez. di orchestra; *I. C. “Diego Valeri”; ** Scuola Primaria Paritaria “S. Maria Assunta” di Valdobbiadene; ***I. C. “Vittorino da Feltre” di Abano (PD); I. C. “Buonarroti” di Rubano (PD); I. C. “Belludi” di Piazzola sul Brenta (PD); I. C. “Ardigò” di Padova; **** I. C. “San Fior”

TRENTINO ALTO ADIGE (Paola Stelzer – *Referente Istituzionale*, Emilia Campagna – *Referente Artistico*): NESSUN NUCLEO ATTIVATO

CENTRO

Lazio, Marche, Umbria, Toscana

LAZIO (Manuela Litro – *Referente Istituzionale e Artistico*): 3 Nuclei e Fondazione Cusani, con il progetto “La musica va a scuola” (Scheda A)

LAZIO	Tip. nucleo	<i>n</i> ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Scuola Pop. Musica di Testaccio” a Roma	1 C (ped. spec.)	10	10-18	1 volta a settimana	N°	N
“Istituto Don Milani” a Pontinia (LT)	1 O (fiati e percus), 1 C, L	150	10-11 (V elem.)	1 volta a settimana	S	S*
“Liceo Virgilio” a Roma	1 C	20	14-18	1 volta a settimana	S	S**

° Contributo di 25 € per assicurazione; * Istituto “Don Milani”, Istituto “Manfredini”, Istituto “Verga”; ** Liceo Virgilio

Scheda A	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N
"Gramsci" (elementare)	L	280	6-11	1 volta a settimana	N°
"Tagliacozzo" (elementare)	L	260	6-11	1 volta a settimana	N°
"Valletta Incantata" (infanzia)	L	50	3-5	1 volta a settimana	N°
"Cerenova" (elementare)	L	520	6-11	1 volta a settimana	N°
"Due Casette" (infanzia)	L	120	3-5	1 volta a settimana	N°

°50 € annuali; prevista gratuità per disabili e situazioni disagiate.

MARCHE (Gianni Tangucci – *Referente Istituzionale*,
William Graziosi – *Referente Artistico*): 2 Nuclei

MARCHE	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
"Scuola Li-viabella" a Macerata	3 O, L	I: 20 II: 15 III: 16	I: 8-10 II: 7-8 III: 3-5	3 volte a settimana	N°	N
"Centro Studi Musica moderna" ad Ascoli Piceno	1 O sinf., C, 1 O di percus.	O sinf: 39 C: 35 O di perc:14	6-11	2 volte a settimana	S	N

° Retta di sostegno differenziata in base ai redditi

UMBRIA (Paolo Donati – *Referente Istituzionale*, Fabio Maestri – *Referente Artistico*): NESSUN NUCLEO ATTIVATO

TOSCANA (Claudio Martini – *Referente Istituzionale*,
Antonello Farulli – *Referente Artistico*): 1 Nucleo

TOSCANA	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
"Le Piagge" a Firenze	1 O	60	6-13	3 volte a settimana	S	N

SUD

Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia

ABRUZZO (Antonio Centi – *Referente Istituzionale*,
Luisa Prayer – *Referente Artistico*): 2 Nuclei

ABRUZZO	Tip. nucleo	n ragazzi coinvolti	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast S, N
Associazione Musicale "Penne" a Penne (PE)	1 O, L	30	10-25	2 volte a settimana	S	N
"Associazione Dum Tek" a San Salvo (CH)	2 O, 1 C, L	I O: 50, II O: 50, C: 50	5-10	1 volta a settimana	N°	S*

° contributo dei genitori per la formazione orchestrale di tutti e per le lezioni singole di strumento; * Istituto Comprensivo n°2 di San Salvo.

BASILICATA (Dinko Fabris – *Referente Istituzionale*,
Saverio Vizziello – *Referente Artistico*): 2 Nuclei

BASILICATA	Tip. nucleo	<i>n</i> ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
L.A.M.S a Montescaglioso (MT)	1 O, L	30	8-10	1 volta a settimana	S	S*
“Concerto Bandistico Giuseppe Pafundi” a Pietragalla (PZ)	1 B	25	7-16	2 volte a settimana	N°	N

* Istituto Comprensivo “Salinari”, solo per i bambini della classe di IV elementare.

° Da parte delle famiglie dei ragazzi un contributo volontario per le spese vive (carburante, telefonate, stampe e libri didattici) a favore dei maestri.

CALABRIA (Maria Carmela Ranieri – *Referente Istituzionale*,
Sandro Meo – *Referente Artistico*): 1 Nucleo

CALABRIA	Tip. nucleo	<i>n</i> ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Piccolo Coro del Rendano” a Rende (CS)	1 C	36	5-13	1 volta a settimana	S	N

CAMPANIA (Eugenio Ottieri – *Referente Istituzionale*,
Antonio Florio – *Referente Artistico*): 3 Nuclei

CAMPANIA	Tip. nucleo	n ragazzi coinvolti	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“Progetto Sonora Networking” a Napoli	1 O (solo sax), L	50	8-14	3 volte a settimana	S	S*
“Associazione Alessandro Scarlatti” a Napoli	1 O, 1 C, L	O: 54 C: 40	3-13	4 volte a settimana	S	S**
“Orkextra” a San Marzano sul Sarno (SA)	1 O, 1 C, L	50 totali	6-14	5 volte a settimana	S	N

* Le lez. si fanno in orario pomeridiano nelle aule messe a disposizione da 3 I. C., 1 Liceo e 1 Accademia di Musica: I. C. Statale “Giuseppe Palatucci” (AV), I. C. Statale “Giovanni Camera” (SA), I. C. Statale “Romualdo Trifone” (Sa), Liceo Statale “P.E. Imbriani” di Avellino, Accademia Musicale Mercantus di Mercogliano (AV).

** Istituto Comprensivo “Paolo Borsellino”

MOLISE: NON ADERENTE AL SISTEMA

PUGLIA (Patrizia Gesuita – *Referente Istituzionale*,
 Francesco D’Orazio – *Referente Artistico*): 6 Nuclei¹⁹¹

Scheda A LAMS di Taranto	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gra- tuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
“La Piccola Orchestra di Taranto”, a Taranto, MIUR ^o	O (archi e fiati)	35 (IV e V elem)	9-10	2 volte a settimana	S	S*
“Orch. Interscol. Reg. I.C.Galilei di Taranto”, a Taranto	O (archi e fiati)	30 (IV e V elem)	9-10	1 volta a settimana	S	S**
“Tam Tam Band”, a Taranto	O (fiati e percuss.)	35 (II e III elem)	7-8	1 volta a settimana	S	S***

^o Nucleo finanziato con il progetto MIUR contro la dispersione scolastica;

* Scuole elementari nei quartieri “Tre Carrare”, “Solito”, “Corvisea”; ** I. C. “Galilei”; *** Scuola Secondaria “Ugo de Carolis”.

¹⁹¹ “Comune di Taranto”, a Taranto (nessuna risposta); “Corigliano d’Otranto”, a Otranto (nessuna risposta); “Circolo A.C.L.I.”, a Trani (nessuna risposta); “Art Village”, a San Severo (nessuna risposta); LAMS, a Taranto (Scheda A); “MusicaInGioco”, a Bari (Scheda B e C).

Scheda B Nuclei di "Pedagogia speciale" e nelle carceri	Tip. nucleo	<i>n</i> ragazzi	Età
"Coro Scarpe Sciolte" S. Severo (FG) [°]	----	----	----
"Casa Circondariale di Matera"	O	10	-----
I.P.M. di Bari	O	12	<18
C.P.A. di Lecce	O	10	<18

[°]Nessuna risposta o risposte parziali.

Scheda C Musica In Gioco a Bari 9 Nuclei	Tip. nucleo	<i>n</i> ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gra- tuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
"Orch. inf." (gruppo A)	O	42	6-14	2 volte a settimana	S	N
"Orch.inf" (gruppo B)	O	47	6-12	2 volte a settimana	S	N
" Orch. pre- infantile"	O	16	2-6	2 volte a settimana	S	N
"Orch. Bandeapart" a Gioia del Colle (BA)*	O	26	5-14	2 volte a settimana	S	N
"Orch. inf. Palese e En- ziteteto" a Bari	O	27	5-14	2 volte a settimana	S	N
"Orch. in- tersc. reg. inf."MIUR**	O	240	7-10	2 volte a settimana	S	N
"Orch. inf." a Capurso (BA)	O	80	7-12	2 volte a settimana	S	N
"Orch. inf. Caritas" a Terlizzi (BA)	O	22	6-14	2 volte a settimana	S	N
"Coro inters- col. reg." MIUR***	C	300	3-10	2 volte a settimana	S	N

* Sospesa per fondi non più erogati dal comune; ** Nuclei di Bari-Corridoni, Cisternino (BR), Barletta, Lecce + Art Village e LAMS, finanziata con il progetto MIUR contro la dispersione scolastica; *** Nuclei di Bari-Japigia Verga, Bari-Marconi, Molfetta-San Giovanni Bosco, Galatina-ICS2, Il circolo didattico Bisceglie, Cisternino (BR), finanziata con il progetto MIUR contro la dispersione scolastica.

ISOLE
Sardegna, Sicilia

SARDEGNA: NON ADERENTE AL SISTEMA

SICILIA (Ester Bonafede – *Referente Istituzionale e Artistico*): 4 Nuclei

SICILIA	Tip. nucleo	n ragazzi	Età	Cadenza delle lezioni	Gratuità S, N	Presso Istit. scolast. S, N
"Associazione Talità Kum" a Palermo	1 O, 1 C, L	O: 45 C: 40	6-13	3 volte a settimana	S	N
"Coro e Orch. di Brancaccio" a Palermo	L (corale)	500	6-14	1 volta a settimana	S	N
"Musica insieme a Librino" a Catania	L, 1 C	L:90 totali C: 25	6-15	5 volte a settimana	S	N
"Ass. Musicale Alkantàra" a Catania	L (violino)	25	6-12	2 volte a settimana	S	N

Appendice III

Questionario Nuclei

NOME: _____

COGNOME: _____

ETÀ: _____

LUOGO DI NASCITA: _____

CLASSE: _____

STRUMENTO: _____

DATA DI COMPILAZIONE DELLA PROVA: _____

1) Pratici dello sport?

SÌ NO

Se sì: - quale? _____

- quante ore a settimana? _____

- quante volte a settimana? _____

2) Fai parte di un gruppo scout?

SÌ NO

3) Svolgi altre attività durante la settimana?

SÌ NO

Se sì:

- quale/i? _____

- per quante ore a settimana ciascuna? _____

- quante volte a settimana ciascuna? _____

4) Cosa fai solitamente nel tuo tempo libero? _____

5) Ti capita di ascoltare musica classica?

SÌ NO

Se sì:

- con quale dispositivo tra i seguenti?

smartphone radio iPod internet TV stereo
 altro _____

6) Ti capita di andare a sentire dei concerti di musica classica oltre quelli della tua orchestra?

SÌ NO

Se sì:

- con chi ci vai?

familiari amici insegnanti compagni di orchestra
 altro: _____

- quanto spesso?

meno di una volta al mese più di una volta al mese

7) Hai un compositore di musica classica preferito?

SÌ NO

Se sì:

- quale? _____

- quale tra le sue composizioni ti piace di più?

8) Ti diverti quando suoni?

SÌ NO

9) Da grande vuoi fare il musicista?

SÌ NO NON SO

10) Ti piacerebbe suonare un altro strumento musicale oltre al tuo?

SÌ NO

Se sì:

- quale? _____

- cosa ti piace di quest'altro strumento? _____

11) A casa, quanti giorni suoni a settimana?

1 2 3 4 5 6 7

- per quanto tempo ogni volta?

meno di un'ora

più di un'ora

12) Frequenti il conservatorio?

SÌ NO

13) Perché hai scelto proprio lo strumento che suoni? _____

14) Nella tua famiglia ci sono altre persone che sanno suonare uno strumento musicale?

SÌ NO

Se sì:

- chi tra i seguenti?

papà mamma fratello sorella zia

zio nonno nonna cugino cugina altro adulto

- quale strumento? _____

- ti capita di suonarci insieme?

SÌ NO

15) Capita che uno dei tuoi genitori (o chi ne fa le veci), ti chieda di fargli sentire un pezzo che stai studiando?

SÌ NO

Se sì:

- quanto spesso?

sempre spesso qualche volta

16) Mentre studi un pezzo a casa, capita che uno dei tuoi genitori (o chi ne fa le veci) ti corregga?

SÌ NO

Se sì:

- quanto spesso?

sempre spesso qualche volta

17) Capita che uno dei tuoi genitori (o chi ne fa le veci) venga ai concerti che fai con l'orchestra?

SÌ NO

Se sì:

- quanto spesso?

sempre spesso qualche volta

18) Ti capita di andare a sentire dei concerti di musica classica con uno dei tuoi genitori (o con chi ne fa le veci)?

SÌ NO

19) Suonavi già uno strumento prima di entrare in orchestra?

SÌ NO

20) Prima di entrare in orchestra sapevi come fosse organizzata un'"orchestra di musica classica"?

SÌ NO

21) Avevi mai suonato insieme ad altri ragazzi prima di entrare in orchestra?

SÌ NO

22) In questo periodo fai parte di una band musicale?

SÌ NO

23) Hai mai fatto parte, in passato, di una band musicale?

SÌ NO

24) Ti diverti quando suoni in orchestra?

SÌ NO

25) Ti piace di più suonare da solo o con gli altri?

da solo con gli altri

26) Ti capita di suonare con alcuni tuoi compagni di orchestra, che suonano il tuo stesso strumento, a casa tua o a casa loro?

SÌ NO

Se sì:

- quanto spesso?

meno di una volta a settimana una volta a settimana
 più di una volta a settimana

27) Ti capita di suonare con alcuni tuoi compagni di orchestra, che suonano uno strumento diverso dal tuo, a casa tua o a casa loro?

SÌ NO

Se sì:

- quanto spesso?

meno di una volta a settimana una volta a settimana
 più di una volta a settimana

28) Ti capita di giocare o di uscire insieme ai tuoi compagni di orchestra? SÌ NO

Se sì:

- quanto spesso?

- meno di una volta a settimana una volta a settimana
 più di una volta a settimana

29) Quando sei in orchestra e suoni il tuo strumento, riesci a seguire anche quello che fanno gli altri strumenti?

SÌ NO

30) C'è uno strumento, o più di uno, che non conoscevi prima e che hai scoperto solo quando sei entrato in orchestra?

SÌ NO

Se sì:

- quale/i? _____

31) Secondo te, in orchestra c'è uno strumento più importante degli altri? SÌ NO

Se sì:

- quale? _____

- perché? _____

Se no:

- perché? _____

32) Secondo te, per eseguire un pezzo in orchestra, il tuo strumento è necessario come lo è quello degli altri?

S NO

Se sì:

- perché? _____

Se no:

- perché? _____

33) Oltre allo strumento che suoni in orchestra, sai suonarne altri?

SÌ NO

Se sì:

- quale/i? _____

34) Che lavoro fa tua mamma? _____

35) Dove è nata tua mamma?

Città: _____

Paese: _____

36) Che lavoro fa tuo papà? _____

37) Dove è nato tuo papà?

Città: _____

Paese: _____

38) Qual è il titolo di studio di tua mamma?

Diploma di Scuola media Diploma di Scuola superiore
 Laurea

39) Qual è il titolo di studio di tuo papà?

Diploma di Scuola media Diploma di Scuola superiore
 Laurea

40) Hai fratelli o sorelle?

SÌ NO

Se sì:

- quanti? __

Appendice IV

Scala Percezione Orchestra¹⁹²

Qui sotto troverai 27 affermazioni che riguardano l'esperienza in orchestra. Leggi con attenzione ogni affermazione e metti una crocetta in corrispondenza della risposta che descrive meglio la tua esperienza. Non ci sono risposte corrette o sbagliate. Ti invitiamo a rispondere ad ogni affermazione.

Item	Comp. d'accordo	Abb. d'accordo	Neutrale	Abb. in disaccordo	Comp. in disaccordo
1) Suonare in orchestra è divertente					
2) Quando si suona insieme agli altri è difficile concentrarsi					
3) In orchestra non si è liberi di suonare come si vuole					
4) Suonare con altri permette di avere occasioni di fare amicizia					
5) In orchestra ci sono occasioni per ridere insieme					

¹⁹² La Scala di Percezione dell'attività in orchestra è stata inserita alla fine del Questionario Nuclei: i nomi dei ragazzi sono stati inseriti sulla prima pagina del Questionario.

6) Suonare con gli altri aiuta a suonare meglio il proprio strumento					
7) In orchestra è facile trovare aiuto per migliorare					
8) Quando si suona in orchestra dispiace sbagliare, perché si rovina il lavoro degli altri					
9) In orchestra, per suonare bene, è importante ascoltare la parte degli altri					
10) Guardare i compagni di fila è utile per imparare					
11) È impegnativo suonare in orchestra					
12) È difficile sentire la propria parte quando si suona con gli altri					
13) È difficile capire quando l'orchestra suona intonata					
14) In orchestra è facile sbagliare					
15) In orchestra il risultato viene dal lavoro di tutti					
16) Suonare bene la propria parte aiuta gli altri a migliorare					

17) Suonare in pubblico insieme agli altri dà sicurezza					
18) Quando si suona in orchestra si imparano aspetti che non riguardano il proprio strumento					
19) In orchestra tutti sono ugualmente responsabili della buona riuscita di un'esecuzione					
20) Quando si sbaglia mentre si suona con gli altri, gli altri possono coprire l'errore					
21) Quando si suona in orchestra, l'unica cosa di cui preoccuparsi è fare bene la propria parte					
22) Dispiace quando un compagno di orchestra sbaglia					
23) È difficile suonare con qualcuno che dirige					
24) In orchestra si deve essere attenti a quello che fanno tutti gli altri					
25) È interessante ascoltare quello che il direttore dice agli altri strumenti					

26) È stimolante ascoltare quello che di diverso suonano gli altri					
27) È difficile rimanere intonati col proprio strumento quando si suona in orchestra					

Grazie per la collaborazione!

Appendice V Diario individuale

Caro membro dell'orchestra, questo è il tuo piccolo diario personale. Qui, una volta a settimana, potrai parlare della tua esperienza nell'orchestra: ti richiederà solo due minuti!

Per ogni settimana troverai un foglio.

Su ogni foglio ci sono 3 frasi: per ciascuna frase ti chiediamo di mettere una crocetta su una delle faccine che corrisponde al tuo giudizio!



(da un livello di grande soddisfazione... a un livello di totale scontentezza)

Dopo le 3 frasi, troverai degli spazi bianchi in cui potrai raccontare quello che ti ha fatto più piacere; i progressi che secondo te ha fatto l'orchestra; le difficoltà che hai incontrato e le tue sensazioni.

È importante che tu lo faccia ogni settimana!

Grazie per la tua collaborazione!!!

NOME: _____
COGNOME: _____
ETÀ: _____
LUOGO DI NASCITA: _____
CLASSE: _____
STRUMENTO: _____

(1 sett.)

1) Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento



2) Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in orchestra



3) Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra



Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana:

Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l'orchestra in questa settimana:

Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...):

1) Questa settimana ho fatto progressi con il mio strumento



2) Questa settimana ho fatto progressi nei brani che suono in orchestra



3) Questa settimana mi sono trovato bene con i compagni di orchestra



Racconta l'attività o il momento che ti ha fatto più piacere in questa settimana:

Racconta quali progressi, secondo te, ha fatto l'orchestra in questa settimana:

Altre riflessioni (le difficoltà incontrate; le sensazioni provate...):

¹⁹³ Si è scelto di inserire le pagine delle prime 2 settimane: seguono altre 18 pagine dello stesso tipo (totale 20 settimane).

Appendice VI Annotazioni del docente

Gentile Docente,

le chiediamo di appuntare, ogni due settimane, quali attività didattiche ha svolto, evidenziandone i punti di forza e/o di debolezza, insieme all'organizzazione e alle difficoltà incontrate. Le chiediamo eventualmente poi di segnalare l'eventuale presenza e gestione di didattiche speciali per alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali). Ogni foglio corrisponde a un periodo di 15 giorni.

Le richiederà giusto qualche minuto! Grazie!!

NOME: _____

COGNOME: _____

ETÀ: _____

LUOGO DI NASCITA: _____

(I sett.)

1) Attività svolte (tempi, strategie di insegnamento attivate, prove a sezione...)

2) Difficoltà incontrate (di natura didattica e/o organizzativa)

3) Punti di forza e/o di debolezza (quali elementi stanno caratterizzando positivamente o negativamente l'esperienza dei ragazzi)

4) Dinamiche di inclusione degli allievi con bisogni particolari (descrivere se e come sono state gestite le esigenze specifiche dei ragazzi)

Altre riflessioni (elementi degni di nota per il progresso o della didattica o per la sfera emotiva ed emozionale dei ragazzi):

(II sett.)¹⁹⁴

1) Attività svolte (tempi, strategie di insegnamento attivate, prove a sezione...)

2) Difficoltà incontrate (di natura didattica e/o organizzativa)

3) Punti di forza e/o di debolezza (quali elementi stanno caratterizzando positivamente o negativamente l'esperienza dei ragazzi)

4) Dinamiche di inclusione degli allievi con bisogni particolari (descrivere se e come sono state gestite le esigenze specifiche dei ragazzi)

Altre riflessioni (elementi degni di nota per il progresso o della didattica o per la sfera emotiva ed emozionale dei ragazzi):

¹⁹⁴ Si è scelto di inserire le prime due pagine: seguono altre 8 pagine dello stesso tipo (totale 20 settimane).

Appendice VII

Focus Group

Domanda di apertura

Presentazione

- 1) Nome
- 2) Anni (tra 20-30, 30-40, 40-50, 50-60, 60-70)
- 3) Strumento/i in cui sei diplomato/laureato
- 4) Strumento/i che insegni
- 5) Da quanto tempo insegni (in generale)
- 6) Da quanto tempo insegni in questa scuola
- 7) Hai già partecipato a dei Focus Group
(e se sì: su questo argomento?)

Domanda introduttiva

Introduzione

- 1) quando sentite la parola "Sistema" cosa vi viene in mente? (un concetto, un'immagine, una persona, una performance...)

Domande di transizione

Transizione

Riflessione

Al di là di tutte le specificità storico-socio-culturali che determinano necessariamente delle differenze e adattamenti del modello originario (El Sistema in Venezuela):

- 1) a vostro avviso, quali le novità dal punto di vista didattico - metodologico che il "Sistema - Italia" offre?
- 2) ed, eventualmente, quali quelle inverate (lo stato dei fatti) oggi nel vostro Nucleo?

Domande sostanziali

Centro

Riflessione

Per la formazione dei docenti, sono stati organizzati, sia dei seminari sul tema della nuova metodologia dell'insieme tenuti da maestri venezuelani (ospiti per

iniziativa specifica di alcuni Nuclei) sia un Master di I livello per “Operatore musicale per orchestre e cori infantili e giovanili” – Università di Firenze - docente Daniela Sarsini, durata 12 mesi, costo 2000 euro, posti disponibili 40, quest’anno ne hanno presi 15 su 16 candidati):

- 1) qual è la vostra opinione su entrambe le iniziative (seminari e master)?
- 2) a vostro avviso, sono necessari dei corsi di formazione per la realtà didattica -metodologica che il “Sistema – Italia” propone?
- 3) a vostro avviso, come affrontare il tema della formazione dei docenti?

Riflessione

Nel “Piano didattico” presentato nel 2011 da Andrea Lucchesini, ad eccezione dei metodi Arban e Kopprasch per ottoni, non viene citato nessun metodo specifico per fiati, archi e tastiere. Dagli atti del convegno (Fiesole il 13 e il 14 novembre 2010) e da una serie di interviste realizzate con insegnanti e referenti di alcuni Nuclei si evince che i metodi didattici utilizzati sono il Fletcher (pf, Canada, 1899-1988; la memoria!!!), il Roland (vl, Ungheria, 1911-1978; educazione al movimento, Neuroscienze, biomeccanica, azione globale del corpo), il Nelson (vl, inglese, 1936; canto e ritmica), il Suzuki (vl, giapponese, 1898-1998; imitazione e famiglia):

- 4) quale/i il/i metodo/i didattici da voi applicati?
- 5) e perché proprio questo/i e non altri?

Riflessione

Uno dei principi del “Sistema” è il coinvolgimento delle famiglie, sia nel metodo (Suzuki), sia nella partecipazione all’esperienza complessiva che fa il ragazzo (presenza ai concerti, condivisione del percorso...):

- 6) qual è la situazione del vostro Nucleo su questo?
- 7) quali le difficoltà riscontrate su questo?

Domanda finale

- 1) “cosa fare” e “come operare” perché a vostro avviso si possa realizzare rete e scambio?

Appendice VIII
Intervista-Intervista telefonica
Referenti Nucleo

- 1) Siete un'associazione culturale, una cooperativa sociale, una scuola di musica municipale, altro___?
 - 2) Da quanto tempo esistete?
 - 3) Quando avete aderito al "Sistema"?
 - 4) Perché avete aderito al "Sistema"?
 - 5) Quali sono le forme di finanziamento e di sostegno del vostro Nucleo?
 - 6) Quale il rapporto con il Comitato Direttivo?
 - 7) Quali sono le difficoltà che riscontrate nella vostra attività?
 - 8) Quali le caratteristiche peculiari del vostro Nucleo?
-

9) Qual è il profilo socio-culturale medio delle persone che si iscrivono a una delle vostre attività?

10) Riuscite a coinvolgere le famiglie?

Se sì:

- In che forma?

Se no:

- Perché?

11) Nel vostro Nucleo ci sono bambini *affidati* dai servizi sociali alle famiglie in cui vivono?

Se sì:

-quanti?

-per quali motivi?

-quale/i tra i ragazzi?

(è sufficiente solo il nome, e l'iniziale del cognome in caso di omonimia: l'utilizzo di tale informazione è strettamente legato alla triangolazione e confronto degli altri strumenti di indagine, ad opera esclusivamente della sottoscritta)

12) O che vivono in case-famiglia o presso istituti?

Se sì:

-quanti?

-per quali motivi?

-quale/i tra i ragazzi?

(è sufficiente solo il nome, e l'iniziale del cognome in caso di omonimia: l'utilizzo di tale informazione è strettamente legato alla triangolazione e confronto degli altri strumenti di indagine, ad opera esclusivamente della sottoscritta)

13) Viene data la possibilità al bambino di scegliere lo strumento, prevedendo un periodo di prova? (nel piano didattico è previsto un periodo di prova e sperimentazione dei vari strumenti)

14) È prevista la rotazione dei ruoli nelle varie sezioni?

15) Riuscite ad operare in rete con gli altri Nuclei?

Se sì:

-in che forma?

Se no:

-perché?

16) Quali le finalità e le prospettive?

Appendice IX

Classroom Community Scale di A. Rovai

Qui sotto troverai 20 affermazioni che riguardano l'esperienza scolastica che stai facendo nella tua classe.

Leggi con attenzione ogni affermazione e metti una crocetta in corrispondenza della risposta che descrive meglio la tua esperienza in classe.

Non ci sono risposte corrette o sbagliate!

Se non sei né d'accordo, né in disaccordo con un'affermazione, o sei incerto, colloca la crocetta nell'area "Neutrale".

Non soffermarti troppo su ogni singola affermazione, ma scegli la risposta che descrive meglio come ti senti.

Ti invitiamo a rispondere ad ogni affermazione.

Grazie per la collaborazione!!!

Nome: _____

Cognome: _____

Genere: M - F (mettere una crocetta)

Età: _____

Classe: _____

Item	Comp. d'accordo	Abb. d'accordo	Neutrale	Abb. in disaccordo	Comp. in disaccordo
1) In questa classe gli studenti si interessano gli uni degli altri					
2) Mi sento incoraggiato a fare domande in classe					
3) Ho dei buoni legami con i miei compagni					
4) È difficile ricevere aiuto quando faccio una domanda					
5) Non sento lo "spirito di gruppo" con i miei compagni					
6) Ricevo consigli al momento giusto					
7) Sento che questa classe è come una famiglia					
8) Mi sento a disagio se dico che non ho capito					
9) In questa classe mi sento isolato					

10) Nella mia classe non mi sento di parlare apertamente					
11) Mi fido dei miei compagni					
12) Questa esperienza scolastica non mi ha fatto imparare molto					
13) Posso contare sui miei compagni					
14) I miei compagni non mi aiutano a imparare					
15) I miei compagni contano su di me					
16) Nella mia classe mi vengono date tante opportunità per imparare					
17) I miei compagni non mi danno sicurezza					
18) Penso che i miei bisogni non sono stati soddisfatti da questa scuola					
19) Ho fiducia nel sostegno dei miei compagni					
20) In questa classe non viene incoraggiato il desiderio di apprendere					

Biblio-sitografia

AGAZZI ALDO, *La società come ordine educante, in Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia, 1965.

AGAZZI ALDO, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia, 1968.

ANSHEL ANAT, KIPPER DAVID A., *The influence of group singing on trust and cooperation*, 1988, in "Journal of Music Therapy", 3.

ARVELO ALBERTO, *Tocar y luchar*, Film documentario, Venezuela, 2015.

ASHAR HANNA & SKENES ROBERT, *Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students?*, 1993, in "Adult Education Quarterly", 43(2), 90 – 100. Cit. in Rovai 2002.

AUGÈ MARC., *Nonluoghi, Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 1996.

AZMITIA MARGARITA, *Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?*, 1988, in "Child Development", 59.

BALLABIO LUCIANO, FABBRI GIORGIO E FRANCESCO SENESE, *Come un'orchestra. Fere musica insieme per crescere insieme*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

BARBAROSSA CRISTIANO, *A Slum Symphony*, Film documentario, Italia, 2010.

BENVENUTO GUIDO, *Un approccio di pedagogia sociale per contrastare le "dispersioni"*, in BENVENUTO G., a cura di, *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Roma, Anicia, 2011.

BESSER HOWARD, DONAHUE STACEY, *Introduction and overview: perspectives on... distance independent education*, 1996, in "Journal of the American Society for Information Science", 47(11), 801 – 804. Cit. in Rovai 2002.

BIASUTTI MICHELE, *Elementi di didattica della musica*, Carocci Faber, Roma, 2015.

BOOTH ERIC, *El Sistema's open secrets*, in "Teaching Artist Journal" 9(1), 16-25, 2011.

BOOTH ERIC, *Thoughts on Seeing El Sistema*, in "Teaching Artist Journal", Taylor & Francis Group, 2009.

BORGHESE MICHELA CHIARA, *L'orchestre comme "phénoménologie de la rencontre*, UNESCO, in "Programme MOST sur la Gestion des transformations sociales", Table ronde sur la pluralité des langages et des lieux de la philosophie, Parigi, 19 novembre 2015.

BORGHESE MICHELA CHIARA, *La speranza di un ricordo e il ricordo della speranza. In memoria di Claudio Abbado*, l'albatros, Rivista trimestrale, Roma, 2 :4-2014.

BORN GEORGINA AND DAVID HESMONDHALGH, *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music*. Berkeley, Calif: University of California Press, eds. 2000, cit. in BULL ANNA, *El Sistema as a bourgeois social project: Class, gender, and Victorian values*, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 2016, 15 (1): 120–53.

BROWN ANN L., CAMPIONE JOSEPH C., *Guided Discovery in a Community of Learners*, in MCGILLY KATE [a cura], *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice*, Cambridge, MA, MIT Press, Bradford Book, 1994.

CACCIAMANI STEFANO, *Imparare cooperando*, Carocci Editore, Roma, 2008.

CANINO BRUNO, *Vademecum del pianista da camera*, Firenze, Passigli, 1997.

CAROCCIA ANTONIO, *Il Sistema Abreu: per un approccio cooperativo alla didattica della musica*, in "El Sistema Abreu, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014", Aracne, Roma 2014.

CASPER BERNHARD, *Evento e preghiera*, Cedam, Padova, 2003.

CATALDI SILVIA, *Come si analizzano i Focus Group*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

DAUPHIN CLAUDE, *Didattica della musica del novecento*, in "Aa. Vv. Enciclopedia della Musica, Il Sapere Musicale, Vol. II", Einaudi, Torino, 2002.

DAVIES RIE, OHL MADELEINE, MANYANDE ANNE, *Making music may improve young children's behavior*, British Psychological Society, University of West London, Retrieved in "CogDev 2013 Joint Annual Conference of the BPS Cognitive and Developmental Sections", University of Reading, 4 - 6 September 2013.

DELFRATI CARLO, *Fondamenti di Pedagogia musicale*, Edt, Torino, 2008.

DEWEY JOHN, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

DEWEY JOHN, *Educazione ed esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

DOBSON NICOLAS, *Hatching plans: Pedagogy and discourse within an El Sistema-inspired program*, in "Action, Criticism, and Theory for Music Education", 2016, 15 (1): 89-119.

DURKHEIM ÉMILE (1922), *Éducation et sociologie*. Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay.

FINK ROBERT, *Resurrection Symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles*, in "Action, Criticism, and Theory for Music Education", 2016, 15 (1): 33-57.

FRABBONI FRANCO (a cura di), *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo, 1989.

FREIRE PAULO, *Educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973.

FREIRE PAULO, *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Ed. Gruppo Abele, Torino, 2014.

FREIRE PAULO, *La pedagogia degli oppressi*, (1968), Ed. EGA, Torino, 2002.

GASER CHRISTIAN AND GOTTFRIED SCHLAUG, *Brain structures differ between musicians and non-musicians*, in "The Journal of Neuroscience" 23.27 (2003): 9240-9245.

GIOSI MARCO, MARIANI ALESSANDRO, SARSINI DANIELA, CAMBI FRANCO, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Carocci, Roma, 2012.

GUTTIEREZ SARPE MIRIAN, *El Sistema: un modello didattico musicale in "Quando la musica salva la vita: conoscere e interagire con El Sistema Abreu"*, Atti del convegno di studi, Conservatorio U. Giordano di Foggia, 23 maggio 2014, Aracne, Roma 2014.

HILL JEAN L., *Psychological sense of community: suggestions for future research*, 1996, in "Journal of Community Psychology", 24(4), 431 – 438. Cit. in Rovai 2002.

<http://www.unifi.it/vp-10188-dipartimento-di-scienze-della-formazione-e-psicologia.html#musicale>. Per tale Master, al settembre 2014 unico esempio in Italia, c'è in progetto di estenderlo anche ad altre università italiane, così da abbracciare tutto il territorio.

http://www.music.umich.edu/faculty_staff/bio.php?u=rlculver

<http://www.orchestramozart.com/index.php?page=alias-4>

<http://www.orchestramozart.com/index.php?page=il-progetto-papageno>.

<http://www.passeursdarts.org>

<http://www.scuolamusicafiesole.it/it/ogi/storia>

<http://www.teachingartists.com>

https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music

HYDE KRISTA L., et al, *Musical training shapes structural brain development*, in "The Journal of Neuroscience" 29.10 (2009): 3019-3025.

ISTITUTO VENEZOLANO DE MÚSICA SIMÓN BOLÍVAR, Resultados y Recomendaciones del Proyecto, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Documento reservado UNDP/VEN/78/012, Paris, 31 de Diciembre 1983.

IZZO DOMENICO, *Manuale di pedagogia sociale*, Bologna, Clueb, 1997.

JANKÉLÉVITCH VLADIMIR, *La musica e l'ineffabile* (1961), trad. it. a cura di E. Lisciani-Petrini, Tempi moderni Ed., Napoli, 1985.

JOHNSON DAVID W., JOHNSON ROGER, *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*, 1999a, Boston: Allyn & Bacon. First edition, 1975.

KERKA SANDRA, *Distance learning, the Internet, and the World Wide Web*, 1996, in "Center on Education and Training for Employment, No. 168", ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 214. Cit. in Rovai 2002.

KIRSCHNER SEBASTIAN, TOMASELLO MICHAEL, *Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children*, 2009, in "Journal of Experimental Child Psychology", 102, 299-314.

KIRSCHNER SEBASTIAN, TOMASELLO MICHAEL, *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*, 2010, in "Evolution and Human Behavior" 31 (2010) 354–364.

KOELSCH STEFAN, *Towards a neural basis of music-evoked emotions*, Trends Cog Sci, 14 (3), 131 – 137.

LACE JEAN & WENGER ETIENNE, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2012.

LOFFREDO ANTONIO, *Noi del Rione sanità. La scommessa di un parroco e dei suoi ragazzi*, Mondadori, Milano, 2013.

LOGAN OWEN, *Lifting the veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path*, in "Action, Criticism, and Theory for Music Education", 2016, 15 (1): 58–88.

MAJNO MARIA, *Educazione musicale, integrazione e apprendimento sociale. Il modello del "Sistema": caratteristiche e adattamenti*, in AA. VV. *Filogenesi e ontogenesi della musica. La musica nell'evoluzione delle specie animali e nello sviluppo umano*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

MAJNO MARIA, *From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education*, in "Annals of the New York academy of sciences", The Neurosciences and Music IV: Learning and Memory, 2012, 56-64.

MAKARENKO SEMĚNOVIČ ANTON, *Poema pedagogico*, a cura di N. SICILIANI DE CUMIS. Con la collaborazione di F. CRABA, M. UGAROVA, e gli studenti dei corsi di Pedagogia generale I nell'università di Roma "La Sapienza" 1992-2009, Roma, l'albatros, 2009.

MCMILLAN DAVID W. AND CHAVIS DAVID M., *Sense of Community: A Definition and Theory*, in "Journal of Community Psychology", Volume 14, NY, 1986.

MENCARELLI MARIO, *Il diritto dell'educazione. Frontiera della pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia, 1975.

MILLER G. JAMES, *La teoria generale dei sistemi viventi*, FrancoAngeli, Milano, 1971.

MODESTI ANNA, *Perché El Sistema funziona?*, in AA. VV., *Musica e società: per un sistema nazionale delle orchestre sinfoniche e dei cori infantili*, "Atti del Convegno, Fiesole 13 – 14 novembre 2010, Fondazione Scuola di Musica di Fiesole, 2011".

MOSCA ANTONIO, *Riflessione sull'applicazione del Metodo "El Sistema" del maestro Abreu in Italia e altre considerazioni sulla realtà del Metodo Suzuki e sull'insegnamento della musica con il metodo tradizionale*, in AA. VV., *Musica e società : per un sistema nazionale delle orchestre sinfoniche e dei cori infantili*, "Atti del Convegno, Fiesole 13 – 14 novembre 2010, Fondazione Scuola di Musica di Fiesole, 2011".

PACIANO FERMOSE, *Pedagogia Social, Fundamentacion Cientifica*, Herder, Barcelona, 1994, p. 56, cit. MARIO POLLO, *Manuale di Pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano 2004.

PISCAZZI ANITA, *El Sistema. L'approccio didattico – musicale della sperimentazione di José Antonio Abreu*, Aracne Editrice, 2015.

POLLO MARIO, *Manuale di Pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.

RADAELLI AMBRA, *La musica salva la vita, Il "Sistema" delle orchestre giovanili dal Venezuela all'Italia*, Feltrinelli, Milano, 2012.

RHEINGOLD HOWARD, (1991). *The virtual community*. New York: Summit. Cit. in Rovai 2002.

ROVAI ALFRED P., *Development of an instrument to measure classroom community*, in "Internet and Higher Education" 5 (2002) 197–211.

ROVAI ALFRED P., *Building classroom community at a distance: a case study, 2001*, in "Educational Technology Research and Development Journal", 49(4), 35 – 50.

SANTELLI BECCEGATO, *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola, 2001.

SCHELLENBERGE. GLENN AND HALLAM SUSAN, *Music Listening and Cognitive Abilities in 10-and 11-Year-Olds: The Blur Effect*, in "Annals of the New York Academy of Sciences" 1060.1 (2005): 202-209.

SCHELLENBERGE. GLENN AND MORENO SYLVAIN, *Music lessons, pitch processing, and g.*, in "Psychology of Music" 38.2 (2010): 209-221.

SEARBY MIKE & EWERS TIM, *An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music*, Kingstone University, in "Assessment & Evaluation in Higher Education", 22:4, 371 – 383.

SEELMAN MARYLYN, *El Sistema Interview*, American String Teacher 61 (February 2011): 36. in LESNIAK MELISSA, *El Sistema and American Music Education*, in "Music Educators Journal", 2012, 99: 63.

SLAVIN ROBERT E., *Cooperative Learning*, in "Review of Educational Research Summer", 1980 50: 315-342.

SLEVIN MICHAEL & SLEVIN PATRICK, *Psychoanalysis and El Sistema: Human Development through Music*, in "International Journal of Applied Psychoanalytic Studies", 2013.

SURIAN ALESSIO, *L'attualità di Paulo Freire, Intervista a Moacir Gadotti* (Istituto Paulo Freire) in occasione del Forum Mondiale dell'Educazione dell'Alto Tiete, Settembre 2007.

SUZUKI SHINICHI, *Crescere con la musica*, Ed. Volontè&Co, Milano, 1996.

TAYLOR LUCY, MCGRATH-CHAMP SUSAN, CLARKEBURN HENRIKKA, *Supporting student self-study: The educational design of podcasts in a collaborative*

learning context, in "Active Learning in Higher Education March" 2012 13: 77-90.

TINTO VINCE, *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*, 1993, Chicago: University of Chicago Press., Cit. in Rovai 2002.

TRAINOR LAUREL J., *Are there critical periods for musical development?*, in "Developmental psychobiology" 46.3 (2005): 262-278.

TUNSTALL TRICIA, *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*, 2012, New York, W. W. Norton.

TWIGG CAROL A., *IS TECHNOLOGY A SILVER BULLET?*, 1997, Educom Review, 28 – 29.

VARISCO BIANCA MARIA, *Costruttivismo socio – culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazione didattiche*, Carocci Editore, Roma, 2002.

VEGGETTI MARIA SERENA, *L'apprendimento cooperativo. Concetti e contesti*, Carocci Editore, Roma, 2004.

VYGOTSKIJ LEV S., *Pensiero e linguaggio*, Editori Laterza, Lecce, 2011.

VYGOTSKIJ LEV S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1987.

www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/wpd2015_programme_fr.pdf.

Finito di stampare nel mese di febbraio 2017
presso il Centro Stampa Pioda, Roma