

Musicoterapia educativa per l'inclusione e il potenziamento delle competenze trasversali nella scuola primaria. Una lettura pedagogica di un'esperienza in un Istituto Comprensivo dell'hinterland milanese

Leonardo Menegola¹

¹ Università eCampus; leonardo.menegola@uniecampus.it

Abstract: Il contributo analizza un intervento di musicoterapia educativa e di comunità in una Scuola Primaria milanese, mirato a promuovere processi inclusivi e potenziare competenze trasversali. L'intervento si colloca in un orizzonte epistemologico pluralistico e interdisciplinare, che assume un approccio ai comportamenti–problema epistemologicamente complementare alle tecniche cognitivo–comportamentali standardizzate, e una prospettiva *embodied, enacted* ed *embedded* della didattica. Il progetto è consistito in un ciclo di incontri di piccolo gruppo in orario curricolare, attivati a fronte di criticità educativo–comportamentali segnalate dalla scuola. La presa in carico ha riformulato la domanda in chiave gruppale e contestuale, lavorando sull'ampliamento delle forme di partecipazione, sulle interazioni tra pari e sulle dinamiche di classe. La rilevazione qualitativa ha integrato uno strumento di restituzione partecipata rivolto ai bambini, osservazione partecipante, audioregistrazioni, diari di bordo e interviste in profondità a conduttori e insegnanti. Il mediatore sonoro–musicale emerge come dispositivo pedagogico corporeo, sensoriale ed espressivo che organizza spazio, tempo, corpi e oggetti in un campo di esperienza significativo, e come grammatica multimodale che amplia gli spazi di partecipazione. La dimensione ludica – strutturata e improvvisativa – e la qualità rituale dell'attività si sono rivelate centrali in relazione al clima di classe e alle competenze socio–emotive.

Parole chiave: Musicoterapia educativa; inclusione; scuola primaria; mediatori espressivi; dimensione rituale.



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione. Inclusione e comportamenti–problema nella scuola primaria: per una postura epistemologica pluralistica

L'inclusione scolastica costituisce un orizzonte normativo e operativo consolidato (Cottini, 2018). La sua realizzazione, tuttavia, incontra nei contesti reali una tensione costante fra principio e pratica, esemplificata dal fenomeno emergente dei cosiddetti comportamenti–problema. Nella scuola primaria in particolare, la loro gestione tende oggi a configurarsi come questione non solo operativa ma anche epistemologicamente contesa, attraversata da istanze di medicalizzazione e standardizzazione e dal correlato rischio di una riduzione della complessità pedagogica. Il dilagare di prospettive riduzionistiche e tecnicistiche, segnato dall'incremento esponenziale delle certificazioni diagnostiche e dal rischio di assoggettamento delle professionalità educative alle lo-

giche biomediche (Gaspari, 2017), produce diversi rischi, tra cui quello di un processo di “medicalizzazione dell’insuccesso scolastico”, che tende a tradurre in patologie individuali quelle che sono spesso disuguaglianze sociali e di classe (Morel, 2014). All’interno di questo scenario, approcci di derivazione cognitivo-comportamentale e tecniche *evidence-based – task analysis*, strutturazione ambientale, analisi funzionale, *positive behaviour support* – mantengono una legittimità scientifica documentata (Cottini, 2018; Ianes & Cramerotti, 2002), purché preservati da derive applicative riduzionistiche e ancorati a un quadro di presa in carico educativa più ampio e profondo, che includa prospettive clinico-pedagogiche qualitative, espressive, narrative, fondate sulla mediazione culturale e sul nutrimento simbolico (Boimare, 2005). Tali prospettive consentono di leggere la difficoltà di apprendimento e di integrazione scolastica non come mera carenza cognitivo-comportamentale, secondo una lettura riduzionistica, ma come risposta individuale complessa a difficoltà multisituate – emotive, corporeo-affettive, inconsce, oltre che intellettive – che la cornice stessa costituita dalla struttura scolastica può attivare; e di riconoscere a forme di pensiero non strettamente razionali – narrazione, immaginazione, gioco simbolico – la capacità di dare nome e contenimento a quei vissuti, rendendoli pensabili. Il presente contributo si colloca in questa pluralità, assumendo come scelta epistemologica la complementarità degli approcci e la specificità del piano analitico costituito dal campo gruppale e dalla mediazione sonoro-musicale. In tale orizzonte si situano l’analisi di un’esperienza di musicoterapia educativa svolta in un Istituto Comprensivo dell’hinterland milanese, e la proposta concettuale del mediatore sonoro-musicale come dispositivo *embodied, enacted* ed *embedded* dell’azione educativa nel piccolo gruppo.

2. Cornici di riferimento: tre traiettorie convergenti

L’orizzonte teorico dell’esperienza è quello di una epistemologia incarnata, di matrice fenomenologica. In Merleau-Ponty (1945/2003) il corpo vivo sfugge a due riduzioni simmetriche: quella empiristica, che di esso fa una cosa fra le cose, e quella intellettualistica, per la quale l’esperienza attende dalla coscienza il proprio senso. Il corpo è invece apertura primaria sul mondo: percepire, muoversi e agire sono già operazioni di senso, e il concetto arriva dopo, a raccogliere ciò che lo schema corporeo e l’intelligenza motoria hanno già organizzato sul piano pratiflessivo. L’infanzia rende questa tesi particolarmente evidente: il bambino conosce anzitutto abitando il mondo con il movimento, il ritmo, la voce, e vi costruisce legami secondo quelle forme dinamiche e vitali dell’esperienza – profili di attivazione, sintonizzazioni affettive – che Stern (1985/1987, 2010/2011) ha posto al centro dello sviluppo intersoggettivo. La ricerca sulla *communicative musicality* (Malloch & Trevarthen, 2009) ha mostrato che questa intersoggettività primaria ha struttura propriamente musicale: nei protodialoghi fra adulto e bambino, tempi, timbri e profili melodici si organizzano in pulsazioni e narrazioni condivise – la musicalità non come attitudine speciale, ma come dotazione comunicativa originaria. Su questo asse si colloca il concetto di “conoscenza tacita” di Polanyi (1966): vi è un sapere che eccede ciò che siamo in grado di dire, che fonda ogni sapere esplicito e che vive nelle competenze incorporate del gesto esperto – del musicista, dell’educatore, del clinico. La sua struttura *from-to* lega i particolari corporei, tacitamente presidiati, al fuoco dell’azione: chi agisce con perizia non delibera passo per passo, si affida a un’organizzazione operativa che lavora sotto la soglia della parola. Lunghi dall’essere un resto trascurabile, questo strato è la condizione

dell'apprendimento dichiarativo stesso. Gallagher (2005) ne offre la formulazione cognitiva più netta con la distinzione tra *body schema* e *body image*: è lo schema corporeo, operante prima della consapevolezza esplicita, a sostenere l'azione competente – segno che una quota rilevante del conoscere abita le pratiche del corpo, non le rappresentazioni. Un processo formativo che voglia toccare l'esperienza deve dunque rivolgersi anche agli schemi percettivi e motori, non alla sola cognizione esplicita.

L'approccio enattivo (Varela et al., 1991) porta questa linea alle conseguenze più radicali. Al concetto di “mente” del cognitivismo classico – un elaboratore di simboli indifferente al proprio supporto – gli autori oppongono una cognizione che sorge dall'accoppiamento strutturale di organismo e ambiente (*structural coupling*): il mondo non è là fuori, in attesa di essere rappresentato, ma viene fatto emergere (*to enact*) nell'azione sensomotoria di un corpo situato. Ne discende, per la formazione, che corpo, percezione e movimento non sono leve motivazionali accessorie: sono dimensioni epistemiche della conoscenza in quanto tale – nel caso dei bambini, le dimensioni nelle quali la conoscenza primariamente accade.

Questa concezione incarnata della conoscenza non riguarda soltanto i bambini coinvolti nel laboratorio, ma anche gli adulti che lo conducono. Il sapere della coppia di conduttori è anzitutto un *knowing-in-action* (Schön, 1983), capacità di calibrare in tempo reale la proposta di attività sonoro–musicale, l'assetto del gruppo e la gestione dei comportamenti, in forza di un sapere operativo che precede la verbalizzazione. La *reflection-in-action* trova a sua volta una sede stabile nella supervisione, nella quale gli episodi critici delle sessioni vengono ripresi e rielaborati (cfr. § 4). La cornice embodied riguarda dunque tanto i processi dei bambini quanto la professionalità che li accompagna.

2.1 Music therapy in educational settings e Community Music Therapy

La pratica musicoterapeutica in ambito educativo si configura come un processo in cui l'esperienza musicale, e le relazioni che si sviluppano attraverso di essa, sono usate come forza dinamica di cambiamento (Bruscia, 1993). Nei contesti scolastici, il modello articola quattro tipologie di esperienza musicale – improvvisativa, ricreativa, compositiva, ricettiva – ciascuna con specifiche proprietà espressive e relazionali, che il conduttore calibra in funzione degli obiettivi del piccolo gruppo. La cornice si raccorda al modello psicoeducativo italiano dell'analisi funzionale e dell'intervento sostitutivo (Ianes & Cramerotti, 2002). Esempio classico è quello in cui l'energia cinetica e l'impulsività di un bambino con difficoltà comportamentali non sono sanzionate o estinte, ma vengono rimotivate e collocate nella cornice di un “dialogo” sonoro strutturato – tramite strumenti e voce, nello scambio di turni – che restituisce alle condotte una funzione comunicativa nuova, simbolicamente sublimata, socialmente sostenibile.

A questo modello, la formulazione della Community Music Therapy (CoMT; Pavlicevic & Ansdell, 2004; Stige & Aarø, 2012) aggiunge una prospettiva epistemologica non medicalizzante, orientata alla promozione della salute, del benessere e del cambiamento sociale attraverso la partecipazione attiva a una comunità di pratica a mediatore sonoro–musicale, in cui il gruppo diviene campo relazionale e culturale. L'eterogeneità di lingua e provenienza, di stile espressivo, di profilo cognitivo–comportamentale e di personalità diviene risorsa polifonica da valorizzare. In coerenza con l'approccio ecologico e *resource-oriented* della CoMT, l'intervento opera

sull'empowerment dei partecipanti, sulla redistribuzione del capitale musicale nel gruppo e sulla generazione di un senso condiviso di appartenenza partecipata e attiva. Il mediatore sonoro–musicale funge da dispositivo pedagogico (Massa, 1997; Barone, 1997) che – in ragione di espliciti obiettivi educativi e di cura – organizza spazio, tempo, corpi e oggetti dentro un campo di esperienza significativo (Menegola, 2024), entro il quale il fare musica insieme attiva ascolto, sintonizzazione, regolazione condivisa. Il piano corporeo, nonverbale¹ e analogico diventa esperienzialmente e semanticamente attivo prima che entri in gioco la parola.

2.2 La letteratura italiana di pedagogia speciale a tema musicoterapeutico nel quadro della full inclusion

Nel quadro italiano della *full inclusion* (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2013, 2016), la musicoterapia opera come spazio di *meaning-making*, comunicazione e relazione: anche l'atto sonoro apparentemente disfunzionale – il colpo isolato, l'urlo, l'esecuzione fuori tempo, la fuga dal cerchio sonoro, persino dal setting, il “rumore”, la condotta dirompente – viene accolto e ricondotto a una trama collettiva, si fa elemento di una grammatica sonora condivisa, acquista uno spazio comunicativo riconoscibile (Menegola, 2024). Il dialogare in musica costruisce intersoggettività e intercorporeità (Merleau-Ponty, 1945/2003, 1964/1969) attraverso ascolto, rispecchiamento e accordatura espressiva – modalità di sintonizzazione affettiva e di sintonia con le forme vitali dell'esperienza (Stern, 1985/1987, 2010/2011) – e opera per questa via come dispositivo della relazione educativa e di cura (Menegola & Nobis, 2025). Nei contesti scolastici multietnici e plurilingui – come quello dell'IC dell'hinterland milanese qui considerato – questo mediatore assume una specifica funzione transculturale: opera su un canale nonverbale, corporeo e analogico, che precede e affianca la mediazione linguistica, e disinnesci il rischio di leggere il disorientamento culturale o la difficoltà linguistica come comportamento–problema da diagnosticare (Goussot, 2014). Voce, ritmo e gesto sonoro condiviso aprono uno spazio di sintonizzazione affettiva e di riconoscimento reciproco entro cui le differenze trovano una grammatica relazionale comune.

2.3 La cornice della didattica embodied: embodied, enacted, embedded

La cornice musicoterapeutica e quella inclusivo–pedagogica si saldano, sul piano epistemologico, nella prospettiva della didattica *embodied, enacted, embedded*. Il processo di apprendimento si configura come integrazione costitutiva di dimensione corporea, emotiva e cognitiva nella costruzione del significato (Gomez Paloma, 2013; Sibilio, 2014; Francesconi & Tarozzi, 2019). Sul versante neurofisiologico, l'esperienza musicale di gruppo attiva risonanze sensomotorie, intersoggettività affettiva e regolazione corporea condivisa che precedono la verbalizzazione e la sostengono; sul ver-

¹ Si adotta la grafia univervata “nonverbale”, attestata nell'italiano scientifico (De Mauro, 1982) e conforme all'uso grafico italiano dei composti con non– (Setti, 2009). La grafia staccata definisce il dominio per sottrazione; l'univerbazione lo nomina come ordine semiotico positivo – suono, ritmo, gesto, postura, sguardo, spazio, oggetti e silenzio come codici d'azione corporei condivisi – in coerenza con la doppia natura del mediatore discussa nel § 6. Per i bambini coinvolti, il cui accesso al canale verbale è spesso fragile o parziale, tali codici non costituiscono il residuo rispetto a una lacunosa verbalità, ma la via primaria della partecipazione e della produzione di senso.

sante didattico–apprenditivo, ridefinisce setting, ritmi e mediazioni come componenti non accessorie ma costitutive del processo.

In una cornice enattivista, la cognizione emerge dall’azione reciproca fra organismo e ambiente nel loro accoppiamento strutturale (Varela et al., 1991). Nel piccolo gruppo, il significato condiviso – clima di classe, regolazione, partecipazione – non viene trasmesso come contenuto, ma agito nel campo relazionale stesso del fare musica insieme: il cerchio degli strumenti, il ritmo, l’accordatura delle voci sono al contempo scena dell’apprendimento e suo accadere effettivo. La dimensione embedded dell’attività restituisce all’aula, agli oggetti sonori e alla disposizione dei corpi nello spazio il loro statuto di infrastruttura ecologica della cognizione, nella cui cornice il gesto di un alunno acquista senso non come dato isolato, ma come evento di un sistema di relazioni che lo rende leggibile e trasformabile.

3. Il dispositivo: dalla domanda individuale alla presa in carico di comunità

Il laboratorio si è svolto in un plesso di scuola primaria di un Istituto Comprensivo dell’hinterland milanese, lungo undici incontri nel corso dell’anno scolastico 2025–2026. Il contesto territoriale è segnato dalla coabitazione tra storici borghi agricoli e un esteso tessuto di insediamenti produttivi e logistici, e ospita una significativa componente di famiglie di origine migratoria. L’attivazione è nata da una richiesta della scuola che presentava due piani distinti e sovrapposti. Sul piano complessivo, il corpo docente di tre classi – una seconda, una terza e una quarta – chiedeva un intervento di supporto al proprio progetto educativo, segnalando una crescente difficoltà nella gestione dei comportamenti, dell’autoregolazione e del clima relazionale del gruppo–classe, oltre a tensioni significative nella comunità dei genitori delle stesse sezioni. Sul piano specifico, la richiesta si concentrava su alcuni bambini con caratteristiche comportamentali ritenute particolarmente sfidanti: elementi di disattenzione e impulsività riconducibili al profilo ADHD (in un caso certificato, in altri in attesa di accertamento), tratti oppositivo–provocatori non diagnosticati, indizi di possibili dimensioni psicopatologiche, anch’esse non oggetto di valutazione clinica formale, dinamiche di sottogruppo complicate dalla compresenza di disabilità di varia natura ed educativamente non facilitate dalla fragilità dei contesti familiari di provenienza dei bambini. A piena tutela dei minori coinvolti, i singoli profili non sono qui ulteriormente specificati. La riformulazione operata in fase di progettazione e poi di conduzione ha spostato il focus dell’intervento dal piano dei comportamenti dei singoli al piano del campo relazionale del piccolo gruppo, in coerenza con l’orizzonte della CoMT. La domanda individuale–comportamentale è stata accolta nella sua dimensione ecologica: i comportamenti–problema sono stati assunti come eventi del campo gruppale, di cui il dispositivo musicoterapeutico costituisce, insieme, lo spazio di accoglienza e l’infrastruttura di trasformazione.

Operativamente, il laboratorio ha visto la partecipazione di dodici bambini, con presenze variabili: un partecipante ha preso parte a un solo incontro, un altro a pochi, mentre la frequenza degli altri è stata sostanzialmente continuativa. I bambini sono stati organizzati in gruppi non interamente chiusi: la composizione interna è stata via via modulata dai conduttori, in dialogo con le insegnanti, sulla base di valutazioni educative in corso d’opera che hanno permesso, occasionalmente, a singoli bambini di transitare da un gruppo all’altro secondo i bisogni rilevati. La stessa flessibilità ha riguardato il formato delle sessioni: accanto al lavoro in piccolo gruppo si sono date

sessioni episodiche a coppie, a tre o a quattro, calibrate di volta in volta sulle presenze e, soprattutto, sullo stato emotivo e sulla disponibilità del momento dei singoli bambini, le cui fragilità comportamentali – coerenti con le ragioni dell’invio da parte della scuola – potevano manifestarsi anche come occasionale opposizione alla partecipazione stessa. La conduzione è stata affidata a una coppia di giovani musicoterapisti. La struttura della singola sessione, comunque con margini di flessibilità, ha articolato un rituale di apertura, un corpo centrale dedicato all’esplorazione sonora, all’improvvisazione, al gioco musicale e all’ascolto condiviso, un momento di rilassamento e integrazione, un rituale di chiusura.

4. Materiali, rilevazione e analisi

I materiali per la lettura dell’esperienza provengono da canali e momenti diversi. Sul versante dei bambini, è stato impiegato uno strumento di restituzione partecipata e multimodale, costruito ad hoc per la fascia 7–10 anni e basato su una combinazione di linguaggi. Lo strumento, riservato all’uso interno del progetto e qui menzionato senza dispiegamento, non è stato concepito come questionario di soddisfazione, ma come dispositivo metacognitivo e autovalutativo, calibrato per sostenere nel bambino una rilettura del proprio vissuto esperienziale, in coerenza con i tre principi dello Universal Design for Learning (rappresentazione, espressione, coinvolgimento; CAST, 2024) e nella forma di un dispositivo modulabile in funzione delle caratteristiche cognitive ed espressive di ciascun bambino. Sul versante adulto, in apertura, durante lo svolgimento e in chiusura del percorso sono state condotte attività di intervista in profondità e di ascolto, strutturate con tecniche di focus group, brainstorming e supervisione, con i conduttori, con le insegnanti delle tre classi coinvolte e con la dirigenza scolastica. La raccolta è stata completata dalle audioregistrazioni delle sedute, dall’osservazione partecipante interna alla diade conduttiva, documentata da brevi diari di bordo dei due musicoterapisti. Le famiglie dei bambini coinvolti sono state informate dell’iniziativa e delle relative attività di documentazione tramite circolare della scuola, e le autorizzazioni sono state raccolte dall’istituto. I materiali sono trattati in forma anonimizzata – le voci dei bambini compaiono senza elementi identificativi – e sono conservati in forma protetta dal ricercatore. Quanto ai bambini stessi, la partecipazione alle singole attività è stata costantemente modulata sulla loro disponibilità del momento, nel rispetto delle manifestazioni di indisponibilità o di opposizione. L’analisi è stata di tipo tematico. Data l’esiguità del corpus, non ha richiesto procedure formali di codifica, sostituite da letture integrali ripetute e dalla comparazione diretta dei materiali, dalle quali i tre nuclei presentati nel paragrafo seguente sono stati progressivamente enucleati. L’analisi è stata condotta dal ricercatore prima delle interviste conclusive ai conduttori; nel corso di tali interviste, gli elementi essenziali dei nuclei sono stati condivisi con i due musicoterapisti, ricevendone solamente conferme sostanziali, e non correzioni. Gli incontri di supervisione svolti in itinere avevano peraltro già offerto, per voce dei conduttori, spunti di lettura del materiale esperienziale – in forma di integrazioni e approfondimenti più che di rettifiche. La triangolazione fra le fonti (voci dei bambini, dei conduttori, delle insegnanti e della dirigenza) è consistita nella verifica della convergenza dei nuclei attraverso i diversi punti di vista. Gli episodi e le testimonianze riportati nel § 5 sono stati selezionati secondo un criterio di rappresentatività: per ciascun nucleo sono stati scelti gli episodi e le voci che ne documentano con più chiarezza la qualità specifica, avendo cura di dare rappre-

sentanza a tutte le fonti. Il corpus non ha restituito voci critiche od oppostive rispetto all'esperienza; gli elementi di segno problematico effettivamente emersi – i disagi puntuali registrati dai bambini, la persistenza dei comportamenti-problema, la prudenza valutativa delle insegnanti – sono integralmente riportati nel paragrafo seguente. La selezione riflette dunque il tenore complessivo delle risposte raccolte. Va precisato, in coerenza con quanto già osservato a proposito del setting, che il presente lavoro non si fonda su un disegno di ricerca formalizzato a monte né intende presentarsi come validazione empirica del dispositivo: il laboratorio è nato e si è svolto come intervento educativo e musicoterapeutico, e non come setting di ricerca. La raccolta dei materiali ha tuttavia seguito un'impostazione prudente e attenta; quanto qui presentato costituisce dunque l'ancoraggio operativo della cornice teorico-riflessiva delineata nei paragrafi precedenti: le voci e gli episodi riportati non la validano, ma la incarnano e la specificano, con valore illustrativo ed euristico, non probatorio.

5. Esiti rilevati: clima di classe e competenze socio-emotive

La triangolazione dei materiali ha restituito convergenze fra le diverse fonti, lungo tre nuclei tematici principali. Il primo riguarda la trasformazione del clima relazionale del piccolo gruppo. Nelle voci dei bambini ricorrono sensazioni di calma, tranquillità, felicità, spesso ancorate a una localizzazione corporea esplicita (“era nel cuore ed era felicità”; “era l'energia”): alcuni collegano questi stati a momenti specifici della seduta – il cerchio dei tamburi, ascoltare la chitarra in posizione sdraiata, giocare a mosca cieca sonora – restituendo un nesso fra esperienza sensoriale, regolazione emotiva e qualità del gruppo. Una bambina di nove anni titola la propria esperienza “Laboratorio di felicità”, un coetaneo intitola la propria “Stare con gli amici”: le titolazioni metaforiche indicano un riconoscimento del laboratorio come esperienza di coesione e di trasformazione affettiva del campo gruppale, e operano come atti narrativi di configurazione del significato (Bruner, 1990): nominando la propria esperienza, il bambino la organizza in una forma dotata di senso e comunicabile. I conduttori segnalano come decisiva l'introduzione progressiva di rituali costanti di apertura e chiusura, che hanno offerto una struttura prevedibile entro cui i bambini hanno potuto abitare il setting; le insegnanti, nel focus group intermedio, hanno indicato “lievi miglioramenti” del clima di classe nelle ore successive alle sedute.

Il secondo nucleo riguarda l'ampliamento delle forme di partecipazione e la qualità delle interazioni tra pari. La dimensione cooperativa dei dispositivi musicali ha consentito ai bambini di costruire ruoli funzionali nelle microinterazioni di gruppo, senza la disciplinante strutturazione scolastica standard. Le voci dei bambini lo documentano dall'interno: “mi aiutavano anche quando ero in difficoltà”; “quando non riuscivo a suonare uno strumento, il maestro mi ha aiutato”. Particolarmente significativo è un episodio segnalato dai conduttori: un bambino che faticava a tradurre le indicazioni verbali in azione è riuscito per la prima volta – un evento unico ed emozionante per i pari e per i conduttori – a pronunciare il proprio nome insieme ai compagni nel corso del rituale di saluto finale, nella cornice sonoro-rituale del gruppo. Un altro partecipante ha proposto una variante autonoma del gioco di gruppo (“nascondino con le palline che suonano, così il cieco può trovare dov'è l'altro”).

Il terzo nucleo riguarda l'evoluzione dei comportamenti-problema: non scomparsi, coerentemente con la breve durata del percorso, ma risemantizzati nel campo musi-

cale di gruppo. Emblematico un episodio riferito dai conduttori: un acceso conflitto fra due bambini interrompe un'attività e richiede l'intervento dell'insegnante di riferimento; nell'incontro successivo, l'evento viene ripreso attraverso una proposta centrata sull'espressione delle emozioni mediante l'utilizzo condiviso di un tamburo, che consente ai bambini il riconoscimento e la comunicazione dei vissuti, riassorbendo l'accaduto in una grammatica di gruppo. Le voci dei bambini documentano un'analoga elaborazione: registrano disagi puntuali – “il suono del tamburo forte”, il compagno “che suona forte” – e li collocano come episodi, non come cifra dell'esperienza complessiva del percorso. La dirigenza scolastica, nel colloquio conclusivo, ha rilevato come effetto generale un alleggerimento delle dinamiche più tese, ravvisando nel laboratorio “una speranza” per il futuro di quelle classi, di quei bambini. I tre nuclei consentono di precisare il rapporto fra gli esiti osservati e l'orizzonte delle competenze trasversali richiamato nel titolo. Le trasformazioni descritte – la regolazione emotiva sostenuta dalla struttura rituale, la qualità cooperativa delle interazioni fra pari, la risemantizzazione dei comportamenti–problema nel campo gruppal – costituiscono declinazioni di competenze trasversali di ordine autoregolativo, relazionale e sociale. L'invio, di carattere sostanzialmente emergenziale, ha concentrato il lavoro su obiettivi di breve periodo condivisi con la scuola, commisurati alla durata del laboratorio; la prospettiva dichiarata dall'istituto – proseguire l'intervento nell'anno scolastico successivo – colloca tuttavia l'esperienza entro un disegno più ampio, orientato al consolidamento delle competenze trasversali.

6. Il mediatore sonoro–musicale: doppia natura e qualità rituale

Il mediatore sonoro–musicale mostra una doppia natura, che lo eleva dal rango di funzione strumentale o dal ruolo di supporto didattico e ausilio motivazionale. Esso è infatti simultaneamente canale e codice. Come canale è mezzo fisico, costitutivo dell'ambiente: materialità, tamburo, voce, corpo, spazio condiviso, campo esperienziale immediato. Come codice è forma espressiva e di trasmissione di senso, che non veicola un significato preesistente ma è il linguaggio stesso che lo produce nel suo accadere: orizzonte semantico che eccede il mero vissuto puntuale e ne articola la portata simbolica, gestalt sonora dotata di una propria sintassi. Il suo statuto epistemico è quello di un dispositivo nel senso pedagogico più complesso, che riconfigura la grammatica stessa dell'attività in cui è coinvolto (Menegola & Nobis, 2025).

Su questo sfondo, la dimensione ludica si rivela il tratto osservabile centrale del dispositivo. Il gioco musicale, strutturato (giochi a turni, *stop-and-go*, mosca cieca sonora) o improvvisativo (dialogo libero degli strumenti, esplorazione vocale, dinamiche emergenti dal gruppo), costituisce il regime esperienziale entro cui la doppia natura del mediatore si attualizza concretamente. È nel gioco musicale che il canale diventa codice, la materialità si fa forma, il vissuto si organizza in esperienza individuale e condivisa. Le voci dei bambini raccolte nel § 5 nominano i giochi musicali come centro emotivo del laboratorio, e nei loro racconti emerge un tratto specifico: la dimensione ludica non separa il piacere dalla scoperta e dall'apprendimento, ma li costituisce simultaneamente.

La nozione di qualità rituale dell'attività (Collins, 2004) all'interno di una più ampia tradizione antropologica del rito (Segalen, 2002; Davis–Floyd & Laughlin, 2022), nomina ciò che, nel piccolo gruppo musicalmente mediato, rende l'esperienza generativa. La teoria delle catene rituali di interazione individua quattro ingredienti costi-

tutivi di un'interazione ritualmente efficace – compresenza corporea, focus condiviso di attenzione, sintonizzazione affettiva, sviluppo di energia emotiva condivisa – e ne descrive il prodotto come una qualità relazionale specifica, dotata di effetti che eccedono il momento dell'interazione. Il setting musicoterapeutico di gruppo realizza tali ingredienti, operando come *ritual frame* (Davis–Floyd & Laughlin, 2022) tenuto insieme nella sua specifica architettura performativa: il cerchio dei corpi e degli strumenti; il suono comune che catalizza l'attenzione; l'accordatura o sintonizzazione intercorporea che veicola dinamiche socio–affettive di accoglienza e inclusione; le curve bioenergetiche dell'interazione e degli stati individuali durante l'attività; i colori emotivi che percorrono paesaggi sonoro–musicali variegati, ora più intensi, ora più distesi e risolti. La qualità rituale dell'attività musicoterapeutica è la chiave di lettura che meglio rende conto della trasformazione osservata del campo gruppale, entro cui i comportamenti–problema vengono ricontestualizzati come materia di una grammatica condivisa.

7. Conclusioni e prospettive di ricerca

Il percorso analizzato indica nella musicoterapia educativa, letta nella cornice della CoMT e della didattica embodied, un dispositivo promettente per il presidio educativo dei comportamenti–problema nella scuola primaria, alla condizione che la domanda individuale–comportamentale sia riformulata in chiave gruppale e contestuale. Il suo apporto dialoga anche con le tecniche *evidence–based*, entro un orizzonte epistemologico plurale che riconosce la legittimità di approcci diversi al fenomeno. La doppia natura del mediatore sonoro–musicale e la qualità rituale dell'attività ne forniscono le chiavi interpretative.

La trasferibilità del dispositivo richiede continuità temporale, una cornice interdisciplinare e d'équipe educativa multiprofessionale, e dialogo con il corpo docente. Una ricerca multisito, coerente con l'agenda dell'Index for Embodied Education, potrà sostanziare empiricamente le ipotesi qui avanzate, e articolare ulteriormente lo statuto epistemologico del mediatore espressivo come dispositivo della professionalità educativa.

Riferimenti bibliografici

- Barone, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Unicopli.
- Boimare, S. (2005). *Il bambino e la paura di apprendere. Trame antiche e approcci pedagogici moderni*. Magi. (Opera originale pubblicata nel 1999)
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruscia, K. E. (1993). *Definire la musicoterapia. Percorso epistemologico di una disciplina e di una professione*. ISMEZ. (Opera originale pubblicata nel 1989)
- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>

- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2013). *Musica e inclusione. Teorie e strategie didattiche*. Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Didattica inclusiva e musicoterapia. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE*. FrancoAngeli.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400851744>
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Davis-Floyd, R., & Laughlin, C. D. (2022). *Ritual: What it is, how it works, and why*. Berghahn Books.
<https://doi.org/10.1515/9781800735293>
- De Mauro, T. (1982). Semantica. In *Enciclopedia del Novecento* (Vol. 6). Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2019). Embodied education and education of the body: The phenomenological perspective. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel (Eds.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (pp. 229–247). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Scientifica.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied cognitive science. Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura.
- Goussot, A. (2014). *L'approccio transculturale nella relazione di aiuto. Il contributo di Georges Devereux tra psicoterapia ed educazione*. Aras Edizioni.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Erickson.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Laterza.
- Menegola, L. (2024). La musicoterapia come mediatore educativo inclusivo. Un'analisi etnografico-pedagogica di pratiche di intervento sonoro-musicali come forme di meaning-making, comunicazione e relazione. *IUL Research*, 5(10), 53–68. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i10.610>
- Menegola, L., & Nobis, L. (2025). Dialogare in musica. Note sulle pratiche musicali e musicoterapeutiche come mediatore nella relazione educativa e di cura. In L. Carriera, L. Luini, & F. Zuccoli (a cura di), *Di arte in arte. Linguaggi artistici per la formazione e la cura* (pp. 100–115). FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *Il visibile e l'invisibile*. Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1964)

- Merleau–Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Opera originale pubblicata nel 1945)
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute.
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (Eds.). (2004). *Community music therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Segalen, M. (2002). *Riti e rituali contemporanei*. Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1998)
- Setti, R. (2009, 13 novembre). Il trattino: quando usarlo?. Accademia della Crusca.
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/il-trattino-quando-usarlo/249>
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Liguori.
- Stern, D. N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1985)
- Stern, D. N. (2011). *Le forme vitali. L'esperienza dinamica in psicologia, nell'arte, in psicoterapia e nello sviluppo*. Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2010)
- Stige, B., & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203803547>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/6730.001.0001>