

L'importanza della ricerca nell'educazione musicale

29 Dicembre 2024



Esperienze internazionali di un percorso di dottorato

Nel corso del mio percorso di dottorato presso il Mary Immaculate College di Limerick, iniziato nel 2021, ho avuto l'opportunità di esplorare il panorama dell'educazione musicale in diversi contesti internazionali. Questo viaggio accademico, arricchito da esperienze in Grecia e Inghilterra, ha rappresentato un'occasione unica per comprendere le sfide, le opportunità e le prospettive future dell'insegnamento musicale. Le esperienze qui narrate, benché appartenenti a contesti distinti, sono accomunate dal desiderio di analizzare e valorizzare approcci educativi in grado di promuovere l'inclusione, l'innovazione e l'eccellenza musicale.

1. Erasmus Plus a Salonicco: l'esperienza delle scuole musicali greche

Durante il mio dottorato, ho partecipato a un progetto Erasmus+ in Grecia, ospitata presso il Dipartimento di Scienze e Arti Musicali dell'Università di Macedonia, a Salonicco. L'obiettivo principale era studiare l'organizzazione delle scuole ad indirizzo musicale in Grecia, confrontandole con quelle italiane.

Le scuole musicali greche offrono un modello integrato che combina istruzione generale e formazione musicale in un unico contesto scolastico, con studenti che iniziano il loro percorso all'età di 11 anni e lo concludono a 17. Questo approccio unisce in un unico istituto ciò che in Italia è suddiviso tra scuole medie ad indirizzo musicale e licei musicali. L'impegno quotidiano degli studenti è significativo, con lezioni che si svolgono dalle 8:00 alle 17:00, alternando discipline accademiche e musicali, come teoria, solfeggio, coro e musica d'insieme.

Un elemento distintivo delle scuole musicali greche è la varietà degli strumenti offerti, che include sia strumenti classici occidentali sia quelli tradizionali greci, come tambura, bouzouki e qanun. Gli studenti frequentano tre ore settimanali di lezioni individuali di strumento, partecipano a ensemble che spaziano dal jazz al pop, dalla musica da film alla musica tradizionale greca, e condividono momenti di socialità grazie a un'efficiente organizzazione scolastica, che prevede servizi di trasporto e una mensa comune.

Nonostante alcune limitazioni infrastrutturali, come l'inadeguatezza acustica di alcune sale, il clima scolastico è permeato da un forte spirito collaborativo tra docenti e studenti, che contribuisce a risultati musicali di elevata qualità. Questa esperienza ha evidenziato come un modello educativo integrato e orientato alla condivisione possa arricchire non solo le competenze musicali, ma anche la crescita personale degli studenti (Koliadi-Tiliakou 2009).

2. L'educazione musicale nelle scuole secondarie in Inghilterra – Sfide e opportunità

L'educazione musicale in Inghilterra, sebbene ricca di potenzialità, si confronta con un contesto socio-culturale ed economico complesso. Le scuole pubbliche inglesi offrono opportunità limitate per lo studio della musica, lasciando il grosso dell'insegnamento musicale nelle mani di enti e istituzioni private. Questo assetto rende l'educazione musicale spesso percepita come elitaria e poco accessibile. Tuttavia, le istituzioni private garantiscono una grande varietà di approcci e generi musicali, sebbene i docenti tendano a privilegiare i linguaggi musicali che riflettono la propria formazione, generalmente legata alla tradizione classica occidentale.

Un esempio virtuoso di inclusione musicale è rappresentato da alcune sperimentazioni pubbliche, come il programma orchestrale in una scuola del nord di Londra, dove agli studenti di un'area svantaggiata è stata offerta l'opportunità di apprendere gratuitamente uno strumento per tre anni. Questo modello dimostra come l'educazione musicale possa diventare uno strumento di empowerment sociale, se sostenuta da politiche adeguate (Pollard and Alexander 2019).

Un altro aspetto rilevante è il bilanciamento tra apprendimento formale e informale. Le attività extracurricolari in Inghilterra sono spesso valutate come eccellenti e offrono un'importante opportunità per l'apprendimento musicale. Tuttavia, le pratiche informali come il jamming e la composizione spontanea restano sottovalutate, sebbene possano rappresentare strumenti efficaci per promuovere creatività e inclusività (Creech et al. 2020).

Per migliorare l'educazione musicale in Inghilterra, sarebbe necessario un approccio olistico che consideri non solo le competenze tecniche, ma anche l'importanza della diversità culturale e delle esperienze informali. La formazione iniziale degli insegnanti potrebbe giocare un ruolo cruciale nel trasformare l'habitus (Bourdieu 1967) della pedagogia musicale, rendendolo più aperto a un'ampia gamma di esperienze e stili musicali.

Conclusioni

Queste esperienze internazionali hanno arricchito il mio percorso di ricerca, offrendo una prospettiva comparativa sui diversi approcci all'educazione musicale. Mentre la Grecia rappresenta un esempio di integrazione tra discipline accademiche e musicali, l'Inghilterra offre spunti di riflessione sull'importanza di un'offerta inclusiva e accessibile. Entrambi i contesti, pur con le loro sfide, dimostrano che l'educazione musicale può essere un potente strumento per la crescita individuale e il cambiamento sociale. L'obiettivo futuro sarà quello di promuovere modelli educativi che uniscano eccellenza musicale, inclusività e sostenibilità.

Riferimenti Bibliografici

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–58.
- Creech, A., Varvarigou, M. and Hallam, S. (2020), *Contexts for Musical Learning and Participation: Developing and Sustaining Musical Possible Selves*. Palgrave Macmillan.
- Koliadi-Tiliakou, A. (2009), *Music self-concept, self esteem and social behaviour in school-age children*, Unpublished PhD, National and Kapodistrian University of Athens. Doi 10.12681/eadd/33705;
- Pollard, D. and Alexander, P. (2019) “An attempt to tip the scales”: music and embodied capital in an English secondary school’, *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), pp. 309–323. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540293>.

Agnese Garufi