



Mariateresa Lietti

Disturbi Specifici di Apprendimento e Musica

Premessa

Insegno violino nelle scuole medie a indirizzo musicale da tanti anni e ho cominciato a occuparmi di Disturbi Specifici di Apprendimento (Dsa) perché, come penso sia capitato e capiti a molti docenti, mi sono trovata a insegnare ad alunni e alunne con queste caratteristiche. Non sono partita quindi da competenze specifiche acquisite preliminarmente, ma dalla necessità di operare con persone che mi presentavano esigenze molto precise. Devo quindi ai miei allievi e alle mie allieve quello che ho imparato ricercando con loro strategie, percorsi, materiali e all'incontro con altre e altri insegnanti e specialisti l'elaborazione teorica e l'acquisizione di un quadro scientifico in cui inserire quanto sperimentato.

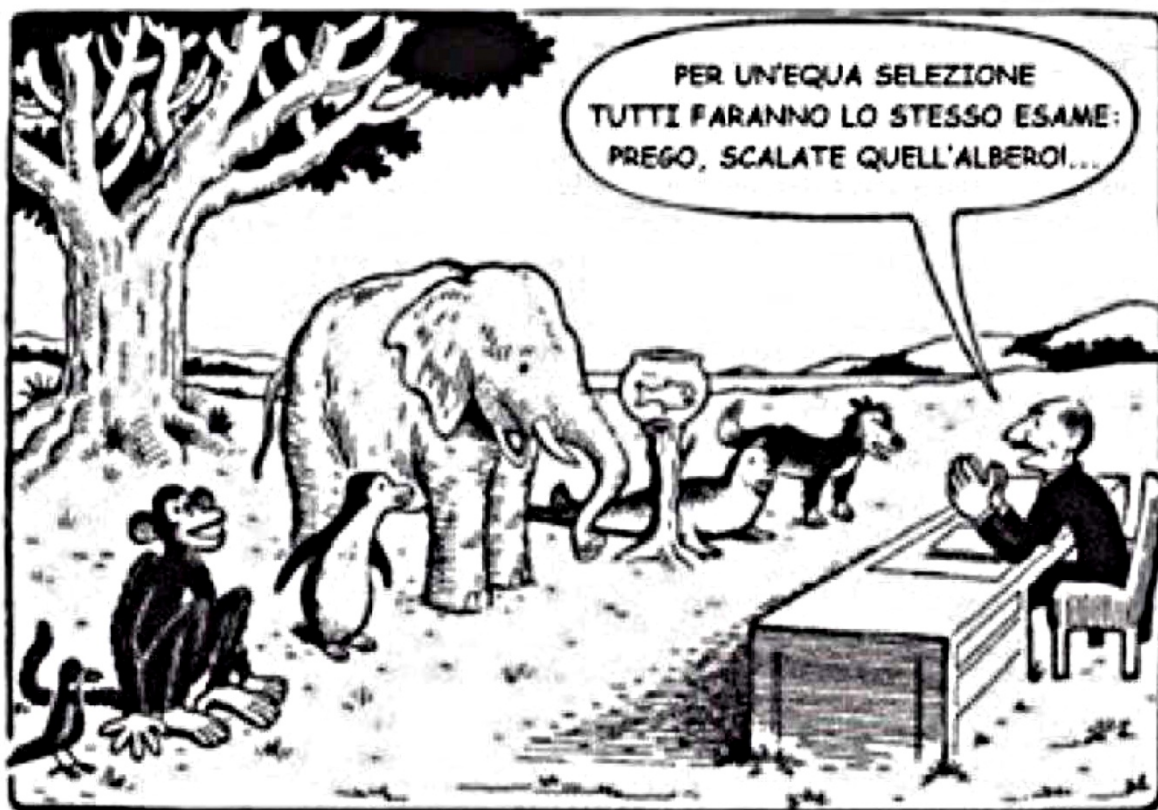
In particolare è stato per me un momento di grande crescita la collaborazione e il confronto con Amalia Lavinia Rizzo in occasione del convegno di Bergamo del marzo 2013 *Insegnamento musicale e disturbi specifici dell'apprendimento dall'infanzia al conservatorio* e della successiva cura e pubblicazione degli atti¹.

Uno dei punti centrali che sottendono il mio lavoro, di cui sono sempre più convinta e che vorrei qui riproporre con forza, è la convinzione che sia indispensabile ribaltare l'ottica con cui normalmente la scuola considera gli alunni con Dsa: non più "problemi" da affrontare con fatica (e purtroppo spesso con un po' di fastidio), ma "risorse" che ci permettono di crescere. Potrebbe sembrare una frase retorica come tante, ma nella mia esperienza so di dovere la maggior parte delle intuizioni sulla didattica strumentale, che mi hanno portato a trovare strategie, attività, materiali che mi permettono di operare in modo efficace con tutti, agli allievi e alle allieve che mi hanno posto dei problemi, nell'ambito dei Dsa, ma non solo. Credo che la scuola abbia davvero bisogno di ascoltare di più quello che ragazze e ragazzi chiedono, i problemi che pongono (indipendentemente dal fatto che abbiano un regolare certificato o no) e lasciarsi interrogare da loro;

¹ RIZZO AMALIA L. – LIETTI MARIATERESA (2013), a cura di, *Musica e Dsa. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.

imparare a mettersi in discussione abbandonando le solide certezze delle abitudini e sperimentando sempre nuove soluzioni. Solo così si può attuare una buona didattica che è utile a tutti, insegnanti compresi, non solo agli alunni con Dsa. Una didattica che non cerchi di forzare le persone per adattarsi a uno standard uguale per tutti, ma che sappia valorizzare le specificità e le caratteristiche di ognuno per arricchire tutti.

Mi sembra che ben rappresentino questo concetto, più di tante parole, le seguenti vignette utilizzate da Chiara Cantiani² (che ringrazio di cuore per avermele fatte conoscere) in una sua relazione al convegno *Musica e Dsa. Un'opportunità per l'inclusione*, che si è tenuto presso la scuola "Foscolo" di Como il 14 febbraio 2015³.

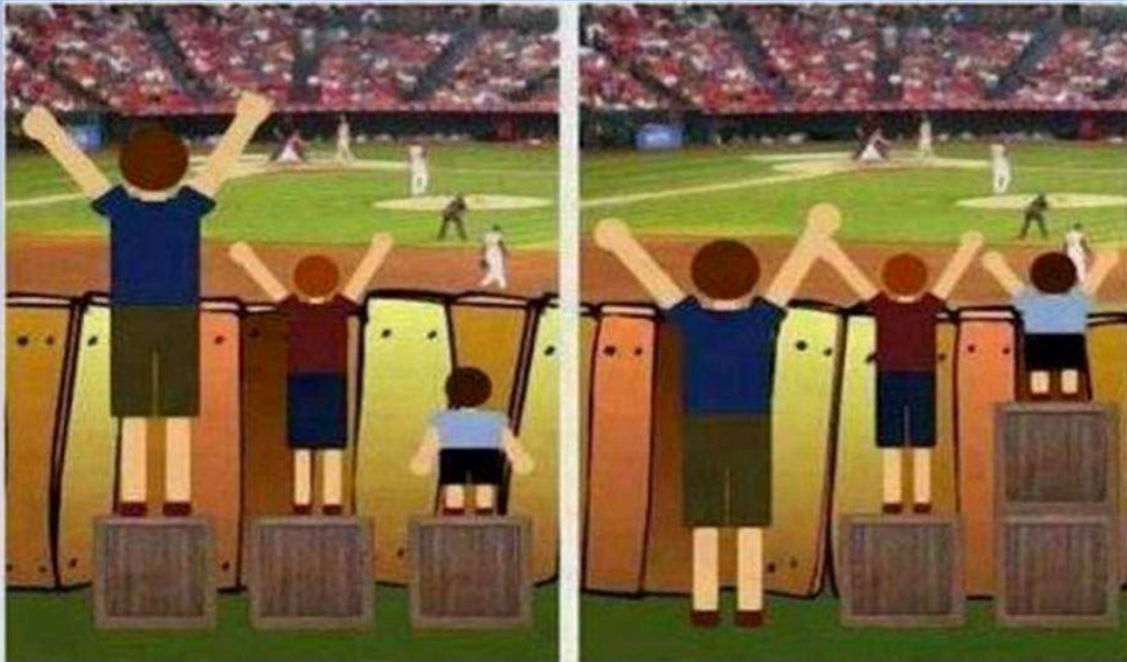


IL NOSTRO SISTEMA EDUCATIVO

² Psicologa e ricercatrice, IRCCS Eugenio Medea, Associazione La Nostra Famiglia, Bosisio Parini

³ Le relazioni al convegno, tra cui quelle di Chiara Cantiani, sono disponibili sul sito del Cts di Como all'indirizzo: www.retebescomo.it/ctscómo/formazione_cts/

Differenza fra



UGUAGLIANZA

EQUITÀ

Certo, trasformare queste enunciazioni in pratica didattica quotidiana non è facile. Sappiamo bene quali problemi ci troviamo ad affrontare: dal numero di alunni per classe, alle risorse che mancano, all'impossibilità di copresenze eccetera. Ma credo davvero che per sopravvivere (ma anche, perché no, vivere bene) noi, i nostri allievi e le nostre allieve in questa scuola (in questo mondo?) che sembra crollare ogni giorno un po' di più, sia indispensabile farsi coinvolgere dalla passione per quello che insegniamo e per la relazione educativa e quindi non adagiarsi su certezze preconfezionate, ma mettersi continuamente in discussione, o meglio in "gioco", dando al giocare (che nelle altre lingue è anche suonare) tutta l'energia e la vitalità di cui abbiamo sempre più bisogno.

Cosa sono i Disturbi Specifici di Apprendimento

Non entrerà qui nel merito di cosa sono e quali sono i Dsa. Riamando all'esaustivo materiale che esiste sia su testi editi sia su siti (segnalo ad esempio i siti: www.aiditalia.org; www.dislessia.anastasis.it; o ancora il sito del Cts di Como www.retebescomo.it/ctscomo/formazione_cts/, nel quale sono pubblicate le relazioni del convegno *Musica e Dsa. Un'opportunità per l'inclusione*, tenutosi a Como il 18 febbraio 2015).

Ci tengo però a sottolineare alcuni aspetti che possono essere importanti anche per il rapporto tra musica e Dsa.

In primo luogo è bene sgombrare il campo da equivoci. Molti aspetti non sono ancora chiari e la ricerca è ancora in corso, ma tutti concordano sul fatto che i Dsa non sono delle malattie da cui si guarisce, ma sono disturbi evolutivi, su base genetica, di tipo spesso ereditario. Si può quindi favorire l'istaurarsi di meccanismi compensativi che, in alcuni casi, permettono il recupero di abilità (i dati ci dicono che, con opportuni percorsi, nel 35% dei casi i problemi permangono, nel 45% migliorano, nel 20% si ottiene un recupero), ma i mutamenti avvengono a livello di fenotipo e non di genotipo. È quindi bene sapere che, a seconda gravità del disturbo, può essere inutile pretendere alcune cose da ragazzi con Dsa (ad esempio che imparino a memoria le tabelline per ragazzi con discalculia), ma bisogna lavorare sulla messa in atto di percorsi di compensazione.

I Dsa sono, come dice il termine, "disturbi specifici"; questo vuol dire che nelle persone con Dsa le altre capacità sono nella norma, spesso anche superiori alla norma. A meno che il disturbo specifico di apprendimento non si sommi ad altre disabilità.

È noto che Einstein, così come tante altre personalità, aveva un Dsa. Meno noto è il fatto che Schultz, il disegnatore di fumetti che ha dato vita ai Peanuts (Linus, Snoopy, Charlie Brown, Lucy, Piperita Patty ecc.), fosse dislessico. Invito tutti a rileggere le sue strisce in quest'ottica, in particolare il personaggio di Piperita Patty. Esiste un interessante e divertente lavoro a questo proposito realizzato in collaborazione con l'Ufficio Scolastico dell'Emilia Romagna: Angelo Emili e Luciana Lenzi, *Leggere i Dsa con Piperita Patty*⁴.

Il che non vuol dire che ragazzi e ragazze con Dsa sono tutti dei "geni", ma che sono come tutti gli altri, con le loro specificità e caratteristiche e che come tutti gli altri devono potersi realizzare nei campi che sono loro più consoni.

Alunni e alunne con Dsa, pur presentando delle caratteristiche riconoscibili, sono, come tutte le persone, diversi gli uni dagli altri. Anche nel caso della dislessia, che è il disturbo più frequente, a volte predominano le difficoltà del campo motorio e il deficit nell'elaborazione temporale, a volte le difficoltà di elaborazione acustica col conseguente deficit fonologico, a volte le difficoltà di attenzione o di memoria a breve termine. Ragazze e ragazzi devono perciò essere osservati e ascoltati con attenzione, adottando per ognuno le strategie più opportune e prestando la massima attenzione a che le maggiori difficoltà che queste persone incontrano non si trasformino in disagio psicologico e demotivazione nei confronti della scuola.

Le condizioni socio-ambientali influiscono molto sui Dsa, ma questo è un dato che vale per tutto. È evidente che quanto più i ragazzi sono seguiti, hanno stimoli culturali, hanno affetto e attenzione, quanto più sono in grado di recuperare e compensare eventuali mancanze di base.

Le persone con Dsa non sono aumentate nel tempo, anche se nelle nostre classi sembrano sempre di più. Quello che accade è che ora si conosce il problema e quindi lo si rileva, ma anche che il nostro stile di vita

⁴ Si può trovare il testo in rete utilizzando un motore di ricerca. È per esempio disponibile, tra gli altri, sul sito: www.inclusione.it

rende più difficile l'insorgere di meccanismi compensativi. Sillabare filastrocche coordinandosi con gesti, eseguire attività ritmico-motorie (ad esempio saltare alla corda) e altre attività che hanno costituito la maggior parte dei giochi di bambini e bambine nel passato, sono ottime attività per favorire il recupero di abilità in persone con Dsa; sono però attività che non fanno più parte del vissuto attuale. Anche i ritmi frenetici in cui viviamo e l'accavallarsi continuo di stimoli e immagini è sicuramente un elemento che accentua l'evidenziarsi di Dsa.

Musica e Dsa

Trattare i Dsa in rapporto alla musica significa occuparsi di due grandi campi che cercherò di percorrere brevemente.

1. Cosa la musica può fare in presenza di Dsa per favorire un recupero e una compensazione
2. Come lavorare con alunni con Dsa che vogliono affrontare gli studi musicali e/o strumentali

Cosa la musica può fare in presenza di Dsa per favorire il recupero e la compensazione

Sono fermamente convinta che la musica faccia bene a tutti e sia fondamentale per ragazzi e ragazze; ovviamente la musica fatta e vissuta, non gli apprendimenti meccanici o mnemonici che purtroppo ancora a volte (spesso?) vengono proposti nella scuola e che in realtà poco hanno a che vedere, a mio avviso, con la musica.

La musica più di altre discipline unisce in sé strettamente il corpo, la mente e l'affettività e le emozioni e credo che, in una scuola che sempre più sembra occuparsi solo degli aspetti teorici dimenticando il corpo e le emozioni, sia indispensabile proporla. Far musica in classe può davvero essere un'opportunità per l'inclusione; può determinare un clima positivo di fiducia e collaborazione e sviluppare abilità trasversali quali la memoria, la capacità di concentrazione, la capacità di ascolto.

Nel caso dei Dsa (in particolare della dislessia) la musica è inoltre particolarmente importante perché ha in comune col linguaggio alcuni aspetti fondamentali.

Una prima dimensione che musica e lingua hanno in comune è quella fonologica: entrambe utilizzano altezza e timbro per veicolare significati attraverso il suono; entrambe si basano su regole grammaticali e sintattiche che ne definiscono gli elementi di base (fonemi, parole/note accordi).

Una seconda dimensione comune è quella ritmico-temporale.

Le persone con Dsa hanno spesso difficoltà nell'aspetto ritmico, nelle abilità di coordinazione, nell'elaborazione, memorizzazione e automatizzazione di sequenze motorie.

Poiché le attività musicali utilizzano le stesse funzioni (e le stesse aree cerebrali) di altre attività quali il parlare e il leggere, si è riscontrato che un'attività musicale mirata determina delle modifiche a livello neuro-anatomico e può attivare funzioni deficitarie.

Come evidenziano in modo molto chiaro Elena Flaugnacco e Luisa Lopez⁵ la musica porta a una "plasticità adattiva della rete neuronale" coinvolta nell'elaborazione del linguaggio perché soddisfa cinque condizioni fondamentali:

1. *Sovrapposizione* tra il network che elabora il linguaggio e quello che elabora la musica.
2. *Precisione*: la musica richiede una maggior precisione nell'elaborazione dei parametri acustici rispetto al parlato, determinando perciò un maggior lavoro dello stesso network.
3. *Emozione*: l'attività musicale che coinvolge questo network attiva forti emozioni positive.
4. *Ripetizione*: le attività musicali che coinvolgono questo network sono ripetitive.
5. *Attenzione*: le attività musicali che coinvolgono questo network attivano anche diverse dimensioni dell'attenzione.

Nelle attività musicali il network coinvolto funziona a un livello di precisione più alto rispetto a quello richiesto dal linguaggio parlato che quindi ne trae beneficio.

Da queste considerazioni ha preso avvio il progetto ReMus (Ritmo e Musica per riabilitare la dislessia), finanziato dalla fondazione Mariani e condotto presso l'IRCCS Burlo Garofolo di Trieste e il Villaggio Eugenio Litta di Grottaferrata che ha portato a risultati incoraggianti.

Anche nelle nostre scuole, dove può essere difficile realizzare uno specifico progetto di recupero attraverso la musica, possiamo però cercare di incrementare le attività musicali, magari attivando progetti in collaborazione con eventuali docenti di sostegno.

Come lavorare con alunni con Dsa che vogliono affrontare gli studi musicali e/o strumentali

Chi insegna uno strumento musicale dovrebbe essere abituato a considerare tutti gli alunni diversi tra loro e ad elaborare percorsi individualizzati e personalizzati. Questo è il presupposto anche per lavorare con persone con Dsa che, come già sottolineato, sono diverse le une dalle altre e presentano ognuna caratteristiche specifiche. Purtroppo (o per fortuna) perciò non esistono ricette che si possono adottare e, una volta individuate, funzionano con tutti, ma di fronte a ogni alunno e a ogni alunna con Dsa (ma anche senza) bisogna sapersi porre in ascolto.

Sono ormai noti i casi di molti musicisti e musiciste con Dsa che con molta fatica, frustrazione e dolore sono riusciti ad arrivare alla loro professione. La maggior parte di loro evidenzia come avessero una grande passione per la musica e lo strumento musicale e si scontrassero però enormi difficoltà che, nella maggior parte dei casi, la scuola (in questo caso il Conservatorio) riteneva insormontabili, rimandando a loro

⁵ ELENA FLAUGNACCO - LUISA LOPEZ, *La musica come intervento riabilitativo per i bambini con Dsa*, in *Musica e Dsa. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio* a cura di Amalia Lavinia Rizzo e Mariateresa Lietti, Rugginenti, Milano 2013, pp. 101-120.

un'immagine di inadeguatezza. Molto spesso persone con problemi che ora potremmo ascrivere ai Dsa, sono state allontanate dagli studi strumentali perché ritenute "non dotate", senza rendersi conto che magari le qualità musicali erano alte e il problema risiedeva altrove. Non che oggi sia cambiato molto, ma il fatto che si conoscano un po' di più i Dsa e se ne parli fa sì che anche istituzioni come i Conservatori comincino a interrogarsi su cosa fare in questi casi.

Chi insegna uno strumento musicale, più ancora di altri docenti, ha una grande responsabilità in quanto la musica, proprio perché mette in gioco emozioni profonde, richiede una grande attenzione alla relazione. Quella che può essere una straordinaria risorsa, se non gestita correttamente, può anche trasformarsi in qualche cosa di devastante, come ben sanno molte persone che per questo hanno smesso di suonare o che hanno faticato a riprendersi da percorsi dolorosi.

Quello che io ritengo essere il presupposto per insegnare uno strumento musicale (ma anche le altre discipline) a tutti e ancora di più a persone con difficoltà (Dsa o altro) è la passione sia per il proprio strumento sia per la relazione educativa. Senza di questo credo che qualsiasi metodologia, qualsiasi strategia, qualsiasi strumento didattico o materiale, anche i più avanzati, sarebbero inutili. Come adulti che abbiamo la responsabilità di una relazione educativa dobbiamo saperci mettere in gioco ed essere disponibili a lasciarci guardare con le nostre passioni e le nostre emozioni e su questo piano non possiamo fingere.

Sono noti i dati emersi dagli studi e dalle ricerche dello psicologo Albert Mehrabian⁶ secondo i quali in una comunicazione i contenuti che si trasmettono sono determinati per il 55% dagli atteggiamenti corporei (espressione facciale, postura, gesti ecc.), per il 38 % dagli aspetti vocali (tono di voce, volume, timbro, aspetti prosodici ecc.), solo per il 7% dai contenuti verbali.

Ciò significa che quello che trasmettiamo non è tanto quello che diciamo, quanto quello che siamo, con tutte le conseguenze che questo comporta sul piano didattico.

Nel mio corso di studi violinistici non mi è mai stato chiesto di suonare per imitazione, né tanto meno inventando qualche cosa. Al centro del suonare, direi prima del suono, c'è sempre stata la musica scritta. Non mi sembra che nei conservatori (ma purtroppo neanche nei Licei Musicali o nelle scuole secondarie a indirizzo musicale) sia cambiato poi tanto: la didattica strumentale è ancora incentrata sulla lettura.

Quello che invece io ho verificato in anni di insegnamento è che è fondamentale (per tutti e, a maggior ragione per studenti con Dsa) capovolgere l'ottica: partire dall'esperienza del suono per arrivare poi alla consapevolezza teorica e alla scrittura e lettura. Quindi quello che io propongo alle mie allieve e ai miei allievi sono percorsi di esplorazione, ricerca sonora, invenzione, imitazione e infine scrittura e lettura. Anni

⁶ Albert Mehrabian, psicologo USA di origine armena è nato nel 1939 e si è occupato di comunicazione non verbale pubblicando una serie di studi molto noti.

di pratica in questa direzione mi hanno confermato la validità di questa convinzione; del resto, anche per tutte le altre discipline, è fondamentale partire dalla pratica e dall'esperienza per arrivare poi alla riflessione teorica.

Non è difficile capire che se, ad esempio, una cellula ritmica è stata al centro di giochi sonori su cui camminare, muoversi, inventare suoni, cantarli, presentarli in contesti espressivi differenti ecc., è poi facile abbinarle un simbolo grafico e un nome. Quando poi la si incontra nuovamente scritta, sarà facile richiamare alla mente (ma anche nel corpo) le attività fatte e suonarla correttamente. Viceversa sappiamo bene quanto pur sapendo dire in teoria le durate dei segni scritti e sapendo quanto valgono gli uni in rapporto agli altri, non è detto che li si esegua correttamente. Un esempio molto comune è il ritmo puntato: quasi tutti gli alunni sanno dire che "il punto aggiunge alla nota la metà del suo valore", ma pochi lo sanno suonare correttamente vedendolo scritto. È invece un ritmo "facile" da eseguire per imitazione e si presta a molti movimenti interessanti. Utilizzarlo all'interno di percorsi di imitazione e invenzione che abbiano anche una valenza espressiva significativa, fa sì che si arrivi alla scrittura e alla successiva lettura - passaggio che ritengo comunque indispensabile che avvenga - senza grosse difficoltà.

Per chi ha un Dsa si possono poi adottare accorgimenti particolari in base alla gravità del disturbo. Ad esempio la musica scritta con molta chiarezza, con note più grandi e con una giusta spaziatura; oppure le note o i pentagrammi colorati; o ancora notazioni alternative quali la Tubs⁷ ecc., ma di base il concetto chiave è che si debba lavorare prima sull'esperienza sonora che porta a un'immagine mentale del suono e poi alla sua rappresentazione grafica.

Per fare un esempio pratico propongo qui un semplice materiale che utilizzo spesso con la mia classe di violino⁸. Si tratta del canone francese *Vent Fin* che, nell'estensione che propongo, può essere facilmente cantato ed è piuttosto semplice da suonare sul violino, anche dopo pochi mesi di scuola.

Vent fin

Mi - Si - Mi - Si - Mi - Si - Mi - Si - Mi - Si - Mi - Si - Mi - Si - Mi - Si -

Vent fin, vent du ma-tin, vent qui souf-fle au bout des sa - pins, vent qui chan - te, vent qui dan - se, vent, vent fin.

⁷ Cfr. RIZZO AMALIA L. (2013), *Notazione Tubs e alunni con DSA*, "Musica Domani", Marzo 2013. pp. 44-45.

⁸ Alcune attività su questo brano sono contenute, insieme ad altre, nel mio scritto *Suonare uno strumento: inventare, imitare, leggere*, in *Musica e Dsa. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, a cura di Rizzo Amalia L. e Lietti Mariateresa, Rugginenti, Milano 2013, pp. 201-217.

Il brano, che probabilmente alcuni ragazzi conoscono già, può essere imparato per imitazione cantando; poi se ne possono cercare le note sullo strumento. Oppure può essere imparato per imitazione sullo strumento (l'insegnante ne propone un frammento alla volta da far imitare) e poi cantato. Una volta che il brano è memorizzato propongo numerose attività unendo canto e suono, da soli e in gruppo, fermi o in movimento, all'unisono o a canone.

Il brano presenta al suo interno diverse durate: quarto, ottavo, ottavo col punto, sedicesimo; offre lo spunto per lavorare su alcune cellule ritmiche: ottavo con due sedicesimi, ottavo col punto e sedicesimo, quartina di sedicesimi; ha l'estensione di un'ottava, quindi può facilmente essere controllato sia con la voce che sullo strumento; può fornire lo spunto per una prima analisi armonica, data la semplicissima struttura basata su tonica-dominante; può servire per affrontare l'argomento delle tonalità minori.

Le ultime attività che propongo sono quelle legate alla lettura e/o scrittura. Se i diversi ritmi erano già noti, al termine del percorso invito i ragazzi a scrivere il brano da soli o in gruppo. Se non lo erano, prendo spunto dalla loro esecuzione per mostrare come si scrivono e rifletterci dal punto di vista teorico e successivamente propongo l'esecuzione per lettura di altri brani contenenti le stesse cellule ritmiche.

Ritengo che questo percorso basato sull'attenzione a far precedere la pratica alla teoria e a lavorare sull'immagine mentale del suono, sia fondamentale anche per acquisire abilità di tecnica strumentale: se l'alunno ha chiaro il suono che vuole ottenere è molto probabile che trovi da solo il gesto giusto per produrlo. Una volta trovato il gesto l'insegnante può suggerire esercizi di tecnica per consolidarlo, ma il gesto è già presente. Viceversa spesso la didattica strumentale agisce dando una serie di indicazioni e di conseguenti esercizi di tecnica su che gesto fare (come tenere il polso o la mano o le dita ecc.), senza curarsi del fatto che sia chiaro il perché lo si fa e si sappia quale suono si vuole ottenere.

Per citare Delalande si potrebbe dire che una buona didattica strumentale dovrebbe agire sulle condotte e non sui comportamenti⁹.

Sempre utilizzando il brano precedente si può giocare con un gruppo di alunni chiedendo di modificare l'esecuzione del brano in modo da creare diversi tipi di vento (dalla brezza leggera, al vento impetuoso, alla tromba d'aria); si otterranno così diversi tipi di suono e diverse modalità di condotta dell'arco che potranno poi essere approfonditi e consolidati con esercizi specifici. Oppure posso io indicare un "titolo" se voglio ottenere alcuni risultati specifici. Ad esempio, se un allievo ha un suono molto esile, posso chiedere di suonare il brano come se invece che *Vent Fin* si chiamasse *Tempesta furiosa*. Sicuramente troverà un suono forte e potente molto più facilmente che con mille miei suggerimenti di tipo tecnico.

Questo tipo di attività, nelle quali gli alunni e le alunne con Dsa mostrano spesso una grande inventiva e fantasia, trovano la loro collocazione ideale nell'ambito della *lezione collettiva* che ritengo debba affiancare

⁹ Vedi a questo proposito DELALANDE FRANÇOIS (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.

la lezione individuale per permettere di realizzare una didattica efficace che sviluppi il pensiero musicale e il piacere di fare musica a fianco di una tecnica rigorosa. Non mi dilungo qui sulle modalità della lezione collettiva e rimando alla letteratura specifica che ormai esiste sull'argomento¹⁰. Sottolineo solo alcuni aspetti che mi paiono particolarmente importanti anche per il lavoro con alunni che presentano Dsa.

La lezione collettiva (che non è la musica da camera) richiede il coinvolgimento diretto di tutti, ma non necessariamente tutti suonano contemporaneamente. Ognuno, dall'ascolto del suono degli altri, attinge idee e modifica il suo modo di suonare. L'apprendimento deriva quindi dall'osservazione e dall'ascolto degli altri e il gruppo è coinvolto per determinare la crescita dei singoli.

Il gruppo deve però essere opportunamente "sorvegliato" affinché sia un luogo accogliente, in cui sentirsi a proprio agio anche quando si sbaglia o si incontrano difficoltà. È compito del docente fare in modo che tutti, all'interno del gruppo, abbiano momenti in cui vedono riconosciute e valorizzate le proprie capacità. Un gruppo in cui si misura continuamente la propria inadeguatezza e si mostrano a compagni e compagne solo le proprie difficoltà può infatti essere molto più frustrante di una normale lezione individuale. Il gruppo efficace è quello in cui ognuno si sente apprezzato per quello che è e può permettersi di sbagliare e mostrare le proprie debolezze senza sentirsi per questo sminuito, ma con la consapevolezza di essere sostenuto e di poter a sua volta sostenere gli altri in altre situazioni. Nella mia esperienza, ad esempio, le persone con Dsa hanno spesso difficoltà motorie e di coordinazione, ma hanno molta fantasia e sanno proporre gesti sonori insoliti; hanno difficoltà a leggere le note (ma non sempre nella fase iniziale abbastanza semplice), ma a volte ripetono facilmente per imitazione; possono avere difficoltà a percepire piccole variazioni di altezza, ma sono spesso molto attente al timbro del suono.

Nella modalità della lezione collettiva il o la docente deve saper lasciare spazio alla sperimentazione di ragazzi e ragazze, facendo un passo indietro e ponendosi in un'ottica di osservazione e ascolto; deve imparare (cosa difficilissima) a non dare risposte, ma a porre domande lasciando ad alunni e alunne il tempo di trovare da soli le soluzioni più efficaci. E questo porta a un'altra questione che ritengo centrale nella didattica strumentale, soprattutto in presenza di Dsa, che è quella del *tempo*.

Una didattica come quella che propongo, soprattutto all'interno della lezione collettiva, richiede tempi più lunghi. Infatti se, all'insorgere di un problema, l'insegnante dà subito la soluzione si procede molto più rapidamente rispetto alla situazione in cui ragazzi e ragazze devono trovare la soluzione procedendo per tentativi. L'apprendimento che ne deriva però si dissolve rapidamente nel primo caso mentre dura nel tempo nel secondo. Se abbiamo la pazienza di aspettare, lasciando il tempo necessario, quello che i nostri alunni e le nostre alunne imparano non lo dimenticheranno facilmente, mentre se diciamo loro cosa fare e

¹⁰ Vedi ad esempio REBAUDENGO ANNIBALE (2006), *La lezione collettiva di strumento*, "Musica Domani", n. 139, giugno 2006, pp. 16-21 e BIGET ARLET (1998), *Pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris.

come, abbiamo la sensazione di procedere più rapidamente, ma verifichiamo poi che quello che pensavamo acquisito si è invece perso.

Esistono molti studi in proposito che testimoniano come un'acquisizione meccanica ha tempi iniziali molto brevi, ma decade rapidamente nel tempo mentre un'acquisizione profonda ha tempi iniziali molto più lunghi, ma dura nel tempo¹¹. Soprattutto con persone con Dsa è necessario non farsi prendere dalla fretta e dall'ansia dei rapidi progressi e lasciare il tempo necessario. D'altra parte proprio la musica, che si sviluppa nel tempo, richiede che le si dedichi tutto il tempo necessario.

In un mondo in cui tutto scorre sempre più rapidamente e in superficie, la musica richiede tempo e profondità, e sono convinta che di questi aspetti ci sia sempre più bisogno, anche per i nostri alunni e le nostre alunne (sicuramente quelli con un Dsa, ma anche tutti gli altri), sempre più compressi negli orari e nelle numerosissime attività.

Ritengo quindi ancora particolarmente significative le riflessioni di Alexander Langer che, riferendosi alle parole del barone De Coubertain, assunte come motto delle olimpiadi, osserva: «Citius più veloce, Altius più alto, Fortius più forte: queste parole sono la quintessenza della nostra civiltà: sforzatevi di essere più veloci, di arrivare più in alto e di essere più forti. Io vi propongo Lentius più lento, Profundius più in profondità e Soavius più dolcemente. Con questo motto non si vince nessuna battaglia frontale, però si ha il fiato più lungo»¹². Credo che proprio di questo fiato abbiamo bisogno noi, i nostri allievi e le nostre allieve.

Bibliografia

BIGET ARLET (1998), *Pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Cité de la musique, Paris.

BODA GIOVANNA (2006), *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano.

DELALANDE FRANÇOIS (1993), *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna.

DELALANDE FRANÇOIS (2001), *La musica è un gioco da bambini*, FrancoAngeli, Milano.

FRESCHI ANNA MARIA - NEULICHEDL ROBERTO (2012), *Metodologia dell'Insegnamento Strumentale. Aspetti generali e modalità operative*, ETS, Pisa.

FRESCHI ANNA MARIA (2002), a cura di, *Insegnare uno strumento*, EDT, Torino.

GURADABASSO GIOVANNA - LIETTI MARIATERESA (1995), a cura di, *Suoni e idee per improvvisare* Ricordi, Milano.

LANGER ALEXANDER (1996), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo.

LIETTI MARIATERESA - TUJA SILVIA (2012), *Leggere e improvvisare. Il Violino*, Carisch, Milano.

¹¹ Vedi a questo proposito NOVAK JOSEPH (1998), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento.

¹² ALEXANDER LANGER, *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo 1996

- MCPHERSON GARY E. - EVANS PAUL (2007), *Il suono prima del segno*, in TAFURI JOHANNELLA, GARY E. MCPHERSON, a cura di, *Orientamenti per la didattica strumentale*, LIM, Bologna.
- MILES TIM R. - WESTCOMBE JOHN (2008), *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, ed. it. a cura di BUFANO MATILDE, Rugginenti, Milano.
- OGLETHORPE SHEILA (2011), *Dislessia e strumento musicale. Guida pratica*, ed. it a cura di BUFANO MATILDE, Rugginenti, Milano.
- NOVAK JOSEPH (1998), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento.
- PAYNTER JOHN - ASTON PETER (1980), *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, ERI, Torino.
- PELLAI ALBERTO - RINALDIN VALENTINA - TAMBORINI BARBARA (2002), *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- REBAUDENGO ANNIBALE (2008), *Leggere e improvvisare. Il Pianoforte*, Carisch, Milano.
- REBAUDENGO ANNIBALE (2006), *La lezione collettiva di strumento*, "Musica Domani", n. 139, giugno 2006, pp. 16-21.
- RIZZO AMALIA L. (2013), *Notazione TUBS e alunni con DSA*, "Musica Domani", Marzo 2013. pp. 44-45.
- RIZZO AMALIA L. – LIETTI MARIATERESA (2013), a cura di, *Musica e Dsa. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*, Rugginenti, Milano.
- TUJA SILVIA - LIETTI MARIATERESA (2012), *Leggere e improvvisare. Il Flauto traverso*, Carisch, Milano.