

Claudia Giunta¹

La didattica della musica nelle Nuove Indicazioni Nazionali 2026. Analisi critica dei paradigmi educativi emergenti e prospettive pedagogico-didattiche

1. PRELUDIO

Con il DM n. 221 del 9 dicembre 2025 si adottano le Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo (d'ora in poi NIN), che sostituiscono il testo del MIUR del 2012. Le NIN, infatti, entreranno in vigore nell'a.s. 2026-27: tutte "le sezioni delle scuole dell'infanzia sono interessate dall'adozione delle nuove Indicazioni nazionali" (DM 221/2025) mentre, per gli altri ordini di scuola, l'avvio sarà graduale, ovvero le NIN 2025 entreranno in vigore a settembre 2026 nelle prime classi della primaria e della sec. di I grado, compresa quella ad indirizzo musicale; viceversa, le classi successive continueranno a seguire il vecchio ordinamento fino ad esaurimento.

Prima di addentrarci nello specifico campo della Musica e di capire come questa disciplina si inserisca all'interno delle oltre centocinquanta pagine del testo delle Nuove Indicazioni Nazionali, sarà bene riflettere

1. sul 'come' si è proceduto ad elaborare il documento,
2. sull'impostazione culturale e pedagogica delle NIN,

cercando di cogliere il cambio di paradigma, rispetto alle Indicazioni del 2012, e la cornice entro la quale la didattica della Musica si inserisce.

Punto 1. Una questione di metodo: purtroppo non ci sono stati né veri dibattiti preliminari, né serie consultazioni di percorso (cose che invece sono avvenute per le Indicazioni 2007 e 2012; ne sono personalmente testimone, dato che ho partecipato a gruppi di lavoro e di confronto organizzati a Bologna dall'allora ispettore dell'USR ER Giancarlo Cerini), né tantomeno è stata proposta una sperimentazione al fine di superare contraddizioni,

¹ *Claudia Giunta* è docente a contratto di Musica e Didattica della Musica presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria, Università "Carlo Bo" di Urbino. È docente curricolare nella scuola primaria e dirige la corale mista (adulti e bambini) 'In-canto in coro' dell'IC Cattolica (RN).

conoscere meglio le caratteristiche del documento, verificarne l'efficacia sul campo e suggerire eventuali aggiustamenti.² È davvero complicato rinnovare e promuovere cambiamenti in un'istituzione come la Scuola, partendo dall'alto; si concorda pienamente, quindi, con Franco Lorenzoni quando scrive che ogni riforma può incidere solo se è in grado di dialogare, accogliere e diffondere "le migliori spinte e sperimentazioni che provengono dal basso" (Lorenzoni, 2024, p. 6). Lui ne è certo un esempio.

In questo senso, a onor del vero, il 21 Marzo 2025, a pochi giorni dalla pubblicazione della prima versione delle NIN, è stato inviato alle scuole e ai docenti un questionario di rilevamento (CM n. 0011544 del 20-03-2025)³ con 22 domande a risposta chiusa, nessuna delle quali in disaccordo col testo delle NIN. In meno di 20 giorni (entro il 10 Aprile) le scuole - non il singolo docente, ma gruppi di lavoro che avrebbero dovuto leggere le NIN e confrontarsi su queste in collegio - si potevano esprimere su "aspetti del documento ritenuti di particolare rilevanza". Tuttavia, durante la compilazione, come anticipato, non è stato possibile sviluppare alcun giudizio critico costruttivo mirato anche perché le domande del questionario si concentravano prevalentemente sulla leggibilità e sulla struttura delle NIN. Pertanto è lecito chiedersi: perché tanta fretta? Si voleva realmente dar voce all'opinione dei professionisti della scuola dal momento che il questionario non poneva l'accento né sulla didattica, né sugli aspetti pedagogici?

Un'altra questione da evidenziare è che, al di là dell'appartenenza politica, un 'passaggio di consegne' fra chi aveva redatto le indicazioni precedenti e i promotori di quelle attuali non c'è mai stato, e nemmeno c'è stata - per ciò che concerne la Musica - una faticosa collaborazione con i membri del 'Comitato per l'apprendimento pratico della Musica', seppure il ministro Valditara lo abbia di recentemente ricostituito attraverso il DM 35 del 27/02/2025. Il Comitato si è solo limitato ad esprimere pareri sulla bozza delle NIN uscita a Marzo. "Ci si sarebbe aspettati che come esperto fosse chiamato almeno qualche membro del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*, o anche altre persone con un curriculum di studi e ricerche nel campo della pedagogia e della

² Per le tappe del documento che riguardano l'iter di elaborazione del testo della NIN si rimanda all'articolo di PROTEO (2025) visibile all'url <https://www.proteofaresapere.it/cms/resource/open/8586/documento-gruppo-8-nuove-indicazioni.pdf> (verificato in data 28-06-2026).

³ La Circolare del direttore generale Antonella Tozza del 20-03-2025 che anticipa alle scuole l'invio del questionario è visibile all'url https://www.donmilani.edu.it/public/files/art_4941/m_pi_aoodgosv_registro_ufficiale_u_0011544_20-03-2025_.pdf (verificato in data 01-07-2026); il questionario, da compilarsi esclusivamente online tramite link e che scadeva il 10 aprile 2025, è stato pubblicato sul sito del CIDI da Lorella Camporesi, DS di Rimini, a questo url <https://www.insegnareonline.com/cms/doc/3236/questionario-nuove-indicazioni-nazionali.pdf> (verificato in data 01-07-2026).

didattica della musica. Ma evidentemente il Ministro Valditara e la coordinatrice scientifica Loredana Perla ignorano (o hanno voluto ignorare per partito preso) quanto è stato fatto, scritto e pubblicato in Italia nell'ultimo mezzo secolo.” (Piatti, 2025, nota 2).

Possiamo interpretare tutto ciò come un chiaro segno di discontinuità con il passato.

Inoltre si fatica davvero a comprendere la 'ratio' che ha guidato la nomina dei membri delle varie commissioni: da un lato troviamo una vera e propria 'flottiglia' di specialisti chiamati a disegnare il perimetro di alcune discipline (professori universitari, dirigenti, pedagogisti, docenti); dall'altro, per quanto riguarda la Musica, mancano del tutto nomi di pedagogisti e didatti musicali provenienti dai Conservatori e dalle Accademie (Alta Formazione Artistica Musicale, AFAM). Il coordinatore della commissione di musica, infatti, è il violinista Uto Ughi, presidente della fondazione a suo nome con cui il Ministero ha firmato, fra l'altro, un protocollo d'intesa nel 2024. Ughi è affiancato in commissione da Natascia Chiarlo (pianista, cantante e vicepresidente della Fondazione Ughi), Giacomo Albert (professore associato presso l'Università di Torino), Francesco Vito D'Aniello (docente del liceo musicale di Acquaviva delle Fonti) e Chiara Magazzar (docente di una scuola primaria di Cuneo). Non risulta alcuna monografia o articolo nell'ambito della didattica musicale firmato da nessuno dei componenti della commissione. Allora è lecito supporre che l'individuazione della figura di Uto Ughi a capo della commissione di Musica rimandi ad una didattica specialistica e tradizionale secondo la quale chi sa suonare uno strumento e conosce la musica è anche in grado di insegnarla. Questa scelta, a fronte della complessità dell'apprendimento della Musica nella scuola di base, rischia davvero di “rafforzare una visione parziale e frammentaria dell'educazione musicale, fondata su approcci talvolta ideologici o improvvisati.” (Moppi, 2025) e di non tener conto di oltre cinquant'anni di pedagogia e didattica della musica, italiana e non solo.

Punto 2. Entriamo nel merito: le “Premesse culturali alle Indicazioni Nazionali per il curricolo” (MIM, 2026, p. 19) hanno un'importanza ermeneutica e ci aiutano a leggere e ad interpretare il senso dell'intero documento, a capire la nuova visione di Scuola che le Indicazioni declinano.

Innanzitutto non si tratta di 'programmi' (come più volte hanno affermato il Ministro Valditara o Galli della Loggia), perché le Indicazioni sono 'figlie dell'autonomia', direbbe Italo Fiorin, e rientrano in una cornice nazionale di riferimento la quale dovrebbe abbandonare la logica prescrittiva dei contenuti obbligatori e fissare obiettivi e competenze da raggiungere, lasciando ad ogni scuola la libertà di creare il proprio curricolo flessibile. La conoscenza, infatti, è materia viva che nutre mente e corpo e che porta a formulare domande, a cercare

risposte, generando nuove conoscenze. La logica di ‘una testa piena di nozioni’ dovrebbe essere ormai superata dalla ‘testa ben fatta’ (idea di Montaigne, poi ripresa da Morin). Purtroppo, però, le NIN mettono in evidenza il contrario e delineano, sin dal titolo, una contraddizione fra gli intenti e le azioni promosse: esse, infatti, presentano uno sguardo limitato e semplificato su allievo/allieva (parola non inserita a caso che, peraltro, compare nel testo ben 29 volte), uno sguardo che dà più valore alla trasmissione di specifici contenuti (le cosiddette ‘conoscenze’ indicate nel testo per ciascuna disciplina), piuttosto che all'apprendimento per scoperta (Bruner, 1961) o al ‘learning by doing’ (Dewey, 1916). Così facendo è come se si volesse ritornare alla “buona vecchia scuola di una volta” di stampo gentiliano e, automaticamente, venisse contraddetto il paradigma della complessità che la Scuola ha, ormai da tempo, fatto suo. Proporre una didattica lineare e sequenziale che non prevede esperienze, azioni e interazioni da parte di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, significa non abitare la modernità e fare un salto indietro nel tempo. “La ricerca e la sperimentazione didattica che fa riferimento al socio-costruttivismo su cui si formano ormai internazionalmente gli insegnanti, seppure formalmente richiamata, è, nei fatti, giudicata inefficace. Allo stesso modo non si tiene conto delle ricerche di anni sulla didattica delle discipline e, in generale, la loro stessa epistemologia in alcuni casi viene messa in discussione.” (MCE, 2025, p. 2).

Dunque le “Nuove Indicazioni sembrano discostarsi profondamente dal quadro tracciato nel 2012, che aveva rappresentato un punto di riferimento condiviso per il mondo della scuola. In questi anni, le istituzioni scolastiche hanno saputo interpretare e declinare quelle Indicazioni in coerenza con i bisogni delle proprie comunità educative, valorizzando l'autonomia scolastica e instaurando collaborazioni virtuose con realtà territoriali, tra cui quelle del Terzo Settore. La nuova impostazione rischia di compromettere questa autonomia, imponendo modelli rigidi e uniformanti nella definizione dei curricula.” (FNEM, 2025, p. 2).

Dopo una attenta lettura del documento, è possibile affermare che le NIN intendono

- **valorizzare il ruolo della scuola** che, in collaborazione con la famiglia e la comunità, promuove la crescita integrale della persona, sostenendo identità, partecipazione e responsabilità nel rispetto dei valori costituzionali. Infatti il paragrafo ‘PERSONA, SCUOLA, FAMIGLIA’ esordisce con “La Costituzione mette al centro la persona e concepisce lo Stato per l'uomo e non l'uomo per lo Stato come opportunamente sottolineava il costituente Giorgio La Pira.” (MIM, 2026, p. 19). Questa affermazione,

ancora una volta, entra in contraddizione con quanto viene dichiarato perché, in verità, è il bambino che viene ‘modellato’ dallo Stato il quale segue un paradigma educativo incentrato su una scuola che accompagna i bambini “a capire chi sono, da dove vengono, per quale futuro si preparano, quale contributo possono dare alla società” (MIM, 2026, p. 19), una scuola che “è la sede principale per la trasmissione di conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza” (Ivi, p. 20), una scuola che “è un bene sociale comune di inestimabile rilevanza” (Ibidem), una scuola in cui “azioni eticamente riprovevoli” sono “da condannare e stigmatizzare anche con la richiesta di risponderne da parte delle famiglie, [...] segni preoccupanti di un cedimento valoriale” (Ibidem). Espressioni come ‘trasmissione delle conoscenze’ e ‘cedimento valoriale’ lasciano ben intendere quale sia il cambio di paradigma: la scuola guida, definisce, trasmette, invece di sostenere, accompagnare, offrire, co-costruire, riflettere. L’uso di un preciso linguaggio è portatore di precisi significati;

- restituire centralità e autorevolezza al ruolo dell’insegnante (**‘magister’**), inteso non solo come professionista dell’istruzione, ma soprattutto come guida culturale ed educativa, in grado di riconoscere e valorizzare ‘talenti’. Tale visione del docente, equiparato ad un ‘vecchio saggio’, appare anacronistica e di certo non lascia emergere la reale complessità di questa figura. Il docente, e in particolare, il ‘magister musicae’, non deve solo avere competenze didattiche, pedagogiche e psicologiche, ma si auspica possieda una buona competenza epistemologica della materia. Allora ci si chiede: come possono uno studente o una studentessa che lasciano lo studio della Musica al termine della secondaria di I grado e la recuperano dopo nove anni nel CdL di Scienze della Formazione Primaria⁴ attraverso un esame da 8 CFU e un laboratorio di Musica di 12 ore da 1 CFU, insegnare Musica all’infanzia e alla primaria? In tal senso è auspicabile che si investano risorse per la Musica così che sia presente in ogni percorso di studio (dall’infanzia all’Università) e che i futuri docenti vengano adeguatamente formati. Inoltre non bisogna dimenticare che nella declinazione di ‘Magister’ mancano le principali dimensioni della professione: la collegialità, il dialogo, le competenze relazionali, progettuali, riflessive, la capacità di fare ricerca e di sviluppare un pensiero critico antidogmatico. Viene esaltata, invece, “la figura di un Maestro che già nei programmi del 1985 appariva superata, un Maestro che insegna, trasmette conoscenze e contenuti, poco ricercatore, poco

⁴ Come è noto l’insegnamento della musica, nella secondaria di II grado, è contemplato solo al liceo scientifico con indirizzo musicale.

incline a stimolare la ricerca dei ragazzi, la formulazione di ipotesi (soprattutto nelle cosiddette discipline umanistiche), il lavoro di gruppo, l'autoregolazione. Molto Maestro, poco professionista dell'educazione.” (ANDIS, 2025, p. 3). Per Mario Lodi il 'maestro' è colui che motiva i bambini a svolgere attività per interesse, non per il voto, che valorizza la collaborazione al posto della competizione, che recupera e non seleziona, che invece della ricezione passiva e dell'imposizione, stimola l'atteggiamento critico; non crediamo che il 'maestro' di Lodi possa essere accostato al 'magister' delle NIN;

- favorire un'educazione finalizzata all'etica del rispetto, al riconoscimento e alla valorizzazione dei '**talenti**' e delle differenze di ciascuno. Nelle NIN si dichiara che il “concetto di talento va inteso come l'espressione attiva e situata delle potenzialità del soggetto, non riducibile a dote innata” (MIM, 2026, p. 21), ma emergente in un “contesto capacitante ossia in un ambiente educativo che riconosce le [...] possibilità, [...] sostiene l'autonomia e [...] stimola lo sviluppo” (Ibidem) dell'alunno. Nulla da eccepire finora. Tuttavia, dato che il Ministro Valditara è autore del libro “La scuola dei talenti” che precede le NIN di un paio di anni, non dobbiamo dimenticare che il talento viene spesso associato al concetto di merito (richiamato anche nel nome del Ministero) e al potenziale cognitivo. Il talento è un'inclinazione naturale, la capacità innata di eccellere, diverso da alunno ad alunno, e predetermina competenze elevate le quali, indubbiamente, possono emergere se ci sono condizioni appropriate; concezione, questa, prettamente deterministica e naturalistica. Paradossalmente, però, si chiede: quei bambini che vivono in un contesto socioculturale disagiato e non possiedono alcun talento, hanno qualche chance nel loro percorso formativo?
- promuovere un'**inclusione autentica**, valorizzando le diversità e i talenti di ogni studente attraverso percorsi **personalizzati**, ambienti accessibili e pari opportunità di apprendimento. Perché la Scuola sia realmente inclusiva per tutte e tutti, ovvero sappia valorizzare le differenze come una risorsa per tutta la comunità scolastica, garantendo a ciascuno pari opportunità di successo formativo, la "personalizzazione", come dichiarato nel paragrafo “Scuola che sa essere inclusiva” (MIM, 2026, p. 26), non è lo strumento più appropriato. Con la *personalizzazione* si sviluppano talenti poiché si costruiscono percorsi diversi in funzione di obiettivi diversi. Viceversa, con l'*individualizzazione* - a cui il documento non dà alcuna enfasi - si diversificano i percorsi per far raggiungere a tutti gli alunni gli stessi obiettivi, nel rispetto dell'identità, degli stili di apprendimento e dei ritmi di lavoro di ciascuno (Baldacci, 2005);

- promuovere l’**“accoglienza e l’integrazione** di studenti provenienti da contesti migratori” (MIM, 2026, p. 27). Concetto fondamentale, tuttavia le NIN hanno una impostazione prevalentemente ‘occidentale’ che intende rafforzare prima l'identità culturale della ‘persona’ la quale poi potrà entrare in relazione con l’altro. “La relazione tra identità e alterità non può [...] svilupparsi attraverso un’opposizione, come invece il testo suggerisce. Sarebbe opportuno sottolineare che la costruzione dell’identità nasce dal confronto e dall’interazione con l’altro, piuttosto che dall’opposizione.” (ANDIS, 2025, pp. 4-5);
- integrare **educazione ambientale e competenze digitali**, guidando gli studenti a un uso etico e consapevole delle tecnologie nel rispetto della persona e del bene comune;
- potenziare la **scrittura a mano** e il **riassunto** come esercizio per favorire chiarezza, logicità e coerenza espositiva, sviluppo cognitivo, linguistico e personale. La scrittura a mano non è solo un’abilità tecnica perché coinvolge la coordinazione oculo-manuale, l’organizzazione di mente e corpo nello spazio e nel tempo e - secondo le neuroscienze - contribuisce allo sviluppo di aree cerebrali deputate alla lettura e alle competenze cognitivo-linguistiche. Tuttavia occorre ancora una volta fare i conti con la complessità e con la presenza, in classe, di bambini e bambine che possono avere un disturbo specifico di apprendimento per i quali sarà necessario adottare un approccio flessibile e non rigido, inclusivo e non esclusivo, capace di integrare strumenti e linguaggi così come la normativa italiana⁵ attuale suggerisce, un approccio coerente con i principi dell’UDL (Universal Design for Learning), citato a ragione anche all’interno delle NIN;
- introdurre una dimensione trasversale del curriculum favorendo l’**internazionalizzazione** con gemellaggi, CLIL e competenze linguistiche, uso delle tecnologie per l’apprendimento collaborativo internazionale. Infatti, con l’aggiunta del paragrafo “Internazionalizzazione come misura di sé e conoscenza del mondo” (MIM, 2026, p. 28), forse inserito per affrancare il documento delle NIN dalla matrice indubbiamente nazionalistica (specie nella sezione dedicata alla storia), il documento incoraggia a “sviluppare competenze multilinguistiche” (Ibidem) e a “proporre esperienze che attivino il confronto tra realtà scolastiche, attraverso programmi di gemellaggio e partenariato, nonché metodologie innovative come il CLIL e l’uso consapevole delle tecnologie digitali per l’apprendimento collaborativo” (Ibidem).

⁵ Linee guida sull’inclusione scolastica degli alunni con disabilità (DM 182/2020).

Tuttavia questi, pur essendo strumenti utili, peraltro già sperimentati, non sono sufficienti a costruire una prospettiva realmente interculturale e planetaria: mancando una cornice pedagogica esplicitamente orientata all'intercultura e alla cittadinanza, sarebbe utile, piuttosto, valorizzare il plurilinguismo di alunni e alunne, lavorare con metodologie che favoriscono l'ascolto e il confronto, inserire nel curriculum temi come giustizia sociale, disuguaglianze globali, diritti umani, pace, migrazioni, sostenibilità e interdipendenza tra i popoli, affinché gli alunni e le alunne possano comprendere i problemi in una prospettiva mondiale e non solo nazionale;

- sviluppare negli alunni **competenze finanziarie** per favorire scelte economiche consapevoli e responsabili. Con il paragrafo “Scuola ed educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale” (MIM, 2026, p. 28), il Ministero si impegna a “colmare il divario conoscitivo ed esperienziale che spesso segna la realtà socio-economica dei giovani” (Ibidem), coltivando l'*homo oeconomicus*, in coerenza con gli interessi della grande finanza internazionale e le ‘Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica’.⁶ Ma la “formazione dell'individuo musicale nella società della conoscenza” che Maurizio Spaccazocchi (2017) ha chiesto sempre a gran voce, dov'è finita?

La lettura sinora tracciata delle ‘Premesse’ delle NIN non è certamente esaustiva, né riesce a focalizzare in modo puntuale i nuovi scenari educativi che il documento, corposo e disomogeneo, ha declinato.

Possiamo circoscrivere attorno a quattro concetti emergenti le novità: in generale vi è

- una forte valorizzazione delle conoscenze - suggerite e verticalizzate nei gradi di scuola per rendere più agevole il lavoro di progettazione curricolare - le quali, pur non essendo vincolanti, tuttavia non sono poste a margine bensì al centro del processo formativo;
- l'idea di ‘magister’ con un preciso focus sul ruolo del docente e sull'insegnamento;
- l'idea di Occidente e di Italia che emerge in buona parte del documento;
- l'idea di un bambino meno attivo, meno protagonista, meno ricercatore.

Per ragioni di spazio, si inserisce di seguito una sintesi generale - quindi parziale e incompleta - per una lettura più snella relativa ai punti rilevanti delle NIN, i quali, si precisa, non sono sempre sinonimo di cambiamento o di novità.

⁶ DM n. 183 del 7 settembre 2024, in vigore dall'anno scolastico 2024/2025.

Linee pedagogiche	• <i>Magister</i>⁷, a sottolineare la funzione autorevole e di guida del docente. • <i>'Non multa sed multum'</i>: il curricolo si focalizza su conoscenze essenziali, ma ben approfondite. • <i>'Comunità educante'</i> che integra scuola-famiglia e territorio. • <i>Valutazione</i> come 'valorizzazione' dell'unicità dell'allievo ed enfasi sul feedback formativo. • <i>Educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale</i>.
Profilo dello studente	Compaiono la declinazione delle <i>competenze</i> al termine del I ciclo di istruzione (ovvero le 8 competenze chiave europee) ⁷ e gli <i>obiettivi generali</i> del processo formativo che "rappresentano una declinazione operativa delle competenze indicate nel Profilo dello studente al termine del primo ciclo. Organizzati per aree di competenza e articolati per ciascun grado scolastico" (MIM, 2026, p. 5)
Scuola dell'infanzia	Si mantiene il costrutto dei campi di esperienza e per ciascuno si indicano le 'finalità'. Si declina il profilo professionale dell'insegnante di scuola dell'infanzia. Sparisce la dicitura 'traguardi di competenza' e compaiono le ' <i>competenze attese</i> ', 'obiettivi specifici' e i ' <i>suggerimenti metodologici</i> '. Enfasi sul linguaggio scritto, in continuità verticale con gli altri ordini di scuola. Si rileva la mancanza di una sezione dedicata all' <i>ambiente di apprendimento</i> (o terzo educatore, direbbe Loris Malaguzzi), così importante e significativo per andare a connotare la scuola dell'infanzia.
Scuola primaria e sec. di I grado	Testo di raccordo fra infanzia e primaria. Ogni disciplina viene introdotta da 'perché si studia' tale disciplina. Sparisce la dicitura 'traguardi di competenza' e compaiono le ' <i>competenze attese</i> ', 'obiettivi specifici di apprendimento' e ' <i>conoscenze</i> ' (contenuti). Le discipline sono: • italiano (lingua e letteratura) • latino per l'educazione linguistica (LEL) • lingua inglese • seconda lingua comunitaria (scuola sec. di I grado) • storia • geografia • educazione integrata matematica-scientifico-tecnologia (STEM) [con 'aspetti innovativi degli obiettivi di apprendimento'] • matematica • scienze • tecnologia • musica + strumento musicale (scuola sec. di I grado ad indirizzo musicale) • arte e immagine • educazione motoria e fisica
Novità legate alle discipline e ai contenuti (per Musica si rimanda al prosieguo di questo articolo)	• Importanza della scrittura a mano (corsivo), del riassunto, della regola grammaticale, della sintassi e della lettura, preferibilmente integrale. • Latino come disciplina opzionale e curricolare negli ultimi due anni della scuola sec. di I grado. • Istruzione integrata dell'informatica, delle discipline scientifiche e dell'educazione civica (STEM). • L'educazione civica non è presente come singola disciplina, ma è distribuita e integrata in modo trasversale. • Strumento musicale. • La tecnologia al servizio dell'apprendimento (comprese AI o la realtà aumentata) • Centralità della storia occidentale, ruolo fondante della cultura greco-romana, importanza della storia d'Italia per i futuri cittadini. Cambio metodologico: approccio narrativo al posto della ricerca storica. Per primaria e sec. di primo grado i contenuti (le 'conoscenze') vengono suddivisi a seconda della classe; nella primaria viene suggerito di affrontare vicende del Risorgimento e della Resistenza in classe I e II (ad es. 'La piccola vedetta lombarda', 'le cinque giornate di Milano').

Tab. 1 – Sintesi dei punti più rilevanti delle NIN 2025

⁷ "L'elenco delle competenze è frutto del DM 14 del 30-01-2024 con integrazioni tratte dalla Raccomandazione Europea 4.6.2018 C 189/11, dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e dal DigComp 2.2." (MIM, 2025, p. 31).

Prima di 'passare alla Musica' va esplicitata un'ultima considerazione sul linguaggio del documento, visto che si rivolge a professionisti dell'educazione: purtroppo emergono contraddizioni nell'impianto metodologico e imprecisioni, ridondanze, approssimazioni nell'uso della terminologia didattica, non consoni a un documento istituzionale.

2. MUSICA e SCUOLA DELL'INFANZIA

Nella scuola dell'infanzia la musica compare per la prima volta nel campo di esperienza "Il corpo e il movimento" e viene considerata uno strumento attraverso il quale il bambino sperimenta uno fra i possibili linguaggi attraverso i quali egli può esprimersi. Non v'è traccia dell'apporto della musica nel primo campo, quello dedicato al "sé e all'altro"; una mancanza importante visto che la musica può contribuire a conoscere se stessi e gli altri, a "sviluppare il processo di costruzione dell'identità personale [...]. riconoscere e valorizzare la propria storia personale e familiare [...] confrontandola con altre esperienze culturali per sviluppare una comprensione più ampia della società e delle sue tradizioni." (MIM, 2026, p. 58).

La musica viene inserita anche (e soprattutto) nel campo "Immagini, suoni e colori" dove, fra le "Competenze Attese" troviamo che il bambino deve

- "Sapersi avvalere dei principali linguaggi espressivi (musicale, artistico, grafico pittorico, plastico, audio-visivo, drammatico, ecc.) in diversi ambiti e modalità, a seconda dei propri talenti e potenzialità [...]" (MIM, 2026, p. 62). La formulazione è piuttosto ambigua (quali sono gli scopi? quali gli strumenti? quali le esperienze che il bambino può fare attraverso la musica?), semanticamente poco nitida (ci sono linguaggi che non sono espressivi?), lessicalmente ridondante per un testo normativo destinato a orientare il lavoro delle scuole.
- "Sviluppare e esprimere interesse nei confronti della fruizione di opere artistiche" (Ibidem). Anche in questo caso si tratta di un'affermazione molto generica: una competenza deve essere complessa, evidente, osservabile; l' 'interesse', invece, è una disposizione interiore, difficilmente accertabile e, soprattutto, non direttamente insegnabile. La scuola può creare condizioni favorevoli affinché un interesse nasca o si rafforzi, ma non può prescriverlo come esito di apprendimento, né valutarlo in modo oggettivo.
- "Familiarizzare con i primi alfabeti musicali e i simboli di notazione informale per codificare e riprodurre suoni, sviluppando sensibilità e interesse per il paesaggio sonoro e le opere musicali, a partire dalla scoperta che tutti i suoni originano dalla vibrazione di oggetti" (Ibidem). Questa formulazione è ancor più problematica delle precedenti perché concentra in un'unica frase aspetti di natura molto diversa (gli

alfabeti musicali, la notazione informale, la codifica e la riproduzione del suono, il paesaggio sonoro). Inoltre è certamente possibile verificare se un bambino è in grado di rappresentare un ritmo con dei simboli o di interpretare una semplice partitura che utilizza la notazione non convenzionale, ma è molto più complicato stabilire se abbia "sviluppato sensibilità" o "interesse" verso il paesaggio sonoro. Ancora una volta si tratta di disposizioni personali che la scuola può favorire, ma non trasformare in evidenze valutabili.

Non viene data particolare enfasi alla musica nemmeno nel campo di esperienza “I discorsi e le parole” se non nella frase in cui si afferma l’utilità di stimolare il bambino a giocare con la lingua attraverso rime e filastrocche. Ciò, tuttavia, appare riduttivo poiché è noto a tutti quanto sia importante, per il bambino, nella prima infanzia, sperimentare i tratti prosodici (ritmo, intonazione, accento e timbro), ponte naturale tra lingua parlata e musica: ascolto e discriminazione fonetica, memoria, segmentazione, comunicazione preverbale, regolazione emotiva,... sono tutti aspetti che vengono esaltati da questo fitto legame tra musica, comunicazione e linguaggio, ben approfondito da Nattiez e Stefani e che le NIN certo non valorizzano.

Nel campo “La conoscenza del mondo” la musica non viene coinvolta e così accade nel paragrafo intitolato “Dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria” (MIM, 2026, p. 67). Se il testo in questione rappresenta la sintesi delle competenze ritenute essenziali per il passaggio dalla scuola dell’infanzia alla primaria, il fatto che non compaia alcun riferimento esplicito alla musica rischia di trasmettere indirettamente il messaggio che essa non costituisca un’esperienza educativa fondamentale e irrinunciabile. Il testo, infatti, attribuisce grande importanza alle competenze personali, sociali e di cittadinanza, trascurando proprio uno degli strumenti educativi più efficaci per svilupparle. Studi empirici hanno da tempo affermato che le esperienze musicali collettive – canto, giochi ritmici, ascolto condiviso, improvvisazione, musica d’insieme – favoriscono cooperazione, attenzione, memoria, autoregolazione, empatia e partecipazione. È quindi paradossale che vengano elencate molte delle competenze che la musica contribuisce a costruire, senza mai riconoscere esplicitamente il ruolo della musica stessa. Malgrado ciò, la parte dedicata all’infanzia delle NIN viene presentata come un grande cambio di paradigma che favorisce la musica sin dalla scuola dell’infanzia. Ad esempio, la redazione di ‘Orizzonte scuola’, il 3 gennaio 2026, parla di “introduzione strutturale dell’educazione musicale di base fin dalla scuola dell’infanzia”.⁸

⁸<https://www.orizzontescuola.it/educazione-musicale-fin-dalla-scuola-dellinfanzia-e-nuovi-programmi-scolastici-operativi-dal-2026/> (verificato in data 07-07-2026).

3. MUSICA e SCUOLA PRIMARIA

3.1. La disciplina Musica

Ad un primo sguardo di superficie, emerge che nelle NIN la Musica non è più 'solo' una "componente fondamentale dell'esperienza umana" (MIUR, 2012, p. 71) in quanto il documento rafforza il concetto di musica intesa come patrimonio culturale, strumento per educare alla cittadinanza, disciplina fra le discipline. Si insiste sulla pratica del canto corale, sullo studio di alcuni strumenti musicali, sulla lettura e scrittura della notazione, sull'analisi e l'interpretazione di brani musicali, anche attraverso il contatto diretto con musicisti e la partecipazione a concerti in luoghi deputati alla musica. Tutto ciò, in verità, accadeva anche in passato. Ma nella scuola primaria ci sono anche evidenti richiami alla lettura musicale, all'improvvisazione, all'orchestra di classe, a competenze quasi specialistiche, a fronte di un'ora settimanale di musica. In effetti si tratta di una visione, rispetto alle Indicazioni del 2012, più strutturata, più ambiziosa che esalta ancor più la disciplina, dandole pari dignità rispetto alle altre. Dobbiamo fare i conti, però, con i tempi limitati e soprattutto con le competenze musicali reali dei docenti: non tutti infatti sanno leggere una partitura, guidare un'orchestra o un coro, scrivere la musica, suonare uno strumento; però hanno competenze didattico-metodologiche, psicopedagogiche, relazionali, inclusive, comunicative e, ovviamente, disciplinari che li rendono, a pieno titolo, docenti curriculari (non specialisti di una sola disciplina), capaci di una visione olistica che contempla l'intero processo formativo del bambino e del gruppo in cui egli è inserito, le esperienze pregresse, i bisogni di tutti e di ciascuno.

Ma sospendiamo per un attimo le riflessioni sulla figura del docente di musica per recuperarle più avanti e cerchiamo, ora, di entrare più nel dettaglio nel testo.

Come per ogni disciplina, il curriculum esordisce spiegando 'Perché si studia la Musica' (MIM, 2026, p. 147). Premesso che la musica, secondo Orff e secondo gli ultimi cinquant'anni di ricerca scientifica e metodologico-didattica non si studia ma 'si fa', il documento appare molto sbilanciato sulla musica classica e sulle conoscenze, quasi faccia l'occhiolino alla riforma di Giovanni Gentile (1923), secondo cui la cultura non risiede nelle attività pratiche, ma nella formazione dello spirito e del pensiero. Si legge, infatti, che "L'Italia vanta un patrimonio musicale di inestimabile valore, con compositori e interpreti che hanno segnato la storia della musica. Lo studio della musica è fondamentale per conoscere una parte di inestimabile valore del nostro patrimonio identitario grazie al quale l'Italia è nota nel mondo." Con queste parole - peraltro ridondanti ("patrimonio" e "inestimabile valore" ripetuti per ben due volte nell'arco di tre righe) – le NIN prospettano un orizzonte musicale molto centrato

sullo studio del repertorio classico italiano. Così facendo, trascurano non solo il valore dell'‘Esperienza’ e delle buone pratiche, ma anche la musica contemporanea con la sua varietà di linguaggi, e tutta la cultura musicale del mondo. Pur tuttavia, dopo un passaggio che recupera quasi integralmente le ‘funzioni della musica’ dalle Indicazioni 2012, il documento dichiara che occorre investire “nell’educazione musicale di base - non specialistica - fin dalla scuola dell’infanzia [...] per formare generazioni capaci di ascoltare, comprendere, esprimere e apprezzare il proprio patrimonio culturale [...] e mettere in relazione tradizioni di molteplici culture, epoche, generi e stili” (MIM, 2026, p. 147). Ancora una volta non si favorisce la molteplicità dei patrimoni sonoro-musicali e si valorizza, invece, la cultura musicale ‘di casa nostra’ - come se la musica barocca d’oltralpe, il romanticismo musicale tedesco, l’espressionismo e la musica dodecafonica, la musica araba, cinese, folk o rock (per fare alcuni esempi) non fossero importanti - per prendere in considerazione solamente in seconda battuta l’alterità musicale, al solo scopo di ‘mettere in relazione’ molteplici tradizioni musicali, non di esplorarle, di farle dialogare insieme, di aprire porte e superare confini di spazio e tempo. Non solo, ma il testo ignora l’evoluzione dell’espressione musicale verso altri linguaggi artistici come la danza o il teatro, e verso nuove forme espressive che fanno capo alle tecnologie multimediali e digitali. Ciò realmente rischia di compromettere la ricchezza del linguaggio della musica, di offrire una visione per lo più identitaria, quindi limitata e parziale. Verso la fine, però, il testo torna sulla questione interculturale e fa un minimo accenno alle ‘declinazioni culturali’ con un’incursione sul ‘canone della musica scritta’, ponendo una “attenzione particolare [...] all’esperienza con e attraverso la musica, ovvero a tutte le declinazioni culturali finalizzate ad affinare la consapevolezza del patrimonio musicale (con particolare approfondimento di quello della tradizione del canone della musica scritta, allargando però la prospettiva anche a musiche di epoche, culture e tradizioni diverse) e le competenze estetiche in un’ottica di dialogo interculturale” (Ivi, p. 148). Ciò a ribadire il concetto che l’educazione musicale deve valorizzare sia il patrimonio della tradizione colta occidentale, sia le musiche di epoche e culture diverse allo scopo di sostenere il dialogo interculturale. Tuttavia il citato canone della musica scritta (la musica fissata con la notazione in partitura) delimita un ambito specifico della tradizione musicale occidentale, punto di partenza per allargare successivamente lo sguardo anche a musiche di altre culture (ad esempio orali? popolari? extraeuropee?) che però non vengono affatto declinate. In sintesi: la dimensione interculturale viene collegata alla costruzione dell’identità personale: l’idea di fondo è che l’incontro con l’altro sia più significativo quando si possiede consapevolezza della propria appartenenza culturale.

Il testo apre poi a una serie di benèfici effetti della musica relativi ai primi anni di vita, come l'apprendimento linguistico, la capacità di ascolto, lo sviluppo cognitivo ed emotivo, il benessere psico-fisico, la coordinazione percettivo-motoria, la consapevolezza critica, espressiva ed estetica.

Successivamente si passa a dare risalto agli effetti della coralità, trattandoli, nel seguente ordine, come assiomi: la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica, il rispetto delle regole, la cooperazione, il rispetto per l'altro e "l'accettazione della diversità" (MIM, 2026, p. 147). Ma la diversità va inclusa, non accettata; l'uso di termini ed espressioni come questa è significativo in quanto riflette un determinato orientamento pedagogico più centrato sull'*integrazione* (dove chi è 'diverso' viene accolto e accettato in un sistema già predeterminato) che sull'*inclusione* (dove tutto l'ambiente di apprendimento si modifica, si trasforma e si ripensa a partire dalla diversità). Nonostante quanto affermato, due righe poco più sotto, il documento promuove "la pratica del canto e degli strumenti musicali in modo inclusivo" (Ivi, p. 148) senza approfondire più di tanto il concetto ma, anzi, non chiamando nemmeno in causa la musica d'insieme.

Da questa sorta di 'introduzione alla Musica' spariscono del tutto, rispetto alle Indicazioni del 2012, i due nuclei fondanti della disciplina poiché non vengono più resi espliciti: la 'produzione' e la 'fruizione'. Però appaiono, nell'elenco degli obiettivi, nuove 'dimensioni': 1) Percezione, ascolto e analisi; 2) Alfabetizzazione e grammatica musicale; 3) Creatività, esecuzione e interpretazione; 4) Ritmo, movimento ed espressione corporea (non in quinta,⁹ ma solo per le classi terza della primaria e della secondaria di I grado a cui si aggiungono altre due dimensioni; 5) Conoscenza storico-culturale della musica; 6) Competenze digitali. Questa scelta, così esplicita e declinata nel dettaglio, rischia di compromettere la dimensione esplorativa, sperimentale e laboratoriale dell'esperienza musicale, di non dare valore alla creatività espressiva del bambino (di renderlo sempre meno protagonista/attivo), e di sottovalutare l'importanza dell'ascolto, punto di partenza per ogni percorso di apprendimento (non solo musicale), fondamentale per costruire relazioni, incontri, dialoghi, interazioni.

Il testo si conclude con una vera e propria carrellata sulle varie tipologie di pratiche musicali da affrontarsi in classe "introduzione alla pratica vocale, corale e strumentale, comprensione dell'ecosistema sonoro (passeggiate e paesaggi sonori), ascolto attivo e guidato, processi

⁹ Sembra quanto mai strano che la dimensione dell'esperienza corporea-musicale non venga presa in considerazione in classe quinta, come se non fosse necessaria. Ricordo, a tale proposito, che l'Associazione Italiana Jaques-Dalcroze (AIJD) promuove attivamente l'integrazione della Ritmica Dalcroze nei Conservatori italiani, sostenendo che il corpo sia il centro dell'esperienza musicale.

di esegesi, ermeneutica e interpretazione delle musiche, interazione con musicisti, partecipazione a concerti, attività laboratoriali” (MIM, 2026, p. 148) senza far alcun cenno all’ascolto, alla creatività, alla riflessione critica, né tantomeno ai principi metodologico-didattici storici accolti e considerati universali dall’intera comunità accademica internazionale.¹⁰ Ciò a favore di una visione dell’educazione musicale trasmissiva, rigida, tradizionale, molto incentrata sulla figura del docente/magister e sulle conoscenze più che su “la produzione creativa, l’ascolto, la comprensione e la riflessione critica [che] favoriscono lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno” (MIUR, 2012, p. 71).

3.2. Le competenze attese, gli obiettivi specifici di apprendimento e le conoscenze

Innanzitutto teniamo a ribadire che scompaiono dal testo i “Traguardi di sviluppo delle competenze” (presenti nelle Indicazioni 2012) i quali, nell’ottica dell’autonomia, offrivano ‘piste di lavoro’ e non erano prescrittivi rispetto all’agire educativo.

L’elenco delle conoscenze (contenuti), talvolta confuse con le competenze e in alcuni casi ripetute, rimanda alla costruzione di significati specifici nonché ad una necessità di adeguamento (dei docenti, dei curricoli e dei libri di testo) a scapito dell’espressione del contesto territoriale e della ricerca indipendente delle scuole. Si osserva, quindi, una forte sottolineatura rispetto alle conoscenze della disciplina, legate a repertori, autori, opere, contesti storici, elementi del linguaggio musicale, che tentano un equilibrio tra competenze e contenuti.

Il lessico utilizzato non è sempre chiaro e mirato; risulta, quindi, impreciso.

Ad esempio:

- “Introdurre prime forme di rappresentazione grafica della musica (partiture grafiche, notazioni analogiche e spontanee).” (MIM, 2026, p. 148) è un obiettivo che si pone l’insegnante o che è rivolto al percorso formativo dell’alunno/a?
- “Ascoltare attivamente brani musicali” (Ibidem) è un obiettivo o una attività? E se è un obiettivo, perché non si è reso esplicito il significato dell’avverbio “attivamente”?
- “Ascoltare e riconoscere suoni diversi” (Ibidem). Anche in questo caso l’aggettivo ‘diversi’ andava articolato, se non altro perché l’obiettivo sottostante - “Riconoscere e descrivere le caratteristiche dei suoni (altezza, intensità, durata, timbro)” (Ibidem) - esplicita i parametri sonori. Forse quel ‘diversi’ si riferisce a suoni vicini e lontani, oppure al verso di un cane, diverso da quello di un gatto?

¹⁰ Ci si riferisce al legame tra suono/segno/voce di Kodály e Goitre, al rapporto tra musica, corpo e movimento in Dalcroze, al learning by doing (Dewey) e alla musica d’insieme che fanno capo alle linee metodologiche di Orff, al rapporto tra voce e orecchio in Willems.

- anche Mario Piatti, commentando l'obiettivo "Partecipare al canto corale" (MIM, 2026, p. 148) si chiede "che obiettivo è? Forse volevano dire «Saper eseguire un canto con voce intonata?»" (Piatti, 2026) e aggiunge "L'obiettivo relativo all'espressione corporea sembrerebbe ridotto a «Seguire il ritmo con il movimento del corpo», con buona pace di Jaques-Dalcroze" (Ibidem).¹¹
- "Conoscenza storico-culturale della musica" (MIM, 2026, p. 148), pur figurando nell'elenco degli obiettivi, è una conoscenza/un contenuto talmente vasto e trasversale che potrebbe diventare persino una competenza.

L'elenco delle conoscenze, riportato di seguito, è incompleto (come naturale che sia): ad esempio manca del tutto la musica d'insieme. Risulta inoltre non funzionale e poco utile poiché dovrebbe orientare il docente, non essendo prescrittivo, a destreggiarsi fra questi contenuti

Conoscenze

- Repertorio musicale: ascolto e conoscenza di brani significativi di diverse epoche e stili.
- Notazione musicale: simboli per ritmi e melodie.
- Strumenti musicali: classificazione e caratteristiche.
- Canto corale: brani semplici con accompagnamento ritmico-motorio.
- Proprietà e qualità principali degli ambienti sonori.
- Conoscenza dei principali lineamenti della storia della musica.
- Conoscere e riconoscere i principali assetti formali (AB, ABA, strofa/ritornello, ecc.) e principi costitutivi (monodia, polifonia, imitazione, ostinato, ecc.) della forma musicale.

Fig. 1 - Conoscenze, Musica, scuola primaria (MIM, 2026, p. 149)

ma rischia di rivelarsi una vera e propria trappola ad uso delle case editrici che veicoleranno i contenuti dei testi senza tener conto dei curricoli di Istituto.

In merito alla parte delle NIN dedicate alla secondaria di I grado ad indirizzo musicale, mi limito ad indicare quanto espresso in un documento del DDM-GO (Docenti di Didattica della Musica – Gruppo Operativo) intitolato "In merito alle nuove Indicazioni nazionali 2025. Osservazioni sulle discipline: MUSICA (pp. 117-121) e STRUMENTO MUSICALE (pp. 122-127)" sottoscritto da diverse decine di colleghi, seppure pubblicato il 25 Marzo 2025 e precedente all'ultima versione delle NIN.¹²

¹¹ <https://www.musicheria.net/2026/02/15/musica-nel-curricolo-del-primo-ciclo-distruzione/> (verificato in data 28-06-2026).

¹² <https://afamdidamus.altervista.org/in-merito-alle-nuove-indicazioni-nazionali-2025/> (verificato in data 28-06-2026).

3.3. Paradigmi educativi emergenti e prospettive pedagogico-didattiche

Una lettura critica delle NIN, e in particolare degli aspetti che coinvolgono la Musica, consente di rintracciare la visione pedagogica che sostiene l'intero documento e che propone una precisa idea di che cosa debba essere la musica nella scuola di base, aprendo a nuove prospettive pedagogico-didattiche.

I *paradigmi* resi espliciti, tuttavia, non sono tutti sullo stesso piano: alcuni sono più evidenti, altri rimangono sullo sfondo.

1. *Paradigma umanistico-patrimoniale*. La prima giustificazione dello studio della musica non riguarda il bambino, né l'esperienza musicale, bensì il patrimonio culturale nazionale. Si tratta di una scelta non neutrale. Nelle Indicazioni del 2012 il punto di partenza era il bambino che esplora, ascolta, produce suoni e costruisce significati. Qui, invece, il punto di partenza è il patrimonio storico da conoscere e trasmettere. L'educazione musicale è chiamata a garantire l'accesso a un'eredità artistica considerata costitutiva dell'identità italiana. Da un punto di vista pedagogico questa prospettiva comporta uno spostamento dell'asse educativo: dall'esperienza del soggetto verso l'oggetto culturale.
2. *Paradigma disciplinare*. Viene restituita una forte identità epistemologica alla disciplina. Il rischio, tuttavia, è che la dimensione esperienziale finisca in secondo piano rispetto a contenuti e codici e che le pratiche musicali diventino applicazioni di conoscenze, non luoghi di costruzione del sapere e del saper essere.
3. *Paradigma della formazione integrale della persona*. Nel documento vengono riprese dalle Indicazioni 2012 le molteplici funzioni della musica (cognitivo-culturale, critico-estetica, linguistico-comunicativa, emotivo-affettiva, relazionale-sociale, identitaria e interculturale, cinestetico-corporea). Pienamente in linea con la tradizione pedagogica italiana, la musica viene, quindi, quanto meno a livello teorico, concepita come esperienza complessa capace di attivare simultaneamente differenti dimensioni dello sviluppo che fra loro si integrano.
4. *Paradigma sociale*. Il testo valorizza fortemente la dimensione collettiva della pratica della musica d'insieme (corale o strumentale) e, anche in questo caso, si tratta di un paradigma consolidato dalla pedagogia musicale. Tuttavia la musica viene prevalentemente descritta come mezzo per sviluppare competenze sociali, mentre rimane del tutto sotteso ciò che rende musicalmente significativa l'esperienza del fare musica insieme (l'ascolto reciproco, la capacità di adattare il proprio suono e di sincronizzarsi, la costruzione di un'armonia collettiva, la regolazione e il controllo di un equilibrio sonoro...). In verità l'esperienza del fare musica insieme assume un

valore propriamente musicale non solo perché promuove cooperazione, inclusione o rispetto reciproco, ma perché consente di costruire significati musicali condivisi, di contribuire al raggiungimento di un obiettivo comune.

5. *Paradigma interculturale 'centripeto'*. Il documento dichiara l'importanza del dialogo interculturale, anche attraverso la musica ma, come già affermato, viene posto al centro il patrimonio musicale occidentale. Il dialogo con le altre tradizioni e culture musicali non costituisce il punto di partenza del curriculum; le altre culture vengono sì nominate, ma in seconda battuta e come ampliamento della cornice al centro della quale rimane la cultura occidentale. Ne deriva un modello interculturale nel quale la pluralità delle culture musicali viene riconosciuta e valorizzata, ma entro un impianto curricolare che mantiene come riferimento principale il patrimonio storico-musicale italiano ed europeo.

Per quanto riguarda le *prospettive pedagogico-didattiche*, sul piano metodologico emergono almeno tre orientamenti.

1. *Una didattica progressiva e sequenziale*. L'organizzazione degli obiettivi mette in evidenza una forte attenzione al principio della gradualità, della progressione, secondo una logica 'step by step' e sequenziale. Le diverse dimensioni dell'esperienza musicale, infatti, vengono disposte secondo un ordine di crescente complessità: dalla percezione e dall'ascolto alla progressiva acquisizione dei codici del linguaggio musicale, dalla produzione sonora all'analisi delle strutture, fino all'interpretazione dei significati espressivi e culturali della musica. Tale articolazione rischia di restituire un'immagine non rispondente alla complessità epistemologica e pedagogica della disciplina. Secondo Delalande e altri autori accreditati, la musica, infatti, non si configura come un insieme di abilità che procedono necessariamente secondo una successione gerarchica, ma come uno spazio esperienziale nel quale percezione, corpo, emozione, creatività, conoscenza si intrecciano continuamente. Il bambino può accedere alla dimensione musicale attraverso il gesto, il movimento, l'ascolto, l'imitazione, l'invenzione sonora e la partecipazione collettiva anche prima di possedere strumenti formali di analisi o di alfabetizzazione musicale. Da questo punto di vista, la didattica progressivo-sequenziale, se da un lato può apparire efficace per organizzare gli apprendimenti, risulta sicuramente meno adeguata a rappresentare la natura complessa e sistemica della musica come pratica sociale e forma di conoscenza.
2. *Una didattica laboratoriale 'ben delimitata'*. Pur mantenendo un significativo riferimento alla dimensione laboratoriale (con espliciti rimandi alla coralità, alla

musica d'insieme, alle esplorazioni sonore), tuttavia la didattica laboratoriale non pare costituire il principio organizzatore del curricolo (come la prospettiva deweyana legata all'esperienza, al fare concreto, all'imparare facendo e la maieutica vorrebbero). Infatti l'approccio laboratoriale viene definito nelle NIN come contesto operativo in cui il bambino possa esercitare apprendimenti già definiti, non come uno spazio plurale, generativo di conoscenze, abilità, competenze musicali.

3. *Una didattica contenutistica.* Il documento adotta il lessico della didattica per competenze, ma mantiene una marcata centralità dei contenuti disciplinari. Molti degli apprendimenti indicati come competenze coincidono con conoscenze e abilità specifiche (la classificazione degli strumenti musicali, il riconoscimento delle forme, l'utilizzo della notazione). Ne emerge una prospettiva tradizionale legata all'acquisizione progressiva di contenuti.

Educare 'con' la musica ed educare 'nella' musica non è la stessa cosa. La prima enfatizza i benefici che la musica produce; la seconda pone al centro la qualità dell'esperienza musicale, riconoscendo nella musica una forma autonoma di conoscenza, di espressione e di costruzione di significati. Una progettazione didattica equilibrata dovrebbe tenere insieme entrambe le prospettive, evitando che la dimensione musicale venga assorbita dalle sole finalità educative generali.

Pur non dimenticando la ricaduta delle NIN sull'editoria e sui libri di testo a cui i docenti spesso si affidano, confidiamo nel fatto che l'impatto delle NIN sul campo sarà una vera e propria presa in carico dalla quotidianità delle scuole e dei docenti sia a livello di aggiornamento dei curricula, sia a livello di approcci metodologico-didattici.

4. Finale

Rispetto alle Indicazioni del 2012, nelle quali l'esperienza musicale costituiva il principio generatore del percorso educativo, le NIN sembrano segnare uno spostamento verso una pedagogia della trasmissione culturale e dell'organizzazione disciplinare del sapere. Ciò sottende a un cambiamento generale di paradigma: l'educazione musicale viene concepita non più come spazio di esplorazione e costruzione condivisa di significati, ma come accesso, guidato dal 'magister', a un patrimonio culturale, estetico e storico considerato fondativo per la formazione della persona.

L'intenzione del Ministero e delle NIN è di potenziare la Musica sin dalla scuola dell'infanzia. Non si comprende, tuttavia, come ciò si possa attuare senza formare docenti realmente competenti.

Anna Rita Addessi¹³ ha posto la questione già qualche anno fa e si è chiesta quale può essere il “profilo professionale dell’insegnante della scuola dell’infanzia e della scuola primaria per l’educazione musicale di base” (Addessi, 2022, p. 5). Le ricerche di Addessi si sono concentrate inizialmente sull’analisi della letteratura relativa alla formazione degli insegnanti curricolari. In effetti, questa evidenzia numerosi fattori che possono ostacolare la qualità dell’educazione musicale nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, tra cui

- la limitata preparazione musicale iniziale,
- il basso senso di autoefficacia,
- il ridotto spazio riservato alla musica nei percorsi universitari
- e la marginalità della disciplina nelle politiche scolastiche.

Tuttavia, le ricerche empiriche restituiscono un quadro più articolato, mostrando che l’efficacia dell’insegnamento musicale non dipende esclusivamente dal possesso di competenze specialistiche. Numerosi studi dimostrano, infatti, che gli insegnanti curricolari sono in grado di realizzare percorsi significativi di educazione musicale, soprattutto quando possono contare su un’adeguata formazione, su un atteggiamento positivo nei confronti della musica e su una forte motivazione personale. Come evidenzia Vries (2013), la passione e il coinvolgimento dell’insegnante rappresentano fattori determinanti al fine di promuovere esperienze musicali di qualità. A queste evidenze si aggiunge il patrimonio di pratiche quotidiane sviluppate nelle scuole, che conferma come l’educazione musicale possa essere efficacemente realizzata anche da docenti non specialisti, purché adeguatamente sostenuti sul piano formativo e professionale.

Inoltre bisogna considerare che il docente curricolare di musica dovrà possedere competenze tecnico professionali che riguardano l’insegnamento della disciplina (ad esempio dovrà conoscere lo sviluppo musicale del bambino e saperlo osservare per essere capace di progettare percorsi musicali di senso, aderenti ai bisogni musicali degli alunni e coniugandoli ai propri saperi, alle teorie, ai modelli pedagogici di riferimento, alle NIN e al curriculum di Istituto) e trasversali (per esempio dovrà saper lavorare in team, così da progettare un percorso di musica integrato al contesto oppure conoscere alcuni strumenti, enti e agenzie specializzate nella formazione musicale per insegnanti per attivare collaborazioni e momenti formativi).

Per questo si auspica che l’orizzonte formativo cambi e che si garantisca una formazione musicale in tutti gli ordini di scuola, dall’infanzia ai livelli più avanzati dell’istruzione (non solo

¹³ Anna Rita Addessi è professoressa ordinaria all’Università di Bologna, dove insegna Metodologia dell’educazione musicale e Educazione al sonoro, coordinatrice progetto MIROR, mandolinista. Ha curato il volume “Manuale di metodologia di educazione musicale” nel 2022 per la Utet.

nei licei musicali) per far sì che tutti gli studenti possano studiare e praticare la musica. L'idea non è certo quella di formare e crescere degli specialisti della musica, ma far sì che essa diventi un bene comune a cui tutti possano accostarsi.

Inoltre sarebbe opportuno che il MUR, d'intesa con il MIM, integrasse i piani di studio per la formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria, per garantire a questi ultimi maggiori competenze ed efficacia didattica.

Ma sarebbe anche importante che si rafforzasse la sinergia fra le scuole, le associazioni di categoria¹⁴ e le scuole di musica, dando valore alle esperienze condivise e alle competenze già esistenti. Un esempio virtuoso e non virtuale di quanto appena affermato è l'iniziativa dell'Emilia Romagna che recentemente, a maggio 2026, ha approvato un avviso pubblico da 2,65 milioni di euro (fondo sociale europeo plus)¹⁵ rivolto alle scuole di musica riconosciute dalla regione, per finanziare progetti di alfabetizzazione ed educazione musicale nell'a.s. 2026/27 che coinvolgano almeno due istituzioni scolastiche.

In conclusione, è un dato di fatto che i docenti, solamente con la lettura delle Indicazioni, non cambieranno il loro modo di fare scuola. Perché la scuola, in realtà, è fatta di persone con una loro identità, una loro storia professionale, una loro idea di scuola e di bambino costruita nel tempo, e questa indubbiamente non cambia con un decreto. Ci vogliono accomodamenti, sperimentazioni, formazione, ricerca, integrazioni e tempo. È vero, però, che “i documenti ministeriali [...] possono influenzare il contesto e il clima culturale in cui opera chi insegna” (Lorenzoni, 2024, p. 7); essi rimangono un documento che traccia i confini della politica scolastica per aggiornare i saperi e orientare le scuole al cambiamento. Ma è sufficiente dare uno sguardo al PTOF, che dovrebbe essere la carta d'identità di ciascuna istituzione scolastica, per capire che in molti casi i documenti elaborati dalle scuole (curricolo verticale, PTOF) sono diventati una formalità da ottemperare a fronte di un atteggiamento molto accentratore da parte di alcune scelte di politica scolastica.

Mi auguro che maestri e maestre della scuola dell'infanzia e primaria riescano a dedicare uno spazio e un tempo per interrogarsi, confrontarsi e aggiornare insieme il curricolo verticale, capace di valorizzare la specificità dell'esperienza musicale e di interpretare

¹⁴ Se sul piano normativo le NIN vorrebbero garantire il diritto alla formazione musicale a tutti (bambini, bambine, ragazzi e ragazze), sul piano pratico rimangono quesiti non risposti: ‘chi’ può garantire questo diritto e ‘come’? Sul sito di Musicheria è possibile cogliere l'importanza del dibattito che, in questo senso, si è generato fra associazioni musicali come il Centro Goitre, il Centro Studi Maurizio Di Benedetto (CSMDB), la Società Italiana per l'educazione musicale (SIEM), l'Orff-Schulwerk Italiano (OSI), la Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia, la Scuola Popolare di Musica Testaccio e tante altre: <https://www.musicheria.net/2026/02/19/insegnare-musica-nella-scuola-primaria-perche-chi-e-come/> (verificato in data 04-07-2026).

¹⁵ <https://scuola.regione.emilia-romagna.it/novita/notizie/2026/educazione-musicale-avviso-per-la-presentazione-di-progetti-da-parte-delle-scuole-di-musica-riconosciute-per-la-s-2026-2027> (verificato in data 04-07-2026).

criticamente le Nuove Indicazioni Nazionali. Sarà necessario individuare percorsi didattici che, pur nel rispetto del quadro normativo, sappiano mantenere un equilibrio tra dimensione esperienziale, creativa e disciplinare, senza rinunciare alla ricchezza educativa che da sempre caratterizza l'educazione musicale.

La qualità dell'educazione musicale di base dipenderà in larga misura dalla competenza professionale, dalla capacità progettuale e dalla riflessività dei docenti. Saranno infatti loro a dover interpretare il testo, colmarne le inevitabili ambiguità e trasformarle in pratiche educative significative. È un compito impegnativo, che richiederà disponibilità alla formazione continua, confronto e un forte investimento professionale, affinché l'educazione musicale continui a rappresentare un'autentica occasione di crescita culturale, espressiva ed estetica per tutti i bambini e le bambine.

BIBLIOGRAFIA

Addressi A.R. (a cura di) (2022), *Manuale di metodologia dell'educazione musicale*, UTET, Torino.

ANDIS (27-03-2025), *Il Consiglio nazionale sulle Nuove Indicazioni 2025*, in rivista online dell'Associazione Nazionale Dirigenti scolastici visibile all'url <https://www.andis.it/wp-content/uploads/2020/07/DOCUMENTO-ANDIS-Indicazioni.pdf> (verificato in data 29-06-2026).

Baldacci M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento.

Bruner, J. S. (1961), *The act of discovery*, in Harvard Educational Review, 31(1), 21–32.

Fioravanti G. (20-06-2025), *Nuove Indicazioni: cambia il paradigma*, in Istruire il futuro, visibile all'url <https://istruireilfuturo.com/2025/06/20/nuove-indicazioni-cambia-il-paradigma/> (verificato in data 1-07-2026).

FNEM (23-04-2025), *La Musica nelle Nuove Indicazioni Nazionali*, in rivista online del Forum Nazionale per l'Educazione Musicale, visibile all'url <https://forumeducazionemusica.it/2025/04/23/la-musica-nelle-nuove-indicazioni-nazionali/> (verificato in data 29-06-2026).

Lorenzoni F. (04-06-2024), *L'attacco del governo contro una scuola aperta e inclusiva*, in Internazionale, <https://intern.az/1JRS> (verificato in data 01-07-2026).

MCE (12-07-2025), *MCE e Indicazioni Nazionali. Commenti al testo definitivo del 7 luglio 2025*, in rivista online del Movimento di Cooperazione Educativa, visibile all'url <https://www.mce-fimem.it/wp-content/uploads/2025/07/Commenti-del-MCE-al-testo-definitivo-delle-indicazioni-2025.pdf> (verificato in data 28-06-2026).

MIM (a cura di), (Marzo 2026), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, DM 9/12/2025 n. 221, visibili all'url https://www.mim.gov.it/documents/20182/10554370/curricolo_web.pdf/f91c31a0-5ed4-65f3-bfea-fb49adaba55f?version=1.0&t=1773224873548 (verificato in data 28-06-2026).

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze. Anche visibili all'url https://www.minori.it/sites/default/files/dm_254_2012_-_allegato_indicazioni_nazionali.pdf (verificato in data 28-06-2026).

Moppi G. (05-09-2025), *Gentile e Ughi per la scuola del futuro? Le nuove Indicazioni Nazionali per la musica*, in MusicPaper (rivista online) <https://www.musicpaper.it/gentile-ughi-scuola-futuro-nuove-indicazioni-nazionali-musica/> (verificato in data 01-07-2026).

Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, pp. 90-91.

Piatti M. (15-02-2026), *"Musica" nel curriculum del primo ciclo d'istruzione*, in Musicheria, rivista online, visibile all'url <https://www.musicheria.net/2026/02/15/musica-nel-curricolo-del-primo-ciclo-d-istruzione/> (verificato in data 28-06-2026).

Programma 'Tutti in classe' su Raiplay sound del 20 Aprile 2026, *Nuove Indicazioni Nazionali: dalla storia alle STEM, dalla musica al latino, ecco cosa cambia* <https://www.raiplaysound.it/audio/2026/04/Tutti-in-classe-del-20042026-f2b6a9ae-ed8e-43dd-a50a-14b795e5f20a.html> (verificato in data 05-07-2026).

PROTEO (2025), *INDICAZIONI NAZIONALI 2025: COSTITUZIONE, AUTONOMIA, COLLEGIALITA' e PARTECIPAZIONE CERCANSI*, visibili all'url <https://www.proteofaresapere.it/cms/resource/open/8586/documento-gruppo-8-nuove-indicazioni.pdf> (verificato in data 28-06-2026).

Spaccazocchi M. (2017), *Educazione musicale, Una scuola per le ragazze e i ragazzi che avranno 20 anni nel 2030. Linee guida per i nuovi curricula*, Ed. Segreteria di Stato, Repubblica di San Marino. <https://www.musicheria.net/wp-content/uploads/2017/09/spaccazocchi-san-marino-curricolo.pdf> (verificato in data 05-07-2026).

Vries P. de M., (2013), De facto primary school music teacher, «Victorian Journal of Music Education», 1, pp. 3-9.

Zambotti F, e Franch S., (a cura di), (2026), *Nuove indicazioni nazionali per la scuola. Domande e risposte: cosa cambia alla scuola dell'infanzia e nel primo ciclo*, Erickson, Trento.