

Didattica inclusiva della teoria e analisi: alcune esperienze di “sportello” rivolto a soggetti con bisogni educativi speciali

Gianluca Dai Prà, Roberto Ghedini¹

1. Contesto e presentazione degli studenti coinvolti.

Nell'Anno Scolastico 2019/20 il Liceo Musicale compie i suoi 10 anni di attività nella sua forma ad ordinamento.² All'interno del curriculum previsto per questo indirizzo liceale compare la disciplina *Teoria, Analisi e Composizione*, che prevede l'acquisizione di diverse competenze nell'ambito dell'analisi, della teoria e della composizione musicale che consentano di padroneggiare la materia. Tra queste vi sono: la comprensione e la capacità di schematizzazione delle relazioni sintattico-formali del brano, la padronanza delle successioni armoniche propedeutica alla composizione e l'uso di un linguaggio specifico adeguato [D. M. 211/7 ottobre 2010, allegato E].

Le competenze evidenziate comprendono molteplici “sotto-competenze” che, relazionate vicendevolmente, ottengono la padronanza richiesta nel gestire autonomamente gli ambiti specifici della disciplina. Questo per gli studenti normo-dotati è un percorso impegnativo, che vede una necessaria semplificazione e rimodulazione per chi non dispone delle necessarie risorse cognitive o presenta comunque un funzionamento cognitivo deficitario.

In apparenza il processo descritto è lineare, dando però per acquisito che anche le sotto-competenze richieste richiedono operazioni mentali non sempre automatiche a livello cognitivo; in particolar modo nei confronti di persone che non hanno capacità astrattive particolarmente sviluppate, il processo di comprensione, ad esempio, del concetto di triade non è automatico. La differenza sottile tra triade e accordo – intesi rispettivamente come elemento armonico di tre suoni e di una quantità di suoni maggiore a tre – e la relativa riduzione in ambito analitico di un accordo consonante nella relativa triade, spesso sfuggono alle capacità di questi individui, per non parlare delle sfumature concettuali necessarie alla descrizione adeguata dei fenomeni analizzati.

Negli ultimi anni sono stati attivati *sportelli* che supportano gli studenti in difficoltà e,

¹ Il primo paragrafo del presente elaborato – *Contesto e presentazione degli studenti coinvolti* – è stato scritto da Roberto Ghedini, mentre il secondo – *L'esperienza sul campo* – da Gianluca Dai Prà.

² Il Liceo Musicale viene ricondotto ad ordinamento nel 2010 dal Ministro Maria Stella Gelmini [D.P.R. 89/15 marzo 2010] ed ha il curriculum disposto dal D. M. 211/7 ottobre 2010 all'allegato E [D. M. 211/7 ottobre 2010].

quantomeno nell'esperienza di chi scrive, con una particolare attenzione nei confronti di individui che necessitano di sostegno per disabilità cognitive.³

In queste situazioni è stato necessario fornire strumenti schematici che potessero supplire alla mancanza di astrazione dei soggetti (i *facilitatori*) e, qualora possibile, attraverso l'uso dei canali cognitivi propri di costoro, che spesso sono stati suggeriti proprio da alcune loro affermazioni: indice questo, in qualche caso, di una certa capacità di riflettere sui propri processi cognitivi.

Più in dettaglio, in questo contributo si rende conto di quanto sperimentato, in anni differenti, con due diversi alunni con disabilità iscritti al Liceo Musicale.

Il primo studente era gravato da disabilità intellettiva di grado lieve associata a diparesi con asimmetria di lato, a causa di una nascita prematura; era certificato ai sensi della Legge 104/92 art. 3 comma 3 (disabilità grave). Non era in condizione di sostenere la programmazione curricolare e si avvaleva di una programmazione differenziata e personalizzata in tutte le materie, comprese quelle di indirizzo. Tuttavia, l'allievo era dotato di un grande talento musicale (in termini di percezione, intonazione e memoria uditive) che gli ha peraltro consentito, una volta superato l'esame di Stato al termine della frequenza del Liceo Musicale (senza l'acquisizione di un titolo di studio con valore legale, bensì soltanto di un attestato di credito formativo rilasciato ai sensi del DPR 323/98, art. 13), di essere ammesso al corso propedeutico di *Musica Jazz* in conservatorio. Non sono mancati momenti, nei cinque anni di permanenza al Liceo Musicale, di eccessiva autostima, sui quali i vari docenti che si sono alternati alla sua guida hanno dovuto lavorare non poco per non trasformare un decisivo punto di forza in un fattore controproducente. La sua ultima Diagnosi Funzionale, redatta al termine della terza media, pur riconoscendo il potenziale positivo del suo talento musicale, evidenziava che, fra i punti di debolezza del ragazzo, vi era "la necessità di imparare ad accettare di più limitazioni e frustrazioni, superando una serie di atteggiamenti ancora molto centrati su sé stesso e sulle sue necessità"; inoltre il documento sottolineava che "le prestazioni nelle prove non verbali" erano "più basse, penalizzate dal persistente disturbo motorio", anche se "le competenze mnestiche, soprattutto la memoria verbale", erano "invece da sempre molto sviluppate e utilizzate dal ragazzo, in tutti i contesti"; inoltre lo studente

³ Le attività denominate "sportello" consistono in alcune ore di insegnamento, formalizzate all'interno dell'orario di potenziamento, durante le quali gli studenti con particolari necessità di recupero o allineamento si rivolgono al docente per delucidazioni in merito ad alcuni temi della disciplina, recupero di alcune lacune o, come nel caso specifico, attività volte alla maggiore comprensione degli argomenti necessari all'acquisizione delle competenze richieste.

aveva difficoltà a livello di motricità fine e, non da ultime, “difficoltà di coordinazione e controllo sia visivo che motorio, anche tenendo presente che stanchezza e variabili emotive possono incidere sulle performance motorie e attentive”. Nel Piano Educativo Individualizzato per la classe quinta, fra le altre cose, si evidenziava la necessità di “utilizzare molto la manualità negli esercizi di solfeggio e lettura delle note, accompagnando l'alunno a contare e cogliere i movimenti e quindi le durate delle note; far esercitare l'alunno nella lettura delle note puntando sulle sue buone capacità di memoria”. Studiava, per *Esecuzione e Interpretazione*, canto e pianoforte; al termine del quinquennio del Liceo Musicale riusciva a leggere la musica ancora soltanto a livello elementare, ma soprattutto nel canto apprendeva bene e con sicurezza la musica per ascolto e imitazione: grazie al suo orecchio musicale, riusciva a memorizzare molto bene le predilette canzoni pop in lingua inglese, riproducendole con pronuncia impeccabile e grande attenzione all'articolazione vocale, nonché ad altri aspetti qualificanti sul piano interpretativo.

Il secondo studente, invece, era gravato da funzionamento intellettivo limite (quello che un tempo si definiva “borderline cognitivo” o “coefficiente intellettivo ai limiti inferiori della norma”), unitamente ad una significativa componente ansiosa; era certificato ai sensi della Legge 104/92 art. 3 comma 1 (disabilità lieve). Pur essendo in condizione, seppur con notevoli difficoltà, di reggere la normale programmazione disciplinare della classe (ma con più discipline – tra cui proprio *Teoria, Analisi e Composizione* – tarate per obiettivi minimi), l'allievo è riuscito ad acquisire come i compagni di classe, al termine del percorso formativo e previo superamento dell'esame di Stato, il titolo di studio con valore legale. Per raggiungere questo fondamentale traguardo, l'alunno ha sempre avuto bisogno di tempi più lunghi (sia nei momenti di apprendimento che in occasione delle prove di verifica), di un concreto supporto da parte del docente di sostegno per la pianificazione del lavoro, di una precisa organizzazione in sequenza delle azioni da svolgere per conseguire l'obiettivo prefissato, di una scomposizione del compito e di altre strategie. Problematica era sempre la gestione della componente ansiosa che non di rado prendeva il sopravvento sull'allievo, generando blocchi, cadute di autostima e condotte più o meno esplicite di evitamento del compito. L'allievo si era dimostrato fin da principio consapevole dei suoi limiti, quanto motivato e capace di impegno e dedizione anche ammirevoli; tuttavia, in determinate situazioni stressanti – quando le richieste prestazionali si facevano cogenti e talvolta anche per intere settimane –, non era in grado di sostenere da solo il carico (insieme emotivo e cognitivo) degli impegni scolastici; in

questi casi era necessario dosare e calibrare attentamente la qualità e la quantità degli interventi da parte del docente di sostegno, in quanto il ragazzo tendeva ad “appoggiarsi” eccessivamente sulla figura professionale da lui sentita come decisiva. A riguardo, nel Piano Educativo Individualizzato dell’alunno per la classe quarta si insisteva anche sull’opportunità di “fortificare la relazione con gli altri compagni di classe, già comunque significativa e buona”; nonché, in merito alla relazione col docente di sostegno, a far sì che l’allievo fosse “sempre più in grado di rendersi conto delle proprie difficoltà” e di formulare “richieste di aiuto ai docenti di sostegno sempre più specifiche e mirate”: in altre parole, si auspicava una certa emancipazione del ragazzo dall’insegnante di sostegno, promuovendo in lui comportamenti proattivi che lo emancipassero da una eccessiva dipendenza dalle figure didattiche di riferimento. Studiava, per *Esecuzione e Interpretazione*, percussioni e pianoforte; pur essendo in grado di leggere la musica (ma mai a prima vista), imparava a suonare facendo leva largamente sulla memoria cinestesica e uditiva; nello studio del pianoforte doveva lavorare a lungo a mani separate e, parallelamente, faticava non poco nello studio del vibrafono e della marimba, mentre si trovava meglio con la batteria e con i membranofoni suonati direttamente con le mani.

Senza alcuna pretesa di esaustività, nel presente elaborato ci si propone di mettere a fuoco e di riconoscere l’importanza delle teorie e delle analisi musicali nello svolgimento delle operazioni necessarie ad una didattica adatta a questo tipo di problematiche, in assenza delle quali sarebbe pressoché impossibile assecondare lo specifico *setting* cognitivo suggerito dallo studente. Al contrario, attraverso l’uso di tali supporti, è possibile suggerire una modalità che sia adeguata allo svolgimento del compito e all’acquisizione delle competenze richieste, qualora non venisse suggerita preventivamente dallo studente.⁴ In particolare risultano pertinenti tre esperienze legate all’acquisizione di altrettante competenze: l’acquisizione del concetto di rivolto e della capacità di riconoscerlo, la capacità di sviluppare semplici concatenazioni di accordi con due note comuni (o una, a seconda della gravità della disabilità)

⁴ È opinione di chi scrive che una maggiore riflessione sull’argomento potrebbe essere di enorme aiuto nell’acquisire nuovi modelli e tecniche di insegnamento che, con le doverose semplificazioni, potrebbero avvenire attraverso due principali direttrici: una teorico-pedagogica attraverso lo sviluppo di materiali didattici (che tengano conto dei diversi canali cognitivi ai quali le teorie e le analisi afferiscono e la loro simbiosi con le capacità cognitive dei discenti), e l’altra formativa attraverso la formazione del personale a sostegno degli alunni che, padroneggiando in modo più ampio le varie teorie ed analisi musicali, potrebbero acquisire maggiori mezzi operativi senza il rischio di incorrere in stratagemmi non supportati da una teoria specifica (che pertanto possano ad un certo punto esaurirsi in sé stessi senza portare ad un seguito operativo analitico coerente con le competenze ottenute attraverso sforzi spesso notevoli). Proprio coerentemente a questo pensiero e sulla base di queste direttrici sarà strutturata la narrazione, nel seguito di questo elaborato, delle esperienze che sono state

e l'analisi della forma di un brano semplice passando dalla segmentazione micro-formale a quella macro-formale. Le prime due esperienze elencate sono state svolte dal primo alunno, mentre la terza dal secondo.

2. L'esperienza sul campo.

L'acquisizione e la comprensione del concetto di rivolto, in apparenza semplice, richiede anzitutto il riconoscimento dell'accordo di appartenenza, procedimento che a livello cognitivo necessita di riorganizzare mentalmente la triade così come viene letta sul foglio nella sua forma allo stato fondamentale, per poi riconoscere il rivolto a seconda di quale nota dell'accordo sia al basso. È possibile tracciare un parallelo tra questo tipo di procedura cognitiva e quella necessaria per ricostruire la *forma normale* di una triade post tonale nell'ambito della *Pitch-class set Theory*.⁵

Precedentemente il primo alunno aveva affrontato lo studio della triade in modo propedeutico seguendo semplici istruzioni formali ispirate alla costruzione della triade secondo David Lewin [1982]: la triade (sono state trattate solo quelle consonanti) è strutturata in due terze sovrapposte, una maggiore e l'altra minore. Alle tre altezze sono state associate tre lettere, corrispondenti alle funzioni specifiche delle note appartenenti alla triade: "F" per fondamentale, "T" per terza e "Q" per quinta.⁶

Dovendo semplificare il procedimento in termini accessibili all'alunno, gli è stato suggerito di riposizionare le altezze dell'accordo in modo da disporre i suoni per terze sovrapposte (ottenendo appunto la *forma normale*) per ottenere "il nome dell'accordo" (la triade di riferimento).⁷ Successivamente gli è stata fornita l'istruzione di osservare il basso: se vi era "F",

svolte nell'arco temporale 2017-2020.

⁵ La "forma normale" di un *pitch-set* è quella disposizione degli intervalli del *set* stesso che li vede organizzati nella minor estensione possibile. Sulla forma normale dei *set* atonali e sui procedimenti matematici, riconducibili alle operazioni cognitive svolte nel caso di specie, rimando il lettore alla monografia di Susanna Pasticci *Teoria degli insiemi e analisi della musica post-tonale* [1995, 30-34].

⁶ L'equivalente dell'altezza **T** e gli intervalli **d** ed **m** che costituiscono formalmente la triade secondo Lewin in *A Formal Theory of Generalized tonal Functions* [1982]. In questo articolo Lewin dimostra empiricamente l'isomorfismo tra la struttura della triade e le relazioni triadiche. Per farlo stabilisce anzitutto come è formata una triade: ad un'altezza **T** si applicano due intervalli **d** e **m** che rispettano condizioni ben precise e che, per quanto riguarda le triadi consonanti, corrispondono rispettivamente agli intervalli di terza e quinta (note indicate dallo studente con **T** e **Q**) [*ibid.*, 23-25]. In questo modo lo studente, conscio degli intervalli musicali, riesce a trovare inequivocabilmente la "forma normale" della triade sovrapponendo ad un suono la sua terza e quinta; qualsiasi altro caso non corrisponde alla "forma normale", ma piuttosto ad un rivolto. Per una trattazione critica in italiano dell'articolo di Lewin citato si veda l'introduzione del libro di Antonio Grande *Una rete di ascolti: viaggio nell'universo musicale neo-riemanniano* [2020, 27-49].

⁷ Trovata la "forma normale" lo studente è in grado di individuare il "nome dell'accordo" ricavandolo dalla nota al

allora lo stato della triade era fondamentale; con “T” era un primo rivolto; con “Q” si trattava di un secondo rivolto.

Questi stratagemmi rappresentano sia dei *rinforzatori* che dei *facilitatori*, attraverso i quali lo studente riesce ad eseguire il compito assegnato più autonomamente e correttamente possibile.⁸

La suddivisione di questo procedimento in “sotto-procedimenti” ha richiesto molto tempo, che inevitabilmente variava a seconda della concentrazione e dello stato psico-fisico del discente. Inoltre ha consentito ai docenti che lo hanno seguito, consci di questo metodo procedurale, di verificare a quale livello delle procedure operative venisse commesso un eventuale errore.

L'intera acquisizione delle competenze descritte sino ad ora ha richiesto tre mesi di lavoro.

Una delle competenze che l'alunno deve acquisire è la capacità di mettere in relazione successiva più accordi tenendo conto delle regole di condotta delle voci. Questo procedimento è complesso a priori per qualsiasi neofita che è portato a fare i classici errori di quinta, ottava e di risoluzione degli accordi; pertanto, nel caso di disabilità a livello cognitivo si può svolgere solamente attraverso l'uso di note comuni (rimanendo nell'ambito della scala diatonica maggiore con meno alterazioni possibili). Si parte, per la massima semplicità, dal massimo di note comuni possibili: due.

Questo procedimento produce un movimento del tutto prevedibile del basso, che si sposterà di terze ascendenti o discendenti, fornendo un utilissimo metodo da seguire per la composizione del basso da parte del docente che, facilitato dalla previsione del risultato, potrà concentrarsi maggiormente sui possibili errori nella condotta delle voci.

Nonostante siano state legate le voci che tengono le note comuni (anche per scongiurare eventuali errori e per mantenere la concentrazione sulla voce che cambia nota), il procedimento non si è dimostrato nei fatti così semplice come previsto, e ha manifestato la difficoltà dello studente nel riconoscere le note che dovevano essere tenute e quella che invece cambiava. Un suggerimento per il docente è stato fornito dallo studente stesso, che ha notato

grave e il modo dell'accordo attraverso la classificazione della sua terza. In prospettiva questo approccio apre ad ulteriori classificazioni della triade (ad es. triadi aumentate e diminuite), per il semplice fatto che abitua a porre attenzione agli intervalli costituenti la triade stessa.

⁸ “Rinforzatori” e “facilitatori” possono essere proficuamente associati e per questo vengono usati perlopiù insieme. Il “rinforzatore” è uno stimolo che, somministrato in corrispondenza di un comportamento atteso, ne aumenta la frequenza. Il “facilitatore” rende “accessibili” agli alunni i contenuti tramite un loro dosaggio efficace e ne sollecita la motivazione per mezzo del “rinforzatore”, evitando l'esperienza del fallimento e ponendo anche le basi per la costruzione di dinamiche cooperative all'interno della classe [cfr.: Skinner 2019; Girelli 2017;

come una nota “si trasformasse in un'altra”, suggerendo un'affinità cognitiva con la visione delle teorie trasformazionali neo-riemanniane, in particolar modo con il ciclo di trasformazioni **R-L** di queste ultime, che si muove appunto su di un cambio di fondamentali a distanza di terza e con la trasformazione di una sola nota.⁹ Sulla scorta di questa affermazione, il docente ha istruito lo studente nel fargli scrivere sotto il pentagramma le tre note della triade in lettere, indicando con una linea tra una e l'altra la “trasformazione” e di legare nel pentagramma le altre due.¹⁰ A questo punto è stato sufficiente istruire l'alunno a scrivere prima le note comuni, legarle e successivamente aggiungere l'ultima nota “trasformata”, facendogli porre molta attenzione al fatto che la nota “trasformata” apparteneva ad un registro preciso, pertanto doveva essere mantenuta in quel registro evitando l'incrocio delle parti.¹¹ In alcuni casi circoscritti, in particolar modo in fase cadenzale dove è impossibile mantenere due note, l'alunno con l'aiuto del docente è stato infine in grado di concatenare gli accordi in modo corretto anche tenendo una sola nota.

Anche queste procedure hanno richiesto circa tre mesi di lavoro, tuttavia hanno consentito allo studente di svolgere il compito assegnato e di cominciare a rapportarsi con il concetto di note comuni e con la condotta corretta delle voci, sino ad iniziare a considerare lo spartito come una riduzione pianistica di una partitura corale (altro concetto astratto di difficile acquisizione). Inoltre anche queste strategie (come nel caso precedente delle lettere “F”, “T” e “Q”) costituiscono sia dei facilitatori che dei rinforzatori, ma appare più evidente come in questo caso siano stati “suggeriti” sia dallo studente che da specifici supporti teorici, che rielaborati nel contesto hanno consentito di strutturare strategie efficaci e *ad-hoc*.

Nei casi descritti risulta evidente come la conoscenza di alcune teorie musicali, anche poco approfondita, abbia consentito la creazione di alcuni facilitatori e rinforzatori adeguati al contesto specifico derivati da alcuni tratti peculiari della teoretica di riferimento.

Baccanari s.d.].

⁹ **R** ed **L** sono due trasformazioni delle teorie neo-riemanniane che rispettivamente corrispondono al passaggio da un accordo al suo Relativo, e allo scambio della fondamentale con la sua sensibile (nel caso degli accordi maggiori) o della quinta dell'accordo con il semitono superiore (nel caso degli accordi minori). In entrambi i casi due suoni vengono tenuti. Per un'argomentazione teorica delle trasformazioni **R** e **L** si veda, ad es., il libro «*Audacious Euphony*» di Richard Cohn [2012, 29-30, 61-62], mentre sul ciclo **RL** si veda il libro di Grande [2020, 153-154].

¹⁰ In seguito, lo studente ha iniziato a identificare col tratto la legatura; pertanto, è stato applicato il procedimento inverso: si è fatto porre le linee in corrispondenza delle note legate, “lasciando libera di trasformarsi” l'altra.

¹¹ Nel caso specifico lo studente aveva molta esperienza nel canto corale; pertanto, è stato possibile associare la posizione delle note degli accordi ai registri vocali e mantenere la nota “trasformata” nel registro corretto associando la tessitura armonica alle voci un ipotetico coro: la “trasformazione” di una nota al S. doveva essere mantenuta al S., una “trasformazione” al C. doveva rimanere nel registro di C., e così via.

Nel caso della competenza che si richiede per analizzare un semplice brano passando da un'analisi della micro-forma alla ricostruzione di una coerenza nella macro-forma, è evidente che gli *step* da percorrere sono, per ogni livello analitico, suddivisi primariamente in segmentazione della semifrase, della frase e del periodo. È infine richiesto di individuare le sezioni principali e quindi la struttura formale del brano. Questo percorso è stato affrontato dal secondo studente presentato all'inizio del contributo, che si ricorda avere capacità cognitive ridotte, ma comunque con gravità inferiore al caso precedente. Il primo problema che si è presentato è stato quello di distinguere tra cadenze e tonicizzazioni, per poi comprendere quali tra le cadenze fossero più rilevanti a livello fraseologico, sino a giungere ad individuare quelle strutturali che delinano la struttura formale.

Fornita la definizione di cadenza come successione di una fase preparatoria sul ii/IV-iv, fase di tensione sul V e fase risolutiva sul I/i, bisogna che l'alunno si eserciti a riconoscere la successione delle fasi, eccezioni comprese, ed inquadri al loro interno eventuali tonicizzazioni di gradi strutturali, cosa che richiede una certa dose di esercizio e uno sforzo cognitivo. L'aiuto principale che può essere fornito allo studente è la visione schenkeriana della struttura armonica del brano, che porta all'acquisizione (più o meno consapevole da parte dello studente) del concetto di prolungamento.¹² Al primo stadio di criticità (distinguere tra cadenze e tonicizzazioni), il concetto di prolungamento ci viene in soccorso nella misura in cui lo studente riesce a comprendere che in realtà l'apparente modulazione ad un'altra tonalità altro non è che un modo di evidenziare un grado tonale, concludendo quindi il prolungamento di quello precedente. In questo modo l'attenzione dello studente non viene più confusa da una serie "di cifre arabe e romane" che rappresentano gradi e armonie in modo paritetico, ma passa ad un grado di priorità più elevato nel quale cerca tra quei "numeretti" quelli che indicano la fine di un "qualcosa" e l'inizio di un "qualcosa d'altro" di maggiore rilevanza strutturale. Quindi, ad esempio, le prime bb. e parte della terza saranno presumibilmente un I o i (magari con una sezione di IV o iv tra la seconda e la terza b.), la terza b. prima o poi passerà ad un V per poi tornare ipoteticamente ad un I o i alla fine della quarta b.

Il vantaggio della tecnica analitica schenkeriana è che, in definitiva, mantiene questo

¹² Il "prolungamento" potrebbe essere definito in estrema sintesi come un'estensione contrappuntistica di un unico grado armonico che viene sviluppato in diversi accordi. Attraverso questa rielaborazione, che potremmo vedere anche come una diminuzione o una fioritura, il grado armonico sotteso viene prolungato. Secondo Schenker, ogni brano musicale è costituito da prolungamenti di una struttura fondamentale (*Urfinie* e *Ursatz*) che può iniziare su $\hat{8}$, $\hat{5}$ o $\hat{3}$, finisce su $\hat{1}$ e viene contrappuntata da I - V - I [Drabkin - Pasticci - Pozzi 1995, 23-31]. Sul concetto di prolungamento, sia in termini concettuali che nella sua estensione alle regioni armoniche all'interno della struttura del brano, si veda nuovamente Drabkin - Pasticci - Pozzi [1995, 28-29, 117-118].

criterio per tutto il brano, passando via via dal livello di superficie a quello profondo con gli stessi metodi e strumenti analitici. Pertanto, attraverso la sola analisi armonica, è possibile fornire una linea guida che permetta di individuare i prolungamenti all'interno del brano attraverso una progressiva scrematura delle situazioni armoniche, raggiunta passando man mano ad un "criterio di priorità" sempre più profondo, sino ad un livello in cui appaiono le regioni tonali, di lunghezza presumibilmente coincidente con le sezioni principali. A questo punto l'analisi melodica, supportata anche dall'ascolto del brano (consentito anche in sede di esame di Stato), permette di agevolare il passaggio successivo individuando quegli elementi (ad esempio una ripresa, un secondo tema oppure un ritornello) che aiutano lo studente a segmentare compiutamente la composizione ed individuarne la struttura della macro-forma.

Quest'esperienza è stata riportata per ultima proprio perché più vicina ad una di tipo comune e potrebbe essere rivolta ad un qualsiasi studente con capacità cognitive nella norma. Ovviamente nel caso di specie l'attività si è dovuta svolgere passo dopo passo, nel corso di tutto il secondo quadrimestre, con tempistiche più lunghe di quanto si possa cogliere dalla narrazione. Tuttavia, la procedura quasi meccanica ha prodotto di per sé una segmentazione coerente, quantomeno sotto il profilo armonico, di qualche semplice brano di breve durata. In quest'ultimo caso risulta più evidente come la stessa base della teoria schenkeriana funga da facilitatore e rinforzatore.

Ai fini della nostra dissertazione questi esempi di didattica pratica ci permettono di comprendere come la conoscenza delle teorie musicali e delle relative tecniche analitiche possano essere un bagaglio prezioso che può aiutare il docente ad attuare strategie operative a supporto di specifici deficit dell'alunno e per incrementare determinate funzioni cognitive. Allo stesso modo si potrebbe addirittura azzardare l'ipotesi che, proprio attraverso la conversione di alcuni aspetti teorici in strumenti di facilitazione e rinforzo, sia possibile fornire le basi per approfondire questioni teoriche anche di una certa complessità persino ad individui più fragili sul piano cognitivo.

In conclusione, il ricorso a facilitatori e rinforzatori nelle modalità sopra descritte traccia percorsi di didattica musicale inclusiva che ci sembrano ben rapportarsi con alcune disabilità cognitive, aprendo scenari e prospettive comunque stimolanti per tutti gli studenti.

Bibliografia.

COHN R. (2012), *Audacious Euphony, Chromaticism and the Triad's Second Nature*, Oxford Studies in Music Theory, Oxford.

DRABKIN W. – PASTICCI S. – POZZI E. (1995), *Analisi schenkeriana. Per un'interpretazione organica della struttura musicale*, LIM, Lucca.

GIRELLI C. (2017), *Processi e metodologie formative*, Erickson, Trento.

GRANDE A. (2020), *Una rete di ascolti: viaggio nell'universo musicale neo-riemanniano*, Aracne, Roma.

LEWIN D. (1982), *A Formal Theory of Generalized Tonal Functions*, in «Journal of Music Theory», 26/1, Yale University Press, pp. 23-60.

PASTICCI S. (1995), *Teoria degli insiemi e analisi della musica post-tonale*, «Bollettino GATM», 2/1.

SKINNER B. F. (2019), *Tecnologia dell'insegnamento*, trad. it. di L. Maglino, Scholè, s.l.

Sitografia.

BACCANARI A. (s.d.), *La didattica come mediazione*, in «Per conoscersi non guardando nel posto sbagliato»,

[http://www.liberaletueidee.com/PILLOLE DI CULTURA/COMUNICATI/Didattica%20inclusiva.pdf](http://www.liberaletueidee.com/PILLOLE_DI_CULTURA/COMUNICATI/Didattica%20inclusiva.pdf) (ultimo accesso: 09/01/21).

D.P.R 89/15 marzo 2010,

<https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/DECRETO%20LEGGE%2089%20DEL%202010.pdf> (ultimo accesso: 01/08/20).

D.M. 211/7 ottobre 2010,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>

(ultimo accesso: 01/08/20).

L. 104/5 febbraio 1992,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

(ultimo accesso: 10/08/2021).

L. 170/8 ottobre 2010, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

(ultimo accesso: 10/08/2021).

L. 107/13 luglio 2015, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

(ultimo accesso: 10/08/2021).

D. Lgs. 66/13 aprile 2017,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

(ultimo accesso: 10/08/2021).

Circolare Ministeriale 8/06 marzo 2013,

<http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc> (ultimo accesso: 10/08/2021).

D. Lgs. 96/7 agosto 2019,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg>

(ultimo accesso: 10/08/2021).

Decreto Interministeriale 182/29 dicembre 2020, [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)

(ultimo accesso: 10/08/2021).

D.P.R 323/23 luglio 1998,

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/09/09/098G0376/sg>

(ultimo accesso: 10/08/2021)