

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione
CICLO XXXVIII

LA MUSICA NELLA RELAZIONE DI CURA
Le attività musicali come risorsa nei contesti socioeducativi

Supervisore: Ch.mo Prof. Michele Biasutti

Dottoranda Chiara Patronella

“Mentre prepari la colazione, pensa agli altri, non dimenticare le briciole per il piccione.

Mentre litighi e fai la tua guerra, pensa agli altri, non dimenticare chi chiede la pace sulla terra.

Mentre consumi l’acqua senza regole, pensa agli altri, a chi per bere munge le nuvole.

Mentre torni a casa, la casa che ti attende, pensa agli altri, non dimenticare chi vive nelle tende.

Mentre dormi e conti gli astri, pensa agli altri, a chi non ha un posto per riposarsi.

Mentre ti esprimi con belle parole, pensa agli altri, a chi ha perso il diritto di parlare.

Mentre pensi agli altri, a chi è lontano, pensa a te stesso e di: magari fossi una candela nel buio!” (Derwish, 2023)

Abstract

Negli ultimi anni, in Italia, si è registrato un incremento significativo delle situazioni di disagio sociale, in particolare tra minori e giovani. Nel 2022 oltre 132.000 persone dipendenti sono state prese in carico dai Servizi Pubblici per le Dipendenze (Ministero della Salute, 2023), mentre le conseguenze della pandemia hanno ulteriormente accentuato isolamento e fragilità relazionali (Barba & D'Ambrosio, 2021). Al 31 dicembre 2024 si contano 18.625 minori stranieri non accompagnati e quasi 7.000 reati contro minori registrati nel 2023 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024; Terre des Hommes); parallelamente cresce il numero di gruppi giovanili presi in carico dagli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni dal 2021 (Savona, Dugato & Villa, 2022). Solo nel 2022, 16.382 minori sono stati accolti in famiglie affidatarie e 18.081 in comunità residenziali (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024). In questo scenario, il ruolo degli educatori e degli operatori sociali si rivela cruciale, ma esposto ad elevati rischi di burnout (Cosentino et. al, 2020), alimentati da ambiguità di ruolo (Caplan & Jones, 1975), carichi di lavoro e risorse limitate (Whitaker, Weismiller & Clark, 2006). Numerose ricerche mostrano come pratiche artistiche e non verbali possano favorire l'elaborazione emotiva, la costruzione di legami e il benessere nei contesti di cura (Reed et al., 2020). In questa prospettiva, approcci come la Community Music (Higgins, 2012), la musicoterapia (Pavlicevic & Ansdell, 2004) e le pedagogie musicali attive offrono cornici operative centrate sulla relazione, sull'inclusione e sull'espressività corporea e sonora. Il paradigma dell'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002) contribuisce inoltre a orientare interventi musicali accessibili e adattabili nei servizi socioeducativi. La ricerca desidera esplorare l'impatto di training musicali rivolti a educatori e operatori sociali, finalizzati a creare spazi di condivisione, co-costruzione progettuale e sviluppo di nuove competenze comunicative, con l'obiettivo di incrementare benessere, senso di efficacia e riduzione dello stress professionale, offrendo al contempo ai beneficiari nuove occasioni di espressione e aggancio educativo. La prima fase ha previsto un'analisi dei bisogni di educatori e operatori sociali mediante la somministrazione di un questionario a risposta aperta, finalizzato a rilevare vissuti emotivi, strategie comunicative, criticità percepite e risorse attivate nella relazione di cura. L'analisi qualitativa dei contenuti ha permesso di individuare bisogni formativi ricorrenti, nuclei tematici e aree di fragilità professionale. A partire da questi presupposti, è stato costruito un training musicale rivolto ad educatori e operatori di comunità residenziali e ad educatori impegnati nei servizi di animazione territoriale ed animazione di strada. Il percorso formativo ha integrato attività pratiche, improvvisazione sonora, esercizi

corporei e spazi di riflessione, con l'obiettivo di potenziare competenze relazionali e comunicative. Parallelamente, in collaborazione con i professionisti coinvolti, sono stati progettati laboratori musicali per minori, utenti dei servizi considerati, calibrati sulle specifiche esigenze dei tre contesti di indagine. La fase valutativa ha previsto un approccio a metodi misti, tramite la raccolta di dati qualitativi e quantitativi: focus group, questionari pre e post-intervento, interviste semi-strutturate, rubriche osservative e ulteriori materiali qualitativi emersi durante il percorso. L'integrazione di tali strumenti ha permesso di esplorare in profondità il processo trasformativo generato dal training, monitorare cambiamenti percepiti dagli educatori e dagli utenti, osservare dinamiche relazionali nei gruppi di minori e valutare la ricaduta dell'intervento sulla qualità delle interazioni educative e sul benessere percepito.

MUSIC IN CARING RELATIONSHIP

Musical activities as a resource in socio-educational contexts

In recent years, Italy has seen a significant increase in situations of social distress, particularly among minors and young people. In 2022, over 132,000 dependent individuals were taken care of by the Public Services for Addictions (*Servizi Pubblici per le Dipendenze*) (Ministry of Health, 2023), while the consequences of the pandemic have further accentuated isolation and relational fragility (Barba & D'Ambrosio, 2021). As of December 31, 2024, there were 18.625 unaccompanied foreign minors and nearly 7.000 crimes against minors recorded in 2023 (Ministero del Lavoro e Delle Politiche Sociali, 2024; Terre des Hommes, 2021); simultaneously, the number of youth groups taken on by the USSM (*Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni*) has grown since 2021 (Savona, Dugato & Villa, 2022). In 2022 alone, 16.382 minors were placed with foster families and 18.081 in residential communities (Ministero del Lavoro e Delle Politiche Sociali, 2024). In this scenario, the role of educators and social workers is crucial, but it's exposed to high risks of burnout (Cosentino et. al, 2020), fueled by role ambiguity (Caplan & Jones, 1975), workloads, and limited resources (Whitaker, Weismiller & Clark, 2006). Numerous studies show that artistic and non-verbal practices can foster emotional processing, relationship building, and well-being in care settings (Reed et al., 2020). From this perspective, approaches such as Community Music (Higgins, 2012), music therapy (Pavlicevic & Ansdell, 2004), and active music pedagogies offer operational frameworks centered on relationship, inclusion, and bodily and sonic expressivity. The Universal Design for Learning (UDL) paradigm (Rose & Meyer, 2002) also helps guide accessible and adaptable musical interventions in socio-educational services. The research aims to explore the impact of musical training targeting educators and social workers. This training is designed to create spaces for sharing, project co-construction, and the development of new communication skills, with the goal of increasing well-being, sense of efficacy, and reducing professional stress, while simultaneously offering beneficiaries new opportunities for expression and educational engagement. The first phase involved a needs analysis of educators and social workers by administering an open-ended questionnaire. This was aimed at surveying emotional experiences, communication strategies, perceived criticalities, and resources activated in the caring relationship. The qualitative content analysis allowed for the identification of recurring training needs, core themes, and areas of professional fragility. Based on these premises, a musical training program was developed for educators and workers

in residential communities and for educators involved in territorial and street animation services. The training integrated practical activities, sound improvisation, body exercises, and reflection spaces, with the goal of enhancing relational and communicative competencies. In parallel, in collaboration with the professionals involved, musical workshops were designed for minors, the users of the services under consideration, calibrated to the specific needs of the three investigation contexts. The evaluation phase involved a mixed-methods approach, through the collection of qualitative and quantitative data: focus groups, pre and post-intervention questionnaires, semi-structured interviews, observational rubrics, and further qualitative materials that emerged during the process. The integration of these tools allowed for a deep exploration of the transformative process generated by the training, monitoring changes perceived by educators and users, observing relational dynamics in the groups of minors, and assessing the impact of the intervention on the quality of educational interactions and perceived well-being.

INDICE

Capitolo 1. La relazione di cura nei contesti socioeducativi	1
1.1 Radici filosofiche, pedagogiche e modelli teorici del concetto di cura	1
1.2 Educatori e operatori sociali come <i>caregivers</i> : tra cura, responsabilità e difficoltà... 3	3
1.3 Comunicazione e ascolto attivo nella cura.....	6
1.4 Comunicare attraverso la musica	8
Capitolo 2. La musica come strumento di cura.....	11
2.1 La musica nei contesti socioeducativi: funzioni, obiettivi e approcci di riferimento.....	12
2.2 Approcci pedagogici alla musica	12
2.2.1 <i>Orff-Schulwerk</i>	13
2.2.2 <i>Euritmia Dalcroze</i>	14
2.2.3 <i>Metodo Kodály</i>	16
2.2.4 <i>Metodo Suzuki</i>	17
2.2.5 <i>Riflessioni pedagogiche trasversali</i>	17
2.3 La Musicoterapia in ambito socioeducativo	18
2.3.1 <i>Juliette Alvin e l'improvvisazione per esprimersi e comunicare</i>	19
2.3.2 <i>Nordoff - Robbins e la musicoterapia creativa</i>	21
2.3.3 <i>Rolando Benenzon e il concetto di identità sonora</i>	21
2.3.4 <i>Songwriting e narrazione musicale condivisa</i>	23
2.4 Community Music e pratiche partecipative	24
2.4.1 <i>El Sistema</i>	26
2.5 Universal Design for Learning e accessibilità musicale	26
2.6 Considerazioni conclusive	28

Capitolo 3. La ricerca	31
3.1 Domande di ricerca	32
3.2 Paradigma e approccio metodologico	34
3.2.1 <i>Paradigma costruttivista sociale</i>	35
3.2.2 <i>L'approccio della ricerca-azione</i>	36
3.2.3 <i>Ruolo del ricercatore</i>	36
3.2.4 <i>Disegno di ricerca a metodi misti</i>	37
3.2.5 <i>Studio di caso</i>	37
3.3 L'intervento educativo.....	38
3.3.1 <i>Progetto A (Casa-famiglia)</i>	40
3.3.2 <i>Progetto B (CAT)</i>	40
3.3.3 <i>Progetto C (SottoTraccia)</i>	41
3.4 Il training e le attività.....	42
3.4.1 <i>Il training per educatori ed operatori</i>	42
3.4.2 <i>Le attività con gli utenti</i>	45
3.5 Fasi della ricerca	48
3.6 Partecipanti e procedura di raccolta dati	51
3.6.1 <i>Questioni etiche</i>	54
3.7 Strumenti di raccolta dati	55
3.7.1 <i>Questionario analisi dei bisogni</i>	55
3.7.2 <i>Questionario di valutazione educatori pre-intervento</i>	56
3.7.3 <i>Rubrica osservativa</i>	58
3.7.4 <i>Questionario di gradimento del training musicale</i>	58
3.7.5 <i>Focus group</i>	59
3.7.6 <i>Interviste</i>	60

3.7.7 Altri dati qualitativi.....	61
3.7.8 Procedura di analisi dei dati	61
3.8 Sintesi del capitolo	62
Capitolo 4. Analisi dei dati trasversali	67
4.1 Premessa	67
4.2 Analisi dei questionari trasversali.....	68
4.2.1 Analisi del questionario di analisi dei bisogni	68
4.2.2 Analisi del questionario educatori pre-intervento.....	82
4.2.3 Analisi del questionario di gradimento del training musicale.....	95
4.3 Conclusioni	95
Capitolo 5. Analisi dei dati Progetto A (Casa-famiglia)	97
5.1 Analisi del focus group con gli educatori	97
5.2 Analisi della rubrica osservativa	107
5.3 Altri dati qualitativi.....	109
5.3.1 Prospettiva degli educatori.....	109
5.3.2 Prospettiva degli utenti	110
5.4 Conclusioni	112
Capitolo 6. Analisi dei dati Progetto B (CAT).....	115
6.1 Analisi delle interviste con gli educatori	115
6.2 Analisi della rubrica osservativa	123
6.3 Analisi del focus group con gli utenti.....	125
6.4 Conclusioni	127
Capitolo 7. Analisi dei dati Progetto C (SottoTraccia).....	129
7.1 Analisi delle interviste con gli educatori	134

7.2 Analisi delle interviste con gli utenti	134
7.3 Altri dati qualitativi.....	140
7.3.1 <i>Analisi musicale e testuale di un brano</i>	140
7.4 Conclusioni	141
8. Discussione dei risultati	145
8.1 Limiti della ricerca.....	149
8.2 Sviluppi futuri	150
Riferimenti bibliografici.....	153
Appendice	177
Rubrica osservativa.....	177
Questionario di analisi dei bisogni.....	178
Questionario di valutazione educatori pre-intervento.....	179
Questionario di gradimento del training musicale	185

Capitolo 1

La relazione di cura nei contesti socioeducativi

Nella frenetica corsa del mondo, spesso alcuni restano indietro: star loro accanto è un atto rivoluzionario, oltre che un dovere civile.

Guerre, migrazioni, situazioni familiari disfunzionali, isolamento sociale, difficoltà relazionali sono realtà all'ordine del giorno, l'accompagnamento da parte dei servizi socioeducativi di persone con fragilità è uno degli strumenti più preziosi, anche se troppo poco riconosciuti, di cui ad oggi disponiamo e all'interno dei quali la cura si pone al centro.

Una conversazione sulla cura non deve esaurirsi in una elencazione di pratiche assistenziali, ma in una predisposizione ad un atteggiamento etico, pedagogico ed esistenziale che ponga al centro l'altro nella sua complessità ed unicità, in quanto il prendersi cura non deve solo limitarsi al rispondere ai bisogni funzionali dell'altro, quanto più coinvolgerlo nella sua totalità. La cura, in questo senso, si manifesta attraverso un dialogo tra i soggetti che, nel loro incontro, diventano co-costruttori di significato, in quanto il lavoro di cura è un'attività specificatamente "orientata all'altro e a ciò che all'altro procura beneficio" (Bubeck, 2002, p. 160).

1.1 Radici filosofiche, pedagogiche e modelli teorici del concetto di cura

Diversi autori, sia in ambito filosofico che pedagogico, hanno analizzato e definito il concetto di cura, sottolineandone la sua valenza perché, se è vero che l'essere umano non può fare a meno dell'*altro*, senza l'attenzione verso l'altro stesso la relazione perde il suo significato.

Come riportato da studiosi contemporanei, già Platone anticipava il concetto di cura, sottolineando l'importanza della cura di sé come propedeutica alla cura per gli altri (Napolitano, 2024). Heidegger (2002) nell'opera *Essere e Tempo*, pubblicata nel 1927 per la prima volta, definisce la cura (*Sorge*) non come un semplice atto, ma come una vera e propria condizione dell'essere umano, che trova la sua realizzazione attraverso un coinvolgimento verso tutto ciò che per lui ha un valore, un significato; in questi termini la cura non risulta come qualcosa "in più", come un'aggiunta, ma come il modo fondamentale dell'uomo all'interno della sua esistenza e che si esprime attraverso una responsabilità verso sé stesso, verso gli altri e verso il mondo intero.

La cura, all'interno del contesto educativo e sociale, assume una vera e propria valenza etica, in quanto si fonda su una responsabilità profonda verso l'altro, che non implica solo

assistenzialismo, ma il riconoscimento del valore dell'altro, nella sua unicità e dignità; la cura è stata ripensata attraverso le prospettive della *care ethics*, specie nei lavori di Noddings (2017), il quale ha messo in evidenza come la relazione di cura stia alla base di ogni processo educativo autentico: non riguarda l'insegnamento, ma piuttosto la presa in carico dell'altro in modo responsivo, attraverso un'azione concreta che all'altro è strettamente connessa, tenendo conto dei suoi vissuti, della sua situazione specifica. Nell'elaborazione etico-relazionale di Levinas ([1961] 1986) l'alterità viene definita come principio fondativo dell'etica stessa che, nella relazione educativa, può trovare la sua traduzione in un ascolto empatico e profondo; secondo l'autore, la responsabilità etica nasce proprio nel momento dell'incontro con il volto dell'altro. Groys (2023) nella sua *Filosofia della cura*, in un excursus che arriva fino a Foucault, propone una visione più critica del concetto di cura, definendolo un atto rivoluzionario per riappropriarsi della propria autonomia.

Rogers (1951), nonostante la sua provenienza dal campo psicologico, ha influenzato anche il mondo pedagogico attraverso l'introduzione del concetto di educazione fondata sulla persona, in cui possiamo definire la cura come attenzione verso il mondo dell'altro, verso la sua comprensione empatica. Freire ([1970] 2022), sul versante pedagogico e sociale, con la sua *pedagogia degli oppressi*, ha evidenziato come il concetto di cura possa essere promosso attraverso il dialogo, portando così ad una pedagogia di tipo umanizzante, capace di una trasformazione delle anche più disparate condizioni sociali. Anche Don Lorenzo Milani (1990), con il motto "I care", in contrapposizione al "me ne frego" fascista, ha rappresentato una figura di riferimento nell'ambito di una pedagogia della cura attenta ai deboli, ai ragazzi, alle ragazze e alla comunità tutta. Tronto (1993), a sua volta, ha ampliato il concetto di cura in senso politico e sistemico, proponendo una definizione di cura che debba includere tutto ciò che viene fatto per "mantenere, continuare e riparare il nostro mondo" (p. 118); nella sua visione il concetto di cura viene articolato in quattro diverse fasi, ma fortemente interconnesse tra loro, ovvero "interessarsi a", "prendersi cura di", "prestare cura" e "ricevere cura" (pp. 121-123), proprio a conferma di quanto la cura sia un agire di tipo dinamico. Secondo Mortari (2006) la cura è una pratica, un'azione con precise finalità, che però non si limita ad una mera soddisfazione dei bisogni dell'altro, in quanto in questi termini implicherebbe una situazione di dipendenza nei confronti di chi ha cura. Afferma che

"esiste al contrario una cura, precisamente quella educativa, in cui fine è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni, rendendolo capace sia di azioni cognitive [...] sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e

realizzare obiettivi. La cura educativa può dirsi dunque orientata a promuovere la capacità di aver cura di sé, per essere in grado di costituirsi come persone capaci di pratiche di cura per gli altri” (Mortari, 2006, p. 31).

Come sostenuto da Vanna Boffo (2006) ogni forma di cura possiede una dimensione pedagogica, in quanto, secondo l'autrice, accompagna l'evoluzione della soggettività che con la propria ha un legame di attenzione, di sostegno, di dialogo e di ascolto. Essa si caratterizza per *“i caratteri specifici della comprensione, della parola dialogante, del sostegno, del dono di una responsabilità formativa oltre che educativa”* (Boffo, 2006, p. 13).

Nel lavoro sociale tutto questo si traduce in presenza, accompagnamento, ascolto attivo ed empatico, mai giudicante, si traduce con la consapevolezza del valore che ha il tenere l'altro per mano, del significato che ogni azione educativa compie sull'altro e delle responsabilità che questo comporta.

Sintetizzando, autori e modelli precedentemente riportati, seppur diversi, sottolineano all'unanimità l'importanza della cura come atto umano, che comporta una visione dell'altro come soggetto attivo e fautore del proprio cambiamento.

1.2 Educatori e operatori sociali come *caregivers*: tra cura, responsabilità e difficoltà

In un periodo storico contrassegnato dai mutamenti legislativi, anziché rincorrere una definizione univoca della parola correlata alla professione, ovvero quella dell'educatore, sarebbe opportuno analizzare le sfaccettature che la stessa comporta, in quanto connesse alla possibilità più preziosa di tutte: prendersi cura. L'area educativa è strettamente abbracciata a quella sociale, in quanto la dimensione relazionale è intrinseca all'essere umano. Fenomeni legati a difficoltà socio-relazionali, familiari, scolastiche, sono sempre più frequenti ed è proprio in questo contesto che entra in campo la figura dell'educatore, il quale opera per promuovere benessere e inclusione sociale negli individui, ma soprattutto per sviluppare in loro un senso di autonomia, che li renda essere umani liberi e consapevoli. In questa prospettiva, l'educatore assume la *“difficoltà come categoria pedagogica”* (Bertolini et al., 2015, p. 38), nonché *“la centralità del soggetto e dei processi attraverso cui percepisce, fa proprie, investe o svuota di senso le sue condizioni di esistenza”* (p. 57). Tramma (2008) definisce l'educatore come “imperfetto”, sottolineando che tale imperfezione non è dovuta alle sue mancanze, quanto alla sua apertura, al suo essere “fluido”, ma caratterizzato da *professionalità pedagogica* (Tramma, 2008, p. 26). Secondo l'autore l'educatore è un professionista operante in un contesto

in persistente cambiamento, e il suo tentativo di adattamento e rimodulazione del suo operato, sono indici della sua evoluzione continua: in questo senso, l'educatore risulta incerto, ma proprio per la natura stessa dell'educare (Tramma, 2008, p. 14). Le aree di intervento in cui gli educatori operano possono essere così riassunte (Tramma, 2017):

- educativa territoriale, mira alla promozione di esperienze aggregative e formative nei contesti urbani, con un'attenzione particolare all'interculturalità;
- educazione degli adulti e degli anziani, due aree unite in cui emergono bisogni educativi non legati esclusivamente al disagio, ma a percorsi di vita ordinari che probabilmente necessitano di un supporto, come quello alla genitorialità, all'utilizzo di nuove tecnologie o la partecipazione sociale;
- disagio conclamato, ovvero interventi educativi per situazioni di intensa complessità, con lo scopo di compensare carenze educative in collaborazione con altre discipline;
- infanzia, ovvero contesti educativi strutturati per bambini e bambine che non manifestano particolari criticità, in cui lo spazio viene definito da età, obiettivi sociali, mandato familiare e tradizione pedagogica.

Le competenze dell'educatore e dell'educatrice, inoltre, non dovrebbero limitarsi esclusivamente ad aspetti tecnici, ma abbracciare varie dimensioni. Tramma (2017) afferma che *“il lavoro educativo non può [...] restare confinato all'interno del proprio limitato contesto professionale”*, ma richiede una comprensione del contesto storico, sociale e politico, la capacità di progettare interventi educativi, riflettere in modo critico sul proprio operato e gestire relazioni. L'ambito della relazione è sicuramente quello in cui vale la pena soffermarsi: come affermato da Andreoli (2004), educare vuol dire vivere insieme conoscendo quelli che sono i bisogni dell'altro, approfittando di ogni possibilità per aiutarlo attraverso la condivisione; quella tra educatore e tra la persona che riceve l'azione educativa, prende il nome di relazione educativa in cui, come affermato da Bertolini (1988), la persona dell'educatore rappresenta uno strumento pedagogico. Secondo Fenzio (2013) la relazione educativa, *“all'interno della quale l'Educatore riveste un ruolo di guida, accompagnando consapevolmente l'Educando verso il raggiungimento di determinate finalità e con l'orizzonte ultimo di rendere l'Educando un soggetto autonomo e compiuto, intervenendo sull'ambiente e modulando il proprio stile relazionale”*, (Fenzio, 2013, p. 18), è contrassegnata da *elementi costitutivi* imprescindibili:

- *asimmetria*, che stabilisce i ruoli all'interno della relazione educativa, dove l'educatore assume il ruolo di guida, in equilibrio tra autorevolezza e non eccessiva rigidità;

- *codice materno e paterno*, ovvero un'integrazione tra cura e direzionalità;
- *intenzionalità*, ossia la capacità dell'educatore di porsi con consapevolezza all'interno della relazione per raggiungere obiettivi all'interno della stessa;
- *responsabilità direzionale*, vale a dire la responsabilità che l'educatore si assume rispetto alla direzione verso cui condurre l'educando;
- *congedo*, ovvero il momento in cui si sancisce la fine della relazione educativa attraverso la realizzazione del suo fine, ovvero ad obiettivi educativi raggiunti.

Rispetto ad altre relazioni "professionali", quella educativa ha degli aspetti che sono profondamente ed intimamente umani, nella misura in cui l'educatore entra in contatto con l'intero mondo, esteriore ed interiore, dell'altro di cui si prende cura. Va tenuto conto che, spesso, quel mondo ha un impatto significativo sull'educatore, permanendo anche in uno spazio più o meno esteso della sua memoria (Martinelli, 2019).

"Quando l'educatore varca quella soglia che lo porta in un mondo così lontano dalla sua quotidianità ed entra in contatto con il disagio e la marginalità è lasciato solo al suo destino". (Martinelli, 2019, p. 8).

Chi lavora in contesti sociali spesso ha a che fare con persone vittime di traumi dalle più svariate provenienze come abusi, guerre, violenza domestica, ed è sempre più evidente che questo genere di trauma si estenda oltre le persone che lo hanno direttamente subito, colpendo anche coloro che di questo trauma si prendono cura: è così che si sviluppa quello che viene definito stress traumatico secondario (Bride, 2007). Ed oltre alle complessità intrinseche della relazione educativa, la professione dell'educatore presenta criticità strutturali che ne influenzano profondamente l'esercizio. Tra queste si annoverano l'incertezza contrattuale, la retribuzione che spesso non è commisurata alle responsabilità assunte, la gestione attraverso gli appalti, la richiesta di competenze elevate in contrapposizione ad una sicurezza lavorativa limitata (Martinelli, 2019), difficoltà che possono condurre ad un rischio di burnout (Cosentino et al., 2020) e che vengono riscontrate anche in altri tipi di lavoro sociale, come riportato anche in studi internazionali. Whitaker, Weismiller & Clark (2006), in un'indagine sugli operatori sociali negli Stati Uniti, hanno messo in evidenza le medesime criticità, ovvero carichi di lavoro inadeguati, paura rispetto al futuro, retribuzioni non adeguate, con conseguente rischio di forte stress (Lloyd, King & Chenoweth, 2002), e sebbene il contesto sia differente, queste analogie

sottolineano la necessità di un riconoscimento e di un sostegno adeguato per i professionisti dell'aiuto nei diversi ambiti.

Supervisioni, pedagogiche o psicologiche, possono essere un valido supporto (Tramma, 2008), insieme ad un lavoro di rete.

Un altro ruolo fondamentale, all'interno del puzzle della cura, è quello rivestito dagli operatori sociali, figure professionali che mirano alla promozione del benessere e dell'inclusione sociale di persone in condizioni di vulnerabilità o marginalità sociale. Mentre gli educatori possiedono competenze pedagogiche avanzate che gli permettono di creare interventi educativi personalizzati, gli operatori sociali si concentrano maggiormente sul supporto pratico, contribuendo alla gestione quotidiana delle esigenze degli utenti dei servizi socioeducativi. Come nel caso degli educatori, anche per gli operatori sociali gli ambiti di intervento sono variegati, dall'ambiente scolastico ai centri diurni, dai centri di accoglienza ai servizi di assistenza domiciliare, mostrando, anche in questo caso, difficoltà dovute all'interazione con organizzazioni e dinamiche sociali in evoluzione continua (Coraglia & Garena, 1996). Concludendo, tutte le figure che occupano il vasto panorama della presa in carico e di cura, oltre che competenze in ambito professionale, devono necessariamente possedere una visione empatica ed altruistica del mondo, senza la quale svolgere questo lavoro così complesso non sarebbe possibile. Andrebbe fatta però una profonda riflessione sull'intero sistema socioeducativo a livello globale, che dovrebbe valorizzare, sotto diversi aspetti, il ruolo così complesso dei professionisti della cura, garantendo loro condizioni di lavoro più sicure e tutelanti. Come affermato da Iori (2018), va ripensato il sistema dei servizi attraverso un *welfare generativo*, che superi l'approccio assistenzialistico e miri ad un coinvolgimento attivo dei cittadini, guardando alle politiche sociali come investimenti e non come dei costi.

1.3 Comunicazione e ascolto attivo nella cura

Uno degli aspetti più importanti nei contesti sociali ed educativi riguarda la comunicazione, in quanto l'atto del comunicare permette di co-costruire significati all'interno di uno spazio autentico, dove l'altro non viene considerato solo un destinatario di informazioni, ma come parte attiva del processo dialogico, in cui è visto, sentito ed accolto; la comunicazione, perciò, diviene a sua volta una pratica relazionale, strettamente correlata all'atto di cura. Watzlawick et al. (1967) descrivono quelli che vengono definiti i cinque assiomi della comunicazione:

- *è impossibile non comunicare*, in quanto ogni cosa di noi trasmette informazioni; il nostro corpo, il nostro sguardo e persino l'assenza di parole racconta qualcosa;
- *ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto*, ovvero il cosa viene detto, *ed un aspetto di relazione*, ovvero il come viene detto;
- *punteggiatura della comunicazione*, ossia come le persone organizzano la conversazione in base alla loro visione di causa ed effetto;
- *la comunicazione può essere numerica*, ovvero fatta di parole e simboli convenzionali, oppure analogica, non verbale;
- *gli scambi comunicativi possono essere simmetrici o complementari*, ovvero possono muoversi su un medesimo livello, oppure su un livello differente, ad esempio nelle differenze di ruolo.

Tutti questi principi descritti nella *“Pragmatica della comunicazione umana”* (1967) ci mostrano come la comunicazione non possa mai essere neutra o tecnica, ma che ogni parola, ogni gesto, o silenzio possano influire sulla relazione, sul suo livello, e di come in un contesto di cura tutto quello che viene fatto in termini di azioni o anche solo di postura, trasmetta qualcosa all'altro. Anche Rogers (1951), di cui è già stato precedentemente citato il lavoro, sosteneva l'ascolto empatico come uno dei pilastri della relazione di aiuto: l'ascolto attivo richiede una sospensione di giudizio, un'attenzione costante, uno stare nella modalità dell'altro. Nel lavoro sociale e nei contesti fragili, molto spesso la comunicazione può incontrare delle barriere dettate da problemi linguistici, disabilità, pregiudizi culturali, emotività: è importante in questo senso che i professionisti della cura sviluppino delle competenze comunicative consapevoli ed in grado di adattarsi al contesto e alle persone con cui entrano in relazione. Immaginiamo degli educatori o degli operatori sociali che lavorano in contesti migratori, in centri per l'autismo, con anziani in una fase di decadimento cognitivo: in questi casi si dovrà ricorrere a strategie comunicative alternative, che facciano riferimento (ed affidamento) ad altri codici non convenzionali. Nella comunicazione attenta all'altro che trova spazio in una relazione di cura, l'ascolto è processo primario; secondo Crotti (2023) l'ascolto è possibile nella dinamica dell'incontro e può essere inteso secondo tre accezioni, di cui la prima è una forma di conoscenza dell'altro, la seconda riconosce la dignità dell'altro come diverso da sé, l'ultima riguarda l'inclusione, valorizzando la diversità dell'altro come risorsa. Secondo l'autrice anche -e soprattutto- il silenzio è comunicazione ed è elemento fondamentale della pratica di cura; nel silenzio educativo l'educatore esprime il suo esserci nei confronti dell'altro vulnerabile:

“la relazione di cura rispetta il silenzio della persona e comunica, attraverso un silenzio presente, la propria disponibilità a condividere, a stare insieme sulla soglia del tempo [...]. Il silenzio può essere assenza di parola da parte dell’educatore, ma non di comunicazione” (Crotti, 2023, p. 91).

La comunicazione, perciò, che trovi la sua espressione mediante il silenzio o in ogni sua altra forma, si configura come uno dei concetti chiave nell’ambito di una relazione d’aiuto, dove comunicare vuol dire comprendere, accogliere, ascoltare visceralmente ed accarezzare l’altro nella sua complessa totalità.

1.4 Comunicare con la musica

La relazione educativa e di cura si configura come un spazio dinamico in cui si co-costruiscono diversi significati, e che diventa una un’esperienza trasformativa per entrambi i soggetti coinvolti, ovvero chi si prende cura e chi la cura la riceve; questo tipo di relazione non esaurisce il suo scambio attraverso un codice verbale sempre convenzionale o noto, ma lo radica in un ascolto empatico, anche del silenzio, che ha come obiettivo la comprensione dell’altro nella sua globalità. In questo spazio di relazione si aprono possibilità a linguaggi nuovi, che sappiano dare voce a stati d’animo che le parole non sanno spiegare. Educatori e operatori sociali, in questo senso, si pongono nell’ascolto, nella cura e nella responsabilità dell’incontro educativo, aperti alla scoperta e all’utilizzo di nuove modalità comunicative. Tra le varie funzioni che Merriam (1964) attribuisce alla musica, emerge quella legata alla comunicazione: la musica da sempre si configura come strumento relazionale privilegiato, che permette di creare ponti comunicativi, specie nei contesti in cui linguaggio verbale risulta inaccessibile. Talvolta il linguaggio non riesce ad esprimere il mondo interiore delle persone, mentre la musica può essere un indicatore più oggettivo delle loro emozioni e dei loro sentimenti (Guo, 2011). La musica rappresenta un canale comunicativo fondamentale, poiché fornisce a tutti coloro che ne necessitano uno strumento per condividere intenti, significati, emozioni: la musica può essere *un’ancora di salvezza* per l’interazione per tutti coloro per i quali è impossibile o deficitario l’utilizzo di altre modalità comunicative (Hargreaves, MacDonald & Miell, 2005). Fare musica, o anche solo ascoltarla, è un’attività comune a moltissime persone e la sua utilità va oltre il semplice divertimento e, oltre l’espressione di sentimenti e stati d’animo, sono tantissimi gli effetti positivi e i benefici che possono essere riscontrati in chi la pratica (Welch et al., 2020). La musica viene utilizzata per mantenere e migliorare il benessere (Mac Donald, 2021), non comporta giudizio, annulla la dicotomia del giusto o sbagliato, abbassando le barriere mentali

che si ha la tendenza a costruire (Liu, 2023), aspetti che nel lavoro sociale sono fondamentali, oltre che avere un impatto sull'inclusione sociale (Welch et. al, 2014). La musica può, in sostanza, contribuire allo sviluppo globale di una persona, in quanto una buona pratica musicale può influenzare positivamente diversi aspetti della vita di chi la utilizza (Biasutti & Concina, 2013). In questa prospettiva, la musica non è da considerarsi solo mezzo espressivo, ma vero e proprio spazio relazionale, uno spazio entro il quale l'altro possa sentirsi accolto, ascoltato e riconosciuto, anche laddove la parola non sia accessibile. Nel capitolo successivo si affronterà più nel dettaglio, e secondo differenti metodi e approcci, il ruolo della musica come strumento di relazione, comunicazione e di cura, percorrendo i diversi autori che nel tempo hanno fatto della musica un potente strumento di connessione tra persone, di inclusione sociale e di resistenza comunitaria e che la rendono uno strumento privilegiato all'interno dell'incontro educativo e sociale.

Capitolo 2

La musica come strumento di cura

Il concetto di musica che cura è un concetto presente in molte culture e affonda le sue radici nell'antichità; già Platone, nella Repubblica, benché non parli specificatamente di cura in senso stretto, afferma che attraverso la musica, specie se applicata in ambito educativo, si possa ripristinare l'equilibrio degli individui, nonché creare armonia in essi: l'esposizione alla musica permette all'anima di assorbire ordine e grazia, di propendere verso il bene (Platone, Repubblica, III, 401d - 403c). Aristotele, nel libro VIII della Politica, attraverso l'introduzione del concetto di catarsi, afferma come la musica possa avere effetti benefici sull'anima (Aristotele, Politica, VIII, 1341a - 1342a). Anche per Ficino la musica era un potente strumento terapeutico e spirituale, in grado di creare un'armonia tra gli individui e l'ordine cosmico, di contrastare depressione o disordine interiore (Ammann, 1998; Prins, 2006), divenendo mezzo attivo di trasformazione e purificazione. Il concetto di musica che "cura" e ripristina l'equilibrio è ripreso anche da Rousseau nel suo *Dizionario di Musica* (1817), in cui afferma che la musica è in grado di comunicare le emozioni più autentiche, agendo anche come connettore sociale e da antidoto verso la corruzione morale. Anche per Ernesto De Martino (1961) la musica è in grado di curare; la musica, attraverso rituali specifici, consente all'individuo di ripristinare il suo stato emotivo e psicofisico e di affermare a sé stesso e alla comunità la sua presenza nel mondo. Thaut (2015) fa un lavoro molto interessante di analisi del concetto di musica come terapia nel corso dei secoli e delle culture, evidenziando come questa idea abbia delle origini antiche e interculturali. Secondo l'autore la comprensione della musica è da sempre stata legata ai concetti di malattia e guarigione, attraverso una convivenza tra credenze mistiche e magiche e approcci più razionali; solo con l'affermazione della medicina scientifica, si è aperta la possibilità di porre le basi per sviluppare la musicoterapia come una disciplina scientifica, indagando i suoi meccanismi d'azione. Questa evoluzione storica e concettuale della musica che cura offre una cornice solida per riflettere sul suo utilizzo in ambito sociale, educativo e terapeutico.

Il potere espressivo, curativo e sociale della musica è innegabile ed il tempo non ha fatto altro che dare potere confermativo a teorie sviluppatesi nei secoli; fare della musica un valido strumento educativo, che funga da dispositivo che cura, che consenta nuove prospettive comunicative, che valorizzi il singolo nella sua unicità, trovandogli spazio all'interno di un contesto sociale inclusivo, rappresenta la volontà di questa ricerca. All'interno di questo

capitolo verranno presentati alcuni autori, approcci ed aree in cui la musica ha trovato la sua profonda utilità nel bene destinato all'altro e da cui ho tratto ispirazione per l'impostazione di questo lavoro.

2.1 La musica nei contesti socioeducativi: funzioni, obiettivi e approcci di riferimento

Nell'ambito del lavoro sociale, ovvero di quella esclusiva relazione che si instaura tra educatori e/o operatori sociali e utenti di servizi socioeducativi, disporre di strumenti alternativi come la musica può avere numerosi e comprovati benefici. L'educatore può utilizzarla come risorsa nei contesti educativi e assistenziali in cui opera: la musica può apportare benefici sia ad educatori e operatori sociali stessi, sia ai beneficiari del servizio educativo, senza distinzione alcuna rispetto a età, genere, contesto sociale, competenze linguistiche, sociali o relazionali. Nella fattispecie la musica, anche solo attraverso l'ascolto, può determinare una riduzione dello stress (Linnemann et al., 2015) sia in chi offre, sia in chi riceve il servizio socioeducativo, contribuendo a creare un ambiente più disteso e rilassato; la scelta di musiche specifiche può fungere da regolatore emotivo (Thoma et al., 2012), aiutando soprattutto gli utenti ad esprimere e gestire le proprie emozioni e a condividerle con i propri *caregivers*, migliorandone gli aspetti comunicativi. Studi hanno dimostrato inoltre che la musica apporta miglioramenti anche alle competenze sociali, specie in ragazzi e ragazze che manifestano deficit in questa area (Gooding, 2011).

Musicoterapia e pedagogia musicale, seppure discipline diverse (la prima con una connotazione specificamente terapeutica, la seconda con finalità formative ed espressive), offrono spunti e metodologie che possono essere utilizzati nei contesti di lavoro sociale. A questi approcci si affianca la musica comunitaria e partecipativa (*community music*), intesa come una pratica sociale e musicale fondata sulla partecipazione attiva e l'inclusione, in cui la musica rappresenta uno strumento di coesione sociale.

2.2 Approcci pedagogici alla musica

Il '900 ha visto svilupparsi numerosi approcci pedagogici che hanno drasticamente influenzato il modo di insegnare e vivere la musica all'interno dei contesti educativi. Questi approcci condividono l'idea di base che la musica non sia solo una disciplina tecnica da insegnare, quanto più un insieme di esperienze da condividere, un linguaggio espressivo e relazionale in grado di favorire la comunicazione, il benessere e lo sviluppo della persona nella sua totalità,

persona che si trova improvvisamente ad essere il centro di ogni buona pratica. Esperienza diretta, utilizzo della voce e del corpo, interazione sociale e cooperazione attraverso il gioco: sono queste le caratteristiche di base che condividono l'Orff-Schulwerk, l'Euritmia Dalcroze ed il metodo Kodály e che proverò brevemente a descrivere nei successivi paragrafi.

2.2.1 Orff-Schulwerk

Nato da Carl Orff in collaborazione con Gunild Keetman, l'Orff-Schulwerk è stato sviluppato attorno agli anni '20 del secolo scorso, ma ancora assolutamente attuale. L'Orff-Schulwerk non è considerato un metodo, bensì una concezione pedagogica, ovvero un insieme di principi diversamente realizzabili; la sua più grande abilità è quella di evolvere continuamente, costituendosi come un insieme aperto di contributi di tanti educatori, una rete di diverse esperienze (Piazza, 2010). Per quanto sia difficile formulare una precisa definizione di questo approccio, vi sono delle caratteristiche comuni utili ad una definizione più generale: il concetto centrale è una pedagogia che sia basata su musica, movimento e parola, dove educatori (e insegnanti) facilitano l'espressione artistica di ragazzi e ragazze, incoraggiandoli alla scoperta, alla creazione, in un luogo in cui il processo di sviluppo è decisamente più rilevante del prodotto (Beegle & Bond, 2016). All'interno di questo approccio, come osservato da Sangiorgio (2010), ogni persona viene considerata più della somma delle sue parti, libera e responsabile, in continua relazione con gli altri ed in grado di scoprire e sviluppare il suo potenziale creativo; ogni sviluppo dell'Orff-Schulwerk è dovuto al suo orientamento di tipo umanistico, che riconosce il potenziale creativo di ogni essere umano (Salmon, 2016). L'Orff-Schulwerk è totalmente inclusivo, in quanto non sono i partecipanti al gruppo a doversi adattare ad un compito specifico, ma compiti e ruoli vengono adattati ai partecipanti, di modo che ognuno possa divenire membro attivo all'interno dell'ensemble (Keller, citato in Salmon, 2016): la concezione prioritaria è che la musica sia di tutti e per tutti e che ogni membro del gruppo possa essere integrato all'interno dei processi di apprendimento (Sangiorgio, 2010). Attraverso la musica è possibile creare, esplorare, imitare, muoversi, interagire con gli altri, essere parte di un gruppo, comunicare: lo si può fare attraverso il canto, la parola, il movimento o il suono. Risulta evidente che questa idea abbia una connotazione che facilmente dalla didattica può svilupparsi in terapia. Come affermava Gertrud Orff ([1974] 2023), autrice della pratica musicoterapica Orff, si può stabilire una comunicazione anche con bambini e ragazzi che presentino difficoltà, provando ad entrare nel loro animo con discrezione, immedesimandosi in loro con tutta l'attenzione di cui siamo capaci, rispettando tempi e

modalità di chi abbiamo di fronte. Diversi studi hanno dimostrato l'utilità di questo approccio nella sua applicazione con ragazzi con bisogni educativi speciali, dimostrando come possa rivelarsi utile ai fini dell'interazione pedagogica, della cooperazione in gruppo, dello sviluppare relazioni attraverso il suonare insieme e il gioco (Kaikkonen & Kivijärvi, 2013; Filianou & Stamatopoulou, 2013; Schumacher, 2013). Altro aspetto fondamentale dell'approccio Orff-Schulwerk, ed utile ai fini di questa ricerca, è l'aspetto relativo all'interculturalità (Sangiorgio, 2010); in una società sempre più ricca di culture, riuscire a valorizzarle dando a tutte il medesimo spazio, può essere un altro valido obiettivo educativo, specie se si lavora all'interno di gruppi eterogenei. Un lavoro sulle musiche dei paesi di appartenenza o sulle danze popolari, ad esempio, può rappresentare un'ottima modalità di aggancio per ragazzi o ragazze, utile a favorire conoscenza e coinvolgimento reciproci all'interno di un gruppo di pari ed all'interno della relazione educativa, soprattutto mediante l'utilizzo di semplici strumenti musicali: piccole percussioni e strumenti a barre di alta qualità come xilofoni, metallofoni e glockenspiel, sono stati progettati per fornire a chi li utilizza stimoli musicali immediati e piacevoli, utili alla costruzione di un ascolto sensibile e di una partecipazione rispettosa e attenta (Velásquez, 1990).

Per la sua natura totalmente aperta ed inclusiva, questo approccio si presta ad essere un incredibile strumento da utilizzare in contesti socioeducativi. Attraverso numerosi manuali e workshop formativi aperti non solo ad insegnanti di musica, ma anche ad educatori, psicologi, formatori, operatori sociali, questo approccio risulta fruibile anche da coloro che intendessero, sebbene non praticanti la musica a livello professionale, utilizzarla come mezzo comunicativo, espressivo e creativo all'interno di una relazione di cura.

2.2.2 Euritmia Dalcroze

“Un vero pedagogo deve essere allo stesso tempo psicologo, fisiologo e artista. Un cittadino completo deve, al termine degli studi, esser capace non soltanto di esistere, ma anche di sentire le emozioni della vita. [...] Dopo tutta l'eccitazione di questo tragico periodo di guerra, dovremo iniziare a pensare seriamente al futuro” (Dalcroze, [1919] 2008, pp. 92-93).

Da questa citazione già si comprende la visione avanguardistica di Dalcroze, compositore, direttore d'orchestra e didatta, che aveva creato già prima degli anni '20 un pensiero ed un metodo che restano attuali anche ai giorni nostri. Nella sua visione, gli educatori devono

distaccarsi dalla concezione della mera trasmissione di conoscenze, aprendosi all'idea di fornire ai giovani gli strumenti per poter vivere al meglio la loro vita, convivendo in pace ed armonia, prendendo coscienza della propria personalità per svilupparla, per poter essere a servizio della società del domani; gli educatori non devono separare teoria e pratica, ma insegnare ai ragazzi e ragazze quale sia il rapporto tra morale, sentimento, intelletto, immaginazione e realizzazione, attraverso un'educazione ai sentimenti interiori (Dalcroze, 2008). La musica, ovviamente al centro della sua dissertazione pedagogica, non è una disciplina da insegnare, ma diviene il mezzo attraverso cui si educa. Il progetto di Dalcroze, prima di essere artistico, è un progetto sociale ed umano, in cui la musica e il movimento rappresentano una formazione per la vita, che favorisce lo sviluppo di ogni individuo, permettendogli di esistere liberamente e consapevolmente (Rodrigues & Berg, 2023). Secondo Dalcroze, la pratica musicale rappresenta un potente strumento educativo in grado di influenzare positivamente diversi aspetti della persona: dalla dimensione fisica e neuro-muscolare a quella mentale ed emotiva; anche immaginazione, pensiero, comportamento, fiducia in sé stessi e libertà interiore possono essere stimolati mediante l'esperienza musicale (Wagner, 2016). Per la sua impostazione corporea, relazionale e creativa, il metodo Dalcroze non si configura solo come un approccio educativo, bensì come una vera e propria pratica di cura per la persona nella sua totalità. Già nella sua struttura valorizza la socializzazione, l'interazione, l'espressione più autentica del sé, e questo lo rende decisamente adatto negli ambienti socioeducativi, dove attività musicali di gruppo possono rappresentare un valido strumento per rafforzare la comunicazione e l'espressione delle emozioni (Sinaga, 2023), nonché la fiducia e l'ascolto reciproco. Partendo da queste caratteristiche, ho deciso di approfondire il metodo Dalcroze per la mia ricerca, traendone spunto per la costruzione dei laboratori svolti con educatori e utenti dei servizi socioeducativi; questo tipo di intervento può offrire sia diretto beneficio ad educatori e operatori sociali, mediante una diminuzione dello stress ed un miglioramento del benessere lavorativo (Bravo-Herrera & Carazo-Vargas, 2019), sia ai loro utenti ed alla stessa relazione educativa. Rafforzando la consapevolezza musicale di ragazzi e ragazze, gli educatori possono sviluppare in loro altri tipi di consapevolezze, come quella degli altri, del tempo e dello spazio, migliorando ed approfondendo connessioni interpersonali (Greenhead & Habron, 2015; Habron, 2016), relazioni e coesione sociale (Beaulieu, Kang & Hino, 2017), favorendo l'espressione dei loro sentimenti in un luogo protetto e sicuro (Sutela, Juntunen & Ojala, 2016).

2.2.3 Metodo Kodály

Secondo Kutlimuratovich (2024), il metodo sviluppato attorno al XX secolo dal compositore ed educatore Zoltán Kodály si sviluppa sulla base della convinzione che la musica sia una componente essenziale della vita umana e che debba essere accessibile a tutti. Tra i principi fondamentali di questo approccio il canto occupa una posizione centrale: rappresenta la forma più espressiva ed immediata per comunicare, nonché lo strumento principale attraverso il quale avviare l'apprendimento musicale. Il metodo Kodály propone un percorso didattico graduale, che si sviluppa partendo dalle attività più semplici fino ad arrivare alle più complesse, consentendo agli allievi un apprendimento progressivo che valorizzi le loro capacità. Un altro elemento cardine è rappresentato dal legame con il canto popolare, inteso come uno strumento chiave per connettersi alle proprie radici culturali, rafforzando l'identità personale e collettiva. In questa visione, l'apprendimento avviene attraverso una pratica attiva che coinvolge lettura e scrittura, elementi fondamentali per poter comunicare attraverso la musica, nonché mediante l'integrazione della musica con le altre discipline. Per Kodály, come sottolinea Kutlimuratovich, questo metodo non mira solo a sviluppare competenze tecniche, ma si pone come obiettivo principale quello di sviluppare creatività ed amore per la musica, in quando l'educazione è un'esperienza viva, in grado di arricchire la vita quotidiana di bambini e ragazzi. Questo metodo, esattamente come l'approccio Orff-Schulwerk e l'euritmia dalcroziana, è stato adattato ed è (tuttora) utilizzato in tutto il mondo; le pratiche sviluppate da Kodály sulla musica comunitaria e il canto corale hanno rappresentato una risposta ai problemi ed ai bisogni del suo tempo, con la volontà di costruire una società migliore (Tiszai, 2015). Secondo Neumann (2006), il metodo Kodály è in linea con le teorie di Pestalozzi, Vygotskij e Bruner; il "suono a prima vista", ovvero la concretezza prima dell'astrazione si riflette senza dubbio nella filosofia educativa di Pestalozzi, il quale sosteneva che l'apprendimento avvenisse più facilmente attraverso esperienze concrete, ovvero nell'azione prima dell'ascolto di teorie sull'argomento trattato. La musica promuove da sempre competenze che vanno oltre la disciplina stessa, ed il vantaggio di questo metodo è proprio quello di essere un efficace strumento pedagogico in grado di influenzare positivamente vari aspetti della vita di bambini e ragazzi, tra cui la crescita socio-emotiva (Goopy, 2013), potenziando in particolare le dimensioni sociali ed espressive.

2.2.4 Metodo Suzuki

Nell'ambito di una ricerca che esplora la musica nella relazione di cura (utilizzabile da educatori ed operatori sociali), anche il metodo Suzuki può rivelarsi significativo. Ideato in Giappone nella seconda metà del XX secolo dal violinista Shiniki Suzuki, si basa sull'idea che non esista un talento innato, ma che ogni bambino sia in grado di apprendere al medesimo modo se posto nelle giuste condizioni. Ogni bambino o bambina può apprendere la musica esattamente come può apprendere il linguaggio, ovvero attraverso ascolto e ripetizione (Mabini, 2024), attraverso il coinvolgimento attivo dell'ambiente, dei caregivers, dei pari che andranno a costituire una vera e propria comunità di apprendimento (Thibeault, 2018). Numerosi studi hanno inoltre evidenziato che il metodo Suzuki migliora processi cognitivi, emotivi e sociali (Laure, 2022) e questo lo rende particolarmente adatto ai contesti socioeducativi, dove l'obiettivo non è la performance, ma la cura attraverso l'apprendimento, la gestione delle fragilità individuali o familiari, la coesione familiare e sociale. Questo approccio è strettamente in linea con El Sistema di Abreu, che sarà successivamente descritto in questo elaborato come paradigma di inclusione sociale e trasformazione collettiva. Entrambi i modelli condividono l'idea che la musica sia un potente strumento di relazione e di cambiamento: il modo compassionevole di fare musica di cui parla Hendricks (2018, citata in Hendricks et al., 2021) sottolinea come proprio la pratica musicale condivisa possa dare vita ad esperienze di cura reciproca.

2.2.5 Riflessioni pedagogiche trasversali

Approcci e metodi appena descritti hanno contribuito ad un'idea di musica centrata sull'esperienza attiva, sulla partecipazione attraverso corpo, voce o strumenti, sulla relazione e sull'inclusione. La musica intesa non solo come conoscenza, ma come modalità comunicativa personale e collettiva, può benissimo essere integrata nelle pratiche socioeducative, anche da parte di educatori e operatori sociali non specializzati in ambito musicale. Studi recenti hanno evidenziato come modelli pedagogici come ad esempio quello di Kodály, adottati da docenti non esperti in musica, possano generare benefici sia per gli stessi insegnanti, in termini di autoefficacia e di fiducia in sé stessi, sia per gli alunni, in termini di sviluppo delle abilità sociali, del linguaggio e dell'autostima (Ibbotson & See, 2021). Allo stesso modo l'approccio Orff-Schulwerk si è rivelato essere particolarmente efficace in contesti caratterizzati da particolare vulnerabilità, dimostrando come il suo utilizzo possa apportare migliorie nell'ambito dell'espressione personale, dell'autoefficacia e dello sviluppo delle abilità sociali

(Yun & Kim, 2013). Se opportunamente adattati, questi approcci pedagogico-musicali, possono rivelarsi strumenti realmente efficaci in situazioni di fragilità, fornendo ad educatori ed operatori ulteriori chiavi di aggancio per poter instaurare relazioni socioeducative efficaci, migliorare il loro benessere e quello dei propri utenti.

Oltre alla pedagogia musicale, risultano sempre più diffuse in questo tipo di contesti anche la musicoterapia e la musica comunitaria, che valorizzano il ruolo della musica come spazio di cura, di espressione di inclusione e trasformazione sociale.

2.3 La Musicoterapia in ambito socioeducativo

Secondo Bruscia (1989) il tentativo di definire cosa sia la musicoterapia è già lavoro musicoterapico; spiegare a cosa serva è un processo complesso che riguarda il delineare i suoi confini. La World Federation of Music Therapy la definisce come *“l'utilizzo della musica e dei suoi elementi come intervento in ambito medico, educativo e quotidiano, rivolto a individui, gruppi, famiglie o comunità che desiderano ottimizzare le proprie qualità di vita e migliorare la propria salute e il proprio benessere fisico, sociale, comunicativo, emotivo, intellettuale e spirituale”* (WFMT, 2011).

La musicoterapia viene utilizzata in numerose istituzioni per i suoi aspetti positivi e per le molteplici possibilità espressive che fornisce agli individui, permettendo loro di potersi raccontare da soli o in gruppo, ognuno con la sua sensibilità (Moreno, 1990). Pur essendo una disciplina con una valenza clinica, al suo centro vi è sempre la relazione come spazio di cura. In questa ottica, i suoi presupposti teorici possono fornire validi spunti per il lavoro socioeducativo, soprattutto in quei servizi e in quegli spazi in cui la creazione di legami solidi, la comunicazione e l'espressione sono centrali. Come dimostrato da molti studi, la musica può rappresentare un canale privilegiato per entrare in contatto con persone in situazione di vulnerabilità, disabilità o isolamento sociale; può fornire supporto ai caregivers, rafforzando la qualità delle relazioni (Kelly, 2011), fornire una risposta ad eventi traumatici (Kim, 2015). Il dialogo avviene attraverso l'improvvisazione musicale, che diventa il focus della relazione (Bruscia, 1987) nonché strumento e luogo di incontro sonoro. E' utile scegliere gli strumenti da utilizzare nella misura in cui siano sicuri: non ingeribili, solidi, di ampia facilità o libertà di utilizzo; possono essere suddivisi in cinque categorie (Postacchini, Ricciotti & Borghesi, 2014):

- idiofoni, ovvero quegli strumenti in cui il suono viene prodotto direttamente dal materiale con cui sono costruiti (ad esempio xilofoni, metallofoni, legnetti, maracas...);
- membranofoni, ovvero quegli strumenti in cui il suono viene prodotto dalla vibrazione di membrane tese (tamburi, congas...);
- cordofoni, tra cui i più utilizzati sono chitarre o pianoforti;
- aerofoni, ovvero strumenti a fiato, che però sono meno frequenti per questioni igieniche;
- elettrofoni, tra cui troviamo tastiere, microfoni, impianti audio.

L'intervento musicoterapico richiede una formazione specifica ed una qualifica professionale; è corretto, in questo senso, parlare di pratiche educative ispirate alla musicoterapia, pratiche che possono arricchire interventi pedagogici e socioeducativi di educatori e operatori sociali che sentissero la necessità di utilizzare la musica nella relazione di cura con i propri utenti. La musicoterapia, se condotta da esperti, può al contempo essere da supporto ai professionisti della cura riducendo il loro stress percepito (Matoso, de Oliveira & de Sousa, 2022), considerando l'esposizione continua di educatori e operatori sociali a situazioni emotivamente complesse. Gli approcci che verranno presentati di seguito sono stati scelti perché particolarmente in grado di ispirare pratiche musicali a carattere educativo e relazionale; è importante sottolineare, tuttavia, che esistono molti altri orientamenti in musicoterapia, ognuno con teorie specifiche di riferimento ed ambiti di applicazione.

2.3.1 Juliette Alvin e l'improvvisazione per esprimersi e comunicare

Violoncellista e pioniera della musicoterapia nel Regno Unito, Juliette Alvin creò “*un approccio fondato su principi tratti dall'attenta osservazione del comportamento dei pazienti e da un profonda sensibilità per la sofferenza*” (Matola, 2010, p. 27); secondo l'autrice, la musicoterapia agisce sull'individuo nella sua globalità, producendo effetti positivi sullo sviluppo emotivo, intellettuale e sociale (Matola, 2010), aggiungendo alla musica “*una dimensione nuova nell'ambito della quale si intrecciano a un tempo arte, scienza e solidarietà umana*” (Alvin, [1966] 1981, p. 13). Secondo la Alvin (1981) la musica può rappresentare un mezzo di guarigione ed in questo senso la musicoterapia trova la sua definizione nell'utilizzo - controllato- della musica all'interno di un trattamento, nella riabilitazione o nell'educazione di persone che soffrono di disturbi di varia natura. L'autrice pone attenzione sugli effetti che la musica ha sulle persone e sulle modalità in cui risponde ai loro bisogni, facendosi mezzo di comunicazione e veicolo di emozioni, mediante un potere evocativo, immaginativo ed

extrasensoriale, divenendo ponte tra reale ed irreale, conscio e inconscio. La libera improvvisazione di cui l'autrice parla nei suoi scritti, o meglio detta "musica estemporanea" o "improvvisazione collettiva", permette agli individui di abbandonarsi completamente al piacere dell'atto di suonare uno strumento musicale, senza necessità di possedere alcuna tecnica e senza correre il rischio di sfidare convenzioni o regole, ma solo per il gusto di esprimersi nell'immediato, individualmente o collettivamente, affermandosi come individui o membri di un gruppo; l'improvvisazione si caratterizza così per essere un'esperienza del tutto nuova, scollegata da eventuali insuccessi del passato. La musica rappresenta così la più sociale tra tutte le arti, in quanto riesce a creare comunicazione tra tutte le persone; permette di creare relazioni interpersonali attraverso la condivisione stessa dell'atto di suonare o ascoltare musica insieme (Alvin, [1965] 1968). In un articolo pubblicato su *Social Work* (1960), Juliette Alvin afferma come la musica, da sempre considerata parte integrante della vita collettiva, sia diventata parte della nostra quotidianità: la sua diffusione, mediante diversi mezzi, può avere una notevole influenza, consapevole o meno, in chi la ascolta. In campo sociale, sostiene l'autrice, favorisce relazioni armoniose, favorendo comunicazione ed espressione di sé a qualsiasi livello di intelligenza o istruzione: l'atto di fare musica, anche senza rispondere a standard di tipo qualitativo, è un atto liberatorio. Come già scritto precedentemente, chi lavora nel sociale non necessariamente è un musicista formato, ma può ritenere utile per i propri utenti beneficiare di attività musicali collettive; in questo caso ha senso rivolgersi a specialisti in grado di fornire supporto, consigli o indicazioni su come usare la musica nel modo più opportuno per aiutare gli altri o migliorare le proprie condizioni lavorative, migliorando anche gli spazi di incontro tra chi opera nel sociale ed i propri utenti (Alvin, 1960). La musica diviene così uno spazio aggregativo e comunitario, dove ritrovarsi per stare insieme, parlare ed ascoltare mediante il suono e attraverso l'uso di linguaggi non convenzionali, non restrittivi o limitativi, dove ognuno possa affermarsi con le sue potenzialità e con le sue fragilità, con le sue caratteristiche. Il contributo di Juliette Alvin è stato determinante per una diffusione della musicoterapia anche in ambito internazionale (Haneishi, 2005), e l'enfasi che ha posto sui contesti sociali rende il suo approccio estremamente interessante per un lavoro con educatori ed operatori sociali che siano implicati in relazioni di cura.

2.3.2 Nordoff - Robbins e la musicoterapia creativa

La musicoterapia Nordoff-Robbins (NRMT) è stata fondata attorno al XX secolo da Paul Nordoff, compositore, e Clive Robbins, educatore speciale, ed è stata inizialmente sviluppata per bambini con varie tipologie di disabilità; ancora oggi la NRMT è utilizzata in tutto il mondo, con centri di formazione e vari professionisti che ne fanno evolvere continuamente la pratica (Mahoney, 2016). Per Paul Nordoff e Clive Robbins la musica è un'esperienza universale che può essere vissuta da chiunque, nessuno escluso, così come i messaggi che la musica stessa porta: tutte le sue forme riescono a racchiudere i sentimenti umani (1971). Secondo gli autori la musica non necessita di pensieri teorici, ma può al contempo fornire esperienze intense ed intelleggibili; la musica diviene così un mezzo di comunicazione, dove bambini e ragazzi con difficoltà possano sperimentare una libertà che spesso risulta soffocata dalle loro condizioni di vita (Nordoff & Robbins, 1971). Nel loro lavoro è ben dimostrato come lo sviluppo della relazione terapeutica avvenga attraverso l'interazione musicale (Guerrero, Marcus & Turry, 2015). Secondo Turry (2019) la peculiarità di questo approccio risiede nella sua capacità di attingere alla creatività innata degli individui; la prima azione creativa è l'ascolto, un'azione che il musicoterapeuta deve compiere per comprendere chi ha di fronte, ricambiando, attraverso una musica improvvisata, la comunicazione non verbale del paziente. L'improvvisazione è un'opportunità per il terapeuta di creare un ponte comunicativo con i suoi pazienti; la musica diventa oggetto di una collaborazione creativa, grazie alla quale il terapeuta riesce a farsi supporto concreto (Turry, 2019). L'obiettivo di questo approccio non mira al curare una condizione o fornire soluzioni a problematiche complesse, ma piuttosto a far sì che l'altro, attraverso una collaborazione partecipativa, possa essere facilitato nel suo pieno sviluppo umano (Proctor, 2023), che è ciò che ci si auspica anche attraverso la realizzazione di questa ricerca.

2.3.3 Rolando Benenzon e il concetto di identità sonora

Considerato uno dei cinque modelli internazionali di musicoterapia (Wheeler et al., 2012), il modello Benenzon utilizza la musica come strumento partecipativo e attivo; in questo contesto la musica permette di creare relazioni e connessioni attraverso l'utilizzo di una comunicazione non verbale, con lo scopo di promuovere interazioni tra individui di tipo significativo (Tepe, 2024). Benenzon affermava che quando si parla di musicoterapia si sta parlando di comunicazione (1989), in quanto lo scopo prioritario è la creazione di uno spazio di dialogo

alternativo: questo avviene attraverso strumenti, convenzionali e non convenzionali, ed il corpo come fonti sonore (Centonze, 2011). Concetto cardine di questo modello è quello dell'ISO, ovvero l'universo sonoro che ci appartiene dalla fase prenatale al successivo sviluppo: attraverso l'utilizzo di quello che viene definito un oggetto intermedio, ovvero uno strumento musicale, l'obiettivo della musicoterapia è quello di individuare e ripristinare l'ISO del paziente (Scuccimarra, 2018). Le 5 tipologie di ISO descritte da Benenzon (1989) sono:

- *ISO Universale*, comprende i suoni comuni a tutti gli esseri umani, come il respiro o il battito cardiaco;
- *ISO Gestaltico*, risiede nell'inconscio ed è caratterizzato dalla totalità di suoni che appartengono all'individuo;
- *ISO Culturale*, riguarda i suoni tipici della cultura di appartenenza, che possono includere lingue, dialetti, accenti, paesaggi sonori urbani;
- *ISO Gruppale*, riguarda i suoni condivisi con uno specifico gruppo di persone (famiglia, amici, scuola...) e riguarda le particolari modalità comunicative e relazionali specifiche che avvengono al suo interno;
- *ISO Complementare*, si struttura all'interno dell'individuo mediante cambiamenti quotidiani, ovvero in seguito a cause ambientali o psicologiche.

Nelle tre fasi della terapia di Benenzon descritte da Tepe (2024) si parte da un'osservazione da parte del terapeuta di come il paziente reagisce alla musica e di come, grazie ad essa, riesce a portare in superficie carichi emotivi, fino allo stabilimento di un dialogo sonoro grazie al quale il paziente riuscirà ad esprimere il proprio mondo interiore.

Anche questo tipo di approccio richiede una formazione ed una supervisione di tipo specialistico, ma i suoi principi teorici offrono ulteriori spunti per il lavoro di educatori e operatori sociali; il concetto di ISO può stimolare pratiche educative incentrate sull'ascolto profondo, dove il suono dell'altro diviene centro della relazione di cura. Un interessante contributo in questa direzione è quello di Mazzoleni & Vitiello (2011), che hanno applicato il concetto di ISO alla collettività urbana; questa estensione del concetto benenzoniano evidenzia come una profonda lettura di suoni e silenzi possa costituire un valido strumento di analisi delle relazioni e dei contesti socioeducativi.

2.3.4 Songwriting e narrazione musicale condivisa

Le canzoni sono indubbiamente tra gli strumenti più utilizzati dai musicoterapeuti. Attraverso l'ascolto di una canzone il paziente può sentirsi più sicuro, più rilassato, più supportato, può riflettere e ricordare il proprio passato, immaginare il futuro, può entrare in contatto con i suoi pensieri più intimi, esprimendo i propri sentimenti attraverso la musica; attraverso le canzoni possono migliorare le competenze cognitive o comunicative, nonché quelle relazionali e sociali (Baker & Wigram, 2005). Secondo Caneva (2007), la scrittura di canzoni può rappresentare un'ottima strategia musicoterapica, ricca di potenzialità e prospettive; sono diversi i fattori che sottolineano la versatilità di questo strumento e la rilevanza che può avere in ambito terapeutico o, nel caso di questa ricerca, educativo. In primo luogo, la scrittura di canzoni si rivela particolarmente efficace se e quando è in sintonia con competenze ed inclinazioni personali dell'operatore: si configurerà come uno strumento efficace ed autentico se quest'ultimo sente la scrittura come parte del proprio bagaglio espressivo. Secondo l'autore, inoltre, il songwriting permette un adattamento a diversi contesti, quelli individuali o di gruppo, e ad un'utenza eterogenea per età, genere, capacità cognitive o contesto sociale di appartenenza. Altro elemento importante per Caneva è la valorizzazione dei vissuti, in quanto la canzone diviene uno spazio narrativo in cui le esperienze dei partecipanti possono essere condivise, ri-elaborate e restituite in forma simbolica; questo processo coinvolge anche operatori, educatori o chiunque prenda parte al percorso di narrazione collettiva. Per l'autore il songwriting si configura come una pratica che integra diverse competenze, coinvolgendo ascolto, interpretazione, esecuzione, produzione musicale, rappresentando una vera e propria sintesi di tecniche. Una volta creata, la canzone diviene un elemento fruibile, in quanto può essere ascoltata da altri, condivisa, eseguita dentro e fuori dal setting, conservando nel tempo il suo valore relazionale, comunicativo ed espressivo; questo è possibile, come sottolinea Caneva, grazie alla sua struttura definita, riconoscibile e concreta, intesa come un prodotto finito che testimonia l'esito di un percorso creativo. La sua natura riproducibile permette alla canzone di prolungare il suo impatto nel tempo, nonché di scandire le fasi e i tempi del lavoro terapeutico o educativo, delineandone gli spazi e le modalità, facilitando la costruzione di una memoria condivisa attraverso l'ascolto ricorrente del brano creato. Infine, per Caneva la canzone è esportabile fuori dal contesto, divenendo uno strumento per connettersi e condividere anche con il mondo esterno. Per quanto possano esserci delle differenze dal punto di vista culturale o geografico, secondo Baker (2016) tutte le canzoni sono accomunate dalla capacità di saper raccontare delle storie, trasmettere emozioni e sentimenti; le canzoni possono raccontare di

relazioni, di passioni, felicità o dolori, ma farsi anche portavoce di una critica sociale o politica, parlare di perdite, violenze, dipendenze o sofferenze. Scrivere canzoni, secondo l'autrice, significa combinare musica e linguaggio: è attraverso queste due componenti che le persone possono sfruttare il potenziale terapeutico dell'atto di scrivere.

La scrittura terapeutica di canzoni può ridurre il disagio mentale e migliorare l'impegno sociale attraverso una forma d'arte accessibile ed in grado di supportare ragazze e ragazzi in difficoltà (Gee, Hawes & Cox, 2019): l'evolversi del linguaggio e dei generi musicali, oltre ai nuovi progressi tecnologici, consentono oggi un accesso ancora più diretto alla musica, sia dal punto di vista dell'ascolto che della produzione. Il trap o l'hip-hop, generi molto "frequentati" negli ultimi anni, possono rappresentare una risorsa educativa per coinvolgere giovani (ma non solo) in situazioni di disagio, rendendoli consapevoli autori ed autrici dei loro vissuti e delle loro storie: Davide Fant in *"Pedagogia Hip-Hop, Gioco, esperienza, resistenza"* (2015) propone l'hip-hop come un vero e proprio paradigma pedagogico, mostrando come, attraverso una narrazione autobiografica mediante la musica, si possano costruire nuovi strumenti educativi, spazi di cura collettivi e laboratori critici.

2.4 Community Music e pratiche partecipative

Quando parliamo di Community Music parliamo di una pratica musicale partecipata, creata da una comunità, per una comunità e con una comunità, con l'obiettivo di creare opportunità musicali inclusive (Bartleet & Heard, 2024). Il modello della Community Music può configurarsi come un orientamento pedagogico-musicale a carattere internazionale, sviluppatosi in contesti educativi di tipo formale ed informale; nasce dall'esigenza di rispondere a bisogni socioeducativi attraverso l'inclusione, l'integrazione e sostenendo processi di cambiamento sociale (Coppi, 2017). Higgins (2012) definisce la Community Music *"un'espressione di democrazia culturale"* (p. 7), in cui i musicisti che ne fanno parte lavorano nel tentativo di creare opportunità musicali accessibili. Secondo l'autore, i musicisti di comunità (facilitatori) dovrebbero promuovere la convinzione che ogni persona abbia diritto e capacità di creare, vivere e condividere la propria esperienza musicale, impegnandosi a garantire l'accesso della pratica musicale a tutti, nessuno escluso. Per Higgins il ruolo del musicista non si limita all'insegnamento della tecnica, ma comprende un'attitudine alla facilitazione, al sostegno e alla costruzione partecipata e condivisa, promuovendo relazioni significative tra partecipanti e creando ambienti in cui possono essere sviluppate parallelamente crescita individuale e collettiva: la qualità non riguarda solo l'estetica del prodotto musicale,

ma soprattutto la cura delle relazioni e dei processi attraverso cui la musica nasce e prende vita. Higgins sostiene inoltre che i musicisti impegnati in pratiche di Community Music debbano essere anzitutto consapevoli del loro ruolo e porsi in un atteggiamento di ricerca, studio e riflessione continua, tenendo a mente che il loro intervento non può essere rigido, ma adattarsi alle differenze e alle peculiarità della comunità in cui opera e dei suoi partecipanti, imparando a valorizzarne le differenze come risorse e riconoscendo il valore della musica come strumento per favorire crescita ed inclusione sociale. La politica di base di questo approccio è considerata una politica delle pari opportunità dove ogni barriera tra le persone viene eliminata rendendo partecipazione, collaborazione e creatività accessibili a tutti (Biasutti, 2019).

Veblen & Olsson (2004) affermano che le comunità musicali possono assumere e sviluppare forme continuamente nuove, muovendosi in modo sempre dinamico e dando spazio ai partecipanti (di ogni età) di sperimentarsi in ruoli diversi attraverso una partecipazione volontaria; la responsabilità nei confronti del gruppo da parte del singolo e da parte del gruppo verso il singolo hanno un ruolo di rilievo in questo contesto. Secondo gli autori la crescita sociale e personale conta tanto quanto una crescita musicale, a sostegno della tesi che la musica, in questo ambito, rappresenti un mezzo per un'accezione interpersonale ed interculturale. Tali caratteristiche sono in linea con un lavoro in contesti di fragilità, in cui la musica potrebbe farsi da ponte relazionale per educatori ed operatori, favorendo una comunicazione più autentica con le persone coinvolte in servizi sociali ed educativi. Un esempio concreto italiano in questa direzione è fornito dal lavoro di Sordon, Nardi & Dalle Piatte (2019), i quali hanno avviato un progetto di Community Music in un quartiere della periferia di Bolzano segnato da situazioni di disagio sociali; le educatrici hanno scelto di incontrare i giovani nel loro ambiente suonando e cantando canzoni appartenenti al loro vissuto quotidiano. Questo approccio, non centrato sulla tecnica musicale ma sull'ascolto reciproco, ha dato origine a "*La Banda di Via Mozart*", un laboratorio musicale attivo che ha coinvolto bambini e ragazzi del quartiere con la finalità di ridurre i conflitti e migliorare la coesione sociale in un contesto multiculturale. Questo esempio virtuoso conferma come la musica possa favorire processi di riconoscimento, fiducia e partecipazione in contesti di marginalità.

2.4.1 El Sistema

Altamente citato nel dibattito internazionale sulla musica come strumento di inclusione sociale, El Sistema (Sistema Nazionale delle Orchestre e Cori Giovanili ed Infantili del Venezuela) nasce dal musicista venezuelano José Antonio Abreu nel 1975 come un ambizioso progetto educativo e sociale con l'obiettivo di sistematizzare istruzione e pratica musicale mediante la costituzione di cori ed orchestre giovanili (Sarpe, 2014). Sebbene non si identifichi pienamente con gli obiettivi della Community Music per via della sua impostazione istituzionale e la formazione altamente strutturata, ne condivide i principi di fondo, come l'accessibilità alla pratica musicale ed il suo valore nel promuovere inclusione sociale, benessere e cittadinanza attiva. Parafrasando le parole di Radaelli (2012), l'idea di Abreu era quella di fornire uno strumento ai ragazzi del barrio di Caracas, insegnargli ad usarlo e a studiare stringendo relazioni sane; l'obiettivo primario era quello di arginare violenza, povertà educativa e disagio attraverso formazioni musicali gratuite, per fornire, ancor prima che una risposta artistica, una risposta educativa, rendendo El Sistema una struttura statale in grado di espandersi capillarmente (Coppi, 2017), non solo in Venezuela, ma nel mondo, ed anche in Italia grazie al Maestro Abbado.

Per gli educatori e gli operatori impegnati nella relazione educativa quotidiana, El Sistema rappresenta un'ispirazione in grado di ribadire con forza il potere della musica come diritto e leva per l'inclusione sociale. Nonostante nasca e si sviluppi in un contesto strutturato orientato alla formazione orchestrale, El Sistema sollecita il mondo socioeducativo a riconoscere il potenziale trasformativo della musica in tutte le sue forme. Anche laddove non vi siano obiettivi artistici, la musica può agire come spazio di ascolto, relazione e comunicazione; in questo senso si può reinterpretare l'etica di Abreu in modo situato, adattandolo alle esigenze delle persone e dei territori, valorizzando la dignità educativa di ogni esperienza sonora, perché i programmi che El Sistema ha ispirato non devono avere fine esattamente come non deve avere fine la cura verso i bisogni sociali (Shieh, 2015).

2.5 Universal Design for Learning e accessibilità musicale

Per la stesura di un lavoro che ha a che fare con la cura e l'attenzione verso l'altro, non si può fare a meno di considerare l'impatto che lo Universal Design for Learning (UDL) ha avuto sul modo di concepire la progettazione educativa in chiave totalmente inclusiva. Sviluppato da Rose & Meyer (2002), al centro dell'UDL vi è la convinzione che le difficoltà di apprendimento

non derivino dalle caratteristiche individuali degli studenti, bensì dai sistemi educativi che non riescono a tenere conto della variabilità umana. L'incapacità dei curriculum tradizionali di adattarsi alle singole modalità di apprendimento impedisce di soddisfare a pieno i bisogni di tutti gli studenti; per questo motivo la UDL propone una progettazione educativa flessibile, basata su tre principi fondamentali (Straniero, 2023; CAST, 2024):

- molteplici mezzi di rappresentazione, ovvero la presentazione delle informazioni in diversi formati, per permettere una comprensione che tenga conto delle diverse modalità di apprendimento e che risulti universalmente accessibile;
- molteplici mezzi di espressione, per permettere a tutti gli studenti di poter esprimere le loro competenze anche in modi alternativi rispetto a quelli tradizionali;
- molteplici mezzi di coinvolgimento, ovvero la possibilità di progettare percorsi che sollecitino motivazioni intrinseche ed estrinseche, tenendo conto che la risposta agli stimoli varia da persona a persona.

Applicare e tradurre questi principi in ambito socioeducativo, significa proporre e progettare interventi inclusivi ed accessibili; la musica, come più volte ribadito, in questo contesto si configura come un linguaggio privilegiato, in grado di superare barriere linguistiche, cognitive ed emotive, dando la possibilità a ciascun individuo di esprimersi attraverso le proprie modalità. Intesa non solo come attività artistica, ma come strumento di cura, relazionale e comunicativo, la musica può certamente essere declinata secondo i principi dell'Universal Design for Learning, con la finalità di creare ambienti educativi, flessibili ed attenti alla pluralità dei bisogni, specie nei percorsi rivolti a persone in stato di vulnerabilità. In un lavoro di McCord (2013) vi è un esempio concreto dell'integrazione tra la didattica musicale Orff da parte di insegnanti di sostegno e i principi dell'UDL, al fine di adattare attività ritmiche e sonore a competenze espressive molte diverse, incluse quelle di studenti con disabilità. In definitiva, se la musica riesce ad incontrare i principi dell'inclusione e viene messa al servizio della relazione educativa, viene a crearsi un potenziale trasformativo profondamente umano.

2.6 Considerazioni conclusive

Approccio/modello	Rilevanza nel lavoro di ricerca
Pedagogia Musicale - Orff-Schulwerk	Aperto e in continua evoluzione; musica come strumento educativo, impostazione corporea, relazionale e creativa.
Pedagogia Musicale - Eurythmia Dalcroze	Uso del movimento per promuovere consapevolezza corporea ed espressività; musica come strumento per educare.
Pedagogia Musicale - Metodo Kodály	Canto come mezzo comunicativo ed espressivo, musica accessibile a tutti e in grado di influenzare la crescita socio-emotiva.
Pedagogia Musicale - Metodo Suzuki	Apprendimento imitativo e relazionale; coinvolge la dimensione familiare e le reti di supporto.
MT - Alvin	Musica e improvvisazione come mezzo di guarigione, comunicazione e veicolo di emozioni.
MT - Nordoff - Robbins	Musica come oggetto di una collaborazione creativa e ponte comunicativo.
MT - Benenzon	Concetto di identità sonora (ISO): musica come spazio di dialogo alternativo.
MT - Songwriting	Facilita l'espressione emotiva e la narrazione di sé; favorisce la costruzione ed il consolidarsi del legame educativo.
Community Music	Musica come diritto; valorizza la partecipazione e il contesto sociale promuovendone la trasformazione.
El Sistema	Modello inclusivo collettivo; integra musica, educazione e sviluppo sociale.
UDL	Cornice teorica per progettare interventi musicali accessibili, flessibili e personalizzati in contesti socioeducativi.

Tab. 1 - Quadro sinottico dei principali contributi teorici a supporto dell'utilizzo della musica nella relazione educativa e di cura

Come si evince dalla tabella 1, i diversi approcci pedagogici, musicoterapici e comunitari riportati in questo capitolo, condividono tutti una visione della musica come strumento inclusivo, comunicativo e relazionale, coerente con le finalità sociali ed educative che hanno guidato questo lavoro. L'adozione di questi riferimenti teorici, eterogenei ma strettamente interconnessi, ha permesso di costruire un impianto metodologico stabile e flessibile al tempo stesso. Lavorare con la musica nella relazione socioeducativa e di cura vuol dire riconoscere la sua natura umana, trasformativa e dialogica; la musica si fa linguaggio che favorisce l'incontro e il riconoscimento tra educatore e utente, creando un terreno condiviso, di creazione e condivisione. In questo spazio si possono costruire relazioni di fiducia che anticipano la parola e aprono alla possibilità di comunicare in modo autentico, in grado di accogliere e accompagnare l'unicità di ogni persona. In questa prospettiva, la musica diviene dispositivo pedagogico di cura, sostenendo la crescita e il benessere di chi educa e di chi è educato. Questo orizzonte teorico non vuole configurarsi come un semplice compendio di didattiche musicali, bensì vuole intendere la musicalità come parte della relazione educativa e come risorsa trasformativa dei contesti di cura.

Partendo da queste premesse, il capitolo seguente presenterà il disegno della ricerca, illustrandone le scelte metodologiche, gli strumenti, gli obiettivi, i partecipanti ed i contesti in cui gli interventi sono stati sviluppati.

Capitolo 3

La ricerca

I precedenti capitoli hanno tracciato le fondamenta teoriche, pedagogiche e metodologiche entro cui si colloca questo lavoro di ricerca, concentrandosi su vari aspetti considerati centrali per definire e comprendere le intenzioni di questo elaborato. Il primo capitolo ha delineato quella che viene definita la relazione di cura all'interno dei contesti socioeducativi, mettendo in risalto le prospettive filosofiche e pedagogiche del concetto stesso di cura e sottolineando la centralità della comunicazione e dell'ascolto attivo nel lavoro svolto da educatori ed operatori sociali. Il secondo capitolo ha analizzato la musica come strumento di cura privilegiato, attraverso sguardi e prospettive pedagogiche e musicoterapiche, fino ad approdare alle pratiche della Community Music ed ai principi di accessibilità musicale, ambiti particolarmente significativi per la loro capacità coniugare dimensione educativa, sociale e comunitaria, in cui la musica può assumere un potenziale potere trasformativo, anche in merito alla percezione stessa della vita (Clennon, 2013).

In questa cornice, il presente capitolo si pone l'obiettivo di introdurre e descrivere la ricerca che costituisce il fulcro di questo dottorato. In una prima parte verranno presentate le domande di ricerca, dalle quali ha preso avvio l'indagine, l'approccio metodologico di riferimento ed i principi epistemologici sottesi, per poi passare alla descrizione dei contesti in cui ha avuto luogo l'intervento e l'intervento stesso, del quale verranno presentate le fasi, i tempi, gli obiettivi ed i materiali utilizzati. Verranno poi descritti i partecipanti, le questioni etiche affrontate, le procedure e gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati, con l'obiettivo di fornire una visione chiara del percorso intrapreso e rendere comprensibile l'analisi dei dati che verrà descritta e discussa nel capitolo successivo.

Questa ricerca nasce e si radica nella convinzione che tutto ciò che riguarda l'altro, il sociale come elemento fondante della comunità e della società stessa, meriti forte attenzione. Come già sottolineato, il lavoro svolto da educatori ed operatori sociali non si limita allo svolgimento di compiti o procedure tecniche in virtù di un mero assistenzialismo, bensì il loro ruolo assume ed incarna una funzione pedagogica e relazionale fondamentale, ovvero quella di mediare processi di crescita, cura ed inclusione, in grado di fornire supporto a coloro che vivono in condizioni di fragilità. Obiettivo del lavoro sociale è quello di migliorare le condizioni di vita delle persone, rendendole autonome, consapevoli e resilienti, permettendo anche alle fasce della popolazione più vulnerabili di emanciparsi (Dhavaleshwar, 2016).

Come affermato da Giovanazzi (2022), le trasformazioni sociali e culturali in atto hanno accresciuto la complessità delle professioni educative, che richiedono competenze sempre nuove capaci di agire in modo etico e sostenibile, per garantire a tutti un'educazione inclusiva e di qualità. In questo contesto la musica rappresenta uno strumento efficace ed originale, in grado di sostenere lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo, favorendo processi di benessere, come testimoniato da diversi studi internazionali. Nasritdinova (2021) ha sottolineato, ad esempio, come la musica, se opportunamente integrata in percorsi riabilitativi, possa rappresentare una preziosa opportunità di socializzazione per bambini e bambine con disabilità, al fine di poter essere riconosciuti come persone attive nell'ambito della società. Utilizzare la musica in ambito sociale o educativo non rappresenta solo un arricchimento di tipo formativo, ma la possibilità di poter incidere fortemente sui processi di inclusione sociale. A questo proposito, una recente scoping review di Dingle et al. (2021) ha evidenziato e confermato come pratiche di scrittura di canzoni, rap o composizione, abbiano un impatto positivo su persone in condizioni di emarginazione, promuovendo partecipazione, inclusione, autostima ed empowerment.

Alla luce di queste prospettive, questa ricerca mira ad esplorare il ruolo della musica nei contesti socioeducativi, con una particolare attenzione rivolta al lavoro che educatori ed operatori sociali svolgono quotidianamente; lo studio non vuole solo mettere in evidenza gli effetti di tali pratiche sui partecipanti, ma anche mettere in luce la vastità e la complessità del lavoro socioeducativo

3.1 Domande e ipotesi di ricerca

All'interno del lavoro sociale, la relazione di cura rappresenta la sua dimensione fondativa e trova nella comunicazione un mediatore fondamentale per poterne garantire solidità, funzionalità ed efficacia dal punto di vista educativo. La musica, intesa non solo come linguaggio artistico, può costituire un canale di ascolto, espressione e condivisione privilegiato, divenendo strumento cardine di una nuova pratica educativa e relazionale. La letteratura pedagogica e musicoterapica, così come le pratiche di musica creativa e comunitaria, offrono strumenti utili a sostegno di metodologie che permettono di potenziare aspetti comunicativi, favorire la collaborazione e promuovere il benessere nelle persone; al contempo, i risultati di vari studi confermano come la musica abbia un impatto positivo sullo sviluppo emotivo, cognitivo e relazionale, contribuendo a migliorare la qualità della vita (Särkämö, Tervaniemi & Huotilainen, 2013; Boster et al., 2021). Tuttavia, in ambito socioeducativo, la letteratura si

è prevalentemente concentrata sugli effetti che la musica può avere sugli utenti, ed in misura minore sulle ricadute che un intervento musicale possa avere su educatori ed operatori sociali. Partendo dal presupposto che la musica si configuri come un fenomeno sociale a cui tutti possono avere accesso (MacDonald, 2021), la formazione musicale potrebbe fornire un contesto privilegiato per lo sviluppo di competenze trasversali necessarie per chi quotidianamente si interfaccia con altre persone in un'ottica di cura: la musica potrebbe fornire spunti efficaci per comunicare in modalità alternativa, per collaborare all'interno di un'equipe di esperti, per creare progettazioni educative condivise, per migliorare il benessere all'interno del gruppo di lavoro e diminuire lo stress. Al tempo stesso, la musica potrebbe configurarsi come un canale privilegiato per stare in relazione con gli utenti, in quanto rappresenta un canale comunicativo ed espressivo differente da quello verbale, più immediato e vicino alla sensibilità di ragazzi e ragazze (Zorkeply & Zulkifli, 2022). L'esperienza musicale, in questa prospettiva, non rappresenterebbe solo uno strumento formativo per i professionisti che lavorano nei contesti socioeducativi, ma un'ulteriore occasione di incontro autentico che rinforza la relazione educativa, in un'ottica di lavoro più empatica, attiva e partecipata.

Queste considerazioni hanno condotto alla formulazione delle seguenti domande di ricerca:

1. *Quali effetti hanno le attività di formazione musicale sugli educatori e sugli operatori sociali rispetto ad abilità comunicative, collaborazione e capacità di progettazione condivisa?*
2. *Come la formazione musicale incide sul benessere personale dei caregivers?*
3. *Quali ricadute hanno le attività musicali sugli utenti coinvolti, in relazione alle dimensioni comunicative, emotive, cognitive e sociali e al legame con educatori/operatori coinvolti?*
4. *Come la musica influenza la relazione educativa e di cura in termini espressivi e comunicativi?*

Da queste domande di ricerca, che rappresentano la guida per l'impianto metodologico di questa tesi e che hanno orientato la scelta di strumenti, procedure di raccolta dati e modalità di analisi, è stato possibile definire alcune ipotesi, intese come anticipazioni sugli esiti delle attività musicali, sia in riferimento ad operatori ed educatori coinvolti, sia in relazione agli utenti e al contesto educativo in generale:

1. *Competenze professionali e progettuali, ovvero la partecipazione al training musicale contribuisce a potenziare le competenze comunicative degli educatori e degli operatori*

sociali, migliorare la collaborazione tra colleghi e rafforzare la capacità di progettazione condivisa, favorendo modalità di lavoro più integrate ed efficaci;

2. *Benessere, autoefficacia e gestione dello stress nei caregivers*, ovvero la musica e le attività musicali producono un aumento della percezione di autoefficacia, promuovono l'auto espressione e contribuiscono a ridurre lo stress lavorativo, sostenendo il benessere personale e professionale degli educatori;
3. *Impatto sugli utenti*, ovvero la partecipazione ai laboratori musicali favorisce nei minori miglioramenti nelle dimensioni comportamentali, cognitive e sociali, incidendo positivamente anche sui comportamenti e sul legame con gli educatori/operatori;
4. *Dinamiche relazionali, espressive e comunicative*, ovvero la musica agisce come facilitatore della relazione educativa, grazie alla sua natura non verbale, espressiva ed inclusiva, promuovendo modalità di interazione più empatiche, partecipative e significative, sia tra pari, sia tra utenti e caregivers.

Per garantire coerenza interna al disegno di ricerca, ogni domanda è stata collegata ad un insieme di procedure e strumenti, al fine di garantire una triangolazione metodologica tra i dati. La formulazione delle domande riflette il paradigma adottato, orientato alla comprensione dei significati attribuiti dai partecipanti alle pratiche di relazione, comunicazione ed espressione; le domande sono inoltre pensate per essere compatibili con l'approccio dello studio di caso e della ricerca-azione, in cui la circolarità tra esperienza, riflessione e trasformazione costituisce parte integrante del processo di conoscenza.

3.2 Paradigma e approccio metodologico

La strutturazione di questo lavoro si colloca all'interno del paradigma del costruttivismo sociale, che concepisce la conoscenza come una costruzione condivisa e concentrata sulle relazioni (Galbin, 2014) e radicata, in questo contesto, nelle pratiche sociali ed educative tra educatori, operatori sociali ed utenti dei servizi socioeducativi.

Coerentemente con questa scelta epistemologica, l'intervento musicale è stato integrato nell'ottica della ricerca-azione (Lewin, 1946; Elliot, 1991; Barbier, 2008; Clark et al., 2020) assumendo un valore trasformativo: non si è trattato solo di osservare, ma di introdurre attività musicali in contesti reali in co-progettazione con educatori e operatori, in un'ottica di miglioramento della pratica professionale.

Parallelamente, l'adozione di un metodo misto, ovvero sia qualitativo che quantitativo, ha risposto all'esigenza di cogliere allo stesso tempo una dimensione più relazionale e soggettiva,

attraverso ad esempio l'impiego di interviste e di focus group, ed una più misurabile, attraverso l'utilizzo di rubriche osservative e questionari, per poter venire incontro a differenti obiettivi di ricerca (Trinchero, 2019).

Accanto a questi riferimenti, la ricerca è stata condotta nella prospettiva dello studio di caso, utile per comprendere comportamenti che risultano comprensibili solo all'interno dei propri contesti (Flyvbjerg, 2011): i progetti analizzati rappresentano contesti educativi specifici entro i quali poter osservare con attenzione e profondità l'impatto delle pratiche musicali.

Possiamo collocare questa ricerca all'interno di una prospettiva metodologica integrata, che unisce il quadro epistemologico del costruttivismo sociale alla modalità attiva e partecipativa della ricerca-azione, associate ad una maggiore ricchezza dei dati resa possibile grazie all'utilizzo di un disegno misto e dall'analisi dei casi come esperienze socioeducative contestualizzate.

3.2.1 Paradigma costruttivista sociale

Il fondamento del costruttivismo sociale si radica nell'approccio socio-storico di Vygotsky, secondo cui la conoscenza di un individuo si sviluppa dapprima mediante l'interazione sociale (Hausfather, 1996; Vygotsky, 1978). Secondo il costruttivismo l'apprendimento acquisisce un significato quando avviene all'interno di pratiche sociali, come l'interazione e la collaborazione tra persone (Amineh & Asl, 2015), *"identificando l'atto conoscitivo socialmente negoziato e condiviso"* (Varisco, 2002, p. 31). La presente ricerca risulta essere in linea con questo inquadramento teorico: le attività musicali si caratterizzano, in questo contesto, per essere delle esperienze sociali condivise, in cui educatori, operatori sociali e ragazzi possano co-costruire in modo partecipativo nuovi significati, rafforzare relazioni, collaborando e sviluppando nuove competenze comunicative ed espressive. La musica si configura come un linguaggio sociale, che può assumere una connotazione di rilievo all'interno della relazione di cura. L'adozione di tale paradigma implica il riconoscimento che i fenomeni educativi osservati sono il risultato di processi dialogici e relazionali co-costruiti tra ricercatore, educatori e utenti. In tale prospettiva, i dati raccolti costituiscono esiti situati di interazioni, contesti e pratiche interpretative.

3.2.2 L'approccio della ricerca-azione

Per ricerca-azione si intende un'indagine volta a comprendere una situazione sociale, con lo scopo di migliorare le pratiche che si svolgono al suo interno; ipotesi e teorie generate dallo studio vengono validate attraverso la pratica e trovano una legittimazione proprio nell'esperienza di trasformazione educativa e sociale (Elliott, Giordan & Scurati, 1993). Secondo lo psicologo Lewin, dal cui lavoro prende origine questo approccio metodologico, progettazione, esecuzione, osservazione e valutazione sono le fasi attraverso le quali è possibile operare per la risoluzione di problemi (Sorzio, 2019). All'interno di questo contesto, il ricercatore non gioca un ruolo predefinito, bensì ne accetta di diversi, determinati via via dalle proprie azioni e riflessioni (Barbier, 2008). Alla luce di queste caratteristiche, il presente lavoro può certamente essere ricondotto all'approccio della ricerca-azione, in quanto l'indagine svolta non si limita ad una semplice descrizione osservativa del contesto, bensì all'introduzione di pratiche musicali co-progettate, dove educatori ed operatori sociali hanno assunto un ruolo attivo e riflessivo, contribuendo a definire obiettivi, strumenti e pratiche condivise. La presente ricerca si configura come un processo circolare con la finalità di generare dei cambiamenti all'interno delle pratiche di cura: all'interno di un processo ciclico strutturato mediante fasi di pianificazione, azione, osservazione e riflessione (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2013), ricercatrice e educatori hanno co-costruito gli interventi, monitorato gli esiti e ridefinito le attività, al fine di favorire sia un apprendimento trasformativo, sia un miglioramento delle pratiche.

3.2.3 Ruolo del ricercatore

Un aspetto molto importante di questa ricerca ha riguardato il ruolo del ricercatore, che in questo caso non si è collocato soltanto come osservatore esterno, ma si è caratterizzato come facente parte del contesto. Nello specifico, la sottoscritta è attiva sia come educatrice all'interno di una delle strutture coinvolte, sia come musicoterapeuta, con particolare attenzione ed esperienza all'interno dei contesti socioeducativi. Questa molteplice identità professionale ha caratterizzato una risorsa, in quanto ha consentito una maggiore comprensione delle realtà indagate, delle dinamiche socioeducative, relazionali e musicali, rendendo più agevole la progettazione condivisa e l'implementazione dei laboratori e delle attività. Allo stesso tempo, la presenza contemporanea di più ruoli, ha richiesto una riflessività costante su aspettative e convinzioni riguardanti la ricerca (Maxwell, citato in Sorzio, 2005) ed una continua

triangolazione dei dati, per evitare di incorrere in bias interpretativi o emotivi e di mantenere una distinzione chiara e trasparente del ruolo professionale da quello di ricerca.

3.2.4 Disegno di ricerca a metodi misti

I metodi misti si basano su una combinazione tra approccio qualitativo e quantitativo, scelta che varia in base agli scopi dello studio e delle domande di ricerca; l'uso congiunto dei due approcci consente un'analisi più approfondita di fenomeni multidimensionali, specie nei campi di ricerca complessi, come può esserlo la ricerca sociale (Taherdoost, 2022). Secondo Trincherò (2019), i vantaggi di questa scelta riguardano la possibilità di rispondere alle domande di ricerca in modo molto più approfondito, di effettuare un'indagine fenomenologica da differenti punti di vista ed integrando visioni diverse; il metodo misto, secondo l'autore, può trovare utilità nell'utilizzo di un approccio per meglio comprendere i risultati ottenuti dall'altro, per basare nuove ricerche utilizzando un approccio e parallelamente basarsi sui risultati forniti dall'altro, e ancora ad elaborare i dati che sono stati ottenuti con un approccio utilizzando l'altro. Tali vantaggi risultano essere pertinenti con il lavoro svolto, in quanto l'integrazione delle dimensioni qualitative e quantitative ha permesso di affrontare la complessità della relazione educativa e dell'esperienza musicale svolta con educatori, operatori e utenti dei servizi socioeducativi. Questo approccio consente di valorizzare i dati qualitativi come fonte principale di conoscenza, considerando il peso ed il valore degli aspetti emotivi e delle esperienze soggettive, integrando strumenti quantitativi per arricchire la lettura del fenomeno e garantire più solidità e rigore pedagogico alla ricerca. Il disegno metodologico adottato corrisponde a un modello a metodi misti di tipo *convergent parallel* (Creswell & Clark, 2011), in cui dati qualitativi e quantitativi sono stati raccolti parallelamente e integrati nella fase interpretativa. Tale scelta consente di ottenere rappresentazione del fenomeno su più dimensioni, combinando la profondità dei significati emersi dai focus group e dalle interviste con la descrittività delle distribuzioni quantitative rilevate attraverso questionari e rubriche. L'integrazione è avvenuta mediante comparazione e triangolazione.

3.2.5 Studio di caso

Per meglio comprendere l'impostazione della ricerca, un ulteriore riferimento metodologico è dato dallo studio di caso, definito come una "*indagine dettagliata, spesso con dati raccolti nel tempo, di fenomeni, nel loro contesto*" [traduzione dell'autrice] (Hartley, 2004, p. 323). Nel presente lavoro, tale approccio si configura nella forma di studio di caso multiplo (*multicase*

study), inteso da Yin (2018) come un disegno che permette di esaminare lo stesso fenomeno mediante più casi distinti, seguendo una logica di replica. I tre progetti oggetto di questo studio (denominati Progetto A - casa-famiglia, Progetto B - CAT, Progetto C - SottoTraccia) e che verranno descritti nei paragrafi successivi, si configurano come casi reali che offrono prospettive differenti rispetto all'utilizzo della musica nella relazione di cura. I casi non sono stati selezionati per essere comparabili dal punto di vista strutturale o operativo, ma per rappresentare diverse configurazioni del medesimo fenomeno: diversi contesti possono generare risultati diversi e complementari per meglio comprenderlo (Yin, 2018; Stake, 2013). L'unità di analisi è costituita dai processi relazionali e comunicativi attivati mediante l'utilizzo della musica, mentre le unità di osservazione includono educatori, utenti e attività musicali svolte nei diversi contesti. Pur non utilizzando strumenti identici all'interno dei tre casi, l'analisi è stata condotta applicando un unico quadro interpretativo, costruito mediante le medesime domande di ricerca e i medesimi criteri di codifica: questo ha reso possibile sia un'analisi approfondita all'interno di ciascun caso, sia una lettura trasversale tra i casi. Il Progetto C (SottoTraccia) si presenta come un caso naturale, non introdotto ai fini dello studio, ma già esistente come intervento di educativa di strada: la sua inclusione non compromette la coerenza del disegno, in quanto tale progetto consente di osservare l'uso della musica in un contesto differente, offrendo un'ulteriore condizione che arricchisce il quadro interpretativo generale. Il mio duplice ruolo all'interno di questo progetto (ricercatrice ed educatrice) è stato gestito metodologicamente attraverso l'impiego di riflessività metodologica e triangolazione continua dei dati. In sintesi, i tre casi sono stati esplorati mediante un'unica cornice teorica e interpretativa, non al fine di produrre confronti statistici, ma per riconoscere pattern ricorrenti e trasversali e differenze significative tra i diversi contesti socioeducativi, coerentemente con la natura qualitativa, costruttivista e trasformativa della ricerca.

3.3 L'intervento educativo

L'intervento realizzato nell'ambito di questa ricerca ha riguardato la realizzazione di un training rivolto ad educatori ed operatori sociali, al fine di sviluppare competenze trasversali attraverso la musica all'interno di uno spazio condiviso; in particolare, gli obiettivi hanno riguardato il potenziamento delle abilità comunicative, collaborative e relazionali, nonché la promozione del benessere dei partecipanti e l'acquisizione di nuovi strumenti per favorire una migliore gestione dello stress all'interno dell'ambiente lavorativo. Parallelamente, sono stati attivati laboratori per ragazzi e ragazze, in collaborazione e co-progettazione con gli educatori,

al fine di rafforzare la comunicazione nella relazione di cura, nonché favorire l'espressione emotiva dei minori coinvolti. La scelta del doppio piano di intervento ha risposto alla necessità di integrare la formazione e la pratica educativa quotidiana, per poter contemporaneamente sostenere educatori ed operatori in una crescita professionale attraverso l'introduzione della musica all'interno del contesto socioeducativo, e al contempo offrire ai ragazzi occasioni concrete di esperienza musicale mediante la partecipazione di adulti già formati a questo approccio. Mentre nei Progetti A e B la musica è stata introdotta nell'ambito della presente ricerca, il Progetto C ha continuato la sua pratica già consolidata di risposta ai bisogni dei ragazzi, in particolare legati all'espressione creativa e musicale (scrittura di testi, registrazione di tracce audio, produzione...). La descrizione dei tre progetti costituisce parte integrante della definizione del caso, consentendo una collocazione delle pratiche osservate all'interno dei rispettivi contesti socioeducativi. Questo si rivela fondamentale al fine di consentire la comprensione delle specifiche condizioni del setting, dei contesti e dei partecipanti che hanno influenzato i processi socioeducativi negli spazi di cura.

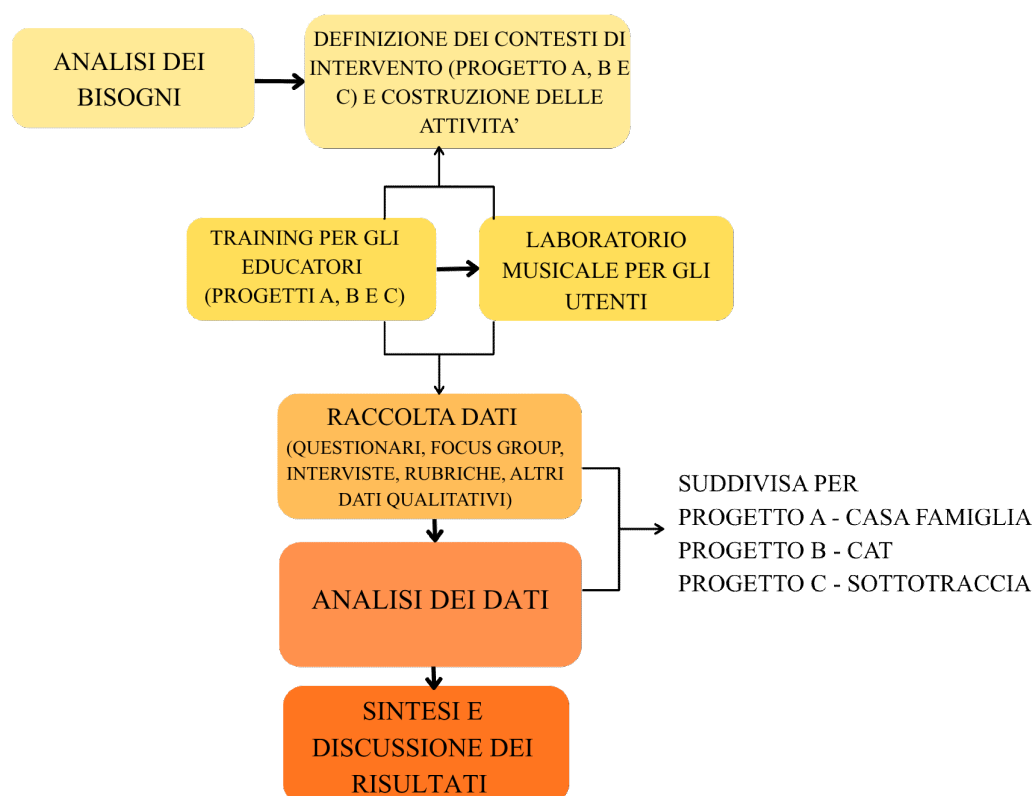


Fig. 1 - Schema riassuntivo delle fasi della ricerca

3.3.1 Progetto A (Casa-famiglia)

Casa Nostra (Casa Nostra, s.d.), Comunità educativa di Dolo (Ve), nasce nel 1933 come “piccola opera di redenzione”, al fine di accogliere minori in stato di fragilità, soprattutto orfani o privi di sostegno familiare adeguato. A partire dagli anni ‘60, attraverso l’introduzione di figure professionali specializzate, assume una connotazione più strutturata, trasformandosi progressivamente in una comunità educativa riconosciuta ed integrata all’interno dei servizi territoriali. Dagli anni ‘70 si orienta sempre più verso un modello di accoglienza familiare, per poi strutturarsi, a partire dal 1995, come comunità educativa di accoglienza per minori in stato di disagio complesso. Continua il percorso di rinnovamento fino agli anni 2000, fino alla strutturazione in tre comunità con funzioni specifiche:

- Casa Aurora, dedicata alla pronta accoglienza;
- Casa Serena, comunità residenziale per minori;
- Casa Amica, centro diurno.

Il training è stato realizzato all’interno delle tre Case ed ha coinvolto, in una prima fase, educatori, operatori e volontari, per poi coinvolgere, successivamente, il personale in co-progettazione assieme ai minori dai 5 ai 18 anni, con attività mirate al sostegno della relazione educativa, a favorire la comunicazione e a promuovere il benessere all’interno della struttura.

3.3.2 Progetto B (CAT)

I CAT (Centri di Animazione Territoriale) sono dei presidi educativi totalmente gratuiti afferenti al Settore Servizi Sociali del Comune di Padova; si rivolgono ai minori dai 6 ai 18 anni e alle loro famiglie. Attraverso proposte ludiche e ricreative, gli educatori accompagnano bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nella socializzazione tra pari, guidandoli verso uno sviluppo di forme di cittadinanza attiva. Il servizio offre varie finalità, tra cui:

- prevenzione del disagio sociale e giovanile nelle sue diverse manifestazioni;
- supporto alle famiglie nelle loro funzioni genitoriali ed educative;
- valorizzazione del protagonismo attivo di bambini e ragazzi attraverso attività educative, ricreative e socioculturali;
- promozione di percorsi in contrasto con la dispersione scolastica di adolescenti in contesti formativi strutturati;
- sviluppo di cultura e partecipazione attiva dei minori;

- promozione, nei ragazzi e nelle loro famiglie, dello sviluppo della dimensione di appartenenza sociale, al territorio, alla comunità locale;

Sono presenti 7 CAT situati nel Comune di Padova e dislocati nei vari quartieri e sono aperti due giorni a settimana per la scuola primaria, due per la secondaria di primo grado e due per la secondaria di secondo grado.

All'interno di ogni CAT sono presenti due educatori o educatrici; le attività vengono stabilite in ogni singolo CAT mediante una programmazione settimanale, o in equipe se riguardanti tematiche/obiettivi globali specifici. L'equipe composta dai vari educatori ed educatrici è coordinata da un educatore, il quale gestisce la relazione tra i vari presidi e il Settore Servizi Sociali.

In questo contesto ed ai fini della ricerca, è stato realizzato un training rivolto agli educatori ed alle educatrici attivi nei diversi centri e, nello specifico, è stato condotto un percorso di co-progettazione che ha coinvolto educatori ed educatrici insieme ai ragazzi dei CAT Janadaya e GIG frequentanti la scuola secondaria di I grado.

3.3.3 Progetto C (SottoTraccia)

Il servizio di Animazione di Strada del Comune di Padova è rivolto ai ragazzi e alle ragazze dagli 11 ai 21 anni; spazia in tutto il territorio comunale e prevede l'ingaggio di giovani in attività co-costruite, aiutandoli e supportandoli nel processo che va dall'elaborazione di un'idea, di un progetto, alla sua completa realizzazione. L'obiettivo del servizio, anche in questo caso, è quello di rendere i giovani protagonisti del loro tempo e del loro spazio, affiancandoli ed accompagnandoli nel loro percorso di crescita.

Il progetto SottoTraccia, legato al servizio di Animazione di Strada, nato da una richiesta di ragazzi e ragazze ed elaborato nel piano degli interventi in materia di Politiche Giovanili della Regione Veneto "Giovani e Generatività" DGR 479/2023 (Regione del Veneto, 2023), si è posto come obiettivo la prevenzione del disagio giovanile attraverso la costruzione di uno spazio educativo condiviso dedicato all'espressività e alla comunicazione alternativa mediante l'utilizzo della musica. Un luogo in cui ritrovarsi, costruire e progettare insieme, ognuno col ruolo che più sente vicino, attraverso una nuova narrazione di sé di cui la musica si fa portavoce principale. Gli educatori e le educatrici sono a supporto emotivo e tecnico, sia per la parte di composizione, che per la parte di produzione musicale: dall'elaborazione dei testi alla registrazione delle basi e della voce, fino al sostegno nell'organizzazione di live, concerti, videoclip e corsi di produzione musicale. Gli educatori più esperti in musica sono più a

supporto degli aspetti pratici; anche qualora non vi fossero competenze specifiche, si creano momenti di autoformazione o si organizzano percorsi ed attività che permettano loro di poter rispondere alle esigenze dei ragazzi. Conclusosi il 6 novembre 2024, è stato riavviato all'interno dei piani di intervento in materia di Politiche Giovanili "Parola ai Giovani" DGR 281/2024 (Regione del Veneto, 2024) e reso operativo dagli educatori e dalle educatrici a partire dal mese di maggio 2025.

Anche in questo contesto, educatori ed educatrici del progetto hanno partecipato al training svoltosi insieme ai colleghi e alle colleghe del CAT. Successivamente, all'interno di SottoTraccia, sono state portate avanti le consuete attività musicali già consolidate e indipendenti da questa ricerca, che in questa sede sono state osservate ed indagate sia dal punto di vista degli educatori che dei ragazzi, facendo particolare attenzione alle sessioni di registrazione e produzione musicale.

3.4 Il training e le attività

L'intervento, svoltosi nei contesti sopra descritti, ha seguito due filoni integrati e complementari: da un lato ha riguardato un training rivolto ad educatori e operatori sociali, con l'obiettivo di sviluppare competenze trasversali, promuovere benessere professionale, relazione e comunicazione attraverso la musica, dall'altro, ha riguardato l'attivazione di laboratori musicali con gli utenti, condotti in collaborazione con gli educatori stessi, con l'obiettivo di rinforzare la relazione educativa, favorendo l'espressione emotiva, espressiva e comunicativa di ragazze e ragazzi coinvolti. Questa doppia articolazione del lavoro svolto, ha consentito di coniugare formazione professionale e pratica educativa quotidiana: proporre ai professionisti della cura la musica come strumento relazionale e, parallelamente, offrire ai ragazzi spazi creativi di incontro, in cui la musica si fa linguaggio condiviso. Le attività sono state progettate secondo un approccio coerente con la ricerca-azione: ogni sessione prevedeva un'osservazione, una valutazione ed una successiva ridefinizione.

3.4.1 Il training per educatori ed operatori

Il training rivolto agli educatori è stato concepito come uno spazio formativo avente la finalità di esplorare le potenzialità della musica in ambito socioeducativo e, nello specifico, all'interno di quella relazione di cura che viene ad instaurarsi con gli utenti; le attività sono state progettate in linea con le prospettive della pedagogia musicale e degli approcci comunitari alla musicoterapia. All'interno del training è stato possibile sperimentare le pratiche dell'ascolto

condiviso, inteso come esercizio di presenza, e le varie modalità di comunicazione non verbale, in cui il linguaggio sonoro e corporeo hanno assunto la funzione di mediazione alternativa alla parola. La creatività è stata utilizzata come risorsa inclusiva e dispositivo per valorizzare le differenze, mentre il tema della narrazione ha trovato espressione attraverso l'utilizzo di storie, che da sempre sono in grado di comunicare emozioni, esperienze e desideri (Chirico, 2019); l'utilizzo dei racconti è stato utilizzato sia come introduzione all'esperienza musicale, sia nell'ambito della scrittura collettiva di canzoni, che ha reso possibile una rielaborazione ed una condivisione delle esperienze vissute. Altre dimensioni del lavoro hanno riguardato l'improvvisazione guidata, come spazio di libertà strutturato, la progettazione collaborativa in gruppo, la creazione di pattern ritmici e melodici sia individuale che di gruppo. Gli strumenti utilizzati hanno assunto, oltre che un valore musicale, anche un valore pedagogico. Tubi sonori e strumenti a percussione hanno favorito una esplorazione ritmica del suono, oltre che corporea, mentre il paracadute psicomotorio o i foulard colorati, hanno sostenuto cooperazione e coordinazione motoria mediante una prospettiva ludico-relazionale. Carte illustrate da gioco e albi in lingua straniera sono stati impiegati come stimolo narrativo e immaginativo, mirato alla promozione e alla costruzione di un linguaggio condiviso che andasse oltre la comprensione del testo e delle immagini. È stata di particolare rilievo anche l'introduzione delle partiture alternative, un sistema di notazione non convenzionale elaborato in piccoli gruppi dagli stessi educatori ed educatrici, che ha reso la composizione accessibile anche a coloro che non possiedono competenze musicali formali; in questo contesto, segni e simboli (ad esempio una "X" può rappresentare il suono del battito delle mani, un cerchio il suono di un triangolo, ecc.) hanno costituito un codice creativo e condiviso. Il canto ha riguardato un'ulteriore dimensione di rilievo, soprattutto la pratica attraverso i canoni, favorendo l'ascolto reciproco mediante un'integrazione di tipo polifonico; questo ha permesso di creare una sorta di canto che cura, dove all'interno di ogni sezione i membri possono appoggiarsi agli altri, fornendosi reciproco supporto (Parker citato in Parker & Hutton, 2023). Attraverso l'utilizzo di canti africani, caratterizzati da melodie semplici e facilmente memorizzabili, è stata possibile una partecipazione attiva e totalmente inclusiva. A conclusione del training, gli educatori e le educatrici, suddivisi in piccoli gruppi, hanno elaborato dei piccoli progetti musicali da proporre ai rispettivi gruppi di utenti, attraverso una rielaborazione delle attività, degli strumenti e delle metodologie sperimentate e messe in atto. In questo contesto, la musica si è configurata come dispositivo educativo e relazionale, capace di connettere dimensioni espressive, corporee e narrative, promuovendo processi di coesione dell'equipe, creatività e cura all'interno degli spazi educativi.



Fig. 2 - Esecuzione di una composizione elaborata in piccolo gruppo di educatori ed educatrici presso Casa Nostra con partitura non convenzionale (foto dell'autrice).

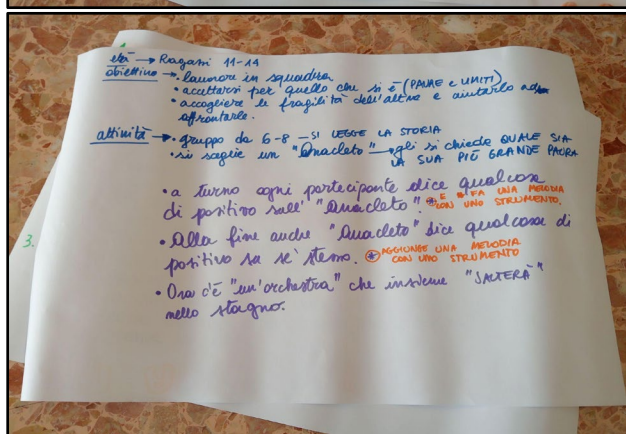
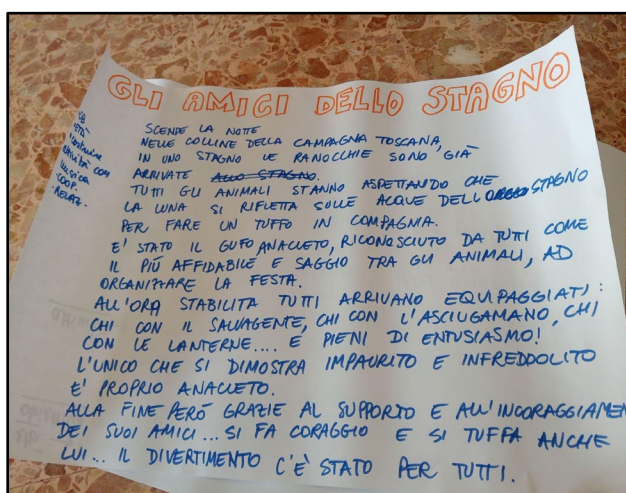


Fig. 3 e 4 - Bozza attività elaborata dagli educatori in piccolo gruppo presso Casa Nostra da realizzare con gli utenti (foto dell'autrice).

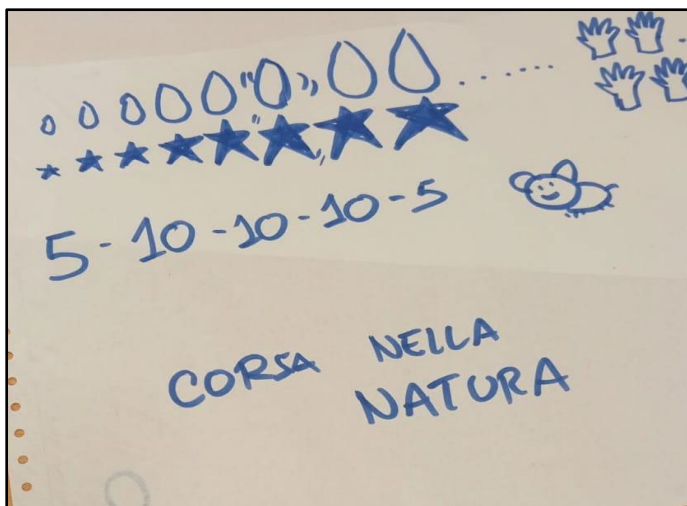


Fig. 5 - Bozza partitura alternativa creata dagli educatori CAT e SottoTraccia in piccolo gruppo (foto dell'autrice)



Fig. 6 - Educatori ed educatrici in cerchio durante un'attività di ascolto e movimento presso Casa Nostra (foto dell'autrice)

3.4.2 Le attività con gli utenti

Il laboratorio rivolto agli utenti dei tre servizi coinvolti è stato progettato sulla scia di quello proposto ad educatori ed educatrici, mantenendone i principi metodologici di fondo. In alcuni casi sono stati proprio gli educatori e le educatrici a condurre le attività, prevedendo attività di co-progettazione con la sottoscritta, in altri casi l'autrice; in quest'ultima circostanza, educatori e ragazzi hanno preso parte al laboratorio con una partecipazione che fosse articolata orizzontalmente, attraverso un coinvolgimento congiunto nelle diverse attività musicali proposte. Tale modalità si è rivelata particolarmente significativa ai fini del rafforzamento della relazione educativa, soprattutto nei contesti di comunità residenziale, dove sono stati utilizzati giochi imitativi in chiave musicale per rappresentare e condividere i diversi punti di vista all'interno del rapporto educatore-ragazzo. In ciascuno dei progetti, sia con gli educatori che

con i ragazzi, l'elemento centrale è stato caratterizzato dal cerchio come forma organizzativa e simbolica delle attività, specialmente nella fase iniziale dei laboratori. Come affermato da Morelli (2023), il cerchio costituisce per gli educatori (o facilitatori di pratiche musicali comunitarie) un quadro pedagogico capace di configurare l'esperienza musicale come un vero e proprio rituale di cura; secondo l'autrice tale ritualità può essere articolata in quattro fasi: *accogliersi a vicenda, offrire ospitalità, prendere consapevolezza, trovare guarigione e congedarsi*, passaggi che si sono rivelati fondamentali nel contesto in esame. Un ulteriore elemento fondante è stato quello relativo alla creatività, intesa non come orientamento al prodotto finale, ma come processo (Biasutti & Concina, 2023). Sono stati utilizzati, anche in questo caso, molti stimoli e materiali: carte, albi illustrati e, nel caso dei Centri di Animazione Territoriale (CAT), fotografie tematiche collegate ad obiettivi educativi specifici. La costruzione delle attività musicali è stata pensata in continuità con il lavoro educativo in corso, per mantenere una coerenza di intenti e caratterizzarsi come un'integrazione della progettualità educativa e non un intervento occasionale e disgiunto. I partecipanti e le partecipanti hanno avuto anche la possibilità di sperimentare differenti strumenti musicali in attività che, come nel caso dei tubi sonori, hanno aperto possibilità melodiche inaspettate (Kuhlmann, 2021). Oltre alle attività di musica d'insieme e movimento, con i più grandi è stato possibile lavorare anche alla creazione di strumenti musicali e a forme di sperimentazione tecnologica, attraverso creazioni di basi musicali, specialmente nei progetti realizzati nei CAT e in SottoTraccia.



Fig. 7 - Setting presso il CAT Janadaya per attività di sperimentazione sonora (foto dell'autrice)



Fig. 8 - Ragazzi in cerchio presso il CAT GIG durante un'attività di narrazione collettiva mediante l'utilizzo di carte create tematiche ad hoc (foto dell'autrice)



Fig. 9 - Ragazzi in cerchio durante un'attività di sperimentazione sonora presso il CAT GIG (foto dell'autrice)



Fig. 10 - Xilofono realizzato da un gruppo di ragazze presso il CAT GIG (foto dell'autrice)

3.5 Fasi della ricerca

In seguito ad un'attenta analisi della letteratura, alla formulazione delle domande e delle ipotesi di ricerca, è stato reclutato un primo campione di educatori ed operatori sociali, cui è stato sottoposto un questionario sull'analisi dei bisogni e grazie al quale è stato possibile identificare e definire i tre contesti di intervento (denominati Progetto A, B e C). Successivamente, sono stati progettati un training musicale per educatori ed un laboratorio per educatori e ragazzi, nonché definiti gli strumenti di valutazione. Il progetto C - SottoTraccia ha continuato regolarmente la sua attività per tutto l'anno 2024 e per poi ripartire a maggio 2025, come specificato nel paragrafo 3.3.3.

Di seguito gli schemi riassuntivi delle attività svolte nei relativi contesti e distribuite in ordine temporale; per abbreviazione, anche per garantire anonimato e privacy nel caso di interviste specifiche, gli educatori ed i ragazzi coinvolti sono stati identificati con i codici E (E tutti gli educatori, E1, E2, ecc. singolo educatore o educatrice, ma per brevità anche educatori con il ruolo di coordinamento, eventuali operatori e volontari presso le strutture) e R (R tutti i ragazzi, R1, R2, ecc. singolo ragazzo o ragazza). Ciascuna fase della ricerca è stata documentata attraverso appunti, registrazioni audio dei focus group, annotazioni osservative.

Need analysis			
Data	Attività	Destinatari	Note
ott - nov 2023	Questionario need analysis	E generici	Risposte pervenute in giorni diversi

Tab. 1 - Questionario di analisi dei bisogni

Progetto A - Casa-famiglia			
Data	Attività	Destinatari	Note
mar 2024	Questionario pre-intervento	E	Risposte pervenute in giorni diversi
22 mar 2024	Formazione	E	
19 apr 2024	Formazione	E	
3 mag 2024	Formazione	E	
3 mag 2024	Questionario di gradimento post-intervento	E	
23 mag 2024	Co-progettazione	E	Casa Aurora
27 mag 2024	Co-progettazione	E	Casa Serena
27 mag 2024	Co-progettazione	E	Casa Amica
giu 2024	Rubrica pre-intervento	R	Risposte pervenute in giorni diversi
7 giu 2024	Laboratorio musicale	R + E	Casa Aurora
14 giu 2024	Laboratorio musicale	R + E	Casa Aurora
21 giu 2024	Laboratorio musicale	R + E	Casa Serena
28 giu 2024	Laboratorio musicale	R + E	Casa Serena
28 giu 2024	Laboratorio musicale	R + E	Casa Amica
lug 2024	Rubrica post-intervento	R	Risposte pervenute in giorni diversi
5 lug 2024	Focus Group	E	

Tab. 2 - Schema attività Progetto A - Casa-famiglia

Progetto B - CAT			
Data	Attività	Destinatari	Note
mag 2024	Questionario pre-intervento	E	Risposte pervenute in giorni diversi
14 mag 2024	Formazione	E	Congiunta con SottoTraccia
21 mag 2024	Formazione	E	Congiunta con SottoTraccia
21 mag 2024	Questionario di gradimento post-intervento	E	
ott 2024	Rubrica pre-intervento	R	Risposte pervenute in giorni diversi
29 ott 2024	Laboratorio musicale	R + E	Janadaya
12 nov 2024	Laboratorio musicale	R + E	Janadaya
14 nov 2024	Laboratorio musicale	R + E	GIG
21 nov 2024	Laboratorio musicale	R + E	GIG
26 nov 2024	Laboratorio musicale	R + E	Janadaya
3 dic 2024	Laboratorio musicale	R + E	GIG
10 dic 2024	Laboratorio musicale	R + E	Janadaya
12 dic 2024	Laboratorio musicale	R + E	GIG
dic 2024	Rubrica post-intervento	R	Risposte pervenute in giorni diversi
8 gen 2025	Intervista	E1	Janadaya
10 gen 2025	Intervista	E2	Janadaya
22 gen 2025	Interviste	E3, E4	GIG
23 gen 2025	Focus Group	R	Janadaya

Tab. 3 - Schema attività Progetto B - CAT (Janadaya e GIG)

Progetto C - SottoTraccia			
Data	Attività	Destinatari	Note
mag 2024	Questionario pre-intervento	E	Risposte pervenute in giorni diversi
14 mag 2024	Formazione	E	Congiunta con CAT
21 mag 2024	Formazione	E	Congiunta con CAT
21 mag 2024	Questionario di gradimento post-intervento	E	
17 dic 2024	Intervista	R1	
24 gen 2025	Intervista	E1	
27 gen 2025	Intervista	E2	
28 gen 2025	Interviste	E3, E4	
9 giu 2025	Intervista	R2	
24 lug 2025	Intervista	R3	
27 lug 2025	Intervista	R4	

Tab. 4 - Schema attività Progetto C - SottoTraccia

3.6 Partecipanti e procedura di raccolta dati

La prima fase della ricerca ha riguardato la somministrazione di un questionario sull'analisi dei bisogni ad educatori ed operatori principalmente impegnati in area-socioeducativa e reclutati all'interno di cooperative sociali. Le aree di lavoro dei 45 soggetti riguardavano principalmente il lavoro in comunità e casa-famiglia, lavoro nei centri di animazione territoriale, nei servizi educativi domiciliari, nei servizi con minori stranieri non accompagnati, nei servizi di doposcuola, di educativa di strada, nei centri multifunzionali o centri diurni per persone con disabilità. L'età media del campione era di circa 37 anni; la maggior parte dei partecipanti risultava in possesso di una laurea, con una prevalenza in Scienze dell'Educazione. Oltre la metà dichiarava di non essere in possesso di competenze musicali. In seguito all'analisi delle risposte, sono stati costruiti un training per gli educatori ed un laboratorio per gli utenti, che hanno visto la partecipazione delle tre strutture già precedentemente descritte, ovvero la Casa-famiglia, i CAT ed il progetto SottoTraccia. Prima del training, tutti i partecipanti sono stati sottoposti ad un questionario pre-intervento; al termine del training, invece, sono seguiti un

questionario di gradimento, focus group e interviste. Anche i laboratori dei ragazzi sono stati preceduti da rubriche osservative e seguiti da interviste o focus group. Di seguito sono riportate le tabelle riassuntive dei partecipanti per ogni struttura, comprensive delle attività svolte (formative o valutative). Nello specifico si segnala la presenza di alcuni volontari all'interno della Casa-famiglia e di una coordinatrice, mentre si segnala la presenza di un coordinatore all'interno dei progetti CAT e SottoTraccia, sempre indicati con la lettera E come nel paragrafo 3.5. Tutti i partecipanti sono stati selezionati secondo criteri di rilevanza teorica e accessibilità, privilegiando la volontarietà della partecipazione e garantendo la protezione dei soggetti vulnerabili.

Progetto A - Casa-famiglia		
Attività	Tipologia di partecipanti	Numero
Questionario pre-intervento	E	26
Formazione	E	26
Questionario di gradimento post-intervento	E	26
Rubrica pre-intervento	R	15
Laboratorio musicale	R	15
Rubrica post-intervento	R	15
Focus Group	E	9

Tab. 5 - Partecipanti progetto A- Casa-famiglia

Progetto B - CAT		
Attività	Tipologia di partecipanti	Numero
Questionario pre-intervento	E (tutti i CAT)	9
Formazione congiunta con SottoTraccia	E (tutti i CAT)	9
Questionario di gradimento post-intervento	E (tutti i CAT)	9
Rubrica pre-intervento	R (CAT Janadaya e GIG)	22
Laboratorio musicale	R (CAT Janadaya e GIG)	ca. 30
Intervista	E (CAT Janadaya e GIG)	4
Rubrica post-intervento	R (CAT Janadaya e GIG)	22
Focus group	R (CAT Janadaya)	11

Tab. 6 - Partecipanti progetto B – CAT

Progetto C - SottoTraccia		
Attività	Tipologia di partecipanti	Numero
Questionario pre-intervento	E	4
Formazione congiunta con CAT	E	4
Questionario di gradimento post-intervento	E	4
Attività musicali e contatti indipendenti da questa ricerca	R	ca. 500 dal 2024 a settembre 2025
	R	4
Interviste	E	4
Interviste	R (tra coloro che maggiormente si sono sottoposti a più sessioni di registrazione e produzione di tracce musicali)	4

Tab. 7 - Partecipanti progetto C - Sottotraccia

3.6.1 Questioni etiche

Se all'interno di una ricerca vi è il coinvolgimento di persone, un'attenzione agli aspetti etici è imprescindibile, specialmente negli studi sociali che comportano l'utilizzo di metodologie qualitative (Moriña, 2021). La partecipazione degli educatori e dei ragazzi è stata su base volontaria, previo consenso informato; tutti i partecipanti sono stati adeguatamente informati rispetto agli scopi della ricerca ed allo svolgimento della stessa. A ciascuno è stata garantita la riservatezza dei protocolli e la tutela dell'anonimato, specificando che i dati raccolti sarebbero stati conservati presso l'Università degli Studi di Padova ed utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca. Gli educatori hanno firmato una dichiarazione di consenso, mentre per i minori il consenso è stato raccolto tramite i genitori o da chi ne rivestiva responsabilità legale. Nei moduli di consenso informato era specificato che lo studio si svolgeva nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali (D. Lgs. 196/2003 e Regolamento UE 679/2016 - GDPR). I partecipanti hanno dichiarato di essere consapevoli delle modalità di trattamento e comunicazione dei dati, limitatamente alle finalità dello studio. Questa tutela

formale è stata integrata da ulteriori accorgimenti legati all'utilizzo delle videoregistrazioni e delle fotografie: su indicazione delle comunità educative coinvolte non sono state effettuate riprese video o foto ai minori accolti in casa-famiglia; negli altri contesti, nonostante l'autorizzazione al trattamento delle immagini fosse stata concessa, si è comunque scelto di oscurare i volti dei partecipanti, garantendo un ulteriore livello di protezione della privacy. Nel caso specifico del progetto SottoTraccia, hanno compilato il consenso informato tutti gli educatori coinvolti nella fase di formazione e tutti i ragazzi e le ragazze intervistate dopo le sessioni di produzione e registrazione di brani; gli altri utenti in qualche modo coinvolti all'interno di SottoTraccia non rientrano nella raccolta dati della presente ricerca e vengono considerati esclusivamente come contesto osservativo (cfr. 3.3.3). A tutti i partecipanti è stato garantito che l'andamento della ricerca e i risultati della stessa sarebbero stati condivisi con loro.

3.7 Strumenti di raccolta dati

Come già anticipato nei precedenti paragrafi, la ricerca si è avvalsa di una molteplicità di strumenti qualitativi e quantitativi, selezionati in base alla tipologia del contesto o degli obiettivi perseguiti e costruiti in funzione delle domande di ricerca e del paradigma adottato. Per ciascun dispositivo sono stati definiti scopi, modalità di utilizzo e somministrazione e criteri di analisi. La pluralità di strumenti risponde ad una logica di triangolazione metodologica: questionari, interviste, focus group, rubriche e materiali prodotti da educatori e utenti rappresentano fonti complementari che, complessivamente, aumentano la credibilità dei risultati. Nella presente sezione ciascuno strumento verrà presentato evidenziandone le specifiche finalità, le modalità di costruzione e la funzione che ha rivestito all'interno del disegno di ricerca.

3.7.1 Questionario di analisi dei bisogni

Tra gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati è stato predisposto un questionario di need analysis rivolto a professionisti e professioniste operanti nell'ambito socioeducativo. Le domande sono state poste su supporto telematico, mediante la modalità del questionario autocompilato (Corbetta, 2003; Benvenuto, 2015). Lo strumento è stato realizzato appositamente nell'ambito del progetto di ricerca, con la finalità di indagare obiettivi formativi, percezioni ed esperienze professionali di educatori ed operatori sociali in relazione all'utilizzo di modalità comunicative alternative al verbale, con particolare attenzione verso l'utilizzo del

linguaggio musicale nel rapporto educativo e di cura. La costruzione del questionario ha preso spunto dalla letteratura internazionale sul benessere e sullo stress negli operatori sociali (ad es. Ruiz-Fernandéz et al., 2021; Eggli, Pereira & Elfering, 2022; Jansson & Gunnarsson, 2024) e sugli interventi espressivi e musicali in ambito sociosanitario (Chadder, 2019; Caló et al., 2020). Il questionario è stato strutturato in domande aperte e chiuse che consentono di raccogliere sia informazioni demografiche e dati di contesto, sia aspetti legati ad una dimensione maggiormente emotiva e relazionale. Sono state incluse sezioni legate alle competenze musicali e alla percezione dell'utilità della musica in ambito professionale, con lo scopo di rilevare il grado di familiarità con lo strumento o di individuare eventuali barriere o limiti al suo impiego. L'ultima sezione è dedicata alla valutazione dell'interesse dei partecipanti rispetto ad un coinvolgimento in attività di formazione sulla comunicazione verbale nella relazione di cura. Il questionario è stato accompagnato da un'introduzione che ne chiarisce le finalità, garantisce l'anonimato dei dati raccolti ed informa chi compila circa la conservazione degli stessi presso il Dipartimento FISSPA dell'Università di Padova, in conformità con le normative sulla tutela della privacy.

Area tematica	Sintesi delle domande
Dati socio-anagrafici e professionali	Età, titolo/i di studio, esperienza lavorativa, area sociale di intervento ed età dell'utenza
Dimensione emotiva e relazionale	Emozioni prevalenti durante il lavoro, sfide quotidiane, comunicazione con l'utenza
Attività espressive e musicali	Utilità percepita delle attività espressive, esperienze musicali pregresse, limiti e vantaggi dell'utilizzo della musica nella relazione socioeducativa
Disponibilità per una formazione	Interesse alla partecipazione ad una formazione sulla musica nella relazione di cura

Tab. 8 – Dimensioni del questionario analisi dei bisogni

3.7.2 Questionario di valutazione educatori pre-intervento

Al fine di ottenere un quadro articolato delle risorse personali e professionali di educatori ed educatrici coinvolti nella ricerca, è stato costruito un questionario composto da una prima sezione di domande anagrafiche ed esplorative e da quesiti per indagare la percezione della comunicazione con gli utenti e l'eventuale impiego della musica nella pratica professionale.

A questa prima parte è seguita la parte principale, ovvero quella composta da scale standardizzate e validate a livello internazionale, volte ad indagare autoefficacia (Schwarzer & Jerusalem, 1995), resilienza (Smith et al., 2008), intraprendenza (Zauszniewski & Bekhet, 2011) e stress in ambito lavorativo (Maslach & Leiter, 1997). La somministrazione è avvenuta in fase di pre-training, con l'obiettivo di rilevare i livelli iniziali di queste dimensioni ed esplorare eventuali correlazioni tra di esse. Così facendo, è stato possibile disporre di un profilo di partenza dei partecipanti, così da poter interpretare i loro bisogni formativi ed orientare la progettazione della formazione successiva. Di seguito una tabella riassuntiva dell'articolazione del questionario.

Sezione e scale	Dimensione indagata	N. item
Dati socio-anagrafici	Età, genere, titolo di studio, area lavorativa/servizio svolto	4
Domande esplorative sull'esperienza professionale e musicale	Percezione della comunicazione con gli utenti, rapporto con la musica e opinioni rispetto al suo utilizzo nella relazione educativa	5
Generalized Self-Efficacy Scale (GSES)	Percezione di autoefficacia	10 (monofattoriale)
Resourcefulness Skills Scale (RSS)	Intraprendenza, problem solving, capacità di chiedere aiuto, strategie di mutuo aiuto	8 (2 fattori: <i>social resourcefulness</i> , <i>personal resourcefulness</i>)
Maslach Burnout Inventory (MBI)	Burnout e stress lavorativo	22 (3 fattori: esaurimento emotivo, depersonalizzazione, realizzazione personale)
Brief Resilience Scale (BRS)	Resilienza e capacità di ripresa dopo eventi stressanti	6 (monofattoriale)

Tab. 9 - Tabella schematica delle scale utilizzate nel questionario pre-training

La procedura di scoring di tali scale è stata effettuata secondo le indicazioni fornite dagli autori dei rispettivi strumenti.

3.7.3 Rubrica osservativa

All'interno della ricerca è stato creato uno strumento di osservazione ad hoc di tipo strutturato, ovvero caratterizzato da maggiore rigidità nella selezione dei dati da rilevare (Mantovani, 1995) e finalizzato a rilevare i comportamenti degli utenti che hanno preso parte ai laboratori musicali. Lo strumento, non corrispondente ad una scala validata, è stato elaborato con finalità applicative ed esplorative, prendendo spunto da criteri comunemente presenti all'interno di altri strumenti osservativi diffusi in letteratura, come ad esempio la *Child behavior checklist for ages* o la *Vineland Behavior Adaptive Scale* (Carter et al., 1998; Achenbach & Rescorla, 2001) e adattandone la struttura ad un contesto socioeducativo. La rubrica è stata articolata in tre sezioni: comportamento sociale (*interazione con gli altri, mantenimento del contatto visivo, risposta a stimoli sociali*), comportamento emotivo (*livello di ansia, manifestazioni di emozioni positive, frequenza di scoppi d'ira o frustrazione*) e comportamento cognitivo (*concentrazione, risposta a stimoli semplici, memoria ed attenzione*). Per ciascun indicatore era possibile attribuire un punteggio da scarso ad alto, poi convertito in valori numerici da 1 a 4. Si precisa che i due indicatori “*livello di ansia*” e “*frequenza di scoppi d'ira o frustrazione*” rappresentano comportamenti con valenza negativa: per garantire la coerenza interna della scala, in cui i punteggi più elevati corrispondono ad un comportamento più adattivo, questi item sono stati sottoposti al processo di reverse coding; pertanto, i punteggi più bassi in tali dimensioni sono stati invertiti (es. 1=4). La rubrica è stata somministrata agli utenti dei CAT e delle case-famiglia in fase pre e post-attività, ed è stata compilata da educatori e educatrici presenti e sempre in coppia, al fine di ridurre possibili bias osservativi. Occorre sottolineare che la rubrica non è stata sottoposta ad un processo di validazione psicometrica e che la sua natura esplorativa costituisce un limite della ricerca; si è scelto comunque di utilizzarla per avere a disposizione uno strumento flessibile e semplice da utilizzare all'interno del contesto, in grado di fornire informazioni integrative rispetto ai dati emersi degli altri strumenti.

3.7.4 Questionario di gradimento del training musicale

Per la valutazione del percorso formativo è stato utilizzato un questionario gradimento post-intervento, strumento fondamentale e molto utilizzato in letteratura per rilevare la soddisfazione dei partecipanti rispetto ad esperienze di training professionali (Gil-Lacruz,

Gracia-Pérez & Gil-Lacruz, 2019; Kester & Oludeyi, 2017). La somministrazione di questo genere di questionari consente di esplorare il livello di soddisfazione generale, ma anche aspetti quali la rilevanza percepita dei contenuti, l'efficacia delle metodologie utilizzate e l'applicabilità/trasferibilità delle competenze acquisite nel contesto lavorativo. La valutazione del gradimento rappresenta un indicatore utile per comprendere l'impatto percepito del training ed orientare futuri percorsi di formazione che abbiano come oggetto la musica nella relazione di cura.

3.7.5 Focus group

All'interno della presente ricerca è stato scelto di utilizzare come strumento anche il focus group, una tecnica di rilevazione sociale che si basa su una discussione tra più persone che non devono rispondere individualmente a delle domande, bensì discutere tra loro sull'argomento che il ricercatore vuole conoscere ed indagare a fondo (Carrao, 2005). Utilizzato con ragazzi e ragazze del gruppo CAT e con educatori ed educatrici della casa-famiglia Casa Nostra, il focus group ha permesso di indagare dimensione relazionale e dinamiche di gruppo all'interno dei contesti analizzati. Nel corso del focus group con gli educatori di Casa Nostra è stato rivolto loro un invito alla riflessione sul proprio ruolo professionale, sul valore della musica e sul suo impiego nel contesto socioeducativo. Successivamente, è stato chiesto ad educatori ed educatrici in che modo il training ha influenzato le competenze acquisite, il senso di autoefficacia e la disponibilità a mettersi in gioco come professionisti; si è poi esplorato come l'attività musicale possa incidere sullo stress lavorativo proprio e degli utenti, e come abbia modificato le relazioni e la comunicazione tra colleghi e con gli utenti. Per quanto riguarda i ragazzi e le ragazze del CAT, le domande hanno approfondito il significato attribuito alla musica, le modalità comunicative e relazionali che essa rende possibili e il suo impatto sulle emozioni. Si è inoltre indagato come le attività musicali svolte in gruppo abbiano influito sulla comunicazione tra pari e con gli adulti. La costruzione di queste domande si è ispirata alla letteratura internazionale che ha utilizzato i focus group per esplorare il ruolo della musica nei contesti educativi, socio-relazionali e comunitari. Lo studio di Einarsen et al. (2024) è stato particolarmente rilevante; l'analisi, condotta con operatori sociali, aveva l'obiettivo di comprendere come la musica possa rappresentare un supporto all'espressione emotiva, alla relazione educativa e alla gestione di situazioni complesse in contesti di accoglienza. Lo studio di Horwitz et al. (2024) ha guidato la formulazione delle domande rivolte agli educatori rispetto al ruolo professionale e all'autoefficacia, poiché esplora come gli insegnanti percepiscono le

proprie competenze musicali ed il loro impatto nella pratica quotidiana. Per la parte dedicata ai minori, risulta particolarmente pertinente lo studio di Papinczak (2015), che attraverso focus group con adolescenti indaga il significato attribuito alla musica, il suo ruolo nella comunicazione e nella regolazione emotiva, nonché il modo in cui le esperienze musicali condivise possano favorire connessione, espressione e benessere tra pari; tale studio offre un utile quadro interpretativo e conferma la rilevanza delle dimensioni esplorate. Per entrambi i progetti e per entrambi i gruppi di partecipanti (educatori Casa Nostra e ragazzi CAT) il focus group ha rappresentato una scelta metodologica motivata dall'interesse di valorizzare il confronto collettivo e dare voce ai partecipanti, intesi non solo come singoli ma come appartenenti ad un gruppo sociale, mettendo in evidenza anche dinamiche e vissuti che caratterizzano la vita comunitaria.

3.7.6 Interviste semi-strutturate

Oltre ai focus group sono state realizzate delle interviste semi-strutturate. Secondo Mantovani (1995), con intervista si vuole intendere una sorta di conversazione all'interno della quale una persona chiede qualcosa ad un'altra per avere delle informazioni in merito ad un determinato argomento, avendo cura dei ruoli, dei propri doveri e dei diritti dell'intervistato, mediante un ascolto sempre attivo e mai giudicante. All'interno della presente ricerca, le tipologie di interviste utilizzate, scelte in base agli obiettivi, sono state di tipo semi-strutturato, ovvero una tipologia di intervista molto simile a quella libera, ma all'interno della quale sono presenti alcune domande che devono essere necessariamente poste all'interno del colloquio (Mantovani, 1995). Pur utilizzando la medesima traccia utilizzata all'interno dei focus group, l'intervista semi-strutturata è stata ritenuta una modalità più adatta in determinati contesti; nello specifico l'intervista individuale si è rivelata utile per educatori e ragazzi che hanno vissuto l'esperienza progettuale in modo più autonomo, permettendo perciò di rilevare aspetti e percezioni individuali che forse in un confronto di gruppo sarebbero rimasti in secondo piano. Le interviste, seppur distinte in base alla tipologia di partecipanti, hanno mantenuto aree tematiche comuni. Con gli educatori e le educatrici coinvolte nel Progetto SottoTraccia l'attenzione è stata posta sul significato attribuito alla professione educativa, sul ruolo della musica nella vita personale e nella pratica professionale, sugli effetti percepiti nei termini di stress lavorativo, sulla comunicazione con gli utenti e sull'esperienza diretta all'interno di questo lavoro. Per gli educatori CAT, intervistati in una fase successiva al training, si è scelto di indagare anche aspetti legati all'autoefficacia ed alla motivazione in ambito lavorativo, oltre

ad un bilancio critico sull'attività svolta in termini di aspetti positivi e aspetti da migliorare. Infine, con i ragazzi e le ragazze coinvolti nel progetto SottoTraccia le interviste hanno avuto l'obiettivo di esplorare il significato personale attribuito alla musica, il processo creativo legato alla composizione e alla scrittura dei brani, l'impatto del progetto sulle loro attività musicali, l'importanza della relazione con gli educatori e il valore educativo percepito della musica, nei termini dell'importanza e dell'influenza che può avere nelle progettualità con i giovani. Questa articolazione ha permesso di ottenere dati qualitativi eterogenei, offrendo una prospettiva più ricca e dalle molteplici sfaccettature sugli effetti e sul valore della ricerca sugli attori coinvolti.

3.7.7 Altri dati qualitativi

Oltre agli strumenti appena descritti, la presente ricerca ha utilizzato ulteriori strumenti di carattere qualitativo, con lo scopo di arricchire la comprensione dei fenomeni indagati. In particolar modo sono stati considerati i feedback spontanei dei partecipanti, ovvero impressioni, emozioni e stati d'animo in seguito alle attività svolte da parte di bambini, ragazzi ed educatori coinvolti, raccolti mediante forma scritta o attraverso disegni, i quali rappresentano un'ottima risorsa per abbattere le barriere comunicative (Søndergaard & Reventlow, 2019). Seppur non avendo una struttura definita, questo materiale ha consentito di raccogliere impressioni immediate in una modalità alternativa e più spontanea rispetto ai questionari o alle interviste. Inoltre, le produzioni musicali e nello specifico l'analisi dei testi delle canzoni dei ragazzi e delle ragazze del progetto SottoTraccia, messe a disposizione dai partecipanti dopo le registrazioni, hanno offerto una prospettiva privilegiata sul significato personale attribuito alla musica e alla funzione che la stessa ha assunto all'interno del percorso educativo, confermando l'utilità della scrittura all'interno dei processi di cura e di supporto (O'Callaghan & Grocke, 2009). Questi dati trovano utilità e funzione in una triangolazione con gli altri dati raccolti, con la finalità di restituire la complessità delle esperienze vissute dagli attori coinvolti.

3.7.8 Procedura di analisi dei dati

L'analisi dei dati quantitativi è stata condotta mediante una combinazione di strumenti, scelti in base alla natura delle variabili e alla complessità degli indicatori rilevati. Le sezioni psicometriche del questionario pre-training rivolte ad educatori ed educatrici, che includevano le scale standardizzate di autoefficacia, resilienza, intraprendenza e stress lavorativo, sono state elaborate mediante il software SPSS; i punteggi sono stati calcolati secondo le indicazioni degli

autori delle scale. Sono state condotte analisi descrittive ed esplorate eventuali associazioni tra variabili quando pertinenti agli obiettivi di ricerca. Anche la rubrica osservativa per i minori è stata analizzata con SPSS, calcolando le distribuzioni dei punteggi e le variazioni pre e post attività musicali. Le schede sono sempre state compilate da due educatori per ridurre possibili bias osservativi e armonizzate mediante confronto delle eventuali discrepanze. Le sezioni più descrittive dei questionari a domanda chiusa o risposta multipla su scala Likert sono state elaborate manualmente tramite fogli di calcolo Excel, calcolando frequenze e percentuali utili a sintetizzare le percezioni dei partecipanti.

Il materiale qualitativo (focus group, interviste, risposte aperte ai questionari, feedback spontanei, produzioni di testi) è stato trascritto interamente e anonimizzato, sostituendo nomi propri con codici alfanumerici. La trascrizione è stata eseguita in forma fedele e completa. La successiva analisi è stata condotta mediante approccio ispirato alla Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), non adottata nella sua forma originale ma come cornice metodologica per guidare la codifica e l'emersione dei temi principali. Il processo si è articolato nelle fasi di codifica aperta, codifica assiale e codifica selettiva, secondo il Constant Comparative Method (Strauss & Corbin, 1998). Le categorie emergenti sono state costruite confrontando segmenti di testo, codici e nuclei tematici per garantire coerenza e profondità interpretativa. I diversi materiali qualitativi hanno svolto funzioni analitiche diversificate: le risposte aperte dei questionari hanno fornito dati preliminari e di tipo descrittivo, mentre i focus group hanno consentito un'analisi più relazionale e co-costruita; le interviste individuali hanno offerto una prospettiva più soggettiva. L'affidabilità dell'analisi è stata rafforzata mediante una triangolazione multilivello: confronto di alcune sezioni del corpus con ricercatore esterno, triangolazione interna per altre mediante il supporto di strumenti digitali, al fine di revisionare i codici e verificare manualmente l'intero processo di interpretazione.

3.8 Sintesi del capitolo

Il presente capitolo descrive il disegno di ricerca che rappresenta il centro di questo lavoro, collocandolo all'interno di una cornice teorica che crea una intersezione tra pedagogia della cura, pedagogia musicale, musicoterapia e pratiche della musica comunitaria. Lo studio mira ad osservare ed esplorare parallelamente gli effetti che la musica può avere su educatori ed educatrici impegnati nel lavoro nei servizi socio-educativi e sugli utenti dei medesimi servizi, mettendo in dialogo quelli che sono i risultati attesi, le pratiche messe in atto e i dati relativi alle condizioni del contesto entro cui il lavoro è stato svolto, partendo dall'idea che la musica

possa fungere da dispositivo educativo, sociale e relazionale in grado di favorire la comunicazione ed incidere sulla qualità della stessa, nonché influenzare collaborazione e migliorare il benessere nei contesti socio-educativi (Villodre, 2017). Le domande di ricerca, pertanto, pongono interrogativi rispetto agli effetti della formazione musicale sulle competenze comunicative, sulla collaborazione e sulla progettazione condivisa degli esperti della cura, sull'incidenza della musica rispetto alla percezione di benessere e stress lavorativo percepiti (con particolare attenzione verso le dimensioni dell'auto-efficacia, dell'intraprendenza e della resilienza), sugli effetti delle attività musicali sugli utenti in termini comunicativi, emotivi e sociali e sulla capacità della musica di trasformare la relazione educativa rendendola più empatica e partecipata. Da tali domande scaturiscono perciò ipotesi che prospettano esiti positivi rispetto alle forme di espressione e progettualità di ragazzi e ragazze, un rafforzamento della relazione educativa con gli educatori e tra pari, un rafforzamento dell'identità professionale degli educatori, una riduzione dello stress degli stessi oltre che degli utenti ed un miglioramento della condizione generale di benessere. L'impianto metodologico di questo lavoro trova radicamento nel costruttivismo sociale, assumendo che i significati e le conoscenze abbiano un'origine sociale (Slater, 2017) e vengano costruiti nelle relazioni e nella pratica. L'intervento è inquadrato all'interno della ricerca-azione, in quanto non ci si limita ad un'osservazione, bensì alla co-progettazione ed alla costruzione di attività musicali concrete, attivando parallelamente riflessione e sperimentazione nell'agire (Striano, 2012) al fine di un miglioramento delle pratiche socioeducative. La scelta di un disegno a metodi misti permette di integrare la profondità delle indagini qualitative alle misurazioni di tipo quantitativo, offrendo una raccolta di dati più vasta ed un'analisi più accurata per poter rispondere con più completezza alla domande di ricerca (Picci, 2012), mentre la scelta dello studio di caso permette una lettura dei fenomeni nel loro specifico contesto: il progetto A, relativo al progetto all'interno della casa famiglia Casa Nostra (coinvolgendo le tre "sotto case" al suo interno, ovvero Casa Aurora, Casa Amica e Casa Serena), il progetto B, relativo ai Centri di Animazione Territoriale CAT (coinvolgendo i CAT Janadaya e GIG), ed il progetto C, relativo al progetto SottoTraccia, rappresentano scenari differenti ma contemporaneamente facenti parte di una delle quotidianità possibili vissute da un educatore/operatore sociale. L'intervento si articola su un piano duplice ed integrato; da un lato è stato realizzato un training rivolto ad educatori ed educatrici con la finalità di esplorare le potenzialità della musica nella relazione di cura, attraverso un lavoro sull'ascolto condiviso, sulla comunicazione non verbale, improvvisazioni guidate, narrazione e scrittura di canzoni con pratiche accessibili a tutti e con il cerchio come cornice pedagogica e rituale (Williams, 2009). Dall'altro lato, sono stati

realizzati laboratori musicali con gli utenti, dove le attività svolte, spesso guidate anche dagli educatori, hanno permesso un incontro tra formazione professionale e pratica educativa. Nel caso specifico del progetto musicale SottoTraccia, già autonomo e preesistente rispetto alla ricerca, le attività sono state osservate con particolare attenzione ai momenti di scrittura, registrazione e produzione musicale. La raccolta dei dati ha combinato differenti strumenti: la fase preliminare ha riguardato la somministrazione di un questionario autocompilato di analisi dei bisogni a professionisti della cura operanti nell'area socioeducativa, per orientare e definire contenuti e contesti del training. Un successivo questionario è stato somministrato agli educatori che hanno aderito al progetto al fine di ottenere un quadro della situazione iniziale ed indagare possibili correlazioni tra dimensioni psicometriche. Lo strumento ha esplorato nella prima parte aspetti anagrafici, relativi alla comunicazione ed alle pratiche musicali; in una sezione successiva ha integrato scale standardizzate e validate a livello internazionale per misurare autoefficacia, resilienza, intraprendenza personale e sociale, burnout e stress lavorativo (Schwarzer & Jerusalem, 1995; Smith et al., 2008; Zauszniewski & Bekhet, 2011; Maslach & Leiter, 1997). Al contempo, focus group con educatori ed operatori della casa-famiglia e con i ragazzi dei CAT hanno permesso di osservare dinamiche di relazione e costruzione condivisa di significati, mentre interviste semi-strutturate con educatori di CAT e SottoTraccia e con i ragazzi di SottoTraccia, sebbene condotte su una traccia affine a quella dei focus group, hanno permesso di approfondire vissuti personali e situazioni in cui i partecipanti avevano vissuti più autonomi. Accanto a questi strumenti è stata costruita ad hoc una rubrica osservativa con indicatori sociali, emotivi e cognitivi; somministrata in pre e post attività agli educatori e compilata sempre in coppia per ridurre eventuali bias osservativi, ha permesso di esplorare eventuali cambiamenti nei ragazzi dei CAT e della casa-famiglia (questi dati non saranno inclusi per mancanza di stabilità del campione, nonostante i punteggi mediamenti elevati) pre e post attività musicale. Nonostante la sua ispirazione a criteri osservativi già presenti in letteratura, non è stata sottoposta ad una validazione psicometrica: la sua natura puramente esplorativa viene riconosciuta come limite e discussa in senso critico. Come materiale aggiuntivo qualitativo sono stati raccolti questionari di gradimento post-intervento per gli educatori, feedback, disegni e scritti spontanei da parte dei partecipanti, specialmente in casa-famiglia, e testi di canzoni da parte dei ragazzi di SottoTraccia; queste fonti permettono di arricchire la lettura dei dati analizzati, triangolando con essi. Gli aspetti etici sono stati curati in tutte le fasi della ricerca: partecipazione volontaria, consenso informato, anonimizzazione e conservazione dei dati esclusivamente ai fini della ricerca. La posizione di chi scrive, coinvolta professionalmente nei contesti in qualità di educatrice e

musicoterapeuta, è esplicitata e resa nota e gestita mediante riflessività e triangolazione continue. In sintesi, il presente capitolo offre un disegno entro cui la musica funge da strumento pedagogico per mettere in atto processi di relazione, espressione e benessere. La combinazione di metodi e strumenti offre un quadro solido per l'analisi che seguirà nel capitolo successivo, evidenziando al contempo i limiti, le difficoltà e le ragioni metodologiche che hanno guidato le scelte compiute.

Capitolo 4

Analisi dei dati trasversali

4.1 Premessa

Nei seguenti capitoli verrà presentata un'analisi dettagliata dei dati raccolti per i tre differenti progetti (Progetto A - Casa-famiglia, Progetto B - CAT e Progetto C - SottoTraccia) al fine di rispondere alle domande di ricerca formulate nel precedente capitolo. L'obiettivo è quello di mostrare, in una prima parte, i risultati emersi dai questionari trasversali a tutti i progetti, ovvero il questionario di analisi dei bisogni ed il questionario pre-training, che rappresentano il quadro iniziale condiviso dai diversi contesti; in secondo luogo, verranno esplorati i dati qualitativi e quantitativi di ciascun progetto. Considerata la natura mista del disegno di ricerca ed il paradigma costruttivista sociale che guida l'intero lavoro, l'analisi non si limiterà ad una sola lettura dei dati, ma prevedrà una lettura interpretativa e contestualizzata. All'analisi seguirà un processo di triangolazione tra strumenti e prospettive. I capitoli seguenti verranno organizzati secondo la seguente struttura:

- analisi dei questionari trasversali, ovvero un'esplorazione dei dati emersi dai questionari somministrati a educatori/operatori (campione casuale per l'analisi; educatori coinvolti direttamente nel pre-training) al fine di ottenere informazioni sul punto di partenza condiviso, aspettative e bisogni percepiti e creare uno sfondo metodologico e progettuale per gli interventi;
- analisi per ciascun progetto, ovvero la presentazione della metodologia specifica di analisi dei dati dei tre diversi progetti, degli strumenti utilizzati e i risultati emersi;
- analisi trasversale e confronti utili a mettere in relazione i risultati dei tre diversi contesti;
- discussione dei risultati, ovvero interpretazione critica di quanto emerso alla luce del quadro teorico di riferimento, implicazioni pedagogiche ed educative, limiti e prospettive future.

Seguirà una sintesi finale per offrire una visione di insieme delle risposte alle domande di ricerca e fornire un ponte verso il capitolo dedicato alle conclusioni.

4.2 Analisi dei questionari trasversali

Nel presente paragrafo vengono sintetizzati i due strumenti trasversali usati in fase preliminare e già descritti in dettaglio nel capitolo 3. Il primo strumento è stato un questionario di analisi dei bisogni, rivolto ad un campione casuale di persone operanti in ambito socioeducativo. Lo scopo era raccogliere una panoramica generale sulle caratteristiche anagrafiche e professionali degli educatori, sulle emozioni, le sfide e le eventuali difficoltà percepite all'interno della relazione di cura, oltre che sulle possibili applicazioni di attività espressive e musicali. Le informazioni ottenute hanno fornito uno sfondo utile per l'elaborazione del training. E' importante sottolineare che il questionario è stato strutturato con risposte aperte che hanno consentito ai partecipanti di rispondere liberamente alle domande.

Il secondo strumento è stato il questionario pre-training, somministrato agli educatori ed alle educatrici coinvolti nei tre progetti prima dell'avvio della formazione. Il questionario comprendeva una sezione anagrafica ed esplorativa, allo scopo di rilevare la percezione della comunicazione con gli utenti e l'eventuale impiego della musica all'interno della pratica professionale, seguita da una parte centrale quantitativa composta da scale standardizzate e validate a livello internazionale (resilienza, autoefficacia, stress, intraprendenza lavorativa) al fine di ottenere un profilo iniziale dei partecipanti ed orientare la progettazione formativa.

4.2.1 Analisi del questionario di analisi dei bisogni

Al questionario di analisi dei bisogni hanno risposto 45 persone operanti nell'ambito sociale ed educativo. La prima parte ha riguardato domande aperte prevalentemente di ambito anagrafico e professionale, riferite a dati di tipo oggettivo. In questo contesto è stata effettuata una categorizzazione di tipo descrittivo, utile ad uniformare le diverse formulazioni e restituire una rappresentazione sintetica e schematica dei dati attraverso frequenze e percentuali.

Area anagrafico-professionale

L'età media dei partecipanti, che varia da un minimo di 23 ad un massimo di 51 anni, con una media di 37,6 (DS = 7,16). Alla domanda ***“qual è il tuo titolo di studio”*** la maggior parte dei partecipanti dichiara di possedere una laurea, non sempre specificata nel dettaglio; il titolo di studio specificato più frequente risulta quello in Scienze dell'Educazione, con una percentuale del 26,7 %.

Titolo di studio	Frequenza	Percentuale
Laurea non specificata	23	51,1%
Scienze dell'Educazione	12	26,7%
Psicologia	4	8,9%
Conservatorio	2	4,5%
Altra Laurea (es. Scienze Geologiche)	1	2,2%
Scienze della Formazione Primaria	1	2,2%
Diploma	1	2,2%
Scienze della Comunicazione	1	2,2%
Totale	45	100%

Tab. 1 - Percentuali e frequenza titolo di studio

Alla domanda successiva “*possiedi altri titoli di studio/competenze? Se sì, quali?*”, relativa ad altri titoli di studio in linea con la professione svolta, una buona parte dei partecipanti, oltre il 33%, ha risposto di non possedere altre qualifiche, mentre tra coloro che hanno risposto positivamente emergono percorsi molto eterogenei; prevalgono master e corsi di perfezionamento in ambito educativo, psicologico e artistico, seguiti da competenze tecnico-professionali e da titoli accademici di discipline affini e relative all’ambito scolastico. Questa varietà riflette la pluralità di sapere e approcci che caratterizzano il lavoro sociale ed educativo, ma anche una continua esigenza di formazione.

Altri titoli di studio	Frequenza	Percentuale
Nessun titolo aggiuntivo	15	33,3%
Master e perfezionamenti in ambito socioeducativo	16	35,6%
Competenze psicologiche e psicoterapiche	4	8,9%
Ambito musicale/arteterapia	4	8,9%
Insegnamento	2	4,4%
Altro	4	8,9%
Totale	45	100%

Tab. 2 - Percentuali e frequenza altre specializzazioni

Alla domanda “*qual è il ruolo che ricopri attualmente? In quale area?*”, i partecipanti hanno inserito risposte aperte spesso molto diversificate; per rendere i dati leggibili e confrontabili, le

risposte sono state ridotte a cinque categorie di ruolo principali: *educatore, coordinatore, psicologo, insegnante/tutor scolastico, altro*. La maggioranza del campione si colloca nella categoria degli educatori con una percentuale di oltre il 42%, seguita dai coordinatori con una percentuale del 22,2%, seguiti dagli insegnanti e dagli psicologi. I restanti 9 partecipanti hanno indicato ruoli considerabili extra, come formatore musicale o project manager. E' importante inoltre sottolineare anche all'interno della categoria dei coordinatori si riscontra una notevole varietà di funzioni: il 50% lavora specificatamente nell'area socioeducativa e dei minori, una quota più ridotta (20%) è attiva nell'area disabilità, mentre un solo partecipante opera nel coordinamento dell'area infanzia.

Ruolo professionale	Frequenza	Percentuale
Educatore	19	42,2%
Coordinatore	10	22,2%
Psicologo	5	11,1%
Insegnante/tutor	2	4,5%
Altro	9	20%
Totale	45	100%

Tab. 3 - Percentuali e frequenza ruolo ricoperto e area

Per l'analisi della domanda "*con quale fascia d'età lavori?*" anche in questo caso le risposte sono state ricondotte a categorie principali per una maggiore intelligibilità dei dati, ovvero *prima infanzia (0-3), infanzia (4-10), adolescenza (11-18), giovani adulti (19-25), adulti (26-64), anziani (65+), intergenerazionale* (ad esempio "*per tutto l'arco della vita*", "*0-99*"). Nei casi in cui i partecipanti hanno indicato più fasce d'età contemporaneamente (ad esempio "*bambini e adolescenti*", oppure "*6-18*") si è scelto di suddividere il punteggio tra le due categorie coinvolte, in modo da rispettare la complessità delle risposte senza forzarle in un unico gruppo; non a caso, la quota più rilevante riguarda il lavoro con età miste con una percentuale del 42,2%, a testimonianza di come il lavoro socio-educativo attraversi più età, rendendo il lavoro degli educatori più variegato e al contempo più complesso. Un'ampia parte dei partecipanti lavora principalmente con bambini, confermando l'attenzione dei servizi verso l'età evolutiva. L'11,1% dichiara di lavorare invece con la prima infanzia, un altro 11,1% con gli adolescenti, mentre risultano inferiori le percentuali dei partecipanti che dichiarano di lavorare con giovani adulti, adulti e anziani.

Fascia d'età dell'utenza	Frequenza	Percentuale
Prima infanzia (0-3)	5	11,1%
Infanzia (4-10)	8	17,8%
Adolescenza (11-18)	5	11,1%
Giovani adulti (19-25)	2	4,45%
Adulti (26-64)	4	8,9%
Anziani (65+)	2	4,45%
Intergenerazionale (età varie)	19	42,2%
Totale	45	100%

Tab. 4 - Percentuali e frequenza utenza principale

Alla domanda “*da quanto svolgi questo lavoro?*” i partecipanti dichiarano in media circa 10 anni di attività lavorativa in ambito socioeducativo; l’esperienza varia da un minimo di 2 anni ad un massimo di 25, a conferma di un campione eterogeneo che include sia operatori con pochi anni di attività, sia professionisti con una lunga carriera alle spalle.

Anni di servizio	Frequenza	Percentuale
1- 5 anni di servizio	14	31,1%
6-10 anni di servizio	12	26,7%
11-15 anni di servizio	7	15,5%
16-20 anni di servizio	9	20%
dai 21 anni di servizio in su	3	6,7%
Totale	45	100%

Tab. 5 - Percentuali e frequenza anni di servizio

Area emotiva e relazionale del lavoro educativo

Le risposte alla domanda “*qual è l’emozione che provi più spesso mentre lavori?*” sono state ricondotte alle seguenti categorie principali:

1. *Gioia*, che comprende risposte come “*gioia*”, “*felicità*”, “*entusiasmo*” e “*sentirsi accolta*”;

2. *Soddisfazione*, che comprende affermazioni come la stessa “soddisfazione” o “vedere che i miei alunni imparano cose nuove”;
3. *Frustrazione*, che include frasi come “voglia di non lavorare più”, “rammarico”, “impotenza”, “stanchezza”;
4. *Ansia*, che comprende risposte come “ansia”, “allerta e coinvolgimento”;
5. *Sorpresa*, che include “curiosità”, “sorpresa” e “stupore”;
6. *Ambivalente*, categoria riservata a risposte che esprimono contemporaneamente emozioni positive e negative, tipo “vitalità, alternanza di entusiasmo e rabbia”, “alterno un coacervo di emozioni, stupore, soddisfazione, frustrazione, rabbia, meraviglia...”, “sono dentro una grande fatica. Gratificante o frustrante, a seconda dei momenti”, “tristezza, gioia”; tale categoria è metodologicamente giustificata dal suo intento di voler rispettare l'integrità concettuale delle risposte, impedendo che un fenomeno complesso come il provare emozioni simultanee venga ridotto alla somma di codici frammentati.

Di seguito una tabella riassuntiva con percentuali e frequenze associate ad ogni categoria.

Emozioni durante il lavoro	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Gioia	14	31,1%
Soddisfazione	9	20%
Frustrazione	6	13,3%
Ansia	2	4,4%
Sorpresa	7	15,6%
Ambivalente	7	15,6%
Totale	45	100%

Tab. 6 - Percentuali e frequenza emozioni provate durante il lavoro

Dall'analisi risulta che la gioia è l'emozione più frequente provata da educatori e operatori sociali durante le ore di lavoro. Il 20% dei partecipanti ha espresso di provare soddisfazione ed orgoglio, alcuni in modo più vago, altri riportando esempi concreti legati ad episodi specifici. Accanto ai vissuti positivi, il 13,3% del campione ha espresso sentimenti di frustrazione, riconducibili a situazioni di impotenza nel non riuscire a cambiare le cose che non funzionano, alcuni indicando emozioni riconducibili all'ansia e l'allerta. Il 15,6% ha espresso emozioni

ambivalenti, ovvero ha rivelato una coesistenza di emozioni negative e positive, esprimendo bene la complessità che riguarda il lavoro educativo. “Sorpresa” e “stupore” presentano una connotazione che può variare in base al contesto, ma attraverso una triangolazione con un altro ricercatore queste emozioni sono state interpretate prevalentemente come positive, in quanto nella letteratura educativa sono spesso associate ad apertura, voglia di apprendere cose nuove, come il piacere della scoperta della bellezza (Dallari, 2021). La loro collocazione in una categoria autonoma e separata dalle altre emozioni positive consente di valorizzarne la specificità ed il suo richiamo alla dimensione dinamica e imprevedibile del lavoro educativo.

Sfide quotidiane e contesto di lavoro

Le risposte alla domanda “*quali sfide incontri quotidianamente?*” hanno fornito un quadro particolarmente variegato, con la presenza di affermazioni e frasi molto lunghe ed articolate. I partecipanti hanno espresso difficoltà che variano da aspetti organizzativi e burocratici alla gestione emotiva delle difficoltà relazionali. In coerenza con l’approccio descritto nel capitolo metodologico, le 45 risposte sono state sottoposte ad una rigorosa analisi del contenuto qualitativo per poter trasformare il testo in dati strutturati e interpretabili. Per questa particolare domanda il processo è iniziato con una codifica aperta di ogni singola unità di risposta, scomponendo le frasi complesse in concetti minimi di significato (ad esempio una risposta come “*frustrazione nel non trovare i ragazzi o nel trovare persone poco volenterose, specialmente a livelli sopra il mio, burocrazia inutile*” ha generato due codici distinti, uno legato agli aspetti più emotivi, il secondo agli aspetti più burocratici del lavoro educativo). Nessuna parte del testo è stata tagliata e non sono stati eliminati contenuti, bensì è stata applicata una codifica multipla che ha consentito il riconoscimento della multidimensionalità legata al concetto di sfida; se una risposta conteneva più elementi distinti, ognuno di essi è stato assegnato ad una categoria pertinente. In seguito, i codici minimi sono stati raggruppati mediante codifica assiale (Strati, 1997) in cinque macrocategorie tematiche emerse dall’analisi: *relazione, comunicazione e competenza emotiva, rete e connessione con le istituzioni, gestione dei bisogni e della complessità dell’utenza, burocrazia, organizzazione e logistica, motivazione e innovazione*. Questo processo ha generato un totale di 51 codici sulle 45 risposte; anche in questo caso l’analisi è stata effettuata da un altro ricercatore indipendente per permettere risoluzione per consenso di casi dubbi. La quantificazione finale ha stabilito una gerarchia di sfide per la quale *relazione, comunicazione e competenza emotiva* è risultata la principale affrontata da educatori e operatori sociali durante la loro attività lavorativa, con 14 codici ed

una percentuale del 27,4% sul totale, seguita dalle tensioni rispetto alla rete e ai rapporti con le istituzioni (11 codici; 21,6%). La medesima percentuale per la categoria *burocrazia, organizzazione e logistica* e *motivazione e innovazione* evidenzia come anche i problemi più strutturali abbiano il loro rilievo nel vissuto di un educatore. Anche le difficoltà nella gestione dell'utenza e della complessità dei casi e delle situazioni affrontate mostra una frequenza abbastanza rilevante, con una percentuale del 19,6%, seguita dalla categoria *motivazione e innovazione*, con una percentuale di 9,8%. Analizzando più specificamente:

1. la categoria tematica *relazione, comunicazione e competenza emotiva* riguarda la qualità dell'interazione, dell'ascolto, la gestione del conflitto e la sintonia emotiva, ed emerge da risposte (o parti di esse) quali *“saper entrare in relazione nel modo corretto”, “ascoltare chi ho di fronte”, “l'accettazione del limite”, “una delle sfide è riuscire a trovare sempre un registro comunicativo/emotivo che si adatti alle esigenze dell'altro”; “saper entrare in relazione nel modo corretto: né invadente né disinteressato”;*
2. la categoria *rete e connessione con le istituzioni* riguarda sfide esterne alla relazione educativa, come il rapporto con le istituzioni e soggetti terzi (famiglia, comunità, associazioni, cooperative, enti pubblici) ed emerge in risposte come *“difficoltà di fare lavoro di rete”, “lavori di rete che di rete hanno solo il nome”, “la costruzione della comunità intorno ai servizi”;*
3. la categoria *gestione dei bisogni e della complessità dell'utenza* riguarda le difficoltà o le specificità delle problematiche presentate da ogni singolo utente ed emerge da risposte quali *“lavoro con minori spesso politraumatizzati vittime di maltrattamenti, grave trascuratezza, violenza (assistita, diretta, fisica, sessuale, psicologica), adolescenti devianti ed autori di reato, conflittualità intrafamiliare, pedopornografia, compravendita di minori...”, “lavorare con profili di disabilità complessa”; “gestione e pazienza nei confronti dei bambini con patologie”;*
4. la categoria *burocrazia, organizzazione e logistica* riguarda le sfide strutturali nella gestione pratica delle attività ed emerge da risposte tipo *“gestione routine”, “l'incastro”, “burocrazia inutile”, “gestire le difficoltà legate all'organizzazione dei vari impegni”;*
5. la categoria *motivazione e innovazione* riflette il bisogno di generare idee sempre nuove, mettendosi in gioco sia come persone che come professionisti. Esempi di risposte sono *“trovare nuove strategie a nuovi problemi”, “trovare sempre idee e proposte nuove e stimolanti”; “coinvolgere con nuove tecniche”.*

A seguire una tabella riassuntiva con percentuali e frequenze di codici per ogni categoria.

Sfide quotidiane	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Relazione, comunicazione, competenza emotiva	14	27,4%
Rete e connessione con le istituzioni	11	21,6%
Gestione dei bisogni e della complessità dell'utenza	10	19,6%
Burocrazia, organizzazione, logistica	11	21,6%
Motivazione e innovazione	5	9,8%
Totale	51	100%

Tab. 7 - Percentuali e frequenza sfide quotidiane

Da questa panoramica emerge come il lavoro di un professionista della cura sia costellato di sfide giornaliere, che spaziano dalla relazione con le persone con cui hanno a che fare al rapporto con le rispettive famiglie degli utenti, scuole, enti, gestendo contemporaneamente incastri di servizi altri e documentazioni da compilare. Le progettualità sono spesso legate a bandi, appalti, e sono soggette a continue rivisitazioni e rimodulazioni, elemento che pone nuove instabilità. Non mancano però la voglia di mettersi continuamente in gioco e di rinnovarsi come professionisti e come persone che hanno a cuore la cura.

Qualità della comunicazione con gli utenti

Le risposte alla domanda “***come valuti la comunicazione con i tuoi utenti?***” si sono presentate in forma più sintetica, prettamente valutativa e riferite ad un unico aspetto; pertanto, non è stata necessaria una segmentazione in unità minime di significato né una codifica multipla, ma ogni risposta è stata considerata come unità singola di analisi. Le risposte sono state raggruppate nelle seguenti categorie:

1. la categoria *positiva* racchiude risposte che definiscono la comunicazione con gli utenti tendenzialmente buona attraverso risposte quali “*molto buona*”, “*positiva*”, “*funzionale*”, “*ottima*”;
2. la categoria *critica* riferisce una comunicazione tra educatori e utenti pressoché difficile, con risposte quali “*impegnativa*”, “*sufficiente*”, “*mai perfettamente riuscita*”, “*mai perfettamente la stessa*”;

3. la categoria *variabile* riguarda risposte che contemporaneamente rivelano aspetti positivi e negativi, spesso legati al contesto o altri fattori (età degli utenti, fattori linguistici...) tipo “*buona nel momento dell’incontro diretto, scarsa per fattori anche esterni quando non ci si vede*”, “*altalenante*”;
4. la categoria *altro*, invece, riguarda risposte che non valutano la qualità della comunicazione, ma ne sottolineano l’importanza.

Valutazione della comunicazione	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Positiva	26	57,8%
Critica	7	15,6%
Variabile	11	24,4%
Altro	1	2,2%
Totale	45	100%

Tab. 8 - Percentuali e frequenza comunicazione con gli utenti

Riassumendo, più della metà dei partecipanti considera positiva la comunicazione con i propri utenti, il 15,6% la considera difficoltosa, valutandola con termini problematici, mentre il 24,4%, circa un quarto del campione, restituisce una visione della comunicazione mista, sottolineando come l’efficacia della comunicazione dipenda dalle situazioni specifiche, dall’età dell’utenza, dal contesto, dagli umori della giornata o dai contesti. Solo un partecipante non ha fornito una valutazione di livello, ma ha enfatizzato il valore della comunicazione stessa, definendola “*importantissima*”.

Attività espressive nella relazione educativa

Per la domanda “*in che modo ritieni che attività espressive potrebbero essere utili nella relazione con i tuoi utenti?*” l’analisi delle risposte è stata condotta con la stessa metodologia di scomposizione concettuale (segmentazione e codifica multipla) già utilizzata per la domanda inerente alle sfide quotidiane. Sono state identificate sei categorie, con una classificazione di 50 elementi su 45 risposte. Gli educatori riportano che tra i motivi principali per i quali le attività espressive potrebbero essere funzionali nella relazione di cura vi sono la possibilità di esprimere i propri vissuti, superare barriere che una lingua diversa o disabilità possono creare, migliorare aspetti relazionali, aumentare le condizioni di benessere sia proprio che degli utenti, conoscere e riconoscere aspetti dell’altro che non emergerebbero in contesti più “formali”. Nello specifico:

1. *Espressione emotiva*, emersa da risposte o parti di esse quali *“trovare strategie alternative per promuovere l'espressione dei vissuti/desideri/sogni da parte degli utenti”*; *“per gestione dei temperamenti e come veicolo emotivo”*, *“possono esprimere su un canale creativo le emozioni, dando loro una forma anche quando difficili da dire e pronunciare”*, *“permettergli di esprimere emozioni contenute o represses”*;
2. *Comunicazione alternativa*, emersa da risposte tipo *“comunicare più efficacemente con bambini per cui la comunicazione verbale non è quella migliore”*, *“trovare altri metodi comunicativi”*, *“livello di comunicazione”*, *“sperimentare sul campo nuovi canali comunicativi”*, *“è deficitaria la comunicazione, sia in ricezione che in produzione, trovare altri canali è davvero importante”*;
3. *Relazione*, riscontrata in risposte tipo *“la connessione relazionale”*, *“per creare legame, ed esperienze condivise belle e forti che fanno in modo di far sentire davvero quel qualcosa in più”*, *“costruzione di una relazione più umana in cui sentano ciò che abbiamo in comune è più delle differenze culturali e di ruolo”*, *“permettono l'apertura all'altro”*;
4. *Benessere*, emersa da risposte quali *“rilassano, aiutano la concentrazione”*, *“creare distensione”*;
5. *Conoscenza di sé e dell'altro*, riscontrata in risposte quali *“credo che potrebbero aiutarmi a comprendere qualcosa di più del loro mondo interiore e di conseguenza darmi la possibilità di intercettare maggiormente i loro bisogni, anche inespressi”*;
6. *Altro*. Questa categoria ha raccolto le risposte brevi che esprimono solo un giudizio di valore rispetto alle attività espressive, con commenti tipo *“utili”*, *“molto”*, *“fondamentali”*, *“chiaro”*, senza definire il perché sarebbero importanti nel lavoro socioeducativo.

L'analisi rivela che l'utilità di attività espressive è percepita prevalentemente nella somma di due aree interconnesse tra loro, ovvero quella relativa all'espressione emotiva e quella relativa alla comunicazione (22%; 28%). Anche il ruolo delle attività all'interno della relazione pare essere significativo con un punteggio pari al 20%. Anche se le categorie relative alla conoscenza di sé e degli altri e al benessere hanno ottenuto punteggi inferiori (6%), rappresentano comunque per alcuni educatori e operatori la capacità di intercettare bisogni inespressi e favorire il benessere. Una quota importante di partecipanti ha fornito valutazioni sintetiche che restano comunque a sostegno dell'utilità di tali pratiche, mediante l'uso di espressioni enfatiche quali *“sarebbero una rivoluzione”*. Di seguito la tabella riassuntiva.

Funzione attività espressive	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Espressione emotiva	11	22%
Comunicazione alternativa	14	28%
Relazione	10	20%
Benessere	3	6%
Conoscenza di sé e dell'altro	3	6%
Altro	9	18%
Totale	50	100%

Tab. 9 - Percentuali e frequenza percezione utilità attività espressive

Competenze musicali e uso potenziale della musica

La maggioranza del campione dichiara di non possedere competenze di tipo musicale (62,2%). Tra chi ha invece risposto positivamente, prevalgono competenze di tipo amatoriale e di base, spesso legate alla pratica dello strumento per passione o per pregresse esperienze scolastiche. Alcuni esempi in questo senso vengono forniti da risposte come “*suono amatorialmente basso e percussioni*” oppure “*a livello base: per lo più derivanti dal percorso scolastico e qualche lezione privata di strumento*”. Solo una piccola parte dei partecipanti dichiara di possedere una formazione musicale professionale e strutturata, con titoli accademici specifici come un diploma in pianoforte presso il conservatorio o una laurea in pianoforte e in didattica della musica.

Competenze musicali	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Nessuna competenza musicale	28	62,2%
Competenze musicali di base	15	33,3%
Competenze musicali professionali	2	4,5%
Totale	45	100%

Tab. 10 - Percentuali e frequenza competenze musicali

L'analisi delle risposte alla domanda “*in che modo la musica potrebbe essere utile nelle tue attività professionali?*” ha previsto l'identificazione di cinque categorie, con una classificazione di 53 elementi su 45 risposte. Le categorie identificate sono le seguenti:

1. *Relazione e socializzazione*, con risposte/segmenti quali *“aumentare le occasioni di interazione e socializzazione con la musica”*, *“la musica comunica e unisce, crea momenti di condivisione e riduce le tensioni”*, *“mi può avvicinare ai collaboratori ma soprattutto dare nuovi approcci di contatto con gli adolescenti e preadolescenti”*;
2. *Espressione del sé e comunicazione*, con risposte/segmenti quali *“liberare energie espressive”*, *“per aumentare le capacità di espressione e autodeterminazione”*, *“per avere uno strumento aggiuntivo che permetta di esprimere emozioni forti, vissuti intensi”*, *“fare in modo che ognuno si esprima come si sente senza alcun limite o giudizio”*;
3. *Ambiente e benessere*, con risposte/segmenti quali *“attività di rilassamento e concentrazione”*, *“creare distensione”*, *“rendere l'ambiente più ‘gioioso’”*;
4. *Competenza e metodologia*, con risposte/segmenti quali *“potrebbe forse favorire un clima sereno durante gli incontri protetti”*, *“ad intuito direi che potrebbe avere un ruolo importante nello sviluppo delle competenze cognitive”*;
5. *Altro*. Categoria nella quale sono state inserite risposte non pertinenti ad alcuna categoria, come ad esempio *“non saprei”*.

La maggior parte degli educatori e operatori che hanno risposto a questa domanda affermano che, a loro parere, le attività musicali potrebbero essere utili principalmente per favorire l'espressione di sé degli utenti, fornendo loro una modalità alternativa per comunicare le proprie emozioni e condividerle con gli altri (32,1%), favorendo relazioni positive sia con gli stessi educatori/operatori, sia con i pari (24,5%). La musica potrebbe inoltre essere utile sia per creare un ambiente disteso e sereno (18,9%), sia per sviluppare nuove competenze professionali (17%). Di seguito la tabella riassuntiva.

Utilità della musica	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Relazione e socializzazione	13	24,5%
Espressione del sé e comunicazione	17	32,1%
Ambiente e benessere	10	18,9%
Competenza e metodologia	9	17%
Altro	4	7,5%
Totale	53	100%

Tab. 11 - Percentuali e frequenza percezione utilità della musica nelle attività professionali

Le risposte alla domanda “*quali gli svantaggi o i limiti?*” risultano molto precise e puntuali e si ritiene necessaria la segmentazione (tot. 48 unità) solo in un paio di affermazioni che toccano contemporaneamente più tematiche distinte. Le affermazioni da parte di educatori e operatori trovano una collocazione in quattro categorie principali:

1. *Competenza*. Il 33,3% degli educatori afferma che uno dei limiti all’attuazione di pratiche musicali in contesto socioeducativo sarebbe principalmente legato alla mancanza di competenze in area musicale. Esempi di risposte sono: “*assenza di competenze personali*”, “*il limite è non avere competenza*”, “*la mia poca competenza*”;
2. *Logistica e risorse*. Molti professionisti, 22,9%, rivelano di avere dubbi rispetto a possibilità organizzative, di recupero dei materiali e spazi adeguati per poter gestire eventuali attività musicali; esempi di risposte sono “*difficoltà nel reperire eventuali materiali*”, “*gli aspetti logistici*”, “*ambienti predisposti*”, “*non avere le risorse economiche per dotarsi degli strumenti musicali nel mio luogo di lavoro*”;
3. *Reazioni dell’utenza*. Il 22,9 % dei partecipanti afferma di avere timore rispetto ad eventuali reazioni negative da parte dei propri utenti. Esempi di risposta sono: “*timore della non partecipazione*”, “*senso di frustrazione dei bambini e ragazzi con poca dimestichezza con la musica qualora gli si proponessero attività musicali*”, “*alcuni utenti potrebbero non portare attenzione per un tempo prolungato*”;
4. *Nessun limite*. Il 20,9% dichiara di non vedere alcun limite nell’attuazione di eventuali attività musicali.

Limiti della musica	Frequenza Codici Tematici	Percentuale
Competenza	16	33,3%
Logistica e risorse	11	22,9%
Reazioni dell’utenza	11	22,9%
Nessun limite	10	20,9%
Totale	48	100%

Tab. 12 - Percentuali e frequenza possibili svantaggi della musica nelle attività professionali

Disponibilità formativa e interesse verso un training musicale

Il 95,6% dei partecipanti ha manifestato parere positivo di fronte alla possibilità di partecipare ad un training che abbia come oggetto la musica nell’ambito della comunicazione nella

relazione di cura; è importante sottolineare che il 17,8% degli interessati ha però espresso delle riserve/condizioni quali “*se online molto volentieri*”, “*sì, anche se molto oberato*”. Solo due partecipanti hanno dichiarato di non essere interessati.

Disponibilità partecipazione	Frequenza	Percentuale
Sì	35	77,8%
Sì (con riserve/condizioni)	8	17,8%
No	2	4,4%
Totale	45	100%

Tab. 13 - Percentuali e frequenza interesse nel partecipare ad un workshop sulla musica per educatori e operatori

Rispetto alla durata, le categorie principali emerse sono:

1. *Breve durata* (33,3%) ovvero educatori e operatori affermano di voler partecipare a dei workshop sulla musica sulla comunicazione nella relazione di cura ma che siano brevi (6 ore, massimo mezza giornata), ad esempio “*2 ore al mattino*” o “*3-5h*”;
2. *Lunga durata*, ovvero disponibilità alla partecipazione per un tempo lungo ed esteso nel tempo come appuntamenti a cadenza settimanale o mensile, o in generale il tempo necessario al raggiungimento di obiettivi (37,8%), ad esempio “*4/6 incontri a cadenza settimanale*”, “*alcuni sabati/sere, anche per un paio di mesi*”, “*il tempo necessario per imparare bene qualcosa da poter poi riproporre in maniera autonoma e completa*”;
3. *Condizionato*, ovvero disponibilità alla partecipazione compatibilmente con gli altri impegni lavorativi (24,5%), ad esempio “*l'unico problema sarebbe la concordanza non conflittuale con i tempi di lavoro*”;
4. *Nessuna disponibilità* (4,4%).

Quantità partecipazione	Frequenza	Percentuale
Breve durata	15	33,3%
Lunga durata	17	37,8%
Condizionato	11	24,5%
Nessuna disponibilità	2	4,4%
Totale	45	100%

Tab. 14 - Percentuali e frequenza disponibilità partecipazione al workshop

Riassumendo, il campione di questo questionario pilota è composto prevalentemente da professionisti laureati; tra i titoli indicati spicca quello in Scienze dell'Educazione. Un terzo afferma di non possedere ulteriori qualifiche, mentre in molti hanno seguito corsi o perfezionamenti in area socioeducativa, psicologica o artistica, manifestando una cultura orientata alla formazione continua. Tra i ruoli svolti prevale quello dell'educatore, seguito da quello dei coordinatori; i contesti di lavoro sono variegati e l'età dell'utenza intergenerazionale, con una presenza significativa all'interno delle aree di lavoro legate all'infanzia e all'adolescenza. Il gruppo include sia professionisti con una lunga esperienza, sia profili che hanno iniziato ad esercitare la professione da poco tempo. Il clima percepito durante il lavoro è caratterizzato da una maggiore frequenza di emozioni come la gioia e la sorpresa, accanto a vissuti più ambivalenti che restituiscono la complessità dei lavori di cura; compaiono, seppure in misura minore, anche ansia e frustrazione. La comunicazione con gli utenti viene percepita principalmente come buona, anche se alcuni partecipanti la descrivono come "variabile" e correlata a diversi fattori, come contesto, età, comprensione linguistica. Le attività espressive vengono viste come risorse con un grande potenziale per offrire canali alternativi non verbali all'espressione di vissuti, per favorire momenti di scambio e relazione, sostenere un clima rilassato e aprire spazi di conoscenza interiore e dell'altro. Al contempo, i professionisti mostrano riserve rispetto all'effettiva attuazione di pratiche musicali, con perplessità relative alla mancanza di competenze specifiche, risorse assenti, problematiche di natura logistica e timore di una risposta negativa da parte dell'utenza. Nonostante ciò, l'interesse verso una formazione musicale è molto alto. Il quadro restituisce un'alta motivazione ed un'apertura a pratiche espressive che possano fungere da strumento per migliorare la qualità relazionale, l'inclusione e il benessere nelle pratiche di cura.

4.2.2 Analisi del questionario educatori pre-intervento

Somministrato trasversalmente a 39 educatori ed educatrici per avere un quadro generale prima di svolgere il training musicale, il questionario pre-intervento si compone di una prima parte più informativa ed una seconda costituita da scale standardizzate e validate a livello internazionale, volte ad indagare autoefficacia (Schwarzer & Jerusalem, 1995), resilienza (Smith et al., 2008), intraprendenza (Zauszniewski & Bekhet, 2011) e stress in ambito lavorativo (Maslach & Leiter, 1997). Le domande sono prevalentemente a risposta chiusa/scelta multipla.

Area anagrafico-professionale

Il 76,9 % dei partecipanti sono donne, il 23,1% uomini, lo 0% dichiara “altro”.

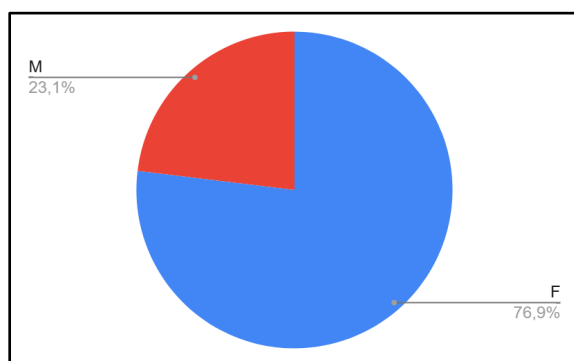


Fig. 1 - Grafico a torta sul genere dei partecipanti

L'età media dei partecipanti è di 34,5 anni (DS = 10,34), con un range che va dai 19 ai 61 anni; va considerato che alcuni partecipanti sono operatori sociali volontari. Più della metà dei partecipanti dichiara di essere in possesso del titolo in Scienze dell'Educazione, il 23,1% di essere in possesso del solo diploma, svolgendo mansioni di operatore sociale con formula contrattuale differente da quella dell'educatore, il 15,4% di possedere un'altra laurea non affine ed il 5,1% di possedere una laurea in Psicologia.

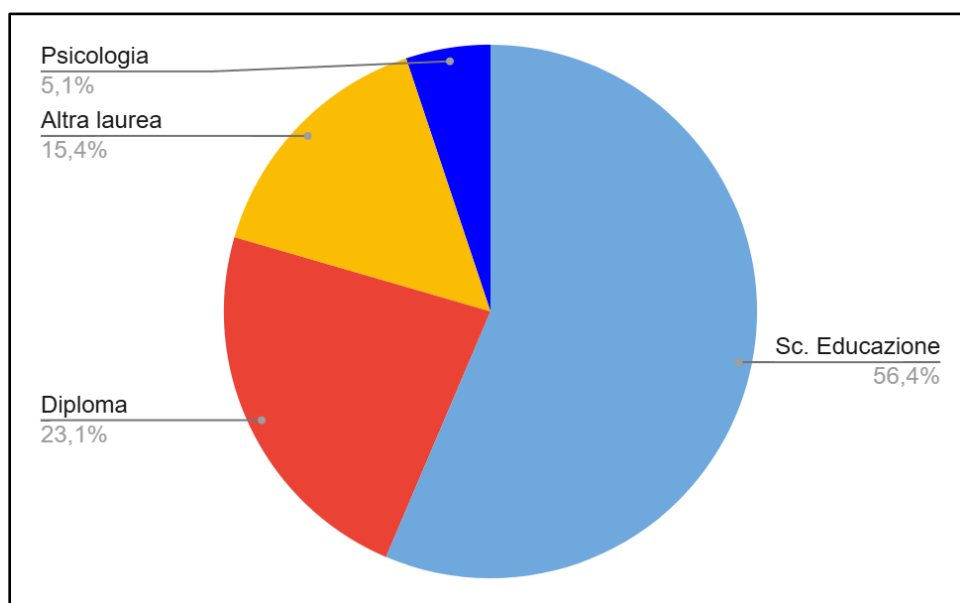


Fig. 2 - Grafico a torta sul titolo di studio

I servizi svolti sono molteplici, ma la percentuale più alta delle mansioni svolte riguarda il lavoro in Comunità (casa-famiglia) e nei Centri di Animazione Territoriale (CAT). Il 12,8% dichiara di lavorare in più posti contemporaneamente.

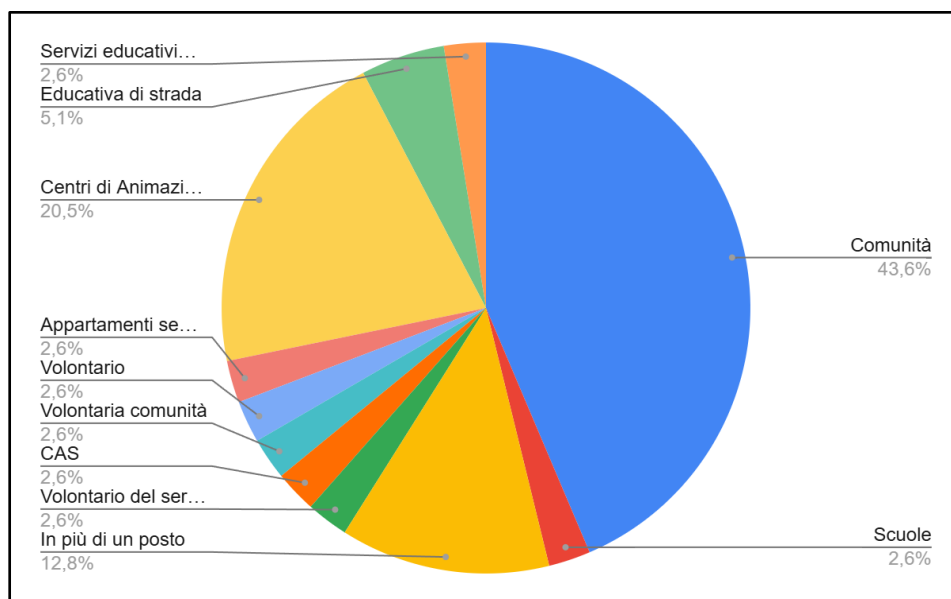


Fig. 3 - Grafico a torta sul servizio prevalentemente svolto dagli educatori

Qualità della comunicazione con gli utenti

La domanda sulla qualità della comunicazione percepita con gli utenti richiede una valutazione su scala da 1 a 5; il 53,8% dichiara una comunicazione di livello 4 e il 30,8% la valuta con il punteggio più alto. Lo 0% attribuisce il valore 1, mentre il 2,6% il valore 2 ed il 12,8% il valore 3.

Variabile	Scala	M	DS
Qualità della comunicazione con gli utenti	1 - 5	4,15	0,75

Tab 15 - Statistiche descrittive relative alla valutazione della qualità della comunicazione con gli utenti

Competenze musicali e uso potenziale della musica

Alla domanda “*pensi che la musica potrebbe essere uno strumento efficace per migliorare la comunicazione nella relazione educativa?*” il 76,8% dei partecipanti ha manifestato i massimi gradi di accordo della scala (4 e 5); questo risultato evidenzia come la musica non venga considerata esclusivamente come un’attività espressiva, ma anche come uno strumento

relazionale e comunicativo in grado di favorire contatto e comprensione reciproca, attraverso pratiche di creazione e ascolto nei contesti quotidiani (Izen, Cassano-Coleman & Piazza, 2023).

Variabile	Scala	M	DS
La musica può migliorare la comunicazione nella relazione educativa	1 - 5	4,14	0,89

Tab 16 - Statistiche descrittive relative alla musica come strumento per migliorare la comunicazione nella relazione educativa

La maggior parte degli educatori e delle educatrici (94,9%) dichiara di ascoltare spesso musica, ed il 69,2% di saper suonare uno strumento musicale; la stessa percentuale di partecipanti afferma di utilizzare la musica anche nelle attività socioeducative, indice di una predisposizione di base alla sperimentazione laboratoriale: la musica è percepita come possibile strumento comunicativo e relazionale.

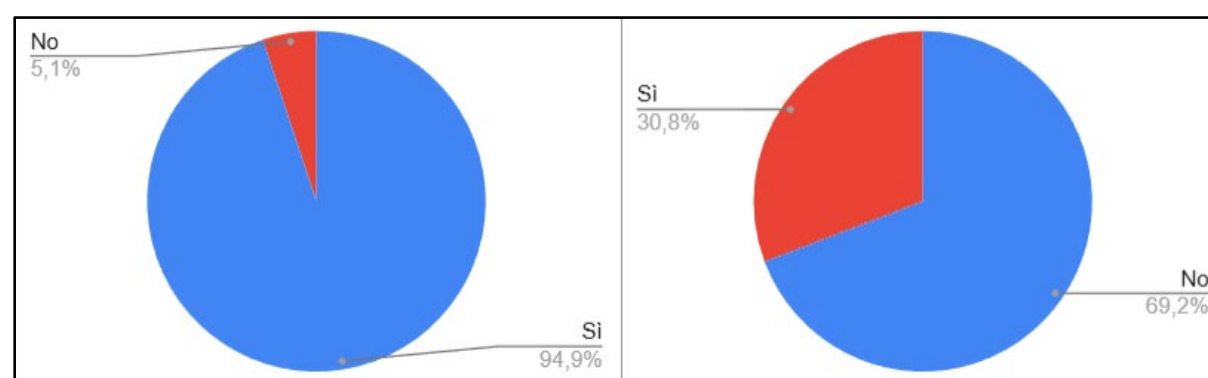


Fig. 4 - Grafico a torta percentuale educatori che ascoltano spesso musica; fig. 5 - Grafico a torta percentuale educatori che utilizzano la musica nelle attività socioeducative

In continuità con questa prima parte descrittiva del campione, si è ritenuto utile approfondire in modo quantitativo alcune dimensioni psicologiche che possono influire sulla disponibilità e sull'efficacia dell'intervento educativo. A tal fine, attraverso il software di analisi SPSS, sono stati analizzati dati relativi alle dimensioni dell'autoefficacia, dell'intraprendenza, dello stress percepito e della resilienza, al fine di delineare un quadro più completo delle risorse personali e professionali degli educatori prima dell'avvio del training. Oltre all'analisi descrittiva dei punteggi medi e dei livelli di ciascuna variabile, è stata condotta anche un'analisi correlazionale tra i diversi fattori, con l'obiettivo di comprendere in che modo le variabili si influenzino reciprocamente.

Autoefficacia (GSES)

La tabella 17 mostra i valori minimi, massimi, le medie e le deviazioni standard per ciascun item della scala GSES in fase pre-training. Tutti gli item presentano valori medi compresi tra 2,67 e 3,10 indicando un livello di autoefficacia percepita moderato nel campione. L'item con la media più alta è GSES6_PRE, “*sono in grado di risolvere la maggior parte dei problemi se impiego lo sforzo necessario*”, ($M = 3,10$; $DS = 0,598$), mentre quello con la media più bassa è GSES10, “*qualsiasi cosa mi capiti, di solito sono in grado di gestirla*”, ($M = 2,67$; $DS = 0,737$). Le deviazioni standard, tutte comprese tra 0,45 e 0,74, mostrano una moderata variabilità delle risposte tra i partecipanti. Nel complesso, i dati suggeriscono che, prima dell'intervento, i partecipanti tendono a percepirsi abbastanza capaci ma non in modo marcato nel gestire situazioni complesse o nella risoluzione di problematiche.

	Minimo	Massimo	Media	DS
GSES1_PRE	1	4	2,92	,703
GSES2_PRE	2	4	2,95	,560
GSES3_PRE	2	4	2,79	,522
GSES4_PRE	1	4	2,92	,664
GSES5_PRE	1	4	2,82	,556
GSES6_PRE	1	4	3,10	,598
GSES7_PRE	2	4	2,74	,549
GSES8_PRE	2	4	2,92	,664
GSES9_PRE	2	4	3,05	,456
GSES10_PRE	1	4	2,67	,737

Tab. 17 - Statistiche descrittive degli item della scala di Autoefficacia (GSES) pre-training

L'affidabilità interna del questionario è stata verificata attraverso il coefficiente α di Cronbach (Cronbach, 1955); il valore ottenuto è 0,831 e mostra buona coerenza tra gli item.

Alfa di Cronbach	N di item
,831	10

Tab. 18 - Coefficiente di affidabilità della scala di Autoefficacia (GSES) pre-training

Il punteggio medio totale alla scala GSES è pari a 2,89 (DS = 0,382) su una scala da 1 a 4. Questo mostra che i partecipanti prima dell'intervento riportano un livello di autoefficacia percepito moderatamente alto, ma non massimo. Il range dei punteggi (da 2,10 a 3,50) mostra una variabilità contenuta, segnalando che la maggior parte dei partecipanti si colloca in una fascia simile di autoefficacia.

Media	2,89
DS	,382
Minimo	2,10
Massimo	3,50

Tab. 19 - Statistiche descrittive dei punteggi totali della scala di Autoefficacia (GSES) pre-training

Intraprendenza (RSS)

Rispetto alla scala relativa all'intraprendenza (RSS), l'item con la media più elevata è RSS2_PRE, “scambio idee con gli altri” (M = 3,49; DS = 0,556), mentre quello con la media più bassa è RSS5_PRE, “esercito il dialogo interiore positivo”, (M = 2,56; DS = 0,912), suggerendo che alcuni aspetti dell'intraprendenza legati più all'iniziativa personale risultano meno sviluppati rispetto ad altri. Le deviazioni standard, tutte comprese tra 0,53 e 0,91, mostrano una variabilità moderata delle risposte, con una tendenza dei partecipanti di fornire risposte abbastanza simili.

	Minimo	Massimo	Media	DS
RSS_PRE	2	4	3,21	,615
RSS2_PRE	2	4	3,49	,556
RSS3_PRE	2	4	3,13	,570
RSS4_PRE	2	4	2,87	,615
RSS5_PRE	1	4	2,56	,912
RSS6_PRE	1	4	2,79	,732
RSS7_PRE	2	4	2,92	,623
RSS8_PRE	2	4	3,36	,537

Tab. 20 - Statistiche descrittive degli item della scala di Intraprendenza (RSS) pre-training

L'analisi dell'affidabilità interna della scala di intraprendenza (RSS) mostra un valore complessivo di $\alpha = 0,772$, calcolato su 8 item, che indica una buona consistenza interna dello strumento. Il Fattore 1 (personal resourcefulness skills) mostra un'alfa di 0,774, anch'esso indicativo di buona affidabilità; il Fattore 2 (social resourcefulness skills) mostra un valore di $\alpha = 0,696$ che, pur essendo leggermente inferiore al valore di soglia ideale, risulta comunque accettabile, specialmente considerando il numero ridotto di item (3). Nel complesso, i coefficienti ottenuti mostrano una buona affidabilità interna.

Scala/Fattori	N di item	Alfa di Cronbach
RSS Totale	8	,772
Fattore 1 <i>Personal Resourcefulness Skills</i>	5	,774
Fattore 2 <i>Social Resourcefulness Skills</i>	3	,696

Tab. 21 - Coefficiente di affidabilità della scala di Intraprendenza (RSS totale) e dei suoi due fattori pre-training

Il punteggio totale (RSS_TOT) mostra una media di 16,33 (DS = 3,26), con valori compresi tra 10 e 23, indicando un livello medio di intraprendenza generale nel campione. Riguardo le sottoscale, il Fattore 1 (personal resourcefulness skills), con una media 1,90 (DS = 0,504), suggerisce un utilizzo moderato delle strategie di auto-aiuto; il Fattore 2 (social resourcefulness skills), con una media di 2,27 (DS = 0,458), indica una maggiore propensione alla richiesta di supporto sociale. Entrambi i fattori mostrano variabilità contenuta nelle risposte.

	RSS_TOT	Fattore 1 <i>Personal Resourcefulness Skills</i>	Fattore 2 <i>Social Resourcefulness Skills</i>
Media	16,3333	1,90	2,27
DS	3,25523	,504	,458
Minimo	10,00	,800	1,33
Massimo	23,00	3,00	3,00

Tab. 22 - Statistiche descrittive di punteggi totali della scala di Intraprendenza (RSS) e delle due sottoscale pre-training

Burnout (MBI)

I punteggi medi dei singoli item della scala MBI variano da 1,41 a 4,82, con deviazioni standard comprese tra 0,79 e 1,4, indicando una variabilità moderata nelle risposte. Gli item con le medie più alte (con valori compresi tra 4 e 4,82) suggeriscono che i partecipanti sperimentano frequentemente sentimenti di fatica, sovraccarico o stress lavorativo; viceversa, gli item con le medie più basse (con valori compresi tra 1,41 e 1,90) indicano una bassa frequenza di sensazioni di distacco o ridotta realizzazione personale. Nel complesso, i risultati descrivono un profilo di stress percepito medio-alto, con maggiore incidenza delle dimensioni legate all'esaurimento emotivo.

	Minimo	Massimo	Media	DS
MBI1_PRE	1	6	4,82	1,30
MBI2_PRE	1	5	1,85	1,07
MBI3_PRE	1	6	2,64	1,37
MBI4_PRE	2	6	4,54	1,10
MBI5_PRE	1	4	1,49	,790
MBI6_PRE	1	5	2,23	1,09
MBI7_PRE	2	6	4,13	,978
MBI8_PRE	1	5	2,33	1,20
MBI9_PRE	1	6	4,03	1,14
MBI10_PRE	1	6	2,08	1,40
MBI11_PRE	1	4	1,51	,823
MBI12_PRE	1	6	4,00	1,10
MBI13_PRE	1	5	1,90	,968
MBI14_PRE	1	5	1,46	1,12
MBI15_PRE	1	6	2,87	1,30
MBI16_PRE	1	6	3,31	1,36
MBI17_PRE	1	6	4,33	,927
MBI18_PRE	1	5	2,67	,927
MBI19_PRE	2	6	4,82	1,02
MBI20_PRE	1	5	1,41	,850
MBI21_PRE	2	5	4,00	,946
MBI22_PRE	1	6	4,08	1,31

Tab. 23- Statistiche descrittive degli item della scala del MBI (Maslach Burnout Inventory) pre-training

La sottoscala EE, relativa all'esaurimento emotivo e composta da 9 item, presenta un'alfa di 0,757, indice di buona consistenza interna. La sottoscala DP, relativa alla depersonalizzazione e composta da 5 item, presenta un'alfa di 0,650, indice di affidabilità accettabile, specie considerando il numero ridotto di item e la natura più eterogenea di questa dimensione. La sottoscala PA, relativa alla realizzazione personale e composta da 8 item, presenta un'alfa di 0,740, anch'esso indicativo di buona coerenza interna.

	N di item	Alfa di Cronbach
EE - Esaurimento Emotivo	9	,757
DP - Depersonalizzazione	5	,650
PA - Realizzazione Personale	8	,740

Tab. 24 - Coefficiente di affidabilità delle sottoscale del MBI pre-training

I risultati mostrano una media di 21,95 (DS = 6,07) per la sottoscala Esaurimento Emotivo (EE), una media di 10,08 (DS = 3,94) per la sottoscala Depersonalizzazione ed una media di 33,18 (DS = 4,86) per la scala Realizzazione Personale. Nel complesso, i punteggi suggeriscono livelli moderati di esaurimento emotivo e depersonalizzazione, mentre un livello medio-alto di realizzazione personale.

	EE - Esaurimento Emotivo	DP - Depersonalizzazione	PA - Realizzazione Personale
Media	21,95	10,08	33,18
DS	6,07	3,94	4,86
Minimo	12,0	5,0	21,0
Massimo	39,0	23,0	42,0

Tab. 25 - Statistiche descrittive dei punteggi totali delle sottoscale del MBI pre-training

La distribuzione dei punteggi della sottoscala Esaurimento Emotivo mostra che la maggior parte dei partecipanti (61,5%) si colloca su un livello moderato di esaurimento emotivo, il 23,1% mostra un livello basso, mentre solo il 15,4 un livello alto. Nel complesso, i dati mostrano che prima del training la maggior parte dei partecipanti mostra stanchezza emotiva, ma non in forma severa. La distribuzione dei punteggi della sottoscala Depersonalizzazione (DP), mostra che oltre la metà dei partecipanti (56,4%) mostra un livello moderato di depersonalizzazione, il 30,8% un livello alto e il 12,8% un livello basso. I dati mostrano una tendenza verso livelli medio-alti di distacco emotivo. La distribuzione dei punteggi della sottoscala Realizzazione Personale mostra che il 71,8% dei partecipanti presenta un alto livello di realizzazione personale, il 15,4% si colloca su un livello moderato, il 12,8% mostra un livello basso. I risultati indicano complessivamente una buona percezione di efficacia e soddisfazione personale all'interno del campione.

Sottoscala MBI	Livello Basso (%)	Livello Moderato (%)	Livello Alto (%)	Totale (%)
EE - Esaurimento Emotivo	23,1	61,5	15,4	100,0
DP - Depersonalizzazione	12,8	56,4	30,8	100,0
PA - Realizzazione Personale	12,8	15,4	71,8	100,0

Tab. 26 - Distribuzione livelli nelle sottoscale MBI pre-training

Resilienza (BRS)

I punteggi medi degli item della scala sulla resilienza (BRS) variano da 2,38 a 3,36, con deviazioni standard comprese tra 0,85 e 1,09, indicando una moderata variabilità nelle risposte. Gli item con una media più elevata (BRS1_PRE = 3,36, BRS3_PRE = 3,21 e BRS5_PRE = 3,28) suggeriscono una percezione positiva dei partecipanti nel considerarsi in grado di reagire positivamente alle difficoltà; i restanti item con le medie più basse suggeriscono invece minore accordo con affermazioni che riflettono una rapida capacità di recupero. I dati riportano complessivamente un livello medio di resilienza percepita.

	Minimo	Massimo	Media	DS
BRS1_PRE	1	5	3,36	,932
BRS2_PRE	1	5	2,51	1,09
BRS3_PRE	1	5	3,21	1,00
BRS4_PRE	1	4	2,38	,963
BRS5_PRE	1	5	3,28	,857
BRS6_PRE	1	5	2,46	,884

Tab. 27 - Statistiche descrittive degli item della scala di Resilienza (BRS) pre-training

Il valore di $\alpha = 0,838$ evidenzia un'ottima consistenza interna della scala di Resilienza (BRS), suggerendo che gli item misurano in modo omogeneo il costrutto di resilienza percepita.

Alfa di Cronbach	N di item
,838	6

Tab. 28 - Coefficiente di affidabilità della scala di Intraprendenza (BRS) pre-training

Il punteggio medio totale della scala di Resilienza (BRS) nella fase pre-training è pari a 3,43 (DS = 0,72) su una scala da 1 a 5; questo valore indica un livello medio alto di resilienza percepita. L'oscillazione dei punteggi da 1,29 a 4,86 evidenzia comunque una certa variabilità individuale nella percezione del costrutto.

Media	3,43
DS	,723
Minimo	1,29
Massimo	4,86

Tab. 29 - Distribuzione del punteggio totale della scala di Resilienza pre-training

Correlazioni

Per analizzare le correlazioni tra le dimensioni psicologiche indagate è stato utilizzato il coefficiente di correlazione di Pearson (r) (Pearson, 1895) che consente di valutare la forza e la direzione delle associazioni lineari tra variabili continue. L'autoefficacia (GSES) risulta positivamente correlata con l'intraprendenza (RSS; $r = ,715$; $p < .001$), la realizzazione personale (PA; $r = ,537$; $p < .001$) e la resilienza (BRS; $r = ,468$; $p < .003$), suggerendo che livelli più elevati di fiducia nelle proprie capacità si associano ad una maggiore intraprendenza, percezione di efficacia professionale e resilienza. Al contrario, la GSES è negativamente correlata con l'esaurimento emotivo (EE; $r = -,471$; $p = .002$), indicando che una maggiore autoefficacia è legata a minori livelli di stress emotivo. L'intraprendenza (RSS) è correlata positivamente con la resilienza (BRS; $r = ,473$; $p = .002$) e la realizzazione personale ($r = -,689$; $p < .001$), e correlata negativamente con l'esaurimento emotivo ($r = -,465$; $p = .003$), confermando il ruolo protettivo di tale risorsa personale rispetto al burnout. All'interno della MBI si osserva una correlazione positiva tra l'esaurimento emotivo (EE) e la depersonalizzazione (DP; $r = ,657$; $p < .001$) e una correlazione negativa tra l'esaurimento emotivo (EE) e la realizzazione personale (PA; $r = -,480$; $p = .002$). Infine, la resilienza (BRS)

mostra correlazioni positive con l'autoefficacia ($r = ,468$; $p = .003$) con la realizzazione personale (PD; $r = ,490$; $p = .002$), mentre correla negativamente con l'esaurimento emotivo (EE; $r = -,410$; $p = .010$), indicando che una maggiore resilienza è associata ad un migliore benessere e a minori sintomi di stress lavorativo.

	GSES	RSS_TOT	EE	DP	PA
GSES	-	-	-	-	-
RSS_TOT	,715***	-	-	-	-
EE	-,471**	-,465**	-	-	-
DP	-,298	-,172	,657***	-	-
PA	,537***	-,689***	-,480**	-,262	-
BRS	,468**	,473**	-,410**	-,080	,490**

Tab. 30 - Matrice delle correlazioni (r di Pearson) tra autoefficacia (GSES), intraprendenza (RSS), stress (EE, DP, PA) e resilienza (BRS) pre-training.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4.2.3 Analisi del questionario di gradimento del training musicale

La valutazione del gradimento del training musicale è stata effettuata mediante questionario somministrato ad educatori e operatori al termine del percorso musicale. I risultati, riportati nella tabella sottostante, mostrano livelli di soddisfazione molto elevati in tutte le dimensioni indagate.

Variabile	Scala	M	DS
Interesse per le attività svolte	1 -5	4,53	0,70
Utilità percepita per l'attività professionale	1 -5	4,13	0,90
Utilità di una formazione regolare	1 -5	4,13	0,99
Desiderio di riproporre le attività agli utenti	1 -5	4,21	0,97
La musica come un buono strumento nelle relazioni di cura	1 -5	4,71	0,56
La musica come un valido mezzo di comunicazione con gli utenti	1 -5	4,50	0,71

Tab. 31 - Statistiche descrittive del gradimento di educatori ed operatori sulle attività svolte

Le risposte al questionario di gradimento mostrano una tendenza fortemente positiva: la maggior parte dei partecipanti ha attribuito il massimo punteggio (5) nella scala di valutazione, indicando un elevato livello di interesse, utilità percepita ed apprezzamento generale per il training musicale. Le medie dei punteggi, che si muovono tra 4,13 e 4,71, insieme ai punteggi delle deviazioni standard, suggeriscono un'ampia condivisione di giudizi positivi all'interno del gruppo.

4.3 Conclusioni

Il quadro emerso dai questionari trasversali è quello di un gruppo solido da un punto di vista professionale e fortemente motivato, composto prevalentemente da laureati in ambito

educativo, impegnati in contesti e fasce d'età molto eterogenei. Il clima emotivo percepito è perlopiù positivo, con un'alta frequenza di emozioni come gioia e soddisfazione; non mancano però ambivalenze, stanchezza e frustrazione legate soprattutto agli aspetti organizzativi e burocratici del lavoro quotidiano e di rete. La comunicazione con gli utenti è definita pressoché buona, pur restando sensibile al contesto, alle età degli utenti e alle condizioni di incontro. Le attività espressive, specie la musica, vengono percepite in questo scenario come strumenti in grado di sostenere la relazione sociale ed educativa e favorire il benessere; i freni principali riguardano la consapevolezza di competenze insufficienti, logistiche o il timore di una scarsa partecipazione da parte degli utenti. Il dato relativo alla percezione positiva della musica come strumento educativo, accompagnato dal riconoscimento di alcuni limiti legati alle competenze, trova riscontro nella letteratura internazionale: Barrett, Flynn & Welch (2019), in uno studio condotto su educatori ed educatrici australiani evidenziano che, nonostante l'assenza di una formazione formale, la maggior parte di essi manifesta convinzioni e valori positivi verso la musica. Tali risultati suggeriscono la necessità di implementare programmi di formazione professionale per consentire un uso più diffuso e consapevole sulle pratiche musicali in ambito sociale ed educativo. Sul piano psicologico, gli educatori e le educatrici prima dell'intervento mostrano livelli medio-alti di autoefficacia e resilienza, un profilo di burnout centrato su un esaurimento emotivo moderato e una realizzazione personale tendenzialmente elevata. Le correlazioni confermano che autoefficacia, intraprendenza e resilienza agiscono da fattori protettivi rispetto allo stress, associandosi ad un maggior senso di efficacia personale. Tali risultati trovano conferma nella letteratura scientifica: studi recenti (Souto, Brito & Pereira, 2022; Buonomo, Fatigante & Fiorilli, 2017) evidenziano come un elevato senso di efficacia personale e professionale, la promozione di un ambiente favorevole al benessere e la capacità di affrontare in modo proattivo le difficoltà in ambito lavorativo siano associate a minori livelli di esaurimento emotivo oltre che ad una elevata realizzazione personale. Da questi presupposti è stato sviluppato il training musicale, strutturato per offrire esperienze inclusive, accessibili e trasferibili nella pratica educativa quotidiana. I dati raccolti mediante il questionario di gradimento post-intervento confermano la positività dell'approccio adottato: la quasi totalità dei partecipanti ha espresso valutazioni molto positive, riconoscendo nella musica un efficace strumento per la relazione di cura e la comunicazione con gli utenti. Questi risultati costituiscono la base per le successive esperienze progettuali, orientate al consolidamento e all'ampliamento dell'utilizzo della musica nei contesti socioeducativi.

Capitolo 5

Analisi dei dati Progetto A (Casa-famiglia)

In seguito alla somministrazione dei questionari pre-training e in seguito allo svolgimento delle attività musicali con educatori, educatrici e volontari del servizio, è stato organizzato un focus group finalizzato alla condivisione e alla riflessione sull'esperienza formativa. Inoltre, prima e dopo i training realizzati con i minori presenti in comunità, gli educatori hanno compilato una rubrica pre e post-intervento finalizzata a rilevare i cambiamenti nelle dimensioni sociali, cognitive e comportamentali dei minori, come dettagliatamente descritto nel Capitolo 3. I dati raccolti attraverso questi strumenti costituiscono le basi per l'analisi qualitativa e quantitativa che segue.

5.1 Analisi del focus group con gli educatori

L'analisi del focus group è stata condotta mediante la procedura qualitativa descritta nel capitolo 3, paragrafo 3.7.8, basata su trascrizione integrale, anonimizzazione e codifica tematica ispirata alla Grounded Theory. Il focus group si è svolto presso la sede principale di Casa Nostra in un contesto informale e non direttivo. I partecipanti erano disposti in cerchio, al fine di favorire il confronto e la circolazione delle idee. Durante l'incontro il clima è stato dialogico e partecipativo. Hanno preso parte al focus group la conduttrice, la coordinatrice delle case-famiglia, sei educatori ed educatrici, due volontari.

Cosa significa per voi essere un educatore/una educatrice?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Mediatore -Guida -Accompagnatore	1. Ruolo e funzione	Sostenere e supportare i ragazzi, aiutandoli nella gestione della relazione con l'altro, mediando in situazioni di conflittualità
-Apertura -Accoglienza -Empatia	2. Qualità personali	Essere emotivamente e mentalmente aperto all'altro e ai cambiamenti, vedere il buono delle cose, ascoltare l'altro e accoglierlo
-Integrità -Coerenza -Trasparenza	3. Etica professionale	Deve preservare coerenza tra vita professionale e personale
-Mettersi in discussione -Autoconsapevolezza	4. Riflessività ed equilibrio	Essere in grado di riflettere su sé stesso, senza perdere l'equilibrio

Tab. 1 - Codici e categorie tematiche emerse sull'essere educatori

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“per me è una fonte di sicurezza, di energia, è una guida”*; 2. *“un punto di riferimento per dei ragazzi che magari non sempre hanno avuto questa possibilità di avere qualcuno su cui affidarsi sotto qualsiasi punto di vista, qualsiasi tipo di problema, dal più banale al più serio. Ogni ragazzino sa che comunque, che lui voglia o meno, prima o poi qualcuno con cui può confidarsi comunque ce l'ha, non è abbandonato; quindi, è comunque una figura che magari su certe cose ti dà totale libertà, nel senso che nessuno è obbligato a dire qualcosa, però i ragazzi sanno che non sono abbandonati, secondo me questa è una cosa importantissima che ogni educatore fa”*; 3. *“credo che la caratteristica fondamentale sia un po' l'integrità della persona, nel senso che l'educatore non si può permettere di essere una persona nella vita e un'altra persona davanti ai ragazzi, perché i bambini e i ragazzi ti sgamano subito”*; 4. *“è una persona che sa mettersi in discussione, non sempre, non continuamente, senno non ci sarebbe mai un attimo di equilibrio. Però una persona che sa leggersi un po' dentro, insomma, ecco, credo che sia fondamentale in un lavoro di relazione continua per poter migliorare e per poter capire l'altro, ecco”*.

Cos'è la musica per voi? E cos'è per voi la musica nella pratica educativa?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Collante per il gruppo -Linguaggio condiviso	1. Funzione relazionale	Favorisce momenti di vicinanza e coesione all'interno del gruppo, diventando un linguaggio comune alternativo al verbale
-Gestione delle tensioni -Espressione emotiva	2. Funzione emotiva	Aiuta a calmare tensioni ed esprimere stati d'animo e ad esprimere le proprie emozioni
-Allegria -Spensieratezza	3. Funzione ludico-ricreativa	Crea un clima disteso e sereno
-Osservazione -Comprensione	4. Strumento educativo	Permette una lettura degli stati d'animo ed una maggiore comprensione dell'altro

Tab. 2 - Codici e categorie tematiche emerse sul ruolo della musica nella pratica educativa

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“crea un po' di feeling tra il gruppo”*; 2. *“nella pratica educativa può essere uno strumento di calma, per calmare delle tensioni”*; 3. *“per creare un po' di spensieratezza”*; 4. *“magari c'è una musica, come può partire una canzone, che magari piace tanto ai ragazzi, già quello vedi che loro ti guardano e dentro di loro pensano, sì, questa mi ha capito”*.

A seguito del training come le competenze acquisite hanno cambiato il vostro senso di autoefficacia?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Consapevolezza del potenziale della musica -Mancanza di ricadute immediate -Possibilità di sviluppi futuri	1. Autoefficacia potenziale	Il training ha stimolato curiosità e riflessione, ma non ancora cambiamenti operativi
-Dipendenza dalla presenza di una esperta esterna -Percezione di competenza limitata -Necessità di guida e sostegno	2. Autoefficacia dipendente (etero sostenuta)	La fiducia professionale è associata alla presenza di una professionista esterna che funge da “garanzia” per la riuscita delle attività
-Uso relazionale e non tecnico -Applicazione in contesti ristretti	3. Autoefficacia situata e selettiva	L'autoefficacia emerge in situazione circoscritte e gestibili
-Necessità di approfondimenti e pratica -Percorsi continuativi	4. Autoefficacia formativa	Bisogno di consolidare competenze e sicurezze attraverso ulteriori esperienze

Tab. 3 - Codici e categorie tematiche emerse sull'autoefficacia percepita post-training

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. “*personalmente, penso che non abbia impattato nel mio lavoro di educatore, ma potrebbe farlo. Nel senso che è stata una formazione molto bella, molto interessante, anche perché non è stata solo formazione, ma perché ci siamo messi in gioco, è stato anche divertente*”; 2. “*esperienza bellissima, stiamo parlando di un'esperienza bellissima, è stato bellissimo anche con i ragazzi proprio perché c'erano tutti i presupposti perché il corso andasse bene, c'era Chiara che era molto preparata, probabilmente se l'avessimo fatta fra di noi sarebbe avremmo rischiato di di rovinare l'esperienza, perché magari non eravamo così pronti*”; 3. “*se lo penso in un lungo termine c'è qualcosa penso che potrei usare nella relazione con qualcuno dei ragazzi, però molto mirato e non in gruppo*”; 4. “*...e poi è stata un'esperienza di quelle che vivi nel momento della formazione, e poi magari tra sei mesi non so se riuscirei a riproporre le attività magari come le abbiamo fatte con Chiara, che abbiamo già proposto ai ragazzi, perché comunque era passato poco tempo, e invece, secondo me, sono proprio quelle esperienze che per riuscire a interiorizzare devi comunque metterle in pratica per più volte e per più tempo*”.

Com'è cambiata la vostra voglia di mettervi in gioco come professionisti/e?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Idee inattese -Scoperta di nuovi modi di usare la musica -Uso educativo della musica	1. Curiosità e nuovi spunti	Gli educatori ritrovano la dimensione creativa del proprio lavoro, sperimentando e mettendosi in gioco
-Emozioni positive nei giorni successivi al training -Percezione di una traccia duratura	2. Entusiasmo	Il training produce un entusiasmo immediato che però lascia una traccia motivazionale
-Uso della musica come strategia per gestire le criticità -Capacità di rielaborare i momenti critici in modo positivo	3. Trasformazione delle difficoltà in momenti creativi	La voglia di mettersi in gioco si trasforma in capacità di adattamento: la musica può divenire risorsa per far fronte a situazioni problematiche
-Mancanza di tempo -Mancanza di strumenti -Insicurezza nell'autonomia	4. Ostacoli alla continuità	L'entusiasmo della formazione si scontra con i limiti pratici; la motivazione necessita di sostegno

Tab. 4 - Codici e categorie tematiche emerse sui cambiamenti nella voglia di mettersi in gioco come professionisti percepita post-training

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“innanzitutto, il fatto di averlo fatto noi in prima persona, mi ha acceso quella lampadina di dire beh se lo fanno degli adulti, perché non lo possono fare anche degli adolescenti? E poi è stata una formazione con delle attività veramente ampie, un ventaglio ampio di attività, che quindi ti permettevano sia di poter cogliere quella cosa che va bene per i bambini, per dei preadolescenti, per degli adolescenti. Quindi sì, diciamo che mi ha cambiato, perché mi ha fatto vedere un altro lato della musica e un altro potenziale”*; 2. *“il momento è stato molto bello e ha lasciato un po' la scia nei giorni successivi. Adesso non saprei dirti se mi sento diversa, però sicuramente le idee che sono uscite, come dicevo, anche con i ragazzi, le cose che abbiamo provato ci sono insomma, ecco, e quando sarà, magari usciranno nel momento in cui serviranno”*; 3. *“mi viene in mente una ragazzina che ieri, così, continuava a battere il cassetto, in continuo, in continuo, presente? Prima della cena, in continuo, e tichetetachete e tichetetachete, poi batte sul piatto, e allora là dici o lo trasformiamo in musica o andiamo via di testa, cioè, nel senso, un martello; perciò, dopo ci ridi un po' su, ma anche...sì, come la musica può aiutare anche in quelle situazioni in cui in qualche modo devi uscirne”*; 4. *“dopo*

aver fatto questa esperienza, insomma, ti rimane, vorrei riproporla, ma mancano i momenti, mancano gli strumenti, le attrezzature, le competenze”.

Come un'attività musicale può influire sullo stress lavorativo e sullo stress negli utenti?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Pausa dalla routine -Leggerezza e condivisione -Coesione del gruppo	1. Distensione e benessere per l'equipe	La musica agisce come pausa rigenerativa dalla quotidianità e come momento di rilassamento e unione all'interno del gruppo di lavoro
-Cambiamento del clima emotivo -Influenza sull'umore	2. Regolazione emotiva per gli utenti	La musica diventa strumento di regolazione dello stress, trasformando la tensione in un momento condiviso
-Attività “con” gli utenti e non “per” loro -Educatori e utenti sullo stesso piano -Clima relazionale sereno -Riduzione della pressione dei ruoli	3. Corresponsabilità educativa e clima disteso	La musica conferisce una posizione simmetrica alla relazione tra educatori e utenti: le attività condivise rafforzano la relazione eliminando il carico dovuto al ruolo
-Necessità di usare strumenti familiari nei momenti di crisi -Percezione di competenza parziale	4. Competenza come condizione d'uso efficace	La musica può migliorare le condizioni di stress se utilizzata in modalità conosciute, viceversa può generare ulteriore ansia anziché ridurla
-Trasformazione dello stress in momenti creativi -Integrazione con altri linguaggi espressivi -Flessibilità nella risoluzione di imprevisti	5. Gestione dello stress mediante la creatività	La musica offre modalità di reazione allo stress mediante strategie creative e flessibili

Tab. 5 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nella gestione dello stress

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“penso che aiuti un po' a creare il gruppo, aiuta comunque anche a fare delle cose diverse, che magari nella settimana c'è sempre un po' di corsa, si parla sempre di cosa devo fare, così colà, magari è un momento che ti aiuta proprio anche a pensare ad altro, a metterti in gioco, comunque ti tira fuori un po' di entusiasmo”*; 2. *“la musica diventa quella di un cassetto che si muove, di una forchetta che continua a battere, cioè la trasformi in musica, sperando che la situazione evolva in un altro modo rispetto al continuare a battere per attirare l'attenzione o per esprimere il no di quel momento. Se si può chiamare musica anche quello ecco, sono strategie che uno mette in atto e perciò motivo in più che il corso ci autorizza ad usare, ci ha aperto una veduta in più,*

e adesso sta a noi trovare la strategia in quel momento con quel particolare ragazzino o ragazzina per provare a utilizzare la musica. Sì, per rompere la situazione un po' di disagio"; 3. "di fatto eravamo educatori e ragazzi con gruppi misti che facevano le attività di musicoterapia; quindi, questo è sicuramente un beneficio per loro, perché ti metti sullo stesso piano, non è un'attività per loro, ma è un'attività con loro"; 4. "bisogna avere padronanza dello strumento, quindi l'idea di utilizzare in un momento di crisi una cosa un po' così, che non so bene maneggiare, non mi verrebbe, piuttosto utilizzo strumenti che so che sono miei e che sono abituata ad usare"; 5. "in alcuni può funzionare questa cosa qui della musica, ma anche con i grandi magari c'è un contrasto tra fratelli, dicono la parolina che mi fa pensare a una canzone, oppure un movimento che sembra che facciano un ballo, cioè piccole cose che però comunque aiutano a stemperare un attimo gli animi e poi finisce più delle volte in una risata insomma. E quindi si chiude la situazione, un po' creativi bisogna essere, insomma".

Come questa attività vi ha messo in relazione con colleghi e utenti?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Assenza di giudizio -Assenza di gerarchie -Partecipazione autentica	1. Relazione paritaria, non prestazionale	La musica permette una collaborazione paritaria, extra ruolo predefinito, senza alcun tipo di giudizio
-Esperienza di gruppo con focus sul gruppo -Momento di serenità condiviso	2. Conoscenza e coesione dell'equipe	Le attività musicali consentono al gruppo di conoscersi oltre al lavoro quotidiano in un contesto destrutturato e rilassato
-Medesimo livello tra educatori e utenti -Rottura delle resistenze iniziali degli utenti	3. Esperienza condivisa con gli utenti	Vedere gli educatori "lanciarsi" nelle attività permette ai ragazzi di partecipare senza timore, permettendo una conoscenza reciproca al di fuori del contesto consueto riducendo la distanza educativa
-Dalla conduzione alla partecipazione -Libertà nel lasciarsi andare -Presenza autentica oltre il risultato	4. Ridefinizione del ruolo educativo	La relazione educativa si trasforma in co-esperienza

Tab. 6 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nella relazione tra colleghi e utenti

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“non erano richieste competenze particolari, quindi proprio non era prestazionale”; “abbiamo collaborato per raggiungere la consegna”*; 2. *“sono stati momenti veramente belli, arricchenti, spensierati, allegri, quindi questo è un po' quello che sì, ci portiamo forse a casa rispetto alla relazione tra colleghi”*; 3. *“eravamo un po' tutti sullo stesso piano, nel senso che comunque tutti abbiamo partecipato all'attività, per cui è stato un bel momento di gruppo, insomma ecco, anche magari con chi a volte fa più fatica a partecipare”*; 4. *“penso che è stata una delle poche attività dove, comunque, no non che non abbiamo lavorato insieme, ma che facevamo un po' la stessa cosa a livello proprio di lasciarsi trasportare”*.

Come questa attività ha cambiato la comunicazione con gli utenti e tra gli utenti stessi?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Rievocazione dell'esperienza -Ricordo come linguaggio affettivo -Rafforzamento del legame di gruppo	1. Comunicazione affettiva	Riferimenti impliciti alle attività musicali rafforzano la coesione e riportano tonalità affettive nel dialogo quotidiano
-Attività musicale come esercizio comunicativo -Empatia e comprensione dei punti di vista -Rielaborazione delle dinamiche educative	2. Comunicazione riflessiva e di prospettiva	La comunicazione diviene più intima e partecipata; l'esperienza musicale agisce come catalizzatore emotivo che rafforza il legame comunicativo: sperimentando nuovi ruoli comunicativi si comprendono meglio le modalità di interazione reciproche
-Rievocazione come strumento di regolazione -Autocontrollo e contenimento relazionale	3. Comunicazione regolativa	Le esperienze condivise divengono riferimento regolativo

Tab. 7 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nella comunicazione con e tra utenti

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“sono attività e esperienze che lasciano qualcosa in ognuno di noi e di conseguenza lasciano, secondo me, dei ricordi. E questo, secondo me, aiuta magari nei legami, che a volte magari può riuscire fuori l'argomento e si ricorda con un sorriso magari in determinati momenti e crea, secondo me, un momento di condivisione in più, sia con i ragazzi, ma anche tra l'equipe stessa e chi opera con i ragazzi”*; *“nella relazione con i ragazzi secondo me, poi comunque è un altro pezzettino che aggiungi al bagaglio di esperienze condivise, per cui sai che ritornerà al discorso, è un'esperienza condivisa con tutti i benefici che questo può portare, per cui il giorno dopo, il*

giorno stesso, i giorni dopo a tavola si ricordano dei momenti più divertenti, quindi si aggiunge un pezzettino anche al linguaggio comune che hai con i ragazzi”; 2., 3. “ogni tanto succede che la scena si ripropone nella quotidianità e prima di parlare, di fare l'osservazione o il richiamo, si fermano e ricordano quella scena che è stata messa e allora si auto-regolano. Posso dirti questo nell'immediato. L'aver provato i panni dell'altro li aiuta ad auto-regolarsi”.

Sintesi tematiche e modello concettuale finale

Categoria Tematica	Aspetti positivi	Aspetti negativi
Autoefficacia e competenze	-Maggiore consapevolezza del potenziale educativo della musica -Riconoscimento dell'efficacia del gruppo come risorsa -Fiducia nel provare nuove attività	-Percezione di poca competenza in area musicale per un'applicazione autonoma
Motivazione e mettersi in gioco	-Motivazione professionale rinnovata e curiosità nel proporre idee creative -Desiderio di sperimentarsi	-Difficoltà a mantenere nel tempo la “scia” di entusiasmo -Routine organizzative e temporali vincolano l'applicazione pratica delle competenze acquisite
Gestione dello stress e benessere	-Musica come strumento di decompressione e regolazione emotiva -Capacità di trasformare situazioni stressanti in occasioni ludiche	-Insicurezza nell'usare la musica in momenti di crisi, preferendo l'uso di strumenti già consolidati
Comunicazione e relazione	-Incremento della condivisione e della coesione del gruppo -Relazioni più paritarie e non prestazionali -Uso di un linguaggio alternativo e comune tra educatori e utenti	-Mediazione e necessità di un filo conduttore nell'interazione con target differenti
Feedback generali	-Esperienza formativa piacevole e stimolante -Riconoscimento del valore del “fare insieme”	-Necessità di un supporto metodologico stabile -Formazione troppo breve

Tab. 8 - Sintesi aspetti negativi e positivi emersi dall'esperienza formativa

Il training musicale per educatori ed educatrici svolto presso Casa Nostra si è rivelato essere un'esperienza formativa significativa, in grado di potenziare consapevolezza professionale e senso di autoefficacia. Le attività hanno stimolato curiosità, riflessività e voglia di mettersi in

gioco, favorendo la sperimentazione di linguaggi espressivi e non verbali utili nella promozione del benessere e nella gestione di dinamiche di stress. La musica si è rivelata uno strumento di benessere, regolazione emotiva e coesione di gruppo, in grado di promuovere una comunicazione paritaria ed empatica tra educatori e utenti.

Accanto agli aspetti positivi, sono emerse criticità legate alla breve durata della formazione e alle competenze musicali acquisite percepite e alla difficoltà di integrare stabilmente le pratiche acquisite all'interno della quotidianità lavorativa. Molti partecipanti hanno inoltre evidenziato la necessità di un supporto continuativo da parte di una figura professionale esperta, in grado di supervisionare e sostenere l'applicazione autonoma delle metodologie musicali all'interno dei contesti socioeducativi.

E' importante sottolineare che le categorie tematiche emerse non rappresentano la somma di opinioni individuali, bensì il risultato di un processo conversazionale collettivo; le interpretazioni finali restituiscono ciò che è stato co-costruito all'interno del gruppo. Le categorie analizzate riflettono la dimensione collettiva, integrando i contributi dei singoli alle dinamiche di interazione che hanno guidato l'emergere dei temi principali.

L'analisi ha rivelato una forte interconnessione tra le categorie tematiche emerse nelle singole risposte. La sintesi di queste relazioni trasversali ha portato all'individuazione di una Core Category, ovvero il concetto centrale che riassume il fenomeno: musica come spazio relazionale trasformativo. Questa Categoria Centrale descrive come la musica possa agire da catalizzatore per il cambiamento relazionale e professionale, sottolineando al contempo l'esigenza di percorsi strutturati e supervisionati per consolidare a lungo termine i benefici osservati e al contempo sostenere il benessere di educatori e utenti dei servizi socioeducativi. Il modello concettuale della figura 5 illustra in modo schematico le interrelazioni tra i processi relazionali attivati (anello interno) e le condizioni di sostenibilità (anello esterno) essenziali per lo sviluppo e l'efficacia a lungo termine della musica come dispositivo pedagogico di cura.



Fig. 1 - Modello concettuale della categoria centrale “musica come spazio relazionale trasformativo”

5.2 Analisi della rubrica osservativa

La rubrica pre e post-intervento, elaborata appositamente per ricerca, ha consentito di raccogliere, attraverso l’osservazione diretta degli educatori e delle educatrici, informazioni sui cambiamenti di 15 degli utenti della Casa-famiglia nelle dimensioni sociale, emotiva e cognitiva in seguito alle attività musicali proposte (coloro che sono riusciti a partecipare ad entrambi gli incontri). Per verificarne la coerenza interna, è stata condotta un’analisi di affidabilità mediante l’Alfa di Cronbach, calcolato per ciascuna dimensione nelle fasi pre e post-intervento. Si ricorda che gli item a valenza negativa sono stati invertiti prima del calcolo degli indici di affidabilità.

Dimensione	α Pre	α Post	N di item
Sociale	,741	,868	3
Emotiva	,780	,675	3
Cognitiva	,957	,934	3

Tab. 9 - Coefficienti di affidabilità delle dimensioni Sociale, Emotiva e Cognitiva della rubrica osservativa pre e post-intervento

Dall’analisi emerge un miglioramento complessivo in tutte le dimensioni osservate dopo l’intervento musicale. Rispetto alla dimensione sociale, le media passa da $M = 2,62$ a $M = 3,20$, indicando un incremento delle competenze relazionali e collaborative dei ragazzi; tuttavia, la

deviazione standard aumenta (da $DS = 0,68$ a $DS = 0,86$), suggerendo una maggiore eterogeneità nei comportamenti post-intervento. La dimensione emotiva risulta la dimensione con il miglioramento più evidente, con un aumento della media da $M = 2,93$ a $M = 3,44$ e con una riduzione della variabilità (da $DS = 0,73$ a $DS = 0,54$), indicando una tendenza più omogenea nel gruppo nei cambiamenti relativi all'espressione emotiva. La dimensione cognitiva mostra un incremento più contenuto, con una media che va da $2,55$ a $2,98$, ma comunque coerente con la tendenza generale. Anche la deviazione standard lievemente inferiore nel post (da $DS = 0,97$ a $DS = 0,89$) segnala una maggiore coerenza tra i partecipanti nel miglioramento dei processi di concentrazione, attenzione e memoria. Nel complesso, tutte le dimensioni mostrano un miglioramento nel post-intervento, suggerendo l'efficacia delle attività musicali nel potenziare alcune competenze di ragazzi e ragazze.

Dimensione	M Pre	DS Pre	M Post	DS Post	Min-Max Pre	Min-Max Post
Sociale (SOC)	2,62	0,68	3,20	0,86	1,00 - 3,67	1,00 - 4,00
Emotiva (EMO)	2,93	0,73	3,44	0,54	1,00 - 4,00	2,67 - 4,00
Cognitiva (COGN)	2,55	0,97	2,98	0,89	1,00 - 4,00	1,67 - 4,00

Tab. 10 - Statistiche descrittive delle tre dimensioni della rubrica osservativa pre e post-intervento

Per verificare la significatività statistica tra le differenze osservate nelle fasi pre e post-intervento musicale, è stato condotto un *t*-test per campioni appaiati sulle tre dimensioni della rubrica osservativa.

Dimensione	<i>t</i> (df = 14)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Sociale (SOC)	-2,78	,015	-,133
Emotiva (EMO)	-2,62	,020	-,104
Cognitiva (COGN)	-3,10	,008	-,206

Tab. 11 - *t* test per campioni appaiati e ampiezza dell'effetto pre e post-intervento

Nota. $p < .05$ = significativo; *d* = ampiezza dell'effetto (Cohen, 1988): .20 = piccolo, .50 = medio, .80 = grande.

Come riportato in tabella, il *t* - test per campioni appaiati ha evidenziato differenze statisticamente significative tra la fase pre e post-intervento in tutte le dimensioni considerate: sociale ($t(14) = -2,78$; $p = ,015$), emotiva ($t(14) = -2,62$; $p = ,020$) e cognitiva ($t(14) = -3,10$;

$p = ,008$). Tuttavia, i valori del Cohen's d indicano una dimensione dell'effetto piccola (d compresi tra $-,104$ e $-,206$), suggerendo un impatto modesto dell'intervento in termini di ampiezza, probabilmente influenzato dalla variabilità del gruppo o dal numero modesto di partecipanti.

5.3 Altri dati qualitativi

I feedback scritti e le espressioni spontanee raccolti al termine delle attività da educatori e ragazzi rappresentano un dato di triangolazione molto importante al fine di cogliere la dimensione affettiva immediata dell'esperienza. Anche questi dati sono stati analizzati mediante codifica tematica induttiva per identificare i nuclei di senso e le categorie tematiche che riflettono l'impatto delle attività sulla relazione.

5.3.1 Prospettiva degli educatori

L'analisi delle risposte scritte degli educatori, delle educatrici e dei volontari evidenzia come l'attività abbia prevalentemente agito sul benessere dell'equipe e sulla rottura delle gerarchie relazionali (sia tra colleghi, sia con gli utenti). L'emergere di temi quali "messa in gioco" e "condivisione" indica un valore aggiunto sia sul piano professionale, sia su quello personale.

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Libertà espressiva -Assenza di vergogna -Autoironia	1. Messa in gioco e superamento del giudizio	L'attività ha creato un ambiente sicuro che ha eliminato la paura del giudizio, facilitando la possibilità di sperimentarsi
-Divertimento condiviso -Momento di felicità/gioia -Risonanza emotiva	2. Benessere dell'equipe	L'esperienza ha generato benessere emotivo; il divertimento è percepito come un fattore di ricarica per gli educatori con effetto di risonanza sul gruppo
-Ascolto -Senso di unione -Incontro	3. Coesione relazionale e rispetto reciproco	L'attività ha unito un insieme di persone (educatori e utenti) in un'unica entità coesa, che consente l'incontro e l'accettazione dell'altro
-Lavoro come condivisione -Lavoro come crescita -Applicazione pratica	4. Condivisione come valore professionale	Il lavoro viene inteso come condivisione per generare crescita comune. Il trasferimento dalla formazione alla pratica genera arricchimento

Tab. 12 - Codici e categorie tematiche emerse dai feedback degli educatori sulle attività

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“vivere un’esperienza come questa, mettendomi in gioco con i ragazzi, mettendo alla prova la nostra e la loro creatività, senza provare vergogna nel metterci anche in imbarazzo a volte”*; 2. *“oggi sono stata bene, sono felice perché mi sono divertita. Voglio bene ai ragazzi di “Casa Serena” e agli educatori”*; *“erano tutti coinvolti, sorridenti, partecipi e divertiti. Ha fatto molto bene a me e dalle espressioni ed emozioni ha fatto bene a tutti”*; 3. *“Ci siamo ascoltati e percepivo “UN FILO” CHE CI UNIVA nelle varie attività. E’ stato un momento arricchente, un tempo di condivisione attraverso un mezzo che unisce, la musica”*; 4. *“aver avuto l’opportunità di applicare con i ragazzi di Casa Serena quanto appreso nella precedente formazione è stata un’esperienza che definirei magica”*; *“lavorare significa condividere noi stessi, tutti portiamo qualcosa per crescere”*.

5.3.2 Prospettiva degli utenti

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Mutamento dell’adesione -Superamento dell’opposizione	1. Trasformazione dell’esperienza	Le attività, dopo un primo momento di rifiuto, ottengono largo consenso
-Emozioni molteplici -Rilassamento -Spensieratezza acquisita	2. Regolazione emotiva	Le attività musicali agiscono come agenti di rilassamento e liberazione emotiva
-Relazione orizzontale -Riconoscimento familiare -Senso di appartenenza -Abbattimento della distanza	3. Rafforzamento del legame comunitario	La significatività dell’esperienza è data dal legame paritario tra educatori e ragazzi; questo rafforza senso di sicurezza e appartenenza
-Canale comunicativo utile -Conferma del valore personale	4. Espressione del sé	Attività percepite come strumento facilitante per la comunicazione non verbale

Tab. 13 - Codici e categorie tematiche emerse dai feedback degli utenti sulle attività

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“inizialmente non volevo venire ed ero scocciata, poi una volta iniziata l’attività mi sono lasciata andare e mi sono trovata a mio agio”*; *“all’inizio svogliata, confusa”*; 2. *“vergogna, comprensione, spensieratezza, rilassata, divertita, imbarazzo, sociale, amata, concentrata, felice, per un breve istante triste, aperta agli altri, ironica, scocciata, stanca, a mio agio, aiutata, coinvolta, apprezzata, stupidina, paura, tante emozioni”*; *“bello per rilassarsi e staccare un po’ la testa*

dai pensieri negativi”; 3. “è stata una bella attività perché mi ha fatto passare del tempo insieme a tutti gli educatori (cosa mai successa) e a noi ragazzi”; “un bel momento come la chiamo io con la mia seconda famiglia”; 4. “è stata molto utile a farmi esprimere quello che volevo dire”.

Seguono due tra i disegni realizzati da alcuni degli utenti più piccoli della Casa alla fine delle attività, rappresentanti il “cosa/come” e il “dove” siano avvenuti gli scambi mediante la musica.

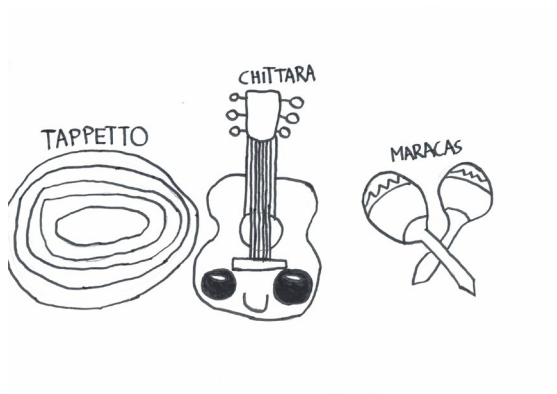


Fig. 2 - Disegni realizzati alla fine delle attività musicali

Il modello concettuale sottostante rappresenta graficamente la categoria principale emersa dai singoli feedback di educatori e utenti, dove, attorno alla “musica come dispositivo di cura comunitaria e legittimazione del sé”, ruotano gli effetti dell’attività sul singolo (anello interno) e sul gruppo, oltre che alle condizioni di sostenibilità (anello esterno).



Fig. 3 - Modello concettuale della categoria centrale “musica come dispositivo di cura comunitaria e legittimazione del sé”

5.4 Conclusioni

I dati raccolti attraverso le diverse fonti evidenziano in modo convergente la positività dell’esperienza musicale proposta presso Casa Nostra e di come questa abbia assunto una valenza trasformativa sia sul piano individuale, sia su quello relazionale e comunitario. Dal punto di vista qualitativo, ottenuto mediante l’analisi di focus group e feedback scritti, la musica emerge come un dispositivo in grado di generare benessere condiviso, favorire relazioni non gerarchiche, promuovendo forme di comunicazione autentiche e affettive tra educatori e utenti. L’esperienza ha consentito ad educatori, educatrici e volontari di riscoprire la propria dimensione creativa, accrescere la consapevolezza del potenziale educativo della musica sperimentando modalità di lavoro basate sulla partecipazione, la riflessività e la coesione di gruppo. Parallelamente, per i ragazzi la musica ha rappresentato un canale espressivo e regolativo, in grado di favorire l’integrazione, la sicurezza relazionale e la legittimazione di sé

all'interno della comunità educativa. I dati quantitativi hanno rafforzato tali risultati, mostrando miglioramenti significativi, seppur di ampiezza moderata, nelle dimensioni sociale, emotiva e cognitiva degli utenti dopo l'intervento musicale. Ciò avvalorava il fatto che la musica può incidere positivamente sui processi di interazione, sull'espressione emotiva e sulla concentrazione. L'analisi restituisce un quadro coerente: la musica come spazio relazionale trasformativo (categoria principale del focus group) trova una sua declinazione nella musica come dispositivo di cura comunitario e legittimazione di sé (categoria principale dei feedback). Tale continuità concettuale indica che l'esperienza musicale, oltre a produrre effetti di coesione e benessere, può contribuire a ridefinire i confini del ruolo educativo, promuovendo modalità relazionali più empatiche e condivise. Tuttavia, le potenzialità emerse richiedono condizioni di sostenibilità ed attuazione all'interno del contesto logistico e gestionale delle Case-famiglia: nello specifico percorsi formativi continuativi, supervisione metodologica, spazi organizzativi dedicati, attenzione alle differenze di target, affinché i benefici osservati non lascino solo *“una scia”*, bensì possano consolidarsi nel tempo e tradursi in pratiche stabili nei contesti socio-educativi. Risultati analoghi emergono dalla revisione sistematica di Martí-Vilar et al. (2023), che conferma il potenziale inclusivo e prosociale della musica nei gruppi a rischio di esclusione, e dallo studio di Grace, Hawthorn e McCue (2018), che rilevano come la musica possa favorire benessere, relazioni positive e fiducia nei giovani in affido, pur evidenziando al contempo che occorrono formazione e supporto agli operatori per integrarla al lavoro quotidiano, specie per far fronte alle numerose barriere organizzative.

Capitolo 6

Analisi dei dati Progetto B (CAT)

Come avvenuto per il progetto in Casa-famiglia, anche questo progetto ha previsto la somministrazione dei questionari pre-training a educatori ed educatrici dei CAT. In seguito allo svolgimento delle attività musicali, sono state organizzate delle interviste finalizzate alla condivisione e alla riflessione sull'esperienza formativa. Anche in questo caso, prima e dopo i training realizzati con i minori presenti nei Centri di Animazione Territoriale, educatori ed educatrici hanno compilato una rubrica pre e post-intervento finalizzata a rilevare i cambiamenti nelle dimensioni sociali, cognitive e comportamentali dei minori, come specificato nel precedente capitolo, cui è seguito un focus group realizzato con un gruppo di ragazzi e ragazze che hanno partecipato alle attività.

6.1 Analisi delle interviste con gli educatori

Anche in questo caso l'analisi è stata condotta con approccio induttivo per individuare categorie tematiche e significati ricorrenti nelle risposte e ricostruire rappresentazioni e vissuti educativi. Il testo è stato analizzato domanda per domanda, in relazione alle aree tematiche esplorate, data la ricchezza del materiale raccolto in ciascun ambito. Tale impostazione ha permesso una lettura approfondita e coerente, evidenziando categorie tematiche trasversali comuni alle diverse domande. Partecipanti: un educatore, tre educatrici dei Centri di Animazione Territoriale.

Cosa vuol dire per te essere un educatore/educatrice?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Cura -Conoscenza reciproca -Costruire legami significativi	1. Relazione educativa di cura e incontro	Instaurare legami autentici fondati sulla responsabilità affettiva e sul riconoscimento della diversità come valore
-Accompagnamento -Percorsi condivisi -Crescita reciproca	2. Accompagnamento nella reciprocità	Camminare insieme ai ragazzi incontrati in un percorso di crescita trasformativa
-Supportare senza imporre -Rispetto delle autonomie	3. Rispetto e non direttività	Sostenere senza controllare, favorendo autonomia e libertà dell'altro
-Decostruire -Apprendere l'altro	4. Riflessività ed apprendimento reciproco	Riflessione costante sulla propria pratica, apprendendo dall'esperienza e dalle persone con cui lavora

Tab. 1 - Codici e categorie tematiche emerse sull'essere educatori

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“vuol dire aiutare l'altro, aiutarlo nella cura di se stesso, diciamo, in quel percorso di cura”*; 2. *“accompagnare e quindi fare un percorso insieme e questo vuol dire che ci deve essere un inizio e verosimilmente anche una fine, un percorso che si può svolgere insieme e quindi cresce sia il bambino ma anche l'educatore che fa questo percorso col bambino; quindi, c'è un po' uno scambio reciproco, come diceva Paolo Freire”*; 3. *“vuol dire aiutare l'altro, aiutarlo nella cura di se stesso, diciamo, in quel percorso di cura, che gli permetterà poi di trovare ovviamente la sua giusta via, senza opporsi a lui, senza andare a spingerlo nella direzione che voglio io, ma solamente aiutandolo, accompagnandolo”*; 4. *“per me significa sicuramente decostruire quotidianamente tante cose durante il mio lavoro, grazie all'incontro che mi offre il mio lavoro con le persone con cui passo le mie giornate; quindi, lo vedo molto come un dare e ricevere e non semplicemente come un essere io a dare degli strumenti”*.

Cos'è la musica per te? E cos'è per te la musica nella pratica educativa?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Emozione -Introspezione -Regolazione di stati d'animo	1. Espressione e regolazione emotiva personale	La musica è un mezzo per riconoscere, esprimere e regolare i propri stati emotivi interiori
-Accompagnamento -Compagnia quotidiana	2. Presenza costante	La musica è un sostegno alla quotidianità
-Linguaggio comune -Punto di incontro e aggancio -Mediazione tra educatori e ragazzi	3. Comunicazione e connessione interpersonale	Linguaggio alternativo facilitatore della comunicazione, abbate le barriere tra educatori e utenti
-Ascolto empatico -Comprensione interculturale -Decostruzione generazionale	4. Relazione riflessiva e comprensione profonda dell'altro	Porta alla conoscenza dell'altro, promuovendo empatia, rispetto e valorizzazione delle diversità e legami educativi autentici

Tab. 2 - Codici e categorie tematiche emerse sul ruolo della musica nella pratica educativa

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“per me la musica è uno strumento potentissimo in grado di suscitare emozioni, tutti i tipi di emozioni e quindi si presta particolarmente bene per fare un lavoro sulle emozioni anche con i bambini e con i ragazzi”*; 2. *“per me la musica è una compagna di viaggio, perché mi accompagna in ogni mio spostamento”*; 3. *“nell'ambito educativo credo che sia uno strumento di aggancio fortissimo”*; *“per capire magari quelle piccole cose che solo parlando, giocando, non vengono fuori, con delle semplici parole o dei semplici suoni. Questo insomma è molto molto utile. Anche per trovare punti di appoggio, punti di incontro”*; 4. *“a entrare in contatto con quello che è magari anche il loro mondo musicale e quindi anche qui decostruire, come dicevo prima, quello che può essere il mio, che sicuramente è differente da loro, data anche da una questione generazionale”*.

A seguito del training come le competenze acquisite hanno cambiato il tuo senso di autoefficacia?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Accessibilità e trasferibilità delle competenze -Attività replicabili	1. Rafforzamento della percezione di competenza	Il training aumenta la percezione di autoefficacia mostrando possibilità di utilizzo della musica accessibili e inclusive
-Osservazione reciproca -Collaborazione -Riflessione sull'azione nel gruppo	2. Sviluppo dell'autoefficacia collettiva	Le esperienze musicali di gruppo potenziano la percezione fiducia collettiva e del lavoro di cooperativo

Tab. 3 - Codici e categorie tematiche emerse sull'autoefficacia percepita post-training

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“aumentano un po' il senso di autoefficacia visto che appunto anche io sono riuscito a metterle in pratica”*; 2. *“io credo che soprattutto quelli che abbiamo fatto in gruppo, che quindi c'era bisogno di osservare gli altri, di svolgere delle cose insieme, anche solo nel creare, nel guardarsi e poi comporre le cose, permettano molto di pensarsi sia come singolo, ma anche come singolo all'interno del gruppo e quindi connettere l'azione personale a quella del gruppo”*.

Com'è cambiata la tua voglia di metterti in gioco come professionista?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Partecipazione attiva -Mettersi in gioco insieme ai ragazzi	1. Motivazione professionale	Le attività musicali stimolano la partecipazione diretta e incentivano la messa in gioco all'interno del ruolo educativo
-Superamento della timidezza -Conoscenza dei propri limiti	2. Crescita personale	L'esperienza favorisce consapevolezza dei propri limiti e apertura al cambiamento, sostenendo ulteriori sperimentazioni

Tab. 4 - Codici e categorie tematiche emerse sui cambiamenti nella voglia di mettersi in gioco come professionisti percepita post-training

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“dal momento che sono attività molto coinvolgenti, molto anche divertenti, prevedono ecco una messa in gioco da parte degli educatori; quindi, sicuramente l'educatore che vuole metterle in pratica deve mettere in conto ecco il fatto di farsi coinvolgere in prima persona”*; 2. *“all'inizio ero*

molto timida, però queste cose secondo me se fatte più spesso, ti permettono di metterti in gioco più spesso e quindi di capire quali sono i tuoi limiti, ma anche di poterli superare”.

Come un'attività musicale può influire sullo stress lavorativo e sullo stress negli utenti?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Anche i ragazzi con difficoltà si sentono capaci nell'attività -Coinvolgimento -Riconoscimento di nuove sfere di abilità	1. Percezione di autoefficacia negli utenti	Le attività musicali rafforzano la fiducia dei ragazzi rispetto alle proprie abilità
-Trasforma i momenti di tensione -Modifica gli stati d'animo	2. Regolazione emotiva	La musica può alleggerire situazioni complesse offrendo possibilità di decompressione
-Attività che favoriscono la socializzazione -Partecipazione collettiva	3. Inclusione sociale	La musica riduce le distanze relazionali, promuovendo collaborazione, ascolto reciproco e appartenenza al gruppo
-Clima sereno per educatori e utenti	4. Benessere percepito	L'esperienza musicale potenzia il benessere percepito del gruppo
-Stress percepito in assenza di strutturazione -Rischio caos	5. Limite della strutturazione	Le attività musicali producono effetti positivi, ma se condotte male possono addirittura incrementare i livelli di stress generando caos e confusione

Tab. 5 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nella gestione dello stress

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“durante l'attività, se svolte bene, i ragazzi li vedi molto coinvolti; quindi, aumenta anche il senso di efficacia”*; *“i ragazzini più vivaci si sentono maggiormente capaci perché magari hanno un diverso tipo di intelligenza rispetto magari a quella classica, per cui si sentono molto in grado di svolgere attività pratiche che prevedono la musica”*; 2. *“può anche semplicemente alleggerire un momento magari critico, senti quella canzone che ti distrae e alleggerisce completamente la situazione. Credo che valga sia per noi, quindi nel momento del lavoro, sia con gli utenti in sé”*; 3. *“essendo attività di gruppo, anche i ragazzi che magari non si ritrovano a svolgere delle attività insieme, hanno svolto invece delle attività di gruppo; quindi, aumenta la socializzazione tra ragazzini che magari di per sé non interagirebbero tra di loro e questo ha influenze positive, magari per quei ragazzini più esclusi che invece si sentono partecipi e*

quindi il loro livello di stress sicuramente diminuisce”; 4. “fare dei suoni insieme, secondo me ha un po' quell'atmosfera di creare un ambiente ‘sereno’”; 5. “le attività musicali presentano un po' una doppia faccia, nel momento in cui possono, ad esempio, se non condotte bene, portare a una confusione, quando i ragazzi e i bambini si lasciano molto prendere la mano, quindi è importante, magari, mettere bene in chiaro dei paletti prima di svolgere l'attività”:

Come questa attività ti ha messo in relazione con i tuoi colleghi e utenti?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Collaborazione tra colleghi -Conoscenza reciproca -Apprendimento condiviso	1. Coesione professionale	L'esperienza ha permesso agli educatori di lavorare in gruppo rinforzando fiducia e cooperazione
-Maggiore comprensione dei bisogni dei ragazzi -Riflessione sui profili individuali	2. Prossimità educativa	Le attività musicali riducono le distanze tra educatori e ragazzi
-Partecipazione autentica -Comprensione reciproca -Attenzione all'altro	3. Connessione emotiva	La musica favorisce una connessione autentica favorendo la comprensione reciproca

Tab. 6 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nella relazione tra colleghi e utenti

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“è stato bello mettersi in relazione con altri colleghi durante il training; quindi, abbiamo approfondito la conoscenza e attraverso la musica siamo riusciti anche a creare un bel clima che quindi ha favorito anche l'apprendimento e il senso di utilità rispetto a quello che si faceva durante la formazione”*; 2. *“per me è stato un momento curioso e utile tra me e * anche per indagare ancora di più i profili delle persone con cui lavoriamo”*; 3. *“la musica nel gruppo ti richiede una comunicazione, un confronto; quindi, chiede che tu ti metta in posizione attiva, e quindi anche richiedere l'attenzione dell'altro, in realtà però lo fa in un modo leggero, spontaneo, lo fa in modo diverso rispetto alle parole”*; *“aiuta a scaturire legami”*.

Come questa attività ha cambiato la comunicazione con i tuoi utenti e tra gli utenti stessi?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Uso del suono come linguaggio -Espressione non verbale	1. Comunicazione non verbale	La musica diviene linguaggio alternativo che permette una comunicazione senza parole
-Attenzione verso sé e verso l'altro -Coordinazione dei tempi di parola/sonoro -Cura nell'ascolto -Comprensione reciproca	2. Ascolto attivo e collaborativo	Le attività promuovono una cura verso l'ascolto di sé e dell'altro, mediante una reciprocità ed una sincronizzazione tra partecipanti

Tab. 7 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nella comunicazione con e tra utenti

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“non sempre il canale verbale può essere esplorato da tutti quanti i ragazzi; quindi, abbiamo utilizzato appunto il canale musicale come strumento di comunicazione”*; 2. *“aumenta l'ascolto tra di loro, aumenta la coordinazione nel gruppo, il collaborare, quindi li rende molto più gruppo. E oltre, ovviamente, ad aumentare l'attenzione in sé stessi perché, quando suoni aumenti l'attenzione in te stesso, aumenta anche l'attenzione verso l'altro”*.

Sintesi tematiche e modello concettuale finale

Categoria Tematica	Aspetti positivi	Aspetti negativi
Partecipazione	-Coinvolgimento dei ragazzi -Coinvolgimento degli educatori	-Difficoltà nella partecipazione di alcuni ragazzi -Difficoltà di aggancio dell'intero gruppo
Aspetti comunicativi e relazionali	-Nuove strategie comunicative e relazionali -Nuovi modi di stare in gruppo -Inclusione -Coesione	-Bilanciare il coinvolgimento degli educatori tra lo “stare addosso” o lasciare autonomia nelle attività
Gestione pratica dell'attività	-Nuovi spunti per gli educatori -Idee da sperimentare nella pratica quotidiana -Nuove attività da proporre	-Confusione legata ai gruppi vivaci -Mancanza di tempo per approfondire o co-progettare/adattare al contesto nuove attività nell'equipe di lavoro

Tab. 8 - Sintesi aspetti negativi e positivi emersi dall'esperienza formativa

Dall'analisi delle interviste emerge una visione dell'educatore come figura di cura e accompagnamento, in grado di dare vita a relazioni sincere e trasformative con ragazzi e ragazze. Dalle loro narrazioni emerge inoltre un'idea di educazione basata sulla reciprocità e sulla riflessione continua, in cui il percorso di crescita riguarda al tempo stesso sia gli educatori che i minori. In questa prospettiva, la musica si configura come uno strumento universale ed inclusivo, accessibile, in grado di favorire la comunicazione non verbale, l'espressione del sé e la costruzione di legami significativi. Il training ha rafforzato la percezione di autoefficacia personale e di gruppo, oltre che la voglia di mettersi in gioco e sperimentare creativamente modalità di relazione più empatiche e collaborative. Oltre agli aspetti positivi, sono emerse molte criticità legate ai limiti temporali e organizzativi, che rendono necessaria la creazione parallela di spazi di co-progettazione e supervisione al fine favorire la continuità e l'adattamento delle attività ai diversi contesti, per poter "agganciare" tutti i giovani in modo efficace. Da tali risultati emerge la Core Category "Musica come ponte comunicativo e decostruzione delle distanze relazionali", che riassume l'intero significato dell'esperienza. La musica diviene un ponte tra educatori e minori, un linguaggio condiviso che favorisce benessere e prossimità educativa, consentendo e legittimando una ridefinizione di ruoli, tempi e modalità relazionali. Le categorie tematiche emerse ruotano attorno alla categoria centrale: ascolto e comunicazione aprono il dialogo, la cura e la riflessività sostengono la crescita reciproca, inclusione e autoefficacia rafforzano l'appartenenza; la necessità di un supporto continuo, di supervisione costante e i limiti strutturali e di tempo indicano la strada da intraprendere per un miglioramento. La figura 7 rappresenta graficamente questa struttura: la musica al centro è in grado di connettere, trasformare e ricomporre le distanze relazionali.



Fig. 1 - Modello concettuale della categoria centrale "Musica come ponte comunicativo e decostruzione delle distanze relazioni"

6.2 Analisi della rubrica osservativa

L'analisi di affidabilità mediante il Coefficiente Alfa di Cronbach, calcolato per ciascuna dimensione nelle fasi pre e post-intervento, riporta valori complessivamente soddisfacenti sia nella fase precedente che in quella successiva alle attività musicali per 22 ragazzi e ragazze del CAT. Anche in questo caso gli item a valenza negativa sono stati invertiti prima del calcolo degli indici di affidabilità, al fine di mantenere coerente la direzione dei punteggi nelle tre dimensioni.

Dimensione	α Pre	α Post	N di item
Sociale	,910	,905	3
Emotiva	,708	,665	3
Cognitiva	,903	,951	3

Tab. 9 - Coefficienti di affidabilità delle dimensioni Sociale, Emotiva e Cognitiva della rubrica osservativa pre e post-intervento

Dopo aver verificato l'affidabilità della rubrica, si è proceduto all'analisi descrittiva dei punteggi rilevati nelle tre dimensioni considerate, osservando un incremento dei punteggi medi in tutte e tre le dimensioni. In particolare, la dimensione emotiva evidenzia l'aumento più

marcato (da $M = 2,76$ a $M = 3,36$), suggerendo un miglioramento nelle capacità dei ragazzi di esprimere le proprie emozioni nel contesto delle attività musicali. Anche la dimensione cognitiva (da $M = 2,11$ a $M = 2,97$) indica un potenziamento dei processi di attenzione, comprensione e riflessione durante le esperienze proposte. Infine, la dimensione sociale passa da $M = 2,29$ a $M = 2,77$, evidenziando un progresso nelle competenze relazionali e collaborative, seppur con una variabilità leggermente superiore nella fase post-intervento ($DS = 0,71$). Nel complesso i risultati mostrano una tendenza positiva in tutte le aree osservate, con una crescita più consistente ed omogenea nella dimensione emotiva.

Dimensione	M Pre	DS Pre	M Post	DS Post	Min-Max Pre	Min-Max Post
Sociale (SOC)	2,29	0,68	2,77	0,71	1,00 - 3,67	1,67 - 4,00
Emotiva (EMO)	2,76	0,64	3,36	0,51	1,67 - 3,67	2,00 - 4,00
Cognitiva (COGN)	2,11	0,69	2,97	0,76	1,00 - 3,67	1,67 - 4,00

Tab. 10 - Statistiche descrittive delle tre dimensioni della rubrica osservativa pre e post-intervento

Per verificare se le differenze osservate tra le fasi pre e post-intervento fossero statisticamente significative, è stato condotto un *t*-test per campioni appaiati. L'analisi ha consentito di valutare l'efficacia dell'intervento nelle tre dimensioni considerate, ovvero sociale, emotiva e cognitiva, mediante un confronto tra i punteggi medi prima e dopo il percorso musicale.

Dimensione	<i>t</i> (df = 21)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Sociale (SOC)	-4,13	< .001	,380
Emotiva (EMO)	-6,58	< .001	,801
Cognitiva (COGN)	-7,11	< .001	,890

Tab. 11 - *t* test per campioni appaiati e ampiezza dell'effetto pre e post-intervento

Nota. $p < .001$ = altamente significativo; *d* = ampiezza dell'effetto (Cohen, 1988): .20 = piccolo, .50 = medio, .80 = grande.

Come riportato in tabella, tutte e tre le dimensioni mostrano differenze statisticamente significative ($p < .001$) tra la fase pre e post-intervento. L'ampiezza dell'effetto, stimata mediante il Cohen's *d* (Cohen, 1988) risulta grande per le dimensioni emotiva e cognitiva ($d = ,801$; $d = ,890$) e piccola-media per la dimensione sociale ($d = ,380$). Questi risultati indicano

che l'intervento musicale ha generato un cambiamento nei partecipanti, soprattutto nelle aree emotiva e cognitiva, confermando l'impatto positivo dell'esperienza sul piano espressivo e riflessivo.

6.3 Analisi del focus group con gli utenti

Nel presente focus group l'analisi è avvenuta a livello complessivo, in quanto gli interventi di ragazzi e ragazze risultavano brevi, associativi e fortemente interconnessi tra loro. Le risposte avevano la tendenza a toccare più dimensioni contemporaneamente (relazionale, comunicativa, emotiva), rendendo più coerente una lettura tematica globale piuttosto che una restituzione rigidamente ancorata alla sequenza delle domande. Il focus group è stato condotto a partire da alcune domande-stimolo, utilizzate come cornice flessibile per orientare la discussione:

- *Che cos'è per voi la musica?*
- *Come si può comunicare attraverso la musica?*
- *Come si può stare in relazione con gli altri attraverso la musica?*
- *Come fa la musica a influenzare le nostre emozioni?*
- *Le attività musicali che avete svolto insieme, in che modo vi hanno messo in comunicazione tra voi e con gli educatori?*

Le domande sono state poste in maniera semplice e adattate gradualmente durante la discussione: ogni quesito è stato riformulato, chiarito o esemplificato laddove necessario, al fine di assicurare comprensione e accessibilità ai partecipanti, senza modificarne il contenuto tematico. Le domande sono inoltre state poste come inviti alla riflessione e non come schema rigido, permettendo ai partecipanti di agganciarsi liberamente con ricordi o vissuti emotivi. Per questa ragione l'analisi è stata condotta a partire dall'intera trascrizione, individuando nuclei di significato ricorrenti ed organizzandoli in categorie tematiche trasversali. Hanno partecipato al focus group 11 ragazzi e ragazze tra gli 11 e i 14 anni, con la presenza di un'educatrice e un educatore a supporto. Il focus group si è svolto presso la sede del CAT Janadaya.

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Rilascio della tensione -Isolamento protettivo -Ricarica emotiva -Distacco dal negativo -Modulazione degli stati d'animo	1. Musica come esperienza emotiva	La musica è vissuta come un mezzo per esprimere e modulare emozioni, sia in modo introspettivo che con gli altri
-Narrazione di sé -Comunicazione dei propri vissuti	2. Musica come linguaggio	Attraverso la musica puoi comunicare con gli altri in una modalità che trascende la parola
-Sintonia -Base di aggregazione -Identificazione per gusti simili	3. Musica come relazione	La musica è un canale di connessione e condivisione che favorisce la costruzione di legami solidi
-Riconoscimento dell'altro -Azione collettiva -Sincronia di gruppo -Produzione congiunta	4. Musica come collaborazione e ascolto reciproco	L'attività musicale proposta promuove cooperazione, ascolto e rispetto reciproco, rafforzando il senso di gruppo

Tab. 12 - *Categorie tematiche emerse dal focus group con i ragazzi e le ragazze dei CAT*

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“la musica è uno spazio di sfogo”, “una fonte per isolarsi”, “distrazione”, “per sfogarti alcune volte”, “mi sento come se fossi, come se fossi più carico...”*; 2. *“racconti un po' la tua vita”*; 3. *“Tipo se a persone piace la stessa musica l'ascoltano insieme”*; 4. *“ci siamo coordinati, abbiamo collaborato insieme e abbiamo creato una bella melodia insieme”*; *“ci siamo ascoltati a vicenda.*

Le principali dimensioni emerse dall'analisi hanno riguardato emozione, linguaggio, relazione e collaborazione. La musica è percepita come spazio espressivo, in grado di ascoltare o trasformare gli stati d'animo. E' anche un mezzo di comunicazione non verbale, attraverso cui poter comprendere gli altri senza l'utilizzo della parola. Le esperienze di gruppo sono vissute come occasioni preziose di incontro tra pari e con gli educatori, in cui collaborazione e ascolto reciproco costruiscono senso di appartenenza e fiducia reciproca. Il grafico sottostante rappresenta visivamente la Core Category, con i relativi anelli (quello interno rappresentante l'ambito micro, ovvero individuo ed espressione, quello esterno l'ambito macro, ovvero gruppo e relazione).



Fig. 2 - Modello concettuale della categoria centrale “musica come canale di autoespressione e connessione comunitaria”

6.4 Conclusioni

I risultati emersi dal progetto svolto nei Centri di Animazione Territoriale mettono in evidenza come la musica possa agire da catalizzatore di processi educativi complessi, sostenendo la crescita personale e collettiva mediante un’espressione ed una relazione più libere ed inclusive. Le evidenze emerse, sia dal punto di vista qualitativo che dal punto di vista quantitativo, mostrano un impatto positivo sulle competenze emotive, sociali e cognitive, oltre che sulla percezione dell’autoefficacia e sulla coesione del gruppo educativo, sia all’interno dell’equipe di educatori, sia nel gruppo di pari. Dalle interviste con educatori ed educatrici emerge una visione dell’educatore come una figura di cura, di accompagnamento e supporto, in grado di costruire relazioni autentiche e trasparenti, basate su reciprocità e riconoscimento del valore e della diversità dell’altro. La musica viene vista come mezzo di comunicazione, un linguaggio vero e proprio in grado di unire le distanze relazionali tra educatori e ragazzi; la sua funzione è trasformativa, perché permette agli educatori di sperimentare nuove modalità di incontro, ascolto e cooperazione. Dal focus group con ragazzi e ragazze emerge una visione della musica come spazio di autoespressione, connessione e appartenenza; la musica è sia un linguaggio alternativo in grado di comunicare gli stati emotivi, sia uno spazio di introspezione. L’analisi quantitativa della rubrica osservativa rafforza questi esiti, mostrando incrementi significativi in tutte le dimensioni osservate; l’ampiezza dell’effetto, particolarmente elevata nelle

dimensioni emotiva e cognitiva, suggerisce come le esperienze musicali favoriscano lo sviluppo di capacità di regolazione emotiva, attenzione e riflessione, confermando la musica come strumento di apprendimento trasversale. In sintesi, la musica non si configura come mera attività di laboratorio, bensì come esperienza attiva e riflessiva, come esperienza relazionale e collaborativa, in grado di favorire coesione e benessere. Tuttavia, gli educatori e le educatrici sottolineano la necessità di strutturare momenti di co-progettazione e supervisione stabili, al fine di rendere queste pratiche sostenibili e integrabili nel lavoro educativo quotidiano. Analogamente a quanto rilevato da Savage et al. (2025), anche all'interno del presente progetto la partecipazione a dei percorsi formativi basati su attività pratiche e laboratoriali ha contribuito a rafforzare la percezione di autoefficacia e la motivazione; come evidenziato dagli autori, elementi come partecipazione attiva, la guida esperta, la possibilità di sperimentare e replicare in modo autonomo le attività rappresentano la chiave perché possa consolidarsi fiducia nell'integrare la musica nelle pratiche sociali ed educative quotidiane. In prospettiva, i risultati suggeriscono l'opportunità di sviluppare percorsi di mentoring e accompagnamento professionale, su ispirazione di modelli internazionali (Barrett, Zhukov & Welch, 2019), al fine di garantire continuità e sostenibilità delle pratiche musicali nei contesti di cura.

Capitolo 7

Analisi dei dati Progetto C (SottoTraccia)

La ricerca condotta all'interno del progetto SottoTraccia si è articolata attraverso una pluralità di strumenti e prospettive di indagine, al fine di approfondire il ruolo e il significato della musica all'interno dei contesti socioeducativi. Nello specifico sono stati raccolti i seguenti materiali:

- interviste con gli educatori e le educatrici che hanno preso parte al training e che operano all'interno di un servizio dove la musica risulta già integrata nelle pratiche sociali ed educative;
- interviste a ragazzi e ragazze maggiormente coinvolti nelle attività di registrazione e produzione musicale all'interno dello spazio SottoTraccia;
- analisi del testo di una canzone.

7.1 Analisi delle interviste con gli educatori

I quattro educatori ed educatrici principalmente coinvolti nel progetto sono stati sottoposti ad intervista. Le risposte raccolte, così come per il Progetto A (Casa-famiglia) e B (CAT), sono state analizzate mediante approccio induttivo, al fine di individuare categorie tematiche ricorrenti e trasversali all'interno delle narrazioni. Anche in questo progetto, l'analisi del corpus testuale è stata sottoposta ad analisi domanda per domanda, consentendo di individuare una Core Category in grado di integrare e sintetizzare tutti i vissuti emersi.

Cosa vuol dire per te essere un educatore/una educatrice?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Disponibilità -Accoglienza -Comprensione	1. Essere in ascolto e al servizio dell'altro	L'educatore accoglie i bisogni dell'altro, prendendosene cura
-Promozione di strumenti e potenzialità -Accompagnamento	2. Favorire la crescita e l'espressione personale	L'educatore sostiene i ragazzi nello sviluppo della propria autonomia e dell'espressione del sé
-Fiducia -Relazione educativa	3. Costruire relazioni significative	L'essere educatore implica il riuscire ad instaurare relazioni autentiche con gli utenti

Tab. 1 - Codici e categorie tematiche emerse sull'essere educatori

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“per me essere un educatore vuol dire innanzitutto essere al servizio degli altri e essere in grado di formarsi, leggere, capire le varie situazioni e capire come intervenire al servizio degli altri per aiutare gli altri”*; 2. *“essere educatore per me vuol dire accompagnare e sostenere la piena espressione delle persone”, “tirare fuori le potenzialità di ogni individuo e quindi, diciamo, semplicemente offrire strumenti barra contesti, barra occasioni per fare in modo che i ragazzi che incontriamo, insomma, possano avere delle opportunità anche a livello interiore”*; 3. *“credo che sia il porsi in relazione con altre persone”*.

Cos'è la musica per te? E cos'è per te la musica nella pratica educativa?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Benessere psicofisico -Valvola di sfogo -Ispirazione	1. Musica come benessere ed espressione personale	La musica risulta essere una componente funzionale allo stare bene e all'espressione dei propri vissuti
-Unione e condivisione -Terreno comune -Relazione educativa	2. Musica come relazione e aggregazione	La musica facilita la costruzione di legami e la creazione di spazi di condivisione
-Crescita personale e collettiva -Canale comunicativo comune	3. Musica come linguaggio educativo e trasformativo	La musica diviene linguaggio comune in grado di superare qualsiasi barriera e promuovere processi apprendimento e crescita

Tab. 2 - Codici e categorie tematiche emerse sul ruolo della musica nella pratica educativa

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“la musica per me è una fonte di benessere, fonte di benessere psico-fisico, perché, insomma, ascoltando musica, la musica fa emergere delle emozioni, fa emergere dei ricordi, trasmette delle emozioni”*, *“può servire anche da valvola di sfogo, è uno strumento proprio di espressione”*; 2. *“la musica è proprio uno strumento di aggregazione, è uno strumento, essendo così profonda e potente nel suo agire, è uno strumento, sì, aggregativo”*, *“favorisce un sacco come si riesce ad impostare una relazione educativa, anche e soprattutto nel nostro lavoro, per cui diciamo che si ti agevola, per cui parti un po' avvantaggiato, nel senso che proprio perché la musica unisce, c'è una sorta di terreno comune”*; 3. *“è un modo per costruire qualcosa insieme, però è fatto attraverso un linguaggio altro, che magari ci permette di fare delle cose anche un po' diverse da quelle che altrimenti riusciremmo a fare”*.

Come la musica può influire sullo stress lavorativo e sullo stress negli utenti che frequentano servizi socioeducativi?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Canalizzatore dello stress -Permette l'espressione emotiva -Sfogo -Calmante	1. Musica come regolatore emotivo	La musica agisce nel regolare le emozioni e permette ad educatori e utenti di dare voce ad emozioni che difficilmente riuscirebbe ad essere espresse
-Passione e motivazione -Piacere -Energia e divertimento	2. Musica come motivazione e piacere nel lavoro educativo	La musica rinnova il piacere del lavoro, aumentando la motivazione e il benessere
-Curiosità -Stare in ascolto -Relazionarsi in modo nuovo	3. Musica come rinnovamento relazionale e professionale	La musica favorisce nuovi e rinnovati scambi relazionali, permettendo di stare in ascolto in modo attivo e curioso

Tab. 3 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica sullo stress di educatori e utenti

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“la musica influisce molto nei servizi, negli utenti, proprio come un calmante, proprio come una valvola di sfogo e come un mezzo che si utilizza anche per poter parlare con con gli altri, quindi sì, un mezzo, un medium comunicativo per dire le cose in una maniera che altrimenti non si sarebbe in grado di dire”, “legittima delle cose. Ci permette di dirsi e di dire che si sta male, che delle cose ci piacciono o non ci piacciono, ci stanno bene o non ci stanno bene. Può essere quindi quella valvola di sfogo che controlla la pentola a pressione costringendoci però su un piano di significazione ed elaborazione”*; 2. *“a me piace la musica e quindi per me automaticamente la fatica non la sento e quindi mi diverto, cioè mi sembra assurdo che mi possa divertire a lavoro invece mi diverto eccome, e poi nei ragazzi che frequentano i servizi cioè è come se a un certo punto non è più vengo qui perché magari devo cioè c'è un dovere o qualcosa ma è un metto in campo qualcosa di incredibilmente figo”*; 3. *“anche l'idea di trovare nuovi canali, di stare in relazione anche con i ragazzi e le ragazze, con gli utenti, permette un po' di riappropriarsi di quella curiosità e quella voglia di stare in ascolto”*.

Come le attività musicali cambiano la comunicazione con i tuoi utenti e tra utenti stessi?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Linguaggio comune -Comprensione reciproca -Potenza comunicativa	1. Musica come linguaggio universale	La musica diviene linguaggio condiviso in grado di implementare le dinamiche comunicative, favorendo ascolto e comprensione reciproca
-Avvicinamento -“Fratellanza” -Relazioni profonde	2. Musica come ponte relazionale e riduzione delle distanze	La musica è in grado di ridurre le distanze tra educatori e utenti
-Racconto di sé -Condivisione emotiva -Espressione mediata	3. Musica come espressione personale	La musica consente di raccontarsi in uno spazio protetto e di fiducia

Tab. 4 - Codici e categorie tematiche emerse sull'influenza della musica nell'ambito della comunicazione

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“cambia la comunicazione, cambia che viene semplificata, viene agevolata proprio, sembra che ci si capisca, che si parli quasi tutti la stessa lingua, che è la lingua della musica”*; 2. *“se c'è anche un terreno comune di artisti o brani o stili musicali che piacciono sia a me che all'utente; quindi, lì a quel punto proprio si crea come una sorta di fratellanza cioè una roba appunto la musica unisce”*; 3. *“permette di trovare anche degli aspetti che magari a parole sono più difficili da raccontare. E quindi permette di raccontare anche cose un po' più delicate o di cui si ha più paura di parlare esplicitamente, ecco”*.

Racconta la tua esperienza all'interno dell'animazione di strada e del progetto SottoTraccia

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Osservazione -Consapevolezza -Apprendimento	1. Esperienza trasformativa e di crescita personale	L'esperienza dell'educativa di strada e di SottoTraccia consente di accrescere la conoscenza e la comprensione del territorio e delle persone
-Sviluppo della partecipazione -Coinvolgimento -Motivazione	2. Musica come leva educativa e aggregativa	In SottoTraccia la musica è elemento di unione, stimolo e valorizzazione dei ragazzi
-Incontro tra differenze -Ponte -Collegamento	3. Relazione e scambio generazionale mediante la musica	La musica si fa occasione di scambio tra generazioni, linguaggi e stili differenti

Tab. 5 - Codici e categorie tematiche emerse sull'esperienza all'interno del progetto SottoTraccia

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“trasformativa, nel senso che mi ha permesso di affinare lo spirito di osservazione, lo spirito di ascolto, e anche di scoprire, sì, tramite l'osservazione, i vari modi in cui si vive il territorio, i vari gruppi vivono il territorio, e come questo può cambiare”*; 2. *“quanto la musica possa essere un aggregatore formidabile e che sia ancora possibile passare da un'esperienza musicale individuale ad una pratica collettiva, aprendo sempre a nuovi e inediti scenari”*; 3. *“questa commissione tra generazioni, musiche e vedere i ragazzi e le ragazze avvicinarsi a questa cosa ognuno con il suo modo...”*.

Le categorie tematiche trasversali emerse dall'analisi delle interviste di educatori ed educatrici convergono attorno a tre nuclei principali: dimensione personale (espressione, benessere, motivazione), dimensione relazionale (relazione educativa, comunicativa, costruzione condivisa) e la trasformazione condivisa che da esse si sviluppa. Da questa elaborazione emerge la Core Category “SottoTraccia come spazio socio-educativo trasformativo”, dove la musica diviene linguaggio comune che collega i vissuti di educatori e ragazzi ad un orizzonte comunitario più vasto. Al centro del grafico, SottoTraccia rappresenta lo spazio simbolico e operativo in cui la musica è motore trasformativo; il primo anello riguarda la dimensione individuale e personale della musica e del progetto SottoTraccia, l'anello esterno raffigura le dimensioni collettiva e relazionale, dove si sviluppano processi di comunicazione, cooperazione e appartenenza.



Fig. 1 - Modello concettuale della categoria centrale "SottoTraccia come spazio socio-educativo trasformativo"

7.2 Analisi delle interviste con gli utenti

Sono stati intervistati anche quattro tra i ragazzi e le ragazze (tra i 16 e i 21 anni) che maggiormente e per più tempo hanno usufruito dello spazio di registrazione, scrittura, arrangiamento e produzione musicale. Anche in questo caso, l'analisi delle risposte ha portato all'individuazione di una Core Category che riassume i significati emersi, offrendo una visione complessiva dell'esperienza musicale nei suoi aspetti personali, educativi e relazionali.

Che cosa è la musica per te?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Musica come figura che accoglie e non giudica -Spazio protetto autentico di espressione e narrazione	1. Musica come spazio di relazione ed emozione	La musica è uno spazio protetto in cui ci si può sentire liberi di esprimersi e raccontarsi senza timore o giudizio
-Musica come pratica terapeutica -Trasformazione creativa dei vissuti -Rielaborazione emotiva dell'esperienza	2. Musica come strumento trasformativo e terapeutico	La musica è una “cura” che permette di trasformare esperienze dolorose in crescita personale
-Musica come linguaggio plurale, interpretativo e al contempo universale	3. Musica come linguaggio aperto e liberamente interpretabile	La musica può comunicare significati diversi a ciascun ascoltatore, pur restando un linguaggio universale

Tab. 6 - Codici e categorie tematiche emerse sul significato della musica

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“la musica per me è come se fosse una persona che ti dà totalmente ascolto senza giudicarti, senza fartene colpe e senza prendere ciò che hai fatto una brutta cosa”*; 2. *“in primis credo che per me la musica sia terapia, è una forma di terapia, proprio dal punto di vista psicologico, e penso che le canzoni che scrivi hanno il potere di farti dire le cose solo una volta, ovvero quando tu scrivi una frase, un concetto, lo esprimi, trovi una melodia, trovi una canzone e la canti su un palco, dai un significato nuovo a quelle parole e vai un po' oltre quello che per te è stato, ciò che hai detto, cioè riesci ad andare oltre e proprio letteralmente move on con la vita e quindi questo è anche un po' il potere della musica secondo me”*; 3. *“è un'espressione che si può capire in diversi modi. Ognuno ha la possibilità di capire qualcosa in modo diverso ed è molto bella questa cosa perché uno può dare per scontato che ci sia un solo messaggio in una sola canzone, però può avere tantissime espressioni e messaggi diversi”*.

Come nasce una canzone e come ti senti quando scrivi?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Canzone come liberazione -Trasformazione del caos interiore in forma artistica	1. Creazione come catarsi emotiva	La canzone è un modo per dare (altra) forma ai propri vissuti emotivi lasciandoli uscire da sé
-Scrittura come atto etico e consapevole -Attenzione al contenuto e al valore educativo del messaggio	2. Creazione come responsabilità comunicativa	La canzone viene considerata un mezzo di comunicazione responsabile: occorre prestare attenzione verso chi ascolta e al valore formativo implicito del testo
-Processo creativo come mix tra disciplina e ispirazione -Alternanza tra “flow” e consapevolezza	3. Creazione come processo dinamico e fluido	L’atto creativo viene vissuto come un percorso fluido, dove esercizio e spontaneità convivono
-Scrittura come atto di introspezione -Espressione della propria fragilità e necessità di comprensione	4. Scrittura come autoriflessione e vulnerabilità	L’atto creativo è un atto intimo e riflessivo, cui spesso segue bisogno di riconoscimento e comprensione dall’”altro che ascolta”
-Scrittura come atto di resistenza -Scrittura come forma di resilienza e difesa	5. Scrittura come forma di resistenza e riscatto	Scrivere canzoni significa resistere alle proprie esperienze traumatiche e spesso difendersi da esse affermando la propria dignità
-Scrittura come routine emotiva	6. Scrittura come disciplina emotiva	Scrittura come pratica costante di esercizio del proprio equilibrio emotivo

Tab. 7 - Codici e categorie tematiche emerse sui processi di scrittura di canzoni

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. *“per me creare una canzone è un po' simile all'iceberg, cioè tu dirai che cazzo c'entra, però è come partire dai pensieri più profondi che hai, alle insicurezze più profonde, alle felicità più profonde per poi farle sembrare una canzone che potrebbe ascoltare chiunque e in cui potrebbe rispecchiarsi chiunque. Per me significa molto creare una canzone, nel senso che significa liberarsi, dare in sé il massimo che una persona possa dare”*; 2. *Pensare prima e stare attento a quello che vuoi scrivere, perché la musica si scrive delle cose che non hanno senso oppure delle parole brutte, perché quella musica non sarà per te sempre. Se viene pubblicata, tanti ascolteranno, anche i bambini ascolteranno. Alcuni cercheranno di prendere un consiglio dentro, quindi per me scrivere un testo, fare una musica deve scrivere le cose bene”*; 3. *“il processo creativo direi che è un misto di essere nel flow, di entrare nel flow di idee e di creatività e un certo livello di*

disciplina che ti fa dire ok, mi metto oppure torno a mettermi su questa canzone, apro il computer, lavoro a un progetto, per quanto sia frustrante e magari non viene come vorrei, oppure registrando sbaglio, cioè, persisti, no? Perché hai un obiettivo a cui vuoi arrivare”; 4. “quando scrivo mi sento una persona molto fragile, molto insicura”, “mi sento come un fratello grande, un padre, una sorella, una persona che ti può comprendere e che aspetti dalle persone che venga compresa”; 5. “quando scrivo a volte mi sento nervoso. Sembra che qualcuno mi ha attaccato, però non so come difendermi, quindi inizio a scrivere”, “alcuni si comportano un po' male con me, non solo per me, anche con gli altri ragazzi che assorbono la stessa cosa come me, quindi per quello che scrivo. Quello che chiamano questo è un'arma, la guerra. Sto per affrontare una nuova guerra”, “ho assorbito la violenza da me anche, mia madre ha assorbito la violenza anche, però questo qua non mi piace parlare tanto. Quindi quando vado a scrivere, per fare nascere una canzone”; 6. “c'è una qualsiasi emozione mixata ad altre con un'elevata intensità e c'è bisogno di buttare fuori e quindi si fa in questo modo, oppure semplicemente diventa parte della tua routine, di quello che vuoi fare nelle tue giornate, allora ti siedi e dici ok adesso io lavoro tra virgolette e lavori letteralmente”.

Pensi che la musica possa essere importante per la pratica educativa e per i giovani?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Musica come elemento connettivo -Musica come riconoscimento reciproco tra pari -Valore esperienziale e identitario	1. Musica come strumento di empatia e appartenenza	La musica è un linguaggio condiviso che crea legami, appartenenza, favorisce l'empatia e aiuta i giovani a riconoscersi nelle esperienze altrui
-Musica come veicolo educativo -Trasmissione di messaggi positivi	2. Musica come strumento educativo e valoriale	La musica consente la comunicazione di messaggi educativi in grado di influenzare positivamente le scelte dei giovani
-Musica come strumento comunicativo non verbale -Canale di espressione privilegiato -Linguaggio terapeutico universale	3. Musica come canale espressivo alternativo e terapeutico	La musica diviene canale comunicativo alternativo e “cura” per chi fatica ad esprimersi usando le parole

Tab. 8 - Codici e categorie tematiche emerse sulla percezione di rilevanza della musica per la pratica educativa e per i giovani

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. “penso che la mia musica potrebbe essere importante per le persone, per i giovani, per i ragazzi, perché

appunto io ho vissuto e sto vivendo ciò che anche loro stanno vivendo, anche da molte prospettive; quindi, loro ascoltando la mia musica potrebbero trarre ispirazione e potrebbero trarre anche...potrebbero trovare appunto un fratello grande che gli dice le cose”; 2. “per me questa musica può cambiare i giovani perché si esprime bene, la musica deve essere anche come un consiglio”; 3. “penso che la musica sia fondamentale nell'educazione e nella riabilitazione e nei percorsi terapeutici di qualsiasi tipo, perché è un'altra forma di linguaggio che abbiamo, che è molto più antica”.

Cosa puoi dire del progetto SottoTraccia e quanto ha influito sulla tua musica e sulla relazione con gli educatori?

Codice analitico	Categoria Tematica	Descrizione della Categoria
-Spazio di incontro -Spazio di esplorazione -Spazio di valorizzazione	1. SottoTraccia come contesto inclusivo e generativo	Il progetto è considerato come un luogo di incontro in cui i giovani possano sperimentarsi e trovare riconoscimento
-Occasione di apprendimento musicale -Crescita personale -Sviluppo di competenze e fiducia in sé	2. SottoTraccia come spazio formativo di empowerment	Lo spazio favorisce l'apprendimento mediante il quale possono rafforzarsi competenze tecniche e autostima
-Gratuità come condizione di possibilità -Accessibilità e giustizia sociale	3. SottoTraccia come accesso democratico alla musica	SottoTraccia è riconosciuto come uno spazio equo che abbate le barriere economiche favorendo l'inclusione culturale
-Importanza dell'intesa e del sentirsi accolti -La relazione con gli educatori come fattore di fiducia e continuità	4. Relazione educativa come base del processo creativo	Il legame con gli educatori viene percepito come centrale per la riuscita dell'esperienza

Tab. 9 - Codici e categorie tematiche emerse sui feedback relativi al progetto SottoTraccia e sulla sua influenza su musica e relazione educativa

Citazioni a supporto (unità di significato) suddivise per categorie tematiche: 1. “Sottotraccia è un progetto che potrebbe, che ha aiutato e potrebbe aiutare molti giovani appunto a dargli un luogo in cui incontrarsi, in cui scambiarsi le idee, è uno spazio che potrebbe dare molto, molto ai giovani che vogliono mettersi in gioco sia musicalmente sia per esprimere la loro arte nel modo che vogliono”; 2. “ho appreso molte cose, ad esempio riuscire a fare musica dal nulla, partendo dal nulla, e appunto mi ha creato una confidenza tale da poter esprimermi al meglio anche davanti a delle persone, per esempio partendo dagli educatori e le educatrici. E mi sono

sentito ovviamente di lavorare in gruppo”; 3. “è una figata. Cioè, è davvero figo poter registrare e fare musica in vari modi affiancati da qualcuno che ne sa più di te e soprattutto gratis perché quello è il limite principale penso per i giovani nell'andare in studio”; 4. “penso che la relazione con gli educatori sia fondamentale per lavorare bene perché si lavora assieme, cioè non c'è scampo, si lavora assieme, punto. E quindi è davvero importantissimo trovarsi bene, essere sulla stessa lunghezza d'onda, cliccare, cioè incastrarsi. E personalmente io probabilmente me ne sarei andato se non avessi trovato qualcuno con cui mi trovo bene a lavorare perché è la prima cosa, cioè prima ancora dell'equipment, dell'equipaggiamento che hai, dei DAW che hai, della scheda audio che hai, devo trovarmi bene con te perché, se no non andiamo da nessuna parte”.

Dall’analisi complessiva delle interviste emerge una visione unitaria della musica come esperienza personale e collettiva di cura e trasformazione. Le categorie individuate, pur riferendosi ad ambiti e livelli differenti, convergono in un medesimo nucleo interpretativo, sintetizzato nella categoria centrale “musica come spazio di cura, relazione e costruzione del sé”, capace di integrare dimensioni individuali e collettive, espressive ed educative, trasformative e generative. La relazione tra questi livelli viene rappresentata dal modello sottostante, in cui l’anello interno esprime la dimensione personale della musica, mentre quello macro rappresenta la dimensione collettiva ed educativa sviluppata all’interno del progetto SottoTraccia.



Fig. 2 - Modello concettuale della categoria centrale “musica come spazio di cura, relazione e costruzione di sé”

7.3 Altri dati qualitativi

All'interno dello spazio SottoTraccia, uno dei ragazzi ha portato all'attenzione degli educatori e delle educatrici un proprio brano originale già registrato, al fine di poterlo modificare apportando alcune migliorie in termini di esecuzione strumentale e suono finale. Nello specifico, grazie ad un supporto esterno, sono stati registrati dei violini dal vivo e ri-registrate alcune parti strumentali dall'autore stesso della canzone. Sia testo che musica del brano *Take Care* condensano in modo emblematico il profondo significato che la musica può assumere nei percorsi socioeducativi: attraverso la cura, connettere la dimensione emotiva e personale con una dimensione relazionale e trasformativa. Il brano offre una narrazione intima ed al contempo universale, in cui si intrecciano vulnerabilità, riconoscimento dei propri limiti, sostegno ed accettazione, restituendo una forma poetica di quella "cura" di sé e dell'altro che rappresenta il fulcro concettuale di questa indagine. L'analisi di alcuni versi e della progressione armonica evidenzia come il linguaggio della musica possa farsi messaggio di accoglienza e di resilienza, in linea con la prospettiva educativa e sociale di questo lavoro.

7.3.1 Analisi musicale e testuale di un brano

L'analisi musicale, condotta in ottica qualitativa e non musicologica, si rivolge agli elementi che contribuiscono alla dimensione espressiva, emotiva e relazionale del brano, in quanto più rilevanti per un'interpretazione educativa. Presupponendo che vi sia una correlazione tra contenuto emotivo degli accordi e testi corrispondenti (Kolchinsky et al., 2017), il brano si sviluppa prevalentemente nella tonalità di La minore, una tonalità che associata alle parole del testo richiama introspezione e vulnerabilità; la progressione armonica alterna delle aperture all'accordo maggiore di FA7, che introduce una sorta di tensione protesa ad un'apertura. L'alternanza tra questi due accordi minori e maggiori, specie nel ritornello, svolge una funzione narrativa: musicalmente si passa da una condizione di costrizione emotiva ad una maggiore consapevolezza e accettazione di sé. Tale dinamica viene rafforzata anche dall'ingresso dei violini, strumenti che per le loro caratteristiche sonore possono svolgere un ruolo terapeutico nella regolazione emotiva; studi recenti mostrano infatti che la musica per violino, specialmente in tonalità maggiori, può contribuire alla riduzione dell'ansia (Qianwen et al., 2025). Anche le parole di una canzone riflettono emozioni e sentimenti (Hauser, Tomal & Rajan, 2017); dal punto di vista lirico, sin dalle prime immagini suggerite dal testo ("*crawling at the shrinking of the cave*", "*oxygen is thinning out*"), l'autore vuole rappresentare una dimensione claustrofobica, oppressiva, in cui il respiro inizia a mancare, descrivendo lo stato

d'animo di chi si trova "schiacciato" dai propri pensieri o in un momento di forte difficoltà emotiva. Proseguendo con i versi, le frasi "*I don't wanna be stoned anymore*" e "*if I stick to the guide, it's the last time*" raccontano un desiderio di lucidità e resistenza, mediante l'aiuto di una sorta di guida che potrebbe essere esterna o interiore, una bussola per potersi orientare nei momenti di forte fragilità. Segue il verso "*Stop the snowball from rolling*": nella palla di neve che rotola risiede l'angoscia generata dai pensieri incontrollati che non trovano fine, loop che continuano ad autoalimentarsi, fino a travolgere chi li genera. L'invito a fermarli è un invito alla cura. Il ritornello apre poi, mediante musica e testo, all'accoglienza: "*don't go beating yourself up for things way bigger than you, you're not being yourself and that's okay*" sospende il giudizio verso sé stessi trasformando la difficoltà in un momento di crescita e costruzione; la chiusura, sempre del ritornello, con la frase "*I know your mind is a dangerous place, but I'm here for you to take care, take care*" rappresenta il cuore del brano, dove emerge il valore della relazione (con sé stessi o con l'altro) come luogo di cura e sostegno. Qui la musica non è solo veicolo di un messaggio personale, ma uno strumento di connessione empatica, una cura, uno spazio di guarigione per chi scrive o per chi ascolta (Beech, 2015). Nel suo insieme, il brano è una presa di cura e di resilienza, ma anche di condivisione e trasformazione, principi pedagogici e relazionali in linea con quelli emersi all'interno del progetto SottoTraccia, in cui la musica è un linguaggio espressivo, rielaborativo e di riconnessione con sé e gli altri.

7.4 Conclusioni

L'analisi complessiva del progetto SottoTraccia fa emergere la capacità della musica di configurarsi come dispositivo educativo, in grado di intrecciare le dimensioni individuali con quelle collettive. La musica diviene linguaggio comune, agente comunicativo che favorisce una condivisione costante tra educatori, educatrici e partecipanti. SottoTraccia nasce dai bisogni reali dei giovani e, grazie alla loro partecipazione attiva e al lavoro educativo che li accompagna, si afferma come uno spazio di cura, di trasformazione personale e costruzione identitaria; le voci dei ragazzi e delle ragazze restituiscono l'immagine di SottoTraccia come uno spazio aperto, accogliente e inclusivo, dove la gratuità e la dimensione democratica favoriscono libertà di espressione e sperimentazione attiva, un luogo in cui i giovani possono adattare "*il loro uso della musica per affrontare le sfide emotive, psicologiche e sociali*" (Cournoyer Lemaire et al. 2025, traduzione dell'autrice). L'esperienza di SottoTraccia, sulla base delle analisi delle interviste agli educatori, alle educatrici ed ai partecipanti più attivi, mostra come l'integrazione della musica nei contesti socioeducativi possa generare processi di

benessere psicofisico, rafforzando le competenze personali, sociali e professionali, la relazione tra colleghi, la relazione tra pari e la relazione educativa. Quanto riportato dagli educatori e delle educatrici è in accordo con la letteratura internazionale: la creazione di spazi incentrati sui giovani e l'utilizzo dell'arte consentono il superamento delle barriere intergenerazionali (Paterson-Young, 2025), cosa che accade in SottoTraccia, dove la musica riduce le distanze legate all'età, ai ruoli e all'appartenenza. Analogamente a quanto emerso nel pilot study di Miao & Stewart (2022), anche nell'esperienza di SottoTraccia la dimensione narrativa e compositiva della musica assume un ruolo centrale nella narrazione del sé, in un cui racconto del proprio vissuto mediante scrittura e performance musicale, diviene un potente strumento di riconoscimento identitario. I partecipanti descrivono sentimenti di empowerment, confermando come le pratiche di produzione musicale possono favorire l'elaborazione dei propri vissuti, anche quelli più complessi e dolorosi, trasformandoli in un'esperienza significativa di cura condivisa e al contempo di apprendimento. Questo avviene anche alla natura accessibile dello spazio, che valorizza linguaggi musicali vicini alle culture giovanili contemporanee. Tra questi, la trap, si configura come una più recente forma comunicativa e inclusiva, in grado di coinvolgere anche giovani privi di un background musicale. Come mostrano gli studi su rap e hip-hop (Travis, 2013; Brown & Nicklin, 2019), i linguaggi nati dalle culture urbane possono favorire fiducia, resilienza, crescita personale e senso di comunità. In SottoTraccia, in diversi linguaggi musicali diventano strumenti di espressione autentica, che consentono ai giovani di raccontarsi con le proprie parole, i propri suoni e con le loro possibilità, trovando nella musica un riconoscimento ed un riscatto sociale. La forza trasformativa di SottoTraccia non risiede solo nella pratica musicale in sé, ma nel processo educativo e relazionale che accompagna la produzione artistica: uno spazio collettivo in cui il *"take care"* raccontato nelle canzoni trova casa. Va sottolineato che un limite rilevante del progetto ha riguardato la composizione del campione dei partecipanti coinvolti nelle interviste. Nonostante SottoTraccia abbia raggiunto e raggiunga un ampissimo bacino di ragazzi e ragazze, le analisi sono state condotte con un gruppo molto ristretto. Questa scelta non riflette un diverso grado di motivazione tra i partecipanti, poiché tutti coloro che frequentano lo spazio lo fanno su base volontaria e mostrano un coinvolgimento autentico nelle attività proposte. La partecipazione nasce infatti da una loro richiesta spontanea: sono i giovani stessi a richiedere di partecipare alle sessioni, registrare e tornare nuovamente. La selezione del campione non è quindi legata al grado di interesse o motivazione, bensì a condizioni pratiche ed etiche tipiche dei contesti socioeducativi. In particolare, l'inclusione nel campione è stata possibile solo per quei minori per cui era disponibile una liberatoria valida o per cui era possibile garantire

requisiti di tutela. Sono inoltre stati coinvolti i ragazzi e le ragazze che frequentano lo spazio con assiduità per registrare e produrre, e che quindi hanno preso parte ad un numero sufficiente di sessioni da consentire una lettura coerente dei loro vissuti; è da considerare, infatti, che molti dei ragazzi cui si è entrati in contatto nell'ultimo anno hanno aderito ad altre progettualità, come la partecipazione ad eventi o concerti, non necessariamente alle sessioni in studio. È importante sottolineare inoltre che, dopo la pausa progettuale, lo spazio sta accogliendo sempre più giovani nell'ambito esclusivo dello "studio di registrazione"; tuttavia, tali partecipanti non rientrano nel perimetro della presente raccolta dati, poiché al momento del loro ingresso la fase di raccolta era già conclusa. Questo elemento rafforza l'opportunità e l'esigenza, per studi futuri, di ampliare e aggiornare l'indagine, così da restituire in modo più completo l'azione e l'evoluzione della progettualità di SottoTraccia.

Capitolo 8

Discussione dei risultati

Il presente lavoro, radicato nel paradigma costruttivista sociale e fondato sulla ricerca-azione, ha avuto l'obiettivo di esplorare come pratiche musicali partecipative possano incidere sul benessere e sulla professionalità di educatori ed operatori sociali, quali conseguenze possano avere attività musicali sugli utenti coinvolti in relazione alle dimensioni emotive, cognitive e sociali e come la musica possa influenzare la relazione educativa e di cura in termini espressivi e comunicativi.

La fase preliminare ha avuto un ruolo fondamentale nella definizione dell'intero percorso. I dati trasversali raccolti tramite il questionario di analisi dei bisogni (rivolto ad educatori e operatori sociali dislocati in diversi servizi socioeducativi) ed il questionario pre-intervento somministrato ai partecipanti del training musicale, hanno restituito un quadro coerente con la letteratura internazionale. Nello specifico, è emerso un gruppo professionale caratterizzato da motivazione e competenza, con livelli medio-alti di autoefficacia e resilienza, ma al contempo esposto a stanchezza emotiva e frustrazione dovute a pressioni organizzative e burocratiche (Kim & Stoner, 2008; Albrithen & Yalli, 2022); si tratta tuttavia di dimensioni che risultano sensibili ad interventi di sostegno, come riportato anche in diversi studi (Ratcliff, 2024; Maddock, 2024). Dai dati è inoltre emersa una forte valorizzazione della musica come strumento relazionale ed espressivo, accompagnata da una percezione di competenze non sempre adeguata ad un uso consapevole e sistematico nella pratica socioeducativa quotidiana. Ciò ha richiamato la necessità di introdurre dispositivi pedagogici accessibili ed inclusivi, integrati da elementi mutuati dalla Musicoterapia intesa non come trattamento clinico, ma come riferimento metodologico per facilitare ascolto, espressione emotiva e comunicazione non verbale, in linea con quanto indicato da Lapetina (2024) circa le applicazioni sociali ed educative della MT. Questo impianto formativo si colloca in continuità con l'approccio della Community Music, che rappresenta il riferimento prioritario per lo sviluppo e la co-progettazione di pratiche musicali partecipative, trasferibili ed integrate al contesto socioeducativo specifico (Van Der Sandt & Coppi, 2021; Yi & Kim, 2023). In tale prospettiva, l'adozione dei principi dell'Universal Design For Learning (Rose & Meyer, 2002) ha contribuito a creare un accesso equo alla pratica musicale, valorizzando le diversità tra i partecipanti secondo diverse modalità di coinvolgimento.

I risultati trasversali riportati nel Capitolo 4 hanno fondato la struttura dell'intervento successivo, in cui la musica è emersa come potenziale risposta a bisogni comuni ma differenti nei vari servizi. Da qui la decisione metodologica di articolare il percorso in tre progetti distinti corrispondenti a tre contesti eterogenei: Progetto A, Casa-famiglia, Progetto B, Centri di Animazione Territoriale, Progetto C, SottoTraccia, per osservare come le pratiche musicali potessero agire in situazioni e dinamiche differenti, considerando la versatilità e la complessità del lavoro socioeducativo. Partendo dai bisogni emersi, l'intervento è stato modellato ai diversi contesti, in modo da offrire risposte specifiche. La progettazione del training, inizialmente pensato per gli educatori, è stata orientata a creare uno spazio in cui gli stessi professionisti potessero apprendere e sperimentare in prima persona la funzione relazionale ed espressiva della musica, prima ancora di proporre le attività ai minori; tale scelta metodologica rispecchia quanto emerso in diversi studi che mostrano come caregivers o operatori non musicisti, quando opportunamente formati, sviluppano maggiore sicurezza, competenza percepita e intenzionalità nell'applicazione della musica nei contesti di cura (Odell-Miller et al., 2022; Stuart-Röhm, Clark & Baker, 2024).

I risultati del progetto A con educatori e minori di Casa Nostra, complesso di case-famiglia presenti a Dolo, confermano la coerenza tra i bisogni rilevati nella fase preliminare e gli esiti della sperimentazione. L'esperienza implementata all'interno della struttura ha mostrato come pratiche sonore partecipative possano incidere in modo significativo sulle dinamiche educative e relazionali. Le diverse fonti raccolte, mediante focus group e feedback scritti, convergono nell'indicare che la musica ha funzionato come dispositivo generativo di benessere condiviso, favorendo un clima relazionale più aperto, meno gerarchico e orientato ad empatia e reciprocità, in linea con la visione di Kioupkiolis (2019), secondo cui pratiche artistiche e musicali collaborative possono contribuire a minimizzare le asimmetrie di potere e le divisioni tra ruoli (ad esempio tra educatori e utenti), promuovendo creatività condivisa, autonomia e corresponsabilità. Educatori, educatrici e operatori volontari coinvolti hanno riferito un accresciuto senso di consapevolezza rispetto al potenziale educativo della musica. In parallelo, gli esiti riportati dai minori indicano che la musica ha rappresentato un canale espressivo e regolativo in grado di aumentare e ripristinare benessere (Saarikallio & Erkkilä, 2007), favorendo integrazione, espressione, riconoscimento di sé nella vita comunitaria e fiducia in sé stessi, specie negli utenti adolescenti (Loureiro, Van Der Meulen & del Barrio, 2024; Van Rooyen & Dos Santos, 2020). Il miglioramento rilevato mediante la rubrica osservativa nelle dimensioni sociale, emotiva e cognitiva, seppur di ampiezza moderata, restituisce come la musica possa incidere sui processi di interazione degli utenti, sulla comunicazione affettiva,

sulla memoria e sull'attenzione. Questa evidenza è coerente con quanto riportato in letteratura: sebbene faccia riferimento ad un contesto scolastico, lo studio di De Dios Tronch (2025) mostra come l'implementazione di attività musicali possa favorire lo sviluppo emotivo, cognitivo e sociale nei bambini, migliorando aspetti legati a concentrazione, memoria, interazione ed inclusività. In conclusione, i risultati del Progetto A evidenziano come la musica possa fungere da spazio relazionale trasformativo e dispositivo di cura comunitario. Tuttavia, dai risultati emerge anche la necessità, da parte degli educatori, di creare condizioni di sostenibilità organizzativa, al fine di non rendere queste pratiche circoscritte ad una semplice esperienza progettuale: percorsi formativi continuativi e non occasionali, disponibilità di tempi e spazi adeguati, attenzione alla specificità dei target, considerato che le età degli utenti ospiti hanno un range molto elevato, e supervisione/supporto da parte di esperti.

Anche i dati del Progetto B, sviluppato all'interno dei Centri di Animazione Territoriale del Comune di Padova, evidenziano come la musica possa diventare un potente attivatore di processi educativi complessi, favorendo lo sviluppo personale e di gruppo mediante forme espressive aperte, meno soggette a vincoli comunicativi tradizionali o standardizzati; tali risultati trovano riscontro in una recente revisione sistematica di Diz-Otero et al. (2023) che ha analizzato la produzione scientifica degli ultimi anni, mettendo in luce come la musica, inserita in contesto educativo, favorisca l'acquisizione di soft-skills, miglioramento del benessere e fiducia in sé stessi, oltre che senso di unione e coesione. Dalle interviste con gli educatori e le educatrici emerge una visione dell'educatore come una figura di accompagnamento e supporto, in grado di costruire relazioni di fiducia e di cura (Albarea, 2022), basate sul riconoscimento del valore e della diversità dell'altro. La musica viene vista come un mezzo di comunicazione, un linguaggio in grado di unire le distanze relazionali con i ragazzi; la sua funzione è vista come trasformativa, in quanto il suo utilizzo consente agli educatori di sperimentare nuove modalità di incontro, ascolto e cooperazione. Dal focus group con ragazzi e ragazze di età compresa tra gli 11 e 14 anni, è emersa una visione della musica come spazio di autoespressione, connessione e appartenenza, mentre i risultati quantitativi della rubrica osservativa hanno evidenziato miglioramenti significativi in tutte le aree valutate post attività musicali; gli effetti più marcati nelle dimensioni cognitiva ed emotiva suggeriscono che le attività musicali contribuiscono alla regolazione emotiva, alla concentrazione e alla riflessione. Il riferimento all'opera di Hallam & Himonides (2022) fornisce un inquadramento utile di tali risultati: gli autori, mediante la loro sintesi sistematica, mostrano come la musica in età adolescenziale sia frequentemente associata a processi di espressione di sé, appartenenza e regolazione emotiva. Educatori ed educatrici, anche all'interno del Progetto CAT, hanno

sottolineato la necessità di strutturare momenti di co-progettazione e supervisioni stabili, per poter rendere le pratiche musicali integrabili all'interno degli spazi socio-educativi; tale necessità trova conferma nel lavoro di Heinonen & Matteri (2005), che confermano il grande potenziale della musica nel lavoro sociale, ma al contempo sottolineano l'importanza che gli operatori siano adeguatamente formati e supervisionati nell'attuazione di pratiche musicali.

All'interno del Progetto C, SottoTraccia, facente parte del più ampio progetto dell'Animazione di Strada, sono state esplorate le consuete attività musicali all'interno dello spazio, sia dal punto di vista degli educatori che dei ragazzi. Come evidenziano Saarikallio e McFerran (2022), gli adolescenti fanno un uso sempre più diversificato della musica, grazie anche ad una maggiore disponibilità tecnologica ed una maggiore accessibilità dei nuovi generi musicali come la trap (Lecce & Bertin, 2021): tali pratiche rispondono ai loro reali bisogni di connessione, espressione e regolazione emotiva. SottoTraccia nasce infatti dalla richiesta di ragazzi e ragazze di un luogo in cui poter sperimentare pratiche di libertà attraverso la musica. Dall'analisi delle interviste degli educatori è emersa una visione della musica come linguaggio universale, in grado di porre educatori e ragazzi su un piano dialogico e di condivisione continua: secondo educatori ed educatrici l'integrazione della musica nei contesti socioeducativi può generare processi di benessere psicofisico, rafforzando le competenze personali, sociali e professionali, la relazione tra colleghi, la relazione tra pari e la relazione educativa. Tali evidenze trovano conferma in letteratura: Lapinska (2024) mostra come il benessere emotivo, sociale e spirituale si sviluppi in modo interconnesso nelle diverse forme di educazione musicale (anche non formali), grazie anche alle dinamiche relazionali attivate nelle pratiche di gruppo. Nell'esperienza di SottoTraccia la dimensione narrativa e compositiva della musica assume un ruolo centrale nei processi di rappresentazione di sé: scrittura e performance diventano strumenti con cui i partecipanti rielaborano il loro vissuto, costruendo forme di riconoscimento identitario. Quanto avviene in SottoTraccia trova riscontro anche nella letteratura sulla produzione musicale in contesti educativi e comunicatori. Kinney (2012), in un case study condotto all'interno di un centro di aggregazione giovanile, mostra come la scrittura e la registrazione di brani originali possano rappresentare un vero e proprio "*luogo di resilienza*". I giovani di SottoTraccia descrivono nelle interviste sentimenti di empowerment, mettendo in evidenza come la produzione musicale favorisca la trasformazione di esperienze complesse o dolorose in un percorso di cura e di apprendimento. Ciò è reso possibile anche grazie alla natura gratuita ed accessibile dello spazio, che valorizza ogni linguaggio, ogni genere ed ogni background musicale, compresa l'assenza dello stesso. Un quadro simile emerge anche nello studio di Van Steenis (2020) che mostra come la produzione musicale hip-

hop all'interno di uno spazio gratuito ed accessibile, possa diventare un contesto di crescita personale per i giovani. Nel doposcuola analizzato dall'autrice, i ragazzi hanno accesso ad uno studio professionale in cui scrivono testi, costruiscono beat, registrando e producendo musica insieme agli educatori e al gruppo di pari. Come in SottoTraccia, anche nella ricerca di Van Steenis, la produzione musicale non è solo un'attività creativa, bensì un modo per dare forma alle proprie esperienze di vita: la narrazione dei propri vissuti più difficili si trasforma in materiale espressivo e condiviso; anche qui la collaborazione con gli educatori gioca un ruolo centrale: gli adulti sostengono i giovani, legittimano le loro storie, creando un ambiente sicuro in cui possano sperimentare agency e responsabilità. In sintesi, anche il Progetto C conferma come la musica, quando inserita in una cornice di pratica comunitaria, possa incidere profondamente sulla qualità della relazione di cura all'interno degli spazi socioeducativi, rafforzando legami, processi collaborativi tra educatori e tra pari e sul benessere in generale.

8.1 Limiti della ricerca

Nonostante la quantità di dati raccolti nella presente ricerca e le convergenze dei risultati rispetto alla letteratura internazionale, occorre esplicitarne i limiti ai fini di una lettura critica e contestualizzata degli esiti. Un primo limite ha riguardato la dimensione e la numerosità del campione; nonostante includesse professionisti e minori appartenenti a tre contesti differenti, resta comunque circoscritto e non rappresentativo su larga scala. La natura esplorativa della ricerca-azione, associata all'eterogeneità dei servizi coinvolti, impedisce delle generalizzazioni estese. Per quanto educatori ed operatori sociali, per natura intrinseca della professione, operino in realtà diverse tra loro, diviene complesso delineare pattern validi trasversalmente, poiché ciascun contesto presenta specificità organizzative, relazionali, target di utenza, che ne influenzano le pratiche. Anche in SottoTraccia il limite ha riguardato la ridotta numerosità dei ragazzi e delle ragazze intervistati; la raccolta dei dati è avvenuta in una fase in cui il progetto aveva subito una sospensione temporanea dovuta al rinnovo del bando regionale, con conseguente interruzione operativa fino alla riattivazione nelle successive linee di finanziamento. L'inclusione dei partecipanti è stata inoltre vincolata a coloro che avessero preso parte a più sessioni complete di produzione e registrazione e che disponessero di liberatorie valide ai fini della loro tutela, come spiegato nel paragrafo 7.4.

Per quanto riguarda i progetti sviluppati presso Casa Nostra e presso i CAT, i limiti già emersi riguardano principalmente l'esigenza, da parte di educatori ed educatrici, di assicurare percorsi formativi continuativi e adeguate condizioni organizzative, anche mediante il coinvolgimento

ed il supporto di figure esperte esterne, al fine di non circoscrivere l'impatto ad una mera esperienza o ad episodi progettuali isolati, senza alcuna continuità.

Ulteriore limite ha riguardato il ruolo della ricercatrice, già approfondito nel Capitolo 3, che in questo studio è stato duplice (ricerca e conduzione delle attività musicali, oltre alla funzione educativa in SottoTraccia). La vicinanza al campo ne ha facilitato l'accesso ai contesti, dall'altro lato può aver introdotto bias interpretativi: al fine di contenerli sono state adottate strategie di rigore metodologico ed una riflessività costante su aspettative e convinzioni riguardanti la ricerca (Maxwell, citato in Sorzio, 2005).

La rubrica osservativa, utilizzata dagli educatori e dalle educatrici in Casa Nostra e nei CAT per descrivere le dimensioni cognitive, sociali ed emotive dei partecipanti pre e post attività musicali, pur offrendo indicazioni preziose sull'andamento dei processi, non è uno strumento validato a livello psicometrico; i dati ottenuti vanno interpretati con cautela e considerati come indizi descrittivi e non come misure standardizzate.

8.2 Sviluppi futuri

A partire dai risultati emersi, un possibile sviluppo riguarda la stabilità e la regolarizzazione di spazi comunitari come SottoTraccia, per meglio rispondere alla richiesta implicita ed esplicita di giovani alla ricerca di contesti accessibili ed inclusivi in cui esprimersi e costruire la propria identità: la letteratura internazionale evidenzia l'importanza di tali spazi e l'importanza dell'arte per lo sviluppo dei giovani (Brice Heath & Roach, 1999). Anche la letteratura più recente conferma ed amplia tali prospettive; Heard & Bartleet (2025) mostrano come la musica comunitaria possa sostenere trasformazioni personali e collettive, sottolineando che, attraverso un'integrazione tra ambiti sociali, educativi, artistici o sanitari, le pratiche artistiche possono diventare efficaci strumenti per promuovere benessere, inclusione e resilienza. In continuità con questa prospettiva, un secondo ambito di sviluppo riguarda parallelamente la necessità di percorsi formativi rivolti agli educatori e agli operatori sociali ed al contempo l'integrazione strutturale di competenze musicali all'interno delle équipes specialistiche dei servizi socioeducativi, così da garantire qualità e continuità delle pratiche partecipative. La presenza di musicisti sociali, community musicians o musicoterapeuti può potenziare le fasi di co-progettazione, fornendo supervisione continua volta a favorire interventi calibrati sui bisogni dei gruppi e dei professionisti al fine di *“identificare le traiettorie dell'esperienza musicale fra relazione educativa e relazione di aiuto”* (Bertazzoni, 2019, p. 12).

Sul piano della ricerca, si rivela utile sviluppare studi longitudinali su campioni più ampi per poter valutare l'impatto a lungo termine della musica all'interno della relazione socioeducativa e sul benessere di professionisti ed utenti, integrando strumenti validati e confrontando diversi territori, al fine di ottenere dati più solidi e trasferibili nei contesti di cura.

Riferimenti bibliografici

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Child behavior checklist for ages 6-18* (pp. 6-1). Burlington, VT: University of Vermont.

Albarea, R. (2022). La fiducia nella relazione educativa. *Giovani e comunità locali*, 1. (67-80).

Albrithen, A., & Yalli, N. A. (2022). The Relationship between Organisational Factors and Job Frustration among Saudi Social Workers. *Social Work & Society*, 20(1).

Alvin, J. (1960). Music and Social Work. *Social Work*, 17(3), 58-61.

Alvin, J. (1968). *La musica come terapia* (G., Nardi, Trad.). Roma: Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1965).

Alvin, J. (1981). *Terapia musicale* (O., Buonomini, Trad.; 1ª rist. 1986). Roma: Armando Editore. (Opera originale pubblicata nel 1966).

Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of social sciences, literature and languages*, 1(1), 9-16.

Ammann, P. (1998). Music and melancholy: Marsilio Ficino's archetypal music therapy. *Journal of analytical psychology*, 43(4), 571-588. <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00054>

Andreoli, V. (2004). *Lettera a un adolescente*. Milano: Rizzoli.

Aristotele. (2007). *Politica* (R., Laurenti, Trad.). Roma-Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata ca. nel 350 a.C.).

Baker, F., & Wigram, T. (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.

Baker, F. (2016). *Therapeutic songwriting: Developments in theory, methods, and practice*. London: Palgrave Macmillan.

Barba, D., & D'Ambrosio, M. (2021). Violenza intrafamiliare e violenza di genere al tempo del Covid-19. L'indagine sociologica nel conflitto della famiglia e della coppia. *Rivista Italiana di Conflittologia*, (42).

Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.

Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in psychology*, 10, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>

Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: A collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>

Bartleet, B. L., & Heard, E. (2024). Can community music contribute to more equitable societies? A critical interpretive synthesis. *Social Justice Research*, 37(2), 180-204.

Bavelas, J. B., Jackson, D. D. A., & Watzlawick, P. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.

Beaulieu, R., Kang, H. G., & Hino, S. (2017). An action research approach to introduce Dalcroze Eurhythmics Method in a community of older adults as a promising strategy for fall prevention, injury recovery and socialization. *International Journal of Action Research*, 13(3), 276–299.

Beech, H. F. (2015). Songwriting and transformation: The subjective experience of sharing self through song. *International Journal of Transpersonal Studies*, 34(1), 24. <https://doi.org/10.24972/ijts.2015.34.1-2.187>

Beegle, A., & Bond, J. (2016). Orff-Schulwerk. In C. Abril & B. Gault (Eds.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (pp. 25–48). Oxford University Press.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Bertazzoni, L., Filippa, M., & Rizzo, A. L. (a cura di) (2019). La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto. *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale*, 6/2019. Macerata: EUM.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini, P., Caronia, L., Barone, P., & Palmieri, C. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento: Pedagogia interpretativa e linee d'intervento* (Vol. 13). Milano: FrancoAngeli.

Biasutti, M., & Concina, E. (2013). Music education and transfer of learning. *Journal of Communications Research*, 5(3).

Biasutti, M. (2019). Improvvisazione musicale: aspetti cognitivi, sociali, educativi e implicazioni per la community music. In J. T. van der Sandt (a cura di), *La Community Music in Italia: Cenni storici, modelli pedagogici, contesti sociali* (pp. 72-93). Roma: Carocci.

Biasutti, M., & Concina, E. (2023). Composition Pedagogy in Italian Schools: A model for teaching music composition through processes. In *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools* (pp. 194-205). Routledge.

Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: CLUEB.

Boster, J. B., Spitzley, A. M., Castle, T. W., Jewell, A. R., Corso, C. L., & McCarthy, J. W. (2021). Music improves social and participation outcomes for individuals with communication disorders: A systematic review. *Journal of Music Therapy*, 58(1), 12-42. <https://doi.org/10.1093/jmt/thaa015>

Bravo-Herrera, M., & Carazo-Vargas, P. (2019). Efecto de una sesión de terapia de ritmo sobre el estado de ánimo de hombres y mujeres empleados corporativos. *Retos*, 36, 273. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64967>

Brice Heath, S., & Roach, A. (1999). Imaginative actuality. *Champions of change: The Impact of the arts on learning, Washington: The Arts Education Partnership*, 19-34.

Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social work*, 52(1), 63-70. <https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63>

Brown, E. J., & Nicklin, L. L. (2019). Spitting rhymes and changing minds: Global youth work through hip-hop. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.11.2.03>

Bruscia, K. E. (1987). *Improvvisational models of music therapy*. Springfield, IL: Charles C Thomas, Publisher.

Bruscia, K. E. (1989) *Defining Music Therapy*. University Park, IL: Barcelona Publishers.

Bubeck, D. G. (2002). Justice and the Labor of Care. *The subject of care: Feminist perspectives on dependency*, 160-85.

Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' Burnout Profile-Risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10, 190-201. <https://doi.org/10.2174/1874350101710010190>

Caló, F., Steiner, A., Millar, S., & Teasdale, S. (2020). The impact of a community-based music intervention on the health and well-being of young people: A realist evaluation. *Health & social care in the community*, 28(3), 988-997. <https://doi.org/10.1111/hsc.12931>

Caneva, P. A. (2007). *Songwriting. La composizione di canzoni come strategia di intervento musicoterapico*. Roma: Armando editore.

Caplan, R. D., & Jones, K. W. (1975). Effects of work load, role ambiguity, and type A personality on anxiety, depression, and heart rate. *Journal of applied psychology*, 60(6), 713. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.60.6.713>

Carter, A. S., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Wang, J. J., Lord, C., Dawson, G., ... & Schopler, E. (1998). The Vineland Adaptive Behavior Scales: supplementary norms for individuals with

autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(4), 287-302.
<https://doi.org/10.1023/A:1026056518470>

Casa Nostra, Comunità Educativa. (s.d.). *Storia*. Casa Nostra. <https://www.casanostradolo.it/>

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0: About the Guidelines 3.0 update*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>

Centonze, S. (2011). *Musicoterapia e Alzheimer. Strumenti per il miglioramento della qualità della vita nel paziente con demenza*. Carmiano, LE: Edizioni Circolo Virtuoso.

Chadder, N. E. M. (2019). An Exploration into the Perception of Music Interventions in Hospitals amongst Healthcare Professionals. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 19(1).
<https://voices.no/index.php/voices/article/view/2711>

Chirico, G. (2019). *Mi racconti una storia? Perché narrare fiabe ai bambini*. Milano: Memesis.

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. Manhattan: New Prairie Press.

Clennon, O. D. (2013). How effective are music interventions in the criminal youth justice sector? Community music making and its potential for community and social transformation: A pilot study. *Journal of Music, Technology and Education*, 6(1), 103-130.
https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.103_1

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coppi, A. (2017). *Community Music: nuovi orientamenti pedagogici*. Milano: Franco Angeli.

Coraglia, S., & Garena, G. (1996). *L'operatore sociale. L'azione professionale tra complessità sociale e fenomeni organizzativi*. Roma: Carocci.

Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*. Bologna: il Mulino.

Corrao, S. (2005). *Il focus group* (Vol. 25). Milano: FrancoAngeli.

Cosentino, R., Demita, S., Lenzi, M., Gaboardi, M., Vieno, A., & Santinello, M. (2020). Lo stress lavorativo negli operatori dei servizi dedicati alle persone senza dimora: confronto tra operatori di servizi tradizionali e di servizi di Housing First. *Medicina Del Lavoro*, 42(3), 174-177.

Cournoyer Lemaire, E., Loignon, C., Grothe, C., Jauffret-Roustide, M., Lemaître, A., & Bertrand, K. (2025). How does music contribute to well-being? Perspectives from homeless young adults with problematic psychoactive substance use. *Psychology of Music*. <https://doi.org/10.1177/03057356251325516>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2(1), 53-106.

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281. <https://doi.org/10.1037/h0040957>

Crotti, M. (2023). *Ogni persona è un silenzio. Il silenzio come risorsa pedagogica*. Roma: Studium.

Dalcroze, E. J. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione* (L. Di Segni-Jaffé, A cura; A. Loiacono Husain, Trad.) (Vol. 21). Torino: EDT srl. (Opera originale pubblicata nel 1919).

Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza: per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.

De Dios Tronch, A. (2025). The Importance of Music Therapy in Primary Education: Enhancing Emotional, Cognitive, and Social Development. *J Clin Res Case Stud*, 3(3), 1-4. <https://doi.org/10.61440/JCRCS.2025.v3.72>

De Martino, E. (1961). *La terra del rimorso*. Milano: Il Saggiatore.

Dhavaleshwar, C. U. (2016). The role of social worker in community development. *International research journal of social sciences*, 5(10), 61-63.

Dingle, G. A., Sharman, L. S., Bauer, Z., Beckman, E., Broughton, M., Bunzli, E., ... & Wright, O. R. L. (2021). How do music activities affect health and well-being? A scoping review of studies examining psychosocial mechanisms. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713818>

Diz-Otero, M., Pino-Juste, M., Esteve-Faubel, J. M., & Domínguez-Lloria, S. (2023). The development of soft skills through music in educational contexts: a systematic review. *Education Sciences*, 13(12), 1194. <https://doi.org/10.3390/educsci13121194>

Eggli, A., Pereira, D., & Elfering, A. (2022). An analysis of social stressors with clients, emotional labor strategies, and disengagement: A diary study on social work. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(1). <https://doi.org/10.16993/sjwop.154>

Einarsen, O. K., Krüger, V., Engebretsen, I. M., & Stige, B. (2024). Collaboration between social workers and music therapists in a child welfare context for unaccompanied refugee children: A focus group study. In *Voices: A World Forum for Music Therapy* (Vol. 24, No. 3). <https://doi.org/10.15845/voices.v24i3.4071>

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. London: McGraw-Hill Education.

Elliott, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*. Torino: Bollati Boringhieri.

Fant, D. (2015). *Pedagogia hip-hop: gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.

Fenzio, F. (2013). *Che cosa significa educare? Una bussola per insegnanti, educatori, consulenti pedagogici e genitori*. Bergamo: Junior.

Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in special education: A case study. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.56883/aijmt.2013.450>

Flyvbjerg, B. (2011). What is a case study?. *The Sage handbook of qualitative research*, 301-316.

Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi* (L., Bimbi, Trad.). Torino: Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970).

Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social research reports*, 6(26), 82-92.

Gee, K. A., Hawes, V., & Cox, N. A. (2019). Blue notes: Using songwriting to improve student mental health and wellbeing. A pilot randomised controlled trial. *Frontiers in psychology*, 10, 423. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00423>

Gil-Lacruz, M., Gracia-Pérez, M. L., & Gil-Lacruz, A. I. (2019). Learning by doing and training satisfaction: An evaluation by health care professionals. *International journal of environmental research and public health*, 16(8), 1397. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081397>

Giovanazzi, T. (2022). La complessità delle professioni educative: Competenze, inclusione sociale, coesione territoriale. *Pedagogia oggi*, 20(2), 143-148. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-17>

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of music therapy*, 48(4), 440-462. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.4.440>

Goopy, J. (2013). 'Extra-musical effects' and benefits of programs founded on the Kodaly philosophy. *Australian Journal of Music Education*, (2), 71-78.

Gracie, C., Hawthorn, M., & McCue, M. (2018). *Children and young people in residential care engagement in music. Volume One - Literature Review and Study Methods*. Glasgow: CELCIS / Creative Consortium.

Greenhead, K., & Habron, J. (2015). The touch of sound: Dalcroze Eurhythmics as a somatic practice. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 7(1), 93-112. https://doi.org/10.1386/jdsp.7.1.93_1

Groys, B. (2023). *Filosofia della cura*. (V. Cianci, Trad.). Palermo: Timeo.

Guerrero, N., Marcus, D., & Turry, A. (2015). Nordoff-Robbins music therapy. *Music therapy handbook, 1*, 183-195.

Guo Y. (2011). An introduction to the limitations of linguistic expression. *Literature (Theoretical Edition) (02)*, 108-109.

Habron, J. (2016). Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2). <https://doi.org/10.56883/aijmt.2016.331>

Hallam, S., & Himonides, E. (2022). *The power of music: An exploration of the evidence*. Open Book Publishers.

Haneishi, E. (2005). Juliette Alvin: Her legacy for music therapy in Japan. *Journal of music therapy*, 42(4), 273-295. <https://doi.org/10.1093/jmt/42.4.273>

Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2005). How do people communicate using music. *Musical communication, 1*, 1-26. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0001>

Hartley, J. (2004). What is a case study. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, 323-333. <https://doi.org/10.4135/9781446280119.n26>

Hauser, C. V., Tomal, D. R., & Rajan, R. S. (2017). *Songwriting: Strategies for musical self-expression and creativity*. Rowman & Littlefield.

Hausfather, S. J. (1996). Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in teacher education*, 18(2), 1-10. <https://doi.org/10.1080/01626620.1996.10462828>

Heard, E., & Bartleet, B. L. (2025). How can community music shape individual and collective well-being? A case study of a place-based initiative. *Health Promotion Journal of Australia*, 36(2), e921. <https://doi.org/10.1002/hpja.921>

Heidegger, M. (2002). *Essere e tempo*. (P., Chiodi, Trad.). Milano: Longanesi & C. (Opera originale pubblicata nel 1927).

Heinonen, T., & Metteri, A. (Eds.). (2005). *Social work in health and mental health: Issues, developments, and actions*. Canadian Scholars' Press.

Hendricks, K. S., Einarson, K. M., Mitchell, N., Guerriero, E. M., & D'Ercole, P. (2021). Caring for, about, and with: Exploring musical meaningfulness among Suzuki students and parents. In *Frontiers in Education* (Vol. 6). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.648776>

Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and in Practice*. Oxford University Press.

Horwitz, E. B., Johnson, D. T., Lyberg-Åhlander, V., Sahlén, B., Laukka, P., & Bygdéus, P. (2024). Making space for singing in the 21st century classroom—A focus group interview study with primary school music teachers in Sweden. *British Journal of Music Education*, 41(2), 209-223. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000360>

Ibbotson, L., & See, B. H. (2021). Delivering music education training for non-specialist teachers through effective partnership: A Kodály-inspired intervention to improve young children's development outcomes. *Education Sciences*, 11(8), 433. <https://doi.org/10.3390/educsci11080433>

Iori, V. (2018). Educatori e pedagogisti. *Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Jansson, P. M., & Gunnarsson, N. V. (2024). Working with emotions in social work practice. A pride-building model for institutional care of young people. *Children and youth services review*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107610>

Izen, S. C., Cassano-Coleman, R. Y., & Piazza, E. A. (2023). Music as a window into real-world communication. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012839>

Kaikkonen, M., & Kivijärvi, S. (2013). Interaction creates learning: Engaging learners with special educational needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.56883/aijmt.2013.451>

Kelly, K. (2011). Supporting attachments in vulnerable families through an early intervention school-based group music therapy programme. *Music therapy and parent-infant bonding*, 22-41. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199580514.003.0008>

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Science & Business Media.

Kester, K. O., & Oludeyi, O. S. (2017). The Importance of Feedback System in Training Programmes: An Empirical Investigation. *CARD International Journal of Social Sciences and Conflict Management*, 2(4), 121-141.

Kim, J. (2015). Music therapy with children who have been exposed to ongoing child abuse and poverty: A pilot study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(1), 27-43. <https://doi.org/10.1080/08098131.2013.872696>

Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social work*, 32(3), 5-25. <https://doi.org/10.1080/03643100801922357>

Kinney, A. (2012). Loops, lyrics, and literacy: Songwriting as a site of resilience for an urban adolescent. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 395-404. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00048>

Kioupkiolis, A. (2019). The commons and music education for social change. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 4(02), 111-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3674136>

Kolchinsky, A., Dhande, N., Park, K., & Ahn, Y. Y. (2017). The minor fall, the major lift: inferring emotional valence of musical chords through lyrics. *Royal Society open science*, 4(11), 170952. <https://doi.org/10.1098/rsos.170952>

Kuhlmann, U. A. (2021). Os “Boomwhackers®” e a música compartilhada e arremessada. *Latin American Journal of Development*, 3(2), 767-783. <https://doi.org/10.46814/lajdv3n2-022>

Kutlimuratovich, A. B. (2024). The use of Kodaly method in teaching music. *International Journal of Pedagogics*, 4(02), 63-67. <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume04Issue02-12>

Lapetina, A. (2024). La Musicoterapia tra contesti clinici e sociali. Pratiche e metodologie. *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale*, 10/2024. Macerata: EUM.

Lapinska, A. (2024). Music education: in search of emotional, spiritual and social well-being. *Problems in Music Pedagogy*, 23(1), 25-42.

Laure, M. (2022). The outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument: a systematic review. *Glasbenopedagoški Zbornik*, 36. [https://doi.org/10.26493/1318-6876.18\(36\)61-79](https://doi.org/10.26493/1318-6876.18(36)61-79)

Lecce, S., & Bertin, F. (2021). *Generazione trap: nuova musica per nuovi adolescenti*. Milano: Mimesis.

Lévinas, E. (1986). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (Vol. 92). Milano: Editoriale Jaca Book. (Opera originale pubblicata nel 1961).

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Linnemann, A., Ditzen, B., Strahler, J., Doerr, J. M., & Nater, U. M. (2015). Music listening as a means of stress reduction in daily life. *Psychoneuroendocrinology*, 60, 82-90. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2015.06.008>

Liu, W. (2023). Research on the Communicative Role of Music in Mental Health. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 14, 305-310.

Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of mental health*, 11(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09638230020023642>

Loureiro, C., van der Meulen, K., & del Barrio, C. (2024). Why I listen to music: Emotion regulation and identity construction through music in mid-adolescence. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (60), 145-168.

Mabini, J. P. (2024). Comparative analysis of Kodály, Suzuki, Dalcroze, Orff, and Gordon music learning theory in early childhood music education: A literature review. *Comparative Analysis of Kodály, Suzuki, Dalcroze, Orff, and Gordon Music Learning Theory in Early Childhood Music Education: A Literature Review*, 150(1), 12-12. <https://doi.org/10.47119/IJRP1001501620246690>

MacDonald, R. (2021). The social functions of music: Communication, wellbeing, art, ritual, identity and social networks (C-WARIS). In *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (pp. 5-20). Routledge.

Maddock, A. (2024). The relationships between stress, burnout, mental health and well-being in social workers. *The British Journal of Social Work*, 54(2), 668-686. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad232>

Mahoney, J. (2016). Current practice in Nordoff-Robbins music therapy (NRMT). *Qualitative inquiries in music therapy*, 11, 1-43.

Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

Martinelli, T. (2019). *L'educatore domiciliare: una triplice professione*. Milano: Underground?.

Martí-Vilar, M., Villalonga-Aragón, M., González-Sala, F., Hidalgo-Fuentes, S., Merino-Soto, C., & Toledano-Toledano, F. (2023). Promoting prosociality and health

through musical interventions with groups at risk of social exclusion: a systematic review. *Sustainability*, 15(23), 16334. <https://doi.org/10.3390/su152316334>

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.

Matola, I. (2010). In Antonietti, A., & Colombo, B. Musica che educa, musica che cura. *Interventi psicologici con il linguaggio sonoro in contesto scolastico e riabilitativo*, ARACNE Editrice, 21-35.

Matoso, L. M. L., de Oliveira, A. M. B., & de Sousa, J. C. (2022). The effect of organizational musical therapy on reducing the stress level of health care professionals in a public hospital. *Psychology of Music*, 50(4), 1225-1237. <https://doi.org/10.1177/0305735621104209>

Mazzoleni, D., & Vitiello, P. (2011). Corpi, Spazi, Voci, Silenzi. Territorio della Ricerca su Insediamenti e Ambiente. *Rivista internazionale di cultura urbanistica*, (7), 81-90.

McCord, K. (2013). Universal Design for Learning: Special Educators Integrating Orff Approach Into Their Teaching. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.56883/aijmt.2013.455>

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Miao, S., & Stewart, W. A. (2022). Songwriting and youth self-concept. *AMA Journal of Ethics*, 24(7), 576-583. <https://doi.org/10.1001/amajethics.2022.576>

Milani L. (1990). *I care*. (A cura della Libreria internazionale Paesi Nuovi). Roma: Libreria Internazionale Paesi Nuovi.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021–2023*.

<https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2025). *Minori stranieri non accompagnati: dati e statistiche*.

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/pagine/dati-minori-stranieri-non-accompagnati>.

Morelli, J. (2023). 157 The Musical Circle of Care: A Framework for Relationship Building and Healing Through Musicing. In *The Oxford Handbook of Care in Music Education* (pp. 157-167). Oxford University Press.

Moreno, J. L. (1990). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Editum.

Moriña, A. (2021). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health & social care in the community*, 29(5), 1559-1565. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Napolitano, L. (2024). *Platone e la cura di sé e dell'altro. Con nuova traduzione e commento dell'Alcibiade I*. Milano: Mimesis.

Nasritdinova, M. (2021). Pedagogical components and stages of health of develop children through music education. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, 9(05), 251-258. <https://doi/10.17605/OSF.IO/9UQ2D>

Neumann, C. (2006). The Kodaly method and learning theories. *The Canadian Music Educator*, 47(4), 48.

Noddings, N. (2017). Care ethics and education. In *Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality* (pp. 183-190). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-026-4_14

Nordoff, P., & Robbins, C. (1971). *Therapy in music for handicapped children*. Londra: Gollancz.

O'Callaghan, C., & Grocke, D. (2009). Lyric analysis research in music therapy: Rationales, methods and representations. *The Arts in Psychotherapy*, 36(5), 320-328. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2009.09.004>

Odell-Miller, H., Blauth, L., Bloska, J., Bukowska, A. A., Clark, I. N., Crabtree, S., ... & Baker, F. A. (2022). The HOMESIDE music intervention: A training protocol for family carers of people living with dementia. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 12(12), 1812-1832. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12120127>

Orff, G. (2023). Musicoterapia-Orff. *Un'attiva stimolazione allo sviluppo del bambino* (trad. it.). Assisi: Cittadella Editore. (Opera originale pubblicata nel 1974).

Papinczak, Z. E., Dingle, G. A., Stoyanov, S. R., Hides, L., & Zelenko, O. (2015). Young people's uses of music for well-being. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1119-1134. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020935>

Parker, E. C., & Hutton, J. C. (2023). Singing and caring. In *The Oxford handbook of care in music education* (pp. 268-279). Oxford University Press.

Paterson-Young, C., Maher, M., Karlıdağ-Dennis, E., Hazenberg, R., & Octarra, H. (2025). Bridging Generations: Leveraging Arts-Based Methods and Evaluation to Foster Intergenerational Dialogue. *Journal of Peacebuilding & Development*. <https://doi.org/10.1177/15423166251329547>

Pavlicevic, M. & Ansdell, G. (2004). *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Pearson, K. (1895). VII. Note on regression and inheritance in the case of two parents. *proceedings of the royal society of London*, 58(347-352), 240-242. <https://doi.org/10.1098/rspl.1895.0041>

Piazza, G. (Ed.). (2010). *L'Orff-Schulwerk in Italia: storia, esperienze e riflessioni* (Vol. 24). Torino: EDT srl.

Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla formazione: 15, 2, 2012*, 191-201. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12050

Platone. (1997). *La Repubblica* (F., Sartori, Trad.; Introduzione di M. Vegetti; Note di B. Centrone). Roma-Bari: Editori Laterza.

Postacchini, P. L., Ricciotti, A., & Borghesi, M. (2014). *Musicoterapia*. Roma: Carocci Editore. (2^a ed.).

Prins, J. (2006). Musical therapy in Marsilio Ficino's Compendium in Timaeum. *Gewina*, 29(1), 41-52.

Proctor, S. (2023). Music, health, society: the development of Nordoff Robbins. *Developing Issues in World Music Therapy Education and Training: A Plurality of Views*, 248.

Qianwen, L., Yifan, W., Kairui, Y., Airong, Q., Pei, N., Min, X., & Gong, C. (2025). Violin Major Music Alleviates University Students' Anxiety Maybe through the dACC and DLPFC Circuits. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6879305/v1>

Radaelli, A. (2012). *La musica salva la vita*. Milano: Feltrinelli Editore.

Ratcliff, M. (2024). Social workers, burnout, and self-care: A public health issue. *Delaware journal of public health*, 10(1), 26. <https://doi.org/10.32481/djph.2024.03.05>

Reed, K., Cochran, K. L., Edelblute, A., Manzanares, D., Sinn, H., Henry, M., & Moss, M. (2020). Creative arts therapy as a potential intervention to prevent burnout and build resilience in health care professionals. *AACN Advanced Critical Care*, 31(2), 179-190. <https://doi.org/10.4037/aacnacc2020619>

Regione del Veneto. (2023). *Delibera della Giunta Regionale n. 479/2023: Approvazione dell'Avviso per i Piani di intervento in materia di politiche giovanili e riparto delle risorse*. *Bur*, 56.

<https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioDgr.aspx?id=501794>

Regione del Veneto (2024). *Delibera della Giunta Regionale n. 281/2024: Approvazione dell'Avviso, della modulistica del riparto delle risorse di cui al Piano Operativo Parola ai Giovani*, *Bur*, 59.

<https://bur.regione.veneto.it/BurvServices/pubblica/DettaglioDecreto.aspx?id=529204>

Rodrigues, D. A., & Berg, S. M. P. C. (2023). Émile Jaques-Dalcroze: Listening in Movement. *Global Journal of Human-Social Science: A*, 23(8), 21–23.

Rogers, C. R. (1951). Perceptual reorganization in client-centered therapy. In R. R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 307–327). New York: Ronald Press Company. <https://doi.org/10.1037/11505-011>

Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.

Rousseau, J. J. (1817). *Dictionnaire de musique* (Vol. 4). Paris: Veuve Duchesne.

Ruiz-Fernández, M. D., Ortiz-Amo, R., Andina-Díaz, E., Fernández-Medina, I. M., Hernández-Padilla, J. M., Fernández-Sola, C., & Ortega-Galán, Á. M. (2021). Emotions, Feelings, and Experiences of Social Workers While Attending to Vulnerable Groups: A Qualitative Approach. *Healthcare*, 9(1), 87. <https://doi.org/10.3390/healthcare9010087>

Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35(1), 88-109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>

Saarikallio, S., & McFerran, K. S. (2022). Musical care in adolescence. *Collaborative insights: Interdisciplinary perspectives on musical care throughout the life course*, 70-85.

Salmon, S. (2016). How the Orff approach can support inclusive music teaching. *Exceptional music pedagogy for children with exceptionalities: International perspectives*, 1-30.

Sangiorgio, A. (2010). *Cap. VIII – Orff-Schulwerk come antropologia della musica*. In G. Piazza (Ed.), *L'Orff-Schulwerk in Italia: storia, esperienze e riflessioni* (Vol. 24, pp. 142–157). EDT srl.

Särkämö, T., Tervaniemi, M., & Huotilainen, M. (2013). Music perception and cognition: development, neural basis, and rehabilitative use of music. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(4), 441-451. <https://doi.org/10.1002/wcs.1237>

Sarpe, M. G. (2014). “El Sistema Abreu”: un modello didattico musicale. In Caroccia, A., & Dall’Arche, A. (a cura di), *Quando la musica cambia la vita. Conoscere e interagire con “El sistema” Abreu. Atti del convegno di studi (Foggia, 23 maggio 2014)* (p.15). Roma: Aracne editrice.

Savage, S., Bentley, L. A., Williams, K. E., Nielson, C., & Eager, R. (2025). Developing early childhood teacher confidence to implement classroom music and movement activities: Key professional learning features. *Early Childhood Education Journal*, 53(6), 2275-2286.

Savona, E. U., Dugato, M., & Villa, E. (2022). *Le gang giovanili in Italia*. Milano: Transcrime.

Schumacher, K. (2013). The Importance of “Orff-Schulwerk” for Musical Social-Integrative Pedagogy and Music Therapy. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 5(2). <https://doi.org/10.56883/aijmt.2013.448>

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. *J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user’s portfolio. Causal and control beliefs*, 35(37), 82-003.

Scuccimarra, T. (2018). *La musica che guarisce: Esperienze e considerazioni all'interno dei laboratori di musicoterapia didattica*. Gaeta: Passerino Editore.

Shieh, E. (2015). Relationship, rescue, and culture: How El Sistema might work. In C. Benedict, P. K. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (pp. 567–581). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.65>

Sinaga, F. S. H. S. (2023). Harmonizing Growth: Dalcroze Method Unleashing Artistic Potential in Early Childhood. In *International Conference on Integrated-Holistic Early Childhood Education (ICIHECE)* (Vol. 1, pp. 223-230).

Slater, J. R. (2017). Social constructionism. *The SAGE encyclopedia of communication research methods*, 1624-1628.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.

Søndergaard, E., & Reventlow, S. (2019). Drawing as a facilitating approach when conducting research among children. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406918822558>

Sordon, F., Nardi, C. A., & Dalle Piatte, A. (2019). Community music, benessere sociale e cittadinanza culturale in un'area urbana decentralizzata: Un progetto dell'Azienda Servizi Sociali di Bolzano. In J. T. van der Sandt (a cura di), *La Community Music in Italia: Cenni Storici, Modelli Pedagogici, Contesti Sociali* (pp. 97-125). Roma: Carocci.

Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.

Sorzio, P. (2019). La ricerca-azione. In Mortari & Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143-160). Roma: Carocci.

Souto, I., Brito, E., & Pereira, A. (2022). Self-efficacy, resilience and distress: Challenges in education for sustainable entrepreneurship in a health context. *Education Sciences*, 12(10), 720. <https://doi.org/10.3390/educsci12100720>

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford press.

Straniero, A. (2023). L'Universal design for learning come sfida didattica e organizzativa per un'università accessibile. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 11(2), 056-064. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-05>

Strati, A. (1997). *La grounded theory*. In L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa* (pp. 125-64). Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Strauss, A., Corbin, J., 1998. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technique, 2nd Edition*. Sage, London. NewburyPark.

Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, 349-362.

Stuart-Röhm, K., Clark, I. N., & Baker, F. A. (2024). Person-centred caregiver singing for people living with dementia in South Africa: a mixed methods evaluation of acceptability, feasibility, and professional caregivers' experiences. *Health Expectations*, 27(1), e13915. <https://doi.org/10.1111/hex.13915>

Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal for Music Therapy*, 8(2), 134–146. <https://doi.org/10.56883/aijmt.2016.340>

Taherdoost, H. (2022). What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations. *Journal of Management Science & Engineering Research*, 5(1), 53-63. <https://doi.org/10.30564/jmser.v5i1.4538>

Tepe, A. (2024). Theories and models of music therapy: theories on how music affects emotional, mental, and physical health. *Music therapy: Connection between music, the brain, and well-being*, 38.

Terre des Hommes. (2021, 18 novembre). *Maltrattamento dell'infanzia: dati della seconda indagine nazionale Terre des Hommes – Cismai*. Terre des Hommes. <https://terredeshommes.it/comunicati/maltrattamento-dellinfanzia-dati-della-seconda-indagine-nazionale-terre-des-hommes-cismai/>

Thaut, M. H. (2015). Music as therapy in early history. *Progress in brain research*, 217, 143-158.

Thibeault, M. D. (2018). Learning with sound recordings: A history of Suzuki's mediated pedagogy. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 6-30. <https://doi.org/10.1177/0022429418756879>

Thoma, M. V., Ryf, S., Mohiyeddini, C., Ehlert, U., & Nater, U. M. (2012). Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition and emotion*, 26(3), 550-560. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.595390>

Tiszai, L. (2015). Kodály approach in the crossroad of education and therapy. In *Voices: A World Forum for Music Therapy* (Vol. 15, No. 2)

Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Nuova edizione*. Roma: Carocci.

Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2).

Travis Jr, R. (2013). Rap music and the empowerment of today's youth: Evidence in everyday music listening, music therapy, and commercial rap music. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(2), 139-167. <https://doi.org/10.1007/s10560-012-0285-x>

Trincheri, R. (2019). Mixed method. In Mortari & Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

Turry, A. (2019). Musicoterapia Nordoff Robbins: la creatività al servizio de determinar y facilitar objetivos clínicos en Musicoterapia. *Marcela Lichtensztejn*, 52.

Van Der Sandt, J., & Coppi, A. (2021). Community Music: Perspectives on a New Model for Music Education and Social Change in Italy . *Musica Docta*, 11(1), 23–39. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/13971>

Van Rooyen, A., & Dos Santos, A. (2020). Exploring the lived experiences of teenagers in a children's home participating in a choir: A community music therapy perspective. *International Journal of Community Music*, 13(1), 81-101. https://doi.org/10.1386/ijcm_00011_1

Van Steenis, E. (2020). Positive Youth Development through Hip-Hop Music Production. *Afterschool Matters*, 31, 51-59.

Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.

Veblen, K., & Olsson, B. (2004). Community music: Toward an international overview. *The new handbook of research on music teaching and learning*, 730-753. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195138849.003.0044>

Velásquez, V. (1990). Tuned idiophones in the music education of children: The history of Orff instruments. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 11(2), 93-109. <https://doi.org/10.1177/153660069001100203>

Villodre, M. D. M. B. (2017). Music education as a tool to improve socio-emotional and intercultural health within adverse contexts in El Salvador. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 499-504. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.098>

Vygotsky LS. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wagner, A. N. (2016). Health-musicking through Dalcroze eurhythmics. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2).

Wheeler, B. L., Wagner, G., Summer, L., Madsen, C., Turry, A., & Eschen, J. T. (2012). Five international models of music therapy practice. In *Voices: A world forum for Music Therapy* (Vol. 12, No. 1). <https://doi.org/10.15845/voices.v12i1.634>

Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E., & Himonides, E. (2020). The impact of music on human development and well-being. *Frontiers in psychology*, 11, 1246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01246>

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in psychology*, 5, 803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>

Whitaker, T., Weismiller, T., & Clark, E. J. (2006). Assuring the sufficiency of a frontline workforce: A national study of licensed social workers (Special report). *National Association of Social Workers Center for Work force Studies*.

Williams, A. D. (2009). The critical cultural cypher: Remaking Paulo Freire's cultural circles using hip hop culture. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 2(1), 1-29.

Yi, S. Y., & Kim, A. J. (2023). Implementation and Strategies of Community Music Activities for Well-Being: A Scoping Review of the Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032606>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yun, Y. B., & Kim, J. E. (2013). The effects of the Orff approach on self-expression, self-efficacy, and social skills of children in low-income families in South Korea. *Child Welfare*, 92(4), 123-158.

Zauszniewski, J. A., & Bekhet, A. K. (2011). Measuring use of resourcefulness skills: Psychometric testing of a new scale. *International Scholarly Research Notices*, 2011(1), 787363. <https://doi.org/10.5402/2011/787363>

Zorkeply, N. S., & Zulkifli, T. E. T. (2022). Pop Music and its Role as a Communicative Medium to Express Emotions among Youth. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11), 1199-1214. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i11/14588>

Appendice

Rubrica Osservativa

Informazioni Generali

Codice identificativo: **Età:** **Data:**

Comportamento Sociale

1. Interazione con gli altri: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐
2. Capacità di mantenere contatti visivi: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐
3. Risposta a stimoli sociali: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐

Comportamento Emotivo

1. Livello di ansia e stress: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐
2. Manifestazione di emozioni positive: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐
3. Frequenza di scoppi d'ira o frustrazione: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐

Comportamento Cognitivo

1. Capacità di concentrazione: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐
2. Risposta a comandi semplici: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐
3. Memoria e richiamo: Scarso ☐ Moderato ☐ Buono ☐ Alto ☐

Questionario di analisi dei bisogni

1. Qual è la tua età?
2. Qual è il tuo titolo di studio?
3. Possiedi altri titoli di studio/competenze?
Se sì, quali?
4. Da quanto svolgi questo lavoro?
5. Qual è il ruolo che ricopri attualmente? In quale area?
6. Con quale fascia di età lavori?
7. Qual è l'emozione che provi più spesso mentre lavori?
8. Quali sfide incontri quotidianamente?
9. Come valuti la comunicazione con i tuoi utenti?
10. In che modo ritieni che attività espressive potrebbero essere utili nella relazione con i tuoi utenti?
11. Possiedi competenze di tipo musicale? Se sì, quali?
12. In che modo la musica potrebbe essere utile nelle tue attività professionali?
13. Quali gli svantaggi o i limiti?
14. Saresti disposto a partecipare ad un workshop gratuito sulla comunicazione attraverso la musica?
15. Quanto tempo saresti disposto a dedicarci?

Questionario di valutazione educatori pre-intervento

Genere

F ☐ M ☐ Altro ☐

Età

Titolo di studio

Diploma ☐ Laurea in Scienze dell'Educazione ☐ Laurea in Psicologia ☐ Altra laurea ☐

In quale servizio lavori solitamente?

Servizi educativi domiciliari ☐ Comunità ☐ Educativa di strada ☐ RSA ☐ Scuole ☐
Centri di Animazione Territoriale ☐ In più di un posto ☐ Altro ☐

Pensi ci sia una buona comunicazione tra te e i tuoi utenti?

Puoi indicare un valore da 1 a 5, dove 1 = Per nulla, 5 = Ottima comunicazione

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Pensi che la musica potrebbe essere uno strumento efficace per migliorare la comunicazione nella relazione educativa?

Puoi indicare un valore da 1 a 5, dove 1 = Per nulla, 5 = Moltissimo

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ascolti spesso musica?

Sì ☐ No ☐

Suoni uno o più strumenti musicali?

Sì ☐ No ☐

Hai mai utilizzato la musica nel tuo lavoro?

Sì ☐ No ☐

Autoefficacia relativa al tuo lavoro

Indica la tua modalità di agire o pensare rispondendo alle domande qui sotto, utilizzando questa guida: 1= Non è affatto vero, 2 = A malapena vero, 3= Moderatamente vero, 4 = Esattamente. Ricorda che non esistono risposte giuste o sbagliate!

Posso sempre risolvere i problemi difficili se mi impegno

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Anche se contrastat*, riesco a trovare mezzi e modi per realizzare i miei propositi*

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Ho facilità nel mantenere i miei propositi e raggiungere i miei obiettivi

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Sono fiducios* di poter affrontare in modo efficace eventi inaspettati

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Grazie alla mia intraprendenza, so come gestire situazioni impreviste

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Sono in grado di risolvere la maggior parte dei problemi se impiego lo sforzo necessario

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Mantengo la calma di fronte alle difficoltà perché sono consapevole di poterle affrontare

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Quando mi trovo di fronte a un problema, di solito riesco a trovare diverse soluzioni

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Se mi trovo in difficoltà, di solito ho la capacità di ideare una qualche azione

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Qualsiasi cosa mi capiti, di solito sono in grado di gestirla

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Intraprendenza nell'organizzare e nello svolgere il tuo lavoro

Indica la tua modalità di agire o pensare rispondendo alle domande qui sotto e utilizzando questa guida: 1= Mai, 2 = Raramente, 3= Qualche volta, 4 = Sempre. Ricorda che non esistono risposte giuste o sbagliate!

Mi affido ai colleghi/agli amici

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Scambio idee con gli altri

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Ricerco l'ausilio di professionisti/esperti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Organizzo giornalmente le attività

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Esercito il dialogo interiore positivo

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Riformulo la situazione in modo positivo

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Modifico il mio modo di reagire

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Ricerco nuove idee

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Stress percepito durante il lavoro

Indica la tua modalità di agire o pensare rispondendo alle domande qui sotto e utilizzando questa guida: 0 = Mai, 1 = Qualche volta l'anno, 2 = Una volta al mese, 3 = Qualche volta al mese, 4 = Una

volta la settimana, 5 = Diverse volte la settimana, 6 = Tutti i giorni. Ricorda che non esistono risposte giuste o sbagliate!

Mi sento coinvolt* emotivamente nel mio lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Alla fine di una giornata lavorativa mi sento un oggetto

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento stanc* sin dal mattino all'idea di dover affrontare un altro giorno di lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi immedesimo facilmente nei sentimenti dei miei utenti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi accorgo di trattare alcuni utenti come degli oggetti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Lavorare con la gente tutto il giorno per me è un vero stress

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Affronto molto bene i problemi dei miei utenti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento consumat* dal mio lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento positivamente influenzat* dal vissuto degli altri nel mio lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Sono diventat* più insensibile verso gli altri da quando faccio questo lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi preoccupa che questo lavoro mi stia indurendo

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento pien* di energia

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento molto frustrat* dal mio lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Non mi interessa quello che succede ai miei utenti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sembra di lavorare troppo

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Lavorare a diretto contatto con la gente è molto stressante

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Riesco facilmente a creare un'atmosfera rilassata con i miei utenti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento esaurit* dopo una giornata di lavoro a contatto con gli utenti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Ho avuto molte gratificazioni da questo lavoro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sento sul ciglio del baratro

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con molta calma

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Mi sembra che gli utenti si sfoghino con me dei loro problemi

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐

Resilienza

Indica la tua modalità di agire o pensare rispondendo alle domande qui sotto e utilizzando una griglia di valori che va da 1 a 5, dove 1 = Completamente in disaccordo e 5 = Completamente d'accordo. Ricorda che non esistono risposte giuste o sbagliate!

Tendo a riprendermi rapidamente dopo una brutta esperienza

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

È sempre molto difficile per me superare gli eventi stressanti

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Non mi ci vuole molto tempo per recuperare dopo un evento stressante

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Quando mi accade qualcosa di brutto, trovo difficile reagire immediatamente

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Normalmente, senza troppe difficoltà, riesco ad attraversare i momenti difficili

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Tendo ad impiegare molto tempo per superare le battute d'arresto

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Questionario di gradimento del training musicale

Indica tua risposta utilizzando una griglia di valori che va da 1 a 5, dove 1 = Per niente, 5 = Moltissimo

Hai trovato interessanti le attività svolte?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Pensi che potrebbero essere utili nella tua attività professionale?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Trovi che questo genere di formazione potrebbe essere utile nel tuo lavoro con una cadenza regolare?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Ti piacerebbe riproporre le attività svolte alle persone con cui lavori?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Dopo queste attività pensi che la musica possa essere un buono strumento nella relazione di cura?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Dopo queste attività pensi che la musica possa essere un valido mezzo di comunicazione con i tuoi utenti?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐