

Mario Piatti

**MUSICA:
ANIMAZIONE – EDUCAZIONE –
FORMAZIONE**

Quasi un'autobiografia

Il testo qui riportato è parte integrante del volume edito da FrancoAngeli, Milano, 2012.

Argomenti

Nei capitoli precedenti ho raccontato, seguendo più o meno un filo cronologico, fatti ed esperienze che ho vissuto direttamente. In quelle vicende hanno giocato un ruolo decisivo le persone che ho incontrato, con le quali ho collaborato, discusso, litigato, progettato, e per le quali nutro ancora oggi riconoscenza per quanto mi hanno dato in termini di umanità, di sapienza, di intelligenza, di stimolo a proseguire con coerenza e coraggio nella ricerca delle soluzioni migliori per migliorare me stesso a livello personale e professionale.

Ho sempre pensato che le teorizzazioni pedagogiche, o comunque la messa su carta delle proprie riflessioni sui temi educativi, non debbano essere fine a se stesse, ma orientate alla progettazione di percorsi formativi in grado di rendere le persone sempre più consapevoli e autonome nella costruzione della propria identità (musicale) personale e sociale, e sempre più in grado di attivarsi in modo creativo per far sì che la vita individuale e collettiva possa essere vissuta nel benessere condiviso.

Nel corso degli anni ho cercato di socializzare il mio pensiero e le mie proposte in merito ad alcune questioni di pedagogia e di didattica musicale in alcuni volumi: *Progettare l'educazione musicale* (Piatti, 1993a), *Con la musica si può* (Piatti, 1993b), *Pedagogia della musica: un panorama* (Piatti, a cura di, 1994c), *Gianni Rodari e la musica. Appunti pedagogici e proposte didattiche* (Piatti, 2001), *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali* (Disoteco e Piatti, 2002), *Essere in musica. Elementi per una pedagogia della musica* (Piatti, 2003), *Anghingò. Viaggi tra giochi di parole e musiche*, (Piatti e Strobino, 2003), *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche* (Piatti e Strobino, 2011).

In questo capitolo segnalo, con cenni alle diverse occasioni che li hanno motivati, altri testi e documenti che ho prodotto in questi anni e che, a mio avviso, testimoniano un personale percorso di ricerca teorica, di approfondimento, di riflessione su temi e problemi che ritengo interessanti nell'ambito della pedagogia musicale.

Gli scritti qui segnalati – reperibili on line su *Musicheria.net* – hanno significato per me sia momenti di studio, di ricerca, di riflessione personale nella fase preparatoria, sia occasioni importanti di scambio e di confronto con altri colleghi, occasioni che hanno contribuito notevolmente alla mia crescita personale e professionale. Da qui un consiglio ai colleghi più giovani: organizzate e partecipate a convegni e seminari dove sia possibile scambiarsi esperienze, dialogare e discutere sulle metodologie, incontrarsi e, perché no, scontrarsi con altre visioni e con diverse epistemologie, nella convinzione che nessuno è detentore di verità assolute, ma ciascuno può contribuire, nella molteplicità delle posizioni, a costruire percorsi, a elaborare progetti, a suggerire nuove strade affinché l'esperienza musicale diventi parte determinante ed efficace per la crescita e lo sviluppo di tutte le persone, in qualsiasi fascia d'età e in qualsiasi situazione sociale si trovino.

Per la bibliografia si rimanda al volume.

Educazione musicale e musicoterapia

Il Centro Educazione Permanente – Sezione musica della Pro Civitate Christiana di Assisi ha avuto il merito di porre all’attenzione di studiosi e operatori del settore alcuni temi importanti, che saranno poi ripresi e sviluppati anche da altre realtà a livello nazionale. Si pensi ad es. al convegno *Musica-Giovani* sul tema *Musica senza schemi per una società nuova*, che si tenne dal 20 al 24 settembre 1976 in collaborazione con l’Istituto di psicologia della facoltà medica dell’università di Milano e del conservatorio di Milano. I temi affrontati e gli auspici emersi dal convegno sono così sintetizzati nella introduzione che Nora Cervi ha scritto per gli atti (Sezione musica Pcc e Lorenzetti, a cura di, 1976):

Musica senza schemi per una società nuova, questo titolo slogan che la sezione musica della Pcc ha dato al suo secondo convegno di *Musica-Giovani* poteva avere nel suo seno tutte le problematiche che a vari livelli oggi si agitano nel mondo mu-

¹ Le relazioni contenute negli atti sono di Marcello Cesa Bianchi, *La funzione della musica per una ipotesi di alternativa psicologicamente liberante*; Angelo Paccagnini, *Musica senza schemi nella giungla del consumismo*; Virginio Marchesi, *Un’esperienza didattica nella scuola media dell’obbligo*; Loredano Matteo Lorenzetti, *Il vissuto psicologico del bambino nell’ascolto della musica elettronica. Un’esperienza psicopedagogica*; Luigi Del Grosso Destrieri, *Verifica dei metodi pedagogici e didattici nell’educazione e nell’avviamento alla musica in Italia*; Bruno Sanguanini, *Il malocchio dell’educazione musicale: gli orientamenti pedagogico-didattici e la cultura musicale degli operatori scolastici*; Franco Sgrignoli, *Un’esperienza a Milano*; Gianfranco Pernaiachi, *Professionalità del musicista in una società capitalista*; Luigi Oliveto, *Esperienza di un gruppo amatoriale*; Mario Piatti, *Musica e animazione: alcune esperienze a Firenze*; Celestino Dionisi, *Nuove esperienze di educazione musicale in una scuola media di Roma*; Sergio Lattes, *Prospettive socio-politiche per l’inserimento della musica e del musicista nella scuola e nella società future*; Marcello Abbado, *Prospettive socio-politiche per l’inserimento della musica e del musicista nella scuola e nella società future*; Boris Porena, *Prospettive socio-politiche per l’inserimento della musica e del musicista nella scuola e nella società future*; Roberto Abbondanza, *Il comprensorio e le iniziative musicali in Umbria*; Piero Arcangeli, *Musica come sperimentazione / intervento*; Riccardo Sinigaglia, *L’"Orchestra", esperienza di autogestione musicale*; Loredano Matteo Lorenzetti, *Musica senza schemi: famiglia – società – scuola*.

sicale. Ne sono state privilegiate alcune che si sono dimostrate particolarmente interessanti: il modo di porsi dell'individuo nei confronti della musica, il modo fruitivo e creativo, il significato della musica nella cultura contemporanea, il suo farsi momento storico di contenuti sociali, il ruolo odierno del musicista, quello dell'educazione musicale specie nella scuola dell'obbligo, il grosso problema della formazione professionale nei conservatori, nei licei musicali, il significato e il valore di una cultura popolare e quindi di una musica popolare. Nel momento storico in cui si riscopre tutta la validità della musica come componente dell'educazione, liberante per l'individuo e contemporaneamente per la società, è necessario affrontare tutta la problematica che ne scaturisce, uscendo dagli schemi del passato che collocavano la musica come patrimonio riservato a pochi eletti o a una classe privilegiata. [...] Dalle assemblee e dai seminari esperienziali sono emerse alcune indicazioni che appaiono di concreta e auspicabile realizzazione:

- la creazione di un "centro d'incontro" per il confronto critico e lo scambio di esperienze nel settore, la cui possibile sede si è individuata nella stessa Assisi, che già ha dato inizio a qualche tentativo;

- l'istituzione di "corsi di formazione" e di "qualificazione" per operatori musicali da inserire nelle istituzioni, carenti di tale personale;

- l'avviamento di una vasta operazione di sensibilizzazione del problema pedagogico musicale per l'intervento precoce nell'educazione giovanile, fin dalla scuola materna;

- il periodico confronto interdisciplinare per lo studio di una metodologia, strutturata e organica, d'intervento sociale nel territorio.

Dando prova di tenacia e di concretezza, il Cep – Sezione musica organizzò nel 1978 ben due convegni: il primo aveva per tema *Educazione musicale e scuola materna ed elementare*; il secondo poneva un interrogativo su cui ancor oggi si discute: *Educazione musicale o musicoterapia?*. Erano così integrate due tematiche sulle quali il Cep, come ho già ricordato nella prima parte, andava organizzando in quel periodo seminari e laboratori formativi, contribuendo a tener vivo il dibattito sulle varie questioni che si agitavano in quegli anni nella scuola e nella società e che riassumevo così nella presentazione degli atti di quel convegno (atti che inauguravano la collana *Quaderni di musica applicata*² pubblicata dalla Edizioni Pcc – Piatti, a cura di, 1982a):

Sono passati quattro anni dallo svolgimento, in Assisi (nel 1978), del convegno che ha posto questo interrogativo all'attenzione di studiosi, operatori scolastici e sanitari, musicisti.

² Gli indici degli atti dei vari convegni pubblicati nella collana *Quaderni di musica applicata* dal 1982 al 2009 sono consultabili su Musicheria.net.

Potrebbe sembrare che, riproporre oggi il confronto tra educazione musicale e musicoterapia – anche se in forma interrogativa – sia un po' anacronistico. Da allora sono stati fatti alcuni passi avanti, relativamente a questi temi, sia a livello informativo come in quello formativo e di sperimentazione.

Crediamo però che non siano stati del tutto sciolti alcuni nodi emergenti nelle relazioni e nelle comunicazioni di quel convegno, che qui vengono riproposte.

Rimangono, infatti, incertezze sul piano organizzativo, sia per quanto riguarda lo scambio d'informazioni – attraverso anche un organo di stampa che si occupi con continuità e profondità dei problemi – sia in merito al problema della formazione di operatori qualificati in ambedue i settori (didattica e terapia), sia (e di questo se ne sente ancor più l'esigenza) per quanto riguarda uno spazio di ricerca e di studio a livello scientifico.

Rimane il fatto che, a tutt'oggi, a livello nazionale non esiste una struttura in grado di coordinare gli studi, le esperienze, le ricerche che vengono condotte.

Incertezze, perplessità, interrogativi rimangono anche nei confronti delle istituzioni scolastiche dove – salvo qualche eccezione (es.: nuovi programmi della scuola media; alcune esperienze pilota nelle scuole dell'infanzia e negli istituti superiori) – l'attività musicale è svolta secondo modelli imitativi della didattica conservatoriale e quindi con finalità pedagogiche del tutto avulse dai reali bisogni e dalle concrete possibilità degli allievi.

Ma ritorniamo all'interrogativo del convegno del 1978. Crediamo che allora fosse dettato più dall'incertezza nella scelta dei criteri di classificazione di ciò che era stato fatto, che dall'intenzione di contrapporre due modi d'uso della musica.

Mi sembra, infatti, che, dalle relazioni del convegno, emerga come i due termini non siano contrapposti, e nemmeno equivalenti. Essi costituiscono due aspetti di una realtà che ha come protagonisti non dei contenuti culturali da trasmettere o delle metodologie da applicare, ma delle persone – bambini e adulti – alle quali offrire delle possibilità per una crescita “su misura”, finalizzata quindi al raggiungimento di livelli determinati dalle possibilità e capacità psicofisiche di ciascuno.

Rimane talvolta una certa indeterminatezza nelle definizioni delle finalità di alcune esperienze. Certamente in alcune realtà, soprattutto di tipo scolastico, a volte riesce difficile distinguere se alcune esperienze vanno annoverate nell'educazione musicale o nella musicoterapia.

Una parte della responsabilità di questa confusione credo vada riferita al fatto che questi due termini, ancora oggi, vengono usati per indicare progetti, metodologie, contenuti complessi, articolati, intersecantesi e condizionantesi anche con altre discipline. Ma se le confusioni a volte nascono dalla indeterminatezza dei termini, altre volte (e con ben più gravi conseguenze) esse sono mantenute da una mancanza di chiarezza e di tempestività dei legislatori e degli organismi dirigenti delle strutture educative e sanitarie per adeguare programmi, contenuti, metodologie, attrezzature, alle nuove esigenze e ai bisogni emergenti della realtà sociale.

Anche se, a mio avviso, occorre valutare con molta attenzione i tempi e i modi per cambiamenti e modifiche, per non rischiare di architettare strutture e program-

mi aggiornati, funzionali, aderenti ai nuovi modelli culturali, ma faticando poi a trovare chi faccia funzionare in modo adeguato tali strutture e realizzi correttamente tali programmi.

Il discorso si sposta allora necessariamente sul problema della formazione degli operatori, sia in ambito educativo che terapeutico. Anche qui le strutture pubbliche si muovono in ritardo, se pur danno cenni di movimento.

Da anni si parla d'insegnanti di musica, per la scuola dell'obbligo, che non siano semplicemente orchestrali mancati. Ma le uniche serie attività di formazione e di aggiornamento sono state compiute da strutture private, oppure limitate a grossi centri dove è stato determinante l'intervento degli enti locali.

Per quanto riguarda la musicoterapia, a tutt'oggi – stando alle informazioni che abbiamo, e saremmo ben lieti se qualcuno ci potesse smentire – il corso che ha preso il via nel dicembre 1981 ad Assisi è l'unico che, pur con qualche incertezza, è strutturato in forma organica, con caratteristiche specificamente formative e non soltanto informative.

Si solleva qui un problema abbastanza complesso, di politica culturale, e quindi anche di finanziamenti finalizzati non tanto alla creazione del consenso, ma al sostegno d'iniziativa, centri, strutture che, con piene garanzie di serietà professionale, offrano a tutti la possibilità di crescere culturalmente, di esprimersi e comunicare in piena libertà e democrazia.

Siamo forse nel campo dell'utopia o dei sogni. Mi sembra però che oggi, dove sembra che non ti venga riconosciuto nulla se non dai qualcosa in cambio (soldi o voti è la stessa cosa) e dove le iniziative riferite agli handicappati a volte sembrano più studiate per favorire chi si occupa degli handicappati che non gli handicappati stessi, sia urgente scendere dai pulpiti dove si sviluppano dotte disquisizioni, sottili distinguo, approfondite diagnosi e creare più spazi di formazione e di lavoro concreto.

È forse un luogo comune affermare che viviamo un momento di crisi, non solo sul piano economico, ma anche su quello culturale e delle strutture educative. Ma forse proprio per questo penso sia ancor più importante sviluppare con maggior chiarezza e incisività programmi di azione educativa e terapeutica, superando quei momenti di stanchezza che possono venire dal sentire parlare da anni delle stesse cose senza vedere grandi risultati.

Può sembrare una contraddizione fare queste affermazioni e nello stesso tempo aprire una collana di quaderni che ripropongono le *chiacchiere* del passato.

Lo facciamo nella convinzione che qualcosa di ciò che è stato detto attende ancora di essere realizzato e sperimentato, qualcosa è stato sicuramente superato dalla storia individuale e collettiva (e questo ci aiuterà a convincerci della "relatività" di certe posizioni), qualcosa non è stato detto e prima o poi bisogna dirlo.

Alcuni argomenti accennati in questo quaderno verranno ripresi e sviluppati nei quaderni successivi, attingendo non solo nell'abbondante materiale dei convegni e dei corsi organizzati dal Cep – Sezione musica, ma anche con contributi originali e informazioni biblio-video-discografiche aggiornate.

Ci auguriamo che la serie di pubblicazioni inaugurata con questo primo numero possa aiutare lo studio, la riflessione, l'azione di chi opera o intende operare in campo educativo e terapeutico utilizzando i suoni e la musica nella prospettiva di una libera e liberante crescita personale e sociale.

Nel convegno *Educazione musicale e scuola materna ed elementare* i vari relatori (Angelo Paccagnini, Gian Luigi e Adriana Zucchini, Gino Stefani, Giovanni Mangione, Giovanni Piazza, Mario Piatti) affrontarono aspetti strutturali e metodologici dell'educazione musicale nei due ordini di scuola. La pubblicazione degli atti nel 1982 (Piatti, a cura di, 1982b) fu l'occasione per allegare anche un documento della Siem³ in merito ai nuovi programmi della scuola elementare allora in fase di elaborazione (poi approvati nel 1985) e una prima bibliografia dettagliata sull'argomento. Non mancava però di sottolineare, nella presentazione degli atti, alcuni nodi problematici:

«L'educazione può tendere solo all'addomesticamento o alla liberazione: non vi è una via di mezzo. Nella "educazione per la liberazione" l'istruttore invita l'allievo a imparare, a scoprire la realtà in modo critico. Mentre l'educazione addomesticatrice cerca di consolidare la "falsa coscienza" per facilitare l'adattamento alla realtà, l'educazione per la liberazione non è semplicemente l'imposizione della libertà. Ciò avviene perché nel primo processo non vi sono soggetti che liberano e oggetti che sono liberati; non vi è dicotomia. Il primo processo è prescrittivo, il secondo è dialogico. Il primo concepisce l'educazione come un dare attivo e un ricevere passivo di idee da una persona all'altra; il secondo concepisce l'apprendimento come un processo attivo che porta all'autotrasformazione dell'ambiente di colui che apprende» (Freire, 1971)

Se la pedagogia non è finalizzata a enunciazioni teoriche fine a se stesse, ma a fatti concreti per la conoscenza e la trasformazione della realtà, allora non è possibile accettare l'ipotesi di una neutralità educativa. Ogni scelta educativa è scelta di campo: le idee forza a cui far riferimento, mi sembrano due:

1. l'uomo come soggetto, che entrando in qualche modo in tatto con la realtà e riflettendo su di essa, interviene per modificarla;

2. la realtà come campo in movimento verso la ricerca d'equilibrio attraverso il conflitto, e quindi un'azione di trasformazione perché i conflitti, personali e collettivi, vadano a estinguersi.

L'azione di trasformazione non avviene casualmente, sarà finalizzata dalle scelte della collettività. Scelte che costituiscono l'azione politica ed economica.

Spesso ci si chiede se l'azione educativa di un adulto nei confronti di un bambino, in un piccolo e sperduto paese, avrà mai valore politico in una realtà sociale dove sembra che tutto sia deciso da un'oligarchia indefinibile, o se esperienze di

³ Il documento è reperibile in Musicheria.net

libertà e di democrazia realizzate in un piccolo gruppo di bambini di una scuola dell'infanzia in un qualsiasi paese del mondo possa fecondare una realtà mondiale costruita sulla paura e sull'equilibrio di forze di distruzione.

In egual misura ci si potrebbe chiedere se un'attività musicale, così apparentemente "senza senso" o che viene spesso considerata un'attività che «da grande non ti servirà a niente», e quindi relegata nello svago e nel divertimento, possa costituire un valido punto di partenza per un rinnovamento didattico.

Un progetto educativo teso al cambiamento della realtà costituisce un "pericolo" per strutture, mentalità, istituzioni fondate sulla coercizione trasformata in "suasione", realizzata con tutti i più moderni mezzi messi a disposizione dalle tecnologie avanzate.

Individui e collettività eterodirette, convinte di non esserlo.

La "struttura educante", nelle sue articolazioni familiari, scolastiche, sociali, svolge il ruolo di conservazione per ragioni di sicurezza psicologica, per il mantenimento del potere su spazi, oggetti, schemi operativi, nel rispetto delle convenzioni sociali.

Non si può pensare di modificare solo uno degli anelli della catena del "controllo sociale". Non si può ad esempio pensare di cambiare metodi d'insegnamento o programmi scolastici senza fare opera d'informazione e formazione con la famiglia sul perché e sul come questo cambiamento viene fatto e sulle conseguenze che questo cambiamento può portare. In caso contrario si creerebbero conflitti e tensioni che ritarderebbero il processo di rinnovamento e gli toglierebbero una parte notevole di quel peso sociale che è uno dei presupposti della scelta del cambiamento stesso.

Un esempio in questo senso si è avuto in questi ultimi anni nella scuola italiana quando si è modificato il modo di apprendimento del leggere e dello scrivere. Il ritardo di qualche mese di quest'attività finora considerata caposaldo dell'istruzione ha provocato proteste di genitori che vedevano i propri figli più "indietro" rispetto ad altri bambini la cui insegnante seguiva metodi tradizionali.

Cosa succederà quando, introdotto l'obbligo dell'educazione musicale per tutti nella scuola elementare, un insegnante lavorerà per un anno a far prendere coscienza ai bambini dell'"ambiente acustico" in cui vivono (con tutte le implicazioni non "neutrali" che questo termine porta con sé), e un altro insegnante invece sarà riuscito a far cantare e suonare "a tempo" un canto della tradizione popolare, facendo la gioia di mamme e papà? Il primo forse sarà accusato di "politicizzare" la scuola, mentre il secondo sarà apprezzato per il suo "gusto" musicale e la sua "abilità" didattica?

In questo caso, la giusta via è proprio nel mezzo?

Come si potrà notare scorrendo la bibliografia di questo quaderno, in questi ultimi anni l'attenzione è stata rivolta più alla didattica che non alla pedagogia della musica.

«Ciò che spesso non viene tenuto presente, nell'attuale dibattito intorno alle tecniche nuove per insegnare la musica, è proprio il senso pedagogico di tali ope-

razioni, e la strettissima relazione esistente tra una prospettiva educativa e la didattica che ne consegue, intesa come momento pratico derivante dalla riflessione teorica» (Zucchini e Stefani, 1980, p. 14).

In definitiva sembra mancare, sia tra gli studiosi di scienze dell'educazione sia tra i musicologi, un'enunciazione organica, approfondita e aggiornata del senso pedagogico delle tecniche per insegnare la musica nella fascia d'età prima della scuola media.

Certamente non è un terreno semplice, anche perché, nel settore delle attività musicali rivolte all'infanzia, sembra quasi impossibile mettere in atto forme di sperimentazione a lungo termine, sia per i finanziamenti troppo frammentati ed esigui, sia per mancanza di operatori qualificati disponibili.

Su certe innovazioni pesa poi il dubbio d'interferenze e interessi economici più che pedagogici: «La vera protagonista del rinnovamento didattico è stata ancora una volta l'industria che ne ha pilotato i processi, soprattutto in direzione di quelle metodologie che presuppongono un più costoso strumentario didattico. Il rischio che anche la sperimentazione educativa nel campo della didattica musicale – che sta ormai opportunamente contagiando anche la scuola elementare – finisca per essere fagocitata da interessi che possono essere educativi soltanto quando siano occasionalmente coincidenti con quelli economici, pone in drammatica evidenza l'esigenza di aiutare l'insegnante di musica e l'educatore in genere ad approfondire quella vasta serie di problemi – soprattutto psicologici, sociologici, estetici – che stanno a monte della didattica e ne condizionano lo sviluppo» (Sansuini, 1978, p. 11).

Sembra ovvio che parlando di educazione musicale non vadano affrontati solo i problemi "educativi", ma ci si chieda anche *con* e *a* quale musica educare.

Analizzando la maggior parte delle pubblicazioni didattiche, si ha l'impressione che esistano musiche più o meno importanti, dove l'importanza è valutata con un metro estetico che giudica la produzione musicale del periodo romantico come la più alta manifestazione dell'"arte dei suoni". Senza contare poi che di tale periodo viene quasi esclusivamente presa in considerazione la musica prodotta dalla cosiddetta area eurocolta.

Fortunatamente in questi ultimi anni gli orizzonti si sono un po' aperti, e da *ascolti* più o meno guidati si è passati ad un *fare* caratterizzato di volta in volta da una *predominante*: la *ricerca* (ambientale, personale, sui materiali), la *classificazione*, la *sperimentazione* singola e collettiva, *l'esecuzione* e *l'improvvisazione*, la *composizione* con materiale già codificato e con materiale da codificare, ecc. Alcuni unificano concettualmente questa serie di attività nel *comporre* (AA.VV., 1982).

Mi sembra importante sottolineare come un'attività di questo tipo presupponga una riflessione pedagogica che non si fermi alle contrapposizioni o agli esclusivismi di questa o quella "scuola" o corrente di pensiero. Infatti, la distinzione tra una pedagogia che ha come riferimento il principio estetico-formale e un'altra che parte dal contenuto-funzione, porta da un lato ad accentuare gli aspetti legati alle dinamiche "conoscitive" proprie di una "logica" di tipo strutturalistico, dall'altro a

privilegiare, a volte in modo esclusivo e quindi “ideologizzante”, l’aspetto comunicativo-espressivo.

La contrapposizione, anche in questo caso, va superata con una sintesi che, pur valutando l’esperienza estetica come indispensabile ai fini di una piena manifestazione delle attitudini creative ed espressive inerenti alla personalità in formazione (Bassi e Santoni Rugiu, 1979, p. 160), tiene conto di come la “razionalità” dello sviluppo tecnologico può favorire una conoscenza migliore dei mezzi di comunicazione e di riproduzione e quindi un più motivato e consapevole uso di possibili strumenti e procedimenti espressivi.

Del resto, consapevolezza e motivazione sono elementi indispensabili per l’attuazione di quel processo di liberazione di cui si è parlato all’inizio.

E se è vero, come sembra, che «mentre un tempo la società tollerava l’arte come mezzo di evasione e di scarica di impulsi, oggi la usa direttamente come strumento suasio di controllo e di orientamento ideologico» (cit., p. 172), si capisce come sia sempre più urgente liberare i progetti educativi dai postulati di una pedagogia basati sulla “natura” di un uomo-bambino innocentemente creativo.

Non è mia intenzione richiamare le varie teorie sulla creatività. Quello che vorrei sottolineare è come manchi ancora, nel nostro paese, una riflessione e un approfondimento sperimentale del rapporto tra processi creativi e attività musicale in riferimento ai bambini e ragazzi della scuola dell’infanzia ed elementare. Non mi risulta che dopo il IV convegno Siem⁴ il rapporto creatività-musica sia stato oggetto di studi specifici o siano stati attivati progetti di ricerca.

I “campi aperti” allo studio, alla ricerca, alla sperimentazione sono ancora tanti, anche se, è doveroso riconoscerlo, già tanto è stato fatto da insegnanti ed educatori in numerose scuole.

Mi sembra opportuno accennare ai complessi problemi che riguardano da un lato la formazione dei nuovi insegnanti, dall’altro l’aggiornamento di chi già opera nelle strutture scolastiche. Per quanto riguarda il primo caso si hanno poche speranze che le cose migliorino – almeno nel settore musicale – in breve tempo. Scuole e istituti magistrali sono strutture particolarmente restie alla sperimentazione e al cambiamento. Le poche eccezioni, dovute alla buona volontà di singoli docenti, confermano la regola. Nel settore dell’aggiornamento si deve constatare la quasi totale assenza delle strutture pubbliche nell’organizzazione di corsi e seminari di argomento musicale. Si assiste così da anni al fenomeno di seminari, stage, corsi residenziali (prevalentemente promossi e gestiti da strutture private, associazioni, ecc.), dove gli insegnanti sono costretti a consumare parte delle proprie ferie e a spendere cifre anche considerevoli per poter essere aggiornati su metodologie e tecniche per l’educazione musicale nei vari ordini scolastici.

Non è mio intento sviluppare qui quest’argomento, anche se ritengo che sarebbe urgente farlo in modo chiaro e approfondito, tenendo conto anche della riforma dei programmi in corso.

⁴ Cfr. in *Musica Domani*, n. 6, Giugno 1972 e nn. 12/13, Dicembre 1973 – Marzo 1974.

Oggi talvolta si ha l'impressione che anche per quanto riguarda l'educazione musicale si preferisca creare delle "isole felici" (scuole riservate ai "dotati", piccole accademie culturalmente in simbiosi con il consumo più retrogrado, centri di "alta ricerca" dove la drammaticità della realtà sociale è tenuta *scientificamente* ai margini). Ritengo invece che occorra farsi carico delle contraddizioni delle istituzioni, operando per un loro cambiamento e, se è il caso, per un loro superamento, attivando anche in campo musicale quelle metodologie e quelle didattiche che già da anni, in altre discipline, vengono positivamente applicate.

«All'inizio teatro era il canto ditirambico: il popolo libero che cantava all'aperto. Il carnevale. La festa. Poi le classi dominanti s'impadronirono del teatro e costruirono le loro muraglie. Dapprima divisero il popolo, separando attori da spettatori: persone che agiscono e persone che guardano: finì la festa. In seguito, tra gli attori stessi, si separarono i protagonisti dalla massa: ebbe inizio l'indottrinamento coercitivo. Il popolo oppresso si libera. E s'impadronisce un'altra volta del teatro. Bisogna abbattere i muri. Lo spettatore ritorna a recitare: teatro invisibile, teatro forum, teatro immagine, ecc. Bisogna eliminare la proprietà privata dei personaggi per diventare attori individuali» (Boal, 1977).

Lo stesso discorso andrebbe fatto anche per la musica e i musicisti. I materiali di questo quaderno ci sembrano tendenzialmente in questa linea.

L'attenzione del Cep – Sezione musica alle problematiche giovanili si evidenziò anche nei successivi convegni: quello del 1980 ebbe per tema *Musicoterapia, handicap, droga* (cfr. gli atti in Piatti, a cura di, 1982c). Nel presentare gli atti, Nora Cervi, anticipando di trent'anni i discorsi che oggi si sentono spesso ripetere da più parti, focalizzò con molta chiarezza e precisione la stretta connessione di questa problematica con il compito della scuola e della famiglia:

Rimane ancora più urgente che mai la diversa formazione nella scuola e nella famiglia, dei giovani. La formazione della personalità inizia fin dalla scuola dell'infanzia: in che cosa però è cambiata realmente la nostra scuola? Come si sono adeguate alle nuove esigenze educative le famiglie? Non certo sedendo i bambini davanti alla televisione e rispondendo permissivamente a tutti i loro capricci pur di stare in pace. D'altra parte la scuola non è pronta a fare dei propri allievi persone creative che usando tutti i mezzi espressivi raggiungano quella piena personalità che sa affrontare la vita contemporanea, persone critiche verso la società e per questo più forti e impegnate. [...] La vera prevenzione avviene con programmi alternativi nella scuola dell'obbligo: là debbono essere formate le persone rispettando le loro esigenze e le loro doti diverse. In cooperazione con la famiglia deve essere previsto un progetto educativo che liberi il bambino e l'adolescente dai condizionamenti e gli dia la capacità di esplicitare tutta la sua creatività. [...] Quale patrimonio di interessi e di formazione umana si potrebbe far scoprire al bambino se a pari merito fossero introdotte nei programmi scolastici la pittura, la scultura, la musica,

ecc. Quale scoperta potrebbe essere per i bambini cantare insieme, fare coro e imparare in questo modo a superare la solitudine, l'egoismo e imparare a misurare il proprio passo su quello degli altri. Se la musica entrasse a pieno titolo nei programmi scolastici, imparare a far musica insieme, a suonare insieme con impegno e serietà forse permetterebbe a molti di non sentirsi "diversi" e di non essere mai toccati dalla tentazione di cercare nella droga una liberazione che poi si rivela una tragica schiavitù. Fare attivamente musica con gli alti potrebbe essere un modo per non subire la forma quasi maniacale di ascolto passivo che introduce e accompagna il "viaggio".

I convegni del 1981 e del 1982 furono dedicati ad aspetti attinenti più specificamente alla terapia: *Disturbi del linguaggio e musica* il primo (atti: Piatti, a cura di, 1984), *Autismo, psicosi infantili e musica* il secondo (atti: Lorenzetti, a cura di, 1983). Nel 1983 terapia e educazione trovano di nuovo un terreno di confronto su un tema che per allora sembrò veramente nuovo: *Musica adulti terza età* era il titolo del convegno che fu articolato in relazioni e laboratori sull'ascolto, la pratica strumentale, la coralità (atti: Lorenzetti e Piatti, a cura di, 1984). Nel frattempo, con impegno notevole ma anche con lungimiranza, il Cep – Sezione musica aveva attivato, come ho già ricordato, il Corso residenziale di musicoterapia (quindici giorni alla Cittadella di Assisi). L'esigenza di approfondire alcune problematiche specificamente terapeutiche guidò la scelta degli argomenti dei convegni del 1984, *Nevrosi infantili e musica* (atti: Lorenzetti, a cura di, 1985), e del 1985, *Disturbi dell'apprendimento e musica* (atti: Piatti, a cura di, 1985).

Con riferimento a quest'ultimo convegno vorrei, prendendo spunto dal testo di presentazione degli atti, aprire una piccola parentesi in merito al fatto che oggi spesso si ha l'impressione che, per alcuni e su alcune questioni, si parta da zero, quasi che il lavoro, le riflessioni, le discussioni di chi ci ha preceduto non abbiano alcun valore. Talvolta manca la consapevolezza, se non la conoscenza di ciò che è stato scritto, discusso, tentato anche in un recente passato. C'è invece la necessità di conoscere, di tener conto, di mettere in relazione i nostri punti di vista con quanto altri hanno espresso e socializzato, attraverso gli scritti, sul piano delle conoscenze e delle esperienze. Ecco come, nella presentazione degli atti citati, sollevavo nel 1985 questo problema:

Sul piano dei contenuti c'è un rilievo che personalmente mi sembra di poter fare: nell'insieme, appare poco esplicitata la "e" del titolo "Disturbi dell'apprendimento e musica". Forse ciò dipende anche dal fatto che il rapporto tra apprendimento e musica, così come appare nelle pubblicazioni in lingua italiana (che comunque spesso si rifanno anche a ricerche straniere), è stato fino ad oggi affrontato soprattutto da una angolazione "didattica", dando per scontata una visio-

ne “comune”, una “condivisione” di principi psicopedagogici sottintesi o vagamente esplicitati, sottoponendo raramente a verifica i fondamenti epistemologici della cosiddetta *Pedagogia della musica*. Forse su questo incide anche il fatto che appare ancora incerto il dialogo tra psicologia e musica (Lorenzetti e Paccagnini, a cura di, 1980. Cfr. anche *Bibliografia di complemento* in Lorenzetti e Antonietti, 1985). I due recenti convegni di Bologna (aprile 1985, cfr. atti in Stefani e Ferrari, a cura di, 1985) e di Milano (settembre 1985) sembrano comunque aprire nuove prospettive. Sul versante pedagogico, e con particolare riferimento alla scuola di base, credo allora utile richiamare, come promemoria, alcuni contributi che, pubblicati in questi ultimi dieci anni, sviluppano temi e problemi che andrebbero a mio avviso ripresi, sviluppati e approfonditi.

Penso in particolare a certi lavori sull'educazione *estetica* (Santoni Rugiu, 1975); sulla possibilità, anche attraverso un'indagine storica, di mettere in luce *tipologie dell'apprendimento musicale* in un confronto diretto con schemi ormai classici, come quello di Gagnè (Cane e Morelli, 1976); sulla necessità di *uscire da certi schemi* per rinnovarsi e rinnovare (Lorenzetti e Pcc-Sezione Musica, a cura di, 1976); sull'importanza e l'opportunità del *gioco* anche per l'educazione musicale (Baroni, 1978) con particolare riferimento ad alcuni aspetti specifici del *gioco simbolico* (Fonzi, 1985); sulla formazione di una *competenza per capire* la musica (Stefani, 1978 e 1985); sui possibili *raccordi* tra didattica della musica, ricerca musicologica e problemi generali dell'educazione (Sansuini, 1978); su ruolo e funzioni *del linguaggio sonoro* in relazione alle *esperienze musicali* (Mammarella e Mazzoli, 1980); su fondamentali aspetti del rapporto tra *musica, educazione e società* (Porena, 1975b; Attali, 1978; Small, 1982; Merriam, 1983); sulla specificità delle *discipline scolastiche* in rapporto alle *discipline formali* e quindi il conseguente problema della *definizione degli obiettivi* dell'apprendimento musicale (Della Casa, 1985), legati comunque alla difficoltà di esplicitare una *“teoria autonoma dell'educazione musicale”* (Delfrati, 1983); sulla possibilità di analizzare e descrivere i contenuti musicali in termini di *operazioni mentali* (Zotto, 1976-78), nonché i fondamenti e i vantaggi di una *concezione cognitiva della musica* (Vacca-roni, 1985); sulla necessità, infine, di chiarire sempre meglio ambiti, fini, strumenti specifici dell'*educazione musicale* e della *musicoterapia*, ritenendo un po' riduttivo pensare che “il chiarimento sia da ricercarsi solo nell'approccio metodologico” (Della Bella, 1984).

Credo ci si possa fermare qui, nella convinzione che la lista dei problemi è sicuramente incompleta e con la consapevolezza che ciò che rimane da approfondire e da scoprire, nonché l'applicazione delle teorie e dei principi è stimolo, per ciascuno, alla assunzione delle proprie responsabilità culturali e professionali.

Nel 1986 musicoterapia e educazione musicale s'incontrano e s'intrecciano ancora nel convegno che aveva per titolo *Psiche-Corpo, Suono-Movimento, Musica-Danza* (atti: Guerra Lisi, a cura di, 1987), con la presenza di esperti italiani e stranieri che approfondirono alcune tematiche

fondamentali anche per l'educazione musicale.

Nel 1987 si ebbe una svolta nell'organizzazione dei tradizionali convegni assisani: l'alternanza, a volte annuale, a volte nello stesso anno, tra convegni di musicoterapia e incontri più specifici dedicati all'educazione musicale, che presero il nome di *Colloqui di Pedagogia della musica*. Con il termine "colloquio" si voleva indicare una nuova modalità di relazione tra i partecipanti agli incontri: non più, o non solo, le relazioni ufficiali, seguite da qualche breve dibattito, ma uno scambio maggiore sia tra i relatori ufficialmente invitati, sia con tutti i partecipanti.

La scelta degli argomenti avvenne sempre con ampia discussione tra la direzione del Cep – Sezione musica e un gruppo di collaboratori, individuando quelli che si ritenevano particolarmente significativi e innovativi: *Orizzonti dell'educazione musicale* (1987), *L'educazione musicale tra accademismo scolastico e culture popolari* (1988), *Studi musicali: verso un nuovo paradigma* (1989), *Educazione musicale in una società multietnica* (1992), *Io-Tu-Noi in musica: identità e diversità* (1994), *Educazione, musica, emozioni* (1996). Nel 1998, come ho ricordato nella prima parte, fu progettato il VII *Colloquio* sul tema *Musica e formazione tra oralità e multimedialità*, ma alcune difficoltà organizzative e finanziarie non resero possibile la realizzazione. Queste difficoltà, e altri problemi, contribuirono allo spegnersi dell'iniziativa dei Colloqui.