

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 approfonda-

dimento, 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.

La musica cambia la scuola?

Riporto qui il testo della relazione che ho presentato al convegno tenuto a Lecco il 23 ottobre 1999 sul tema *La scuola cambia musica? Educazione musicale e riforme della scuola*¹. Il sottotitolo della relazione era: *Invenzione a più voci su un tema di Luigi Berlinguer*. L'allora ministro era stato ufficialmente invitato a partecipare, ma per impegni inderogabili declinò l'invito. Qualche contenuto forse può apparire datato, ma le questioni di fondo mi pare mantengano tutte la loro importanza ancora oggi.

Vorrei eseguire questa mia invenzione utilizzando, metaforicamente, tre gruppi strumentali: quello che fa riferimento al mio senso comune, legato quindi alla mia esperienza personale e professionale; quello composto da alcune disposizioni normative; e infine quello più tecnico derivante da teorie pedagogiche.

L'esecuzione dal vivo di questa invenzione non comprende tutti i riferimenti bibliografici e normativi che invece compariranno nello scritto.

Spero che il sound complessivo risulti a tutte e tutti voi gradevole e susciti qualche riflessione e qualche emozione.

Frammenti del mio vissuto

Primo frammento

Mentre stavo lavorando alla relazione per questo convegno, mi è capitata tra le mani una fotografia di quando, in terza elementare (e quindi quasi cinquant'anni fa), mi affidarono il compito di suonare un brano musicale (non ricordo quale) con la mia fisarmonica in occasione di una manifestazione natalizia. Un'esperienza che ho ancora molto viva: la mia maestra riuscì a valorizzare quel poco che sapevo fare dopo neanche un anno di studio presso la scuola comunale di musica, inserendo me e il mio strumento in un contesto particolarmente significativo. Questa idea

¹ La documentazione completa del convegno si trova sul sito del Csmdb

dell'importanza di costruire e creare contesti che diano valore a competenze e a capacità anche minime mi sembra importante e vorrei tenerla come sottofondo di quanto dirò in seguito.

Secondo frammento

In questo periodo ho quasi concluso una ricerca su *Gianni Rodari e la musica*. Per questo lavoro ho letto, e in qualche caso riletto, molti scritti di Rodari per cogliere indizi e segnali relativi al musicale. Tra le altre cose ho trovato un articolo apparso sul *Pioniere* del 3.5.1959 nel quale, prendendo spunto dal gioco del *Musichiere* allora in voga, Rodari fa anche alcune annotazioni sull'analfabetismo musicale degli italiani e lancia l'interessante proposta di una "scuola di musica" in TV (una coincidenza: la stessa proposta è stata avanzata sul numero di questo mese del *Giornale della Musica* da Giuseppe Manzotti, già presidente del conservatorio di Firenze). «In Italia – dice Rodari – ci sono molti analfabeti, gente che non può leggere un giornale e firma con una croce. Ma gli "analfabeti musicali" sono molti di più: ce ne sono moltissimi anche tra le persone che leggono il giornale tutti i giorni, e non se ne vergognano, ed è un peccato». A qualcuno, forse, parlare di analfabetismo musicale fa subito venire in mente la teoria e il solfeggio e la storia della musica. Io invece, in prima istanza, colloco il tema dell'analfabetismo musicale in un contesto di urgenze sociali, di problematiche legate al drammatico vissuto quotidiano dei bambini di strada, dei bambini soldato, dei bambini operai, anche perché da un po' di tempo mi sforzo di capire come correlare il mio impegno professionale con i temi della pace e della nonviolenza².

Terzo frammento

Mi son ricordato allora del rapporto che l'Unicef ha presentato alla stampa in occasione del 10 dicembre 1998, giornata mondiale dedicata alla pace e ai diritti umani. Nel rapporto si legge: «Una rivoluzione educativa è assolutamente indispensabile. Si calcola che alla fine del secolo 855 milioni di persone, oltre un sesto dell'umanità intera, saranno analfabeti funzionali. Intanto, oltre 130 milioni di bambini in età di scuola elementare, fra cui 73 milioni di bambine, stanno crescendo nei paesi in via di sviluppo senza poter accedere all'istruzione di base. Milioni di altri bambini languono in scuole scadenti, dove s'impara ben poco. Senza istruzione le persone non possono svolgere un lavoro produttivo, badare alla propria salute, mantenere e proteggere se stesse e la famiglia, beneficiare di una vita culturalmente arricchita. L'analfabetismo rende loro difficile avere rapporti sociali improntati alla comprensione, alla pace, alla tolleranza, alla parità tra i sessi, tra tutti i popoli e tutti i gruppi. A livello della società in generale la negazione dell'istruzione nuoce alla democrazia e al progresso sociale e quindi, per estensione, anche alla pace e alla sicurezza internazionale».

² Ho sviluppato questi aspetti nello scritto *Qualche nota (anche musicale) su pace e nonviolenza*. Il testo è reperibile in Musicheria.net.

Credo che oggi non si possa parlare di analfabetismo musicale senza tener conto delle necessità della “rivoluzione educativa” richiamata dall’Unicef.

Una rivoluzione educativa

Per realizzare tale rivoluzione sono necessari, secondo me, due elementi tra loro correlati: uno giuridico-economico e uno che possiamo definire pedagogico.

Propongo qualche veloce, e quindi per forza di cose, parziale considerazione.

Non possiamo parlare di “rivoluzione educativa” se non si potenziano anche le garanzie giuridiche e le risorse economiche per il rispetto, la salvaguardia e la promozione dei diritti umani e dei diritti di cittadinanza³. Qui il discorso si sposterebbe su un terreno, quello dello stato sociale e dei diritti alla formazione, che, per essere affrontato con chiarezza ed efficacia, avrebbe necessità di ben altro tempo e spazio, oltre che competenze ben più profonde delle mie.

Faccio solo un cenno al dato positivo di un aumento degli stanziamenti finanziari per le scuole e le università (forse non sempre nella quantità desiderata, ma qualche volta bisogna pur accontentarsi...⁴), sia per gli aspetti generali che per alcuni progetti specifici (ad es.: il Piano di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche, il finanziamento dei Laboratori musicali, lo stanziamento per migliorare le Biblioteche scolastiche⁵, ecc.). I regolamenti dell’autonomia e le nuove norme di gestione fanno sì che anche il problema del reperimento e della gestione delle risorse finanziarie diventi un elemento determinante della progettazione educativa (ovviamente il punto caldo di tutta la questione rimane quello del finanziamento alle scuole private, anche a quelle musicali⁶).

³ Sul tema delle “cittadinanze” si è tenuto, promosso dal Mce, un convegno nazionale ad Orvieto nel 1998. Cfr. Alcuni materiali in *Cooperazione educativa*, n. 2 1999. Segnalo, in particolare, il contributo di M. Disoteco, *Per una carta delle cittadinanze musicali*, in *Musicheria.net*.

⁴ La nota del 30 settembre 1999 dell’Ufficio Stampa del Ministero della P.I., diffusa sul sito www.istruzione.it ci informa che «la spesa per l’istruzione prevista dal bilancio del ministero della Pubblica Istruzione per il 2000, aumenta di circa 3200 miliardi rispetto al bilancio assestato del 1999», e che tale incremento «... ha portato la spesa per gli investimenti e il funzionamento delle scuole dal 2,2% del ’96 al 3,3% del 1999».

⁵ Riguardo a quest’ultime, sarebbe importante che, sulla base delle indicazioni della c.m. 228 del 5 ottobre 1999, un po’ dei 20 miliardi stanziati servissero ad acquisire partiture, raccolte di canti, enciclopedie musicali, cd e cd rom. Sapranno, gli insegnanti di musica, far valere le proprie ragioni?

⁶ Non è forse un caso che il Disegno di legge AC 5029 “Interventi nel settore della formazione nelle arti musicali, visive e coreutiche” (approvato dalla 7a Commissione Camera il 14 settembre 1999), che all’Art. 1. prevede l’attivazione di corsi e indirizzi musicali e coreutici nella scuola secondaria, all’Art. 2 stabilisca: «1. Per sostenere gli istituti ed enti non statali che svolgono attività di alta formazione, promozione, ricerca e sviluppo nel settore delle arti visive e musicali è autorizzata la spesa di lire 5 miliardi per ciascuno degli anni 1998, 1999 e 2000, (...) con priorità per gli istituti ed enti di riconosciuta rilevanza in ambito na-

Forse talvolta si pensa all'educazione e all'istruzione, e conseguentemente alla pedagogia, come a qualcosa di astratto, di apolitico, di lontano dai problemi veri dell'economia e del lavoro. Io credo che mai come oggi ci è richiesto invece di intrecciare pedagogia e politica, educazione ed economia, elaborazione di grandi scenari ideali e progettazione-realizzazione di esperienze quotidiane calibrate sui bisogni, i desideri, i piaceri, le speranze, le paure di bambini e bambine, di ragazzi e di giovani alle prese con un futuro quanto mai incerto.

Il rischio, per chi opera nella scuola, è di rincorrere l'emergenza quotidiana perdendo di vista un quadro complessivo dei problemi; oppure quello di essere talmente invischiato nella propria specificità disciplinare o nel mare della burocrazia, da non accorgersi che la vita vissuta, dentro e fuori la scuola, è cantata e suonata su un'altra tonalità. So bene che i presenti evitano questo rischio, ma mi è sembrato importante richiamarlo.

Che fare, allora, per potenziare, sviluppare, approfondire, rafforzare, dilatare la propria visione pedagogica?

Non mi sento di fare dichiarazioni di principio che siano valide universalmente. Mi limito a far riferimento alla mia esperienza.

Innanzitutto, e quasi in modo paradossale, trovo utile potenziare la consapevolezza delle mie origini, delle mie radici epistemologiche. Fa bene ogni tanto riferirsi a chi ci può aiutare a fare un bel respiro, a rafforzare le nostre tecniche di sopravvivenza, a sviluppare la nostra progettualità in vista di decisioni in grado di trasformare il presente e di dare orientamenti per il futuro.

Non ho modelli da proporre, ma solo una testimonianza da dare, riducendola, per forza di cose, a citazione: Paulo Freire, Lorenzo Milani, Gianni Rodari. Sono il preludio alla mia formazione pedagogica. La loro esperienza e le loro opere mi hanno fatto e continuano a farmi bene. Cito per promemoria:

- di Freire: *La pedagogia degli oppressi* (Mondadori, 1971), *L'educazione come pratica della libertà* (Mondadori, 1973), *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* (Mondadori, 1979);

- di don Milani: *Lettera a una professoressa* (Libreria Editrice Fiorentina, 1971), *L'obbedienza non è più una virtù* (Libreria Editrice Fiorentina, 1971);

- di Rodari: *Grammatica della fantasia* (Einaudi, 1973), *Esercizi di fantasia* (Editori Riuniti 1981), *Scuola di fantasia* (Editori Riuniti, 1992).

Queste tre persone e le loro opere sono state e sono, almeno per me, buoni maestri di "rivoluzione educativa". In questo contesto li vorrei tenere come bordone per accompagnare alcuni pensieri sul tema dei cosiddetti "saperi fondamentali", cercando di suscitare nella vostra mente qualche suggestione e volendo introdurre

zionale e internazionale, per quelli funzionanti in ambiti territoriali dove non esiste una corrispondente offerta formativa statale e per quelli che integrino la medesima offerta formativa».

anche qualche elemento di dialogo con le altre relazioni e con la tavola rotonda del pomeriggio⁷.

Saperi

Per queste mie considerazioni faccio esplicito riferimento a due filoni di riflessioni: quelle condotte all'interno del Movimento di Cooperazione Educativa⁸ ed evidenziate, per quanto riguarda la musica, nel documento *L'educazione musicale nella scuola di base* (a cura appunto del Gruppo Musica Mce⁹) e quelle che sto elaborando ormai da diverso tempo con un gruppo di amici, prima con il gruppo del Progetto Uomo-Musica, poi all'interno del Centro Studi Maurizio Di Benedetto e della Scuola di Animazione Musicale.

Quanto saggi?

Com'è stato ben sottolineato, «la necessità di una riforma di pensiero nella edificazione e nella trasmissione dei saperi fondamentali nella scuola è collegata certo ai mutamenti tecnologici, economici e politici in atto nella società planetaria. Ma è collegata anche alla necessità di attrezzare intellettualmente le nuove generazioni di fronte ai compiti etici e politici di gestione e di salvaguardia del bene comune: la Terra-patria che è la casa di tutti. Rigenerare la cultura, riformulare la conoscenza del mondo e della condizione umana, rifocalizzare alcuni “oggetti naturali” come la Terra, la Vita, l'Umanità alla luce dei grandi interrogativi che ogni adolescente si pone è il compito fondamentale della scuola. Perché ciò sia possibile è necessario che l'insegnamento stesso sia animato da quell’“amore per il mondo”, da quel “piacere ludico” che permette di veicolare insieme contenuti, metodi e strumenti per l'evoluzione della conoscenza»¹⁰.

⁷ Vengono qui ripresi alcuni punti sviluppati in M. Piatti, *Appunti sui saperi e sull'azione estetica dell'insegnante*, in *MCE Informazioni*, n. 1-2, Gennaio-Febbraio 1999.

⁸ Negli ultimi anni, all'interno del Mce, si sono avuti molti contributi di riflessione sui saperi, documentati nel bollettino *MCE Informazioni* e in altri materiali (cfr. in particolare il dossier n. 5 Scuole Estive 1997: M.R. Morbiato, M. Sala, a cura di, *Vissuti e saperi nei percorsi educativi*, suppl. al n. 3-4, 1998 di *Informazioni MCE*). Nel febbraio 1999 è stato costituito un gruppo nazionale di riferimento “Progett-Azione/Saperi” che lavorerà su quattro filoni di ricerca: 1. La comunicazione; 2. La dimensione scientifica nei processi di conoscenza; 3. Le nuove cittadinanze; 4. La dimensione estetica nei processi di apprendimento, cfr. *MCE Informazioni*, aprile 1999.

⁹ Pubblicato in *Cooperazione Educativa*, n. 1, 1998; in rete su Musicheria.net; cfr. anche M. Piatti, *Un punto di vista sull'educazione musicale*, in *Musica Domani*, n. 110, marzo 1999.

¹⁰ E. Morin, M.G. Musso, *Riforma dell'educazione, riforma del pensiero. Per una via comune*, presentato nel marzo 1998 alle “Journées thématiques” del Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

I materiali prodotti dalla cosiddetta “commissione dei saggi” (gennaio-maggio 1997) hanno evidenziato molte rotte possibili da seguire per chi vuole avventurarsi nel mare dei saperi. Il documento *I contenuti essenziali per la formazione di base*, redatto da un gruppo ristretto nel marzo 1998, ha costituito un ulteriore strumento di discussione, attivata in particolare nelle scuole attraverso la consultazione nazionale promossa dal Ministero della P.I. nell’aprile del 1998. Di questa consultazione è stato redatto il rapporto di sintesi *La parola delle scuole. Dai saperi ai curricoli. Una disponibilità critica all’innovazione* che evidenzia le osservazioni prevalenti rilevate in merito ad alcuni temi “caldi” del dibattito sui saperi e i curricoli, quali ad es. l’individuazione dei contenuti essenziali, la precisazione del rapporto tra saperi e valori, la valorizzazione degli aspetti interdisciplinari e interculturali, e così via¹¹.

Per quanto riguarda le arti, il rapporto di sintesi elenca le osservazioni prevalenti rilevate, che sono: condivisione complessiva di una maggiore attenzione alle arti come saperi essenziali; esigenza di pari dignità di tutte le discipline; sottolineatura degli aspetti interculturali dell’area artistica; necessità che le arti siano apprese attraverso attività sia di fruizione sia di produzione; importanza della difesa del patrimonio artistico; necessità di valorizzare e sviluppare la creatività. I “nodi critici” sono invece quelli relativi alla formazione specifica per i docenti e alla necessità di specifici spazi e risorse strumentali.

Personalmente il citato documento dei saggi non mi aveva entusiasmato più di tanto: infatti, a mio avviso, rimane comunque ancorato ad alcune categorie proprie di un certo disciplinarismo. Io credo che non sia particolarmente fecondo e produttivo ripensare i saperi rimanendo ormeggiati nei porti sicuri degli schemi, dei contenuti e delle denominazioni disciplinari, anche perché il termine “saperi” non è sinonimo di “contenuti”¹², ma va considerato più un intreccio, un amalgama formato da conoscenze, atteggiamenti, pratiche scientifiche e popolari, competenze di base e competenze avanzate, logiche cognitive e logiche emotive, valori personali e valori sociali. Il che, come appare evidente, complica assai le cose, o meglio, le rende complesse, proiettandoci in quei sistemi della complessità che caratterizzano anche alcune prospettive epistemologiche contemporanee.

E il ripensamento dei saperi, e quindi anche dei saperi musicali, è sollecitato anche dalle nuove tecnologie che hanno attivato in modo nuovo la multimedialità, così che, «se la classe diventa un ambiente multimediale (non solo con i computer, ma negli stili di insegnamento/apprendimento, nei materiali di studio, ecc.) forse può ri-sintonizzarsi con l’universo multimediale in cui vivono immersi ormai i nostri ragazzi. Se di fronte alle loro difficoltà di apprendimento i docenti sapessero immaginare appigli, metafore, analogie, mediazioni comunicative efficaci, potrebbero forse “catturare” il pensiero di molti alunni, quanto meno di quelli che pog-

¹¹ Si rimanda ovviamente alla lettura dell’interessante documento, per altro inviato nel giugno 1999 a tutte le scuole tramite i Provveditorati. Alla consultazione volontaria ha risposto il 45,6% degli istituti (5.953 sul totale di 13.054).

¹² Cfr. Luciano Lelli, *I saperi di base*, in *I diritti della scuola*, n. 18, giugno 1998.

giano le loro strategie cognitive prevalentemente su dati percettivi, sonori, cinestesi-
sici»¹³.

Saperi artistici

La mia fantasia, e i miei desideri, mi fanno pensare a una scuola che pone al centro della progettazione educativa e didattica i saperi artistici.

Partendo dalla valorizzazione del fare-pensare legato alle esperienze di conoscenza e di produzione “artistica” (letteratura, poesia, musica, teatro, danza, cinema, televisione, pittura, scultura, ...) sarà possibile ripensare e ristrutturare in modo creativo l’arcipelago dei saperi e delle pratiche educative (e quindi delle metodologie didattiche), dove corpo-mente, cielo-terra, quotidianità-futuro diventano tre grandi agglomerati di oceani-continenti in grado di far scattare in noi il desiderio e la volontà di scoperta e di avventura.

È una prospettiva nuova che si apre, che richiede ripensamenti anche radicali dei settori e degli statuti disciplinari.

Il campo dell’arte, dei saperi artistici (e quindi il campo della musica, dei saperi musicali e dei saperi educativi) è primariamente il campo del fare, di un fare non fine a se stesso, ma in relazione con il desiderio di esprimersi e di comunicare, un fare quindi che dia forma (sonora, gestuale, vocale) a sentimenti, emozioni, pensieri che dicono qualcosa di noi agli altri, che comunicano il nostro vedere e ascoltare gli altri e il mondo.

Al centro del fare-pensare artistico non sta l’apprendimento, ma l’uso comunicativo di ciò che si apprende. Il punto focale non è come e cosa apprendo, ma perché e come uso, qui e ora, ciò che ho appreso.

Le forme e gli oggetti della nostra produzione espressiva e artistica (i suoni, i gesti, i movimenti, le parole, i segni, ...) diventano frammenti del nostro vissuto, segnali delle nostre esperienze, messaggi che esplicitano la nostra speranza di futuro. Inoltre, è anche attraverso il fare artistico che possiamo, forse più facilmente, accogliere e convivere con la molteplicità delle culture, con la diversità delle generazioni, con le differenze di genere, di etnia, di mentalità.

In questa prospettiva la scuola è chiamata a un grande salto qualitativo sul piano dei contenuti degli apprendimenti e sul piano delle metodologie d’insegnamento, proprio perché i saperi artistici mettono in gioco la cosiddetta *dimensione affettiva degli apprendimenti*, quella dimensione, cioè, che si basa sul coinvolgimento emotivo del soggetto, sul piacere di essere e di fare, sul sentirsi considerati non solo per le proprie abilità cognitive (memoria e abilità logiche), ma anche per le proprie capacità di *immaginazione*, di *fantasia*, di *creatività*, espresse non primariamente ed esclusivamente tramite il linguaggio verbale, ma soprattutto attraverso

¹³ G. Cerini, *La scuola di fronte al documento sui contenuti essenziali per la formazione di base*, in *Educazione&Scuola*, www.edscuola.com. Su “Musica – Educazione – Nuove tecnologie” cfr. alcuni materiali del convegno organizzato dalla Siem alla Spezia il 5-6 marzo 1999 in *Musica Domani*, n. 111, giugno 1999.

quelli che comunemente vengono definiti *linguaggi espressivi dell'area motoria, visiva, sonora*.

La musica è componente essenziale della *dimensione estetica dell'esperienza*, che può essere intesa come «quella condizione particolare dell'essere del relazionarsi e del conoscere che possiamo sperimentare a partire da una messa in forma delle emozioni e dei sentimenti»¹⁴.

Tutto questo implica il porre l'accento non tanto sui contenuti disciplinari da apprendere, quanto piuttosto sullo sviluppo della consapevolezza delle molteplici sfaccettature della propria *identità personale e di gruppo*, sulla valorizzazione del "ciclo emozionale" dell'insegnamento-apprendimento (costituito da attesa, stupore, seduzione, distacco)¹⁵, quindi sull'apprendere dall'esperienza, in cui si valorizzano anche le piccole cose dell'*hic et nunc* della relazione educativa.

La valutazione della qualità educativa¹⁶ dovrà essere maggiormente attenta alle modalità e alla qualità dell'esprimersi, del giocare, del comunicare più che su dati quantitativi legati a standard predefiniti, basati sovente più su modelli di conservazione che di innovazione, di competizione più che di cooperazione; una qualità che punti al come usiamo ciò che abbiamo imparato per interagire con gli altri, sia in una prospettiva sincronica (i nostri vicini in senso reale, ma anche virtuale, in pratica il mondo intero), come pure in relazione a chi ci ha preceduto, sviluppando quel "senso storico" senza il quale, credo, non si possa progettare e costruire il futuro.

La sintesi di questo discorso, secondo me, è che la valorizzazione dei saperi artistici, l'assunzione del fare-pensare artistico come punto focale dei progetti educativi, porterà con sé una conseguenza, che, tradotta in campo musicale, suona così: rendere meno scolastica l'educazione musicale e più musicale la scuola, con benefiche ricadute sulla convivenza civile e democratica della società.

Standard

Vorrei riprendere un poco il cenno agli standard. Spesso si crede che solo delineando con puntigliosità clinica i tratti caratteristici di una persona, nei diversi stadi del suo sviluppo nell'arco della vita, si possa elaborare una programmazione anatomicamente sezionata in obiettivi generali, intermedi e specifici, in scansioni temporali minuziose, in attività separate per la mente e per il corpo.

Un altro orientamento mira a definire gli standard d'uscita senza particolari indicazioni di scadenze temporali prefissate, lasciando maggiore libertà di organiz-

¹⁴ Cfr. Lorenzetti, a cura di, 1995.

¹⁵ Cfr. Demetrio, 1995.

¹⁶ Mi suscita un certo tremore l'informazione sulle iniziative pilota che il Ministero della P.I. sta realizzando in merito al Progetto Qualità con i protocolli d'intesa con Confindustria e IRI (1990, 1994 e 1998. Cfr. informazioni e documenti al sito del Ministero <http://www.istruzione.it/qualita/index.html>).

zazione curricolare¹⁷. Io credo che sia giunto il momento di abbandonare per un po' la presunta scientificità di alcuni modelli di programmazione, per recuperare in parte quella dimensione liberante e creativa propria dell'espressione artistica, che sa valorizzare l'unicità del gesto, del segno, del vocalizzo più che l'omogeneizzazione degli standard di apprendimento, che sa fondare le situazioni di apprendimento più su motivazioni e bisogni che emergono dalla quotidianità della vita, che non da schemi disciplinari elaborati da esperti accademici.

Tutto questo non vuol dire misconoscere l'importanza dell'impadronirsi di tecniche manipolative (del corpo, della parola, del colore, dei suoni), anzi. Ciascuno deve raggiungere il più alto grado possibile di competenza tecnica. E per questo non ci sarà mai fine, e occorrerà esercizio e pazienza. Ma il più alto grado di competenza tecnica non coincide con qualche modello particolare, ma con il massimo raggiungibile da ciascuno.

Contesti

Il valore di una cosa non è dato sempre dalla definizione di un traguardo, ma dalla significatività dei contesti (ambientali, temporali, culturali) in cui si opera.

Ciò che rende altamente espressivo e artisticamente significativo un gesto, una parola, un suono, un segno è allora il contesto in cui li collochiamo.

L'educazione musicale non può prescindere dal porre un'attenzione particolare ai contesti di produzione e di fruizione musicale; l'educazione musicale non coincide e non si esaurisce nell'imparare/insegnare qualcosa di musica, ma deve aprirsi ad esperienze di produzione e fruizione che abbiano un senso forte nella vita personale e sociale. Ma su questo non mi dilungo, in quanto credo che la relazione di Enrico Strobino ci darà ulteriori elementi di riflessione.

Possiamo dire, in sintesi, che i nostri progetti di educazione con e attraverso le attività espressive e artistiche, con e attraverso il fare e il pensare la musica, potrebbero mirare non tanto, e non primariamente, a fare delle cose, ma a creare dei contesti che diano grande valore anche a "piccole" cose, quelle piccole cose che solo i bimbi, gli handicappati, gli "ultimi" – evangelicamente parlando – sanno pensare e sanno fare.

Un ministro che solfeggia

Per l'ultimo punto della mia invenzione rubo il titolo dalla prima pagina del *Giornale della Musica* dello scorso giugno, e mi riferisco alla intervista lì pubblicata per fare una sintesi dei punti rilevanti sul piano delle iniziative ministeriali e

¹⁷ Un tentativo, non disprezzabile ma comunque a mio avviso da rivedere, è quello compiuto dal "Gruppo di Bologna": cfr. *L'educazione musicale nel quadro del riordino dei cicli scolastici*, in *Il Giornale della Musica*, settembre 1998, e in *Il Saggiatore musicale*, n. 1, 1998. Il documento è reperibile anche in Musicheria.net.

delle normative. Faccio una premessa per fugare ogni possibile equivoco: riconosco al ministro Berlinguer coraggio, capacità e volontà di perseguire un progetto di riforma della scuola senza precedenti, e credo che, globalmente, quello che sta accadendo sia sostanzialmente di segno positivo. Questo non mi esime dall'esprimere pareri e giudizi critici verso alcune iniziative o alcune prospettive di riforma, in particolare per quanto riguarda quello che possiamo chiamare il "pacchetto musica" (non so quanto il mio parere interessi al ministro, ma questo, per quanto mi riguarda, è secondario).

Nell'intervista citata, Berlinguer fa un po' di autobiografia musicale: «Sono stato maestro di solfeggio, quando avevo sedici anni, insegnavo nella corale della mia città, Sassari; ho studiato pianoforte quattro anni, avevo cominciato a suonare un po': ma ho sperimentato sulla mia pelle che fare il liceo classico bene e in più studiare cinque ore al giorno il pianoforte non è possibile: bisogna essere degli eroi! Per questo voglio trovare una soluzione che permetta a tutti di provare non professionalmente l'esperienza musicale» (ndr.: quanti eroi abbiamo, sig. Ministro, nei nostri conservatori!) (una curiosità: chissà se Berlinguer usava il solfeggio parlato o cantato?). Il ministro elenca poi le cose che ha fatto o che ha intenzione di fare anche per la musica¹⁸:

- la "Celebrazione della prima giornata nazionale della musica a scuola – 5 maggio 1999"¹⁹, al termine della quale il ministro, quasi in contraddizione con se stesso, ha dichiarato: «Vogliamo che l'educazione musicale diventi non l'occasione per una giornata di festa, ma un cammino coerente e costante di formazione. Magari con una revisione dei curricoli di studio, che sarà possibile quando la riforma dei cicli sarà stata approvata e le scuole avranno compreso pienamente le nuove prospettive aperte dall'autonomia didattica»;

- «Istituzionalizzare l'esperienza della partecipazione di molte scuole alle prove generali di teatri lirici, orchestre, eccetera. È una pratica diffusa che – dice il ministro – vogliamo portare al massimo di istituzionalizzazione» (*due brevi annotazioni: 1. chissà perché non vengono mai citate le jam session o le attività corali e bandistiche così diffuse sul nostro territorio nazionale...; 2. che intende Berlinguer per istituzionalizzazione?*);

- le attività integrative nelle scuole secondarie superiori, tra cui, per gli aa.ss. 1996-97 e 1997-98, spicca al terzo posto la musica²⁰ (*della serie: lasciamo fare ai giovani, e vedrete che si sanno organizzare meglio di quanto noi pensiamo*);

¹⁸ In particolare con il contributo di una commissione denominata "Gruppo Diffusione Musica", coordinata dall'Ispettore Antonio Portolano che ha illustrato le linee d'azione in occasione del Forum "Musica nella scuola" organizzato a Torino (cfr. gli atti in *Il Giornale della Musica*, n. 152, settembre 1999).

¹⁹ Nota del M.P.I. del 3.3.1999. Su questa iniziativa, come su quella dei laboratori e del coordinatore, si è sviluppato un ampio dibattito nell'ambito della mailing list *Edumus*.

²⁰ Cfr. *Scuole aperte: le scelte degli studenti. Indagine sulle attività complementari e integrative*, a cura dell'Ispettorato per l'Educazione Fisica e Sportiva, Roma 1999, che prende

- l'attivazione dei laboratori, cioè di spazi attrezzati per fare e ascoltare musica, con l'annuncio della nascita della «figura di sistema del coordinatore del laboratorio musicale territoriale, individuato tra il personale già in servizio nelle scuole» (*ndr.: il ministro forse non si ricordava che la sua circolare prevede la possibilità di reperire anche esperti esterni alla scuola; inoltre il parto di questa figura di sistema sembra un po' travagliato...*)²¹;

- la creazione di un coro in ogni scuola (*ndr.: per ora non ci è dato sapere come, quando e con quali direttori di coro, e non mi sembra questa una questione secondaria da lasciare a decisioni successive – la procedura per l'attivazione dei laboratori musicali dovrebbe insegnare qualcosa... – io avrei una proposta: cominciamo a utilizzare i diplomati delle Scuole di Didattica della musica che per quattro anni hanno studiato e fatto didattica del coro e direzione corale!*);

- l'inserimento di “musica” nel corso di laurea in formazione primaria (*ndr.: la cosa in sé è positiva, ma diventa velleitaria se, come pensa anche il ministro – stando almeno alle parole dell'intervista –, avremo così docenti preparati a fare musica nella scuola materna ed elementare dopo un corso (tenuto da chi? Da quali docenti universitari competenti in didattica della musica?) di sì e no 80 ore di formazione musicale [?]*);

- nell'attesa dei nuovi maestri, il ministro cita «... un'azione di formazione in servizio di insegnanti delle elementari e delle medie, con corsi speciali, come ne abbiamo fatti per la lingua straniera: questo permetterà, con docenti specificamente specializzati nei conservatori e nei licei musicali, di avere a disposizione personale docente musicale per le elementari tra coloro che già sono in servizio». *Purtroppo dal testo dell'intervista non emerge quali, quanti, e cosa siano questi “corsi speciali”. Non credo che il ministro Berlinguer volesse alludere all'ormai famoso progetto MUSE (avviato nel 1992 ed entrato in piena fase sperimentale negli anni 1996-1998 in circa 400 circoli didattici)²², dal momento che questo progetto non coinvolge i citati “docenti specializzati nei conservatori e nei licei musicali”; e nemmeno, credo, al corso biennale di formazione per i docenti elementari (per un totale di 200 ore) realizzato nel 1995-96 in collaborazione con le Scuole di Didat-*

in esame le attività svolte nelle scuole secondarie superiori negli aa.ss. 1996-97, 1997-98 in base alla Direttiva 133/96 e del successivo regolamento di attuazione (d.p.r. 567/96).

²¹ Cfr. c.m. 6 agosto 1999, n. 198, “Progetto speciale musica – Legge n. 440/97. Procedure di attuazione a.s. 1999/2000”. Va segnalata, in merito alla formazione del personale, la c.m. 3.9.1999 n. 211 e Direttiva 3.9.1999 n. 210 “Linee di indirizzo per l'aggiornamento, la formazione in servizio e lo sviluppo professionale degli insegnanti, ...”, in quanto all'art. 6, punto 4.4 si fa riferimento a finanziamenti relativi all'avvio del progetto Musica.

²² Cfr.: Branchesi e Destro, a cura di, 1999. Interessanti anche i volumi che raccolgono la documentazione del lavoro delle scuole: Branchesi e Ferrari, a cura di, 1999; Branchesi e Losito, a cura di (1998). Nell'ambito del progetto Muse era stata condotta, nel 1993-94, una “Indagine nazionale sull'educazione al suono e alla musica nella scuola elementare”, della quale esiste un rapporto di ricerca a cura di Silvano Sansuini, Cede, 1993-94.

tica della musica dei conservatori²³, dal momento che questa esperienza (che nella prima fase interessò circa 60 circoli didattici e che doveva essere successivamente ampliata) è svanita nel nulla (la stessa sintesi dei risultati, elaborata e inviata al Ministero dai responsabili dei corsi, deve essere stata abbandonata in qualche cassetto della burocrazia ministeriale);

- a una domanda dell'intervistatore relativa al concorso per l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie, il ministro non risponde in modo diretto, ma si rifà alla Legge 932 (quella sui precari) (*ndr.: forse bastava dire che siccome i posti sono già tutti occupati²⁴, la normativa prevede che non si debbano attivare concorsi a posti zero, tenendo conto anche del fatto che nel primo concorso che verrà attivato dopo il 2002, come stabilisce il d.m. 24 novembre 1998 n. 460, non sarà necessaria l'abilitazione*). Né ovviamente poteva anticipare quanto deliberato nel d.m. del 6 agosto 1999 n. 201: "Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media – Riconduzione e ordinamento – Istituzione classe di concorso di 'strumento musicale' nella scuola media"²⁵. Il ministro poi non cita le Scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie, forse perché pensava che, per quanto riguarda la musica, non sarebbero state attivate (visto che la previsione dei posti disponibili è zero). E invece le università sono previdenti. Così da quest'anno abbiamo almeno due Scuole di specializzazione che rilasceranno diplomi abilitanti ai quali, nel prossimo concorso sarà attribuito un punteggio superiore a tutti (cfr. d.m. n. 460). Con buona pace di chi attende da decenni un'occasione per diventare insegnante di musica, possedendo uno o più diplomi di conservatorio e magari anche una laurea...

- infine, per quanto riguarda la riforma dei conservatori²⁶, il ministro nega che ci sia una posizione personale o del Governo sulla questione (*strana affermazione, quella del ministro, non solo perché nel dibattito alla Camera e al Senato ci sono*

²³ Cfr. c.m. 114 del 1.4.1995.

²⁴ Nella tabella relativa alla distribuzione provinciale del contingente massimo di posti da destinare alle nuove nomine per l'a.s. 1999-2000 nella scuola secondaria di primo grado, per "educazione musicale" abbiamo che a fronte di un organico ricalcolato di 9987 posti e di un organico previsto di 9928, ci sono in servizio 10357 docenti. Cfr. d.m. 6 agosto 1999 n. 200 e d.m. 30 agosto 1999 n. 207.

²⁵ A tale d.m. vanno correlate l'OM 6 agosto 1999, n. 202 "Indizione di una sessione riservata di esami, finalizzata al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento di 'strumento musicale' nella scuola media", e la c.m. 6 agosto 1999, n. 203 "Insegnamento di strumento musicale nella scuola media – Indicazioni operative per l'anno 1999-2000" (che riporta anche l'elenco dei 466 corsi attualmente funzionanti). Sulla sperimentazione delle Scuole Medie a Indirizzo Musicale era stata condotta, nel 1996-97 un'indagine conoscitiva che ha permesso un esame quali-quantitativo delle esperienze condotte. Di questo esame esiste un *Rapporto nazionale di sintesi* a cura della Direzione Generale Istruzione Secondaria di I grado, Roma, febbraio 1998.

²⁶ Alla data del 20 ottobre la legge di riforma AC 688B, dopo essere stata approvata dal Senato, è in fase di approvazione definitiva alla VII Commissione della Camera.

stati interventi anche dei sottosegretari che rappresentavano il governo, ma anche perché è ben strano il comportamento di chi da un lato sembra avere le idee chiare su cosa volere nel campo degli studi musicali, e dall'altro assume un atteggiamento pilatesco su un punto cardine della struttura formativa, quello del compimento degli studi che aprono alle diverse attività professionali).

Ma tutto ciò che nell'intervista è lasciato nel vago e nell'incerto forse verrà definito autonomamente dalle singole istituzioni scolastiche. L'autonomia come sanatoria di tutti i mali (?). Ma su questo credo intervengono altri relatori. Accenno solo a quello che per me è un rischio (ma forse per il Governo è un valore): che si attivino procedure di compravendita di progetti e di esperti secondo le regole di un libero mercato che renderà ancora più povere (anche culturalmente) le scuole delle zone povere e depresse.

Certo, nella prospettiva della riforma dei cicli si pone un problema nuovo anche per la musica: dove e come la collochiamo? Per i tre anni della scuola dell'infanzia dovremmo pensare a un'educazione musicale per tutti; per i sette anni della "scuola di base" sembra profilarsi da un lato un'educazione musicale per tutti più attività opzionali nei laboratori, e contemporaneamente si dovrà pensare a come articolare le (ex-)scuole medie a indirizzo musicale; nei cinque anni del "ciclo secondario" possiamo, da un lato, pensare alle opzioni da definire con l'autonomia utilizzando anche i laboratori, dall'altro dovranno essere attivati, per l'area artistica e musicale, corsi e indirizzi musicali in grado di preparare coloro che aspireranno agli studi musicali superiori da completare nei conservatori riformati e nelle università. Dal punto di vista della "ingegneria dei curricoli" c'è da che stare allegri...

È mio desiderio, avviandomi alla conclusione, mettere una ciliegina sulla torta. In tutto questo insieme d'iniziative, di progetti e di decisioni c'è una semplice cosa che il sig. Ministro (e i suoi collaboratori e consiglieri) non sono riusciti a fare (che tra l'altro avrebbe comportato qualche risparmio nella spesa pubblica): valorizzare anche quei tanti o pochi diplomati dei conservatori che, pur avendo studiato, dopo il diploma, per altri quattro anni nelle Scuole di Didattica della musica (peraltro volute e mantenute dallo stesso Ministero della Pubblica Istruzione), vedono declassata e ignorata la loro formazione specifica. Un'ingiustizia e, a mio avviso, una stortura giuridica.

Per finire vorrei rivolgere un saluto al ministro Berlinguer (per altro invitato a questo convegno, ma impossibilitato a partecipare per impegni precedentemente assunti), offrendogli un'ultima considerazione personale.

Lei, sig. Ministro, nell'intervista citata, dice: «Dobbiamo dare dignità scolastica alla musica». Io ho un po' paura della "scolarizzazione dell'esperienza musicale". E quindi mi permetto, sig. Ministro, di capovolgere la sua frase: a me piacerebbe dare dignità musicale alla scuola. Se un giorno avrà la pazienza di leggere questa mia relazione spero intraveda nelle mie considerazioni il perché, tenendo conto che tali considerazioni affondano le loro radici in quel movimento di idee e di azioni, non omogeneo, ma variegato, multiforme, estroso e molteplice nelle sue manifestazioni, che in questi ultimi trent'anni ha cercato di tener vivo l'interesse per

l'educazione musicale e la necessità di maggior potenziamento della creatività e dell'espressione artistica come elementi prioritari nella formazione dei cittadini e delle cittadine democratiche²⁷. Questo per contestare qualche vecchio e acido solone disfattista (al quale Lei, sig. Ministro, sembra talvolta – a mio avviso – dare troppo credito) che non sa vedere al di là della misura del suo archetto o della sua bacchetta, e per ricordarLe che se oggi Lei può raccogliere qualche frutto, lo deve anche al lavoro paziente e umile di tanti musicisti, di tanti insegnanti, di tanti operatori che per anni si sono prodigati, spesso in regime di puro volontariato e nell'indifferenza dei politici e dei governi, a tener vivo l'interesse non solo per la musica, ma anche per una didattica e una pedagogia musicale dal volto umano.

²⁷ Le risparmio, Sig. Ministro, la lunga lista di convegni (e relativi atti), seminari di studio, pubblicazioni, riviste, mozioni, documenti di enti e associazioni, lettere personali, proposte di legge, iniziative varie, progetti di sperimentazione, ecc. ecc. prodotti in particolare in questi ultimi trent'anni.