This is a pre print version of the following article:

Ida Pilotto Sottini, "La Duse dell'educazione infantile": una proposta di educazione musicale nella scuola dell'infanzia del primo Novecento / Barbieri, N., C., T. - In: Dal sapere, al saper fare, al saper far fare: la musica nella scuola primaria / Nicola S. Barbieri, Giuliana Montanari (a cura di) ; [a cura di] Barbieri, Nicola, Montanari, Giuliana. - STAMPA. - Reggio Emilia : Comune di Reggio Emilia, 2006. - ISBN N/A. - pp. 174-189

Comune di Reggio Emilia
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

07/10/2026 10:56

(Article begins on next page)

[logo] Facoltà di Scienze della Formazione Primaria - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

[logo] Istituto Musicale Pareggiato "Achille Peri" di Reggio Emilia

REMUS
Reggio Emilia Musica Università Scuola

Atti del II Convegno – Concerto
Dal sapere, al saper fare, al saper far fare: la musica nella scuola primaria

Reggio Emilia, 6-8 giugno 2005

a cura di Nicola S. Barbieri e Giuliana Montanari

[logo] Facoltà di Scienze della Formazione Primaria - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

[logo] Istituto Musicale Pareggiato "Achille Peri" di Reggio Emilia

REMUS
Reggio Emilia Musica Università Scuola

Atti del II Convegno – Concerto
Dal sapere, al saper fare, al saper far fare: la musica nella scuola primaria

Reggio Emilia, 6-8 giugno 2005

a cura di Nicola S. Barbieri e Giuliana Montanari

Con il patrocinio di:
Assessorato alla Cultura della Regione Emilia-Romagna
Assessorato all'Istruzione della Provincia di Reggio Emilia

Iniziativa riconosciuta dal Centro Servizi Amministrativo (ex Provveditorato) quale Corso di Aggiornamento per gli insegnanti di ogni ordine e grado.

Organizzazione Circolo ARCI Macondo di Bagnolo in Piano

Coordinamento Giuliana Montanari

Centro Stampa del Comune di Reggio Emilia

copyright

INDICE

Apertura del Convegno

Luigi Grasselli
Prorettore dell'Università di Modena e Reggio Emilia - sede di Reggio Emilia p. i

Iuna Sassi
Assessore alla Scuola, all'Università e ai Giovani del Comune di Reggio Emilia p. ii

Roberta Cardarello
Preside della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria
dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia p. iii

Paolo Ponzecchi
Presidente dell'Associazione Italiana delle Scuole di Musica p. iv

Parte I. Il destino istituzionale della formazione musicale nella Scuola Primaria

Andrea Talmelli
Direttore dell'Istituto Musicale Pareggiato "Achille Peri" di Reggio Emilia
Le ragioni di un convegno p. 1

Annibale Rebaudengo
Presidente della Società Italiana per l'Educazione Musicale
Verso la collaborazione tra Università e Conservatorio per la formazione dei docenti della scuola primaria p. 4

Parte II. Quale progettazione per la formazione musicale nella Scuola Primaria

Anna Rita Addessi
Docente di Metodologia dell'Educazione Musicale, Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
La formazione musicale nel curricolo degli studenti di Scienze della Formazione p. 11

Marcello Tedeschi
Docente di Marketing, Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia
dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Occasioni di formazione musicale nei *curricola*
degli studenti della Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia p. 20

Rosalba Deriu
Docente di Pedagogia Musicale, Conservatorio Statale di Musica "L. Cherubini" di Firenze
Operatori musicali nella scuola primaria p. 21

Parte III. Musica nelle Scuole Elementari e Medie inferiori della provincia di Reggio Emilia: bilancio dell'esperienza di RasMuS 2005

Ester Seritti
Presidente della Commissione di Valutazione RasMuS
Relazione di presentazione degli spettacoli delle scuole selezionati durante la Rassegna Musicale delle Scuole della Provincia di Reggio Emilia (RasMuS) p. 27

Renzo Casamatti – Silvia La Ferrara
Classi Terze della Scuola Media Statale "Giovanni Pascoli" di Cadelbosco di Sopra
Scuola Media Statale "G. Pascoli" di Cadelbosco di Sopra
Il Cantastoria racconta le grandi guerre.
Canzoni popolari e foto d'epoca dell'Italia dal Risorgimento alla Resistenza p. 29

Marta Bizzarri – Cristina Casarini
Scuola Elementare "Madre Teresa di Calcutta" di Massenzatico
Balliamo sul mondo. Laboratorio di danze multietniche p. 31

Rossana Sassi
Classe III F della Scuola Media Statale "S. Pertini" di Reggio Emilia
Progetto Musical *Together for Dancing* p. 35

Eleonora Incerti
Classi III, IV e V della Scuola Elementare "G. Carducci" di Reggio Emilia
Happy Birthday – Inno alla Gioia. Ensemble di tubi sonori e ensemble gesti-suono p. 37

Gabriella Pellini – Iva Šatara – Clementina Garofalo (Patty)
Classi IV A e B della Scuola Elementare "I. Calvino" di Reggio Emilia
Alla ricerca della vera festa p. 39

Patricia Ann Breeden
Classi III B della Scuola Media "E. Fermi" e III G della Scuola Media "A. Manzoni" di Reggio Emilia
I popoli cantano la storia. La Seconda Guerra Mondiale e la deportazione ebraica p. 41

Parte IV. Esperienze di formazione musicale nella e per la scuola primaria: riflessioni metodologiche e pedagogiche

Gabrielangela Spaggiari – Irene Bonfrisco
Docenti di Propedeutica Musicale dell'Istituto Musicale Pareggiato "A. Peri" di Reggio Emilia
Il Progetto Musica–Scuola p. 45

Antonella Coppi
Direttore del Coro dell'Università di Modena e Reggio Emillia
Musica e internazionalizzazione: nuove frontiere didattiche ed educative
dalla scuola primaria all'Università p. 51

Monica Boni
Responsabile della Biblioteca “A. Gentilucci” dell’Istituto Musicale Pareggiato “A. Peri” di Reggio Emilia
Risorse per la formazione musicale: la dotazione della Biblioteca “A. Gentilucci” p.

Luca Marconi
Docente di Fondamenti della Comunicazione Musicale, Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Obiettivi formativi e attività didattiche dei corsi e dei laboratori di educazione musicale della Facoltà di Scienze della Formazione:
ascoltare il passato per progettare un futuro migliore p.

Giovanna Senin
Coordinatore Nazionale Associazione MUS-E Italia ONLUS
La diffusione del linguaggio artistico nelle scuole primarie: il Progetto MUS-E®, un supporto strutturale alla formazione dei preadolescenti per la cultura dell’integrazione p.

Carlo Delfrati
Docente di …, Scuola di Specializzazione Interateneo per l’Insegnamento nella Scuola Secondaria della Regione Lombardia – Università degli Studi di Pavia
Quale futuro per la musica nella scuola primaria? p.

Appendice

Nicola S. Barbieri–Cosetta Trizio
Docente di Storia della Pedagogia, Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia–Educatrice Professionale
Ida Pilotto «la Duse dell’educazione infantile». Una proposta di educazione musicale nella scuola dell’infanzia del primo Novecento p.

Si apre oggi la seconda edizione di REMUS – Reggio Emilia Musica Università Scuola, iniziativa che vuole proporsi come occasione di riflessione ad ampio spettro sulla formazione musicale e, in particolare, sulla educazione musicale di base a tutti i livelli dell'Istruzione Pubblica, dalla Scuola materna all'Università.

Gli Atti e Documentazione della prima edizione di REMUS: *Studi e ricerche sulla formazione musicale*, svoltasi nella nostra Città nelle giornate del 28-29-30 aprile 2004, sono da oggi disponibili nella versione a stampa, pubblicata da Morlacchi Editore.

L'edizione di quest'anno ha per tema «Dal sapere, al saper fare, al saper far fare: la musica nella scuola primaria»: si tratta di un Convegno-Concerto che, alternando momenti di riflessione e dibattito all'espressione diretta dei prodotti musicali oggetto del lavoro scolastico, mira a sottolineare l'importanza, a livello formativo, di uno stretto rapporto tra competenze teoriche e abilità pratiche.

In realtà, il progetto ha avuto un prologo attraverso la Rassegna Musicale Ras.Mu.S., promossa e organizzata dal Circolo ARCI Macondo, nel corso della quale numerose scuole della Provincia di Reggio hanno avuto modo di proporre veri spettacoli musicali costruiti dagli studenti e dai loro insegnanti, valorizzando le esperienze formativo-musicali prodotte in ambiente scolastico.

L'iniziativa REMUS 2005 è promossa dall'Istituto Musicale "Achille Peri" e dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, col patrocinio della Regione Emilia-Romagna e della Provincia di Reggio Emilia.

In effetti il progetto si inquadra in un rapporto di fattiva collaborazione tra l'Istituto "Peri" e l'Ateneo di Modena e Reggio, che si formalizzerà a breve in una convenzione-quadro tra le due Istituzioni. Oltre a promuovere il comune lavoro su obiettivi culturali e formativi legati al nostro territorio, scopo primario dell'accordo è quello di collaborare su progetti didattici specifici che, nell'ambito dell'autonomia delle due Istituzioni, favorisca lo scambio di reciproche competenze di docenza.

Desidero ringraziare tutti coloro che, a vario titolo, hanno contribuito alla realizzazione del convegno, in particolare, oltre agli Enti organizzatori e patrocinatori, l'Assessorato alla Scuola del Comune di Reggio Emilia, il Coro dell'Università e il suo Direttore Antonella Coppi (cui si deve, tra l'altro, l'organizzazione di REMUS 2004), il Circolo ARCI Macondo e Giuliana Montanari per l'attività di coordinamento dell'iniziativa.

Grazie al loro lavoro e all'impegno corale di tante Istituzioni cittadine, REMUS va affermandosi come un appuntamento periodico di grande rilievo, in grado di favorire studi, ricerche e sviluppo di progetti condivisi di educazione e formazione musicale.

Luigi Grasselli
Prorettore dell'Università di Modena e Reggio Emilia – sede di Reggio Emilia

È bello ritrovare anche quest'anno il convegno Reggio Emilia Musica Università Scuola, anche se, a ridosso della fine dell'anno scolastico e all'inizio degli esami universitari, la partecipazione potrebbe risultare penalizzata. Dal mio punto di vista, è molto importante che il sistema scolastico reggiano, l'istituto "Peri" e l'Università degli Studi di Modena e di Reggio Emilia, segnatamente con la Facoltà di Scienze della Formazione che opera nella sede reggiana, continuino a collaborare per approfondire la ricerca e migliorare la qualità didattica della loro offerta formativa.

Il mio augurio è quindi che il convegno, un appuntamento ormai periodico, possa progressivamente occuparsi non solo della Scuola Primaria, ma più in generale della 'scuola di base', comprendendo anche le problematiche della Scuola Secondaria di I Grado.

Come molti dei presenti, addetti ai lavori, sanno, in Italia la formazione musicale è stata spesso trascurata, affidata al settore privato o a singoli individui, volonterosi e lungimiranti: è mancata, o se c'è stata non è mai stata incisiva, una formazione musicale intesa come formazione di base, inserita in tutti i curricoli scolastici con dignità. A Reggio Emilia, per fortuna, l'Istituto "Peri" ha supplito a queste carenze, grazie alla competenza dei docenti e alla volontà di porsi come punto di riferimento della formazione e della ricerca in campo musicale.

La riforma degli ordinamenti scolastici in atto, peraltro non ancora pienamente attuata, purtroppo ignora la formazione di base e si concentra solo sul livello superiore, i licei musicali e i conservatori, creando di fatto uno iato in termini di continuità. Così procedendo, il liceo musicale sarà scelto solo da chi ha già doti spiccate, mentre la formazione di base rimarrà trascurata.

L'Istituto "Peri" ha invece deciso di proseguire la sua opera anche nel campo della formazione di base, costituendo poi una piattaforma allargata di selezione per ulteriori sviluppi.

Auguri quindi a tutti i relatori e a tutti i partecipanti, di oggi e dei prossimi giorni, buon lavoro, nel segno dell'interesse che l'Ente che io rappresento manifesta concretamente per le tematiche trattate.

Iuna Sassi
Assessore alla Scuola – Università – Giovani del Comune di Reggio Emilia

I

Un anno fa, in occasione del primo convegno denominato R.E.M.U.S. (Reggio Emilia Musica Università Scuola), non esisteva ancora la Facoltà di Scienze della Formazione, e quindi fu il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, allora ancora aggregato alla Facoltà di Scienze, a farsi carico della partecipazione ad un evento così importante per la cultura e la formazione musicale reggiana.

Oggi invece è la Facoltà di Scienze della Formazione, costituitasi a pieno titolo dal 1 novembre 2004, a contribuire alla promozione di questo secondo appuntamento, in stretta collaborazione con l'Istituto Musicale "Achille Peri".

Dal punto di vista della formazione musicale degli operatori scolastici, le contraddizioni del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria sono evidenti, e non riguardano solo l'area musicale: la figura dell'insegnante sia di scuola dell'infanzia sia di scuola primaria prevede una serie di competenze assai diverse tra loro, la cui acquisizione non è facile all'interno dei tempi previsti dal curricolo quadriennale.

Il Corso di Laurea finisce infatti per formare un non-matematico che insegna anche matematica, un non-geografo che insegna anche geografia, un non-musicista che insegna anche musica, un docente che, oltre a competenze disciplinari così varie e multiformi, deve anche acquisire un corredo pedagogico e metodologico-didattico che lo metta in grado di insegnarle in modo efficace.

Questo schema formativo, pur essendo in evidente difficoltà, anche a causa del dilatarsi delle discipline e delle competenze richieste (basti pensare alle conoscenze e abilità relative alle nuove tecnologie didattiche) per ora è la cornice di riferimento con la quale abbiamo a che fare: piuttosto che elaborare utopie pedagogiche, è molto più importante e costruttivo vedere come migliorare l'esistente, sollecitando magari relazioni significative con il territorio.

Si tratta prima di tutto di qualificare i corsi di fondamenti di comunicazione musicale e di didattica musicale presenti nel nostro curricolo, affiancandoli a laboratori gestiti da esperti e magari indirizzando gli studenti che manifestino attitudine o possiedano già competenze significative a tirocinio mirato sull'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e/o primaria.

Si tratta poi di trovare nodi interdisciplinari: abbiamo avuto l'esempio di un corso di storia contemporanea che prevedeva un laboratorio sull'ascolto della 'colonna sonora' delle vicende che venivano studiate durante il corso.

Si tratta infine di valorizzare le esperienze di didattica musicale presenti sul territorio, facendole interagire con l'esistente e sperimentando nuove collaborazioni, al fine di fornire la maggior possibile quota di competenza didattica agli studenti, anche nel campo dell'educazione musicale.

È con questo auspicio che vedo molto positivamente l'organizzazione di questo secondo appuntamento e la prosecuzione di un discorso avviato un anno fa.

Roberta Cardarello
Preside della Facoltà di Scienze della Formazione
dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Ringrazio a nome dell'Associazione Italiana delle Scuole di Musica (AidSM) per l'invito a questo convegno al quale sono presenti molti istituzioni, anche diverse fra di loro. Riteniamo importante partecipare a un tavolo di lavoro sulla formazione musicale dei nuovi docenti della scuola primaria e pensiamo di poter contribuire a una discussione in cui si determinano le regole per formare le nuove figure professionali, noi che abbiamo studiato ancora sui programmi di Conservatorio vecchi di ottanta anni, quelli che erano ancora modellati sulla figura del virtuoso ottocentesco. L'AIdSM rappresenta la realtà delle scuole di musica, che è il tessuto connettivo di chi inizia a suonare e il primo riferimento naturale per molti bambini in età scolare. Il ruolo delle scuole di musica è importante, per la tradizione e per la diffusione sul territorio, e, come ben si sa, si tratta di un lavoro svolto nella sostanziale indifferenza dello Stato nonostante in alcuni casi esse svolgano anche una funzione di supplenza, come in Toscana per esempio, dove sono presenti un solo Conservatorio di Musica e tre Istituti Pareggiati.

Le scuole di musica sono attualmente una delle poche possibilità di lavoro per i giovani diplomati, dal momento che non ci sono più cattedre per le classi di educazione musicale e la legge 508 stenta a decollare, se mai lo farà. In alcuni paesi europei esistono leggi specifiche che assegnano un ruolo ben individuato e risorse adeguate e certe all'educazione musicale impartita dalle scuole di musica, sebbene la crisi dei finanziamenti nell'ambito della cultura sia sentita anche all'estero. Perché dunque non impegnarsi per una normativa a favore delle scuole di musica? In Italia alcune regioni hanno promulgato leggi specifiche – in Toscana la legge n°88 del 1994 che finanzia la formazione musicale di base, e alla quale attingono fondi anche le bande e le corali, in un insieme piuttosto eterogeneo. L'AIdSM, che rappresenta istituzioni musicali da Bolzano a Caltanissetta, celebra quest'anno i venti anni dalla fondazione e porterà avanti la battaglia per sensibilizzare il mondo politico verso l'educazione musicale e impegnarlo in una normativa che potrebbe contribuire a fare chiarezza ed aiutare il settore.

Sarà questo uno degli argomenti centrali che verranno discussi nel III Forum Europeo sulle Scuole di Musica che l'AIdSM organizzerà a fine ottobre a Prato, sede dell'Associazione italiana, e che è inserito nell'agenda della trentesima Assemblea Generale dell'Unione Europea delle Scuole di Musica (EMU).

Paolo Ponzecchi
Presidente dell'Associazione Italiana delle Scuole di Musica)

Parte I. Il destino istituzionale della formazione musicale nella Scuola Primaria

Andrea Talmelli

Le ragioni di un convegno

La Riforma in fase di attuazione sta mettendo in evidenza tutti i tratti di incertezza e le incognite che alla vigilia potevano certo immaginarsi. Ma è questa anche una fase di 'creatività', con lati positivi da valorizzare. In realtà il quadro generale prefigura quattro soggetti fondamentali interessati all'insegnamento musicale: università, conservatori e istituti pareggiati, scuole elementari e medie inferiori e superiori, scuole di musica.

Il maestro Ponzecchi ha messo in luce il ruolo di supplenza esercitato dalle scuole di musica in Italia. Qui vorrei valorizzare il loro probabile apporto costruttivo, in un nuovo sistema in cui le risorse anziché essere sprecate o solo sognate, vengano al meglio considerate in un rapporto sinergico tra loro.

Passando alla scuola ordinaria si sa che, in una scuola elementare, l'insegnante non è in grado di affrontare il problema dell'educazione musicale: questo quadro è tale dagli anni Sessanta a oggi e poco si aggiunge da allora, anche considerando tutti i tentativi fatti per fornire le necessarie competenze ai docenti. O il docente queste competenze le ha acquisite altrove, per vie, studi ed esperienze personali, oppure é tuttora indispensabile ricorrere a risorse esterne di docenti collaboratori.

Più interessati alla trasformazione in atto diventano ora i soggetti storici di riferimento per l'insegnamento musicale, strumentale e vocale, compositivo e teorico, didattico e musicologico: sono i Conservatori e gli Istituti Musicali Pareggiati a dover interpretare *in primis* le incognite della riforma.

C'è chi ha creduto e crede nella legge 508: io sono tra coloro che credono poco a questa riforma, ma fatto è che la legge esiste e non ne possiamo prescindere. Qualcuno ha creduto di poterla usare come una sorta di 'cavallo di Troia'; insomma, per entrare all'interno della cittadella e minarla con l'inganno. Parole forti, se vogliamo, ma forse non inopportune, se pensiamo alla storia del riformismo nel contesto dell'istruzione musicale professionale e alle soluzioni inadeguate alla fine partorite.

Il primo convegno al quale ho partecipato è avvenuto nel 1976 a Fermo, nelle Marche, e da allora non ho visto mutare la situazione. Si può anzi tranquillamente affermare che il dibattito è regredito: non concluso a suo tempo con opportune decisioni legislative, ha finito per trovare soluzioni involutive e decisamente scadenti.

Permangono gli equivoci, come quello tra *educazione e formazione*: tutti (non solo gli operatori) vogliono che la musica diventi un momento educativo del cittadino, e in questo senso ci battiamo da sempre perché la musica sia inserita in tutte le scuole di ogni ordine e grado, ma la formazione dei musicisti è un altro problema. Del resto, la formazione dei musicisti può essere indirizzata non solo verso la tradizionale professione – dello strumentista, del cantante o del compositore – ma anche verso la didattica della musica.

Rispetto agli equivoci tra educazione e formazione, negli anni Sessanta e Settanta il legislatore, pensando forse in tal modo di risolvere il problema dell'educazione musicale di base, ha fatto proliferare i Conservatori e i loro organici. Ma un conto è l'educazione musicale di ogni cittadino, e un altro quello della formazione di musicisti. Abbiamo così assistito a un'espansione sproporzionata dei Conservatori a fronte del disarmo quasi totale (se si eccettuano le ore di educazione musicale nella scuola media inferiore) della scuola 'normale'.

Del resto, non è sempre facile distinguere il problema educativo da quello formativo: lo studio musicale infatti inizia in età precoce, contrariamente ad altre carriere scolastiche (si

sceglie di studiare medicina a 19 anni, mentre chi vuole essere violinista deve avere mostrato doti e studio specifici sin dall'infanzia).

Ai conservatori è stata delegata, in certo qual modo, la formazione degli operatori in ambiti educativi: ciò che spesso si è rivelato improprio. Peraltro, questo ha creato anche una tradizione di ricerca e riflessione sul tema didattico, così come ottime risorse, che oggi rischiano di confliggere con quelle di altre esperienze accademiche per semplice mancanza di dialogo.

Altro nodo problematico insito nel titolo di questo Convegno: il 'sapere' in relazione al 'saper fare' musicale. Alcuni (anche docenti universitari) distinguono il sapere 'qualcosa' della musica rispetto all'esperienza pratica del saper 'fare', tipica dei musicisti. Citiamo, non a caso, la vecchia ma proverbiale battuta: «ignorante come un musicista», ciò che registrava una sfasatura tra competenze teoriche e abilità pratiche.

Tuttavia, le soluzioni contro l'«ignoranza» dei musicisti sono state improprie e anche un po' goffe. Nei primi anni il D.A.M.S. - un tentativo di 'creare' studenti di musica di livello universitario - si esprimeva attraverso progetti e richieste di programmi di studio sproporzionati rispetto alle possibilità degli studenti stessi. Per esempio, consideriamo i programmi di analisi musicale: solo gli studenti che arrivavano all'università avendo già conseguito un diploma musicale di Conservatorio o avendo comunque frequentato una scuola di musica potevano essere (ma forse non sempre) in grado di affrontare studi profondi di analisi musicale. Per gli altri studenti il programma esposto in bacheca costituiva in pratica uno specchietto per le allodole. Come poteva un giovane universitario che non sapeva nemmeno leggere le note sul pentagramma esplorare analiticamente una sinfonia di Haydn o una sonata di Beethoven? Solo con gli strumenti della musicologia di stampo letterario, che ci racconta la sordità di Beethoven e la sensibilità dell'essere romantico attraverso aspetti culturali paralleli (poesia, storia, arte, …), commentando all'occasione le emozioni d'ascolto della *Patetica* di Ciaikovski: non certo in virtù della capacità di entrare 'in', leggere 'dentro', capire una partitura musicale.

Nel 1975-76 è iniziata, a Parma, la prima esperienza di *Liceo Musicale interno al Conservatorio*. La formazione culturale del futuro musicista non poteva essere sacrificata esclusivamente in nome delle esigenze della sua formazione tecnica. Anzi: ritenendo che quello del musicista fosse un mestiere saldamente radicato nella cultura, si poneva finalmente l'esigenza inderogabile della formazione culturale del giovane musicista nonché dello strumentista, che non doveva essere solo un 'dattilografo applicato'.

Oggi la situazione è mutata: quasi tutti i giovani che frequentano il Conservatorio o gli Istituti Musicali Pareggiati frequentano anche un'altra scuola non musicale (scuola superiore, Università). Invece, trent'anni fa lo studente del Conservatorio, magari 'obbligato' dai suoi stessi insegnanti, faceva solo quello, oppure era costretto a scegliere tra l'una o l'altra scuola. Per queste ragioni riteniamo che l'istituzione dei Licei musicali annessi ai Conservatori di Musica fosse la strada giusta. Per inciso: quella strada giusta è poi stata sacrificata, in nome di un corporativismo retrivo, teso a congelare privilegi (del tutto alieni a una società civile) relativi alla pretesa, chiaramente insussistente, di una 'cultura universitaria' del docente di Conservatorio. C'è voluta l'Unità dell'Europa per puntare l'indice contro l'inadeguatezza del nostro sistema accademico e obbligarlo, in un modo o nell'altro, a muoversi in qualche direzione.

Di fatto, oggi si è acuito lo 'scontro' tra docenti universitari e docenti di conservatorio, nonostante i tentativi, da parte di operatori di buona volontà, di creare ponti tra le due strutture, ognuna delle quali ha proprie acque in cui annegare. Esperienze in tal senso si sono avute negli anni Novanta: ricordo le numerose riunioni congiunte a Venezia tra docenti dei due ambiti, al fine di suggerire al legislatore qualche indicazione (questi buoni propositi sono poi finiti nel cassetto di chi, da ambo le parti, stoltamente continua a pensare solo a perpetuare i propri privilegi).

La collaborazione dunque deve esserci e non deve essere solo puramente strumentale e strategica. Negli Istituti dell'AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale), il Ministero ha finora acconsentito solo a corsi biennali di secondo livello in ambito concertistico ma non in ambito didattico, per non scontentare (si dice) i colleghi universitari (sic).

Chi vuole fare il concertista (ammesso che questo sia l'unico sbocco ancora pensabile ai corsi di strumento dei Conservatori) non può accettare studi protratti fino a 25 anni e oltre. È risaputo che lo strumentista vero o è già formato a 20 anni o non lo sarà più. Potrà sempre migliorare e perfezionarsi, ma a quell'età dovrà essere, come si dice, già 'in carriera'. È soprattutto per l'orchestra che si devono trovare musicisti preparati, e non per i parcheggi della scuola infinita! Invece, l'indirizzo didattico è quello di cui c'è maggior bisogno.

Occorre anche 'saper far fare'. Per insegnare la 'materia' musica a diversi livelli (dalla Materna all'Università, dall'educazione musicale alla tecnica compositiva, dallo strumento musicale alla storia della musica, dal canto corale o dalla animazione per gruppi di adulti all'uso delle nuove tecnologie applicate, ecc.) potrebbero esistere numerosi e ben articolati corsi di livello AFAM, che coinvolgerebbero le competenze sia dei docenti di Conservatorio sia di quelli universitari.

La legge 508 ha volutamente illuso tanti insegnanti di Conservatorio, facendo loro credere che avrebbero acquisito un livello universitario. I 28-30.000 studenti dei Conservatori e Istituti Musicali Pareggiati appartengono solo in minima parte, per fascia d'età e di cultura generale post-liceale, alla categoria degli studenti universitari (meno del 20%), a fronte di 6000 docenti circa, dei quali solo una minima parte è necessaria alla fascia d'insegnamento superiore (similmente, meno del 20%).

Poiché è fuori luogo credere che i musicisti possano iniziare a 19 anni una carriera di studio, la legge 508 (nascondendosi dietro alla biblica foglia di fico improbabili Licei autonomi a indirizzo musicale, da inventare senza mezzi finanziari nell'ambito di altrettanto improbabili nuovi cicli scolastici) continua a battere il chiodo sull'equivoco, nella speranza forse che nessuno mai si accorga di nulla!

Forse ci troveremo dunque a rimpiangere la soluzione 'classica', che prevedeva da un lato la secondarizzazione dei Conservatori ordinari, e dall'altro la possibilità di istituire in alcuni di essi, secondo un piano di ridistribuzione territoriale sensato e di necessità, un livello superiore di studi equiparato a quelli universitari. Tanto più nella prospettiva di salvaguardare organici di docenti, che invece ora sono 'terremotati' dalla prospettiva dei precarissimi sostituti: i contratti a cottimo.

Se dunque riteniamo che i mondi della musica dei Conservatori e dell'Università debbano *collaborare* e progettare insieme soprattutto i temi fondamentali della formazione didattica degli insegnanti, non ci pare inutile ricordare in questa sede anche la visita compiuta insieme al Prorettore Grasselli nella primavera del 2004 al Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), per verificare la possibilità concreta di sperimentare a Reggio Emilia un comune progetto didattico. Siamo tornati da quel viaggio con poche certezze e ancor minori incoraggiamenti.

È assai triste, ma non penso sia il caso di abbandonare per questo il nostro scopo comune.

Annibale Rebaudengo

Verso la collaborazione tra Università e Conservatorio per la formazione dei docenti della scuola primaria

Questa relazione è suddivisa in tre parti e 12 paragrafi: nella prima parte disegnerò il quadro della presenza della musica nella scuola riformata (paragrafi 1-5), nella seconda indicherò le linee guida della formazione dei docenti (paragrafi 6-8), mentre la terza conterrà indicazioni delle ipotesi di collaborazione tra Università e Conservatorio (9-11). Non mancherà un paragrafo conclusivo.

1. Premessa alla prima parte

Il convegno indetto dall'Università di Modena e Reggio Emilia e dall'Istituto Musicale Pareggiato "A. Peri" di Reggio Emilia cade a pochi giorni dall'approvazione, nel Consiglio dei Ministri, del Decreto sulla scuola secondaria di secondo grado. Ritengo opportuno dedicare parte del mio intervento alla presenza della musica nei due cicli che precedono la formazione dei docenti della scuola primaria, perché solo se prefiguriamo il primo scenario (la musica nei due cicli scolastici), possiamo ipotizzare il secondo (la formazione dei docenti). Finora il principale punto debole della formazione didattico-musicale dei maestri era dovuta a una carenza di conoscenza e abilità musicali, su cui si andava a innestare una didattica che portava direttamente al titolo del libro edito da Ricordi *Come insegnare la musica senza conoscerla*[1]. Leggendo i profili d'uscita dei liceali, gli OSA, i nuovi quadri orari, mi sento di poter dire che per la musica si è aperta una finestra molto importante, sempre che la riforma proceda nella sua realizzazione. I prerequisiti di competenze musicali dei futuri iscritti alla facoltà di Scienze della Formazione dovrebbero migliorare e permettere che la didattica musicale vada ad armonizzarsi su più solide competenze disciplinari.

Prima parte

2. La musica nella riforma: luci e ombre

Il 27 maggio, dunque, il Consiglio dei ministri ha approvato in via preliminare il decreto sulla scuola secondaria di secondo grado (licei e istituti di istruzione e formazione professionali) in attuazione della legge di riforma del 28 marzo 2003, n. 53. Il via libera definitivo al decreto è previsto entro il prossimo ottobre: sta per completarsi quindi l'iter legislativo. Poi si tratterà di sincronizzare meccanismi organizzativi complessi in un tempo ristretto, visto che il decreto dice al CAPO V Norme transitorie e finali Articolo 27 (Passaggio al nuovo ordinamento):

> 1. A decorrere dall'anno scolastico e formativo 2006/2007[2] sono avviati, rispettivamente, la prima classe del primo biennio dei percorsi liceali […] e il primo anno dei percorsi di istruzione e formazione professionale […], nel rispetto delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni […].
> 4. In prima applicazione, i percorsi del liceo musicale e coreutico […] possono essere attivati in via sperimentale, sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica.

La musica è presente in tutti i percorsi di studi dei due cicli dai 6 ai 18 anni. Così dicono sia il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del primo ciclo,* sia quello del *secondo ciclo del sistema educativo*, sia i quadri orari. Al termine del primo ciclo

[1] Marco Geronimi, *Come insegnare la musica senza conoscerla*, Milano, Ricordi, 1989.

[2] Queste sono le date inserite del decreto legge comunicate al momento del convegno; al momento di andare in stampa veniamo a sapere che l'avvio della riforme è slittato di un anno, non si sa cosa succederà della legge di riforma nel caso l'attale opposizione dovesse andare al governo nella primavera del 2006.

il ragazzo, «conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento oppure attraverso il canto, con la scelta di repertori senza preclusione di generi»; al termine del secondo ciclo il giovane è posto nelle condizioni di «'leggere' opere d'arte significative (pittoriche, plastiche, grafiche, architettoniche, urbanistiche, musicali) nelle diverse tipologie e collocarle nel loro contesto storico, culturale e tecnico» nel sistema dei licei. In conseguenza dei *Profili* sono stati articolate le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* che *esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le Scuole del Sistema Nazionale di Istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità*: ogni insegnamento ha un'articolata serie di Obiettivi Specifici d'Apprendimeno (OSA).

3. Le SMIM

La positiva esperienza delle Scuole Medie a Indirizzo Musicale, nate sperimentali nel 1979 e condotte a ordinamento nel 1999, è confermata nel decreto ministeriale laddove è scritto [al CAPO IV Raccordo e continuità tra il primo e il secondo ciclo Articolo 23 (Insegnamento dello strumento musicale)]:

> 1. Al fine di assicurare i livelli necessari per la frequenza dei percorsi del liceo musicale, i corsi ad indirizzo musicale istituiti nelle scuole medie […] assicurano l'insegnamento dello strumento musicale per una quota oraria obbligatoria non inferiore a quella prevista per i predetti corsi ad indirizzo musicale. Tale quota oraria è obbligatoria per gli studenti che frequentano tali corsi […]

Non è da sottacere che, nei documenti ministeriali, lo strumento musicale è, ahimè, l'unico insegnamento sprovvisto di obiettivi specifici d'apprendimento. La SIEM[3] ha reputato questa scelta ministeriale molto negativa, tant'è che già nel 2003 aveva inviato al MIUR una nota di protesta che tra l'altro diceva: «la nascita del Liceo musicale creerà un'occasione di continuità verticale, imponendo però la necessità di un raccordo tra le indicazioni nazionali per i piani di studio dei diversi cicli d'istruzione»[4]. Alla protesta seguiva la proposta che conteneva l'articolazione di conoscenze e abilità da conseguire nel primo ciclo: la proposta era fatta propria dal gruppo di lavoro ministeriale sul Liceo musicale, ma chi doveva infine formalizzare i piani di studio ha preferito non tenerne conto. Non è una sconfitta da poco.

4. La musica nei Licei

È bene che rimanga nella memoria collettiva il non facile processo che ora riconosce la valenza formativa e culturale della musica nel secondo ciclo, giacché per il primo ciclo si è trattato sostanzialmente di una conferma dell'esistente. I convegnisti ricorderanno le proteste sull'assenza della musica nei licei seguita alla lettura di una bozza di decreto ministeriale del gennaio scorso: si stava disegnando una riforma della scuola 'miope e sorda', senza un'ora di musica, a eccezione di quelle nel Liceo musicale e coreutico. Alcuni convegnisti, forse, avranno aderito alle proteste, firmando petizioni che raccoglievano gli inviti della SIEM, dell'Università di Pavia-Cremona, del Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto di Lecco, per far sentire al Ministro dell'Istruzione le ragioni della musica nei licei in via di trasformazione. Da allora sono uscite almeno dieci bozze che poco alla volta hanno corretto il primo sciagurato testo fino ad arrivare alla versione appena approvata. La sbigottita

---

[3] La Società Italiana per l'Educazione Musicale – SIEM, fondata nel 1969, costituita da operatori nel settore dell'Educazione musicale, rappresentante italiana dell'ISME (*International Society for Music Education*), organo dell'UNESCO, articolata in 35 sezioni territoriali, dotate di autonomia progettuale e organizzativa e diffuse su tutto il territorio nazionale, pubblica il trimestrale *Musica Domani* ed è responsabile delle scelte editoriali delle collane didattico-musicali degli editori Carocci ed EDT.

[4] Cfr. www.siem-online.it/docu/muscrif/pianisiem/emendamenti.htm.

segnalazione della mancanza della musica nei licei, diffusa dagli organi di stampa con vivaci interventi, è stata indispensabile: periodici di settore come *Amadeus* e *Il giornale della musica*, ma anche quotidiani di grande tiratura e di consolidato prestigio come *Il Corriere della Sera, Repubblica*, l'*Unità* hanno dato risalto polemico all'assenza della musica nei licei con servizi e interviste tra cui piace segnalare quella di Riccardo Muti sul *Corriere della Sera* e sull'*Unità*. Grazie alle contestazioni, ma anche alla capacità d'ascolto del Ministro, bisogna pur dirlo, la musica è ora presente in tutto il secondo ciclo. Stava per configurarsi una sconfitta storica; ora possiamo riconoscere un ragionevole successo.

Il quadro orario dei licei prevede tre spazi. Nel primo sono inserite le discipline obbligatorie; in questo rassicurante spazio la musica, oltre che nel liceo musicale e coreutico, è presente nel liceo artistico per l'intero quinquennio e, in connubio con l'arte visiva (storia dell'arte – musica), nel liceo delle scienze umane in tutto il quinquennio, nel liceo linguistico nell'ultimo triennio e in quello economico nel primo biennio. Nel secondo spazio, che elenca gli insegnamenti a scelta dello studente, la musica è presente tra le opzioni, ma senza connubio con l'arte visiva, nel liceo classico e scientifico nell'iniziale quadriennio, nel tecnologico nel primo biennio. La nostra disciplina non è quindi più relegata nel marginale terzo spazio, come si stava palesando, dove sono previsti eventuali insegnamenti facoltativi; gli studenti potranno però approfittare di questa opportunità per inserire nel loro piano di studi la musica in quegli anni in cui non è prevista né come obbligatoria, né come facoltativa. Nel quinto anno di ogni liceo è prevista una quota oraria destinata all'*approfondimento e orientamento* per realizzare quanto è previsto dal decreto [CAPO II I percorsi liceali Articolo 2 (Finalità e durata)]:

> [...] 4. Nell'ambito dei percorsi liceali, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, sono stabilite, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari e dell'alta formazione, rispetto ai quali i percorsi dei licei sono propedeutici, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore.

Un punto problematico? Pongo all'attenzione di chi legge l'accorpamento delle due discipline artistiche, arte-musica. La multidisciplinarità non è un disvalore o contraria alla cultura, anzi, ma suscita perplessità per la quasi nulla applicabilità immediata. Nella scuola italiana sono presenti docenti in grado d'insegnare arte e musica? Molto pochi. Forse in futuro, se la formazione dei docenti lo prevederà, come già lo prevede per chi insegna storia e filosofia, latino e greco, matematica e fisica, le due lingue straniere ecc.

Un po' di disordine? Beh, direi di sì, per come è stata distribuita la musica nei vari Licei. La finestra che si è aperta ci fa intravedere un panorama forse non dissimile da quello che all'inizio della scuola media unificata relegava la musica solo in prima media e l'affidava alla facoltatività nella scelta degli allievi nei due anni successivi; ma fa anche ricordare l'inizio sperimentale delle SMIM che, però, da poche unità all'inizio della sperimentazione (1979) sono ora ottocento.

5. Il liceo musicale e coreutico

«Il liceo musicale e coreutico rappresenta la novità assoluta dell'intero impianto proposto dalla riforma».[5] Il pudore di mettere in piazza il successo di questo risultato dovuto, certo, a un contesto favorevole, ma anche alla costante energia messa in atto dalla comunità musicale, dalla SIEM e dai componenti delle commissioni ministeriali da due legislature, non mi avrebbe fatto esprime così trionfalmente.

Il decreto appena approvato così dice:

[5] Il *Sole-24 Ore* il 29 maggio, all'apertura della scheda informativa sulle innovazioni nella scuola riformata, 29/05/05, due giorni dopo l'approvazione del DL al Consiglio dei Ministri.

1. Il percorso del liceo musicale e coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, approfondisce la cultura liceale dal punto di vista musicale o coreutico, alla luce della evoluzione storica ed estetica, delle conoscenze teoriche e scientifiche, della creatività e delle abilità tecniche relative. Fornisce allo studente le conoscenze, le abilità e le capacità necessarie per conoscere il patrimonio musicale e coreutico, assicurando, anche attraverso attività di laboratorio, la padronanza dei linguaggi musicali e coreutici sotto gli aspetti della composizione, interpretazione, esecuzione e rappresentazione. Assicura altresì la continuità dei percorsi formativi per gli studenti provenienti dai corsi ad indirizzo musicale […].

LICEO MUSICALE E COREUTICO
QUADRO ORARIO

	1° biennio		2° biennio		V anno
	1°	2°	3°	4°	5°
Attività e insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti					
Lingua e letteratura italiana	132	132	132	132	132
Lingua inglese Lingua comunitaria 2	132	132	132	132	132
Storia – Filosofia	66	66	132	132	132
Matematica*	66	66	66	66	66
Fisica			66	66	66
Scienze naturali**	66	66			
Storia dell'arte	66	66	66	66	66
Scienze motorie e sportive	66	66	66	66	66
Religione cattolica o attività alternative	33	33	33	33	33
Totale ore	627	627	693	693	693
Sezione musicale					
Esecuzione e interpretazione	99	99	99	99	99
Teoria e composizione	66	66	99	99	99
Storia della musica	66	66	66	66	66
Laboratorio di musica d'insieme	99	99	99	99	99
Totale ore	330	330	363	363	363
Sezione coreutica					
Teoria e storia della danza			33	33	33
Tecniche della danza	231	231	231	231	231
Laboratorio coreutica	99	99	99	99	99
Totale ore	330	330	363	363	363
Attività e insegnamenti obbligatori a scelta dello studente					
- Approfondimenti nel laboratorio di musica d'insieme - Nuove tecnologie - Approfondimenti nel laboratorio coreutico	165	165	66	66	66
Totale complessivo ore	1122	1122	1122	1122	1122
Attività e insegnamenti facoltativi coerenti con il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente del Liceo musicale e coreutico					
	33	66	66	66	33

* con elementi di informatica

**Biologia, Chimica, Scienze della Terra

Nel 5° anno è previsto l'insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica (CLIL).

Seconda parte

6. La formazione dei docenti di musica

Nell'Art. 5 della legge di riforma della scuola sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo. La legge è del 2003, ma già nel 1990 una legge disciplinava la formazione degli insegnanti con una specifica formazione universitaria. Nel 1994 la SIEM aveva realizzato un convegno a Bologna in collaborazione tra il conservatorio e l'università della città, con l'obiettivo di indagare gli apporti specifici di ogni istituzione al fine di una loro interazione. Nel 1999 poi, in una lettera-documento al Ministri Berlinguer e Zecchino, un gruppo di docenti dell'università e del conservatorio progettavano una proficua collaborazione tra le due istituzioni per la formazione dei docenti, vista anche la legge 341 del 1990, e i successivi decreti applicativi che attribuivano alle università il compito di organizzare i diplomi di specializzazione per la formazione dei docenti, con la *possibilità* di «stipulare convenzioni con gli istituti di istruzione artistica e musicale […] in particolare con le scuole di didattica della musica». Del gruppo di docenti facevano parte, tra gli altri, Baroni e Bianconi per l'università, Solvetti, Piatti e chi vi parla per i Conservatori. Purtroppo il termine *possibilità* ha lasciato margini di discrezionalità tali da inficiare quasi del tutto la collaborazione istituzionale, pur sviluppando, invece, la collaborazione personale, presente in quasi tutti i percorsi formativi universitari in cui insegnano a vario titolo docenti delle scuole di didattica. A essere sinceri, non succede il contrario: cioè che docenti universitari siano invitati a tenere corsi nelle scuole di didattica della musica dei Conservatori.

7. Le competenze dei docenti che insegneranno musica

I docenti che insegneranno musica, siano essi della scuola primaria che secondaria, dovrebbero possedere competenze a) **musicali**: esecuzione, ascolto e analisi, composizione e improvvisazione, linguaggi del corpo e tecnologie musicali; b) **musicologiche**: di tipo storiografico, sistematico e critico; c) **socio-psico-pedagogiche**: scienze dell'educazione ed educazione musicale; d) **metodologico-didattiche**: metodologia e didattica della musica, tirocinio.

Per queste molteplici e intrecciate conoscenze e abilità tra loro armonizzate è necessario, indispensabile, che i formatori dei maestri della scuola primaria siano a loro volta docenti che abbiano fatto studi e ricerche in questi campi del sapere musicale e didattico.

8. Nella scuola primaria

Un gruppo di docenti delle università, alcuni dei quali contemporaneamente docenti nelle scuole di didattica della musica nei conservatori, nello scorso ottobre ha inviato all'attenzione dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione e dei Presidenti dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria un documento scaturito dal dibattito avviato fra alcuni docenti di musica nei Corsi di Laurea quadriennali in Scienze della Formazione Primaria. A fronte delle esperienze e delle problematiche affrontate in questi anni, il documento colloca gli insegnamenti e le attività laboratoriali nel nuovo ordinamento articolato in triennio di base e laurea specialistica. Il documento recita:

1. **Motivazione e situazione normativa:**

   La discontinua e scarsa presenza dell'educazione musicale nel curricolo formativo dell'insegnante rappresenta la ragione principale delle carenze che più volte hanno evidenziate gli stessi operatori scolastici.

Già prima della recente Riforma del sistema scolastico (L. 28 Marzo 2003, n. 53) l' attuazione dei programmi di musica nella scuola di base risultava ancora parzialmente disattesa.

La formazione musicale degli insegnanti della scuola di base è attualmente impartita in diversi insegnamenti inseriti nei corsi quadriennali in Scienze della Formazione Primaria. Tali corsi sono chiamati a svolgere un duplice compito: oltre a curare lo sviluppo di competenze tecnico-professionali e trasversali, si trovano a dover colmare le lacune relative alle competenze di base della disciplina, connesse all'attuale sostanziale mancanza della musica nei curricoli per la scuola secondaria superiore.

2. La nostra proposta

Ipotizziamo due distinti periodi formativi.

I due percorsi, pur considerati nella loro specificità e autonomia, risultano accomunati dall'assunzione di una prospettiva interdisciplinare, che guarda alla musica considerata anche nei suoi reciproci rapporti con le altre discipline e le loro relative didattiche, sperimentando l'integrazione dei diversi linguaggi espressivi nell'ottica di una didattica della multimedialità. Tale impostazione potrebbe essere utilmente affiancata all'individuazione di piani di studio 'dedicati' che possano prevedere un più ampio spazio per la didattica dei linguaggi non verbali (educazione all'immagine, educazione artistica, educazione motoria e, naturalmente, educazione musicale).

Primo periodo

Nel triennio comune proponiamo un corso articolato in 1 insegnamento [di 30 ore], associato all'attivazione di 2 laboratori di 15 ore.

Il corso dovrebbe essere finalizzato sia all'acquisizione delle competenze disciplinari di base relative alla prassi e alla consapevolezza musicale (fondamenti della comunicazione musicale e dell'alfabetizzazione con la musica, ecc.), sia di iniziali competenze tecnico-professionali (elementi di didattica col suono e la musica).

Conoscenze e abilità andranno perseguite utilizzando una metodologia attiva che consenta una reciproca integrazione tra insegnamento e laboratori. In particolare nei laboratori la pratica e la riflessione sul fare, finalizzate allo sviluppo di abilità di base nel campo della disciplina musica, diverranno occasione per la successiva traduzione delle esperienze in ambito didattico.

Secondo periodo

Nel biennio prevediamo una distinzione più marcatamente legata al futuro profilo professionale dell'insegnante. Ipotizziamo pertanto due distinti insegnamenti, ciascuno di 30 ore, rispettivamente per la scuola dell'infanzia e per la scuola elementare. Gli insegnamenti dovrebbero essere affiancati a due laboratori di 15 ore. Il nucleo di questo secondo segmento consisterà nella formazione di competenze metodologico-didattiche specifiche (psico-pedagogia dello sviluppo dell'esperienza musicale infantile, didattica della produzione e della fruizione musicale). Il laboratorio dovrà fornire strumenti operativi utili al raggiungimento di autonomia nella progettazione e realizzazione di percorsi didattici per le distinte fasce d'età.

Naturalmente il monte orario di questa nostra proposta di minima potrebbe risultare positivamente ampliato in presenza di risorse interne o convenzioni con Enti e Istituzioni del territorio (Conservatorio, IRRE, Associazioni disciplinari, ecc)

3. Congedo

Siamo consapevoli che l'attuale carenza di educazione musicale nella scuola di base potrà essere superata solo grazie ad una solida presenza nella formazione iniziale dell'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola primaria. Confidiamo pertanto che questa nostra riflessione possa essere tenuta in considerazione in vista della riprogettazione del curricolo formativo dei nuovi Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Il documento, con tutte le firme dei sottoscrittori è leggibile su www.siem-online.it.[6]

9. Coordinamento Università e Conservatorio

[6] Precisamente nella pagina www.siem-online.it/docu/muscrif/musunivers.htm.

In appoggio alla succitata lettera, la SIEM nel marzo del 2005 ha espresso in un documento alcune considerazioni che tra l'altro dicono:[7]

> Segnaliamo inoltre l'opportunità/necessità di avviare un coordinamento tra Università e Conservatorio allo scopo di ottimizzare le risorse professionali specifiche, prevedendo in particolare forme di collaborazione tra il Corso di Laurea in Scienze della Formazione e le Scuole di Didattica attivate nel Conservatorio. Ricordiamo che analoghe forme di collaborazione sono peraltro già state sollecitate dal Ministro per quanto riguardava la riattivazione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola Secondaria (DM 15 sett. 2004). Ulteriori opportunità di collaborazione tra Università, Conservatorio e Agenzie educative e disciplinari potrebbero essere rappresentate dalla progettazione e gestione delle attività di aggiornamento e formazione in servizio proposte dai Centri di Ateneo e dai Centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti previste dal Decreto Legislativo concernente la definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della legge 28.3.2003, n. 53.
>
> Sempre in tale ottica di reciproca collaborazione andrebbe ricondotto il potenziamento dei laboratori di rete già previsto nelle Indicazioni nazionali: a questo proposito si sottolinea l'esigenza di curare la formazione gestionale dei dirigenti scolastici, anche attraverso la progettazione di appositi pacchetti formativi pianificati da Università, Conservatorio e agenzie educative disciplinari.
>
> Auspichiamo che tali nostre considerazioni possano risultare utili sia alla riprogettazione dei Corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sia alla piena realizzazione della riforma scolastica, avviando nuove sinergie tra istituzioni e agenzie educative preposte alla formazione, nella reciproca valorizzazione della specificità delle competenze.

La progettazione di percorsi formativi integrati Università-Conservatorio è un modello trasferibile anche in riferimento ad altri settori disciplinari che richiedano competenze didattiche specifiche, come attività motoria, arte ecc. Ha necessità di una flessibile valutazione dei crediti e dei debiti pregressi a seconda delle capacità acquisite e certificate nel sistema formalizzato della scuola. I crediti e debiti potrebbero essere accertati, tramite esami, soprattutto se il percorso di studi musicale si è svolto in agenzie educative esterne al sistema scolastico nazionale, come le scuole di musica.

10. Orientamenti per l'integrazione dei due sistemi

È possibile immaginare una collaborazione fortemente integrata fra le due istituzioni? In linea di principio non esistono incompatibilità: i Conservatori potrebbero fornire soprattutto le loro esperienze nel fare musica, ossia quelle competenze che abbiamo definito 'musicali e metodologico-didattiche', mentre le Università potrebbero mettere in campo soprattutto le loro specifiche tradizioni pedagogiche e musicologiche. I Conservatori potrebbero offrire la loro lunga esperienza di pratica didattica e di riflessione metodologica sull'educazione musicale, mentre le Università potrebbero mettere a disposizione le loro esperienze metodologiche nel campo della ricerca nonché gli strumenti di finanziamento della ricerca di cui esse fruiscono.

Se in linea di principio queste integrazioni sono possibili, non si può negare che nella situazione odierna pure esistano difficoltà e incompatibilità. Ne vediamo soprattutto di due tipi: da un lato c'è una tradizione di pregiudizi e di reciproche diffidenze che rende effettivamente difficile la collaborazione e che per essere superata richiede una buona componente di lucidità critica e autocritica da entrambe le parti. Ma non è impossibile immaginare che entro un limitato numero di anni questo specifico problema possa essere risolto. La trasformazione in atto della struttura normativa dei Conservatori potrebbe lasciare aperte in questo campo non poche prospettive d'intesa. D'altro lato alcune convenzioni che sono state tentate fra Conservatori e Università, seppur non abbiano sinora sortito fattive interazioni, sono

[7] Cfr. www.siem-online.it/docu/muscrif/musformazprim.htm.

testimonianza eloquente del fatto che entrambe le istituzioni avvertono significativamente l'esigenza di collaborare. Il convegno di oggi è una conferma che le energie positive delle due istituzioni si stanno alleando al fine di collaborare.

11. Il terzo polo formativo

Il tirocinio mette in gioco il mondo della scuola, terzo polo formativo, a cui è bene dedicare almeno una breve paragrafo. Quelle che adesso si chiamano le 'buone pratiche', le tradizionali esperienze positive su cui riflettere – da coordinare, far vivere e toccare con mano – sono fondamentali per la formazione dei docenti, siano essi della scuola primaria o secondaria. Il mondo della scuola, con i suoi insegnanti, tramite il tirocinio ha dimostrato di essere uno dei punti di forza delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS). Anche per la formazione dei docenti della scuola primaria, dovremo dar voce ufficiale a questo fondamentale terzo polo formativo.

12. Per concludere: due ringraziamenti

Nella prospettiva di una collaborazione tra i tre poli formativi, la SIEM ha promosso una commissione *Conservatorio/Scuola/Università* coordinata da Alessandra Anceschi, con l'intento di promuovere la discussione e la condivisione di alcuni orientamenti riguardanti la formazione iniziale degli insegnanti di musica. Parte significativa delle mie riflessioni è dovuta alla lettura che ho fatto, con profitto, di un documento – redatto dalla succitata Commissione – nel quale sono stati messi a confronto i piani di studio dei percorsi formativi interni all'Università e al Conservatorio (www.siem-online.it). Esprimo pubblica riconoscenza e ringraziamenti ai componenti della commissione.

Il secondo ringraziamento lo debbo al Maestro Andrea Talmelli che mi ha invitato a intervenire a questo convegno affidandomi un tema di molta responsabilità. Mi ha costretto a leggere le leggi di riforma della scuola, a riflettere sull'importanza e insieme sulla difficoltà d'integrare due sistemi formativi per ora distanti come l'Università e il Conservatorio. Gli sono riconoscente perché mi ha dato modo di portare al convegno e al dibattito in corso un contributo come presidente della SIEM.

Parte II. Quale progettazione per la formazione musicale nella Scuola Primaria

Anna Rita Addessi

La formazione musicale nel curricolo degli studenti di Scienze della Formazione

Introduzione

In questo saggio illustrerò il curricolo musicale dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria, per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, istituiti dalla Facoltà di Scienze della Formazione nell'Università di Bologna e, in convenzione, nell'Università di Modena e Reggio Emilia, nell'a.a 1998-99 .

Fin dalla nascita dei due corsi di laurea, in qualità di ricercatrice e docente ho collaborato con il Prof. Mario Baroni alla definizione e realizzazione del curricolo. A questo proposito è necessario sottolineare che la Facoltà di Bologna ha potuto contare su alcune condizioni che si sono rivelate particolarmente fruttuose. Una di queste condizioni è l'avere avuto nel proprio organico due docenti strutturati di Metodologia dell'educazione musicale (il Prof. Baroni e la scrivente), situazione forse unica in Italia, poiché la maggior parte dei docenti di questa disciplina sono docenti a contratto. Attraverso la convenzione, i due docenti hanno tenuto i corsi sia a Bologna sia a Reggio Emilia. Questa condizione ci ha permesso di lavorare con continuità e organicità e in collaborazione con gli altri docenti e collaboratori della facoltà e con colleghi esperti di pedagogia musicale esterni all'università. Un'altra delle condizione favorevoli è stata data dal fatto che i due docenti possedevano competenze specifiche nel campo dell'educazione musicale, situazione anche questa non molto diffusa nelle università italiane, dove tradizionalmente sono rappresentati i saperi musicologici di tipo storico-estetico.

Uno dei risultati di questo insieme di condizioni è stato l'elaborazione di un curricolo organico per la formazione musicale e pedagogico-musicale degli studenti, basato su una ipotesi di profilo professionale maturato sull'analisi dei testi, sulla sperimentazione didattica, e sulla sinergia con i colleghi di scienze dell'educazione e delle aree disciplinari. Dunque, *un curricolo musicale integrato basato sulle esigenze di formazione professionale specifiche dell'insegnante della scuola dell'infanzia e della scuola primaria*.

Questo curricolo è uno dei maggiori risultati raggiunti a Bologna, e ha rappresentato un punto di riferimento anche per altre università italiane.[8] Il confronto con una realtà ricca e stimolante com'è quella educativa e musicale di Reggio Emilia, con il coinvolgimento delle strutture e degli esperti reggiani, e la disponibilità e collaborazione dei colleghi di Reggio Emilia, sono stati fondamentali in questo percorso. Ci auguriamo vivamente che i risultati ottenuti possano essere perseguiti anche quando la convenzione con Bologna cesserà.

Il saggio presenta una sintesi del profilo professionale, il curricolo universitario realizzato, alcuni risultati di un'indagine empirica sul sapere musicale degli studenti, e infine alcune sintetiche riflessioni/ipotesi sui nuovi strumenti per la formazione degli insegnanti.

1. Il profilo professionale

Partirò da un lavoro svolto nel 2002 dalla Commissione sul *Profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia ed elementare*, coordinata dalla Prof.ssa Francesca Emiliani, composta da alcuni docenti della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna.[9] La riflessione condotta dalla Commissione ha dato luogo a un documento, non definitivo,

---

[8] Il modello bolognese ha un ruolo essenziale nel documento elaborato da un gruppo di docenti di musica dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria delle università italiane. Il documento è consultabile sul sito della SIEM (Società Italiana di Educazione Musicale): www.siem-online.it.

9 La Commissione era formata da: F. Emiliani (coord.), A.R. Addessi, M. Gagliardi, G. Greco, L. Guerzoni, E. Lodini, F. Marri, E. Morgagni, S. Notini, L. Varani.

contenente una bozza di profilo professionale dell'insegnante della scuola materna ed elementare, e quindi le competenze che uno studente di scienze della formazione primaria dovrebbe poter acquisire durante il curricolo universitario (Emiliani, Addessi 2002). All'interno di una prospettiva che vede nel sapere, saper essere, saper fare e saper far sapere i binari principali dell'agire pedagogico, il documento era diviso in due parti: una parte riguardava le discipline delle scienze dell'educazione (antropologia, pedagogia, psicologia, sociologia), un'altra parte, invece, le discipline specifiche, tra cui l'educazione musicale. L'obiettivo era quello di presentare non un quadro di saperi frammentati, ma i contributi, anche divergenti e flessibili, che ciascuna disciplina poteva dare all'educazione del bambino.

Per l'ambito disciplinare abbiamo riadattato, apportando alcuni aggiustamenti, il modello ISFOL (1994, 1997) di classificazione delle competenze, individuando tre macrocategorie:

- *competenze di base*, e cioè le conoscenze e le abilità relative al sapere disciplinare
- *competenze tecnico-professionali*, relative al ruolo professionale e quindi all'insegnamento della disciplina
- *competenze trasversali*, riguardanti il comportamento lavorativo dell'insegnante; in particolare abbiamo considerato la capacità dell'insegnante di mettersi in relazione con gli altri soggetti professionali.

La bozza del profilo professionale relativo all'educazione musicale è stata elaborata alla luce di una visione educativa che vede la musica come una delle attività espressive fondamentali per lo sviluppo del bambino, e come valore culturale dal quale la scuola non può prescindere. Per l'elaborazione del contenuto della griglia sono state considerate alcune variabili (Gattullo 1990, Drago 2001), di tipo sociologico, culturale e progettuale (Baroni 1997, Deriu 2002, Imberty 2002, Mazzoli 2001, 1997, Delalande 1993, Tafuri 1995, Addessi 2000). Un presentazione dettagliata del profilo musicale è contenuta in Addessi (2005). In questo saggio ne illustreremo una sintesi.

1.1. Alcuni punti di partenza

Per l'elaborazione del profilo professionale e del curricolo vanno tenuti presenti alcuni punti di partenza:

- La maggior parte degli studenti di SFP non sono musicisti: le competenze musicali di base da loro già possedute si sono sviluppate soprattutto attraverso l'ascolto e in minor misura attraverso la produzione musicale.
- L'assenza di un'educazione musicale di base negli istituti superiori: la maggior parte degli studenti ha svolto le ultime attività di educazione musicale nella scuola media.
- Il ruolo dell'insegnante di base nell'educazione musicale: va tenuto presente che tale ruolo è diverso da quello degli operatori esperti, cambiano quindi gli obiettivi e le competenze da acquisire.
- Gli spazi e i tempi a disposizione della musica nel curricolo universitario, che sono limitati dalle questioni finanziare, di piano di studi generale, ecc.
- L'interdisciplinarità: gli studenti di SFP si formano in un contesto interdisciplinare ricchissimo. Di questo aspetto bisogna tener conto per ottimizzare anche la formazione musicale in un'ottica interdisciplinare e metacognitiva.
- L'organicità del curricolo formativo universitario: il profilo professionale 'musicale' va inserito in un contesto organico, assicurato dal sistematico confronto con le scienze dell'educazione.

1.2. Le competenze musicali di base, tecnico professionali, trasversali

1.2.1 Le competenze di base

Per quanto riguarda l'educazione musicale sono state individuate le seguenti competenze di base: non si tratta di indicazioni prescrittive, ma di orientamenti, soprattutto in considerazione del fatto che i nostri studenti non sono musicisti.

- *Saper capire,* e cioè interpretare e analizzare oggetti sonori e musicali, mettendo in relazione i significati, le funzioni, i contesti, con le strutture musicali. Saper interpretare brani musicali con altri linguaggi: gestuale-motorio e grafico-pittorico.
- *Saper produrre:* eseguire, inventare, improvvisare semplici sequenze o brani musicali, con la voce, il corpo, gli oggetti, gli strumenti, le nuove tecnologie, da soli e in gruppo.
- *Saper percepire,* e cioè riconoscere, confrontare, classificare: le fonti, le qualità dei suoni le organizzazioni melodiche, ritmiche, timbriche armoniche, formali, ecc.
- *Conoscere differenti repertori musicali:* della tradizione colta occidentale, musiche d'intrattenimento, musiche etniche europee ed extraeuropee, musiche '*popular*', musiche d'avanguardia e sperimentali, ecc.
- *Conoscere alcuni aspetti della propria identità ed esperienza musicale*: (saperi e abilità) attraverso riflessioni sulle proprie esperienze musicali, vissute dall'infanzia fino all'adolescenza e nell'età attuale.

1.2.2. Le competenze tecnico-professionali

Sono state quindi individuate alcune competenze relative al *saper far fare*, e cioè al sapere insegnare l'educazione musicale:

- Conoscere i principali *fenomeni sociologici di diffusione* e di *consumo musicale* nella fascia di età 3/10 anni. I bambini ascoltano musica, come la ascoltano? Perché la ascoltano? Attraverso quali media?
- Conoscere alcuni *aspetti storici, antropologici ed epistemologici* del linguaggio musicale: dove, come quando, perché sono state composte alcune musiche, con quali significati, funzioni, ruoli, strumenti.
- Conoscere gli elementi principali dello *sviluppo psicologico musicale* del bambino, da un punto di vista cognitivo, affettivo e di interazione.
- Conoscere gli elementi principali di *pedagogia e della didattica musicale* ed essere capaci di *programmare/progettare* percorsi di educazione al suono e alla musica e di utilizzare alcuni approcci metodologici disciplinari.
- Conoscere e saper utilizzare alcuni strumenti della *didattica interdisciplinare*. Stimolare le competenze che lo studente ha già negli altri campi disciplinari e in quello delle scienze dell'educazione, per sfruttarle anche nel campo musicale, è una strategia vincente all'interno di un corso di laurea dove gli studenti non sono musicisti: quindi musica e movimento, musica e arte, musica e storia, musica e acustica, musica e scienza, ecc.

1.2.3 Le competenze trasversali

Sono le competenze relative alla capacità dell'insegnante di mettersi in relazione con gli altri soggetti del contesto lavorativo:

- Conoscere gli aspetti principali relativi al *ruolo dell'insegnante di base nell'educazione musicale*, che non deve essere confuso con quello dell'insegnante di musica o di strumento.
- Conoscere alcuni *strumenti, enti e agenzie di formazione e aggiornamento* degli insegnanti di educazione musicale, ed essere capaci di mettersi in relazione con altri operatori musicali, interni e/o esterni alla scuola.
- Conoscere semplici *strumenti di ricerca* nel campo dell'educazione musicale ed essere capace di utilizzarne alcuni (biblioteche, riviste, pubblicazioni e supporti informatici musicali per le scuole), in previsione di una formazione permanente anche dopo gli studi universitari.

2. Il curricolo

La bozza del profilo professionale illustrato è così realizzato nel curricolo dell'attuale corso di quattro anni.

2.1 I corsi teorici

- *I anno: Fondamenti della comunicazione musicale*.[10] Il corso, di 30 ore, ha l'obiettivo di sviluppare le competenze di base. È basato soprattutto sull'ascolto, sull'analisi e interpretazione di brani musicali appartenenti a diverse culture, stili e generi musicali. Il corso ha anche l'obiettivo di fornire un'alfabetizzazione musicale di base, a partire dagli ascolti (Baroni 2004). A Reggio Emilia il corso è stato tenuto fino all'a.a. 2002-03 dal Prof. Baroni. Negli anni successivi, fino al 2004-2005, il corso stato tenuto dal Prof. Marconi, che ha svolto un programma aderente al curricolo elaborato. Per una presentazione dei contenuti del corso rinvio quindi al saggio di Marconi in questo volume.
- *IV anno: Metodologia dell'educazione musicale***:** l'obiettivo di questo corso, di 30 ore, è quello di sviluppare le competenze tecnico-professionali e le competenze trasversali. È quindi l'insegnamento caratterizzante il corso di laurea, perché specifico per la formazione pedagogico-musicale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Il corso ha come obiettivo operativo quello di fornire agli studenti strumenti pedagogici e didattici per svolgere attività di educazione al suono e alla musica nelle scuole dell'infanzia e primaria. I contenuti principali riguardano le competenze musicali e il ruolo dell'insegnante, lo sviluppo musicale del bambino e la didattica della musica. Durante il corso vengono svolte attività di ascolto e di osservazone strutturata di video, che permettono agli studenti di acquisire alcuni strumenti teorici e metodologici sullo sviluppo musicale dei bambini e sulle proposte metodologico-didattiche. In sede di esame gli studenti discutono una proposta didattica elaborata alla luce degli argomenti affrontati durante il corso e della bibliografia d'esame. Dalla sua attivazione fino al corrente anno accademico (2005-2006) il corso è stato tenuto dalla scrivente.[11]

2.2. I laboratori

Oltre ai due corsi teorici, ogni studente ha l'obbligo di partecipare a un laboratorio di musica di 16 ore. Ogni laboratorio è a numero chiuso e prevede circa 25 studenti. I laboratori rappresentano una novità per le università italiane e una ricchezza inestimabile per la formazione degli studenti, soprattutto per alcune discipline come la musica, poiché rappresentano gli unici spazi nei quali il *sapere* e il *saper fare* possono svilupparsi in maniera complementare. Tutti i laboratori sono coordinati da una Commissione composta da docenti e supervisori, che ne assicura la qualità da un punto di vista disciplinare, all'interno di un progetto pedagogico generale. Nei primi anni la Commissione era unica per Bologna e Reggio Emilia. Negli ultimi due anni Reggio Emilia ha acquistato maggiore autonomia, fino alla nascita della Facoltà di Scienze della Formazione, anche se continuano a esistere rapporti di collaborazione. A Bologna sono attivati annualmente 7/8 laboratori, che permettono a tutti gli studenti di seguire almeno un laboratorio di musica: questa scelta è stata fatta con notevoli sacrifici economici, nella convinzione però che la formazione musicale laboratoriale sia indispensabile nel curricolo universitario dell'insegnante. A Reggio Emilia i laboratori di musica attivati sono 2, quindi non tutti gli studenti riescono a svolgere un laboratorio di musica. Auspichiamo che anche a Reggio Emilia possano crearsi le condizioni necessarie per poter attivare un numero di laboratori tale da garantire a tutti gli studenti la dimensione musicale del *saper fare*. A Reggio Emilia i laboratori sono stati svolti, in anni diversi, in collaborazione con

[10] A Bologna la denominazione dell'insegnamento è Metodologia dell'Educazione musicale I anno.

[11] La bibliografia di base del corso: Imberty 2000; Baroni 1997**;** Frapat 1994. Tafuri 1995; Addessi 2005; Mazzoli, 1997; 2001.

l'Istituto Musicale "A.Peri", e la Scuola Media "Canosa". Per la realizzazione dei laboratori di musica la Facoltà si è avvalsa di esperti di pedagogia musicale di fama nazionale e internazionale, creando durante il corso degli anni una ricca rete di relazioni professionali. Vorrei citare i nomi degli esperti che hanno condotto durante questi anni i laboratori di musica, mettendosi a disposizione della facoltà anche oltre le normali ore di lezione: nell'Università di Modena e Reggio Emilia hanno lavorato Alessandra Anceschi (docente di scuola media e supervisore nella SSIS di Bologna), Franca Moretti (esperta di musicoterapia, Reggio Emilia), Franca Mazzoli (pedagogista, Bologna), Roberto Neulichedl (docente di Pedagogia musicale nel Conservatorio di Alessandria), Anna Rita Addessi (ricercatrice, Bologna); nell'università di Bologna: Angela Cattelan (docente di Pedagogia musicale nel Conservatorio di Fermo), Marina Maffioli (Docente di Danza, Mousiké, Bologna), Franca Mazzoli (pedagogista di Bologna), Johannella Tafuri (docente di Pedagogia musicale nel Conservatorio di Bologna), Donatella Villa (docente di Propedeutica musicale nella Scuola di Musica V. Baroncini di Imola), Anna Rita Addessi (ricercatrice, Bologna).

I Laboratori sono stati presentati e discussi in convegni nazionali e internazionali (Addessi, Maffioli 2002; Maffioli 2004). Vorrei inoltre ricordare che l'Università di Reggio Emilia ha ospitato nell'ottobre del 2002 il convegno sui Laboratori dei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, organizzato in collaborazione con Bologna e Milano.

Fig.1. Laboratorio di Musica e Arte, a.a. 2002-2003
in collaborazione con la Galleria d'Arte Moderna di Bologna.

2.3. Tirocinio, Tesi, Esercitazioni, collaborazioni in progetti di ricerca

Infine alcuni studenti, in particolare quelli che svolgono la tesi in Metodologia dell'educazione musicale, compiono il tirocinio del IV anno realizzando progetti di educazione musicale nelle scuole. Le tesi hanno sempre un carattere sperimentale e di riflessione teorica. Alcune tesi particolarmente meritevoli sono state presentate in convegni e pubblicate nei relativi atti (Gastaldelli 2004). In alcuni anni sono state realizzate anche delle esercitazioni con l'obiettivo di fornire un'alfabetizzazione musicale di base. Tali esercitazioni sono particolarmente utili per fornire quelle competenze di base spesso assenti, e dovrebbero poter essere attivate annualmente.

Oltre alle tesi, che presentano sempre un approccio metodologico di tipo sperimentale, gli studenti sono coinvolti direttamente nei progetti di ricerca. Riteniamo infatti importante il fatto che che durante il curricolo universitario gli studenti possano acquisire alcuni strumenti di ricerca applicati all'educazione musicale, con la finalità di creare degli 'insegnanti ricercatori', proiettati verso una didattica sperimentale e una formazione permanente (Frabboni 1997, Schön 1993).

3. Sul sapere musicale degli studenti di scienze della formazione primaria

In seguito alla riflessione condotte sulle competenze musicali e professionali dell'insegnante, è nato presso l'Università di Bologna un progetto di ricerca il cui obiettivo è quello di studiare il sapere musicale degli studenti, e di analizzare come questo sapere musicale cambi durante il curricolo universitario. Il gruppo di ricerca è composto dai Proff. Mario Baroni e Felice Carugati e dalla Dr.ssa Barbara Santarcangelo, ed è coordinato dalla scrivente.

Il progetto è nato dall'osservazione che il sapere musicale 'implicito' o 'tacito' degli studenti (Olsson 1997, 2002) sembra influenzare il loro concetto di educazione musicale, il loro ruolo e la loro identità professionale, nonché il loro modo di imparare a insegnare. In particolare, abbiamo osservato un'interessante relazione implicita tra i concetti musicali da loro posseduti, la 'musicalità', il 'bambino musicale', ecc., così come il modo di intendere e concepire l'educazione musicale.

La nostra ricerca riguarda questi tipi di relazioni implicite. L'ipotesi generale che guida il progetto è che le concezioni implicite, o 'ingenue', funzionino come valori musicali (Baroni 1993, Bourdieu 1983), o come 'rappresentazioni sociali' (Mugny & Carugati 1988) che influenzano le pratiche dell'insegnamento e dell'educazione musicale (Addessi 2004).

Abbiamo focalizzato la ricerca sui seguenti campi di indagine: *musica*, *musicalità*, il *bambino musicale*, l'*insegnante di musica* e l'*educazione musicale*. Gli obiettivi principali della ricerca sono quelli di descrivere le rappresentazioni che di questi concetti hanno gli studenti, osservare le possibili correlazioni tra questi concetti e le teorie implicite che li sostengono, studiare come e dove si formano, e osservarne i cambiamenti (per esempio durante il curricolo universitario).

Abbiano somministrato un questionario agli studenti dei corsi di Metodologia dell'Educazione Musicale di Bologna e di Reggio Emilia (aa.aa. 2003-04/04-05). Agli studenti è stato chiesto di completare alcune frasi: «La musica è ...», e di rispondere ad alcune domande sugli argomenti precedentemente illustrati.

Stiamo analizzando i dati e classificando le risposte in differenti categorie, per osservare le correlazioni tra le diverse concezioni, e tra queste e i differenti gruppi di studenti. Il progetto prevede un'indagine anche in altre università e tra gli insegnanti in servizio nella Regione Emilia Romagna.

Illustrerò sinteticamente e a titolo di esempio i primi risultati ottenuti sul concetto di 'bambino musicale', che illustrano la complessità dell'argomento e la molteplicità dei saperi impliciti posseduti dagli studenti.

Il 'bambino musicale'

Agli studenti è stato chiesto di rispondere ad una serie di domande, una delle quali era: «A suo parere il bambino musicale esiste? Se sì, quali sono le caratteristiche del bambino musicale?»

Riporto qui di seguito le categorie che sono state finora elaborate sulla base delle risposte ottenute, e che ci illustrano alcuni concetti impliciti che li studenti possiedono sul 'bambino musicale'.

1. *Dono o talento? Il bambino naturale, dotato, educato*.

Alcune risposte riguardano il problema della musicalità che viene intesa come *dono e talento* naturale, oppure, al contrario, come risultato dello sviluppo e dell'educazione. Abbiamo diviso queste risposte in tre categorie:

- Il bambino 'naturale'. Per il primo gruppo di studenti il bambino musicale non esiste, poiché «tutti i bambini sono musicali». In questo caso, musica e musicalità rappresentano una sorta di gene umano, posseduto quindi da tutti gli esseri umani (Stern

1995, Trevarthen 2001). Abbiamo definito questa categoria quella del *bambino naturale*.

- Il bambino 'dotato'. Per il secondo gruppo di risposte, il bambino musicale è quel bambino che dimostra di possedere una particolare tendenza e dono per la musica. In questo caso siamo di fronte a una concezione della musica intesa come dono o talento (Sloboda 2002). Abbiamo chiamato questo bambino il *bambino dotato*. Alcuni esempi di risposta per questa categoria: «il bambino è particolarmente dotato ed interessato, il bambino canta intonato spontaneamente».
- Il bambino 'educato'. Per il terzo gruppo, il bambino musicale è quello che ha avuto maggiori esperienze musicali, che è stato educato alla musica. Abbiamo chiamato questo il *bambino educato*. Alcuni esempi di risposte: «i bambini che hanno avuto l'occasione di incontrare la musica in molte esperienze (radio, tv, cd, ecc.)».

2. *Le abilità musicali.* Il bambino 'abile'.

Un'altra categoria di risposte riguarda le abilità musicali. In questo caso il bambino musicale canta intonato, ascolta con attenzione, riconosce stili musicali e soprattutto mostra di possedere delle buone capacità ritmiche. Si tratta del *bambino abile*.

3. *Creatività*. Il bambino 'creativo'.

Un'altra categoria è quella relativa alla creatività: il bambino musicale coincide *tout court* con il *bambino creativo*.

4. *Il piacere di suonare*. Il bambino 'che si diverte'.

Infine il bambino musicale è il *bambino che si diverte* e a cui 'piace' far musica.

4. È possibile la formazione musicale degli insegnanti della scuola primaria ?

Uno dei grossi interrogativi che ha sempre accompagnato la riflessione sulla formazione musicale degli insegnanti di scuola materna ed elementare è sempre stato quello della competenza musicale di base, spesso lacunosa o del tutto assente. Rispetto però ad alcuni anni or sono, alcune cose a mio parere sono cambiate.

4.1. Un insegnante cibernetico…

Come è stato fatto più volte notare, uno dei pregi delle nuove tecnologie è che esse permettono di fare musica anche in assenza di corsi 'tradizionali' di educazione musicale, e in contesti di apprendimento informali ed extrascolastici (Folkestad et al. 1998, Gaggiolo 2002).

In una ricerca condotta in collaborazione con il CSL della SONY di Parigi, abbiamo sperimentato con bambini di 3-5 anni un innovativo sistema interattivo musicale, cosiddetto 'riflessivo', perché capace di apprendere e di produrre lo stesso stile musicale di una persona che suona una tastiera, come in uno specchio sonoro. Il sistema, chiamato *Continuator*, è stato elaborato da François Pachet, ingegnere musicista e ricercatore presso il CSL, con lo scopo di creare una sorta di musicista cibernetico, con il quale poter improvvisare. Un sistema quindi per l'improvvisazione e per la musica sperimentale d'avanguardia (Pachet 2003).

Il sistema si è rivelato essere anche un ottimo insegnante. Abbiamo deciso infatti di sperimentare il sistema in ambito educativo, con bambini di 3-5 anni. I bambini, in questa esperienza, nel corso di tre sessioni di circa 10 minuti ciascuna, hanno imparato a dialogare con il sistema, maneggiando la tastiera ed apprendendo ad improvvisare con il sistema stesso (Addessi & Pachet 2005).[12] In questa esperienza il sistema si è rivelato essere un ottimo insegnante di musica, un insegnante virtuale. Abbiamo osservato che il sistema genera nel bambino una condizione di benessere simile a quella descritta dalla teoria del Flow (Csikszentmihalyi, 1990), un alto livello di attenzione, un processo di apprendimento centrato sullo stile cognitivo del bambino. Abbiamo anche osservato che la tecnica di 'insegnamento'

[12] Il protocollo osservativo è stato realizzato nella Scuola Materna Statale "La Mela" di Quarto Inferiore-Granarolo, (Bologna).

utilizzata dal sistema è descrivibile secondo i termini vigotskiani del *rispecchiamento* (la risposta del sistema imita quella del bambino generando un processo di ripetizione/variazione simile a quello osservato da Stern nell'interazione madre/bambino), del *modeling* (il bambino che ha difficoltà a portare a termine una frase o una sequenza musicale è aiutato dalla risposta del sistema, che rilancia l'*input* ricevuto dal bambino, aggiungendo delle variazioni e permettendo così al dialogo musicale di continuare a evolversi e a trovare altre soluzioni in conformità con lo stile musicale e lo stile di apprendimento del bambino), dello *scaffolding* (il sistema, attraverso le risposte speculari date al bambino, costruisce una sorta di struttura contenitrice, sempre adeguata alle abilità del bambino, permettendogli di sviluppare uno stile di improvvisazione musicale personale).

Il *Continuator* è un sistema 'agnostico', non 'conosce' cioè la musica ma la apprende durante l'interazione. È quindi un insegnante che impara a suonare suonando con i bambini. Non è questa la condizione degli studenti di scienze della formazione primaria? Se queste strategie di insegnamento/apprendimento hanno funzionato con una macchina e con bambini di 3-5 anni, perché non utilizzarle anche nella formazione degli studenti di SFP?

Cosa può insegnare un sistema come il *Continuator* agli insegnanti? Innanzitutto a praticare l'improvvisazione musicale con i bambini, suonando e interagendo con loro secondo alcune regole di interazioni, quali per esempio il *turn-taking*, il rispecchiamento, il *modeling*, lo *scaffolding*, sospendendo il giudizio, promuovendo il gusto per l'imprevisto, stimolando il piacere di suonare.

4.2. La formazione universitaria

Un elemento nuovo nell'attuale panorama formativo è il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e cioè la formazione universitaria dell'insegnante di scuola dell'infanzia e di scuola elementare. All'interno di questo contesto è possibile e doveroso realizzare una formazione musicale integrata dell'insegnante, dove la disciplina musicale viene appresa e sperimentata all'interno di un pensiero educativo interdisciplinare e metacognitivo. Un gruppo di docenti di Metodologia dell'Educazione musicale ha elaborato un documento sul curricolo musicale nel corso di laurea per insegnanti. Il documento è consultabile sul sito della SIEM.

4.3 I punti di forza degli studenti di SFP: la sensibilità per il bambino e una musicalità non formalizzata

Infine credo che sia importante sottolineare due condizioni da base degli studenti di SFP, che da punti deboli possono invece trasformarsi in punti di forza: il fatto di non essere ancora insegnanti e di non essere musicisti. Sono studenti che stanno infatti sviluppando una sensibilità molto forte per gli aspetti psico-pedagogici del bambini, stanno acquisendo degli strumenti professionali, ma sono (ancora) immuni dalle rigidità che spesso la professionalizzazione induce negli insegnanti in servizio da una parte e nei musicisti dall'altra. Non avendo una musicalità formalizzata da percorsi di educazione musicale specifici, la loro musicalità sembra crescere parallelamente alla loro capacità di osservare e capire la musicalità dei bambini, e di interagire musicalmente con loro.

Bibliografia

Addessi A.R. (2000), *Le metamorfosi dei suoni. Idee per la didattica*, EDT, Torino

Id. (2004), *Training Music Teacher: Musical Knowledge as "Social Representations"*, "Proceedings of the 25a International Society for Music Education World Conference", 11-16 July, 2004, Tenerife (S)

Id. (2005), *Il profilo musicale e professionale dell'insegnante della scuola di base*, in Coppi A. (a cura di) *REMUS. Studi e ricerche sulla formazione musicale*, Atti del Convegno, Università di Modena e Reggio Emilia (27-29 aprile 2004), Perugia, Morlacchi, pp. 9-23

Addessi A.R., Maffioli M. (2002), *Segmentation et analyse dans l'éducation à la créativité musicale et motrice*, in M. Britta & M. Mélen (a cura di), *Musical Creativity. ESCOM, 10th Anniversry Conference. Proceedings* (Liège, 5-8-aprile 2002), Université de Liège; traduzione italiana in "Musica Domani", anno XXXIV, n. 124, pp. 7-13

Addessi A.R., Pachet F. (2005), *Experiments with a Musical Machine. Musical Style Replication in 3/5 Year Old Children*, in "British Journal of Music Education", n. 22/1, pp. 21-46
Baroni M. (1997), *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino
Baroni, M. (2004), *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche familiari*, Lucca, LIM
Bouij C. (1998), *Music - My Life and Future Profession: A Study in the Professional Socialization of Music Teachers*, Doctoral dissertation at Department of Musicology, Göteborg University, Sweden, 1998
Bourdieu P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino
Csikszentmihalyi M. (1990) *Flow. The Psychology of Optimal Experience,* New York: Harper & Row
Delalande F. (1993), *Le condotte musicali*, Bologna, CLUEB
Deriu R. (2002), *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale*, in Nattiez J.-J. (a cura di), *Enciclopedia della Musica*, Einaudi, vol. II., pp. 804-821
Emiliani F., Addessi A.R. (2002), *Il profilo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare*, Conferenza di Facoltà, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, via Zamboni 34, 27 marzo 2002
Ferrari F. (1994), *Ripartire dall'identità musicale*, in Piatti M. (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Bologna, Clueb, pp. 131-145
Ferrari L., Carlotti S., Addessi A.R., Pachet F. (2004). *Suonare con il Continuator è un' "esperienza ottimale"?*, in Biasutti M. (a cura di), *International Symposium Psychology and Music Education. Proceedings*, Università di Padova, Italy, 29-30 November 2004
Folkestad G., Hargreaves D.J. & Lindström B. (1998) *Compositional Strategies in Computer-based Music-making*, "British Journal of Music Education", n. 15/1, pp. 83-97
Frabboni F. (1997), *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari
Frapat M. (1994), *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo
Gaggiolo A. (2002), *Educazione musicale e nuove tecnologie*, EDT, Torino
Gastaldelli R. (2004), *La musica mediatrice di dimensioni educative*, in Biasutti M. (a cura di), *International Symposium Psychology and Music Education. Proceedings*, Università di Padova, Italy, 29-30 November 2004
Gattullo M. (1990), *Il profilo professionale dell'insegnante*, in Corda Costa M.-Maghiragi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, pp. 99-127
Hargreaves D.J., Welch G., Purves R. and Marshall N. (2003), *The Identities of Music Teachers*, in Kopiez R. at al. (a cura di), *Proceedings of the 5th Triennal Conference of the ESCOM*, September 8-13, 2003, Hanover University of Music and Drama (on CdRom)
Hookey M.R. (2002), *Professional Development*, in Colwell, R.J. & Richardson (a cura di), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, C.P., New York, Oxford University Press
Imberty M. (2000), *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, in "Musica Domani", anno XXX, n. 114, pp. 4-10
Imberty M. (2002), *Il bambino e la musica*, in Nattiez J.-J. (a cura di), *Enciclopedia della Musica*, Einaudi, Torino, vol. II
Isfol (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano
Isfol (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Franco Angeli, Milano
Kruger T. (1998), *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*, Bergen, Bergen University College
Maffioli M. (2005), *Il Laboratorio come spazio di formazione fra scuola e università*, in *Educazione musicale nella scuola primaria*, Convegno IRRE-Emilia Romagna, Facoltà di Scienze della Formazione, Bologna, 13 novembre 2004 (in stampa)
Mazzoli F. (a cura di) (1997), *Musica per gioco*, Torino, EDT
Mazzoli F. (2001), *C'era una volta un re, un mi, un fa ... Nuovi ambienti per l'apprendimento musicale*, Torino, EDT
Mugny G. & Carugati F. (1988), *L'intelligenza al plurale. Rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo*, Bologna, Clueb
Olsson B. (1997), *Il sapere musicale è di tipo estetico o sociale?,* in Addessi A.R (a cura di), *L'autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, Quaderni della Siem, n.12, pp. 110-111
Id. (2002), *Research as Strategy for Professionalization*, in Hanken I. M.-Nielson S.G., Nerland M. (a cura di), *Research in and for music education*, NMH, Oslo
Pachet F. (2003), *Musical Interaction with Style*, in "Journal of New Music Research", n. 32/3, pp. 333-41
Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari
Stern D. (1998), *Le interazioni madre-bambino*, Milano, Raffaello Cortina Editore
Tafuri J. (1995), *L'Educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino
Trevarthen C. (2000), *Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communication*, in "Musicae Scientiae", Special Issue 1999-2000, pp. 155-215

Marcello Tedeschi

Occasioni di formazione musicale nei **curricola** *degli studenti della Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia*

La Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia offre tre corsi di laurea triennali: Comunicazione e Marketing, Economia e Informatica per la gestione delle imprese, Scienze della Comunicazione.

Nell'ambito del corso di laurea in Comunicazione e Marketing, la Facoltà non si occupa solo della comunicazione d'impresa, ma anche di altre modalità dello scambio formativo, quali ad esempio la musica. Si ha inoltre una relazione significativa con gli enti che erogano servizi culturali, per esempio i Teatri, coi quali c'è un accordo affinché l'attore Ascanio Celestini tenga un laboratorio (aperto a 6 studenti motivati) che sviluppi il trinomio comunicazione – musica – attività teatrale e di regia. Nel triennio, pertanto, il discorso musicale non è assente, ma non è neanche prioritario.

Qualcosa di molto più significativo è stato progettato a livello di laurea specialistica e in particolare per la laurea specialistica in *Progettazione e Gestione della Comunicazione di Impresa*. Un'intesa, siglata fra Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Comune di Modena e Provincia di Modena, ha avviato una collaborazione tra la Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia di Reggio Emilia e l'Istituto Superiore di Studi Musicali "Orazio Vecchi" di Modena per l'istituzione di un nuovo insegnamento universitario in *Musica e Filmica industriale*. L'iniziativa didattica (14 Crediti Formativi Universitari complessivi) è finalizzata, in particolare, a completare e accrescere quelle competenze professionali che sono necessarie alla realizzazione di prodotti di comunicazione in video (pubblicità, filmati didattici e istituzionali aziendali, sigle video d'evento) diffusamente impiegati oggi a livello istituzionale e dal sistema delle imprese.

Il nuovo corso, che va ad accrescere l'offerta formativa a libera scelta di tutti i corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Comunicazione e dell'Economia, assecondando l'entusiastico interesse fra i giovani per le produzioni audio/video, mira a favorire un raccordo sinergico tra quanti si occupano, in ambito territoriale, di alta formazione e il mondo delle imprese, una realtà che ha sempre più bisogno di avvalersi di figure professionali, dotate sia delle abilità tecniche che della creatività indispensabili per ideare e produrre lavori multimediali capaci di concorrere efficacemente alla valorizzazione e al successo della loro attività. L'idea è quella di unire la possibilità di fare musica con il linguaggio cinematografico, cioè quello dell'immagine in movimento: si tratta quindi di vedere come può essere sviluppata una campagna pubblicitaria di un certo prodotto, o per una certa gamma di consumatori, e in seconda battuta come modulare la musica a sostegno delle immagini.

L'iniziativa, che si caratterizza per i suoi contenuti fortemente applicativi, si concluderà con l'assegnazione del Premio "*The spot after tomorrow*", un concorso organizzato tra tutti i partecipanti alle fase delle attività didattiche previste tra gli anni accademici 2005/2006 e 2006/2007.

Altri elementi di formazione musicale che i nostri studenti incontrano sono relativi agli stage individuali: alcuni di questi sono stati svolti presso i Teatri di Reggio Emilia e Modena, presso associazioni di balletto classico e presso fondazioni musicali.

Rosalba Deriu

Operatori musicali nella scuola primaria

Come forse sapete insegno in Conservatorio, a Firenze, a studenti già diplomati che si preparano alla professione docente. Benché il titolo finale rilasciato dalla scuola di didattica sia abilitante per l'insegnamento di educazione musicale nella scuola media, molti dei miei studenti lavorano come operatori musicali nella scuola elementare e molti dei tirocini effettuati da loro in questi anni all'interno del mio corso di Pedagogia musicale si sono svolti proprio in questo ordine di scuola.

La mia riflessione sarà dunque orientata a illustrare l'apporto specifico che operatori esterni, musicisti preparati sul piano didattico, possono portare alla formazione musicale nella scuola elementare, mettendo in evidenza luci e ombre di questa figura, così come risulta dalle esperienze che ho potuto personalmente seguire in questi anni.

Il concetto di *spendibilità* delle conoscenze

Credo che il curricolo della Scuola di Didattica sia noto a tutti e dunque non lo ripeterò per l'ennesima volta. Mi limito solo a ricordare che le discipline della Scuola sono orientate al rafforzamento delle competenze musicali utili alla professione docente e all'acquisizione di competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattico. Al momento[13] le competenze psico-pedagogiche sono interamente affidate al docente dei Pedagogia musicale, ma ritengo sia non solo auspicabile, ma anche possibile in tempi brevi, una collaborazione con l'università su questo versante.

La finalità della formazione é quella di favorire la riorganizzare delle competenze disciplinari in funzione dell'attività docente: dunque imparare a far crescere la musicalità dei soggetti con cui si opera fornendo loro gli strumenti cognitivi per capire la realtà e la cultura in cui viviamo anche nei suoi aspetti sonori.

Il riferimento alla *spendibilità*[14] delle conoscenze e delle abilità acquisite a scuola, cioè alla possibilità di usarle anche al di fuori del contesto scolastico, è, a mio avviso, un concetto essenziale, molto chiaro credo agli insegnanti di scuola elementare, un po' meno agli specialisti delle discipline a volte troppo presi dal loro ambito disciplinare per sapersi porre in una prospettiva capace di vedere l'educazione musicale come un tassello dell'intero processo formativo.

Il concetto di *spendibilità* delle conoscenze e delle abilità acquisite va inteso in due direzioni:

- spendibilità nell'esperienza culturale generale
- spendibilità nell'esperienza specificamente musicale

Spendibilità nell'esperienza culturale generale

Siamo circondati da suoni da quando ci svegliamo a quando ci addormentiamo. A volte sono suoni voluti e cercati, ma il più delle volte sono suoni imposti cui ci rassegniamo più o meno volentieri. Il paesaggio sonoro che ci circonda riflette, che ci piaccia o no, la nostra identità culturale, con le sue sfaccettature e le sue contraddizioni: la tradizione della musica colta europea si mescola ai prodotti provenienti da altre culture e alle imposizioni dell'industria discografica in una miscellanea di cui non é sempre facile riconoscere i confini.

---

[13] Proprio nei giorni in cui licenzio questo testo é attesa l'emanazione di un decreto che dovrebbe profondamente modificare l'ordinamento e il curricolo della scuola di Didattica, ma ancora non sono noti nel dettaglio i contenuti di tale provvedimento.

[14] Della Casa (1985) usa il termine *utilità*, riprendendolo da De Bartolomeis, *Programmazione e sperimentazione*, 1982, La Nuova Italia, Firenze.

Interpretare questo *arredo sonoro*, riconoscendo i modi con cui esso contribuisce alla costruzione del nostro mondo culturale, significa saper cogliere le funzioni e il senso della musica nella nostra realtà. É un'operazione importante perché ci permette di cogliere il contributo che i suoni e le musiche forniscono alla cultura e all'ambiente in cui viviamo, assumendo un ruolo criticamente attivo. Significa, per esempio, potersi sottrarre ai condizionamenti occulti che ci pressano da ogni parte e che hanno nella musica uno dei loro punti di forza.

Per leggere il coacervo di suoni che ci circonda bisogna poter disporre degli strumenti cognitivi adeguati; bisogna poter decodificare, per esempio, la comunicazione multimediale, propria del cinema e della pubblicità, analizzando il contributo che la musica apporta alla costruzione del messaggio. So bene che gli usi che la pubblicità fa della musica possono risultare irritanti per i processi di banalizzazione e stereotipizzazione cui sottopongono brani di tradizione colta e non solo. Ma per diventare persone capaci di interagire con il nostro tempo dobbiamo accettare di confrontarci criticamente con ciò che si affaccia nel nostro mondo, evitando facili quanto inutili esorcismi e cercando piuttosto di costruirci un'attrezzatura cognitiva adeguata.

È questo evidentemente un problema di repertori, con cui l'insegnante deve avere qualche dimestichezza per poterli affrontare a scuola, ma non solo. É anche questione dei concetti e delle conoscenze che si apprendono a scuola. E della loro spendibilità.

Spendibilità nell'esperienza specificamente musicale

Concetti e conoscenze musicali acquisiti a scuola dovrebbero avere un grado di generalità sufficientemente ampio da potersi applicare a diversi repertori e non solo a quelli sui quali essi sono stati appresi. Si tratta dunque di chiedersi a cosa servirà, nell'esperienza scolastica ed extrascolastica, ciò che i bambini imparano oggi, suonando il flauto, nelle attività di ascolto, di drammatizzazioni, nelle esperienze con lo strumentario ecc. Acquisiranno competenze capaci di generare nuove competenze o resteranno attività utili solo a riprodurre se stesse?

Anche nell'ambito specificamente musicale bisogna dunque individuare le competenze-cardine, quelle che qualcuno ha definito *nuclei fondanti* della disciplina (Colombo D'Alfonso Pinotti 2001), competenze centrali che ricorrono in diversi luoghi della disciplina e che, perciò stesso, possono essere applicate in diversi contesti.

Per fare un esempio, vorrei ricordare che, nell'ambito delle competenze relative all'analisi della forma di un brano musicale, lo sviluppo delle competenze relative alla segmentazione, cioè all'individuazione delle diverse parti che compongono un brano e al riconoscimento delle loro reciproche funzioni – come sono ad esempio *introduzione, coda, sviluppo, ripresa* ecc. –, é più centrale (e quindi più importante e più spendibile) che non l'acquisizione delle competenze relative a specifiche forme musicali, quali il Rondò, la forma ABA, il *Lied* e così via. Le quali, peraltro, possono essere facilmente acquisite partendo dalle più generali competenze che ricordavo sopra, mentre non é affatto scontato l'inverso (Deriu 2004).

Mi sembra che così inteso il concetto di spendibilità non vada affatto nella direzione della semplificazione e della banalizzazione dell'esperienza musicale come qualcuno a volte sembra credere; é vero piuttosto che per operare in questa direzione servono solide basi disciplinari che é generalmente più facile trovare in un operatore esperto piuttosto che in un'insegnante elementare.

Farò due esempi nei quali mi sembra evidente che il possesso di una solida formazione musicale (unita ovviamente a un'altrettanto solida formazione didattica) arricchisca l'esperienza educativa: le attività di interpretazione del senso musicale e quelle creative. Contemporaneamente, proverò a delineare le caratteristiche dell'intervento dell'operatore

musicale nella scuola primaria, cencando di illustrarne punti di forza e punti di debolezza, e accennando anche ad alcuni aspetti della formazione.

Interpretare il senso musicale

Come la didattica italiana ha chiarito da tempo, le esperienze sulla dimensione espressiva della musica si ricollegano sempre ad attività analitiche e richiedono dunque all'insegnante la capacità di guidare i bambini nel processo di riconduzione del senso percepito in un brano alle sue strutture sonore (si veda ad esempio Stefani 1977, Della Casa 1985, Baroni 1978, Tafuri1995). É evidente che, in questo come i tutti gli altri casi in cui entra in gioco, l'analisi serve a spiegare l'esperienza musicale dei bambini, quella che essi vivono a scuola e quella, ben più ampia, che vivono al di fuori della scuola (Ferrari 1992).[15]

Sgomberato dunque il campo da un'ipotetica autosufficienza dell'analisi nei curricoli della scuola di base, resta il fatto che il possesso da parte dell'insegnante di buone abilità analitiche e un loro esercizio sufficientemente ampio su brani appartenenti a diversi repertori é una condizione necessaria (anche se non sufficiente) del lavoro didattico.

Per guidare i bambini a capire le strutture della musica e a utilizzare le nuove informazioni di volta in volta apprese nelle successive esperienze musicali, siano esse un'attività di interpretazione (cercare di capire cosa e come quel brano suggerisce all'ascoltatore) o un'attività di invenzione (creare un brano che suggerisca una certa atmosfera espressiva) sono necessarie altre due condizioni:

- che l'insegnante possieda le strategie didattiche adeguate,
- che possieda anche la capacità di porsi dal punto di vista dei bambini, per capire cosa loro *possono* autonomamente cogliere dell'evento sonoro e cosa *potrebbero* cogliere con gli aiuti forniti dall'insegnante.

In sintesi, la capacità di costruire un contesto nel quale possono verificarsi degli apprendimenti significativi dipende in ugual misura dal possesso delle strategie didattiche, dalla capacità di porsi dalla parte dei bambini, sapendo assumere il loro punto di vista sulla musica, e dall'ampiezza e dalla profondità delle conoscenze specifiche messe in campo.

Con i miei studenti di Didattica lavoro a lungo sulla loro capacità di leggere le risposte fornite spontaneamente dai bambini all'ascolto di un brano musicale. Il lavoro prevede diverse fasi:

Prima fase:

Inizialmente lavoriamo sulle interpretazioni degli stessi studenti, vale a dire sulle risposte che essi stessi producono all'ascolto di un brano musicale per imparare a capire:

- quali tratti sonori (o meglio, quale *insieme* di tratti sonori) le ha generate;
- quali meccanismi interpretativi si sono attivati, facendo riferimento alle teorie esistenti in questo ambito (Stefani 1987, Imberty 1986 e 1990, Della Casa 1985, Baroni 2002). Non si tratta di un esercizio accademico, perché capire qual é il meccanismo o i meccanismi interpretativi entrati in gioco nell'interpretazione aiuta a individuare i tratti sonori selezionati, aiuta dunque a compere l'analisi. E si rivelerà in tutta la sua importanza quando questo lavoro si attuerà nelle classi.

Seconda fase:

Successivamente lavoriamo non più sulle risposte dei miei studenti ma su quelle dei bambini che io ho raccolto in precedenti esperienze di ascolto. Si tratta propriamente di un'attività di laboratorio nella quale gli studenti mettono alla prova le loro nuove conoscenze e

[15] «Ritengo che l'esercizio dell'analisi, allo stesso modo dell'insegnamento della grammatica musicale, abbia una portata educativa valida e insostituibile nei curricoli della scuola pubblica *solo in quanto serve a spiegare l'esperienza musicale* dei discenti: sia quella che essi realizzano a scuola che, come obiettivo a lungo termine, quella vastissima che consumano fuori della scuola. La descrizione in sé, presuntamente neutra dell'oggetto musicale, se avulsa dalla prima e più globale fruizione di quello stesso oggetto, è assolutamente immotivata e produrrà scarsi risultati anche dal punto di vista degli apprendimenti a lungo termine» (Ferrari 1992).

abilità, cercando di assumere un punto di vista infantile. É del tutto evidente che le risposte fornite dai bambini sono *qualitativamente* diverse da quelle degli adulti musicisti: sono generalmente ricche di immagini concrete molto fantasiose ed elaborate ma a volte non immediatamente riconducibili al brano ascoltato. Può succedere infatti che i bambini colgano un solo aspetto sonoro, magari ritenuto marginale da un adulto musicista, e costruiscano su questo la loro complessiva interpretazione. Il compito assegnato agli studenti in questa fase é propriamente quello di uscire dalla propria interpretazione di adulti musicisti per assumere quella dei bambini e cercare di capire quali tratti sonori hanno generato le loro risposte e quali meccanismi interpretativi si sono attivati.

Terza fase:

A questo punto agli studenti viene chiesto di trovare i modi per guidare il processo di analisi che dovrà essere compiuto dai bambini: si tratta di individuare i percorsi più opportuni per aiutare i bambini stessi a capire l'origine delle loro interpretazioni, individuando e nominando correttamente i tratti sonori che le hanno generate. In questa fase il problema posto ai miei studenti musicisti é di capire:

- quali tratti sonori possono essere colti dai bambini perché essi già li conoscono e padroneggiano il relativo vocabolario;
- quali aspetti (e il relativo vocabolario) non sono ancora conosciuti dai bambini ma potrebbero essere appresi proprio a partire da questa esperienza di ascolto (cfr il concetto di «zona di sviluppo prossimale» di Vygotskij 1987).;
- quali aspetti non sono ancora conosciuti ed é prematuro pensare che i bambini li apprendano attraverso questa esperienza di ascolto.

Questi ultimi due aspetti sono molto importanti perché determinano le scelte dei brani da proporre all'ascolto. Può esserci infatti una discrepanza fra la possibilità di cogliere intuitivamente alcuni aspetti del linguaggio musicale producendo delle interpretazioni incentrate su quegli aspetti e la possibilità dei bambini di capire in modi più o meno esatto il o i tratti sonori che li hanno generati. Penso per esempio a concetti come maggiore/minore o tonalità/modalità. Nella mia esperienza alle elementari più volte ho riscontrato che soggetti di otto/nove anni li riconoscono intuitivamente, ma non sempre le condizioni dell'apprendimento sono tali per poter effettivamente mettere a fuoco questi aspetti del linguaggio musicale.

Quarta fase:

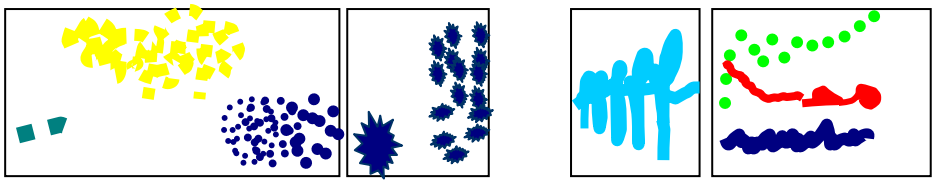
A questo punto agli studenti viene chiesto di elaborare delle concrete propose di attività con cui rendere operativo, motivante ed efficace il percorso didattico. Non sempre gli studenti musicalmente più brillanti sono anche quelli che riescono meglio in questo percorso, ma é certo che gli studenti musicalmente più deboli, anche se pedagogicamente e didatticamente preparati, costruiscono e conducono esperienze deboli, perché incentrate su pochi aspetti sonori, così pochi che a volte risultano addirittura meno di ciò che i bambini stessi potrebbero cogliere se solo fossero guidati da una mano più esperta. La loro lettura semplificata del brano musicale conduce a un percorso didattico altrettanto semplificato, a volte quasi banale, in ogni caso inadeguato a far crescere le competenze dei bambini.

Guidare le attività creative

Per spiegare questo secondo aspetto parto da un'esperienza concreta. Le mie studentesse di Firenze mi hanno insegnato una tecnica didattica che ho imparato ad apprezzare e che loro chiamano affettuosamente *Le finestre*. Il percorso consiste in questo: alla fase di esplorazione sonora, condotta sulla voce, sugli oggetti e/o sugli strumenti, segue una fase di scrittura dei suoni inventati. La scrittura, ovviamente inventata dai bambini, serve a compiere l'analisi dei tratti più rilevanti dei suoni scoperti durante l'esplorazione. Attraverso le scelte di colore, di tratto, di forma dei segni si mettono così in luce le caratteristiche dei suoni.

A questo lavoro di analisi fa seguito l'attività di invenzione. L'insegnante prepara un cartellone con dei riquadri (le finestre, appunto) che i bambini riempiranno con i segni

inventati (vedi figura 1). Il cartellone sarà la partitura del brano creato dai bambini e la sua esecuzione vedrà uno di loro scorrere in modo regolare una bacchetta sotto le finestre fungendo



così da direttore d'orchestra, mentre gli altri eseguono i loro suoni, così come sono scritti e nel momento in cui sono effettivamente previsti.

Ora il rischio di questa esperienza, come di tutte le esperienze creative, é di risolversi in una somma di suoni, in un elenco di sonorità magari belle e interessanti, poste una accanto all'altra senza un reale progetto compositivo che li tenga insieme e dia loro un senso musicale. Il ruolo dell'insegnante é in questo caso assolutamente determinante: é lui/lei che:

- definisce il progetto richiamando l'attenzione dei bambini sulla necessità di dar vita a un brano musicale e non solo a una somma di bei suoni. Per fare questo può e deve avvalersi di stimoli capaci di costruire un contesto motivante ed efficace. In questo caso, per esempio, le finestre sono state preparate prevedendo diverse distanze fra l'una e l'altra. Ciò sollecita i bambini a organizzare i materiali sonori non pensando a ciascuna finestra come un tutt'uno concluso, ma come una parte di una sequenza sonora più ampia che va costruendosi. Per esempio, la vicinanza fra la prima e la seconda finestra porta a ipotizzare che la prima possa costituire la preparazione di ciò che avverrà nella seconda, nella quale si passa quasi senza soluzione di continuità.
- coglie e valorizza le idee positive che vengono dai bambini;
- interviene nei momenti di difficoltà rilanciando idee abbandonate o proponendone di nuove, orientando cioè l'esperienza creativa in modo che si concluda con un prodotto riconosciuto dai bambini come proprio e nello stesso tempo di cui essi stessi percepiscano il valore e il senso musicale, che essi possano cioè definire un vero e proprio brano di musica e non solo un esercizio didattico. Chi ha esperienza di scuola conosce il senso di delusione provato all'ascolto della registrazione del brano inventato se i bambini stessi lo percepiscono come *brutto*, vale a dire se non ne riconoscono il senso musicale. E altrettanto bene conoscono quel silenzio attonito e quasi incredulo che accompagna l'ascolto di un prodotto percepito invece come *bello.* Si tratta qui propriamente della valutazione del lavoro, che essi sanno compiere – e che quindi si configura come una vera e propria autovalutazione – e che incide sulla loro motivazione e sul loro apprendimento molto più di un voto.

Mi sembra di poter affermare che, nelle attività inventive, la maggiore esperienza musicale di un operatore si traduce in una maggior sensibilità e capacità di cogliere, valorizzare e incrementare il senso musicale delle esperienze condotte dai bambini.

La solitudine dell'operatore musicale

Vorrei chiudere con una breve annotazione su uno dei pericoli principali della figura dell'operatore, sia pure di un operatore preparato sul piano didattico: egli corre infatti sempre il rischio di essere, o di essere considerato, *esterno* all'istituzione. Ciò comporta il rischio della marginalizzazione dell'esperienza musicale, vale a dire la sua separatezza sia rispetto ai contenuti complessivi del curricolo sia rispetto all'idea complessiva di scuola, la quale si costruisce così intorno a discipline forti e deboli, il cui peso, nella percezione dei soggetti coinvolti (studenti, genitori e docenti), risulta chiaramente sbilanciato a favore delle discipline forti, cui la musica non apparterrà mai.

É vero che in alcuni casi felici la collaborazione fra il docente della classe e l'operatore esterno ha prodotto esperienze esemplari proprio grazie all'apporto combinato delle due diverse competenze. In questi casi l'esperienza musicale si é collegata saldamente alla parallela esperienza che si andava compiendo in ambito linguistico o storico-sociale. È il caso, tanto per

fare un esempio recente, dell'esperienza raccontata da Lavinia Amalia Rizzo sul numero 135 del 2005 di *Musica Domani,* in uscita a giorni, relativa a un bel percorso realizzato intorno a *Cipì* di Mario Lodi.

Ma é altrettanto vero che spesso l'operatore vive in modo solitario la sua esperienza didattica con la classe, anche se l'insegnante é fisicamente presente. In situazioni di questo tipo ci sono mancanze da una parte e dall'altra, evidentemente, ma é certo che ciò rappresenta uno degli effetti deleteri della delega attribuita all'operatore, al quale, per il fatto stesso di essere un esperto, viene demandata interamente la progettazione e l'azione didattica. Con conseguenze pesanti per tutta l'istituzione scolastica e per la formazione degli individui.

Bibliografia

Baroni, Mario (1978), *Suoni e significati*, Guaraldi, Rimini-Firenze

Baroni, Mario (2002), *L'ermeneutica musicale* in *Enciclopedia della musica,* Volume II, *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 633-658

Colombo, Adriano – D'Alfonso, Rossella – Pinotti, Mario (a cura di), 2001, *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Milano

Delalande, François (1993), *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna

Della Casa, Maurizio (1985)*, Educazione musicale e curricolo,* Zanichelli, Bologna

Deriu, Rosalba (a cura di), 2004, *Capire la forma*, EDT, Torino

Ferrari, Franca (1992), *Introduzione all'esercizio analitico nella prassi didattica della scuola di* base, in Dal monte, Rossana – Baroni, Mario (a cura di), *Atti del secondo convegno europeo di analisi musicale,* Università degli Studi di Trento, Trento

Imberty, Michel (1986), *Suoni emozioni, significati*, Clueb, Bologna

Imberty, Michel (1990), *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Ricordi Unicopli, Milano

Rizzo, Lavinia Amalia (2005), *Cipì, un gioco per voci, suoni, musiche, ombre* in "Musica Domani", n. 135, pp. 16-19

Stefani, Gino (1987), *Il segno della musica*, Sellerio, Palermo

Stefani, Gino (1977), *Insegnare la musica*, Nuova Guaraldi, Firenze

Tafuri, Johannella (1995), *L'educazione musicale. Teorie metodi pratiche*, EDT, Torino

Vygotskij, Lev S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino

Parte III. Musica nelle Scuole Elementari e Medie inferiori della Provincia di Reggio Emilia: bilancio dell'esperienza di RasMuS 2005

Ester Seritti

Relazione di presentazione degli spettacoli delle scuole selezionati durante la Rassegna Musicale delle Scuole della Provincia di Reggio Emilia (RasMuS)

Torno sempre con piacere a Reggio Emilia, specialmente ora che verifico un rifiorire di interessi e di iniziative sulla pedagogia e sulla didattica della Musica. Ne è prova questo Convegno.

Anche la Rassegna Musicale delle Scuole della Provincia Reggiana, organizzata dal Circolo ARCI Macondo, costituisce uno stimolo per riprendere il cammino iniziato da Olivia Concha sin dagli anni '70 e continuato negli anni '80 dal Laboratorio di Pedagogia Musicale presso l'Istituto "A. Peri". Ricordo che a quei tempi Reggio Emilia era un'isola felice per la Didattica Musicale: costituiva un modello in ambito nazionale per ricerche e sperimentazioni nei vari ordini scolastici.

Dopo un periodo di stasi, anche grazie all'incoraggiamento di eventi a livello provinciale come quello costituito da RasMuS, spero vivamente che le esperienze pedagogico-musicali riprendano quota assieme alle iniziative di formazione e di aggiornamento dei docenti. Infatti tali iniziative si impongono sia per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria che non hanno specifiche competenze nel campo musicale, sia per i musicisti che hanno soltanto competenze strumentali.

Chi insegna educazione musicale deve padroneggiare questo linguaggio e non può ignorare né le linee metodologiche tracciate da oltre 50 anni all'Estero e in Italia, né attuali interessanti esperienze diffuse in molte aree geografiche.

Occorre perciò approfondire la conoscenza di strategie necessarie per l'insegnamento musicale, dato che le potenzialità di apprendimento dei bambini offrono un sorprendente terreno di azione, che può manifestarsi attraverso molteplici forme espressive quali la vocalità, il movimento, la pratica strumentale e la manifestazione creativa di un proprio 'pensiero musicale'.

Riguardo a quest'ultimo punto dobbiamo avere la consapevolezza che, analogamente a quanto accade per il linguaggio delle immagini e per quello verbale, non solo possiamo, ma dobbiamo incoraggiare la produzione creativa degli allievi. Inoltre, per ottenere una sapiente formazione musicale di qualsiasi individuo, occorre curare le basi sensoriali per far conseguire un disinvolto senso ritmico-motorio, l'educazione dell'orecchio e una corretta emissione vocale.

La Commissione di Valutazione della Rassegna di Bagnolo in Piano ha concordemente tenuto presenti queste istanze educative e ha svolto un lavoro non facile.

Hanno partecipato a questa iniziativa le Scuole Elementari di Campegine, di Massenzatico, di Bagnolo in Piano, e, di Reggio Emilia, la "I. Calvino", la "G. Carducci" e la "Matilde di Canossa"; le Scuole Medie "Pascoli" di Cadelbosco Sopra, e "Fontanesi", "Fermi" e "Manzoni"e "Pertini" di Reggio Emilia.

Alla Rassegna hanno partecipato fuori concorso anche i bambini della Scuola Statale dell'Infanzia "E. Comparoni" di Bagnolo in Piano. Malgrado l'esclusione della Musica fra le materie curricolari della Scuola Media Superiore, abbiamo con piacere annoverato fra i partecipanti due gruppi musicali della Scuola Media Superiore Bus Pascal di Reggio Emilia, composti rispettivamente da allievi che si esibivano in *performance* strumentali e di un coro formato da studenti e dal personale dell'Istituto.

Alcune Scuole si sono presentate in forma unitaria; altre hanno preferito la formula dei mini-spettacoli per classi.

Grazie alla disponibilità di Giuliana Montanari (coordinatrice) e di Enzo Oliva (presidente del Circolo ARCI Macondo), le fasi organizzative delle rappresentazioni si sono svolte con regolarità.

Non tutti i gruppi hanno potuto presenziare con la duplice funzione di attori e spettatori, ma auspichiamo che nelle prossime edizioni ciò possa verificarsi.

Per la Commissione, gli aspetti teatrali in sé non potevano certamente costituire il solo parametro di giudizio rispetto a quanto gli insegnanti avevano potuto realizzare in classe nella quotidianità; essi tuttavia hanno offerto molti spunti per giudicare anzitutto la musicalità dei diversi gruppi e poi il valore delle eventuali prestazioni spettacolari. Per affinare il lavoro della Commissione, sarebbe opportuno che, per le prossime stagioni dell'iniziativa, gli insegnanti compilassero preventivamente una scheda di descrizione delle tappe dei percorsi didattici riferiti alle situazioni caratteristiche delle classi che partecipano alla Rassegna.

La Scuola sta vivendo un momento critico e ci rendiamo conto che i docenti sono oppressi da incombenze burocratiche, da norme legislative carenti, e che d'altra parte non sono abbastanza sostenuti per migliorare la loro professionalità. Comunque, dove le motivazioni dei singoli 'eroi' e delle Istituzioni locali sono disponibili, il paesaggio dell'educazione può ancora presentare aspetti talvolta sorprendentemente positivi.

Riconosco l'importanza di avere ripreso il cammino didattico-musicale ed auguro vivamente ai docenti ulteriori occasioni di approfondimento e di scambi professionali.

Finora abbiamo assistito a tristi polemiche di carattere competitivo, egemonico, fra Università e Conservatori. Io sogno una collaborazione serena, intelligente e feconda fra le due importanti Istituzioni. Sono un'illusa? Speriamo di no!…

Renzo Casamatti – Silvia La Ferrara
Classi terze della Scuola Media Statale "Giovanni Pascoli" di Cadelbosco di Sopra

Il Cantastoria racconta le grandi guerre.
Canzoni popolari e foto d'epoca dell'Italia dal Risorgimento alla Resistenza

Classi coinvolte: 4 classi terze
Insegnanti: 1 insegnante di educazione musicale e 1 insegnante di lettere
Durata del progetto: annuale (A.S. 2004/2005)
Tempi dedicati al progetto: orario curricolare

1. Ideazione

È consueto in parecchie scuole medie proporre, nelle classi terze, l'esecuzione, variamente arrangiata, di canti popolari che si rifanno alle vicende storiche del Novecento, che è il principale oggetto di studio del programma di storia per le terze. All'interno del nostro Istituto questa tradizione è resa continua e stabile dal fatto che per il 25 aprile da anni i ragazzi suonano e cantano in piazza a Cadelbosco alcuni brani del repertorio sulla Resistenza. In più alcuni insegnanti di storia utilizzano foto d'epoca per realizzare una sorta di 'storia per immagini' del Novecento.

Considerando queste premesse si può comprendere come la *performance* che abbiamo presentato a Remus 2005 non sia stata il risultato di un vero e proprio progetto, ma la sintesi in forma di spettacolo degli esiti di alcune prassi didattiche condivise e consolidate all'interno dell'Istituto.

Il risultato è una sintetica storia d'Italia dal Risorgimento alla fine della Seconda Guerra Mondiale, attraverso la colonna sonora di alcuni canti popolari e una raccolta di immagini d'epoca.

2. Obiettivi formativi e didattici

Gli *obiettivi formativi* delle attività che sono confluite nella *performance* erano simili, nonostante si trattasse di due ambiti disciplinari distinti: educazione musicale e storia.
In entrambi i casi le principali finalità del lavoro svolto erano:

- la possibilità di vivere un'esperienza interdisciplinare e di gruppo che potesse guidare gli alunni a una maggior consapevolezza del valore della collaborazione e della molteplicità dei punti di vista nell'illustrazione di un tema;
- la crescita di una consapevolezza critica nei confronti della fruizione dei *media*. Oggi i ragazzi 'ascoltano e vedono la storia' quotidianamente al telegiornale, in mezzo a milioni di altre velocissime immagini: per quale motivo la musica che accompagna certe immagini è orecchiabile, perché certe immagini sono presentate in un certo modo e altre immagini non ci sono?

In particolare si è inteso offrire agli alunni partecipanti il gusto e il piacere di operare con il linguaggio musicale, nella convinzione del valore educativo intrinseco a esso inevitabilmente connesso. Si è mirato inoltre allo sviluppo della capacità di ascolto, che sta alla base di ogni operazione musicale e che non sempre è sufficientemente presente nei ragazzi.

Dal punto di vista degli *obiettivi didattici* sono stati perseguiti i seguenti scopi:

a. educazione musicale

- acquisizione dei fondamenti e pratica della tecnica di uno strumento musicale (flauto dolce)
- riproduzione con la voce, per imitazione, di brani corali a una o più voci
- esecuzione individuale e in coro di brani a una o più voci, controllando l'espressione e curando il sincronismo e l'amalgama delle voci

b. storia

- comprensione e memorizzazione degli eventi storici

- comprensione del valore delle immagini nel racconto storico
- acquisizione dei più elementari strumenti di lettura delle immagini.

3. Contenuti

I canti popolari scelti sono stati: *La bella Gigogin, A Tripoli, 'O surdato nnammurato, La lunga penna nera, La leggenda del Piave, Fischia il vento, Bella Ciao*. A questi è stato aggiunto un arrangiamento per flauti del tema del film *La vita è bella* di Piovani.

4. Percorso di realizzazione

La preparazione del repertorio musicale ha impegnato tutte e 4 le classi terze dell'Istituto per l'intero anno scolastico e ha previsto diverse esecuzioni in svariate occasioni (festa di Natale a scuola e presso la Chiesa parrocchiale, festa di Carnevale al bocciodromo comunale, anniversario del 25 aprile nella piazza del paese, spettacolo per la Casa di Riposo), al fine di far vivere ai ragazzi esperienze reali di musica d'insieme in pubblico e di far raggiungere all'ensemble un buon affiatamento.

La preparazione del repertorio iconografico (reperito da pubblicazioni, CD multimediali, siti Internet) ha coinvolto una classe terza per l'intero anno scolastico. Il montaggio dell'iconografia su un file di *Power Point* ha coinvolto 5 alunni ,seguiti dall'insegnante di storia, di una classe terza durante le ore di alternativa alla religione cattolica.

La *performance* con l'unione di musica e immagini è stata provata una sola volta prima dell'esibizione a RasMus.

5. Valutazione

La valutazione dell'esperienza è stata fatta con gli alunni in modo semplice sottoforma di *brainstroming* e ha tenuto conto innanzitutto della qualità educativa del lavoro svolto, tenendo conto, più che di standard predefiniti, delle capacità di esprimersi, di giocare, di comunicare. Si è cercato di valutare anche l'interazione con gli altri, sia in una prospettiva sincronica (i compagni che cantano e suonano con me), sia in una diacronica (in relazione a chi ci ha preceduto e ha eseguito questi brani prima di me), con un conseguente sviluppo del senso storico.

I punti di interesse emersi sono stati i seguenti:

1. gli alunni hanno percepito che il valore del fare musica insieme in questo modo non è consistito tanto nell'imparare a fare delle cose, ma nella creazione di un contesto che ha valorizzato il loro desiderio di 'sentirsi uniti', di partecipare in un certo senso ad alcuni importanti eventi storici, di comunicare valori da loro condivisi quali la pace, la giustizia, la libertà.
2. gli alunni hanno anche interiorizzato attraverso un'esperienza concreta il concetto di 'cultura popolare', imparando ad apprezzarne il valore storico, la spontaneità e l'immediatezza.

In sintesi, questo progetto educativo è riuscito a contribuire in parte allo scopo di rendere un po' meno scolastica l'educazione musicale e un po' più musicale la scuola, con benefiche ricadute sulla convivenza civile e democratica della società.

Marta Bizzarri – Cristina Casarini
Scuola Elementare "Madre Teresa di Calcutta" di Massenzatico

Balliamo sul mondo. Laboratorio di danze multietniche

Introduzione

Il progetto *Balliamo sul mondo* è nato da precedenti esperienze di aggiornamento effettuate da alcune insegnanti presenti nel plesso. La danza etnica è infatti stata oggetto di studio e di pratica didattica grazie ad alcuni corsi, attivati da varie associazioni, rivolti al personale docente. Nell'anno scolastico 2004-2005 si è pensato di investire le risorse d'istituto attivando un laboratorio comune a tutte le classi, a cura di un'esperta esterna. La scelta è ricaduta su Cristina Casarini non solo per la preparazione relativa al contenuto del laboratorio, ma anche per la sua grande abilità nel condurre un'attività di questo tipo con bambini di diverse età, provenienza, stile cognitivo. Il lavoro si è svolto tra febbraio e marzo, prevedendo un momento di ripasso finalizzato alla festa di fine anno scolastico (... e alla partecipazione a Ras.MuS.).

Obiettivi formativi e didattici

- Conoscere danze appartenenti a contesti culturali differenti.
- Percepire proposte melodico-ritmiche coordinandole al movimento.
- Mantenere il ritmo durante l'esecuzione della danza.
- Sincronizzare il proprio canto con quello degli altri.
- Suonare il flauto dolce (classi quarta e quinta A).

Contenuti (a cura di Cristina Casarini)

Le danze presentate durante lo spettacolo di RasMuS non sono la totalità di quelle svolte nel corso del laboratorio: tutte le classi hanno infatti appreso tutte le danze di seguito descritte.

Classe 1a A

NECHO NECHO – Brasile

Letteralmente significa «muovi, muovi». Con questa danza infatti abbiamo imparato a conoscere tutte le parti del nostro corpo a tempo di musica e seguendo una precisa sequenza di movimenti

- Muovere gli occhi, la bocca e le guance
- Muovere la testa
- Muovere le spalle
- Muovere i gomiti
- Muovere i polsi e le braccia
- Muovere i fianchi
- Muovere le ginocchia
- Muovere le caviglie
- Muovere tutto il corpo

La danza è accompagnata al flauto dolce e percussioni dalle classi quarta e quinta, grazie all'integrazione del laboratorio di musica effettuato da Marta Bizzarri.

DANZA DEL BRUCO – Italia

Danza gioco. I bambini formano tanti bruchi che camminano liberamente nello spazio, cantando tutti assieme: «Bruco cammina per di qua parazumpapa, parazumpapa, bruco cammina per di là e la testa gli cadrà …»

HIGHLIFE - Ghana

Questa musica è fra le più tradizionali e popolari in Ghana e in molte parti dell'Africa. È un insieme di diversi stili musicali: lo stile locale con i ritmi delle percussioni tradizionali ghanesi ed altri ritmi di influenza americana e caraibica. Nata negli anni '50, ha raggiunto la sua massima popolarità fra il 1950 ed il 1970.

IL PICCOLO CAVALLO - Cina

È una danza che esprime creatività, espressività corporea, gioco e libertà. Viene generalmente eseguita dai bimbi cinesi nel periodo di carnevale, accessoriati e trasformati in veri e propri cavallini carnevaleschi.

GORILLA DANCE - Australia

I bambini danzando in cerchio, interpretano con il proprio corpo le più caratteristiche gestualità del gorilla (pesante, grosso e un po' pigrone) e quelle del fenicottero (leggero, delicato e aggraziato). È anche un ottimo esercizio musicale-linguistico, ogni bambino deve prestare molta attenzione ed eseguire i movimenti di ciascun animale a seconda del comando che viene dato dal cantante, in inglese.

SAI O PIABA - Brasile

Letteralmente significa «esci, esci o piaba». Il piaba è un pesce di laguna. Il testo dice:

Sai, sai, sai o piaba	Esci, esci o piaba (pesce di laguna)
Saia da lagoa !! (2 volte)	Esci dalla laguna (2 v.)
Bota a mao na cabeca,	Metti una mano sulla testa
outra na cintura,	l'altra alla vita
dà un remelexo no corpo	dà una mescolata al corpo
uma umbigada na outra	e una ombelicata all'altra persona

Classi 2a A e B

NECHO NECHO (vedi sopra)

PETIT SOURISE GRISE (PICCOLO TOPOLINO GRIGIO) - Canada

Danza gioco-filastrocca, in cui ogni bambino (a turno), deve imitare un piccolo topolino grigio che desidera intrufolarsi nei piccoli spazi creati dai bambini, con serpentine e ponti.

TRUC – Italia

Danza gioco in cui si mima un litigio e la ritrovata pace.

TZAWAJ MAGALHALIA – Marocco

Questa musica, spesso eseguita durante i matrimoni, è molto popolare in Marocco: è cantata in lingua araba ma in dialetto marocchino.

SETTE SALTI - Danimarca

Il fatto che questo motivo appartenente ad un paese nordico ci riproponga un gioco ritmico conosciuto anche in altre tradizioni ci fa intuire misteriose relazioni, antichissime influenze tra popolo e popolo. La danza è molto popolare in Danimarca.

LA MOSCA – USA

Danza della mosca. Giochiamo con questo moscone fastidioso che vuole intrufolarsi nella maglietta, nelle orecchie, in bocca, nelle cosce, sotto le ascelle e addirittura nei capelli.

Classe 3a A

PUPU HINUHINU - Hawai'i (Polinesia)

Il testo di questa dolce danza polinesiana dice: "conchiglia splendente, conchiglia splendente che sei sulla spiaggia… conchiglie tutte, andate a dormire". Ecco il testo originale:

Pupu Hinuhinu
Pupu Hinuhinue
Hoke ka'atai – ta a tai – e e
Pupu Hinuhinue

(si ripete 2 volte)
Pupu ia moee
Pupu ia moee!

DANZA DELLE ANATRE – Indiani del Canada

Danza dei nativi indiani della tribù Abenakis nel Quebec. Questa danza rappresenta la migrazione delle anatre.

MALIE TANIFA – Isola di Samoa (Polinesia)

Samoa è una delle isole del Sud Pacifico. La danza descrive il richiamo dei pescatori che escono con le barche di notte per la pesca. Ecco il testo della canzone:

Malie tanifa, malie tanifa
Malie tanifa soso atu i tua pa
Ai ai se tautai ua na iloa le fe'ai
Mua o-o-o !!

GHARBA - INDIA

Dalla regione del Gujarat a sud del Punjab, la Garba Nritya è una danza ballata dalle donne del Gujarat in occasione delle festività più importanti, come *Navaratri*, *Sharad Purnimam Vasant Panchmi*, *Holi* ed altre; la parola *gharba* deriva dal termine *garbadeep* che indica la lampada all'interno di un vaso di terra, e che simboleggia la vita embrionale. Le donne lo portano sulla testa, danzando in cerchio e cantando canti in onore della madre Dea. La danza nasce come esclusiva delle donne, ma attualmente viene danzata anche dagli uomini.

ZIGEUNER POLKA - Svizzera

Letteralmente significa «polka tzigana». È una danza *mixer*, così definita per i continui cambi di *partner* a ogni ripetizione di danza. Durante le festività, era danzata per incontrarsi e conoscersi.

Classe 4a B

KRINICHENJKA – Ucraina/Russia

Letteralmente significa «danza invito» in lingua russa. È una danza-gioco che si eseguiva il sabato sera quando la gente si riuniva nei villaggi. La musica è una combinazione (arrangiamento) di diverse musiche del folclore ucraino. Il carattere della musica è allegro, distinguendosi da molte altre canzoni originali ucraine, dal carattere drammatico.

SASA NUKUFETAU – Tuvalu (Polinesia)

Tuvalu è un'isola della Polinesia. Questa danza letteralmente significa «danza di percussioni» e propone una sfida con il compagno per dimostrare precisione del ritmo e velocità del movimento.

TANGAROA – Isole Cook

Con questa danza anticamente si chiedevano al dio Tangaroa la forza, il coraggio e la resistenza per vincere guerre e battaglie. Attualmente è invece danzata nelle occasioni di incontro tra amici, per puro divertimento.

WI GUT EVERYTHING – Norfolk (Polinesia)

Gli ammutinati britannici del *Bounty* e le loro donne polinesiane si stabilirono nell'isola di Pitcaim. Molto più tardi una parte dei loro discendenti emigrò nelle isole Norfolk. Danze come questa è ciò che rimane delle passate tradizioni thaitiane, anche se è difficile riconoscerle perché hanno subito molte modificazioni nel tempo.

Classi 5aA e B

KRINICHENJKA (vedi sopra)

KA MATE – Nuova Zelanda

Il testo della canzone dice: «Io muoio, io vivo!
Un passo verso l'alto, ancora un altro, ancora un passo in su, fino in cima, dove brilla il sole!»

Ka mate ka mate/ ka ora ka ora (due volte)

Tenei te tangata puhuru – uru
Na ne i tiki mai fakafititera
Aue hupane aue hupane – aue hupane kaupane fititera – hi

NGA TAMA MAORI – Nuova Zelanda

Letteralmente significa «noi siamo i ragazzi maori». La danza ripropone, nei gesti, il testo cantato:

Nga tama maori tatou e	Noi siamo i ragazzi maori di Wharepunga
Nga tama maori tatou e o Wharepunga e	Porgiamo i nostri auguri a tutti voi
Kei te mihi atu nei ki a koutou ra	Ragazzi, ragazze, amici
E tama ma, e hine ma, e hoa ma	Questa è una espressione del nostro affetto
Anei te aroha nui e tu atu nei	Sii forte, sii costante nell'affetto che senti
Kia kaha ra, kia mau to aroha	

COTTONE EYE JOE - USA

Tipica *line dance*, danza in linea, la formazione più moderna della danza americana. Tutti con lo stesso fronte, tutti insieme anche se staccati, per dimostrare che tante stelle luccicano nello stesso cielo.

Il 23 maggio 2005 a Bagnolo in Piano, nell'ambito di RasMuS sono state eseguite

1a A: SAI O PIABA
2a A: SETTE SALTI
2a B: NECHO NECHO
3a A: ZIGEUNER POLKA
4a A: KRINICHENJKA –TANGAROA
5a A e B: KA MATE/NGA TAMA MAORI

Percorso

Il laboratorio è stato condotto dall'esperta esterna Cristina Casarini, dell'associazione *Balliamo sul mondo*.[16] Il laboratorio di danza etnica è stato effettuato in orario scolastico e negli spazi dell'ex-mensa all'interno della scuola elementare, poiché la palestra non era disponibile per mancanza di trasporto e incompatibilità di orari. Hanno partecipato tutte le classi del plesso, in turni di metà mattina per due giorni la settimana, aggregando le classi meno numerose. La preparazione degli accessori previsti nell'esecuzione delle danze ha richiesto la collaborazione dei genitori.

Valutazione

Le insegnanti ritengono opportuno segnalare la grande valenza didattica dell'attività di danza etnica, come arricchimento dell'offerta formativa, sia sul piano della socializzazione che dell'educazione all'ascolto. Il laboratorio ha riscosso un grande successo presso bambini, insegnanti e genitori, che hanno apprezzato gli spettacoli offerti in occasione di RasMuS e della festa di fine anno.

[16] *Balliamo sul mondo* è un'Associazione di promozione sociale; per ulteriori informazioni si veda il sito www.balliamosulmondo.it.

Rossana Sassi
Classe III F della Scuola Media Statale "S. Pertini" di Reggio Emilia

Progetto Musical Together for Dancing

All'inizio dell'anno scolastico 2004/2005 la classe coinvolta nel progetto presentava nuovamente le problematiche emerse alla fine dell'anno scolastico precedente: forte esuberanza non sempre autocontrollata, qualche difficoltà di relazione, disponibilità molto alterna alla collaborazione e motivazione alle proposte scolastiche assai diversificata tra i vari ragazzi. Allo stesso tempo nella mia disciplina, educazione fisica, la classe aveva dimostrato buona motivazione, più che soddisfacente padronanza motoria e, complessivamente, buon senso ritmico.

Mi venne così l'idea di proporre al Consiglio di Classe un progetto che, partendo dalle risorse dei ragazzi, potesse migliorare gli aspetti educativo-didattici carenti. Ho così proposto a tutti i colleghi del Consiglio di Classe la realizzazione di un Musical; ne abbiamo parlato coi ragazzi ed è cresciuta sempre più forte la sensazione che stessimo percorrendo la strada giusta. Abbiamo così iniziato questa esperienza che si è conclusa con la realizzazione dello spettacolo.

Obiettivi formativi e didattici del progetto

- Arricchire le tecniche di relazione all'interno della classe (sapersi muovere nel lavoro di *équipe*, collaborare per superare le difficoltà)
- Favorire il completamento di un percorso di conoscenza di sé
- Favorire la socializzazione nella gioia dello stare insieme ballando
- Saper utilizzare alcuni dei linguaggi non verbali appresi nel corso del triennio (linguaggi espressivi)
- Saper ideare e creare dei testi liberi
- Saper ideare e realizzare le scenografie e i costumi.

Contenuti

- Presentazione di ogni personaggio attraverso testi liberi ideati dai ragazzi
- Presentazione individuale o a coppie o a piccoli gruppi dei personaggi attraverso brevi coreografie di generi danzanti diversi (*hip hop*, danze latine, ginnastica artistica, jazz, *break-dance*, coreografie su brani musicali tratti da altri musical)

Percorso e fasi

- Visione video del musical originale (*Chorus Line*)
- Scelta del titolo
- Creazione dei personaggi
- Ideazione dei testi (dalla bozza alla stesura definitiva)
- Trascrizione dei testi in aula informatica
- Ricerca e scelta delle musiche
- Creazione delle coreografie
- Ideazione e creazione delle scenografie
- Ricerca dei costumi
- Preparazione del finale con un canto (*Another brick in the wall*) e una coreografia di tutta la classe (One da *Chorus Line*)
- Rappresentazione il 5 aprile 2005 al teatro Rosebud per i genitori e gli altri alunni della scuola
- Partecipazione a RasMuS 2005 al teatro Gonzaga di Bagnolo

Docenti coinvolti

Sono stati coinvolti i docenti di italiano, educazione artistica, educazione musicale, educazione fisica, educazione tecnica, inglese e matematica.

Classi coinvolte

La classe 3° F (22 alunni).

Spazi utilizzati

Aula di classe, laboratorio informatica, aula di artistica, aula di musica, palestra, teatro.

Collaborazioni esterne

Ha collaborato al progetto la docente Chiara Cilloni, tirocinante presso la nostra scuola della Scuola di Specializzazione in Scienze Motorie dell'Università di Parma.

Valutazione del progetto

La valutazione finale è molto positiva. Tutti i docenti hanno condiviso con i ragazzi un percorso faticoso ma molto arricchente. I ragazzi hanno saputo superare molte delle loro difficoltà (espressivo-motivazionali) e sono riusciti a relazionarsi più positivamente.
Anche la partecipazione a RasMuS è stata vissuta con entusiasmo e forte impegno.
Concluderei con un pensiero che ci ha sempre guidato nel nostro percorso:

La danza … il più spontaneo e sincero grazie alla vita!

Eleonora Incerti
Classi III, IV e V della Scuola Elementare "G. Carducci" di Reggio Emilia

Happy Birthday – Inno alla Gioia.
Ensemble di tubi sonori e ensemble gesti-suono

Partecipo al Progetto Musica e Scuola dell'Istituto "A. Peri" di Reggio Emilia e in particolare ho seguito le classi terze, quarte e quinte della Scuola Elementare "G. Carducci".
L'anno scorso ho avuto la possibilità di partecipare come uditrice al Convegno REMUS 2004, e sono stata colpita positivamente dalle realtà musicali presenti a Reggio Emilia e dallo scambio d'idee che nasce da questo tipo d'eventi.

Quest'anno ho voluto presentare l'idea ai miei bambini di Quinta (in totale 24 bambini) spiegando loro di cosa si trattava, che avrebbero partecipato tante scuole e che avrebbero visto altri ragazzi in spettacoli musicali. L'idea è nata da tutti; io ho proposto, ma poi sono stati loro a voler 'far vedere' quello che facciamo durante le nostre ore di musica: questi bambini hanno un gran bisogno di far vedere le loro straordinarie capacità; ci tengono e ne sono orgogliosi.

La "Carducci" non è una scuola 'facile': sono presenti molte realtà bambini con diverse culture. persino il semplice gesto di darsi la mano può essere un 'piccolo' problema, ma alla fine i bambini riescono sempre a creare un bellissimo gruppo.

La realizzazione è avvenuta in tempi molto stretti: abbiamo avuto due mesi circa per prepararci, incontrandoci una volta alla settimana per un'ora in ogni classe. Solo negli ultimi incontri abbiamo lavorato tutti insieme. Gli incontri sono avvenuti nella palestra della scuola per un'esigenza di spazio, in quanto questo agevolava i nostri movimenti. Fondamentale è stato l'aiuto delle insegnanti delle classi Quinte che erano costantemente presenti e molto disponibili.

Con i bambini abbiamo pensato a cosa proporre visto che non avevamo tanto tempo e il risultato era sia mostrare cose che erano state fatte durante l'anno scolastico, sia altre del tutto nuove.

Innanzi tutto, abbiamo ripreso il brano musicale *La Battaglia* di W.A. Mozart e lo abbiamo accompagnato con lo strumentario Orff. Questo brano è importante perché, oltre ad essere quello più veloce da suonare, ha richiesto molto ascolto fra i bambini. Suonare su un brano registrato richiede infatti grande sforzo per seguire la musica. Gli obiettivi di esperienze di questo tipo, del 'suoniamoci su', sono sicuramente:

- sviluppo dell'ascolto
- sviluppo del senso ritmico
- consentire l'introduzione di figure semplici come il 'ta' o il 'titi'
- definire il lavoro di gruppo: ognuno ha la propria parte, ognuno è solista, e il risultato è l'insieme che creano tutti quanti suonando.

L'altro brano che abbiamo preparato è stato un pezzo di *body percussion* ovvero percussioni del nostro corpo. Abbiamo creato una prima parte di solo accompagnamento ritmico, diviso in tre parti differenti tra loro. Ogni gruppo ha sviluppato diversi *pattern* ritmici su cui si è esercitato prima separatamente e poi insieme Lla difficoltà maggiore era eseguirli tutti quanti insieme, poiché alcuni di questi ritmi erano molto complessi.

Poi abbiamo preso alcuni brani musicali, in particolare le variazioni di Gidon Kremer sul tema di *Happy Birthday*: *ragtime*, tango e *czardas*. Queste musiche ci hanno suggerito nuovi movimenti ritmici e il tutto è stato eseguito al buio: i bambini avevano sulle mani delle luci fosforescenti che facevano risaltare i loro movimenti. È essenziale per questo brano ottenere il massimo buio possibile per aumentare l'effetto sorpresa.

Credo sia importantissimo l'uso del proprio corpo: è uno de primi strumenti che abbiamo a disposizione e a volte lo ignoriamo completamente. Tutto ciò che è possibile con gli

strumenti deve prima essere sperimentato con il proprio corpo. Tutti i *pattern* ritmici che abbiamo scoperto prima gli abbiamo provati, percepiti e svilupati su noi stessi e solo successivamente su oggetti o strumenti.

L'ultimo brano presentato è l'*Inno alla Gioia* per tubi sonori. Questo è il pezzo con maggior valore educativo, nel senso che è stato creato per la maggior parte dai bambini. Esso si sviluppa su un accompagnamento di percussioni Orff a cui viene aggiunta la melodia eseguita con i tubi sonori. Si tratta di tubi di diverse lunghezze e ogni tubo emette una singola nota (il tubo del Do, del Fa, ecc.). Questo è il brano più difficile in quanto formato sia dalla melodia, sia dall'accompagnamento; inoltre, ogni esecutore ha un ruolo differente: gli accompagnamenti ritmici sono differenziati e la melodia è scomposta sulle singole. Ogni bambino a cui è affidata la melodia suona una sola nota, per cui deve seguire e rispettare una precisa sequenza di suoni.

Questa esperienza è stata molto positiva. I bambini si sono impegnati tantissimo e hanno cercato una maggior unità fra di loro nel svolgere questi piccoli brani. Ho osservato lo sviluppo di una maggior capacità nell'affrontare il lavoro di gruppo e un miglioramento delle capacità motorie, che erano già presenti ma si sono sviluppate notevolmente. Il fatto che tutto fosse accompagnato dalla musica non ha fatto altro che aumentare ancora di più il divertimento e piacere del gioco.

Esperienze di questo genere aiutano soprattutto noi insegnanti a guardarci intorno, a confrontarci e a cogliere tutti gli spunti possibilli per un migliorarci e a rinnovarci insieme ai bambini.

Gabriella Pellini – Iva Šatara – Clementina Garofalo (Patty)
Classi IV A – IV B della Scuola Elementare "Italo Calvino" di Reggio Emilia

Alla ricerca della vera festa

Questo spettacolo nasce dall'esigenza di utilizzare i *diversi vissuti* dei bambini come *pista di lavoro interculturale*. Non abbiamo mai inteso, nella nostra classe, l'intercultura come folklorismo, ma come occasione d'incontro tra persone, tra storie, tra percorsi di crescita diversi certo, ma tutti in realtà uguali nelle loro componenti affettive ed emotive. E quindi non riferita solamente alla presenza di alunni stranieri, bensì intesa come modello pedagogico dell'incontro con l'altro nel rispetto reciproco e nella salvaguardia delle particolarità individuali.

Lo spettacolo risponde inoltre al bisogno di servirsi di *diversi linguaggi* all'interno di un curricolo *interdisciplinare*. Le discipline interessate sono state diverse: italiano, educazione alla pace, religione, educazione musicale e laboratorio teatrale (Progetto MUSE). Ogni materia, nella sua specificità, ha contribuito alla realizzazione di questo unico progetto.
Allo stesso modo, ogni bambino ha integrato le proprie competenze con quelle dell'altro, ha valorizzato il proprio vissuto, ha riconosciuto quello dell'altro e da questo incontro è nato qualcosa di più, qualcosa di veramente 'spettacolare'.

Due anni fa, in occasione del Natale, chiedemmo a Don Vittorio Chiari dell'oratorio cittadino di incontrare i bambini per parlare di pace. Lui ci mandò un clown. Rimanemmo perplessi. Chiesi spiegazioni e lui mi rispose: «Cosa è la pace per i bambini se non ridere e giocare?». Quella frase fu un grande insegnamento.

Questo anno scolastico è iniziato con un evento molto drammatico: Beslan. Come collegio docenti abbiamo deciso di dedicare le nostre attività, il nostro anno, ai colleghi e ai bambini vittime di Beslan.

Ma come e in che modo si può dedicare il lavoro di un intero anno scolastico?
Abbiamo rivolto questa domanda ai bambini e loro ci hanno risposto nel modo più bello e naturale possibile: «Per ricordare i bambini morti a Beslan, dobbiamo imparare a giocare insieme».

È iniziato così un percorso che ci ha portato a mettere in scena a Natale uno spettacolo in cui, attraverso un laboratorio di scrittura creativa, abbiamo incontrato bambini con storie particolari, diverse, ma per molti aspetti uguali alle nostre storie. Nella classe è poi arrivato un nuovo compagno proveniente da un paese straniero; un bambino che ha fatto un lungo viaggio.

È nata così l'idea di realizzare uno spettacolo che avesse il tema del *viaggio* come filo conduttore. Abbiamo chiesto ai bambini di trovare il *senso* e la *motivazione* del *viaggio*. Si viaggia per cercare nuove avventure, conoscere nuovi luoghi, cercare amici, ma soprattutto per trovare felicità, gioia e allegria. Si cerca un posto dove si gioca bene, dove ci si rispetta, dove ci sente accolti e dove ci si può fidare degli altri.

Questi sono i desideri che accomunano i nostri bambini e su questa idea è nato il testo e il titolo dello spettacolo: *Alla ricerca della vera festa* dove linguaggi come la *musica* e il *teatro* aiutano le persone a unirsi, a giocare insieme, a costruire pace nel sorriso.

Avevamo però bisogno di persone professioniste in grado di sostenere, dare forma, realizzare il nostro progetto e così abbiamo pensato a Patti Garofalo e a Iva Satara, due splendide insegnanti, capaci di vedere e valorizzare le capacità di ogni singolo bambino rendendo ogni diversità una risorsa insostituibile. È iniziato anche per noi insegnanti un 'viaggio' alla ricerca di una possibile collaborazione tra queste due grandi esperte che non si conoscevano. Ed è stata subito 'festa', ci siamo trovate subito d'accordo sulle finalità del progetto e così abbiamo continuato a viaggiare con loro, creando quello che loro e i bambini hanno chiamato *un matrimonio tra musica e teatro*.

Ringraziamo Patti e Iva per la loro professionalità, per averci donato la loro amicizia, per il loro calore umano e per averci insegnato tantissime cose. Ringraziamo i bambini; questo spettacolo è nato e si è realizzato grazie ai loro pensieri. Li ringraziamo per tutto il lavoro sino ad ora svolto con tanta gioia.

Note tecniche

- classi coinvolte: due classi quarte
- n° alunni coinvolti: 42
- n° insegnanti coinvolti: 2
- spazi utilizzati: aula di musica e atrio dell'edificio scolastico
- tempi: nel primo quadrimestre il progetto è stato seguito dalle due insegnanti, nel secondo quadrimestre sono subentrate le due insegnanti esperte (5 incontri ciascuna).

Patricia Ann Breeden
Classi III B della Scuola Media "E. Fermi" e III G della Scuola Media "A. Manzoni" di Reggio Emilia

I popoli cantano la storia.
La Seconda Guerra Mondiale e la deportazione ebraica.

Il progetto interdisciplinare *I Popoli Cantano la Storia* nasce dalla profonda convinzione che la conoscenza storica non debba essere soltanto l'apprendimento di una sequenza di nozioni manualistiche, ma che vada approfondita fino a esplorare la dimensione umana della Storia stessa. E uno dei mezzi con cui le idee e i cambiamenti della Storia si trasmettono meglio è l'arte. In questo progetto le forme artistiche prese in considerazione sono: la letteratura, la poesia e la musica.

Quest'ultima in particolare è la più importante, in quanto è la musica (intesa come canzoni, e in particolare canti popolari) a trasmettere invariate le sensazioni degli uomini e delle donne attraverso i grandi eventi della storia. È la musica che esprime l'autentico pensiero e sentimento della gente, dell'uomo che lotta e vive e crea con le sue mani la Storia. Una canzone del fronte ci trasmette, al pari o addirittura meglio di una poesia di Ungaretti, lo stato d'animo di un soldato. Questo non certo perché Ungaretti non sia un bravo poeta; questo accade per la qualità intrinseca della musica di riuscire a comunicare con immediatezza con l'ascoltatore, di fissarsi ai pensieri, di esprimere più cose con meno parole, di colpire, di restare impressa. Con questa convinzione, che cantare la storia fosse il modo più facile ma anche il più veritiero di raccontare la storia di un secolo così controverso come il Novecento, è nato questo programma.

Le canzoni scelte sono canti popolari, tradizionali, di svariata derivazione: canzoni tratte da commedie musicali riguardanti particolari periodi storici; canzoni di protesta, canzoni popolari, ecc.

I testi recitati tra le canzoni scostituiscono nel loro insieme una breve antologia degli autori e dei personaggi più rappresentativi di quel periodo storico. Snodandosi attraverso il Novecento, lo spettacolo ne tocca alcuni dei momenti più importanti: le due Guerre Mondiali, i totalitarismi e l'antisemitismo; le grandi lotte degli anni '60 e i movimenti di protesta.

Trattandosi di argomenti del Novecento, abbiamo rivolto il progetto agli alunni delle classi terze della scuola media, dividendo le parti in modo da alternare i vari quadri. Durante l'anno scolastico 2003-2004 ho lavorato con due classi terze della Scuola Media "A. Manzoni" e con una classe terza della Scuola Media "E. Fermi", mettendo a punto due spettacoli separati, soprattutto per motivi organizzativi. Nell'anno scolastico attuale, 2004-2005, invece, la VIII Circoscrizione ha dato un contributo tale da permetterci di rappresentare lo spettacolo al Teatro Regiò; così ho potuto unire le mie tre terze (due sono della "Manzoni" e una della "Fermi") in un unico spettacolo, in un vero teatro. (Come si sa, la difficoltà di avere ambienti o aule adatti per uno spettacolo è spesso un grosso problema). Per rafforzare il canto e per dare ai ragazzi l'opportunità di imparare più canti e di stare di più sul palcoscenico, lo spettacolo è stato articolato in 3 quadri. Ogni classe partecipava alla parte cantata di due quadri ma eseguiva la parte recitata di un solo quadro. In questo modo, ogni classe aveva il proprio quadro da recitare e su cui lavorare autonomamente e inoltre cantava in un secondo quadro in cui non recitava. Abbiamo definito gli abbinamenti mediante sorteggio e i risultati sono stati i seguenti: Primo Quadro—III H/III G (recitato dalla III H); Secondo Quadro—III G/III B (recitato dalla III G), Terzo Quadro—III B/III H (recitato dalla III B). Nella seconda parte dell'ultimo quadro, anche la 3G si è unita al canto in modo che tutti gli alunni hanno partecipato al finale dello spettacolo. La stessa modalità è stata utilizzata anche nell'introduzione.

I Popoli cantano la Storia (rappresentato aTeatro Regiò il 14 maggio 2005)

Introduzione

- *À la volonté du peuple* e *Do you hear the people sing?* di C.M. Schoenberg e A. Boublil
- *Domande di un lettore operaio* di Bertolt Brecht
- *Senti il popolo cantar?* di C.M. Schoenberg, traduzione di E. Ferrari e P. Breeden

I Quadro – La Prima Guerra Mondiale (3H e 3G)

- Teorie Futuriste dagli scritti di Giovanni Papini
- *Dio del ciel, se fossi una rondinella*, canto di guerra
- *Voi altre donne che andate all'officina*, canto popolare reggiano
- *Veglia* di Giuseppe Ungaretti
- *Sono una creatura* di Giuseppe Ungaretti
- *Questo è il nostro martirio* di Antonio Pardi
- *Fratelli* di Giuseppe Ungaretti
- *Sul cappello che noi portiamo*, canto degli Alpini
- *San Martino del Carso* di Giuseppe Ungaretti
- *Soldati* di Giuseppe Ungaretti
- *L'Assalto* di Emilio Lussu
- *Ta-pum*, canto di guerra
- *Il reticolato* di Carlo Salsa
- *La leggenda del Piave* di E. A. Mario
- *Over there* di George M. Cohan

II Quadro – La Seconda Guerra Mondiale e la deportazione ebraica (3G e 3B)

- *La guerra che verrà* di Bertolt Brecht
- *Tomorrow belongs to me*,dalla commedia musicale *Cabaret* di Kander ed Ebb
- *Il Führer vi racconterà la guerra* di Bertolt Brecht
- *Lili Marleen* di Leip e Schulze
- Da *Il Sentiero dei nidi di ragno* di Italo Calvino
- *Fischia il vento*, canto della resistenza
- Lettera di un partigiano condannato a morte alla figlia
- *O bella ciao*, canto della resistenza
- *Auschwitz* (Prima Parte) di Luneto e Randelli
- *Se questo è un uomo* di Primo Levi
- *Auschwitz* (Seconda parte)
- *Scarpette rosse* di Joyce S. Lussu
- *Auschwitz* (Terza parte)

III Quadro – **Dal Dopoguerra ai giorni nostri**

Prima Parte (3B e 3H)

- *C'era un ragazzo che come me* di Lusini e Migliacci
- *La guerra di Piero* di Fabrizio De André
- Dall'autobiografia di Martin Luther King
- *I have a dream* di Martin Luther King
- *We shall overcome***, c**anto tradizionale
- *Pride (In the name of love)* degli U2

Seconda Parte (con la 3G)

- *He's got the whole world in his hands*
- *Imagine* di John Lennon
- *Blowing in the wind* di Bob Dylan
- Aquarius/Let the sunshine in dalla commedia musicale *Hair* di MacDermot, Ragni e Rado
- **Finale**

Volendo, si possono cambiare i canti, tagliare o aggiungere altri brani e poesie, costruire il tutto su altri periodi o argomenti (Il Risorgimento, Lo Schiavismo negli Stati Uniti, Il Razzismo, ecc.). Questo copione è semplicemente un esempio di come si può realizzare questo tipo di progetto. Purtroppo, nei nuovi libri di testo di musica si trovano sempre meno canti popolari, che invece si possono reperire con una ricerca più approfondita in testi più datati.

Oltre agli obiettivi specifici abbastanza evidenti, tra cui conoscere in modo più approfondito la storia e facilitare la 'visione' dei collegamenti fra diverse materie, ci sono altri benefici non meno importanti, come il miglioramento dell'uso corretto della voce tramite la recitazione e, soprattutto, il canto, come anche un aumento dell'autostima. Non posso sottolineare abbastanza il valore di questi due aspetti dell'attività. Il lavoro svolto nello studio della recitazione fa sì che i ragazzi sentano una maggiore sicurezza nell'affrontare un pubblico adulto. Inoltre, essendo il progetto finalizzato a uno spettacolo rivolto soprattutto ai genitori, lo spettacolo stesso costituisce un 'fattore trascinante' che stimola la partecipazione attiva e il desiderio di migliorare, cioè di 'fare bene', sia singolarmente sia come gruppo. Si osserva perciò anche un miglioramento nella socializzazione e si riesce a coinvolgere attivamente tutti gli alunni. È sorprendente osservare come alcuni ragazzi molto in difficoltà nelle materie 'di studio' partecipino invece a quest'attività con molto entusiasmo con risultati più che dignitosi.

Devo poi ribadire l'importanza del canto. Cantare è una delle forme più elementari di espressione e deve essere 'naturale' e spontaneo quanto parlare o camminare o gesticolare. Nelle scuole di ogni ordine, si pone l'accento sulla necessità di avere strumenti o altri accessori per poter fare musica in modo adeguato, mentre i veri strumenti si trovano nei ragazzi – nelle loro voci. Bisogna farli cantare**,** e bisogna abituarli a farlo sin da piccoli, sin dalle prime esperienze di scolarizzazione, in modo che sia un'attività per loro del tutto normale.

Per quanto riguarda infine la valutazione finale per gli studenti (perché, per forza, dobbiamo fare le pagelle), la mia valutazione si basa sulla loro partecipazione al progetto e l'impegno che ognuno di loro dimostra durante la preparazione dello spettacolo. Non mi sento di esprimere una valutazione su 'come' canta l'alunno, cioè, se ha una bella voce ed è intonato o no; piuttosto mi baso su 'se' l'alunno ha cantato e 'quanto' ha cantato, se la sua partecipazione è stata seria e responsabile, o saltuaria e limitata, ecc. In poche parole, non penalizzerei mai un alunno che ha lavorato con volontà perché non è perfettamente intonato. In fondo si tratta di canti popolari e nel popolo c'è sempre qualcuno non particolarmente intonato, che non per questo vale meno degli altri.

Quando inizio il vero lavoro per lo spettacolo, un lavoro che richiede come minimo un quadrimestre, siccome ho solo due ore alla settimana per classe, spiego molto chiaramente che le valutazioni del secondo quadrimestre saranno diverse dalle valutazioni precedenti, e che tutti hanno la possibilità di prendere 'Ottimo' se si impegnano seriamente.

Il progetto è documentato da una videocassetta registrata durante lo spettacolo e dal copione stesso. È molto interessante vedere le reazioni degli alunni alla visione del video, in quanto per molti è la prima occasione di vedersi registrati a recitare e cantare. Il rapporto con la propria immagine in video è complesso, ma generalmente porta i ragazzi a un interesse ancora maggiore di quello che avevano dimostrato durante la preparazione dello spettacolo. Rivedendosi, molti ragazzi desidererebbero perfino poter rifare lo spettacolo, per impegnarsi di più.

Quest'anno, in particolare, ho utilizzato il 'potere' del video anche prima dello spettacolo, filmando una prova. Facendo vedere la cassetta i ragazzi stessi si sono resi conto degli errori nella loro recitazione, che erano principalmente l'accelerazione durante la lettura e l'uso scorretto della voce (parlavano troppo piano); ma allo stesso tempo, si sono finalmente lasciati convincere che cantavano bene e hanno affrontato le ultime prove con più fiducia.

Ritengo che questo programma sia utile ai ragazzi come ripasso e approfondimento verso l'esame di Licenza Media, ma soprattutto mi auguro che possa essere per loro un modo di scoprire quanto la musica sia l'espressione diretta e pura del pensiero, della passione e del sentimento umano. Essa è il riflesso della vita e della storia dell'uomo, e ha il merito di raccogliere le idee e le vicende delle persone spesso dimenticate dalla storia ufficiale.

Parte IV. Esperienze di formazione musicale nella e per la scuola primaria: riflessioni metodologiche e pedagogiche

Gabrielangela Spaggiari – Irene Bonfrisco

Progetto "Musica–Scuola"

Premessa

Negli ultimi anni nella nostra città è aumentata la richiesta di musica da parte della scuola primaria e secondaria. In particolare vengono richieste figure professionali che possano svolgere dei percorsi didattici all'interno delle classi. Per far fronte a queste richieste abbiamo elaborato da due anni un progetto educativo chiamato "Musica-Scuola" rivolto al secondo ciclo delle Scuole elementari e che prevede il coinvolgimento di sei operatori musicali.

L'Istituto "A. Peri" e la formazione degli operatori musicali

1. *I corsi propedeutici*

Nel nostro Istituto non esistono i corsi di Didattica della Musica; esiste però, da diversi decenni, l'importante realtà dei Corsi di Propedeutica Musicale, rivolti ai bambini della fascia della scuola elementare.

Questa esperienza ha rappresentato e rappresenta tuttora un importante punto di riferimento per la formazione musicale di base dei bambini. I corsi non hanno una finalità professionalizzante ma mirano piuttosto a valorizzare gli aspetti socializzanti e in generale formativi dell'educazione musicale. Vogliono far vivere al bambino un'esperienza musicale globale coinvolgendolo in modo diretto e nel contempo mirano a sviluppare la sua capacità di esprimersi, comunicare e socializzare attraverso il linguaggio musicale.

In questo senso la stessa definizione di 'propedeutico' è un po' insufficiente e forse impropria: non è un corso preparatorio a un fare musica più vero, più importante, formativo, professionalizzante. Le attività che vengono proposte tendono invece a far vivere al bambino un'esperienza musicale globale e non solo strumentale, sviluppando la percezione uditiva, la creatività, arricchendo la formazione ritmico-motoria e l'educazione melodica, favorendo una abitudine all'ascolto attento e critico e alla pratica di musica d'insieme.

L'esperienza maturata all'interno di questi corsi ha evidenziato inoltre l'importanza di sviluppare una formazione musicale di base anche attraverso un uso più 'espressivo' dello strumento, non finalizzato alla sola acquisizione tecnica. Da qui la valorizzazione della educazione strumentale come aspetto fondamentale della formazione musicale di base: con essa l'allievo, oltre a tutti gli apprendimenti legati alle tecniche esecutive, sviluppa infatti una serie di abilità che concorrono alla formazione musicale globale, tra cui:

- la maturazione di una sempre più sviluppata competenza percettiva
- il consolidamento della lettura ritmico-melodica
- la memorizzazione
- il senso ritmico
- la capacità analitica di ascolto
- le capacità interpretative
- la pratica strumentale d'insieme.

Dunque l'educazione strumentale, soprattutto nei primi anni di studio, non può e non deve essere finalizzata al solo insegnamento dell'impostazione tecnica. Essa è da intendersi invece come un'attività più complessa e completa che si rapporta in tutti i suoi aspetti alle stesse finalità generali e alle medesime metodologie della propedeutica musicale. È per questo che si sta cercando di sviluppare un rapporto stretto e diretto tra i corsi di propedeutica e gli insegnanti che si occupano dell'educazione strumentale nei primi anni di studio.

2. *Gli insegnanti di propedeutica strumentale: nuove figure professionali*

È questo l'aspetto che più importa sottolineare in questa sede: il fatto che i Corsi Propedeutici stanno rappresentando anche un luogo di studio, di ricerca e di formazione di nuove figure professionali. Stiamo cercando infatti di lavorare nella direzione di formare a poco a poco nuove professionalità costituendo un gruppo di insegnanti che si occupa specificamente di educazione strumentale in rapporto alle problematiche generali della formazione musicale di base. Questo gruppo lavora in sinergia con le insegnanti di propedeutica condividendo le stesse finalità e metodologie della propedeutica musicale.

Quest'anno, per esempio, è stato realizzato congiuntamente un importante progetto sulla musica d'insieme con i bambini di quarta e quinta elementare. Il percorso, che si è concluso con l'allestimento di una fiaba musicale, è stato documentato in tutte le diverse fasi con l'intento principale di far parlare i bambini coinvolti, affinchè le loro emozioni, le loro esigenze, le loro parole potessero diventare materiale comune di riflessione per tutti gli insegnanti.

Per gli insegnanti di propedeutica strumentale l'Istituto "Peri" organizza inoltre, da due anni, delle Giornate di Studio che si occupano di didattica strumentale in rapporto alle tematiche generali della didattica musicale per bambini.

3. *Il Triennio di pianoforte*

Accanto a questa forte esperienza didattica sta nascendo all'interno dell'Istituto un'altra realtà, per ora circoscritta al primo anno del Triennio di pianoforte. Nel percorso curricolare è infatti presente una disciplina chiamata *Didattica e pratica dell'insegnamento musicale*. Si tratta di un ciclo di lezioni in cui vengono affrontati le problematiche inerenti alla programmazione della attività didattica, i metodi storici e attuali, le tappe dello sviluppo musicale del bambino, ma soprattutto vengono proposti dei laboratori di didattica applicata. In questi laboratori vengono affrontate alcune delle tematiche comuni alla formazione musicale di base dei corsi di propedeutica (metodologie dell'ascolto, formazione ritmico-melodica, metodologia della pratica di musica d'insieme, sviluppo della percezione uditiva); le lezioni e i laboratori sono condotti dalle insegnanti di propedeutica.

Gli allievi di *Didattica e pratica dell'insegnamento musicale* frequentano i corsi di aggiornamento sulla didattica strumentale che l'Istituto organizza ogni anno ed è previsto per loro l'obbligo di assistere ad alcune lezioni di Propedeutica Musicale. Alla fine del percorso viene sostenuto un esame che prevede una parte teorica e l'esposizione orale di un'attività didattica su un argomento a loro scelta.

Il Progetto "Musica–Scuola"

Gli operatori del Progetto "Musica-Scuola" provengono proprio da queste due realtà interne all'Istituto: il gruppo di lavoro sulla Propedeutica Strumentale e il Triennio di Pianoforte.

Per riassumere, la loro esperienza formativa si basa sulla osservazione ma anche e soprattutto sulla esperienza pratica e diretta con i Corsi di Propedeutica, sulla partecipazione ai corsi di formazione e aggiornamento sulla didattica strumentale, sulle lezioni e i laboratori di didattica applicata proposti nel Triennio di Pianoforte.

Inoltre, con cadenza mensile ci incontriamo con gli operatori per elaborare insieme il progetto educativo, diamo loro consulenza per lo svolgimento delle attività didattiche da proporre nelle classi, suggerendo le metodologie da adottare e fornendo materiali per la realizzazione del progetto stesso.

La strategia metodologica che utilizziamo durante i nostri incontri è quella del coinvolgimento attivo degli operatori: per suggerire le metodologie che dovranno adottare simuliamo le lezioni coinvolgendo direttamente gli stessi operatori nelle attività che andranno a

proporre in classe. Si tratta di un approccio che risulta essere molto efficace perché aiuta non solo a memorizzare le attività, ma a essere più consapevoli grazie proprio all'esperienza musicale vissuta innanzitutto attraverso il fare. Agli operatori chiediamo inoltre di documentare su un loro quaderno ogni singola lezione svolta in classe, materiale utile poi per la valutazione finale del percorso svolto.

Alla fine noi responsabili del progetto ci incontriamo con le insegnanti referenti delle scuole elementari e il Dirigente scolastico per fare il punto della situazione, avanzare proposte e discutere i diversi percorsi didattici realizzati.

Ci rendiamo conto che queste esperienze di formazione non possono essere esaustive e complete. L'importante è mettersi nell'atteggiamento positivo di costruire a poco a poco, magari pensando anche a future sinergie con altre istituzioni locali, un humus sul quale far convergere tutte le nostre forze e competenze musicali e didattiche affinchè una importante Istituzione come la nostra possa continuare a garantire una solida preparazione musicale e a offrire anche una preparazione didattica per chi vuole intraprendere la strada difficile dell'insegnamento musicale nella scuola di base.

Descrizione e articolazione del progetto "Musica–Scuola"

Il progetto "Musica–Scuola" è stato elaborato per le classi del 2° ciclo delle Scuole Elementari del 3° Circolo di Reggio Emilia: "G. Carducci", "G. Zibordi", "M. di Canossa", "S. Agostino", "A. Negri" e "D. Alighieri". In totale sei plessi per un numero complessivo di 23 classi e 466 bambini.

Riportiamo qui sotto la tabella che descrive nel dettaglio le classi e le scuole coinvolte nel progetto.

SCUOLE	**CLASSI**	**TOTALE GRUPPI CLASSE**	**NUMERO ALUNNI PER CLASSE**	**TOTALE ALUNNI**	**NUMERO ORE (20 per classe)**
"G. Carducci" Via Samarotto Reggio Emilia	III A	5	18	90	100
	III B		16		
	IV A		20		
	V A		17		
	V B		19		
"G. Zibordi" Viale Montegrappa Reggio Emilia	IV A	2	20	38	40
	VI B		18		

"M. di Canossa" V.le Umberto I Reggio Emilia	III C	7	22	149	140
	IV A		23		
	IV B		20		
	V C		25		
"S. Agostino" Via Riverberi Reggio Emilia	III		19		
	IV		21		
	V		19		
"Ada Negri" Via Emilia S. Stefano Reggio Emilia	III	3	19	66	60
	IV		24		
	V		23		
"D. Alighieri" Via Puccini Reggio Emilia	III A	6	15	123	120
	III TP		17		
	IV A		26		
	IV TP		25		
	V A		24		
	V TP		16		
Totale plessi 6	**Totale classi 23**		**Totale alunni 466**		

Da quest'anno si sono aggiunte 3 classi (due seconde e una terza) delle scuole di Canali e di Fogliano.

Il percorso è articolato su tre livelli che corrispondono alle classi III, IV e V.

Le attività proposte alle classi terze hanno seguito 4 percorsi:

1. il primo denominato *Dentro il suono* ha interessato una serie di proposte mirate ad indagare i diversi piani descrittivi del suono, i così detti parametri del suono. Qui i bambini sono stati coinvolti in esperienze di esplorazione, ascolto, riconoscimento, produzione, riproduzione utilizzando il corpo, la voce, strumenti percussivi e altri materiali. Le attività sono state sempre caratterizzate da esperienze di tipo operativo e sul piano metodologico si è privilegiato un approccio di tipo ludico.
2. Il secondo percorso – *In ascolto* – ha avuto come principale finalità il proporre ai bambini esperienze di ascolto musicale al fine di sviluppare le capacità percettive e interpretative. Le attività, che hanno sempre coinvolto i bambini in modo diretto attraverso la lettura di grafici, interventi strumentali e/o con gesti suono, il movimento e la realizzazione di coreografie, hanno avuto come specifico obiettivo quello di conoscere, riconoscere e mettere in relazione alcuni elementi del discorso musicale per giungere all'individuazione dei più semplici schemi formali.
3. Come terzo percorso sono state proposte attività sullo sviluppo ritmico-motorio attraverso l'uso di filastrocche, canti, giochi motori e ascolti musicali.
4. Gli ultimi incontri sono stati poi dedicati alla presentazione degli strumenti. Gli operatori hanno portato in classe alcuni strumenti che i bambini hanno potuto conoscere e ascoltare da vicino, oltre ad avere la preziosa opportunità di sperimentarli. In questa occasione sono stati introdotti criteri di classificazione e alcune informazioni di tipo storico e organologico. Questo percorso si è concluso con la partecipazione delle classi ad una lezione-concerto tenuta presso l'Auditorium dell'Istituto.

Le classi del Secondo livello hanno approfondito i percorsi relativi al ritmo e all'ascolto. Si è dedicato un ampio spazio alla voce, al riconoscimento e alla memorizzazione melodica oltre all'intonazione di altezze e intervalli. Per questo si è ripreso il tema della filastrocca unitamente a canti di diversi repertori. Parallelamente, e in modo graduale, si è presentato il codice musicale convenzionale passando dalla sola lettura dei simboli ritmici alla notazione kodaliana, per arrivare alla codifica di alcune altezze sul pentagramma.

Si è inoltre approfondita la conoscenza degli strumenti, anche attraverso l'utilizzo di sussidi multimediali, e si è ripetuta l'esperienza del concerto-lezione qui presso l'Auditorium.

I concerti-lezione sono stati certamente un raccordo importante tra le attività svolte in classe dagli operatori e l'attività curricolare dell'Istituto. Nel futuro Terzo livello che coinvolgerà le classi di V elementare che hanno già maturato due anni di attività musicale, oltre ad approfondire i percorsi sopra delineati, si intendono intensificare momenti di incontro tra questi bambini e le opportunità che l'Istituto può proporre. In particolare si è pensato a tre possibili scelte: l'esperienza vocale, quella strumentale e la partecipazione a più concerti-lezione. I bambini potranno infatti accedere a una serie di lezioni di strumento; e si sta inoltre pensando a un loro possibile coinvolgimento nelle attività del coro di voci bianche.

La scelta di proporre agli operatori percorsi comuni garantisce 'unitarietà' al progetto. Gli operatori hanno come punto di riferimento questa traccia da noi elaborata, ma conducono la loro programmazione in autonomia e con il proposito di soddisfare le diverse esigenze delle singole realtà.

Il rapporto e la collaborazione tra l'operatore e il docente della classe è sicuramente molto importante. La figura dell'esperto garantisce la competenza specifica e la qualità delle proposte. La sua presenza in classe però è limitata a un'ora alla settimana per un totale di venti lezioni all'anno. È quindi difficile per l'operatore riuscire a inserirsi in una complessiva attività curricolare, a conoscere tutte le problematiche e le dinamiche del gruppo, a volte anche memorizzare tutti i nomi dei bambini. La presenza del docente di classe è di fondamentale importanza e non dovrebbe limitarsi alla sola compresenza, ma condividere in modo partecipato e attivo il percorso condotto dai bambini. Questo permetterebbe anche una maggiore correlazione con altre esperienze che i bambini conducono nel loro curricolo scolastico stimolando anche programmazioni di tipo interdisciplinare.

A questo proposito stiamo pensando di proporre ai docenti della scuola elementare che seguono nelle loro classi il Progetto Musica–Scuola una serie di incontri dove presentare loro i materiali, che saranno poi elaborati con i bambini, per favorire in questo modo un primo percorso di alfabetizzazione musicale che consenta loro una più fattiva collaborazione con l'operatore esperto. Tra le opportunità indagate ci potrebbe essere quella di coinvolgere gli insegnanti in una esperienza musicale forte come cantare in un coro.

Antonella Coppi

Musica e 'internazionalizzazione':
nuove frontiere didattiche ed educative dalla scuola primaria all'Università

Introduzione

Nell'educazione di qualità per tutti, obiettivo politico prioritario del mondo odierno, assume una valenza centrale la capacità di affrontare con successo problemi, attività e compiti complessi, orientando il focus dell'apprendimento su conoscenze e competenze metacognitive, sullo sviluppo di atteggiamenti e comportamenti funzionali alla comunicazione, al rapporto e al lavoro con 'l'altro', nonché sulla conoscenza di culture diverse da quelle di provenienza.

Sollecitato ad adeguarsi agli standard di istruzione europei, che chiedono maggiore apertura delle frontiere dell'educazione, della formazione, della didattica e della ricerca verso realtà internazionali, l'assetto italiano, con l'entrata in vigore di normative specifiche, ha attivato nell'ultimo decennio innovazioni che investono non solo l'ambito didattico e di ricerca, ma anche quello strutturale e organizzativo.

L'entrata in vigore dei DD.MM. 508/99, per l'istruzione artistica, e 509/99, per la riforma dell'Università, impongono più accurate attenzioni e riflessioni sui futuri obiettivi della formazione in Italia. All'interno di queste direttive, l'educazione e la formazione musicale devono trovare uno spazio che consenta di attuare un progetto globale relativo a qualsiasi livello di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore e all'Università, e *conditio sine qua non* di un profondo arricchimento culturale e personale.[17]

In questa prospettiva prende piede una nuova cultura, secondo cui l'individuo, in particolare quello che ha concluso il percorso di studi, è incentivato all'apprendimento e all'aggiornamento continui, attraverso strumenti che lo stimolino a continuare ad apprendere lungo tutto il corso della vita (*Lifelong Learning*): così auspica anche il Libro Bianco della Commissione Europea (1995).[18]

Migliorare ogni settore del sapere la qualità dell'offerta formativa è compito di tutti i sistemi di istruzione nazionale: misurarne e valutarne l'efficacia attraverso il confronto, con l'ausilio delle Agenzie di valutazione nazionale è ormai prassi di tutti i paesi. Sebbene l'Italia, rispetto ai Paesi dell'OCSE, sia tra quelli che investono maggiori risorse finanziare nell'istruzione, i risultati sono al di sotto della media:[19] il confronto internazionale delle prestazioni degli studenti italiani è complessivamente basso, pare soprattutto per la scarsità di studenti con prestazioni 'eccellenti'.

È in questo quadro sociale ed educativo che si inserisce il mio contributo: una proposta progettuale dal titolo *Songs of Hope* (S.o.H.) raccoglie le linee guida di un nuovo programma di internazionalizzazione dell'educazione musicale e della formazione dell'individuo, attraverso la quale potrebbe realizzarsi l'auspicata sinergia tra Università e Conservatori in un'ottica di apertura, di internazionalizzazione e di ricerca.

1. Eccellenza e internazionalizzazione: nuove frontiere didattiche ed educative in ambito musicale

Le riforme italiane dell'istruzione accademica, contestualmente all'adozione del modulo cosiddetto '3+2', hanno introdotto obiettivi strategici nuovi per l'adeguamento agli

[17] Dalla nota alle scuole di REMUS 2004, in Coppi A. (a cura di), Atti e Documentazione – Morlacchi editore, Perugia, 2005.

[18] Il Libro Bianco della Commissione Europea (1995) auspica la realizzazione di una società dell'apprendimento – *Learning Society* – in una prospettiva di apprendimento continuo – *Lifelong Learning*.

[19] Indagini della *International Association for Evaluation of Educational Achievement* (IEA) svolte sul profilo degli studenti delle scuole elementari, medie e superiori Altre analisi, condotte sulla base del recente confronto internazionale tra trentadue paesi svolto dal P.I.S.A. (*Programme for International Student Assessment*, OCSE 2001) hanno messo in evidenza che il sistema di distruzione italiano non raggiunge le prestazioni medie europee.

standard d'istruzione europea: tra questi emergono quegli aspetti definiti con i nuovi lemmi 'internazionalizzazione' ed 'eccellenza', anche al fine di migliorare il sistema di istruzione italiano, che numerosi indicatori evidenziano non raggiungere le prestazioni medie europee.[20]

Per 'internazionalizzazione', nel contesto dei Conservatori e delle Università, il MIUR intende uno specifico «inserimento e integrazione di una dimensione internazionale nelle attività accademiche di didattica e di ricerca».[21] Essa diventa una priorità assoluta per tutte le Istituzioni che vogliano «migliorare la qualità della formazione, continuare ad agire come tramite insostituibile per il trasferimento della conoscenza, guidare i processi di sviluppo civile, culturale ed umano, accompagnare una società che pone la conoscenza al centro della propria crescita».[22]

Il processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore è stato nell'ultimo decennio accelerato anche grazie ai Programmi Comunitari, che hanno favorito lo sviluppo della dimensione europea dell'istruzione, nei quali si sono inseriti anche i Conservatori, oltre alle Università.[23]

Tale orientamento di internazionalizzazione si è rafforzato anche con l'avvio del *Processo di Bologna*, che mira alla costituzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore integrato a quello della ricerca, successivamente, con il Forum intergovernativo di Berlino e con le dichiarazioni dei Ministri dell'istruzione superiore riunitisi a Parigi, Bologna e Praga. Qui, i Paesi firmatari della dichiarazione bolognese hanno potuto indicare cinque criteri prioritari:

- l'inserimento dei sistemi di crediti formativi;
- la struttura dei corsi in più cicli che danno accesso a diversi livelli di titoli;
- la modularità dei corsi proposti;
- l'adozione del *Diploma Supplement*;[24]
- l'attivazione di corsi e rilascio titoli congiunti.

I DD. MM. 508-509/99 hanno poi accolto tali disposizioni, che le istituzioni di Alta Formazione stanno sviluppando: da più parti, infatti, alle istituzioni deputate all'istruzione si chiede il raggiungimento di un grado di formazione 'eccellente'. Il Ministero, fin dal 2001, ha invitato le Università a dedicare sforzi e risorse all'eccellenza, sia in ambito tecnologico e scientifico, sia umanistico (in particolare, della pedagogia).[25] L'internazionalizzazione degli studi, la mobilità degli studenti e la presenza di stranieri nei nostri istituti costituiranno, infatti, un riferimento obbligato per determinare la qualità dell'istruzione superiore.

L'istruzione superiore in Italia, pur conservando la propria forte tradizione artistica e musicale, patrimonio sul quale fare leva in ogni progetto di riforma di ampio respiro, è

---

[20] Analisi condotte sulla base del recente confronto internazionale tra trentadue paesi svolta dal Programme for International Student Assessment (P.I.S.A.), OCSE, 2001.

[21] Dalla nota CRUI, febbraio 2001.

[22] *Ibidem.*

[23] Vedi D.P.R. 132 del 28.02.2003 e successive note integrative citate nella sezione della Bibliografia intitolata *Fonti di documentazione utilizzate per la ricerca e riguardanti "Formazione musicale ed Internazionalizzazione"*.

[24] Il 'supplemento al diploma' è stato introdotto nel D. M. 3 novembre 1999, n. 509 (pubblicato sulla "Gazzetta Ufficiale" del 4 gennaio 1999, n. 2), nel *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, all'art 11, comma 8, si legge: «I regolamenti didattici di ateneo disciplinano le modalità con cui le università rilasciano, come supplemento al diploma di ogni titolo di studio, un certificato che riporta, secondo modelli conformi a quelli adottati dai paesi europei, le principali indicazioni relative al curriculum specifico seguito dallo studente per conseguire il titolo». Nel D. M. 30 aprile 2004, consultabile sul sito www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/4126Anagra_cf2.htm, prot. n. 9/2004, che ha per oggetto "Anagrafe Nazionale degli Studenti e dei Laureati", si legge all'art. 6: «Le Università, a partire dall'anno 2005 rilasciano, in edizione bilingue, il certificato 'supplemento al diploma' di cui all'art. 11, comma 8, del D.M. 3 novembre 1999, n. 509 in conformità al modello allegato al presente decreto del quale fa parte integrante, fatte salve le integrazioni deliberate dai competenti organi accademici».

[25] La proposta del MIUR prevede la creazione di reti di scuole per la ricerca e l'alta formazione e la nascita di un Istituto Italiano per le Scienze Umane, dal forte orientamento internazionale, basato su un sistema di sinergie, di scambi di docenti e allievi, di programmi integrati.

chiamata a rinnovarsi sotto il profilo dei contenuti e delle metodologie didattiche, utilizzando stimoli provenienti dall'estero, per fornire ai discenti e ai docenti servizi e programmi di qualità, opportunità di sperimentazioni, progetti di studio e di ricerca, adeguati supporti all'insegnamento.

Il Testo Unico sull'Istruzione del 1994 agevola l'ingresso degli studenti stranieri nei Conservatori del nostro Paese: in ordine a tale normativa, attraverso specifici accordi internazionali dovrebbero crearsi le condizioni per esperienze di studio dei nostri giovani anche al di fuori degli stati dell'Unione Europea.[26] Finora i programmi di 'internazionalizzazione' sono stati attivati anzitutto attraverso gli Atenei e i Conservatori, che ricevono fondi dal Ministero dell'Istruzione e dalla Comunità Europea, tramite la presentazione di progetti di durata anche pluriennale, con indicazione degli specifici obiettivi strategici.[27]

Guardando la nostra realtà locale, la rapida crescita della sede universitaria di Reggio Emilia (che ora conta più di cento docenti e ricercatori incardinati a fronte di oltre 4000 studenti), si è sviluppata anche sotto il profilo dell'internazionalizzazione, come testimonia la presenza a Reggio di studenti universitari provenienti da tutta Europa. Anche l'Istituto Musicale Pareggiato "Achille Peri" si sta muovendo in tale direzione, attivando percorsi di studio strutturati con il supporto del Programma Socrates.[28] Gli stessi Enti ed Istituzioni cittadine hanno aperto le porte alle relazioni internazionali: tra esse vanno ricordate Reggio Children[29], che ormai da anni opera sul territorio reggiano attivando scambi con le Istituzioni per l'Infanzia di tutto il mondo, e "Reggio nel Mondo"[30], un'istituzione del Comune di Reggio

---

[26] Anche questo permetterebbe di garantire standard didattici di qualità, per una scuola capace di contribuire alla costruzione di quel "nuovo umanesimo" auspicato anche in sede politica (discorso tenuto dal Ministro Letizia Moratti all'apertura dei corsi 2001/2002 del Conservatorio Statale di Musica "G. Rossini" di Pesaro, 26 marzo 2002).

[27] Programmazione del sistema Universitario 2004/2006, art. 23 *Internazionalizzazione*: è prevista anche la presentazione di progetti specifici a cura delle singole strutture didattiche e dei dipartimenti ad essi afferenti.

[28] Cfr. il sito www.socrates.murst.it/istituzioni/programma socrates; gli artt. 126 e 127 del Trattato di Maastricht, decisione 819/95/CE (reperibile anche in www.edscuola.it/archivio/norme/europa). Si veda anche la nota protocollo n. 1094, Roma, 7 marzo 2003, indirizzata ai Direttori degli Istituti Musicali Pareggiati di Catania e Reggio Emilia, LL.SS - oggetto: Co-finanziamento ai sensi della legge 183/87 del programma europeo Socrates/Erasmus; richiesta documentazione a.a. 2002-2003.

[29] Reggio Children è la società a capitale misto (pubblico-privato) cui il Comune di Reggio Emilia, assieme ad altri soggetti, ha scelto di dare vita nel 1994 per gestire gli scambi pedagogici e culturali già da tempo avviati fra le istituzioni per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia e numerosi insegnanti, ricercatori e studiosi di tutto il mondo. Da un'idea di Loris Malaguzzi, e su sollecitazione di un comitato di cittadini, è così nata una nuova esperienza che, ispirando le proprie ragioni e finalità ai contenuti ed ai valori propri dell'esperienza educativa elaborata e praticata nei nidi e nelle scuole comunali reggiani, promuove la valorizzazione e la diffusione del patrimonio di conoscenze in essi sviluppato. Fra le finalità di Reggio Children rientrano: la diffusione di un'idea "forte" dell'infanzia; la promozione di ricerche e sperimentazioni sul tema dell'apprendere attivo e creativo dei bambini; la qualificazione di una più avanzata professionalità e cultura degli insegnanti; la valorizzazione dei processi di osservazione, documentazione, ed interpretazione dei processi d'azione e di pensiero dei bambini; l'organizzazione di iniziative culturali (mostre, seminari, visite guidate, convegni, corsi di formazione) sulle tematiche dell'educazione. Reggio Emilia oggi è luogo di incontro di numerosi insegnanti, docenti e ricercatori che in Italia e nel mondo si occupano di infanzia ed età evolutiva, con i quali Reggio Children affronta progetti di ricerca in collaborazione con Università, Fondazioni e Ministeri. Reggio Children gestisce anche una rete di scambi culturali nazionali e internazionali, che si concretizzano in iniziative di divulgazione dell'esperienza pedagogica reggiana e di progetti di formazione, interventi di consulenza, la realizzazione e la commercializzazione di pubblicazioni, la gestione della mostra "I cento linguaggi dei bambini" che da 20 anni percorre l'Europa e il Nord America su invito di governi, musei, università, gallerie d'arte. Gli utili della società sono reinvestiti per l'ulteriore sviluppo di scuole e ricerca educativa. Per maggiori informazioni si veda il sito www.reggiochildren.it.

[30] È un'azienda per la promozione di Reggio Emilia: con la delibera veniva indicata anche lo schema di statuto sociale a cui avrebbe dovuto uniformarsi la società. Lo scopo della neonata azienda prevede compiti di gestione, sviluppo e valorizzazione della città di Reggio Emilia "nell'insieme dei suoi rapporti culturali, sociali ed economici in Italia ed all'estero". Per maggiori informazioni si veda il sito www.reggionelmondo.it.

che promuove la nostra realtà all'estero, anche attivando scambi e gemellaggi tra le istituzioni di formazione europee.

Risulta ormai prioritario, dunque, avviare attraverso un confronto con le istituzioni la ricerca di risposte ed indicazioni strategiche ai problemi ed agli scenari dischiusi da queste nuove realtà, passando a dimensioni più significative di intercultura e di internazionalizzazione, anche grazie all'integrazione e alla diffusione di queste nelle ordinarie attività di apprendimento, di insegnamento e di ricerca, in generale e nell'ambito musicale in particolare. Tale nuova ottica permetterà di dedicare forze e impegno verso gli aspetti programmatici, curricolari e organizzativi, anche in vista dell'attivazione di nuovi percorsi di studio e di relazioni internazionali.

È in questo quadro d'insieme che, a mio avviso, si può inserire la proposta progettuale *Songs of Hope* (S.o.H.), un programma statunitense di internazionalizzazione dell'educazione musicale e della formazione dell'individuo in un'ottica anche di eccellenza, nel quale potrebbe collocarsi l'auspicata sinergia didattica e di ricerca tra Università e Conservatori: attivato a Minneapolis/Saint Paul, con il patrocinio del Governo dello Stato del Minnesota, *Songs of Hope* trova attualmente a Reggio Emilia la sua sede ufficiale italiana, offrendo anche da noi una nuova opportunità a studenti ed insegnanti.

2. *Songs of Hope* (S.o.H.): un programma di internazionalizzazione dell'educazione musicale e della formazione dell'individuo

Quando nel 2000 fui invitata a Saint Paul da *Songs of Hope* per curare le voci bianche ospiti del programma, non avrei mai sperato che tale collaborazione trovasse una sua continuità fino a quest'anno, quando ho ricevuto la nomina di Delegato Ufficiale per l'Italia della Fondazione "Sounds of Hope Ltd.", con sede appunto a Minneapolis/Saint Paul, che sovrintende al Programma.

Fondata nel 1990, *Sounds of Hope* iniziò con la semplice idea di unire ragazzi provenienti da tutti i Paesi del mondo per condividere la propria cultura attraverso l'esperienza musicale interculturale. Nacque dunque il progetto *Songs of Hope* (S.o.H.) la prima e principale organizzazione del Programma: ogni estate viene a costituirsi, attorno a un nucleo di ragazzi statunitensi, una 'comunità' di ragazzi tra i 10 e i 14 anni, provenienti da una decina di Paesi del mondo, a cui il Programma fornisce ospitalità totale, senza alcun onere a carico delle famiglie, per offrire ai partecipanti un'occasione di vita insieme, in cui imparare a conoscersi e apprezzarsi culturalmente attraverso l'esperienza semplice e immediata del cantare e produrre musica.

Al "Campus Concordia" di Saint Paul, città gemella di Minneapolis a cui è unita dal ponte sul Mississippi, ogni estate S.o.H. riunisce una nuova comunità di ragazzi per vivere insieme un mese e mezzo[31] in una esperienza interculturale educativa intensa e indimenticabile: ogni Paese invitato deve costituire una delegazione formata da 2 bambini e un accompagnatore. In questi quattordici anni di lavoro, S.o.H. ha ospitato delegazioni di 23 Paesi di tutti i continenti.[32]

La giornata è scandita da numerose attività: canto in coro, percussioni dal mondo, danze etniche. Ogni Paese partecipante è tenuto a presentare un brano cantato, uno danzato ed uno suonato, e ogni ragazzo avrà il costume della propria tradizione locale. L'attività è alternata a momenti di gioco e a momenti di incontro, al fine di promuovere la conoscenza interculturale e di infondere nei giovani ospiti il gusto per le tradizioni culturali diverse dalle proprie.

Quale momento riassuntivo, gli ospiti preparano un concerto vocale corale, alternando i brani con danze popolari e esecuzioni di insieme di 'percussioni dal mondo' e indossando i

[31] Il Programma dura solitamente 5 settimane, da fine giugno alla prima settimana del mese di agosto.

[32] I Paesi sono Madagascar, Uganda, Ghana, Malaysia, Singapore, Cina, Corea, Giappone, Repubblica Ceca, Bosnia, Turchia, Russia, Italia, Giamaica, Porto Rico, Messico, Guatemala, Costa Rica, Panama, Israele, USA, Irlanda del Nord, Ungheria.

costumi tradizionali del Paese che rappresentano. Il *S.o.H Concert* non si tiene solo nella sede di Saint Paul: ogni anno, infatti, S.o.H. promuove il tour che porta per le strade d'America più di 20 *performances* in 2 settimane. Durante il programma, S.o.H. organizza *workshops* per insegnanti di ogni ordine e grado, laboratori e atelier di educazione musicale interculturale, e altri programmi e produzioni didattico musicali, focalizzati sui giovani, guidati da docenti di tutto il mondo.

Si tratta pertanto di un'occasione di 'fare e saper fare' musica attraverso il canto, la produzione ritmico-sonora (libera e organizzata) e il movimento. I ragazzi, mentre cantano, suonano e danzano, comunicano importanti messaggi di tolleranza e comprensione: la musica, vissuta dai giovani prima di tutto come comunicazione, suscita le emozioni più intense e i sentimenti più nobili, potenziando al tempo stesso la capacità di aggregazione.

Questa esperienza è il fondamento per un'apertura culturale al nuovo, con l'obiettivo di raggiungere una sempre maggiore cooperazione tra i popoli, comprendendo civiltà e modi di pensare diversi dai propri. Per i ragazzi partecipanti, S.o.H. risulta un'occasione di crescita individuale davvero unica, sotto il profilo sia umano sia culturale e musicale: pur rimandendo immersi in un contesto anglofono, essi vengono a contatto con lingue e culture diverse, apprendono nuovi *sounds* e manipolano materiali musicali estremamente eterogenei. Le attività musicali e gli shows sono accompagnati da una band di professionisti, mentre il coro è curato da direttori di coro provenienti ogni anno da diverse parti del mondo: nel 2000 toccò a me, e la collaborazione con S.o.H. rimane uno dei momenti formativi più significativi della mia vita professionale.

Nel 2000 è stato prodotto il primo CD musicale *Any culture through the arts*, a cui ho partecipato curando le voci e guidando i ragazzi in questa ulteriore esperienza didattico-musicale in sala d'incisione.[33] Il lavoro è stato per me estremamente arricchente sia sotto il profilo musicale sia sotto quello umano e professionale, proprio per la complessità e l'eterogeneità dei materiali musicali su cui abbiamo lavorato,[34] costruendo partiture per coro, parti da solista ed arrangiamenti in linea con i sounds stranieri:[35] è stata una nuova occasione

---

[33] In riferimento all'attività qui descritta, in ordine alla *didattica e pedagogia della voce e del canto* molte sono state le diverse strategie educative che ho utilizzato. Infatti non sarebbe stato possibile in un contesto così particolare, con tante "abitudini musicali diverse" e conoscenze e competenze diversificate con cui confrontarsi, operare seguendo una metodologia didattico-musicale unica e standardizzata. Inizialmente ho operato per comprendere l'estensione vocale di ogni elemento del gruppo con il metodo dei "vocalizzi liberi"; successivamente ho proposto una piccola prova tecnica in base alla quale ho fornito ad ogni partecipante la propria scheda vocale: è stato così possibile suddividere il gruppo in sezioni di "estensione". Tra gli obiettivi principali e di raggiungimento prioritario, vi è stato quello di miglioramento della capacità di respirazione diaframmatica, alla base di un corretto uso della voce cantata, dando attenzione ai processi di miglioramento della capacità di adattare il proprio suono vocale ad un suono proveniente da abitudini musicali e sistemiche diverse. Al progressivo ampliamento del campo dei suoni personali attraverso semplici esercizi fonico-vocalici, siamo passati successivamente allo sviluppo delle capacità di emissione e risonanza eseguendo ogni giorno vocalizzi a partire da cellule melodiche presenti nei brani scelti per il repertorio che avremmo affrontato durante lo studio per l'incisione e dunque già in corso di assimilazione. Naturalmente ho proposto esercizi di coordinazione ritmica corpo/voce: accompagnamenti ritmici della voce attraverso esercizi di esecuzione di ritmi a due o tre tempi, scandendo la pulsazione e marcando opportunamente l'accentazione ritmica; esecuzione di ritmi costituiti da suoni dalla durata pari alla metà o al doppio della pulsazione base, che si è dimostrata estremamente utile ed efficace per abituare gli "orecchi temperati occidentali" a produrre ritmi e suoni di una diversa esperienza culturale musicale e viceversa: la musica attraverso le proprie specifiche attività legate *all'ascolto, all'esecuzione,alla produzione ed esplorazione*, ha coinvolto i giovani cantanti in modo completo e complesso, esercitando e sviluppando le capacità del pensiero produttivo - immaginativo, del pensiero analitico e logico, nonché l'affettività, il sentimento e la creatività giovanile.

[34] La pratica corale si è sviluppata sia per lettura sia, a volte, per esercizio imitativo, assumendo un valore compensativo rispetto ad una realtà italiana generalizzata in cui si dice che "a scuola si canta poco e per imitazione", nell'ottica educativa in cui la voce è componente significativa del paesaggio sonoro in cui viviamo.

[35] A questo proposito, ho dato molto spazio allo stile vocale personale quale modalità e possibilità di modi particolari di comunicazione e di pronuncia; inoltre, ho operato su una scelta prettamente vocale fra le possibili proposte dai partecipanti, che ha comportato messaggi più o meno involontari, affrontati attraverso l'esperienza

per la conferma convinzioni già presenti dentro di me, in cui è prioritario nella nostra società guardare fuori dai nostri confini e vedere il mondo come patrimonio di civiltà, di arte e di cultura che ha radici antiche.

La musica, parte integrante di questo patrimonio, è uno dei linguaggi fondamentali che contribuiscono alla formazione culturale di ogni individuo: S.o.H., con il suo lavoro al tempo stesso musicale e interculturale, contribuisce alla costruzione di una cultura di valori condivisi. I ragazzi italiani, ed in particolare quelli della nostra città, partecipano al Programma dal 2000, invitati in modo continuativo ogni anno. Al termine del Programma l'organizzazione designa assegna la 'vittoria' a chi si è maggiormente distinto per doti di altruismo e solidarietà, oltre che spiccata predisposizione musicale interculturale: nel 2000 e nel 2002 sono risultate vincitrici due studentesse della nostra città, allieve della Scuola Media Statale "Amedeo D'Aosta".[36]

Quest'anno, S.o.H. 2005 presenta un tour nuovo: nel periodo 20-25 luglio, da Saint Paul la 'comunità' si sposterà verso il Lago Superiore navigando il fiume Mississippi, da Ashland (Wisconsin) a Two Harbors (Minnesota), ed esibendosi in eventi concertistici lungo le rive del fiume e del lago. La *mission* del Programma 2005 celebrerà le culture del mondo, ricordando agli spettatori l'umana interconnessione globale tra l'acqua e la nostra dipendenza ambientale. Verrà anche allestita una mostra di lavori artistici e di scrittura creativa, curata dai rappresentanti dei Paesi partecipanti.

Significativi riconoscimenti sono stati indirizzati alla Fondazione, tra i quali è stata la nomina alla semifinale per il prestigioso premio presidenziale "Coming Up Taller Award" 2004, di cui riportiamo di seguito la nota di merito:

June 1, 2004

SOUNDS OF HOPE, LTD. IS A NATIONAL SEMIFINALIST FOR THE PRESIDENT'S COMING UP TALLER AWARD

Saint Paul based non profit, Sounds of Hope, Ltd., is one of 50 semifinalists nationwide for a prestigious Coming Up Taller Award. Its annual summer concert series, Songs of Hope, which features young performers from Saint Paul and countries around the world, was selected for recognition by the President's Committee on the Arts and the Humanities.

The Committee reviewed more than 300 nominated youth programs from 46 states, the District of Columbia, Puerto Rico, and the Virgin Islands. It selected Songs of Hope as «one of the top arts-and humanities-based programs in the country serving youth beyond the school hours.» The Coming Up Taller Awards recognize and support outstanding community arts and humanities programs that celebrate the creativity of America's young people, and provide them with learning opportunities and chances to contribute to their communities. These awards focus national attention on exemplary programs currently fostering the creative and intellectual development of America's children and youth through education and

---

sugli elementi caratterizzanti della voce e della cultura a cui ogni membro appartiene, quali *il respiro e la pausa*, dato che l'inspirazione e l'espirazione sono i due movimenti naturali necessari per vivere. Il silenzio è l'altro momento che l'espressione vocale porta con sé. Come il respiro, può essere diversamente guidato dai seguenti elementi: a. *L'accento*: sia quello lessicale articola e organizza le parole, sia quello fraseologico che divide la catena parlata continua in sequenze o gruppi ritmici stabilendo una certa gerarchia semantica all'interno della frase; b. *Il tempo*: la modalità di misurazione della velocità dell'eloquio in rapporto alla durata delle pause, alla velocità di articolazione delle sillabe è connessa alla manifestazione di diversi stati psico-emotivi; c. *Le dinamiche*: il volume dell'espressione vocale rende possibile l'incisività negli eventi: d. *Il timbro*: ogni voce reca con sé un colore di fondo personale ed irripetibile; e. *L'intonazione*: la curva melodica può variare in maniera ascendente, discendente o rimanere fissa; f. *L'articolazion*e dei suoni e dei fonemi: alcuni suoni sono imitazioni della natura (onomatopee), altri evocano diverse modalità sensoriali, altri ancora richiamano alla mente caratteristiche emotive e psicologiche; g. *La presenza di elementi non linguistici*: vi sono suoni determinati e indeterminati che gli organi fonatori umani sono in grado di produrre (riso, pianto, grido) e che rappresentano gli *elementi sovrasegmentali* del linguaggio.

[36] Il premio consiste nel poter tornare ospiti del programma ogni qualvolta lo si desideri, ma inseriti nello Junior Staff, un gruppo formato da giovani che hanno terminato le scuole medie e a cui l'organizzazione affida il supporto e la gestione dei momenti ludici e di divertimento.

practical experience in the arts and the humanities. Accompanied by a cash award, the Coming Up Taller Awards not only reward these projects with recognition but also contribute significant financial support to their continued work.

Concludendo, per tutti coloro che hanno partecipato in questi anni al Programma, l'esperienza è stata unica ed entusiasmante: la musica, con i suoi valori universali che superano le barriere geografiche, linguistiche, sociali e temporali, è un elemento importantissimo nella costruzione di una società formata da persone amanti dell'armonia e portate al rispetto reciproco.

3. La scelta dei partecipanti: per un progetto di ricerca sulla valutazione degli apprendimenti e di internazionalizzazione degli studi di Istruzione Superiore in sinergica collaborazione tra le Istituzioni d'istruzione della nostra città

Per prendere parte al Programma, finora, vi era stato un passaparola da parte dei ragazzi e dei genitori coinvolti: l'interesse dimostrato più volte dai media locali ha senz'altro contribuito alla diffusione delle informazioni. Mi è capitato più volte di essere contattata telefonicamente da genitori che, attraverso amici o note lette sui giornali locali, avevano ricevuto pareri positivi sull'esperienza e segnalavano i propri figli per un'eventuale selezione.

Fino a quest'anno, io mi ero attenuta all'indicazione della Fondazione, promuovendo nel febbraio di ogni anno un incontro tra genitori e figli 'aspiranti candidati' e famiglie di coloro che avevano precedentemente partecipato, al fine di creare un contatto diretto tra esperienza e aspettative. A questo primo contatto seguiva sempre una piccola prova attitudinale, che non riguardava solamente l'aspetto delle conoscenze, competenze ed attitudini musicali, ma di quelle relazionali e sociali di ogni ragazzo. La Fondazione predispone ogni anno, infatti, schede attitudinali da compilare con l'ausilio dei genitori e dei ragazzi interessati: a queste, il responsabile locale allega un documento di analisi e valutazione, sulla base di indicatori predisposti da S.o.H.

Dal gennaio di quest'anno, invece, ho proposto alla Fondazione la costruzione di un sistema di selezione che potesse coinvolgere un allargato gruppo di interessati, strutturandola attraverso un lavoro d'equipe. La particolare attenzione all'educazione musicale dedicata dalla Scuola Media Statale "Marco Emilio Lepido" di Reggio Emilia, presso la quale è attivo da un anno il primo corso sperimentale musicale della città,[37] mi ha spinto a prendere contatti con la Preside dell'Istituto, la prof.ssa Lorella Bonicelli, che mi ha messo subito in contatto con un gruppo di docenti dell'area musicale, con cui abbiamo iniziato una proficua collaborazione.

Al Programma 2005 hanno preso parte, infatti, due studentesse della seconda media della "Lepido" a cui è stato affiancato uno studente della quinta elementare della scuola paritaria "S. Vincenzo". Per dar corso al Progetto Pilota, visti anche i tempi ristretti per preparare i candidati all'esecuzione dei brani e delle danze, l'*équipe* ha selezionato internamente i propri studenti sulla base di una scheda indirizzata alle famiglie preparata dalla scuola. Dall'ottobre 2005 è in preparazione un apposito progetto di valutazione, redatto da un gruppo di lavoro che elabori un sistema di indicatori specifici per valutare e scegliere i partecipanti al Programma 2006. Tra i progetti previsti dalla scuola, vi è l'individuazione e la

[37] Dal POF a.s. 2004/2005 della scuola: "L'attivazione dell'IM tende a sviluppare nello studente una maggiore capacità di lettura attiva e critica del mondo, oggi fortemente segnato dalla presenza della musica come veicolo di comunicazione". Viene riservata attenzione anche a quegli aspetti del far musica, come la pratica corale e strumentale di insieme, che pongono il preadolescente in relazione consapevole e fattiva con altri soggetti. L'insegnamento strumentale conduce, attraverso l'integrazione con l'Educazione Musicale e l'apprendimento della notazione e delle strutture metriche e ritmiche, all'acquisizione di capacità cognitive in ordine alle categorie musicali fondamentali e alla loro traduzione e operatività nella pratica strumentale. I ragazzi che frequentano l'indirizzo musicale, durante le ore di L4 e L5, sono impegnati in attività di musica: teoria, ascolto partecipativo e musica insieme. Lo studio dello strumento, effettuato al pomeriggio, prevede come specialità Sassofono, Flauto Traverso, Chitarra Classica, Pianoforte. L'insegnamento strumentale si propone di acquisire il dominio tecnico dello strumento al fine di produrre eventi musicali con consapevolezza interpretativa. Per il perseguimento degli obiettivi è pertanto previsto un incremento orario di 3 ore settimanali.

predisposizione di nuovi strumenti di valutazione d'istituto, in collaborazione con l'IRRE Emilia-Romagna, all'interno del quale si andrà ad inserire anche quello dedicato all'educazione musicale, comprensivo di S.o.H. 2006.

Le linee guida ad oggi tracciate dall'*équipe* riguarderanno la valutazione educativa e metacognitiva degli allievi delle classi seconde nel corso di ogni quadrimestre (nei periodi dicembre/gennaio e aprile/maggio): le osservazioni sistematiche verranno effettuate e riportate su un apposito registro personale degli insegnanti, riguardando anche la sfera emotiva ed affettiva, in un'ottica di apprendimento globale.

Grande attenzione verrà rivolta alla determinazione dell'oggetto del controllo, in termini di comportamenti e prestazioni, che informano sull'avvenuto (e in quale misura) o mancato raggiungimento degli obiettivi didattici formulati in termini operativi (operazionalizzazione degli obiettivi) in modo chiaro, preciso e univoco (attraverso comportamenti osservabili e misurabili), alla misurazione (l'accertamento del conseguimento o meno di tali obiettivi, il cui risultato va sempre espresso in termini numerici) alla valutazione propriamente detta (il giudizio interpretativo dei risultati della misurazione, attraverso la quale viene attribuito ad essi un valore sulla base di criteri prefissati, espresso in uno specifico linguaggio).

Seguendo un approccio costruttivista, nell'ambito di questo sistema di valutazione procederemo anche all'elaborazione di indicatori per valutare le competenze acquisite a scuola, tenendo presente la strutturazione delle conoscenze sulla base dei principi a esse sottostanti, l'organicità, la coerenza e l'accessibilità delle conoscenze elaborate, l'usabilità e la trasferibilità delle stesse, la capacità di recupero e applicazione flessibile di quanto si sa già (per acquisire nuove conoscenze e abilità), le abilità di autoregolazione.

In questo lavoro di ricerca e sperimentazione, sarebbe interessante coinvolgere anche la nostra Università, ed in special modo la nuova Facoltà di Scienze della Formazione, e l'Istituto Musicale Pareggiato "Achille Peri", in un'ottica di verticalità delle competenze. Credo che sarebbe opportuno e fruttuoso che il gruppo di lavoro allargasse il proprio operato anche a competenze tecnico-specifiche capaci di offrire approfondimenti e nuove prospettive di ricerca: l'Istituto Musicale "Peri" potrebbe apportare contributi per lo studio delle competenze musicali, mentre la Facoltà di Scienze della Formazione potrebbe occuparsi della analisi dei sistemi di valutazione degli apprendimenti, allargando il campo di indagine anche a realtà educative e formative estere.

Realizzare un progetto educativo di così ampio respiro, con una partecipazione tanto importante, dimostrerebbe quanto sia presente oggi nella nostra città il desiderio di promuovere, da parte dei diversi livelli educativi e delle Istituzioni, a livello locale prima e più allargato successivamente, sforzi comuni che forniscano nuova linfa all'educazione musicale.

Vogliamo lavorare per una reale sensibilizzazione dell'importanza strategica dei processi educativo-musicali in un'ottica di partecipazione interculturale e di internazionalizzazione, coinvolgendo tutti i settori della società impegnati a vario titolo nella formazione dell'individuo, trovando presso le istituzioni di istruzione superiore (Conservatori, Istituti pareggiati e Università) il luogo idoneo per ampliare le proprie conoscenze e competenze musicali, fruendo di un'offerta formativa musicale a livelli avanzati e di eccellenza.

Sarà così possibile trovare spazio per forme di interazione e cooperazione tra questa diverse Istituzioni, verso un 'progetto globale' che muova dall'educazione musicale per riqualificare e rinnovare l'intero ambito educativo, costituendo «non solo un iter per la formazione di cittadini musicalmente colti, ma a sua volta un iter che serva a promuovere e migliorare nel tempo attraverso gli insegnanti, l'educazione, la didattica, la formazione musicale, l'intercultura e l'internazionalizzazione, le nuove generazioni».[38]

---

[38] In Coppi A., *REMUS Reggio Emilia Musica Università Scuola: studi e ricerche sulla formazione musicale, Introduzione ai lavori del Convegno 2004*, Perugia, Morlacchi Editore, 2005.

Bibliografia

Testi

AA.VV., *Scuola Italiana, Scuola Europea*, Genova, Ass. Treelle, 2002

AA.VV., *L'Europa valuta la scuola. E l'Italia? Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile*, Genova, Ass. Treelle, 2002

Cenerini R. - Drago A., *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2000

Coppi A. (a cura di), *REMUS Reggio Emilia Musica Università Scuola: studi e ricerche sulla formazione musicale,* Perugina, Morlacchi Editore, 2005

Damiano E., *L'azione didattica*, Roma, Armando Editore, 1993

Deriu R., Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale. In J.-J. Nattiez (cur.), *Enciclopedia della Musica*, vol. II, Torino, Einaudi, 2002, pp. 804-821

Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 1999

Domenici G., (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid, 2000

Drago R., *La costruzione della professione docente: gli standard professionali*, in Drago R. et. al., *Insegnanti professionisti*, Trento, Erickson, 2001, pp. 33-57.

Emiliani F. - Addessi A.R. , *Il profilo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare*, Conferenza di Facoltà, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, via Zamboni 34, 27 marzo 2002.

Ferrari, F., Ripartire dall'identità musicale, in Piatti M. (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Bologna, Clueb, 1994, pp. 131-145

Gattullo M., Il profilo professionale dell'insegnante, in M. Corda Costa M. - S. Maghiragi S. (a cura di), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990, pp. 99-127

Hargreaves et al., *The identities of music teachers*, in Kopiez R. et al. (a cura di), *Proceedings of the 5th Triennal Conference of the ESCOM*, September 8-13, 2003, Hannover University of Music and Drama

Guasti L., *Modelli di insegnamento*, Novara, De Agostini, 1998

Jori A. M. - Migliore A., *Imparare a insegnare – I ferri del mestiere*, Milano, Franco Angeli, 2001

Imberty F., *Il bambino e la musica*, in J.-J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della Musica*, vol. II, Torino, Einaudi, 2002, pp. 477-495

Isfol, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Milano, Franco Angeli, 1994

Isfol , *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, Milano, Franco Angeli, 1997

Mugny G. - Carugati F., *L'intelligenza al plurale. Rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo*, Bologna, Clueb, 1988

Olsson B., *Il sapere musicale è di tipo estetico o sociale?*, in Addessi A. R. (a cura di), *L'autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, Quaderni della SIEM, n. 12 (1997), pp. 110-118

Plessi P., *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola, 2004

Spruce G., *Aspects of Teaching – Secondary Music - Perspectives on Practice*, London, The Open University, 2002

Trevarthen C., *Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication*, in *Musica Scientiae*, Special Issue 1999-2000, pp. 155-215

Tafuri J. , *L'Educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995

Varisco A.M., *Portfolio: valutare gli apprendimenti e le competenze,* Roma, Carocci, 2004

Fonti di documentazione utilizzate per la ricerca e riguardanti "Formazione musicale ed Internazionalizzazione"

- L. 183/87 (è la legge che riguarda il co-finanziamento dei programmi decisi dall'Unione Europea)
- Testo Unico sull'Istruzione, 1994
- Trattato di Maastricht (fonte originaria del programma Socrates), "Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee", n. C191 del 29 luglio 1992
- D.M. 508/99
- D.M. 30.04.1999, n. 224
- DPR 132 del 28 febbraio 2003
- *"Co-finanziamento ai sensi della legge 183/87 del programma europeo Socrates/Erasmus; richiesta documentazione a.a. 2002/2003"*; note del Ministero indirizzate alle varie istituzioni per l'Alta Formazione artistica e musicale, in conseguenza dell'allargamento ad esse del programma Socrates
- Decisione n. 451/2003/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 27 febbraio 2003, recante modificazione della decisione n. 253/2000/CE che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di istruzione "Socrates", "Gazzetta Ufficiale", n. L 069, del 13/03/2003, pp. 0006-0007

- Norme fondamentali riguardanti il programma Socrates: Trattato di Maastricht (in particolare, artt. 126 e 127, con richiami testuali); decisione dell'Unione Europea n. 819/95/CE (che ha istituito il programma); note del Ministero già esposte nei numeri precedenti e relative a Conservatori ed Istituti musicali pareggiati
- D.M. 5 agosto 2004 (*Programmazione del Sistema Universitario per il triennio 2004/2006*), in particolare l'art. 23 (*Internazionalizzazione*)
- Seminario Congiunto sulle Politiche di Internazionalizzazione Europa-USA, Università di Cassino, 7-9 Marzo 2005

Siti Internet consultati

Casa Editrice Erickson, www.Erickson.it
Internet Scuola, www.internetscuola.net
Bruno Bassi, www.brunobassi.it
Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Palermo, www.unipa.it
Scuola Media Statale "Leonardo Da Vinci – Einstein", www.space\.comune.re.it/davinci-einstein
Biblioteca di Documentazione Pedagogica, www.bdp.it

Monica Boni

Risorse per la formazione musicale:
la dotazione della Biblioteca "Armando Gentilucci"

1. Finalità e obiettivi

Il tema di questa giornata di lavoro[39] mi impone innanzi tutto alcune precisazioni.

La biblioteca dell'Istituto Musicale, che qui rappresento, non potrà farsi portatrice di esperienze dirette *di* formazione musicale: le finalità istituzionali che la accomunano ad altri servizi bibliotecari specializzati in discipline musicali e le caratteristiche costitutive che le assegnano storicamente un ruolo di risorsa specialistica di pubblica consultazione, giustificano la sua presenza qui, semmai, in qualità di soggetto che può/deve contribuire a rendere possibili tali esperienze.

Questo contributo va perciò 'indirettamente' inteso, ossia veicolato da una generica disponibilità in biblioteca di risorse per la formazione musicale, e ciò riconducendo a esse in primo luogo quel complesso di attività e di servizi che hanno per oggetto la conservazione e la valorizzazione di un patrimonio librario e documentario d'interesse musicale; in secondo luogo, su un piano di osservazione più strettamente epistemologico, la disponibilità della dotazione didattica *stricto sensu*.

Essendovi rappresentato, infatti, il propagarsi interdisciplinare del musicale, occorrerà discernere nella dotazione attuale della biblioteca quanto sia riferibile al corredo bibliografico previsto per la formazione musicale in senso lato da quanto si prospetti di immediata utilità per la formazione musicale primaria. In altre parole, rispetto a un posseduto che si prefigge di veicolare e documentare a tutto tondo gli aspetti riguardanti il musicale, qui sintetizzati nel *sapere*, *saper fare* e *saper far fare*, occorrerà isolarne la parte di destinazione più propriamente didattica.

Al fine perciò di armonizzare il contributo a quelli presenti quest'oggi, tralascerò di descrivere tanto gli strumenti destinati alla formazione musicale professionale,[40] per sua natura ricompresa nella biblioteca che ne è, *sub specie* bibliografica, l'espressione, quanto le risorse disponibili per la cultura musicale amatoriale, di per sé sfuggente e sfaccettatissima.[41] Le osservazioni che seguiranno si concentreranno su quel terreno di mezzo localizzabile nel nucleo di risorse rivolte all'educazione *alla*, meglio sarebbe dire, *attraverso* la musica.

È pensando soprattutto agli insegnanti, quali soggetti titolari dell'attività formativa primaria, che rivolgerò questa breve comunicazione agli aspetti utilizzativi, siano essi documentari o strumentali, di un servizio bibliotecario già indagato, peraltro, nelle sue peculiarità essenziali l'anno passato qui a *Re-mus*.[42]

Ponendoci in una prospettiva frontalmente opposta ma funzionale alla didattica, potremmo abbozzare una prima rilettura del tema della giornata alla luce di questi presupposti. In Biblioteca non si progettano solitamente unità didattiche – in questo senso l'ambito

---

[39] Lo ribadiamo qui per ragioni di chiarezza: *Esperienze di formazione musicale nella e per la scuola primaria: riflessioni metodologiche e pedagogiche.*

[40] Si intendono gli strumenti bibliografici o più genericamente la natura dei documenti di pertinenza dei musicisti e dei musicologi.

[41] La formazione e la cultura musicale amatoriali presuppongono vari gradi, spesso insospettati, di competenza. Nella maggior parte dei casi si identificano in processi di auto-formazione e perciò svolti in un ambito di esperienze che attingono ad una dimensione soggettiva dell'approccio alla musica. In esse la trasmissione di conoscenze si mantiene comunque entro una cerchia esterna agli ambiti istituzionali e tradizionalmente "deputati a", vuoi per la scarsa possibilità di penetrazione dell'educazione musicale per come è concepita attualmente nella scuola dell'obbligo, vuoi per l'imprevedibilità dei casi e delle modalità di accostamento alla musica che riguardano le stagioni di vita di una persona.

[42] *Cfr.* Monica Boni, *Il ruolo della Biblioteca Gentilucci dell'Istituto "A. Peri" nella formazione musicale di base*, in *Remus: studi e ricerche sulla formazione musicale. Atti e documentazioni* a cura di Antonella Coppi, Perugia, Morlacchi, 2005, pp. 61-72.

formativo *nella* scuola primaria vi è del tutto estraneo – così come in essa non si formano formatori – vi si esclude altresì l'ambito formativo *per* la scuola – ma, possiamo affermare con sicurezza, vi si creano talvolta i presupposti strumentali e materiali perché ciò avvenga.

La Biblioteca quindi potrà sentirsi chiamata in causa non in quanto soggetto di attività formativa, quanto piuttosto come *serbatoio di oggetti funzionali all'attività stessa.*

2. Per un'introduzione alle risorse

2.1 I soggetti

Per circoscrivere debitamente un campo per nulla precisato dalla generica espressione 'oggetti'[43] si potrà procedere a calibrarne il senso previa analisi dei destinatari e degli *standard* dei servizi applicati a quegli oggetti.

Documentare la didattica musicale, ovvero dotarsi degli strumenti per il 'saper far fare' musica, significa, per una biblioteca, orientare parte delle proprie risorse ai bisogni dei soggetti coinvolti nel processo formativo. I destinatari delle risorse oggettuali e di servizio funzionali alla didattica possono perciò ricondursi essenzialmente ai profili fondamentali di utenza docente e discente.

Su un piano di osservazione analitica, dalla parte di chi offre il servizio si rilevano alcune caratteristiche implicate nel rapporto coi titolari dell'attività didattica, i quali possono o meno evidenziare difficoltà nella fase di primo orientamento in biblioteca, con tutta una serie di gradazioni intermedie. Il profilo dell'utente-docente si rivela assai vario in relazione alle proprie competenze musicali e ciò rende particolarmente dinamico il momento di interazione per l'operatore addetto al *front-office*, il quale potrà trovarsi a dover tarare le proprie strategie di guida su persone motivatissime ma affatto sprovviste di formazione musicale, così come su musicisti professionisti impegnati solo occasionalmente in progetti specifici di attività formativo-musicali rivolte ai bambini e denotanti, in molto casi, scarsa familiarità con gli strumenti bibliografici.

La casistica degli studenti che si apprestano a diventare essi stessi insegnanti ripropone alla biblioteca la medesima flessibilità di approccio, dovendo far fronte a richieste commisurate a profili assai differenziati. La domanda-tipo dell'universitario iscritto alla facoltà di Scienze della Formazione Primaria, spesso con livello minimo di alfabetizzazione musicale, non coincide con quella del diplomando o neo-diplomato del Conservatorio/Istituto Musicale che svolge attività di avviamento dei bambini allo studio dello strumento o che risulta impegnato in progetti di formazione musicale primaria nelle scuole elementari. Le due tipologie di utenza denunciano rispetto alla Biblioteca aspettative qualitativamente non omologabili.

Particolarmente interessante si rivela a questo proposito il tipo di relazione che instaurano con l'oggetto della loro ricerca. Mentre gli insegnanti esprimono nelle loro richieste una volontà di utilizzo immediato del materiale presente in Biblioteca – e ciò sia nel caso in cui l'accesso ai servizi di consultazione e prestito presupponga un *framework* e una strategia predisposta almeno nelle linee progettuali, sia nel caso in cui la visita alla Biblioteca preceda, a mo' di verifica preventiva delle disponibilità strumentali, l'elaborazione dell'unità didattica –, negli studenti il tipo di relazione coi materiali assume connotati di maggiore complessità.

Se si esclude, infatti, l'eventualità della preparazione di esami, esercitazioni o verifiche periodiche, per le quali esista una bibliografia specifica 'preconfezionata' dal docente, caso questo riconducibile al precedente, l'utenza studentesca vi unisce sovente la necessità di produrre autonomamente elaborati anche originali, qualificabili in 'tesine' e tesi di laurea, per cui all'utilizzo di materiale presente si unisce l'esigenza di documentare una ricerca bibliografica in senso lato. Da questa seconda prospettiva risulta chiaro il bisogno di ricorrere a strumenti di reperimento delle informazioni che consentano di rapportarsi agli oggetti non immediatamente disponibili nella Biblioteca di riferimento.

[43] Può non risultarne chiara la natura: se materiali, ad esempio, occorrerà specificare se si tratta di oggetti fisicamente intesi o di altre entità.

2.2 Gli oggetti

Trovare, identificare, selezionare, ottenere, sono le azioni in cui si esplicano le funzioni dell'utente[44] di un servizio bibliografico, soltanto l'ultima delle quali descrive il congiungimento con l'oggetto, con l'esemplare di un documento localizzato nella sua fisicità, grazie a strumenti che ne hanno reso possibile il reperimento.

Gli oggetti di cui il nuovo concetto di biblioteca si pone come serbatoio, sono quindi essenzialmente oggetti della ricerca degli utenti.

Come si presentano questi oggetti? Che natura hanno?

Nell'era del digitale va detto innanzi tutto che gli oggetti non sempre coincidono con la loro natura fisica. Per questo motivo potremo trovare in Biblioteca tanto risorse strumentali materiali quanto risorse strumentali virtuali.

Le prime, caratterizzandosi per la loro fisicità, e opponendosi in ciò all'oggetto virtuale, si qualificano per la natura del supporto su cui viene fissato un dato contenuto. Potranno concretizzarsi perciò essenzialmente in documenti cartacei, sonori e audiovisivi a seconda che il contenuto verbale, musicale, sonoro, grafico sia fissato su carta, su nastro, su vinile, su compact disc. I corrispettivi bibliografici saranno nel primo caso monografie a stampa, pubblicazioni periodiche, musica a stampa nella presentazione di partitura, spartito, o parte strumentale, negli altri casi le manifestazioni musicali, e non solo, fissate su dischi, audiocassette, *compact disc*, videocassette, *digital video disc*. Li accomuna la diretta maneggiabilità del supporto.

Al contrario, le risorse virtuali (a parità di contenuti rispetto a quelle fisiche) potranno essere individuate a partire da una fonte non immediatamente tangibile, ma richiamabile da una rete interna e quindi materialmente presente su un *server* che le gestisce, o raggiungibile in remoto attraverso la navigazione in Internet. Li caratterizza il non esserci fisicamente, neppure in prossimità.

Si può concludere innanzi tutto che il digitale amplifica all'infinito le potenzialità di una Biblioteca intesa come raccolta ordinata dei documenti presenti in essa**.** Ogni pubblicazione di nuove risorse, realizzata in qualunque parte del globo, rappresenta potenzialmente una nuova fonte da vagliare qualitativamente, e che comunque va ad aggiungersi a quelle esistenti.

Nella dimensione virtuosamente 'incontrollabile' dell'informazione non sarà perciò la natura del supporto a darci una visione organica (non si pretende esaustiva) del posseduto, che sia funzionale, fra le altre, alle istanze della didattica, quanto il contenuto dell'oggetto, materiale o virtuale che sia.

L'amplificazione, inoltre, riguarda tanto l'aspetto quantitativo della documentazione quanto quello qualitativo in termini di aggiornabilità dei contenuti in tempo reale.[45]

La seconda conclusione riguarderà perciò la vera natura degli strumenti utili all'insegnamento della musica, per cogliere la quale dovremo spostare preferibilmente la nostra attenzione sulla finalità specifica del loro contenuto, l'entità vera focalizzabile come risorsa primaria della ricerca.

3. Per una guida alle risorse

3.1 Gli strumenti

La finalità di una risorsa può essere semplicemente quella di ottenere un risultato legato all'esistenza di altre risorse.

---

[44] Cfr. Carlo Ghilli, Mauro Guerrini, *Introduzione a FRBR: Functional Requirements for Bibliographic Records*, Milano, Editrice Bibliografica, 2001, p. 93.

[45] Il risvolto della medaglia è rappresentato dal fatto che la disponibilità di queste risorse richiede ulteriori investimenti economici, che non sempre la Biblioteca può supportare, se non per scelta, magari a scapito di altre risorse.

Ragionando in termini di distanza fra noi e il documento, possiamo prospettare in primo luogo una scala gerarchica d'accesso al contenuto del documento stesso, per cui avremo uno schema a imbuto rovesciato che, a partire dal livello più esterno di risultato della ricerca ci incanala sempre più nella direzione di un contatto diretto con esso.

I livelli di approssimazione all'opera contenuta nel documento sono scandibili nelle tipologie fondamentali di strumenti per la ricerca come le bibliografie, i cataloghi, gli annuari, i periodici.

Le bibliografie ci informano su quanto viene pubblicato in assoluto su un dato soggetto. In campo musicale, la bibliografia internazionale più significativa è il *Répertoire International de Littérature Musicale*, comunemente noto con la sigla RILM,[46] che nasce come repertorio annuale in lingua inglese dei titoli pubblicati sulla musica in ogni parte del mondo e si qualifica come pubblicazione periodica corrente con decorrenza dall'anno 1967. Attualmente la versione cartacea si pubblica con molto ritardo rispetto alle pubblicazioni repertoriate ed è stata soppiantata nell'uso da quella *on-line*, aggiornata mensilmente, o da quella disponibile in *Cd-Rom*, che riceve aggiornamenti ogni quattro mesi.[47]

Le notizie bibliografiche riguardanti i contributi di carattere pedagogico o educativo-musicale con relativi *abstracts* che ne sintetizzano il contenuto sono raggruppati sotto il comune soggetto «Pedagogy».[48] La classificazione di *Pedagogy* si articola nelle suddivisioni che includono saggi di pedagogia musicale generale o di storia della pedagogia, contributi relativi all'educazione musicale con riguardo al *curriculum* scolastico, al livello di istruzione o di formazione professionale che ne discrimina programmaticamente il *target*. È prevista altresì una sezione dedicata all'educazione musicale amatoriale.

Oltre all'esempio del RILM, una prima sintesi vorrebbe raggruppate le bibliografie sull'educazione musicale, come del resto le bibliografie in genere, in:

- virtuali, apprezzabili in quanto risorse che offrono garanzia di aggiornamento in tempo reale e possono essere disponibili alternativamente:
- *on-line*, nel qual caso difficilmente potranno esser fruite come risorse *open access*[49]
- *su supporto digitale*[50]
- cartacee, preferibili se l'oggetto della ricerca è circoscritto a un campo molto specifico e la pubblicazione principale può costituire di per sé un terreno di indagine tracciato in partenza. Su supporto tradizionale possono trovarsi:
- repertori storici e correnti[51]
- bibliografie contenute in pubblicazioni specifiche[52]

---

[46] Fondato nel 1966 dall'*International Musicological Society* e dall'*International Association of Music Libraries*, il RILM è sponsorizzato dalle medesime associazioni e governato da una Commissione Internazionale Mista designata dagli sponsor. L'esistenza di un centro internazionale si deve alla collaborazione del *Graduate Center of the City University of New York*.

[47] I costi elevati di abbonamento corrispondono alla commercializzazione di un progetto di proporzioni monumentali che presuppone l'esistenza di agenzie nazionali che svolgono attività di ricerca ai fini di raccogliere, spesso per merito di collaborazioni spontanee da parte degli autori, gli estremi bibliografici e gli *abstract* dei contributi sulla musica editi nel proprio paese da segnalare alla redazione centrale.

[48] I tipi di documento oggetto della pubblicazione sono contrassegnati da una sigla alfabetica che ne chiarisce l'estensione: di articolo, di volume, di registrazione, di commento, di dissertazione, con riguardo alla natura del supporto (si segnala ad esempio se si tratta di risorsa elettronica).

[49] Se si escludono fasi iniziali di pubblicazione, in cui la risorsa viene concessa in modalità *free* a scopo promozionale, successivamente la sua fruizione presuppone una modalità d'accesso *on demand*, subordinata al pagamento di una quota d'abbonamento.

[50] Anche le condizioni di disponibilità in *Cd-Rom* sono riconducibili a quelle della categoria precedente.

[51] Si tratta della versione obsoleta delle analoghe risorse *on-line*.

[52] Si vedano le note bibliografiche poste in calce alle voci lessical-biografiche dei repertori enciclopedici, o le bibliografie date in appendice come elenco dei testi consultati per l'elaborazione di contributi monografici o per saggi di periodici o miscellanee.

Le bibliografie possono contenere riferimenti a documenti cartacei e/o disponibili in *full-text* via *Internet* previa sottoscrizione di abbonamento o come risorse *free*.[53]

Altre risorse reperibili sul *web* possono individuarsi in siti tematici, portali dedicati e, in generale, *virtual reference desk* o motori di ricerca ben strutturati cui rapportarsi come accessi preferenziali alle risorse disponibili.[54]

Un ruolo di guida ragionata particolarmente utile per districarsi nell'universo delle risorse virtuali è di fatto svolto dai siti ufficiali di associazioni e organizzazioni didattico-musicali.[55] Della loro frequentazione anche l'utente non direttamente coinvolto nella vita associativa può beneficiare ricavandovi informazioni necessarie all'aggiornamento della propria attività professionale. Oltre a render noti i materiali pubblicabili e le espressioni in genere dell'attività dell'associazione, questi siti svolgono una funzione di veri portali di accesso alle risorse di comune utilità per l'esercizio della professione. La struttura del sito si identifica solitamente in un repertorio strutturato di fonti ipertestuali di informazioni, organizzato in base alla finalità delle risorse stesse, le quali risultano raggruppate e intitolate a categorie quali istituzioni educative, riviste musicali, siti monografici, siti scolastici, repertori e strumenti di ricerca, legislazione, associazioni e organizzazioni didattico musicali, associazioni e organizzazioni scolastiche, software.[56]

Le categorie di risorse non sono tipologicamente omologabili: in alcuni casi si riferiscono a strumenti di immediata utilità, quali gli indirizzi per accedere direttamente a contributi scientifici di interesse pedagogico-didattico o per rapportarsi ad applicativi tecnologici di interesse musicale (*software* di composizione, di elaborazione sonora, di notazione musicale) o per richiamare elaborati musicali disponibili in rete come partitura e/o come *file-audio*.

La maggior parte delle categorie rientra tra le risorse che svolgono una funzione di accesso ad altre risorse e dunque risulta assimilabile per analogia alle tradizionali bibliografie. Il linguaggio ipertestuale, applicato alla funzione tradizionale di strumento per il reperimento di informazioni, facilita il lavoro preliminare alla fase di ricerca vera e propria, poiché ne abbrevia in modo consistente i tempi e ne condiziona positivamente il risultato, introducendo modalità di esplorazione 'ad apertura di scatole cinesi' che spostano via via l'orizzonte degli obiettivi iniziali, arricchendoli di nuove e inattese istanze.

Esaurita la funzione delle bibliografie e circoscritto l'ambito del proprio obiettivo conoscitivo, la selezione delle entità identificate durante la fase di ricerca necessiterà di materializzarsi a un certo punto in documenti fisicamente intesi.

Per procedere ad un livello ulteriore di approssimazione al documento, occorrerà perciò rivolgersi ad altra categoria di strumenti quali sono i cataloghi. Essi contengono informazioni bibliografiche elaborate in forma standardizzata, funzionale all'individuazione, con un margine di errore pressoché uguale a zero, delle manifestazioni, ovvero delle edizioni di entità-opere ricercate e, successivamente, alla localizzazione degli esemplari posseduti dalle biblioteche o

---

[53] Un esempio di risorsa periodica *open access* di interesse pedagogico-musicale è «Analitica: rivista online di studi musicali», edita dal gruppo Analisi e Teoria Musicale in collaborazione con il Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università degli Studi di Bologna, di cui si dà di seguito l'URL della versione in Lingua Italiana www.muspe.unibo.it/gatm/Ita.

[54] Cfr. L'Istituto Nazionale di Documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa (Indire), il cui sito www.bdp.it/index.php# svolge una funzione di portale dedicato alle attività internazionali che si svolgono intorno alle tematiche educative. La banca dati bibliografica è organizzata per aree tematiche tra le quali è compresa anche la musica. Un portale di possibile utilizzo anche commerciale si trova all'URL www.edumus.com.

[55] Cfr. *International Society for Music Education*, il cui sito ufficiale www.isme.org contiene informazioni relative a concorsi, convegni ed eventi di interesse internazionale.

[56] L'elenco delle categorie citate ricalca la struttura del sito ufficiale della Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM), www.siem-online.it/, che, oltre a un repertorio organizzato di *link* utili per riferirsi ad altre associazioni e organizzazioni didattico-musicali, contiene una preziosissima 'sitografia' ragionata per la musica d'insieme, che consente di localizzare direttamente materiale musicale di interesse didattico da utilizzare in classe.

disponibili sul mercato, nel caso si tratti di cataloghi prodotti dagli editori con finalità commerciali.
I cataloghi delle biblioteche e, in generale, di istituzioni con finalità archivistiche di conservazione, possono distinguersi in base al supporto in quanto:
- cataloghi cartacei a schede o a volume[57]
- cataloghi informatizzati suddivisibili per estensione in:
- cataloghi di singole istituzioni: possono essere consultabili in via esclusiva di rete locale o essere pubblicati e accessibili via *web*[58]
- cataloghi collettivi: riuniscono cataloghi di più entità istituzionali che catalogano in cooperazione,[59] o che prendono parte a progetti dedicati a singole tipologie bibliografiche[60]
- meta-cataloghi: riuniscono risorse catalografiche presenti su *web* indipendentemente dai sistemi e dai *software* utilizzati per la catalogazione.[61]

Tra i cataloghi di singole istituzioni occorre fare riferimento a banche dati rivolte all'ordinamento di fondi speciali di interesse pedagogico-musicale o di archivi di documentazione di istituzioni parimenti finalizzate.[62] Anche i cataloghi di biblioteche generali possono riservare sorprese, dal momento che potrebbero conservare saggi o pubblicazioni periodiche sulla didattica musicale, confluiti per effetto di documentazione o di supporto ad attività specifiche svolte in un certo contesto territoriale.

Una maggiore probabilità di successo si profila sicuramente dalla ricerca condotta su cataloghi dedicati a istituzioni di carattere speciale operanti in ambito musicale. Da questo punto di vista le biblioteche annesse ai Conservatori o, più genericamente, alle istituzioni formative musicali, dovrebbero costituire un buon punto d'inizio su cui riversare le proprie aspettative circa una dotazione sufficientemente aggiornata degli strumenti per la didattica musicale.

La presenza in questi contesti di attività propedeutiche alla formazione musicale professionale e di esperienze di lavoro condotte sull'educazione alla musica dei bambini, rappresenta, se non altro, una premessa indispensabile per la nascita e la crescita di una dotazione specifica.[63]

3.2 Metodi e mezzi

---

[57] Funzionali in questo formato se dedicati a fondi ben delimitati e conclusi.
[58] I cataloghi consultabili via Internet presuppongono la dotazione di un'interfaccia 'amichevole', ossia concepita per l'accesso pubblico a banche dati strutturate per la gestione integrata di attività gestionali della biblioteca e di funzioni bibliografiche. Un esempio di OPAC (*Online Public Access Catalogue*) di recente pubblicazione è il profilo dedicato alla Biblioteca "A. Gentilucci" dell'Istituto Musicale A. Peri di Reggio Emilia. Il catalogo, che compie in questi giorni un anno di vita, è consultabile all'indirizzo http://municipio.re.it/peri_biblioteca dal menù 'accesso ai cataloghi'.
[59] Un esempio di catalogo collettivo è l'Opac delle Biblioteche aderenti al Sistema Bibliotecario Nazionale (SBN), http://opac.sbn.it/, ormai soppiantato dall'agile funzione di ricerca bibliografica del portale Internet Culturale, www.internetculturale.it/. L'incremento per catalogazione derivata di quest'ultima risorsa la proietta, in prospettiva, verso una dimensione sconfinante nella categoria dei 'meta-cataloghi'. Anche la Biblioteca "Gentilucci" dell'Istituto Musicale "Peri" di Reggio Emilia partecipa dal 1998 al progetto del catalogo unico, attraverso la sua adesione al Sistema Bibliotecario Nazionale. Una piccola percentuale delle notizie bibliografiche inerenti il suo patrimonio complessivo risulta attestata anche sui cataloghi collettivi, accentuandone la visibilità in un contesto nazionale di interesse bibliografico musicale.
[60] Si veda ad esempio il catalogo italiano dei periodici, www.cib.unibo.it/acnp/.
[61] Di larga copertura è il MAI (Metaopac Azalai Italiano) consultabile al sito: http://opus.cilea.it/java/index.htm.
[62] Per il posseduto della Biblioteca del Centro Nazionale di Documentazione Pedagogica, cfr: www.indire.it/risorse/banche/catalogobdp.htm; cfr. anche il sito www.crsdm.it/ del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale di Fiesole.
[63] Per un compendio storico delle attività di educazione musicale di base e di propedeutica alla formazione svolte in seno all'Istituto Musicale A. Peri di Reggio Emilia, cfr. *Musica Scuola Laboratorio: l'educazione al suono e alla musica a Reggio Emilia dal 1973 al 1990*, Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia, Assessorato Istituzioni Culturali (Poligrafica Reggiana), 1990.

La visibilità dei cataloghi da *Internet* e, più in generale, la condivisione di risorse tecnologiche che tutte le ricomprende, accorciano le distanze che ci separano dall'oggetto della ricerca e stimolano la circolazione capillare delle informazioni e dei relativi contenuti culturali a prezzo di strategie di accesso sempre più sofisticate.

L'adeguamento ai nuovi presupposti della comunicazione e dell'informazione impongono continue rimesse in discussione degli strumenti di lavoro e delle competenze implicate nei servizi. A questo proposito va riconsiderato il ruolo della biblioteca, che da luogo fisico di conservazione ed erogatore di servizi correlati alla distribuzione del proprio materiale si propone altresì come soggetto mediatore dei bisogni dell'utente verso altri soggetti. La mediazione può avvenire tanto nella fase di sostegno/guida alla ricerca cui siano implicate informazioni direzionate, quanto nel momento finale dell'ottenimento, qualora la biblioteca si faccia erogatrice di servizi a domanda individuale.[64]

L'impiego di nuovi mezzi e di risorse umane delegate al loro utilizzo esprimono un potenziale informativo di rinnovato profilo anche per la biblioteca musicale di Reggio Emilia.[65] La volontà di operare in ambiente di catalogazione partecipata ha determinato scelte di lavoro la cui validità potrà essere apprezzata in una prospettiva assai vicina. L'evoluzione conosciuta in tempi recentissimi dalla base-dati nazionale, infatti, ha trovato nell'approfondimento delle specificità dei materiali musicali una prima, esclusiva, strada di affinamento dei requisiti bibliografici speciali, ove li si inquadri in una politica di effettiva funzionalità alla ricerca scientifica.

Le strutture periferiche del sistema stanno adeguando le loro risorse per aprire a trecentosessanta gradi la possibilità di dialogo con la base dati centrale. Per il momento il colloquio avviene per dati fondamentali e comuni a tutti i tipi di materiale, per cui anche le modalità d'interloquire dell'utente col catalogo riflettono la struttura già superata delle risorse informatiche locali.

Consultando il catalogo *on-line* della Biblioteca Musicale "Gentilucci", i canali prospettati tanto in apertura di sessione, quanto nella successiva maschera da 'altri canali di ricerca' e in 'raffina ricerca' corrispondono ai campi tradizionalmente prefigurati per la ricerca condotta su materiale librario. Mancano a tutt'oggi campi corrispondenti ai parametri specificatamente musicali quali forma, organico, numero d'opera, numero di catalogo tematico, tonalità, appellativi, perché solo di recente previsti nella base dati centrale e non ancora recepiti dai *software* locali.

Per poter condurre comunque la ricerca su questi parametri, la biblioteca ha predisposto un campo di ricerca organizzato in sintassi ordinate per organico vocal/strumentale richiamabile sotto forma di lista dal campo 'soggetti' o egualmente ricercabile, per combinazione di parole, dal campo 'ricerca libera'.[66]

L'OPAC consente una visione aggiornata del posseduto della biblioteca poiché esiste una procedura automatizzata di scarico dei dati che entra in funzione ogni mattina importando i dati inseriti il giorno precedente.

La pluralità tipologica dei documenti posseduti è salvaguardata dalla possibilità di condurre separatamente la ricerca su musica a stampa, audiovisivi, documenti di antiquariato o su tutto il posseduto. La presenza di alcuni fondi speciali ha determinato la scelta di privilegiarne l'accesso attraverso una visualizzazione dedicata sotto forma di 'biblioteche virtuali'.

---

[64] A questa categoria di servizi sono assimilabili il prestito interbibliotecario e il servizio di *document delivery*.

[65] Cfr. nota 20.

[66] Una guida *on-line* su come operare una ricerca per organico si trova all'indirizzo www.municipio.re.it/peri_biblioteca/paginenuove/istruzioni.htm ed è comunque accessibile dall'*home-page* del catalogo attraverso l'attivazione del menù informativo evidenziato con la nota musicale. Si veda altresì la tabella delle abbreviazioni utilizzate (www.municipio.re.it/peri_biblioteca/paginenuove/abbreviazioni.html) per l'elencazione, in stringa di soggetto, degli strumenti destinatari della versione originale dell'opera e le sue eventuali trascrizioni.

La familiarità acquisita con lo strumento di ricerca a catalogo ci accosta, in definitiva, a quella parte di posseduto che più riguarda da vicino l'oggetto della trattazione.

Nella rassegna che seguirà gli strumenti programmaticamente orientati a supportare la formazione musicale primaria potranno essere colti nella loro dislocazione fisica. Il 'serbatoio di oggetti' comincia a definirsi in termini di organizzazione interna e le sue componenti a prender forma in base alla qualità delle espressioni contenute.

4. La dotazione della biblioteca

4.1 Saggistica: pedagogia e didattica della musica

Non tutto il materiale implicato nell'attività di formazione musicale e presente in Biblioteca risulta attualmente attestato sul catalogo *on-line,* la cui copertura risulta peraltro esaustiva per quanto riguarda la dotazione saggistica.

Un'intera sezione vi é dedicata espressamente alle pubblicazioni monografiche riguardanti la pedagogia e la didattica della musica, le quali, data l'organizzazione della biblioteca in larga percentuale a scaffale aperto, sono direttamente accessibili, trovandosi raggruppate fisicamente in un settore ben preciso, individuabile con la sigla PED. La libera consultabilità del materiale[67] ha reso necessaria una collocazione classificata che ricalca le articolazioni interne del soggetto 'Pedagogy' nell'accezione proposta dal RILM.[68]

La dotazione, quantificabile ad oggi in 777 titoli, si articola fondamentalmente in:

- saggi e studi sulla pedagogia musicale: vi si analizzano le fasi e i meccanismi di apprendimento del bambino legati allo sviluppo delle facoltà percettive e all'acquisizione di abilità ritmico-motorie. Si approfondiscono tematiche legate alla necessità di stimolare lo sviluppo non-solo-musicale complessivo del bambino attraverso l'esercitazione di queste abilità.[69]
- metodi, materiali e progetti riguardanti la didattica finalizzata alla prima formazione musicale: vi si riportano esperienze già organizzate in unità didattiche, con obiettivi che vanno dal conseguimento di capacità d'ascolto attivo, alla capacità di elaborare creativamente materiali musicali, alla lettura musicale attraverso la scoperta del rapporto suono-segno.

---

[67] Un eventuale documento sonoro allegato in origine alla pubblicazione può essere richiesto all'operatore.

[68] Si riporta in dettaglio lo schema classificatorio elaborato tenendo conto delle caratteristiche del posseduto al momento della sua risistemazione sulla base dell'ossatura fondamentale proposta dal RILM, in accordo con le aspettative dell'utenza:

1. Pedagogia
1.1 generale
1.2 psicopedagogia e psicologia infantile
1.3 pedagogia della musica
2. Didattica
2.1 generale
2.2 didattica della musica: studi e principi teorici
2.3 didattica della musica: metodi, materiali, progetti
3. Proposte operative e guide alla programmazione didattica
3.1 scuola materna
3.2 scuola elementare
3.3 scola media
3.4 scuola secondaria superiore
3.5 scuole professionali di musica
3.6 educazione amatoriale e formazione di base
4. Propedeutica musicale
4.1 strumenti didattici
4.2 flauto dolce
4.3 musica vocale
4.4 musica strumentale
4.5 metalli e xilofoni
4.6 tastiere e melodiche
4.7 chitarra
5. Libri di testo

[69] Le strategie educative implicanti la musica possono contribuire in generale a sviluppare meccanismi mnemonici e capacità di concentrazione i cui benefici travalicano gli obiettivi di apprendimento strettamente riferiti al linguaggio musicale.

- proposte operative: presentate solitamente in rapporto alle fasce d'età dei bambini, riguardano giochi legati alla produzione del suono attraverso l'esperienza melodico-vocale, attività di esplorazione plastico-gestuale del suono che conducono alla lettura ritmica, esperienze condotte genericamente sullo strumento.

4.2 Musica per strumentario didattico, propedeutica allo strumento e metodologia didattica

Nella quarta suddivisione di PED, intestata alla propedeutica musicale, sono collocate essenzialmente le partiture vocal-strumentali concepite o adattate per strumentario Orff e/o per altri strumenti e oggetti musicali d'uso didattico.[70]

I metodi e le pubblicazioni di avviamento allo studio dello strumento tradizionale per bambini dagli otto agli undici anni, o, più genericamente, per principianti, sono collocati altrove, e più precisamente nella sala dedicata alla musica a stampa, in calce alle partiture in dotazione per il singolo strumento con l'indicazione aggiuntiva DID, che chiarisce l'intento programmaticamente didattico della pubblicazione.

La letteratura per didattica strumentale attestata in Biblioteca si aggira attualmente intorno ai 300 titoli. Essa comprende essenzialmente:

- metodi d'approccio allo strumento per principianti, di lettura a prima vista, d'improvvisazione in stili diversi;
- repertori iniziali per lo strumento, che propongono composizioni d'autore originariamente concepite per una facile esecuzione e trascrizioni per lo strumento di opere composte per altro organico.

Metodologie, riflessioni, testimonianze e ricerche che coinvolgono questioni di tecnica vocal-strumentale e di relativa didattica sono classificate e fisicamente raccolte in una sezione saggistica dedicata a Organologia e Tecnica vocal-strumentale. La consistenza di questa sezione, individuabile con la sigla STR, si aggira intorno ai 321 titoli e la sua articolazione interna ricalca la classificazione degli strumenti musicali contenuta nelle tabelle del sistema di classificazione decimale Dewey, senza che questo sistema venga peraltro applicato al momento dell'assegnazione della collocazione.[71]

---

[70] Per una prima ricognizione sullo strumentario didattico cfr. Sebastian Korn, *Lo strumentario didattico: indicazioni per l'uso e primo repertorio*, Amadeus, 1989.

[71] Diamo di seguito, in dettaglio, la struttura della sezione STR senza addentrarci in questioni dibattute in altre sedi per quanto concerne i criteri di classificazione degli strumenti musicali:

1.1 studi generali
1.2 studi storici suddivisi per epoche (da 1.21 a 1.27 cfr. STO)
1.3 studi storici suddivisi per luogo
1.31 generali
1.32 per città
1.33 per regioni o aree geografiche
1.34 per nazioni
2. voce, canto corale, direzione di coro
3. strumenti a tastiera, meccanici, elettrofoni, a percussione
3.1 a tastiera
3.11 pianoforte (anche pianoforte preparato)
3.12 clavicordo
3.13 clavicembalo (anche virginali e spinette)
3.14 aerofoni a tastiera
3.141 organo
3.142 organo ad ancia (armonium)
3.143 organo elettronico
3.2 strumenti meccanici ed eolici
3.21 idiofoni meccanici (campane meccaniche, carillon)
3.22 aerofoni meccanici
3.3 elettrofoni
3.31 elettrofoni monofonici (onde Martenot, teremin)
3.32 sintetizzatori
3.33 nastri e musica concreta
3.34 elaboratori
3.4 strumenti a percussione
3.41 idiofoni
3.42 membranofoni (tamburi)

Altre testimonianze, non più necessariamente in linea con le moderne acquisizioni in proposito, ma di possibile interesse per un approccio storico alla metodologia didattica, sono reperibili tanto all'interno della dotazione musicale per lo strumento,[72] quanto tra le fonti riprodotte modernamente in edizione anastatica e conservate in sala di consultazione.[73]

4.3 Pubblicazioni periodiche di interesse teorico-pedagogico

Qui trovano posto principalmente pubblicazioni periodiche d''interesse musicale. Riviste, annuari, organi e bollettini di associazioni, notiziari editoriali costituiscono la dotazione per sua espressa natura aggiornata e coerente rispetto ad alcune manifestazioni che il sapere musicale può assumere all'interno di svariate metodiche d'indagine.

Gli ultimi numeri pubblicati delle testate in corso d'abbonamento vanno per così dire incontro al lettore e si propongono con particolare evidenza sugli espositori.[74]

Tra i titoli dedicati alla pedagogia musicale e alla didattica si segnalano le italiane:

- «Musica Domani», trimestrale di cultura e pedagogia musicale che decorre dal 1970.[75] Organo della Società Italiana per l'Educazione Musicale, rappresenta un punto di riferimento insostituibile per la pedagogia e la didattica musicale. Si propone di divulgare gli esiti più

4.strumenti a corda (cordofoni)
4.0 archi e liuteria
4.1 violini
4.2 viole
4.3 violoncelli
4.4 contrabbassi
4.5 altri strumenti ad arco (viole soprano, tenore, basse, da gamba, viole d'amore, ghironde, vielle)
4.6 strumenti a plettro
4.61salterio
4.62 lira
4.63 liuto
4.64 mandolino
4.65 vihuela
4.66 chitarra
5. strumenti a fiato (aerofoni e legni in generale)
5.1 famiglia del flauto
5.2 strumenti ad ancia (launeddas, pive, zampogne, cornamuse)
5.3 strumenti ad ancia doppia
5.31 oboe
5.32 corno inglese
5.33 fagotto
5.34 controfagotto
5.4 strumenti ad ancia semplice
5.41 clarinetti
5.42 clarinetti bassi
5.5 sassofoni
5.6 ance libere (armonica a bocca, fisarmonica, concertine)
5.7 ottoni (strumenti a bocchino)
5.71 tromba
5.72 trombone
5.73 corno (corno francese)
5.74 corno da caccia
5.75 cornetta
5.76 flicorno
5.77 tuba
5.78 altri ottoni (oficleidi, serpentoni)
6. orchestra

[72] La loro disponibilità a scaffale aperto deve corrispondere allo stato di conservazione del documento che, per ragioni di tutela, data la rarità del pezzo o la vetustà dell'esemplare in questione, può essere espunto definitivamente dallo scaffale per essere conservato in armadio.

[73] Si veda il posseduto classificato come fonte teorica (sigla F. TEO) o come fonte musicale (sigla F. MUS).

[74] Per una lista dei periodici posseduti cfr. www.municipio.re.it/peri_biblioteca/paginenuove/riviste.html. Il catalogo *on-line* reca attualmente l'informazione sintetica del posseduto relativo a molte testate. Non è al momento esaustivo, tant'è che è allo studio un progetto di catalogazione dei fascicoli di tutte le pubblicazioni periodiche presenti in Biblioteca, indipendentemente dal loro stato amministrativo.

[75] Per ulteriori informazioni si consulti il sito di cui alla nota 18. Oltre alla rivista l'Associazione pubblica con cadenza semestrale i «Quaderni della SIEM: semestrale di ricerca e didattica musicale», distribuiti altresì dal 1995 come numeri monografici nell'ambito della collana «Biblioteca di cultura musicale. Educazione musicale EDT/SIEM» di amplissima distribuzione, non limitata ai soci SIEM.

significativi in campo musicologico ed educativo e di proporre metodologie e tecniche innovative per l'insegnamento della musica nelle scuole di ogni ordine e grado. Le sezioni in cui si articola riportano esperienze di didattica strumentale e sonorizzazioni, propongono tecniche e metodologie legate alla creatività musicale. Sono presenti anche tematiche d'attualità trovandovi spazio confronti e dibattiti sugli aspetti organizzativo-istituzionali degli studi musicali.

- «BeQuadro», rivista trimestrale del Centro di Ricerca e di sperimentazione per la Didattica Musicale e pubblicata dal 1981, si qualifica come un valido strumento per l'aggiornamento e la qualificazione professionale dei docenti sulle tematiche della didattica musicale. Arricchiscono il dibattito sul futuro delle istituzioni formative musicali, ormai tradizionalmente ospitato sulle pagine della rivista, recensioni, notizie di convegni e altre informazioni di attualità
- «La Cartellina», bimestrale di musica corale e didattica, fondata da G. Goitre e diretta da Giovanni Acciai, decorre dal 1977 e contiene saggi, interventi e partiture musicali che si offrono quale materiale di approfondimento e di studio per tutti coloro i quali operano nel mondo della didattica e della pratica corale.

Contribuiti qualificati su tematiche pedagogiche,[76] trattate però in relazione ad altre discipline, trovano spazio in alcune testate sorte con finalità più espressamente analitiche come «Musica theorica Spectrum: rivista di analisi e pedagogia musicale», già «Analisi: rivista di teoria e pedagogia musicale» attiva dal 1990, organo della Società Italiana di Analisi Musicale e «Rivista di Analisi e Teoria Musicale», periodico del "Gruppo di Analisi e Teoria Musicale", già «Bollettino del GATM», decorrente dal 1994.

4.4 Una risorsa trasversale: documenti sonori e audiovisivi

L'universo del musicale non può risolversi per sua natura nella trasposizione segnica. La fissazione in partitura del pensiero compositivo necessita di un momento attuativo perché il fatto sonoro possa vivere della sua dimensione squisitamente temporale. Il corredo sonoro si impone perciò come repertorio di oggetti irrinunciabili anche per la dimensione didattica delle attività implicate nel musicale.

In questa sede l'oggetto potrà rivestire un ruolo la cui indispensabilità avrà modo di tradursi in 'monumento' da proporre ai ragazzi così com'è o, sul versante opposto, come materiale da manipolare. I suoi utilizzi, che vanno dall'ascolto alle attività creative passando per le semplici animazioni, diversificano le motivazioni correlate alla ricerca del documento.

Le strategie editoriali lo presentano spesso come appendice sonora e dunque come entità indissolubile dal volume che costituisce la parte principale delle pubblicazioni contenenti proposte operative per la didattica. Viceversa, il documento sonoro potrà essere richiesto perché presupposto all'intervento formativo, nel quale il sonoro è destinato a mantenere una sua autonomia e dignità di reperto d'ascolto.

Una mera quantificazione della disponibilità di documenti sonori e audiovisivi può dar conto della ricchezza del patrimonio nei termini che più qualificano una biblioteca speciale musicale, così come, del resto, il posseduto di documenti musicali a stampa. Da questo punto di vista può costituire un'informazione utile ai docenti l'ammontare del corredo sonoro riferito a materiale edito, sia esso musicale o non musicale, disponibile in 4.684 *compact disc* musicali, 1.023 *long playng*, e 300 videocassette. A questa dotazione va aggiunta la parte di materiale non edito, che riguarda le fissazioni radiofoniche e il materiale d'archivio disponibile in audio e video cassette.

Il repertorio musicale, attestato in percentuale decisamente preponderante rispetto alla quantità complessiva dei documenti posseduti, riguarda la musica entrata ufficialmente nella

[76] Segnaliamo inoltre l'abbonamento a «Crescere con la musica: trimestrale di psicopedagogia e didattica della musica», Milano, SMG, 1989- e la presenza saltuaria e lacunosa di «Musica e scuola: quindicinale di cultura, informazione, legislazione e didattica musicale», Sannicadro Garganico, Gioiosa Editrice, 1988-.

storia della cultura occidentale, dacché cominciarono a prodursi forme di documentazione scritta fino alle espressioni musicali della contemporaneità.

Ramificazioni in senso 'verticale' del ceppo originariamente coaogulatosi intorno al repertorio cosiddetto colto risultano sporadicamente attestate in Biblioteca.

La dotazione di testimonianze sonore del repertorio popolare in senso lato sono dovute essenzialmente all'assorbimento del fondo originariamente costituito dal Laboratorio di Pedagogia e Didattica della Musica, che operò nel ventennio 1970/90 a Reggio Emilia, con sede interna all'Istituto Musicale "Peri".[77] La natura del fondo, tipologicamente eterogenea quanto a documenti e a supporti materiali, deve, per converso, la sua unitarietà alla destinazione didattico-musicale dei suoi contenuti. La scelte operate per la raccolta di documenti e i criteri con cui il fondo si è andato costituendo negli anni rappresentano essi stessi una guida alla strumentazione e alle risorse per la didattica musicale.

La sezione in *compact disc* si caratterizza per la visione aperta alla presenza del musicale, sia sul versante delle tradizioni culturali e della memoria storica indifferentemente attestata nelle sue manifestazioni popolari e/o 'ufficiali', sia sul versante delle culture giovanili e della musica d'uso.

Alcuni documenti recanti la compilazione di effetti sonori, suoni e rumori ritratti dalla natura o dalla vita quotidiana denunciano la palese destinazione di materiale destinato ad essere 'trattato' in laboratorio didattico.

4.5 La documentazione archivistica: storica e corrente

Gli utilizzi didattici di questo materiale si trovano effettivamente esemplificati nelle attività promosse dal Laboratorio, o dall'Istituto in collaborazione con esso, e documentate attraverso registrazioni sonore e riprese audio-video.

Le esperienze didattiche e le attività di aggiornamento che attualmente sono archiviate in una collezione di un centinaio di supporti VHS si devono unicamente alle riprese realizzate a suo tempo dalla videocamera di Ester Seritti, durante i suoi anni di insegnamento presso l'Istituto Musicale "Peri".[78] La documentazione storica attesta tanto le espressioni della sua attività di docente di Propedeutica Musicale, quanto le attività legate in generale ai corsi rivolti dall'Istituto ai bambini in quegli anni, con riferimento anche ad altre titolarità didattiche.

I documenti audiovisivi, cui si deve aggiungere un numero cospicuo di audiocassette contenenti per lo più materiali d'uso didattico, si riferiscono essenzialmente a:

- esperienze formative svolte nell'ambito dei corsi di propedeutica musicale per bambini dagli otto ai dieci anni di età;
- saggi e rappresentazioni in cui erano coinvolti i bambini di allora;[79]
- esperienze di educazione musicale realizzate in collaborazione con la scuola primaria e secondaria di primo grado;[80]
- seminari, convegni e attività di aggiornamento professionale rivolte agli insegnanti di allora.

Questa documentazione storica è esaustiva nella misura in cui i documenti venivano auto-prodotti dal soggetto titolare dell'attività o semplicemente per interesse professionale del soggetto stesso.

---

[77] L'interesse della Biblioteca per la musicologia applicata allo studio della culture etniche risulta viceversa soddisfatto da una sezione di 170 titoli di letteratura etnomusicologica.

[78] Le attività documentate si riferiscono agli anni 1983-1996.

[79] Significativo è il portato di esperienza umana che rappresentano queste testimonianze per i soggetti coinvolti. Persone oggi adulte, che hanno conosciuto destini professionali assi diversificati, possono riconoscersi bambini in questa fase educativa che li ha accomunati attraverso la musica.

[80] Si veda a questo proposito il video realizzato in occasione della mostra *Suoni e idee: esperienze di didattica musicale a Reggio Emilia e Provincia*, 1983.

L'individuabilità e, conseguentemente, la reperibilità di questo materiale sono in buona parte garantite, al momento, da brevi descrizioni contenute in liste cartacee. L'esigenza di trasferire la catalogazione di questo prezioso materiale su supporto informatico per garantirne un'ampia visibilità che riguardi almeno l'informazione circa la sua esistenza, risulta non meno urgente delle misure di salvataggio su copie digitali di materiale destinato altrimenti a deteriorarsi.

Per procedere in questo senso non basterebbe disporre di generiche risorse umane ed economiche: l'estemporaneità delle riprese, infatti, renderebbe comunque necessaria la collaborazione dell'autrice, la quale sta già provvedendo in proprio a realizzarne riversamenti in digitale, intervenendo in prima persona, più o meno pesantemente, con tagli a carico delle sequenze ripetute più volte o comunque meno significative. Si tratta di vere rielaborazioni, quindi, più che di semplici riversamenti, attualmente consultabili in Biblioteca, dove sono pervenute recentemente in dono.

I DVD tematici sono stati realizzati montando esperienze didattiche compiute nell'ambito dei corsi propedeutici con allievi di 8, 9, 10 anni. La tematicità risiede nel fatto che i montaggi si propongono di raccogliere esperienze realizzate 'dentro la musica' attraverso attività svolte coi bambini al momento di acquisire familiarità con i parametri considerati singolarmente. I documenti risultano perciò monograficamente dedicati alla formazione ritmica, alla formazione melodica, alle prime esperienze armoniche.[81]

La documentazione storica riguarda anche le collaborazioni alle attività teatrali, di musica d'insieme e alle incisioni discografiche prodotte dal coro dei bambini della scuola sotto la guida di Marta Lassen.[82]

La parte storica riveste quantitativamente un ruolo ancora preponderante rispetto alla consistenza dell'archivio corrente. Questo documenta le attività attualmente svolte dall'Istituto intorno alla didattica strumentale, soprattutto per quanto concerne i corsi di aggiornamento professionale che guadagnano la presenza a Reggio Emilia di figure altamente specializzate invitate a parteciparvi.[83]

A testimonianza della continuità storica di una vivace attenzione dell'Istituto rispetto alle tematiche legate alla formazione musicale primaria, si citano qui attività e interventi finalizzati all'educazione musicale, progettati in ambito collaborativo con scuole ordinarie di ogni ordine e grado, sulla base di convenzioni stipulate a livello locale.

Le elevate professionalità storicamente e attualmente coinvolte nell'ordinaria attività di propedeutica musicale rappresentano un'autorevole e continuativa presenza nel campo dell'editoria didattica. Si vedano a questo proposito le pubblicazioni di nuovi strumenti e risorse rivolte al 'far fare' musica realizzate anche con il contributo di forze quotidianamente impegnate nelle attività d'insegnamento rivolte ai bambini in seno all'Istituto.[84]

5. Conclusione

Ci vien fatto di leggere la produzione di queste nuove risorse per la formazione musicale come culmine di un processo innescato 'dall'interno', giacché il contesto può aver contribuito, sicuramente in misura variabile, a fornirvi i presupposti materiali e strumentali.

---

[81] Per la loro localizzazione si vedano le notizie bibliografiche consultabili dal catalogo *on-line* della Biblioteca.

[82] Tra tutte si ricordano *Canti natalizi nel mondo,* Reggio Emilia, Demo studio, 1997, CD realizzato dal coro di voci bianche dell'Istututo Musicale "Peri" diretto da Marta Lassen; e Hans Krasa, *Brundibar: opera per bambini in due atti,* Reggio Emilia, 2000.

[83] Le giornate di studio sulla didattica musicale, organizzate da Irene Bonfrisco e Gabrielangela Spaggiari, rappresentano un regolare appuntamento annuale dal 2003.

[84] Da Marta Lassen, Ester Seritti, Roberto Neulichedl, *Silenzio!... c'è il suono: educazione al suono e alla musica,* voll. 3, Milano, Giunti-Marzocco/Ricordi, 1987 a *Fare Musica: quaderni per la prima formazione* musicale, a cura di Alessandra Anceschi, Irene Bonfrisco, Ester Seritti, Gabrielangela Spaggiari, Bologna, Ut Orpheus, 2000-2005.

Dacché una fase di iniziale ricerca si è innescata, altre risorse qui reperite sono state sottoposte al vaglio così dell'esperienza come dell'analisi critica e l'elaborazione finale di nuovi strumenti sembrerebbe sancire infine la chiusura del cerchio.

L'immagine della figura perfetta che unisce questi quattro punti, ovvero tappe ideali di un percorso intrapreso in un tempo imprecisato, solletica non poco la presunzione di chi, operatore di un servizio di supporto all'attività di formazione, può pensare di esserne stato, almeno indirettamente, complice.

Il mancato contatto con la dimensione fattiva, esperienziale, del 'fare' e del 'far fare' musica, trova ampia compensazione nella certezza che occasioni come REMUS possano realizzarsi, per effetto di intricatissime direzioni di marcia che a un certo punto prendono tanto le esperienze umane, quanto quelle educative, e che il portato di esse, già affidato alla carta, possa prender vita anche in grazia di chi ha contribuito alla loro circolazione.

Luca Marconi

Obiettivi formativi e attività didattiche del corso di 'Fondamenti della Comunicazione Musicale' della Facoltà di Scienze della Formazione: ascoltare il passato per progettare un futuro migliore

Un programma funzionale a un curricolo

Negli anni accademici 2003-2004 e 2004-2005 ho tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Modena e Reggio Emilia il corso di Fondamenti della Comunicazione Musicale.

Il programma da me svolto nell'ambito di tale corso è stato concepito in modo tale da renderlo il più funzionale possibile rispetto al curricolo organico per la formazione musicale e pedagogico-musicale degli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria così come definito dai professori Baroni e Addessi e presentato da quest'ultima nel suo contributo a questi atti.

Come viene enunciato in tale contributo, si tratta di un curricolo che parte dalle riflessioni sviluppate dalla Commissione sul 'Profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia ed elementare', coordinata dalla professoressa Francesca Emiliani, composta da alcuni docenti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

Riguardo alla relazione di tale curricolo con gli insegnamenti relativi all'ambito musicale attivati in questi ultimi anni nel contesto universitario a Reggio Emilia, rimando alle riflessioni presenti nel succitato contributo. Mi limiterò a segnalare che il corso di Fondamenti della Comunicazione Musicale a Reggio Emilia, per l'anno accademico 2005-2006, è stato assegnato in affidamento a contratto a Mauro Casadei, Turoni Monti e ad auspicare che i programmi futuri di questo corso vengano svolti in continuità rispetto alla tendenza coerente al 'Profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'infanzia ed elementare' finora assunta.

Obiettivi del corso

Nel paragrafo 1.2. del suo contributo a questi atti, Addessi presenta un panorama delle competenze che, secondo il curricolo integrato da lei elaborato insieme a Baroni, un laureato in Scienze della Formazione dovrebbe acquisire per affrontare l'insegnamento dell'educazione musicale nelle scuole materne e primarie. In tale ambito il corso da me tenuto mirava a far conseguire 'competenze di base' riassumibili nella seguente articolazione:

- Saper percepire (e cioè riconoscere, confrontare, classificare) le fonti, le qualità dei suoni le organizzazioni melodiche, ritmiche, timbriche armoniche, formali, ecc.
- Saper capire (e cioè interpretare e analizzare) oggetti sonori e musicali, mettendo in relazione i significati, le funzioni, i contesti, con le strutture musicali. Saper interpretare brani musicali con altri linguaggi: gestuale-motorio e grafico-pittorico.
- Conoscere alcuni aspetti della propria identità ed esperienza musicale (saperi e abilità) attraverso riflessioni sulle proprie esperienze musicali, vissute dall'infanzia fino all'adolescenza e nell'età attuale.
- Conoscere differenti repertori musicali: della tradizione colta occidentale, musiche d'intrattenimento, musiche etniche europee ed extraeuropee, musiche *popular*, musiche d'avanguardia e sperimentali, ecc.

Per conseguire tali obiettivi le lezioni consistevano in una serie di ascolti guidati che facevano riferimento a un testo, studiato dai partecipanti al corso per l'esame finale. Nell'anno accademico 2003-2004, tale testo di riferimento era una dispensa preparata appositamente per un corso di questo tipo dal professor Baroni; nel 2004-2005 è stato adottato il volume *L'orecchio intelligente* (Baroni 2004), che sviluppa quanto già esposto nella precedente dispensa, rivolgendosi non solo agli studenti universitari di Scienze della Formazione, ma anche a qualsiasi 'dilettante' desideroso di sviluppare percorsi di approfondimento nell'ascolto

musicale. Molti dei brani fatti ascoltare durante il corso erano tratti dai due CD inseriti nella suddetta pubblicazione, dove ogni brano è accompagnato da una scheda d'ascolto.

Saper percepire la musica

Primo passo fondamentale per fornire le basi sulle quali costruire le fasi successive del percorso è stato lo sviluppo della capacità degli studenti di saper percepire la musica.

A tale proposito è stato cruciale il riferimento a quanto viene esposto nel capitolo II del testo succitato, che, rifacendosi agli studi psicologici più autorevoli sull'argomento, mostra come la percezione musicale sia, come molti altri tipi di percezione nella nostra vita quotidiana, 'categoriale' (Baroni 2004, 21): ogni essere umano, ogni volta che ascolta un oggetto sonoro e/o musicale, applica un sistema di categorie, alcune delle quali più generiche, altre più specificamente musicali.

Il percorso didattico proposto consiste nell'esplicitare le categorie più generiche di solito già utilizzate con una certa padronanza dagli studenti ('forte *vs* piano', 'lungo *vs* breve', 'veloce *vs* lento', ecc.), passando poi a far loro conoscere e padroneggiare altre categorie più specifiche: partendo da quelle ritmiche ('pulsazione', 'metro', 'relazioni quantitative tra i suoni'), si prosegue con le categorie relative alle altezze ('scala', 'intervallo', 'tonale', etc.), alla sonorità ('timbro', 'articolazione', 'registro', 'tessitura', ecc.) e alla forma ('ripetizione', 'gerarchia', 'incremento *vs* decremento', ecc.). Occasione per affrontare ciascuna categoria considerata è stato l'ascolto di esempi musicali scelti appositamente per tale scopo; si è cercato comunque anche di includere qualche piccola esperienza esecutiva (cantare frammenti melodici, realizzare frammenti ritmici) attuabile nel contesto in cui ci si trovava.

È stata inoltre centrale la riflessione sui mezzi attraverso i quali è possibile esprimere e comunicare ciò che viene percepito di un brano musicale: sebbene ci si sia concentrati prevalentemente su un affinamento dell'uso del linguaggio verbale, si è comunque anche fatto riferimento all'uso del linguaggio grafico (con accenni alla notazione musicale tradizionale, ma soprattutto con spunti sui casi nei quali vi è un'analogia tra i segni grafici e i contenuti sonori da questi espressi), nonché a quello del linguaggio motorio.

Dato l'ambito pedagogico nel quale il corso si inseriva, si è suggerito come l'esperienza di apprendimento vissuta dagli studenti poteva fornir loro diversi spunti su come sviluppare competenze analoghe in altri soggetti.

Saper interpretare la musica

Parallelamente all'incremento della capacità di percepire la musica e di comunicare quanto si percepisce, si è poi sviluppata la riflessione sulle attività di interpretazione dei brani musicali. Anche in questo caso si è fatto riferimento a Baroni 2004, specie al suo capitolo I, dove viene riassunto lo stato degli studi più autorevoli sull'ermeneutica musicale, spaziando dunque dalla psicologia della musica ad altre discipline quali la semiotica della musica, la filosofia della musica, l'estetica musicale e l'antropologia della musica.

Anche in quest'ambito il percorso didattico è consistito nel far prender coscienza agli studenti delle loro competenze nel compiere le attività considerate e nell'accrescere tali competenze, abituandoli attraverso alcuni esempi ad affrontare le principali problematiche relative al campo indagato:

- Qual è la relazione tra l'esperienza d'ascolto vissuta da un soggetto umano e l'oggetto che ha provocato tale esperienza?
- Qual è la relazione tra tale esperienza e il soggetto che la vive?
- Cosa hanno a che fare tali relazioni con l'affermazione che la musica comunica, dice, significa, esprime, simboleggia, fa sentire, evoca?
- Come si inseriscono in tali relazioni concetti quali quelli di 'metafora', 'analogia', 'sintonia' ed 'empatia'?
- Come è opportuno considerare ciò che la musica comunica, dice, significa, esprime,

simboleggia, fa sentire, evoca?
- Come è possibile applicare nell'ambito dei testi musicali le teorie sul funzionamento generale dei testi umani?
- Come è possibile pervenire a distinguere tra interpretazioni di un testo musicale più condivisibili e altre meno condivisibili?
- Come è possibile distinguere tra interpretazioni di un testo musicale considerate 'appropriate' rispetto al testo ed altre considerate 'non appropriate'?

Saper contestualizzare e valutare la musica

Un aspetto dell'ascolto musicale sul quale il corso si è concentrato è l'attività di contestualizzazione attuata nel compiere tale pratica. Partendo dal capitolo III di Baroni 2004, il percorso di esplicitazione e sviluppo delle competenze degli studenti è stato condotto mostrando come, nel contestualizzare un testo musicale ascoltato, gli si attribuiscano
- una funzione
- un gruppo sociale
- una collocazione temporale
- uno stile
- un genere d'appartenenza
- dei valori promossi.

Tale riflessione è stata poi strettamente legata a quella sui giudizi di valore espressi ascoltando la musica, mostrando come ognuno di essi implichi un'interpretazione e una contestualizzazione del brano giudicato, e mostrando come spesso nelle interpretazioni e nelle contestualizzazioni di un brano di musica siano presenti dei giudizi di valore, a volte espliciti, a volte formulati in modo più implicito.

Conoscere la propria identità musicale

Come si è visto nei paragrafi precedenti, il corso ha spinto gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze d'ascolto musicale, sia quelle vissute di fronte agli esempi proposti durante le lezioni sia quelle vissute nella quotidianità, e ha fornito degli strumenti per rendersi conto delle competenze, delle condotte, delle motivazioni e dei valori messi in gioco di volta in volta nel corso delle diverse esperienze d'ascolto. In questo senso il corso ha sviluppato la capacità di ogni studente di conoscere la propria identità musicale.

Conoscere differenti repertori musicali

Gli esempi musicali sui quali gli studenti sono stati esercitati a sviluppare le proprie competenze durante le lezioni e nella preparazione dell'esame sono stati tratti da due CD, per ciascun brano dei quali Baroni ha scritto una scheda d'ascolto: nell'anno accademico 2003-2004 le schede d'ascolto erano contenute nella dispensa del corso, mentre nel 2004-2005 erano contenute nel testo più volte citato.
In entrambi i casi, i brani considerati dall'Autore sono riconducibili a quattro repertori:
- la musica colta dal canto gregoriano alle "avanguardie" più recenti
- la musica afro-americana
- le musiche di tradizione orale
- la *popular* music.

Sulla base di tali presupposti, il corso ha provveduto dunque a sviluppare la capacità degli studenti di conoscere differenti repertori musicali.

Riferimenti bibliografici

Baroni M. (2004), *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca

Giovanna Senin

La diffusione del linguaggio artistico nelle scuole primarie: il Progetto MUS-E®, un supporto strutturale alla formazione dei preadolescenti per la cultura dell'integrazione

Sono molto grata agli Organizzatori di questo interessante Convegno, e in particolare a Franca Bacchelli, per avermi offerto l'opportunità di far conoscere, a un osservatorio così qualificato e sensibile di esperti di educazione musicale, il Progetto MUS-E nelle sue linee principali e nelle sue finalità.

Il Progetto

Il Progetto MUS-E® in Italia è promosso e coordinato dall'Associazione MUS-E ITALIA ONLUS, che ha sede a Milano, dove è sorta nel 1999 come affiliata della Fondazione Internazionale Yehudi Menuhin (IYMF) di Bruxelles, che ne cura in prima istanza la diffusione, la corretta applicazione, l'etica e la valutazione in tutti i paesi in cui è presente. Attualmente il progetto è adottato in 14 nazioni europee e in Brasile, a Salvador de Bahia: nel 2004 circa 28.000 bambini hanno fruito del progetto.

In Italia le sedi attivate sono a Milano, Cremona, Bologna, Torino, Genova, Roma, Napoli, Reggio Emilia e Venezia.

Etica del lavoro MUS-E

La filosofia del progetto si basa su tre principi:

1) il bambino non è un adulto in miniatura, è un essere del quale è importante rispettare la specificità. Noi sosteniamo un apprendimento del bambino attraverso l'esperienza vissuta, investendo prioritariamente sul ritmo, sul canto, lo spazio, le percezioni sensoriali, il gioco, l'immaginazione;

2) è conveniente non separare l'arte dalla vita e dall'educazione: l'arte è essenziale allo sviluppo del bambino. Poiché l'educazione è compito della scuola, l'arte deve entrare nella scuola;

3) l'arte è un mezzo ideale di comunicazione e di accesso alle differenti culture, veicolo insostituibile per l'educazione alla multiculturalità.

Obiettivi

Basandosi su questi principi e nella consapevolezza che:

- l'Arte vissuta è fonte di accesso al sapere emozionale e cognitivo
- l'Arte è lo strumento di sviluppo del rispetto di sé e degli altri
- l'Arte permette di stabilire legami fra l'individuo e le differenti culture
- l'Arte e la scuola possono arricchirsi a vicenda
- l'Arte è creatrice di legami

il Progetto MUS-E, in stretto rapporto con le altre materie di insegnamento – e quindi con la collaborazione degli insegnanti – si pone, come finalità, il raggiungimento dei seguenti obiettivi educativi e didattici, in scuole che operano in contesti sociali complessi o disagiati :

- sviluppare la capacità di reagire positivamente in maniera creativa alle pressioni dell'ambiente;
- contribuire allo sviluppo di una dinamica sociale basata sulla fiducia e sul rispetto;
- prevenire l'esclusione sociale;
- contribuire alla prevenzione dei rischi che minacciano i giovani;
- contribuire allo sviluppo di una dinamica interculturale attraverso la creazione di legami tra i diversi Paesi che partecipano al progetto;
- aprire la mente alla capacità metacognitive, fonte di apprendimento e di sviluppo dell'intelligenza.

Si tratta, dunque, di un progetto che mette in relazione tre campi d'azione:

- il campo sociale: nella fase attuale, il progetto si indirizza a scuole con problemi di integrazione sociale, con difficoltà di disagio generalizzato, in aree a rischio di emarginazione. Portando le Arti nella scuola, intendiamo sia contribuire ad accrescerne il valore oggettivo della scuola stessa come luogo di formazione culturale, sia operare presso le famiglie, per rafforzare la rappresentazione positiva dell'ambiente scolastico come luogo di crescita formativa e di opportunità;
- il campo pedagogico: l'approccio artistico consente agli insegnanti di scoprire una pedagogia differente. Noi crediamo molto nell'apporto positivo che nasce dal lavoro congiunto insegnante-artista, dove, nella fattispecie, l'insegnante acquisisce chiavi di lettura diverse nella formulazione dei giudizi e nella conoscenza dei bambini. I bambini possiedono già un sapere e una cultura loro che la scuola, come luogo di socializzazione, ha il compito di valorizzare come base per la conoscenza reciproca;
- il campo artistico: l'arte, spesso poco considerata nei programmi scolastici, costituisce un 'potente' risveglio verso la curiosità di apprendere e verso il lavoro collettivo: stimolando la creatività dei bambini, si sviluppano le loro capacità di temperamento, utili per il superamento delle difficoltà della vita.

Metodologia

L'intervento si attua in ogni singola classe in un ciclo di tre anni, per la durata di 18/20 settimane all'anno, con l'intervento due di artisti professionisti per tre ore settimanali all'interno del normale orario scolastico di lezione. È prevista la compresenza attiva dell'insegnante durante le attività.

Ogni anno la coppia di artisti, che lavora nella classe, cambia; in tal modo alla fine del triennio i bambini sono entrati in contatto con sei artisti, ovvero hanno conosciuto e praticato sei linguaggi artistici differenti, sperimentando diverse modalità espressive e valorizzando attitudini personali.

Le discipline artistiche introdotte sono: musica, canto, danza, espressione corporea, mimo, espressione drammatica, arti plastiche, arti marziali, nuove tecnologie.

Gli artisti, ai quali sono affidati gli interventi, sono selezionati dall'Associazione MUS-E oltre che per la competenza artistica, anche in base ad alcune caratteristiche qualitative come la sensibilità al lavoro con i bambini, la presa in carico della 'filosofia' del progetto, la capacità di relazionarsi con gli insegnanti, di essere flessibili e di divenire un punto di riferimento per i bambini e la capacità di comprendere i processi didattici che regolano il mondo della scuola.

Punti qualificanti

Di seguito elenco in ordine sparso i punti qualificanti del progetto, quindi non di priorità o di qualità, in quanto ognuno di essi rappresenta una tessera dell'equilibrato e variegato mosaico che costituisce la struttura del progetto, ognuno parimenti determinante nel processo verso il raggiungimento degli obiettivi che si prefigge :

- Durata triennale, per una reale efficacia del lavoro
- Impiego di artisti professionisti
- Si basa sul lavoro di gruppo (gruppo-classe)
- Collaborazione artista/insegnante per il raggiungimento degli obbiettivi
- Gratuità per le scuole (i costi sono totalmente a carico dell'Associazione MUS-E)
- Spazio alle pari opportunità per i soggetti deboli
- Le arti come elemento fondamentale nella formazione dell'individuo
- L'integrazione delle culture fondata sull'uso dei linguaggi universali delle arti
- Internazionalizzazione delle esperienze come contributo alla formazione personale
- Porta gioia, divertimento, allegria ai bambini come complemento all'attività dell'apprendimento.

Il Progetto MUS-E aspira a diventare un supporto culturale strutturale alla formazione didattica nella scuola, con sviluppi secondo una logica di progettazione territoriale integrata, che può vedere coinvolti, a diverso titolo, le Istituzioni scolastiche, gli Enti locali, varie Associazioni o diversi soggetti implicati nel progetto.

Associazione MUS-E ITALIA ONLUS
Sede nazionale: via BIGLI 2, 20121 MILANO
www.mus-e.it; e-mail : info@mus-e.it

Carlo Delfrati

Quale futuro per la musica nella scuola primaria?

Qualche tempo fa vedevo un documentario su non ricordo quale zona dell'Africa, su come nel deserto o nella savana sorgevano villaggi-giardino, casette deliziose, alberi, prati fioriti ...

Pensavo a quel documentario quando confrontavo da una parte le cose splendide che ho sentito raccontare in questi giorni, e dall'altra l'esperienza che m'è capitata qualche mese fa quando sono entrato in una scuola elementare, nella classe della maestra che chiamerò Cecilia, in onore della santa protettrice della musica.

Mi piacerebbe giocare un po' coi bambini, e con la musica. Ho il mio repertorio collaudato di canzoncine; posso far improvvisare una sonorizzazione con gli strumenti; posso proporre qualche gioco musicale ...

In cinque anni loro non avevano mai cantato, mai adoperato uno strumento musicale, neanche un tamburello, meno che mai avevano esercitato la loro creatività sonora, così come invece avevano sempre fatto con i colori e con le parole. In compenso i bambini sapevano non solo cos'è un tamburello, ma anche cos'è un trombone. Infatti avevano anche un bel quaderno di musica, dove risultavano, in bell'ordine:

a) le schede dei principali strumenti musicali, con tanto di foto scaricate da Internet;
b) i medaglioni di cinque 'musicisti famosi', con le foto come sopra;
c) un lungo elenco di suoni e rumori: i loro nomi e relativi disegni fatti dai bambini;
d) una pagina di chiavi di violino, una con la piramide dei valori; e un numero indefinito di pentagrammi coi nomi delle note scritti sotto ciascuna semibreve ...

Dimenticavo: un bambino mi disse che avevano anche ascoltato 'la musica dello scarafone', che tradotto in linguaggio colto risultò essere 'Il volo del calabrone'. Era questo il programma che in cinque anni era stato dedicato a quello che in quella scuola si chiamava "musica"...

In altre scuole primarie, nemmeno quello. Il nulla. Anche se non so se alle pratiche di quella scuola non sia preferibile proprio il nulla, il silenzio. In fondo, anche educare al silenzio è una preziosa virtù civica oltre che un'importante virtù musicale.

Ecco: da una parte la savana delle tante Cecilie, che dalla Vetta d'Italia a Lampedusa ricopre in lungo e in largo la patria; dall'altra i giardini rigogliosi che strappano alla savana bocconi di terreno: a Reggio Emilia, come in tante altre nostre città.

Le realtà di questi giorni ci offrono il quadro ideale, e ci fanno bene sperare per il futuro. Ci indicano anche quali sono le strade da seguire per una politica dell'educazione musicale da affermare a livello nazionale. Quello che vediamo qui, che vediamo nei convegni, è quello che 'si può' fare.

A livello nazionale le cose non stanno così.

Quale futuro per la musica nella scuola primaria? Una domanda impegnativa quella che mi viene posta dal convegno. Solo un indovino potrebbe rispondere. Io posso solo formulare delle ipotesi. Credo che il futuro dipenda dalla capacità che la scuola avrà di impiantare nella savana tre processi di bonifica.

1. Prima bonifica: formarsi idee chiare di ciò in cui consista un'educazione musicale autentica.

La maestra Cecilia ci mostrava cosa *non è*: puro nozionismo, puro grammaticalismo. È come se l'insegnamento dell'italiano si riducesse a biografie dei poeti e a esercizi di analisi grammaticale.

Sappiamo che la finalità dell'insegnamento della lingua è tutt'altra: è arricchire la propria duplice competenza: di comunicare con le parole e di capire i messaggi verbali che incontriamo nella nostra vita, dalle persone che ci stanno intorno, dalla TV, dalla radio, dai libri, dai giornali ... Arricchire il proprio lessico, la propria sintassi, la propria retorica, per potersi esprimere sempre meglio e per poter fruire del tesoro di valori, cognitivi, affettivi, estetici ..., di cui l'universo dei testi letterari è fonte inesauribile. Lo stesso vale per l'insegnamento della musica: arricchire la propria duplice competenza: di esprimersi con il *medium* sonoro, di capire i messaggi musicali che incontriamo quotidianamente nella nostra esistenza.

Due lati della stessa medaglia: è sperimentando l'ascolto di una varietà di musiche che arricchisco il mio personale bagaglio espressivo sonoro; ed è praticando la musica che prendo sempre più coscienza dei valori espressi dalle musiche che ascolto. Non serve sapere cos'è il trombone e che per tirargli fuori dei suoni non si usa di norma l'archetto del violino, se non so distinguere il suono del trombone da quello del violino, o se non so capire, ascoltando musiche, il diverso apporto espressivo dell'uno e dell'altro strumento. Può essere utile aguzzare l'orecchio alla ricerca di suoni e rumori, ma solo se questa è un'operazione che si svolge per intero lì, nell'orecchio, per raffinare la propria percezione uditiva. e non sulla carta: a meno di non usare proprio la carta come materiale per produrre suoni. C'è un compositore tedesco, Anton Riedl, che ha composto un intero brano (*Paper music*) usando solo la carta: perché non potrebbero farlo anche i bambini? Carta da pacco, velina, oleata, da giornale, vetrata, smerigliata, igienica ... Stropicciata, percossa, soffiata, sventolata, grattata ... Che varietà di effetti sonori si potrebbero ottenere: effetti che si susseguono, che si sovrappongono, in crescendo, in diminuendo, in contrappunto, come tema e variazioni, come rondò ... Se liberiamo la carta dall'incubo quotidiano di doverci scrivere o leggere parole, possiamo farne uno strumento per raccontare storie musicali ... (informata della cosa, e terrorizzata all'idea, la nostra Cecilia rispondeva: io i rumori preferisco farglieli scrivere sul quaderno così non si disturbano i bambini delle altre classi. La musica 'disturba'! Sempre fra parentesi: ecco una spiegazione alla latitanza della musica nelle nostre scuole primarie. Nessuno direbbe che non si può fare educazione sportiva nell'aula perché si rovinerebbero i banchi e i vetri delle finestre; si dice: lo sport si fa in palestra. Invece di rendersi conto che l'esperienza sonora, come lo sport, ha bisogno di spazi propri che non sono gli spazi del leggere scrivere far di conto, si dice che la musica disturba ...).

Nemmeno come si chiamano le note sul pentagramma mi serve sapere, se non traduco immediatamente questa conoscenza in pratica, anzi se non la ricavo dalla pratica, dando l'assoluta precedenza alla pratica rispetto alla grammatica e alla notazione. Il che vuol dire privilegiare la pratica a orecchio, mentre la notazione è un semplice sussidio al far musica. Dovrebbe essere una cosa ovvia, se non vi si opponesse una tradizione nata nell'Ottocento e diventata quasi un dogma nei nostri istituti musicali. Sentite cosa scriveva tanti anni fa un ispettore delle scuole elementari di Torino, Michele Pachner:

> Non è forse logico [...] che gli alunni, cui la natura negò di poter acquistare le [...] qualità foniche, possano aprire la mente alla conoscenza della grafia dei suoni, dei valori, dei ritmi e degli accenti ed acquistarne la relativa pratica almeno col solfeggio parlato?

Capite la stortura? La lettura delle note, che non è altro che un sussidio per la pratica, diventa lo scopo primario, totalmente sganciato dalla pratica. Anzi, ai bambini che hanno problemi d'intonazione si proibisca il canto.

Riassumendo, il primo processo di bonifica consiste nel recuperare la motivazione, l'interesse dei bambini, per i mille volti vivi dell'esperienza musicale, per aiutarli a godere delle virtù che la musica, le musiche, non solo le poche imposte dai canali commerciali, possono regalare loro. Godere vuol dire esprimersi, fare, interagendo con gli altri; e vuol dire

capire, gustare, apprezzare. Per questo, bisogna riempire di sensi l'esperienza musicale del bambino.

La savana continua spesso nella scuola media. Con risultati che troppo spesso è l'insegnante medesimo a lamentare. Se si dà la musica ai ragazzi come un dovere imposto da un misterioso padrone del castello, come il mitico Conte del romanzo di Kafka – qualcosa che gli si deve mettere addosso, senza che loro ne abbiano fatto richiesta – sentiranno ancora più forte la spinta a chiudersi verso noi insegnanti, e verso tutto ciò che rappresentiamo.

2. La prima bonifica consiste dunque nel distinguere bene tra terreni inerti, sterili, e terreni fertili, tra ciò che in musica è arido ingombro e ciò che veramente vive.

Ora bisogna scendere un po' più verso le radici della questione. Non basta fertilizzare la superficie, occorre intervenire sugli strati profondi del terreno: sulla consapevolezza di cosa sia l'esperienza musicale. È il secondo processo di bonifica, la bonifica necessaria per rubare alla savana nazionale spazi sempre più estesi per villaggi e giardini. Senza questa bonifica è difficile che la società (e i suoi rappresentanti che sono i politici) conceda spazio adeguato alla musica nelle istituzioni scolastiche; e che chi comunque è invitato a farlo si senta motivato a farlo davvero (come abbiamo visto nella scuola della maestra Cecilia): sia cioè convinto della necessità di offrire ai bambini una sostanziosa educazione musicale.

Noi viviamo normalmente la musica come uno svago, un piacevole sottofondo alla vita di tutti i giorni. La musica lo è naturalmente, questa è una delle sue grandi virtù, che da sola dovrebbe persuaderci della sua necessità. Ma sappiamo che l'intellettualità del nostro paese, che ha una matrice primariamente letteraria e secondariamente scientifica, non è molto sensibile agli appelli alla scuola come palestra – anche – di valori diversi, i valori del benessere personale, della socializzazione, della creatività, della corporeità e così continuando. E allora eccoci a cercare di gettar luce sulla sostanza dell'esperienza musicale.

Il bambino vive dalla nascita in un universo di suoni, che è il corrispettivo acustico dell'universo delle immagini. Psicologi della visione, per esempio Rudolf Arnheim, hanno mostrato come il mondo acquisti gradatamente forma e significati, per il bambino, attraverso l'opera costruttrice della visione. Esiste cioè un *pensiero visivo*, come suona il titolo di un suo libro famoso. Solo che questa è soltanto una mezza verità, o anche meno di mezza. Perché il bambino costruisce il proprio mondo mentale, le proprie strutture intellettive e affettive, anche attraverso l'udito, attraverso l'organizzazione progressivamente crescente dei percetti sonori. Esiste anche un *pensiero uditivo*.

In altri termini, il suono è una dimensione essenziale della realtà, non solo o non tanto in senso fisico, ma in senso semiotico, o simbolico che dir si voglia. L'udito è un organo passivo non più di quanto lo sia la vista. L'udito comanda la nostra capacità di interpretare la realtà sonora, e di usare i suoni come mezzo per comunicare e per esprimerci. Un mezzo specifico, primario, insurrogabile dagli altri. Uno schema fondante la persona, la condizione umana.

Se il segnale sonoro, il grido del bimbo piccolo (il «fonema che precede il fonema» come diceva una studiosa del prelinguaggio infantile) è la forma embrionale nella quale comincia a manifestarsi questo schema, l'opera musicale, le musiche che ascoltiamo, che eseguiamo, che componiamo o improvvisiamo, sono le forme più evolute. Sono altrettanti messaggi complessi, sono romanzi sonori, sono affreschi sonori: sono altrettante metafore del mondo espresse in forme non più verbali, non più visuali, ma puramente sonore.

Pensate all'ultimo film che avete visto, o all'ultimo documentario televisivo: pensate a quanto la colonna sonora che accompagna gli spettacoli multimediali, che sono pane quotidiano del bambino, intervenga a modificare, a orientare, il significato che noi diamo al messaggio. La musica possiede una prorompente carica semantica. Il paradigma dei materiali sonori arriva a costituirsi in sistema semiotico, in mezzo di comunicazione e di espressione, in linguaggio.

E allora scatta la legge che sta alla base del sistema della comunicazione, e più in generale della cultura: i sistemi semiotici non sono intercambiabili. Non puoi comunicare con i disegni le stesse cose (insisto su *stesse* cose) che comunichi con le parole, e viceversa (pensate solo alle volte in cui abbiamo visto un film ricavato da un romanzo ...). Non puoi comunicare con il disegno o con le parole quello che esprimi con la chitarra o con il canto. La musica insomma trasmette valori suoi propri, l'accesso ai quali è vietato a chi sia stato educato solo alla parola e all'immagine.

Certo che anche le arti della visione o la letteratura trasmettono analoghi valori, intendo dire le stesse categorie di valori (cognitivi, affettivi, estetici ...). Ma bisogna anche dire forte che nessun affresco, nessuna scultura, nessun romanzo, nessuna poesia, fossero grandi come la Cappella Sistina o la Divina Commedia, è in grado di farci capire quello che può farci capire un madrigale del Rinascimento, poniamo di Banchieri, un'opera romantica, poniamo di Bellini, una sequenza contemporanea, poniamo di Berio, una canzone poniamo di Lucio Battisti (ho scelto quattro 'B', ad allontanare il timore che per essere significativa per l'educazione musicale una musica debba potersi commisurare alle tre consacrate 'B' del filone germanico, Bach, Beethoven, Brahms). Dicevo nessun'opera visuale o letteraria può dire quello che può dire un'espressione sonora. Perché – ripeto – i sistemi simbolici (l'arte, la letteratura, la musica) sono sì confrontabili fra loro ma non sono rimpiazzabili l'uno con l'altro. Ognuno occupa un territorio semiotico tutto suo, specifico.

Solo se matura questa consapevolezza della natura di quegli oggetti che si chiamano musiche, possiamo arrivare a far capire ai bambini che ogni musica ci parla del mondo, e ci parla di noi, e permette a *noi* di parlare del mondo e di noi stessi. Ne discende che un'esperienza musicale autentica è essenzialmente interdisciplinare. L'interdisciplinarità non è un abito di cerimonia che si indossa in occasioni speciali dell'annata scolastica, magari per poter scrivere qualcosa nella scheda degli OSA, degli OF e degli UDA preparata da un sadico dirigente. È come una linfa che dà sostanza e credibilità all'intero processo dell'esperienza musicale. Interdisciplinarità è collocare la lezione di musica in un crocevia dal quale partono sentieri innumerevoli alla scoperta del mondo. Perché la musica, ripeto, parla: se sappiamo ascoltarla, ci parla della vita, ci spiega meglio di tante parole certe realtà psicologiche, affettive, della condizione umana, certi atteggiamenti di civiltà diverse dalla nostra, certi ideali etici, addirittura certe ragioni della storia politica. Lo fanno le canzoni naturalmente, lo fa Lucio Battisti o Luciano Ligabue, ma lo fa anche Mozart, o Dallapiccola, o Phil Glass.

3. Per poter arrivare a far vivere la musica in questo modo occorre che il corpo insegnante sviluppi le proprie risorse metodologiche.

È il terzo processo di bonifica. Il tempo che alla musica dedicava il vecchio Istituto Magistrale era piccolo (ma se ci mettiamo anche le ore di strumento, non piccolissimo). Il guaio è che il contenuto di quel poco tempo il più delle volte era buttato nella discarica da cui la nostra brava Cecilia andava poi a recuperarlo per i suoi innocenti bambini: il più triste nozionismo, solfeggismo, tecnicismo, cronologismo degli eventi musicali, e aggiungeteci tutti gli 'ismi' più perversi che conoscete. Con la competenza comune che ogni adulto normale possiede, con la quantità di musica che ha ascoltato nella sua vita, di cui ha parlato con gli amici o gli amanti, che ha cantato con loro o fischiettato per conto suo, ne avrebbe già d'avanzo per far fare ai bambini esperienze a non finire. Basterebbe un pizzico di presa di coscienza: e naturalmente tanto meglio se c'è poi un istituto, magari il Liceo Musicale o la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, che aggiunge alle competenze che già possiedi la conoscenza di metodologie didattiche vincenti.

Queste fanno leva sulla creatività prima di tutto, sulla sollecitazione a essere protagonisti del proprio percorso musicale, sulla costruzione dell'autonomia: cosa che si ottiene se insegniamo ai bambini a prendere decisioni. E questo possiamo farlo proponendo per esempio alternative tra le quali scegliere.

Qual è la velocità giusta di *Fra Martino*?

Sento da voi risposte diverse, come le sentirei da ragazzi. Invece questa domanda spreca una grossa occasione. Ben più produttivo sarebbe far sperimentare ai bambini diverse velocità; far capire che a seconda della velocità che scegliamo cambia il senso della canzone; che dunque la nostra scelta agogica è in funzione della situazione che vogliamo creare; che l'agogica è uno dei mezzi espressivi elementari del linguaggio musicale. Se la nostra canzoncina ci serve in una scenetta teatrale che ha per protagonista un fraticello dormiglione, che neanche con le cannonate lo butti giù dal letto, sarà necessario un bel *largo*. Se invece il nostro Fra Martino è un tipo tutto pepe, che non fai in tempo a bussare alla sua porta che lo vedi scattare dal letto, scendere come un razzo a suonare le campane, e fiondarsi al bar di fronte a bere il cicchetto, bisogna abbassare la tacca del metronomo fino a un *presto con brio*.

Cantare e suonare, alimento primo dell'ora di musica. Riempiendo di senso il cantare e suonare. Che è il modo per concentrare la *performance* sulle qualità. La qualità del suono, l'intonazione, la scioltezza ritmica, non sono semplici tecniche, sono ogni volta la scoperta di un angolo dell'universo espressivo.

Queste competenze sono rinforzate dall'ascolto attivo delle musiche. Luca Marconi ha scritto con due amici un bel libro sui gusti musicali degli adolescenti. Sappiamo quali sono: pop, rock e congeneri. A 14 anni hanno a volte una competenza invidiabile sui generi popolari. Ma nella stragrande maggioranza, solo su quelli. Tutto il resto non gli appartiene, lo sentono lontano, lo rifiutano ...

A cinque anni non erano così; erano aperti a qualunque forma di esperienza sonora, musicale. Uno studio rivela che la chiusura sui generi popolari è un processo graduale che ha un'accelerazione brusca mediamente intorno agli otto anni d'età. A 14 anni li troviamo ormai chiusi a tutto il resto ... Le pressioni sociali hanno finito con l'escluderli dalla possibilità di accedere a tutto ciò che non sia pop/rock. Proprio qui a Reggio il mese scorso abbiamo visto e sentito bambini e ragazzi partecipare a *L'amore delle tre melarance*: un'opera lirica di Prokofiev! ... La scuola può fare molto per difendere i bambini dall'esclusione. Soprattutto la scuola elementare. Aprire ai generi. perché ogni musica è portatrice di messaggi, ci parla del mondo, della vita, di noi, dei nostri affetti e sentimenti ...

Il mio tempo scade qui. Con un breve riassunto.

Perché la musica possa avere in futuro nelle nostre scuole il posto che le compete, credo occorra attivare tre processi. Il primo, alle radici, è la consapevolezza che la musica, oltre ad essere uno strumento del benessere personale e della socializzazione, è uno dei mezzi fondamentali, primari, della comunicazione e dell'espressione personali; che l'insieme delle musiche a cui possiamo accedere costituisce uno sterminato patrimonio di valori. Nel momento in cui fa musica con i suoi bambini la maestra deve potersi sentire protagonista a pieno titolo di un processo e di una struttura formativi. Di essere portatrice di valori unici, fondamentali, irrinunciabili.

C'è bisogno di creare nell'opinione pubblica un'immagine forte e convincente della disciplina. Valorizzare la sua necessità nell'esistenza degli individui, la sua importanza sociale, il suo ruolo nei sistemi della comunicazione contemporanea, la sua centralità nel sistema dei saperi. Davanti alla bramosità delle altre discipline, bisogna poter presidiare l'ora di musica con bastioni che ne esaltino e valorizzino il prestigio.

Il secondo (dal quale iniziavo) è distinguere ciò che è autentico e fecondo nell'approccio alla musica, da ciò che è irrilevante o addirittura sterile e controproducente. Ed è vivere la musica come siamo educati a vivere gli altri linguaggi, mettendo al cuore del programma la creatività da una parte e l'intelligenza, la fruizione consapevole, dall'altra. Riguarda cioè i contenuti.

Il terzo è dotarsi di metodologie didattiche vincenti. Possedere una serie di tattiche, di modalità di interazione con i bambini, capaci di interessarli, di coinvolgerli attivamente.

Ognuno dei tre temi gode ormai anche in Italia di una letteratura estesa. Sui libri e sulle riviste specializzate ognuno può essere approfondito come certo non si può fare in un convegno. Così come tutti e tre possono essere esplorati sistematicamente nelle Scuole di Didattica o nelle Scuole di Specializzazione delle Università.

Ma se le chiacchiere di un convegno, come quelle di cui spero non avervi importunato troppo, possono solo ridursi a petizioni di principio, bastino le esperienze vive che avete conosciuto questi tre giorni, a farci capire come il futuro dell'educazione musicale nel nostro paese possa, se l'esempio viene imitato e propagato, diventare roseo e gratificante per i nostri bambini.

Appendice

Cosetta Trizio–Nicola Barbieri

Ida Pilotto «la Duse dell'educazione infantile». Una proposta di educazione musicale nella scuola dell'infanzia del primo Novecento[85]

Introduzione: alla riscoperta di un'educatrice dimenticata

«C'era una volta una educatrice di nome Ida …»

Sarebbe bello immaginare la vita di Ida Pilotto Sottini come se fosse un racconto semplice, scritto a penna con caratteri chiari e leggibili, in un quaderno piccolo, con la copertina nera, come quelli che lei stessa usava per annotare impressioni quotidiane o appunti scolastici, ma soprattutto per inventare delle storie da raccontare ai suoi bambini. Ogni mattina infatti, in un'aula del suo *Giardino d'Infanzia*, davanti a un uditorio di bimbi incuriositi ed eccitati, sfilavano fantastiche avventure animate da orfanelli, vecchi mendicanti, bambini generosi, che prendevano vita per voce della Pilotto. Circondata da piccoli spettatori attoniti e meravigliati, tra le mura di una stanza o all'aperto, la maestra si muoveva in mezzo ai suoi allievi con la disinvoltura di un cantastorie versatile, o con la tenerezza di una mamma che racconta ai suoi figli una bella favola prima di andare a letto. Con giochi di voce sempre diversi, cadenzati da gesti simbolici e vivaci, Ida faceva vivere i suoi racconti, destando di volta in volta commozione, gioia, pietà, allegria, arrivando così a educare in un tempo *l'intelligenza* e *il cuore*. Osservando le reazioni dei bambini, la Pilotto, a riguardo, scriveva:

> quando io racconto loro qualche fatto pietoso, essi son lì accanto e vedono, colla percezione chiara della loro vergine fantasia, un fatto vero, che si svolge in tutta la sua efficacia; e va tant'oltre la forza di questa sorte di magnetismo, che non di rado s'inteneriscono e piangono; e già fanno castelli e proponimenti per salvare l'eroe del racconto, se è in pericolo: per difenderlo, se è oppresso; per soccorrerlo, se bisognoso[86].

Immedesimandosi lei stessa nei personaggi interpretati, non di rado non riusciva trattenere le lacrime di fronte a una scena triste e commuovente, partecipando così allo stato d'animo di qualche allievo, nel cui pianto sommesso intravedeva «la potenza fecondatrice di nuovi affetti e un'educazione che lascia nel cuore dei fanciulli tracce indelebili».[87] Ida prediligeva quelle storie i cui protagonisti, pur nelle più umili condizioni, conducevano azioni buone e meritevoli, che alla fine venivano premiate; la sofferenza, l'indigenza, la malattia, la povertà erano temi che quotidianamente la Pilotto affrontava, perché questo era il lato nudo e crudo di una realtà contro cui molti a quel tempo dovevano fare i conti, e che per tanto diveniva materia di vita oltre che di studio. I buoni proponimenti, la carità e il perdono, l'onestà, l'obbedienza, i piccoli sacrifici e altri precetti consacrati dalla religione cristiana, erano dalla Nostra contemplati e rievocati nelle lezioni dedicate ai *raccontini morali*, alle quali seguivano le esperienze reali, dal vivo, che divenivano giusto pretesto per convertire *La morale in azione*.[88] Ecco che una storiella narrata dalla Maestra poteva diventare l'occasione propizia per saggiare le buone intenzioni dei piccoli alunni e per metterle a frutto concretamente. Così,

---

[85] L'introduzione e le conclusioni sono state congiuntamente redatte da entrambi gli autori; la prima parte, *La vita e le opere di Ida Pilotto*, è stata curata da Nicola Barbieri; la seconda parte, *L'educazione musicale nella proposta di Ida Pilotto*, è stata curata da Cosetta Trizio.

[86] Ida Pilotto, *L'Arte per l'Educazione infantile*, Parte III (*Educazione morale*), Padova e Verona, Fratelli Drucker Editori, 1905, p. 354.

[87] Ida Pilotto, *Lezioni d'aspetto e lezioni di cose*, Milano, Casa Editrice del Risveglio Educativo, 1895, p. 11.

[88] Titolo del libro, scritto dalla Pilotto nel 1895, edito dalla Casa del Risveglio Educativo di Milano.

il *vecchio mendicante* descritto in un racconto poteva assomigliare a un povero *lacero* e *macilento*, incontrato dall'Insegnante *lungo la via* e portato in classe per mostrarlo ai bambini, affinché dessero prova del loro buon cuore, rinunciando alla colazione per offrirla a chi ne aveva più bisogno. Di fronte a quei gesti spontanei d'amore, l'uomo soccorso ringraziava i piccoli benefattori e rivolgeva alla Pilotto parole di ammirazione e riconoscenza: «Dicono che gli angioli son tutti in Paradiso e che il Paradiso è uno solo? Oh, no, Signora! Qui ce n'è un altro, pieno d'angiolini senza ali, ma dal cuoricino d'oro …».[89]

Anche Ida, dal canto suo, rinunciava spesso al vino o a un piatto di minestra pensando ai doni che poteva regalare ai suoi alunni col denaro risparmiato; i pochi soldi guadagnati e destinati al mantenimento, li spendeva tutti per comperare un oggetto, una vignetta, una pianta, che portava poi all'asilo e mostrava alla classe durante le *lezioni di cose*, quelle *sulle immagini*, o nelle ore impiegate al *giardinaggio*. La festa, l'eccitazione, la gioia, manifestate all'unisono dai suoi bambini nell'accogliere quelle sorprese, la rinfrancavano di tutti i sacrifici e i digiuni ai quali volontariamente si sottoponeva.

Una donna Ida, che fece quindi del suo ufficio una vera e autentica missione votata al bene dei suoi allievi, che amava e considerava come figli, in nome di un Ideale a cui aspirò sempre e che l'accompagnò per tutta la vita: l'educazione.

Una figura, quella pilottiana, che meriterebbe oggi come in passato, di essere ricordata, riscoperta e rivalutata, per quelle particolari qualità che la resero unica e che fanno della semplice insegnante un'artista colta e creativa, un'educatrice studiosa e appassionata, ma soprattutto una donna di cuore, che «dedicandosi ad una delle poche – se non l'unica – attività pubblica consentita senza scandalo alla donna nell'Ottocento, si propone anche come *modello femminile*, che ha voluto e saputo impegnarsi in un rapporto costruito al di fuori delle pareti domestiche».[90]

La vita della Pilotto ci mostra come anche una maestra di umili origini e con pochi mezzi possa, coll'*ingegno* e con il *cuore*, supplire alla povertà dei materiali, alla miseria dei locali, trasformando il Giardino d'Infanzia in un festoso *Paradiso* di bimbi. Come sosteneva infatti la stessa Pilotto, non sono tanto i mezzi "materiali" a rendere una scuola vantaggiosa per coloro che la frequentano, quanto piuttosto l'essere guidati da docenti che siano prima di tutto persone intelligenti e virtuose, che sappiano contemperare nell'azione educativa le esigenze della mente ma anche quelle del "cuore", e che degli allievi rispettino prima di tutto la sua umanità, sforzandosi di sviluppare armonicamente le loro migliori potenzialità fisiche e psichiche.

Una persona come Ida Pilotto, a un tempo, maestra, educatrice e madre affettuosa, capace di penetrare la mente e il cuore dei suoi bimbi, con intelligenza vispa, passione profonda, dedizione autentica, proprie di una «Duse dell'educazione infantile»,[91] merita di essere riscoperta e studiata ancora oggi.

1. La vita e le opere di Ida Pilotto

1.1. Una vita per l'educazione dell'infanzia

Cantava Dante Alighieri che raramente *risurgon per li rami* i germi dell'intelletto, le qualità insigni dei padri: eppure, nella famiglia Pilotto non mancano intellettuali predisposti all'*ars poetica* e declamatoria, alla musica, al teatro. Dal padre Giovanni, autore di componimenti giocosi e patriottici, ai fratelli Libero e Vittorio, attore e commediografo il primo, musicista e giornalista il secondo, Ida ereditò con gran talento le doti dell'uno e degli altri, cimentandosi nel campo della letteratura, della musica, del teatro, tutte arti che seppe

[89] Ida Pilotto, *op. cit.*, Parte II (*Educazione intellettuale*), 1905, p. 339.
[90] D. Lombello, *Un'educatrice impegnata: I. Pilotto Sottini*, sta in "Il Bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento", 1981, p. 246.
[91] Definizione entusiasticamente data dal poeta Antonio Fogazzaro alla Pilotto, durante una conferenza educativa da lei tenuta nella città di Vicenza.

applicare e alternare con disinvoltura nelle ore didattiche, con i suoi allievi del Giardino d'Infanzia.

Nata a Feltre il 5 gennaio 1858, ella trascorse un'infanzia e una fanciullezza serene, nell'ambiente montano bellunese. Dotata di intelligenza fine e arguta, unita a una rara sensibilità, retaggi tramandati dalla famiglia, superò facilmente le classi elementari, vincendo poi alla Scuola Normale di Belluno una borsa di studio, che conservò anche dopo il trasferimento a quella veronese. Ivi si diplomò a pieni voti, ottenendo così, nel 1877, la patente di grado superiore, che sfruttò l'anno dopo, andando a insegnare nella Scuola elementare mista di Vellai, piccola frazione feltrina, dove la Pilotto iniziò la sua grande avventura educativa, che da subito le si presentò non senza difficoltà. Ogni giorno infatti, percorreva a piedi, da sola e con ogni tempo, il lungo tragitto che da casa alla scuola distava circa quattro chilometri. Con i piedi *bagnati e intirizziti* per la neve, giungeva al vecchio caseggiato dei Rosada, dove ogni mattina la maestra teneva le sue lezioni ai 140 allievi provenienti dalle colline di Cart e Zermen. Alle nove ore impiegate a istruire i bambini nei primi rudimenti, andavano ad aggiungersi poi quelle serali, riservate agli adulti *montagnardi,* che «stanchi del lavoro della giornata trovavano riposo gradito in quelle due ore di studio».[92]

Per un biennio tentò di rendere ospitale e accogliente quella *stamberga malsana*, senz'aria e priva di luce, spendendo tempo ed energie nel rendere quel posto confortevole e più simile all'immagine moderna che si ha, oggi, dell'aula scolastica. In mancanza di spazio e di mezzi, munita però di tenacia e inventiva, Ida seppe in breve ricreare un'atmosfera gioiosa e familiare, arricchendo l'ambiente con oggetti e materiale didattico, ideati per l'occasione dalla Stessa. In questo modo, le ore per lei e per i suoi alunni passavano *veloci e liete,* e nella maturità quel periodo rimase impresso nella suo cuore come un «ricordo caro che aggiunge energia e volere alle mie aspirazioni d'oggi"[93]. I due anni trascorsi alle elementari di Vellai furono per lei gli ultimi passati in questo ordine di scuola; da quel momento in poi Ida si dedicherà esclusivamente all'educazione infantile nei Giardini d'Infanzia, secondo la fortunata denominazione di Froebel.

Fu durante un soggiorno a Verona, mentre era intenta a passeggiare per le vie della città, che d'un tratto, colpita dalle voci infantili provenienti da un asilo, si fermò davanti al cancello d'entrata ad osservare il gioco di quei bimbi che «folleggiavano e si rincorrevano come farfalle» nel cortile della scuola.[94] Alla scena di quel *paradiso* innocente, popolato da bambini ridenti e chiassosi, ne fu così colpita da decidere di dedicare la sua vita al servizio dell'educazione infantile e di ottenere la patente nel metodo froebeliano, che di fatto acquisì nel 1882. Per due anni ebbe l'incarico di maestra-direttrice presso il Giardino della Lega Veronese d'Insegnamento, dal quale mosse i primi passi in veste di educatrice infantile, facendosi conoscere e apprezzare ben presto negli ambienti scolastici e culturali d'Italia. L'inizio della sua carriera però non fu privo di imprevisti e disagi: l'esiguo stipendio percepito e la miseria dei locali non le resero certamente la vita facile e agevole. Imparò così ad aguzzare l'ingegno, a cercare, a creare qualcosa dal nulla, perché nulla c'era, arricchendo le aule spoglie con giochi sempre nuovi, utensili, vignette, materiali didattici inventati o acquistati dalla Nostra per essere utilizzati nelle ore dedicate alle *lezioni d'aspetto e lezioni di cose*.[95]

I due anni trascorsi in quel Giardino furono il suo primo vero campo d'osservazione e d'esperimento: iniziò a esplorare la natura varia e sfaccettata del bambino, ad assecondare le giuste tendenze e inclinazioni di ognuno, a correggere i difetti in buoni sentimenti, realizzando a poco a poco un programma educativo che coinvolgesse il corpo, la mente e il cuore, secondo una scansione già sfruttata, tempo addietro, da altri pedagogisti (Vittorino da Feltre, Pestalozzi e Froebel, per citarne alcuni). Ella risollevò in breve le sorti del Giardino veronese, «togliendo

[92] Ida Pilotto, *L'Arte per l'Educazione Infantile*, *Introduzione*, pp. X-XI.
[93] *Ibidem.*
[94] *Ibidem.*
[95] È questo anche il titolo di un suo libro scritto nel 1895.

a poco a poco al metodo germanico ciò che non si confaceva alla Natura del bimbo italiano»;[96] nel disegno e nella pratica educativa pilottiana andavano ad attenuarsi, così, l'esasperato geometrismo e simbolismo dei *doni*, che rendevano il metodo froebeliano a volte complesso, a tratti artificioso e talvolta «a rovescio della tendenza naturale del bambino che va dal concreto all'astratto e non viceversa».[97] Molto spazio veniva dato al gioco, inteso dalla Pilotto come libera attività espressiva del bambino, e in quanto tale, spontanea e creativa e non dettata da un ordine imposto dall'insegnante. In questo contesto, fondamentale diveniva il ruolo dell'educatrice e la sua capacità di dirigere, guidare l'osservazione e l'azione, seguendo la natura di ogni bimbo, educandolo *senza spinte violente* nelle sue spontanee esplicazioni ed aiutandolo solo con «l'arte che tutto fa nulla si scopre». Le teorie enunciate, le idee innovative, frutto di studi rigorosi e osservazioni ripetute sul campo, apportate dalla Nostra nell'ambito educativo, non rimasero inascoltate. Il nome della Pilotto incominciò a diffondersi tra gli ambienti scolastici padovani e non solo, tanto che la Presidente del Giardino "Agli Eremitani" di Padova, la nobildonna Lucrezia Cicogna-Vanzetti e le altre Dame Patronesse vollero la Pilotto per dirigere l'Asilo. Con profondo dispiacere, ma sostenuta da rinnovato entusiasmo, Ida lasciò Verona per trasferirsi nella città patavina, dove restò fino alla fine dei suoi giorni, occupandosi di bambini per oltre cinquant'anni. Da subito si prodigò con ogni mezzo per migliorare le sorti del nuovo Giardino, al fine d'informarlo ai metodi moderni; la costanza, l'impegno assiduo nello svolgere il suo lavoro vennero al fine premiati dalla riconoscenza dei genitori e dall'amore dei 200 allievi che, secondo le testimonianze dell'epoca, le volevano bene come a una mamma. Nello stesso periodo, su suggerimento della direttrice Vittoria Wolf-Bassi, tenne alla Scuola Normale lezioni gratuite di tirocinio alle allieve di quell'istituto, ripagata dall'entusiasmo suscitato nelle studentesse.

Nel 1886, un anno dopo l'introduzione del 'Lavoro Manuale' nelle Scuole Normali del Regno, impartì tale disciplina, per un biennio, alle allieve della Scuola Magistrale, ottenendo una medaglia d'oro e una gratificazione di 90 lire per il suo operato. Nel 1888 venne nominata direttrice dell'Istituto Rachitici, sorto in quel periodo nello stesso locale "Agli Eremitani", a opera di un gruppo di medici e benemeriti cittadini padovani. Preso possesso del nuovo ruolo affidatole, ebbe modo subito di constatare le preoccupanti condizioni che gravavano sull'Istituto:

> Le offerte erano scarse, e bastavano appena a mantenere i locali, le medicine e un cibo insufficiente a ricostituire quegli infermi, a mettere del sangue in quei corpi anemici[98].

Cercò dunque di porvi rimedio, adoperandosi con tutta l'energia di sempre per giovare ai 40 piccoli sofferenti, colpiti da rachitismo, anemia e altre malattie: fu per loro madre, infermiera, *consolatrice benefica*. La devozione e l'impegno dimostrati in quell'impresa umanitaria spinsero l'opinione pubblica a seguire il suo esempio, mobilitandosi con opere caritatevoli di ogni tipo: chi inviava rotoli di stoffa, chi il cibo, chi medicine. Nutriti e vestiti di abiti nuovi, i *piccoli malatini* sembravano riacquistare forza e vigore: «Così puliti, con quel vestitino allegro, le deformità scomparivano quasi; e sembravano belli i miei poveri martiri».[99]

In quella 'casa di pietà', circondata dall'amore riconoscente dei tanti bambini, ella rimase solo un anno, che ricorderà come un momento prezioso, scolpito per sempre nel suo cuore. Certo, quello fu un periodo importante e significativo nella sua carriera, perché le permise di avvicinarsi alla psicologia del bambino meno dotato, maturando un approccio pedagogico più rigoroso e scientifico, che si esplicherà in particolar modo nell'*Educazione dei sensi*. Anche Maria Montessori seguirà qualche anno dopo un percorso metodologico analogo, iniziato proprio con lo studio dei bambini diversamente abili.

---

[96] Affermazione ritrovata nei documenti dattiloscritti della Pilotto.
[97] Citazione contenuta in uno dei documenti conservati nella sezione storica della Biblioteca feltrina.
[98] Ida Pilotto, *op. cit.*, Parte III (*Educazione morale*), 1905, pp. 269-270.
[99] *Ibidem.*

A seguito di questa esperienza vissuta con intensa partecipazione, la Pilotto lasciò l'Istituto Rachitici per dirigere il Giardino Comunale padovano "Lucrezia degli Obizzi", avendo vinto nel 1890 il concorso di Maestra Direttrice. Ivi restò per otto lunghi anni, incrementando ulteriormente il prestigio già ottenuto nelle passate esperienze, ma pagandolo a volte a duro prezzo. La popolarità, guadagnata meritatamente nel corso degli anni, attirò su di lei anche molte invidie, da parte di colleghe e insegnanti, che in più di un'occasione tentarono di screditarla, rendendo difficile il suo operato. Dei disagi patiti nel corso della carriera, la Pilotto soleva rendere testimonianza in una frase che si ritrova spesso nelle sue conversazioni private e nelle sue memori, e che sintetizza tutta la sofferenza passata e quella avvenire: «Il Calvario l'ho salito passo a passo; eppure non sono giunta ancora al monte Olivo».

Nonostante le ingiustizie, i torti subiti e le continue battaglie contro la povertà dei mezzi, la Pilotto non si arrese, «camminando per sterpi e sassi»:[100] alle mansioni di educatrice infantile, che la tenevano occupata gran parte della giornata, si aggiunsero ben presto gli incarichi di ispettrice negli Asili di Padova e Provincia, i corsi pratici nelle Scuole Normali di molte città italiane, nonché le conferenze pedagogiche alle quali partecipavano autorità illustri come il senatore Lampertico, il Provveditore agli Studi Lioy e Antonio Fogazzaro, che in un discorso a lode della Pilotto coniò l'epiteto *Duse dell'Educazione*.

Nel 1891 fu insignita di un Diploma di grado unico per la Mostra didattica all'Esposizione Internazionale dei giocattoli di Milano, ove presentò una collezione inedita di oggetti per l'educazione dei cinque sensi. Le tavole pittoriche raffiguranti gli strumenti per lo sviluppo sensoriale sono conservate ancora oggi nell'archivio privato della Pilotto, presso la Biblioteca Storica di Feltre. A seguito del successo raggiunto in questa occasione, nelle edizioni successive venne nominata membro della Commissione giudicatrice dei lavori didattici presenti alla stessa Esposizione.

Gli ultimi anni dell'Ottocento la videro impegnata in più fronti, conquistandosi premi, promozioni e onorificenze per la sua instancabile attività educativa. Nel 1895 le venne consegnata dal Ministero la medaglia d'argento dei Benemeriti dell'Educazione e dell'Istruzione popolare; l'anno dopo vinse a Roma il concorso a Roma di Maestra Direttrice dei Giardini Infantili presso le Scuole Normali del Regno, in virtù del quale scelse Padova come sede del suo mandato, che svolse fino al pensionamento nel Giardino annesso alla Scuola Normale Femminile "Erminia Fuà Fucinato". Nel 1899 conseguì il Diploma Superiore di abilitazione all'insegnamento del Lavoro Manuale, disciplina questa che tenne costantemente tutto l'anno durante i Corsi Normali in varie città d'Italia.

All'età di 45 anni, Ida Pilotto sposò il professor Giuseppe Sottini, ispettore scolastico, vedovo e padre di una bambina, nata dal precedente matrimonio; la felice unione però non fu allietata dalla nascita di alcun figlio, per quanto desiderato e atteso da entrambi. Questa vicenda familiare contribuisce a gettare una luce sull'attaccamento e l'amore incondizionato che la Pilotto nutrì sempre per i suoi allievi, considerati come i figli che non era riuscita ad avere.

Il 1915 fu segnato dalla promozione a ordinaria e dall'ulteriore nomina di direttrice del Ricreatorio Comunale padovano per i figli dei richiamati. Durante la Grande Guerra fece parte della "Preparazione Civile" in Padova; fu addetta all'ufficio "Notizie" e si recò quotidianamente all'Ospedale Orfanotrofio di S. Croce a visitare i feriti e i convalescenti, dando loro conforto, elargendo anche molti doni, organizzando concerti e spettacoli patriottici con gli allievi per risollevare l'animo dei sofferenti. Per questi servigi le venne conferita una medaglia, quale Benemerito di guerra. Fu due volte promossa per merito distinto e appartenne all'Albo d'Onore.

Nel 1928, a coronamento della sua fortunata e brillante carriera durata oltre 50 anni, ottenne dal Ministero dell'Educazione Nazionale il Diploma di Benemerenza di prima classe ed una medaglia d'oro per «l'opera zelante ed efficace prestata a vantaggio della istruzione

[100] Ida Pilotto Sottini, *op. cit*., Parte I *Introduzione*, p. VI.

primaria e dell'educazione infantile».[101] Alla cerimonia di premiazione, alla quale parteciparono le autorità di Padova, gli amici, i colleghi e molti allievi, vennero pubblicamente riconosciuti gli alti meriti raggiunti per la sua opera «altamente umana e patriottica». Il preside della Scuola Normale di Padova, in un apposito discorso di circostanza, la volle ricordare come «un'educatrice esemplare, colta, d'alto intelletto, di tenace volontà, di ardente fede italiana. In mezzo ai suoi bimbi è davvero regina nel suo regno, anche perché dotata di grande virtù comunicativa, per le naturali attitudini dell'arte scenica, che sono retaggio della sua famiglia».[102]

Abbandonate le aule definitivamente, Ida Pilotto continuò a mantenersi attiva, scrivendo per giornali e riviste pedagogiche, pubblicando racconti e storie, tenendo conferenze in giro per l'Italia: nel 1941, all'età di 83 anni, dopo una vita spesa per l'educazione dell'infanzia, nella solitudine della sua casa padovana, Ida Pilotto si spegneva serenamente. Da Padova, la salma venne poi tumulata al cimitero di Feltre, presso le tombe dei suoi familiari.

Di lei, oggi, si possono leggere i libri, apprezzati in passato da scrittori ed educatori, e conservati nell'archivio personale della Biblioteca feltrina, accanto agli appunti scritti a penna con segno chiaro ed elegante; rimane poi il nome inciso in una targa commemorativa all'entrata della Scuola Materna di Vellai; e restano infine le foto in bianco e nero che la ritraggono da sola, o in compagnia di fratelli e nipoti, mentre posa davanti all'obbiettivo, composta e sorridente, con un ciuffo ribelle di capelli al vento.

1.2. L'azione educativa e la riflessione pedagogica di Ida Pilotto

Ida Pilotto non fu solo un'educatrice colta e studiosa, ma anche e soprattutto una scrittrice e pedagogista impegnata. Infatti, all'attività prettamente didattica unì quella feconda e promettente di giornalista, che si esplicò in articoli su riviste periodiche e giornali scolastici, come il «Risveglio Educativo», edito a Milano a cura del professor Carlo Tegon, Direttore Generale delle Scuole di Roma. Compose per quella testata, molti articoli, lezioni, bozzetti, ritagliandosi successivamente uno spazio presso altre riviste, quali «L'Educazione dei Bambini» (Roma), «Il Bambino» (Vicenza), «Il Corriere delle Maestre» (Milano). Si cimentò inoltre, come i fratelli, nell'ambito teatrale, componendo commedie a sfondo patriottico, di cui la più importante fu *Carità tu sei amore,* rappresentata dai suoi allievi, nel 1928, al Teatro Verdi di Padova, a beneficio delle Piccole Italiane e dei bimbi poveri della città.

Maggiori fortune si ebbero nel campo letterario, grazie alle diverse raccolte di racconti, aventi principalmente come sfondo la vita nel Giardino d'Infanzia. Di questi libri si può ricordar prima di tutto *Scegliendo fior da fiore*,[103] in cui sono narrate gustose scenette d'asilo «descritte con mirabile finezza di forme e di sentimento, in cui l'anima infantile apparisce pur nelle sue sfumature quali possono essere intuite e rappresentate da una così eletta educatrice».[104] Di contenuti e atmosfere simili sono altre due opere, *La morale in azione* e *Lezioni d'aspetto, lezioni di cose,* pubblicate entrambe nel 1895 dalla Casa Editrice del Risveglio Educativo. Nel primo, sono raccontate 25 piccole storie autobiografiche di contenuti morale, nelle quali vengono passati in rassegna i vizi, i piccoli difetti, le colpe dei quali si macchiavano molti dei suoi allievi: c'erano ad esempio l'avaro, la capricciosa, il ladroncello, il piccolo delatore. Nelle pagine trovano posto anche brevi descrizioni sulla vita dei Giardini Padovani, ove la Pilotto insegnò per moltissimi anni. Sulla falsariga dei presenti temi, è anche il secondo libro, dedicato ai *genitori adorati* che «nelle lunghe e fiere lotte della vita foste pei figli vostri guida, luce e amore!».[105] I 24 capitoli di cui è composto il volumetto rievocano, con

[101] Dal discorso di ringraziamento, seguito alla cerimonia per la consegna della medaglia d'oro dei benemeriti dell'istruzione pubblica, Padova, 10 dicembre, 1928.
[102] Discorso elogiativo ritrovato in uno dei documenti contenuti nell'archivio privato della Pilotto, presso la Biblioteca Civica di Feltre.
[103] Opera edita a Bologna da Zanichelli, nel 1919.
[104] Commento di G. Marchesini, apparso su un giornale dell'epoca.
[105] Dedica a frontespizio del libro: *Lezioni d'aspetto e lezioni di cose*.

toni nostalgici e partecipati, alcuni momenti vissuti in prima persona con gli allievi dell'Asilo. Fin dal primo episodio descritto, *Coraggio e buon cuore,* sono abbozzati alcuni dei metodi educativi che perfezionerà poi nel corso del suo magistero educativo. Più impegnativo per contenuti appare invece un quarto testo pilottiano, che sembra richiamare l'attenzione di tutti già dal titolo proposto: *Salviamoli!.* Queste pagine, rivolte a «genitori, insegnanti ed operai», come riporta il sottotitolo, risalgono al 1910, per i tipi della Casa Editrice Fratelli Garbin, a Padova. Scritto in collaborazione con il medico padovano Randi, il quale a introduzione del manoscritto compose un breve pezzo su *L'educazione igienica della gioventù, secondo il metodo intuitivo,* questo testo si propone di illustrare, con il supporto anche di alcune tavole pittoriche, i rischi dell'alcolismo e l'importanza della scuola nel combattere certe paure 'ingiustificate' degli uomini:

> Anch'io potrei salvare i fanciulli perché non cadano in fra le reti, eccitati ed allettati dalle false apparenze. Perché non potrei dunque ottenere il miglioramento dei padri per mezzo della bontà di figli?[106].

Il messaggio del libro sembra quasi un grido levato a gran voce da tutta l'umanità: «Salviamoli, i fanciulli!», *vittime innocenti* della dipendenza all'alcool. Il rimedio migliore era ovviamente l'educazione, unica forza in grado di nobilitare la società e far prosperare le famiglie, a parere della Pilotto. I nobili intenti, l'efficacia degli argomenti trattati e la suggestione delle immagini realizzate dai medici Blin e Vigouron per rendere più incisivi i contenuti valsero una medaglia di bronzo all'educatrice feltrina.

Il successo ottenuto da questo testo, che trapassa dal racconto e dall'esortazione morale alla saggistica pedagogica, garantì la popolarità alla Pilotto, che confermò però le sue doti di educatrice e di pedagogista nel volume *L'Arte per l'Educazione infantile*. Suddiviso in tre parti, quest'opera monumentale si propone quale *Manuale-Guida*, la cui lettura era caldamente consigliata alle maestre degli Asili o Giardini d'Infanzia, alle allieve delle Scuole Normali e alle madri, considerate dalla Pilotto i modelli educativi per eccellenza. Ricco di spunti, di consigli e di trovate inedite, il Manuale insegna come «anche con una sola aula e un palmo di terra» si possano comunque trovare espedienti sempre nuovi per esercitare a un tempo il corpo, la mente e lo spirito infantili.[107] I tre libri, rispondenti rispettivamente all'*Educazione fisica, intellettuale e morale*, sintetizzano anni di ricerche, osservazioni e studi, condotti in prima persona nei Giardini Infantili, e sono un chiaro esempio di quello che potrebbe essere denominato il 'Metodo Pilotto', un metodo certamente rigoroso, strutturato e scientifico, ma che non manca di concedersi lunghe pause di riflessioni personali, digressioni evocative e momenti connotati affettivamente, che rendono il manuale un discorso pedagogico assai complesso, un'opera artistica nutrita di scienza ed esperienza, ma capace di coinvolgere anche i sentimenti le motivazioni di chiunque voglia intraprendere una professione educativa.

Per questa sua caratteristica complessità, quindi, non se ne può fare una disamina minuta, perché «di un cuore può farsi la storia e mostrare quale e quant'è; ma ad anatomizzarlo, si sforma e si uccide».[108]

2. L'educazione musicale nella proposta di Ida Pilotto

2.1. L'educazione sensoriale come canale di educazione intellettuale

Se Ida Pilotto fu un'educatrice eclettica, appassionata e volitiva, lo si deve innanzitutto alla sensibilità artistica trasmessale dalla sua famiglia, che fece dell'arte il suo mestiere: Libero divenne un famoso commediografo e Vittorio si specializzò nell'ambiente musicale. Dai fratelli Ida ereditò il talento per la scena e quello per la musica, che mise poi a servizio dell'insegnamento. Dotata di una bellissima voce da contralto, passava facilmente dalla

---

[106] Ida Pilotto, *Salviamoli!*, Padova, Fratelli Garbin Editori, 1910, p. 35.
[107] Ida Pilotto, *L'arte per l'Educazione infantile*, *Introduzione*, p. VI.
[108] Nota riportata a commento del testo *L'Arte per l'Educazione infantile*, dal giornale romano *La Coltura*, n. 10, anno 1905.

recitazione al canto, improvvisando spettacolini per i suoi piccoli allievi. Il suo genio artistico ben si esprimeva nelle ore dedicate al teatro dei burattini, ove sapeva inventare storie sempre nuove, animando con inventiva i diversi personaggi che cambiavano voce attraverso di lei. La sua maestria si manifestava oltremodo nelle lezioni di canto, ove accompagnava col piano i cori dei suoi bimbi, insegnando loro ad affinare il senso musicale .

Accanto ai giochi liberi, le *lezioncine di cose e sulle immagini,* i raccontini morali, il giardinaggio e la cura degli animali, l'educazione sensoriale, la Pilotto ritagliò dal suo programma didattico un ampio spazio riservato all'educazione musicale. Si svolgeva nelle ore mattutine o pomeridiane, per quattro giorni la settimana, e impegnava in momenti diversi i bimbi grandi e i più piccoli in facili esercizi dall'aspetto ludico: canto e gioco costituivano un binomio univoco, poiché ogni canzone intonata dagli alunni faceva anche da cornice ai giochi in cortile, introduceva ai momenti di svago, richiamava alla memoria del bimbo piacevoli ricordi legati alla vita del Giardino. Alla disciplina canora, si alternavano di volta in volta lezioni che prevedevano l'impiego di *versi musicati* con relativa ripetizione, canti e marce eseguiti con o senza pianoforte, preghiere intonate dai piccoli coristi, ginnastica e giochi accompagnati da brevi canzoncine, balli supportati da semplici melodie e infine semplici esercizi per l'udito, che rientravano nella sezione relativa all'educazione sensoriale.

Appartenevano a quest'ultima tutti quei giochi atti a curare e sviluppare la vista, il tatto, il gusto, l'odorato e a esercitare l'orecchio a suoni e rumori. Tali esercizi risultavano indispensabili per aumentare il numero delle percezioni e accrescere il potere d'osservazione, conservando e aumentando l'umore allegro dei bimbi. La *ginnastica sensoriale* (così definita dalla sua creatrice), rappresenta a nostro avviso il capitolo più interessante, innovativo e personale di quello che costituì il Metodo Pilotto. Il merito e i pregi sono da attribuirsi alle fresche intuizioni, alle idee messe in pratica con taglio scientifico, agli apparecchi inventati e costruiti da Ida per mettere in moto la mente infantile, arricchendola di cognizioni chiare, graduali, sempre nuove. Ella impegnò tutta se stessa nella realizzazione di questi strumenti, che ebbero il pregio di essere premiati *all'Esposizione nazionale di Igiene ed Educazione infantile pei giocattoli*, tenutasi a Milano nel 1891. Con l'ausilio di tali mezzi il bambino diventava artefice di ogni piccola scoperta, eccitato dalla curiosità di imparare e di *fare*, ed esprimendo al contempo la sua individualità e originalità con esperienze mutuate dal mondo reale.

Il materiale utilizzato dalla Pilotto per lo sviluppo dei cinque sensi è ampiamente descritto nelle pagine del suo testo *Educazione fisica*, che costituisce il primo libro della sua opera più significativa, *L'Arte per l'Educazione infantile*.

In questa sezione Ida Pilotto descrive le modalità d'impiego degli apparecchi didattici, che furono riprodotti accuratamente, *a china,* nelle venti tavole da lei disegnate nel 1885. In esse sfilano davanti agli occhi strumenti ingegnosi suddivisi in cinque parti, corrispondenti a: vista, tatto, gusto, odorato, udito. Alla prima appartenevano le assicelle colorate, gli apparecchi per la fusione del colore, le tavole per l'acutezza visiva; al secondo le sferette per la temperatura, le tavolette di graduale levigatura, il quadro per la distinzione delle forme e degli oggetti. Per esercitare la lingua a discernere i sapori c'erano gli astucci con i sei differenti gusti e la cassettina delle droghe; il porta ampolle contenente differenti essenze serviva invece a sviluppare l'olfatto di ogni bimbo.

2.2. Dall'educazione dell'udito all'educazione musicale

Al senso acustico erano abbinati molteplici strumenti che avevano la funzione di far distinguere all'orecchio infantile il rumore dal suono, le note acute da quelle gravi, imparando a percepire le direzioni dei vari suoni. I bambini divenivano così abili esecutori, capaci di riconoscere e produrre rumori leggeri e forti, fino a eseguire semplici ritmi.

La *lamina di latta*, scossa dalla mano del piccolo 'musicista' poteva produrre due opposti rumori: leggerissimo o fortissimo, a seconda di come veniva percossa. Questo rettangolo di latta fu concepito dalla sua ideatrice per avvalorare la tesi froebeliana sull'importanza dei

contrasti e la loro conciliazione, secondo la quale «nessuna cosa meglio della varietà e più dei contrasti, produce sull'organo uditivo del bimbo impressioni vive, nette e durature».[109] Da questo rudimentale ma intuitivo strumento si passava di seguito al *tamburello*, per educare all'imitazione del rumore e alla memoria musicale. Il passo dalla percezione del rumore a quella del suono era invece ottenuto per mezzo di una *corda metallica* tesa sopra una cassettina ovale, somigliante a una chitarra. Pizzicata, emetteva un La grave e profondo, tale da impressionare piacevolmente i bambini, rendendo sempre più chiara e distinta la loro percezione.

I *dischi metallici*, costruiti con diversi materiali (piombo, rame, ferro, zinco, stagno, ottone), erano aggiunti alla collezione strumentale della Pilotto, che se ne servì per insegnare ai suoi allievi a distinguere i vari metalli dalle vibrazioni sonore prodotte dopo essere stati opportunamente percossi.

Il passaggio alla gradazione dei suoni era realizzato grazie all'intervento della *cassetta armonica*. Simile ad un'arpa in miniatura e dotata di sette corde, consentiva di distinguere le noti gravi dalle acute e da quelle medie. Il bambino chiamato a percuotere quelle corde le faceva vibrare, producendo dei suoni che imparava a distinguere, a percepirne la giusta tonalità, a nominare, imitandone alla fine con la propria voce il suono udito poc'anzi. Questo esercizio, eseguito a volte col supporto del pianoforte, era utile per rafforzare la memoria musicale e l'organo vocale ad un tempo. Spettava poi all'insegnante variare i suoni, la loro altezza, l'intensità, il timbro, dando così all'insieme quella *vitalità che deriva dal vario*.

L'ultimo esercizio acustico era sulla direzione e sulla distanza dei suoni, fatto per mezzo del gioco delle quattro *fisarmoniche*: due con la medesima nota (un La in secondo spazio in chiave di violino), la terza due ottave sopra, la quarta due ottave sotto.[110] Eseguito nel cortile del Giardino, questo gioco vedeva impegnati quattro piccoli suonatori, che nascosti dietro agli alberi, facevano risuonare le fisarmoniche loro assegnate; spettava poi al pubblico di bimbi, riconoscere i suoni indicandone altresì la provenienza. In questo modo si aiutava l'orecchio del fanciullo a *non ingannarsi* nel percepire le distanze e direzioni d'ogni suono.

A questi esercizi che servivano ai bimbi ad affinare l'udito, avvicinandoli gradualmente a concepire un senso ritmico e musicale, si alternavano le lezioni di canto vero e proprio, nelle quali la maestra insegnava loro dei brani semplici e orecchiabili, dai quali gli allievi traevano il loro più grande godimento.

Erano brevi e facili canzoncine, spesso marce ritmate, di cui la nota acuta non sorpassava il Re, mentre la nota media era il Fa. Venivano intonate dai piccoli cantori, nei momenti dedicati ai giochi, ai balli in cortile, alla ginnastica educativa, durante le passeggiate condotte all'aria aperta, ma più spesso in classe con l'accompagnamento del pianoforte suonato dall'insegnante e utilizzato solo quando tutti gli allievi «erano ben certi delle parole, dell'intonazione, della musica».[111] Scritti dal professor Guido Palombo e dal fratello musicista Vittorio Pilotto, questi canti melodici, allegri e *ispirati,* avevano come soggetto gli stessi bimbi del Giardino, gli animali o i giocattoli già conosciuti dagli allievi, gli attrezzi da lavoro usati nell'ora di giardinaggio. Così proposti, questi pezzi diventavano più facilmente memorizzabili, poiché ogni bimbo ritrovava citati in quei brani oggetti già adoperati e studiati in classe durante le *lezioni di cose*. Come sottolineò la Pilotto nella prefazione del suo primo libro, queste canzoni erano «semplici e facili così che ogni maestra di Asilo può apprendere o insegnare ai bimbi, quando non difetti d'orecchio». Si trattava quindi di melodie spiritose, vivaci, gentili, adatte alla voce e al timbro dei piccoli, volte ad educare l'orecchio e ad affinare il senso ritmico, e nel contempo a ricreare lo spirito: come scrive la Pilotto, con lo spirito patriottico

[109] Ida Pilotto Sottini, *L'Arte per l'Educazione infantile*, Parte I (*Educazione fisica*), Fratelli Drucker Editori, Padova e Verona, 1905, p. 214.
[110] Così si ricava dagli appunti di ida Pilotto conservati nella biblioteca di Feltre.
[111] Ida Pilotto-Sottini, (*op.cit.*), Parte I (*Educazione fisica*), 1905, p. 9.

che la contraddistingueva, erano canzoni adatte «all'indole dei nostri bimbi italiani; e che non sentono di certe nenie sonnolenti, noiose, o di operette».[112]

Conclusioni

La didattica musicale proposta dalla Pilotto, compresa nel peculiare momento storico nella quale fu prodotta, è pensata e studiata per il bambino e gli restituisce il potere e la libertà al *fare*, all'associare, al confrontare, in un contesto capace di favorire molteplici opportunità di esperire, memorizzare, sviluppare l'abilità sensoriale, in situazioni sempre nuove, varie, giocose, che ne facilitano lo sviluppo.

Il suo metodo di fare e insegnare musica può certamente essere giudicato 'moderno', dato che tocca ogni aspetto legato alla natura del bambino, partendo dalla ripetizione di versi musicati, all'educazione dell'udito attraverso semplici strumenti, per arrivare alle canzoni, dopo un percorso evolutivo di affinamento e sensibilità musicale.

Il modello di insegnamento pensato da Ida Pilotto non è mai passivo, né ripetitivo, ma si reinventa di lezione in lezione, restando fedele ai bisogni e allo spirito infantili: è questo modello, al di là della caducità di alcuni contenuti, che può ancora oggi fungere da stimolo a una considerazione educativa 'globale' dell'infanzia.

[112] Ida Pilotto-Sottini, (*op.cit.*), Parte I (*Educazione fisica*), 1905, p. 13.

Stampato a Reggio Emilia
aprile 2006