

Mario Piatti

**MUSICA:
ANIMAZIONE – EDUCAZIONE –
FORMAZIONE**

Quasi un'autobiografia

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

Argomenti

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

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

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

In questo capitolo segnalo, con cenni alle diverse occasioni che li hanno motivati, altri testi e documenti che ho prodotto in questi anni e che, a mio avviso, testimoniano un personale percorso di ricerca teorica, di approfon-

dimento, di riflessione su temi e problemi che ritengo interessanti nell'ambito della pedagogia musicale.

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

Per la bibliografia si rimanda al volume.

Essere in formazione¹

Formazione: un concetto complesso.

È senso comune attribuire significati simili a termini diversi: è quello che succede ad es. a “educazione” e a “formazione”, anche se, tra gli specialisti, si tende ormai da diverso tempo a fare precise distinzioni, che si sono tradotte anche in specifiche denominazioni giuridiche. Si parla ad es., in ambito universitario di “scienze dell’educazione” e di “scienze della formazione”². Non è semplice quindi delineare sinteticamente i tratti che caratterizzano l’uno o l’altro concetto. Mi limiterò in questa sede a qualche cenno.

Formazione come processo bio-antropologico che investe il nostro corpo-mente, il linguaggio, le pratiche di vita.

*Formazione come processo di socializzazione che modifica la nostra relazione con le istituzioni e con gli ordini simbolici della nostra immaginazione.*³

La formazione non è soltanto una nozione tecnica, ha alle spalle una tradizione filosofica e pedagogica che deve essere vagliata e recuperata, arrivando a ridefinire lo spettro (teorico) e il ruolo (teorico e storico, oggi) della nozione. Va – anzi – subito rilevato che tale nozione, così come si è venuta definendo e come è venuta operando nella pedagogia occidentale, è forse la categoria pedagogica più alta, più ricca, e più complessa, che meglio di altre viene a indicare, a segnare il limite (il

¹ Riprendo e amplio la relazione che ho tenuto al convegno “Dalla scuola primaria agli studi accademici: curriculum verticale delle discipline musicali. Modello organizzativo e attuativo a livello nazionale” svoltosi a Trento il 25 ottobre 2011

² Nell’università di Bologna, ad es., esistono la Facoltà di Scienze della Formazione e il Dipartimento di Scienze dell’Educazione, quest’ultimo costituito da docenti e ricercatori appartenenti alle aree disciplinari di Antropologia Culturale, Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

³ Le frasi in corsivo corrispondono all’abstract presentato in occasione del convegno.

concetto-limite) della pedagogia. Siamo davanti alla categoria “reggente” della nostra tradizione pedagogica. Ma anche ad una categoria che si dispone su frontiere assai diverse, soprattutto in pedagogia, e già a partire dal significato da attribuire a “formazione”.

Formazione è, infatti, il processo bio-antropologico attraverso il quale il cucciolo d'uomo apprende e rielabora la propria appartenenza al genere: nel corpo e nel suo uso, nel linguaggio, nelle pratiche di vita. Ma formazione è anche il processo di socializzazione, con gli ordini simbolici soprattutto legati all'immaginario, con le loro regole, le loro istituzioni, i loro percorsi oggettivi. E formazione è, ancora, la crescita personale, interiore, dell'Io e del Sé, propria di ogni individuo, che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale e che costituisce il “fastigio” di ogni processo educativo. Siamo davanti a un pluralismo di livelli e di significati della formazione, che risultano non omologabili e non riducibili a un processo comune, anche se scienze e filosofia si esercitano su questa ardua frontiera. [...]

Si tratta di riconoscere che i significati da assegnare alla formazione si sono rivelati molteplici e intrecciati con molti saperi i quali hanno proposto accezioni diverse del concetto, anche nella stessa pedagogia⁴.

Essere in formazione significa quindi far parte di un processo evolutivo che coinvolge innanzitutto i nostri sensi e la nostra psiche, il nostro corpo e la nostra mente, un processo che è condizionato anche dal contesto ambientale, e quindi soggetto non solo ai vincoli psicofisici del soggetto, ma anche ai vincoli che derivano dalle situazioni fisiche, culturali, storiche del proprio spazio-tempo vitale.

Questo processo rimodula in continuazione anche l'interazione tra i nostri schemi sensoriali e i nostri schemi mentali, e quindi, per stare nel campo della musica, i nostri schemi percettivi del mondo sonoro che ci circonda e delle memorie acustiche che abbiamo immagazzinato fin dal nostro concepimento, come pure i nostri schemi interpretativi dei materiali sonori, degli eventi musicali, delle esperienze fruttive e produttive realizzate con la voce e/o con gli strumenti.

I suoni e le musiche dei nostri vissuti passati e del nostro ambiente di vita presente contribuiscono a dare forma alla nostra identità, alla nostra vita affettiva e alle nostre intelligenze. Di fronte a questa constatazione si capisce come sia necessario non solo avere consapevolezza, e quindi saper analizzare e valutare, i diversi sistemi formativi in cui siamo immersi, ma anche sviluppare la capacità di andare oltre il già codificato, il già conosciuto, il già sperimentato.

⁴ Franco Cambi, Eliana Frauenfelder, a cura di, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994, pp. 21-22.

In merito ad es. ai processi cognitivi, c'è chi sostiene che

l'individuo ha bisogno non solo di mappe cognitive ampie e flessibili; ha bisogno anche di strumenti per far evolvere queste stesse mappe, per allargarle, per ristrutturarle o per incrementare il loro potere di discriminazione.

Nella nostra società, prima la scuola e poi l'università (n.d.r. e io aggiungerei l'Afam) svolgono il ruolo decisivo nella costruzione delle mappe cognitive degli individui. In massima parte, ciò che si apprende in seguito, negli ambiti professionali e nelle carriere lavorative, è basato proprio su un gioco di differenziazione, di ricombinazione e di precisazione delle mappe cognitive costruite negli itinerari scolastici e universitari (n.d.r. e io aggiungerei dei conservatori di musica). È qui che continuano a formarsi le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso...

In questo modo si delinea un grave pericolo: che la scuola e l'università (n.d.r. e l'Afam) continuino a produrre mappe di saperi statiche, e che tali mappe risultino troppo rigide e cristallizzate per poter interagire fecondamente con le esperienze formative ulteriori. [...] Il rischio è che la concatenazione complessiva dei sistemi educativi della nostra società produca individui abili nel generare significati locali e contingenti, ma sempre meno in grado di connetterli e di produrre una visione integrata delle proprie esperienze e delle proprie vite. [...] Sempre di più il problema diventa quello di formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione⁵.

Per quanto riguarda i processi di socializzazione, concordo con Bocchi e Ceruti quando affermano che

la scuola deve considerare come propria risorsa formativa uno dei tratti più importanti della presente transizione epocale: il fatto che sempre di meno le relazioni e le interazioni fra individui, come pure la loro appartenenza a comunità o a identità collettive, sono disciplinate da relazioni di vicinanza spaziale; il fatto di essere vicini (o lontani) spazialmente non dà più alcuna garanzia di essere vicini (o lontani) culturalmente, emotivamente, progettualmente. [...] Un problema formativo di importanza cruciale diventa quello di aiutare l'individuo a integrare e a connettere identità di tipo spaziale (quali sono l'appartenenza a uno stato, a una regione, a un continente, a una città) e identità di tipo non spaziale, identità puramente individuali e identità collettive, identità antiche e identità nuove. Certo la sfida alle forme correnti di convivenza è molto forte: le attuali idee di "cittadinanza" e di "nazionalità" sono ancora relative a un mondo

⁵ Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2004, pp. 4-6.

che ha dato per scontata la prevalenza di identità di tipo spaziale. Tuttavia, è solo assumendo fino in fondo la sfida di una formazione delle identità multiple che la scuola e l'università (ndr: e l'Afam) possono divenire contesti adatti ai cambiamenti tecnologici, sociali e culturali oggi in corso⁶.

Il primo punto, quindi, è pensare alla formazione come qualcosa di complesso, come qualcosa che non è dato una volta per sempre, ma come un processo evolutivo. Basti pensare anche solo a come ci siamo trasformati da quando eravamo nel grembo di nostra madre a oggi. Ciascuno di noi, nel ricostruire la storia della propria identità, può prendere in considerazione tutta una serie di elementi: alcune particolari persone, momenti particolarmente felici o tragici, belli o brutti, che hanno segnato l'atto del trasformarsi e che hanno permesso, pur essendo nati tutti con una certa "dotazione naturale", di assumere poi forme diverse. Possiamo allora pensare che nei nostri processi formativi esistono sempre dei dialoghi tra elementi diversi tra loro: l'interno e l'esterno, la mente e i sensi, il passato e il futuro, la ripetizione e l'innovazione, il locale e il globale. Questi elementi vanno a configurare *modelli* diversi di formazione, che implicano ovviamente alcune scelte importanti, in particolare in merito a ciò che comunemente definiamo come "competenza".

Competenza: tra essere e avere.

L'acquisizione di una competenza è determinata e determina profondi cambiamenti dei propri schemi mentali e delle proprie condotte operative. È necessaria perciò una costante consapevolezza di tali cambiamenti e la capacità di armonizzare la professionalità con la personalità.

Articolo le mie riflessioni su due punti: il primo riguarda alcuni aspetti di carattere generale; il secondo focalizza alcune questioni relative alla competenza degli insegnanti di musica.

Considerazioni di carattere generale

Innanzitutto è bene precisare che "competenza" non è una cosa, ma è una *qualità* di una persona che è possibile verificare e valutare in relazione a specifiche performance in un determinato campo teorico e/o pratico. Posso quindi dire di essere competente se ho la possibilità di dimostrare:

⁶ *Cit.*, pp. 12-15.

a) di avere capacità di comprensione e di elaborazione di un determinato “sapere”;

b) di avere “abilità tecniche” nella costruzione e/o nella manipolazione di oggetti, quindi di “saper fare” determinate azioni con il corpo e/o con utensili vari, o forse potremmo meglio agire un “saper agire con consapevolezza”, sulla base quindi di scelte personali;

c) di avere la capacità di usare il mio sapere e il mio saper fare per entrare in relazione con gli altri in modo efficace ed efficiente, quindi di “saper comunicare”.

Dal momento che consideriamo la competenza come una “qualità” intrinseca di una persona, tale “qualità” non è statica, acquisita una volta per sempre, ma si evolve e si trasforma in relazione allo sviluppo e alla crescita psicofisica del soggetto. Ecco perché si può ritenere che sia necessaria una sempre attenta consapevolezza dell’evoluzione della propria identità personale e sociale per poter verificare e valutare se la qualità della nostra competenza è adeguata ai compiti che ci vengono richiesti, se siamo cioè in grado di rispondere al meglio a ciò che i vari contesti operativi esigono dalla nostra professionalità.

Parlare della competenza degli insegnanti significa parlare di una competenza “professionale” che permette al soggetto di rispondere a determinati bisogni e funzioni stabilite dalla società di appartenenza. Negli ultimi anni la figura professionale dell’insegnante (in genere, ma lo stesso discorso vale se prendiamo in considerazione i diversi gradi e ordini di scuola) ha subito profonde modifiche, non solo per quanto riguarda la considerazione che tale professione può avere presso gli studenti, le famiglie e le comunità locali, o anche in rapporto ad altre professioni, ma anche perché si sono modificati gli ordinamenti dell’istituzione scuola. Con riferimento ad es. ai dispositivi previsti da specifiche normative (ad es. il DPR 275 dell’8 marzo 1999 – Regolamento dell’autonomia delle istituzioni scolastiche), all’insegnante non è più richiesto di essere solo un buon esecutore di programmi predefiniti, ma piuttosto di farsi carico in prima persona anche del progetto globale del proprio istituto, di saper programmare e lavorare in accordo con i colleghi, di elaborare curricoli adeguati alle specifiche esigenze delle singole classi e dei singoli allievi, di prendere decisioni in merito ad aspetti *didattici* (tempi, articolazione di gruppi, ecc.), *organizzativi* (flessibilità professionale), di *ricerca, sperimentazione e sviluppo* in relazione a metodi contenuti, oltre che elaborare proposte per un *ampliamento dell’offerta formativa* in funzione di specifiche esigenze e delle risorse del territorio, il tutto nell’ambito anche dell’autonomia finanziaria e contabile (cfr. Decreto Interministeriale n. 44 del 1 febbraio 2001 e dispositivi successivi).

Tutto questo pone l'insegnante di fronte alla necessità di sviluppare capacità di osservazione e riflessione in ordine al proprio lavoro: in una parola occorre che l'insegnante adotti un atteggiamento di ricerca, in funzione di una continuo "formarsi", cioè *dare-nuova-forma* alla propria professionalità. La consapevolezza dei risultati del proprio agire, in relazione sia agli studenti sia al contesto istituzionale, comporta ovviamente uno sforzo di riflessione notevole, tenendo conto che

quando un insegnante inizia a pensare e ad agire come un professionista riflessivo e non più solo come un esperto tecnico o un esecutore, la sua riflessione diviene un pericolo per il sistema, perché la libertà di riflettere, di differenziare, di decostruire rompe l'ordine istituzionale in generale e quello della *routine* scolastica, dei suoi tempi e dei suoi spazi rigidi. [...] Le tensioni aumentano quando i professionisti riflettono nel corso dell'azione sulla loro azione, specie se discutono in comunità di pratica di professionisti, perché essi mettono in discussione i propri compiti, gli *standard* di prestazione richiesti, mediante i quali egli è anche controllato nel suo operato. Così facendo si mettono in dubbio anche la struttura di conoscenza su cui si basa profondamente l'organizzazione, le assunzioni personali e culturali implicite e tacitamente utilizzate, le consuetudini ormai naturalizzate, i valori e gli scopi dell'organizzazione; nel caso della scuola il rigido ordine dei programmi didattici, dei calendari, delle aule isolate e dei criteri oggettivi per la valutazione delle prestazioni, il sistema di controllo basato sul rapporto centro/periferia⁷.

Da qui appare chiaro che la professionalità dell'insegnante non può più ridursi alla competenza nella propria disciplina, ma deve comprendere aspetti di carattere gestionale, relazionale, organizzativo, metodologico, ecc. in grado anche di rispondere alle mutate condizioni sociologiche, culturali, tecnologiche e antropologiche della società attuale.

La conoscenza professionale si afferma, soprattutto nella attuale società dominata da cambiamenti tecnologici e dalla globalizzazione, in condizioni di complessità prima impensabili, fatica a star dietro alla mutevolezza delle situazioni che definiscono l'ambito della pratica professionale, caratterizzate da incertezza, disordine, indeterminatezza, complessità, instabilità, unicità e conflitti di valori, di interessi, di scopi e di visioni del mondo, sempre più accentuati dato il carattere multiculturale degli scambi interplanetari. Pertanto, nel nostro sistema che assomiglia a una "ragnatela aggrovigliata", non si può più fare affidamento sulle abilità e le tecniche dell'*expertise* tradizionale. La formazione

⁷ Maria Grazia Riva, *Professionalità riflessiva e relazionale dell'insegnante*, in M.G. Riva, a cura di, *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008, p. 165-166.

tradizionale non è più in grado di formare professionisti, che si debbono confrontare con tale tipo di problemi⁸.

Diventa essenziale allora riconsiderare non solo la “figura professionale” – nel nostro caso dell’insegnante di “musica” e/o di “strumento” e/o di altre discipline musicali previste dagli ordinamenti – ma porsi anche il problema dell’immagine, della visione che di tale professione hanno i membri di quella che potremmo chiamare “comunità professionale”. In questi ultimi tempi si sono scatenate sul web discussioni a non finire in merito alle competenze professionali di chi poteva o non poteva essere giudicato adeguato per l’insegnamento di specifiche discipline musicali, con risvolti anche di carattere sindacale in ordine a presunti diritti acquisiti relativamente alle proprie classi di concorso.

Le diatribe sviluppatasi, ad es., in occasione della istituzione dei licei musicali su chi poteva insegnare qualcuna delle discipline previste sulla base di titoli di studio e di abilitazioni pregresse ha messo in evidenza come siano strettamente correlati aspetti giuridico-formali con aspetti che potremmo qualificare di carattere epistemologico e pedagogico, e di come contenuti e processi legati alla formazione professionale non possono essere disgiunti da norme che garantiscano la quantità e la qualità della formazione in relazione ai compiti professionali richiesti.

La competenza degli insegnanti di musica

Le questioni relative alla acquisizione e al continuo sviluppo e all’approfondimento di una competenza musicale e pedagogico-didattica funzionale all’insegnamento della musica nei vari ordini di scuola possono essere articolate in due ambiti: la formazione iniziale degli insegnanti; la formazione in servizio. Su alcune recenti iniziative del Ministero per la formazione in servizio se ne discute in un’altra relazione di questo convegno, per cui non mi soffermo.

Per quanto riguarda gli insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria la prima cosa che verrebbe da dire è: povera musica! Povera nel senso che il tempo dedicato alla musica nel curriculum formativo di questi insegnanti è veramente misero, e c’è da chiedersi quale competenza musicale avevano gli illustri membri della cosiddetta Commissione Israel (dal nome del professore che la coordinava) che ha redatto il testo del regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti, regolamento emanato col DM 249 del 10

⁸ *Cit.*, p. 155.

settembre 2010. Tale regolamento «disciplina, ... i requisiti e le modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado» e stabilisce che «la formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente».

Ora nell'ordinamento vigente delle scuole dell'infanzia e della scuola primaria è previsto anche l'insegnamento di "Musica", per cui, come dice il decreto, gli insegnanti dovrebbero acquisire le competenze disciplinari adeguate a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti. Limitiamoci per ora a esaminare la questione relativamente alla scuola primaria.

I risultati di apprendimento sono indicati nelle Indicazioni per il curriculum emanate nel 2007.

La domanda è: quali competenze deve avere un insegnante affinché sia in grado di far acquisire ai ragazzi quei traguardi di apprendimento?

Teniamo presente che il DM citato prevede che il percorso formativo per l'insegnamento nella scuola primaria consiste in "un corso di laurea magistrale quinquennale, a ciclo unico" (art. 3 comma 2) più un periodo di tirocinio (art. 3 comma 3).

In base all'art. 4 comma 3, «I corsi di laurea magistrale possono essere istituiti con il concorso di una o più facoltà dello stesso ateneo ovvero, sulla base di specifica convenzione, con il concorso delle facoltà di più atenei o in convenzione tra facoltà universitarie e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica».

Questo potrebbe far pensare che, per quanto riguarda la formazione musicale, si possano attivare proficue convenzioni ad es. tra facoltà universitarie e scuole di didattica della musica dei conservatori (ad oggi non mi risulta che sia stata attivata nessuna convenzione, e mi piacerebbe essere smentito). Criteri e modalità per le convenzioni sono indicati nell'art. 4 commi 4 e 5.

Il corso di laurea magistrale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola primaria "è strutturato secondo la tabella 1 allegata al decreto.

Ecco la tabella 1.

Obiettivi formativi qualificanti

I laureati nel corso di laurea magistrale della classe LM-85 bis devono aver acquisito **solide conoscenze** nei diversi ambiti disciplinari oggetto di insegnamento e la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto. A questo scopo è necessario che le conoscenze acquisite dai futuri docenti nei diversi campi disciplinari siano fin dall'inizio del percorso strettamente connesse con le capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico. Inoltre essi dovranno possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali.

In particolare devono:

a) possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento (linguistico-letterari, matematici, di scienze fisiche e naturali, storici e geografici, artistici, musicali e motori);

....

Il profilo dei laureati dovrà comprendere la conoscenza di:

....

12) musica: elementi di cultura musicale.

ATTIVITA' FORMATIVE CARATTERIZZANTI

Area 1: I saperi della scuola

L'ambito disciplinare da cui attingere gli insegnamenti è "Musicologia e storia della musica" e nello specifico da "L-ART/07 Musicologia e storia della musica".

I Crediti formativi sono 8 più un credito da destinare ad attività di laboratorio. In pratica 200 ore tra lezioni e studio personale in cinque anni più 25 ore di laboratorio in cinque anni.

Ci si chiede come si possa pensare che, con un'infarinatura di "Elementi di cultura musicale" i futuri maestri possano essere in grado di operare al fine di far raggiungere ai ragazzi i traguardi previsti dalle indicazioni per il curriculum di musica.

Ricordo che quando fu resa pubblica la bozza del regolamento, nel febbraio 2009 mi attivai subito con il prof. Berlinguer, Presidente del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica*, per tentare di far modificare il testo, al fine di scongiurare l'idea che la formazione musicale dei futuri maestri venisse improntata esclusivamente su conoscenze di stampo musicologico/storicistico/teorico.

In realtà si riuscì "solo" a far inserire nell'art. 4 comma 3 (sopra citato) la possibilità di convenzione anche con le istituzioni AFAM, mentre sul punto relativo al "profilo" [12] musica: elementi di cultura musicale] la proposta di emendamento che richiedeva dopo "cultura musicale" l'aggiunta delle parole "... e di pratica vocale/strumentale" non è stata accettata. Con buona pace del documento "Fare musica tutti" del *Comitato*.

Il perché di questo rifiuto è un mistero, anche se qualche cattivo pensiero si potrebbe fare....!

Una cosa, a mio avviso, è certa: con quel tipo di preparazione è impensabile sperare che i nuovi insegnanti siano in grado di garantire una buona formazione musicale ai ragazzi e alle ragazze della scuola primaria, e quindi tra vent'anni saremo ancora qui a lamentarci sul fatto che non a tutti i ragazzi e le ragazze è garantito il diritto di poter avere una buona educazione musicale così come anche gli ordinamenti prevederebbero.

La soluzione, sempre a mio avviso, potrebbe essere trovata in due modi: a) prevedere nei ruoli di ciascun Istituto uno o più specifici docenti di musica che assicurino in ogni classe e per tutti gli alunni un'adeguata attività musicale; b) attivare convenzioni con associazioni musicali del territorio (che però rispondano a determinati criteri di qualità stabiliti dal ministero e verificati dagli USR) per l'impiego di operatori musicali in possesso di specifiche competenze e titoli (ad es. il diploma in Didattica della musica).

Questa soluzione è di fatto già operante, anche se in forma molto limitata, sulla base del D.M. 8/2011.

Si tratterebbe di predisporre gli adeguati finanziamenti affinché in tutte le scuole, e non solo in alcune, si possa operare in tal senso.

Ovviamente tra il dire e il fare c'è di mezzo la non volontà politica di investire risorse sulla scuola pubblica, oltre a una congenita incapacità a pensare che i "sapori artistici", musica compresa, non sono degli optional nella formazione dei cittadini, ma dovrebbero costituire uno degli assi portanti dello sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.

Per quanto riguarda gli insegnanti delle scuole secondarie ricordo che sono previsti due percorsi distinti per gli insegnanti delle medie e per quelli dei licei.

La cosa più rilevante poi è che i percorsi abilitanti sono "a numero programmato" (sulla base di indicazioni annuali del Ministero), con la differenza che il numero è programmato per l'accesso ai corsi relativi alla scuola secondaria di I grado, mentre per la scuola secondaria di II grado il numero è programmato per l'accesso all'anno di tirocinio (dopo il biennio).

Per la classe di concorso A032 (musica alle medie) si prevede una duplice possibilità: in conservatorio e all'università (così come era ora) (cfr. in particolare artt. 5 e 7). Si mantiene anche una diversità di percorso curricolare (cfr. tabelle 12 e 15 allegate alla bozza di decreto). Per il corso in conservatorio si fa esplicito riferimento al DM 137/2007 (art. 7 comma 1).

Da segnalare che per accedere alla Laurea magistrale LM-45 - Musica (il biennio) sono richiesti dei crediti specifici da acquisire nel corso di laurea (triennale): cfr. art. 5 comma 11. Niente invece è previsto, come prerequisiti, per accedere al biennio didattico del conservatorio.

Per la classe di concorso A077 si prevede solo il percorso in conservatorio: il diploma è di “Il livello ad indirizzo didattico” e il riferimento alla tabella 16 rende esplicito il riferimento al DM 137. Quindi tutto come ora (salvo ovviamente il numero programmato per l'accesso, numero che verrà definito annualmente da un DM, e che quindi potrebbe anche essere 0 se non si prevedono necessità di insegnanti di strumento...!).

Per gli insegnanti delle scuole secondarie di II grado il nodo centrale è l'accesso al tirocinio, che, come già si è detto, è «a numero chiuso e programmato» (cfr. art. 6), e quindi prevede un *concorso* per l'accesso con test e prova orale (oltre alla valutazione dei titoli), che però per l'A031 e le altre discipline musicali viene «sostituita da una prova pratica riferita alle specifiche classi di insegnamento» (cfr. art. 7 comma 6). Il problema è che per il liceo musicale non sono ancora state definite le specifiche classi di insegnamento. È presumibile e augurabile che questo avvenga presto, onde evitare confusioni e pasticci vari.

I titoli per l'accesso al tirocinio sono comunque o una laurea specialistica, o un diploma di II livello.

Per quanto riguarda il tipo di laurea specialistica, la bozza di Decreto rimanda a due decreti ministeriali: il n. 39 del 30 gennaio 1998, e il n. 22 del 9 febbraio 2005. In sostanza si fa riferimento alle Lauree specialistiche in Musicologia e in Dams.

Per i Conservatori invece il percorso formativo relativo «... alle classi di concorso A031 e per le altre discipline musicali» (notare il plurale, ma la non indicazione di specifiche classi di concorso «per le altre discipline musicali») comprende il conseguimento di un diploma accademico di II livello e il tirocinio annuale a cui si accede con numero programmato.

Non viene specificato che il diploma accademico di II livello sia «a indirizzo didattico», anche se poi la tabella 18 specifica che «Il percorso va articolato in analogia alle attività formative previste per la classe A032 - Tabella 15, con i contenuti coerenti con l'insegnamento nella scuola secondaria di II grado» (sarà quindi necessario tenere distinte gli insegnamenti tra A031 e A032). Il biennio di II livello costituirà titolo di accesso al tirocinio a numero programmato (in pratica chi farà questo biennio non è certo al 100% che accederà al tirocinio, in quanto ci sarà una prova di ammissione e una graduatoria). Personalmente credo che su questo punto le cose si chiariranno quando verranno definite le nuove classi di concorso dei licei.

Come si può dedurre da questa sommaria presentazione, le nuove norme per la formazione iniziale degli insegnanti (che riguardano anche gli insegnanti di musica) presentano ancora incertezze e problemi, soprattutto, per quanto riguarda la musica, nelle scuole dell'infanzia e primaria (maestri u-

nici che saranno comunque “ignoranti” di musica). Per quanto riguarda la scuola secondaria, e in particolare per il liceo musicale, bisognerà attendere la definizione delle nuove classi di concorso. In ogni caso si perpetua la scissione tra formazione “musicologica” dei percorsi universitari (che non prevedono la pratica strumentale e vocale) e formazione prevalentemente “pratica” dei percorsi conservatoriali (che comunque hanno anche qualche approfondimento musicologico).

Anche questa volta si è persa una buona occasione per un’integrazione che sarebbe stata proficua sia per gli insegnanti che per gli studenti di domani.

Musica: un gioco da bambini.

Il piacere del giocare dipende anche da regole da rispettare e da condotte d’invenzione. Se esiste una grammatica della musica può esistere anche una grammatica della fantasia musicale. Il docente di Musica e Strumento inventa e applica questa grammatica.

Il tempo a mia disposizione è scaduto e quindi non abbiamo modo di approfondire questo punto. Per alcune indicazioni operative su come realizzare esperienze per introdurre i ragazzi nell’arte di inventare musiche rimando al volume che ho curato con Enrico Strobino, *Grammatica della fantasia musicale* (FrancoAngeli, Milano 2011).

Il gioco ha le regole, ma si sviluppa sempre in modo diverso. Quando noi “giochiamo” a formarci e a formare gli altri stabiliamo delle regole, ma siamo anche disponibili ad accettare l’imprevedibile del gioco. Ciascuno di noi è unico, e quindi dobbiamo porci il problema di come la nostra azione sappia sì trasformare noi stessi e gli altri, ma per farne un’opera artistica unica. Noi dobbiamo creare, attraverso il nostro agire formativo, delle opere artistiche uniche. Compito difficile, ma con un po’ di passione ce la possiamo fare.