



Lecco 29 ottobre 2005

Primo colloquio di animazione musicale

ANIMAZIONE MUSICALE: UN BINOMIO ANCORA FANTASTICO?

Mario Piatti

UNA FANTASTICA ESPERIENZA

L'animazione culturale, nella misura in cui esige – e crea nello stesso tempo – uomini responsabili e coscienti, è una realtà politica poiché modifica l'organizzazione dei rapporti dell'uomo, della famiglia, dei gruppi e della società (Il gruppo di "Affrontement" 1967: 123)

Nel preparare il mio intervento per il “Primo colloquio di animazione musicale” organizzato dal CSMDB, devo confessare che mi son ritrovato immerso in un insieme variegato di sensazioni: difficoltà a trovare il focus del discorso, affastellarsi di ricordi piacevoli e di esperienze faticose, eccitazione ma anche timore nel voler fare un po’ di autobiografia, sforzo di dover sintetizzare in poche pagine le cose veramente essenziali e pertinenti al contesto di questo colloquio, ... e tante altre cose ancora. Alla fine, ho deciso di cominciare a scrivere qualcosa, e come spesso mi succede, nello scrivere mi si son chiarite alcune idee, mentre innumerevoli ricordi sono cominciati a riaffiorare, costringendomi a togliere dallo scaffale della mia libreria alcuni volumi per me importanti e alcune cartelle impolverate che raccolgono fogli, ritagli di giornale, bozze di progetti relativi alle mie esperienze. Poi piano piano son riuscito anche a mettere un po’ in ordine i miei appunti. Il risultato finale è questo che vi presento.

Binomio fantastico?

Definire “Animazione musicale” un “binomio fantastico” significa, a mio parere, dare ai termini “binomio fantastico” un’accezione leggermente diversa da quella attribuita da Gianni Rodari nella sua *Grammatica della fantasia*. Scrive infatti Rodari:

Non basta un polo elettrico a suscitare una scintilla, ce ne vogliono due. La parola singola «agisce» («Buffalo- E il nome agì...» dice Montale) solo quando ne incontra una seconda che la provoca, la costringe a uscire dai binari dell'abitudine, a scoprirsi nuove capacità di significare. Non c'è vita dove non c'è lotta. (...) Occorre una certa distanza tra le due parole, occorre che l'una sia sufficientemente estranea all'altra, e il loro accostamento discretamente insolito, perché l'immaginazione sia costretta a mettersi in moto per istituire tra loro una parentela, per costruire un insieme (fantastico) in cui i due elementi estranei possano convivere. (...) Nel «binomio fantastico» le parole non sono prese nel loro significato quotidiano, ma liberate dalle catene verbali di cui fanno parte quotidianamente. Esse sono «estraniate», «spaesate», gettate l'una contro l'altra in un cielo mai visto prima. Allora si trovano nelle condizioni migliori per generare una storia. (Rodari 1973: 17-19)

Animazione musicale non sembra quindi, a prima vista, un reale binomio fantastico nel senso rodariano, in quanto animazione e musica non sembrano estranee l'una all'altra, il loro

accostamento non suona come insolito, e l'immaginazione non si sente costretta a mettersi in moto. Purtuttavia credo che si possa accettare l'attribuzione di "binomio fantastico" all'animazione musicale, in quanto ritengo che l'animazione musicale sia stata e possa essere ancora oggi una cosa fantastica, una cosa che non solo è in grado di sviluppare immaginazione e creatività, ma che può contribuire allo sviluppo delle condizioni ambientali e socioculturali finalizzate allo star bene, al piacere, all'esperienza estetica, condizioni indispensabili per la convivenza civile e democratica tra gli uomini. Non è forse, questa, una prospettiva fantastica?

Se e come l'animazione musicale sia stata una cosa fantastica nel passato a livello di contesto socioculturale italiano, non sono in grado di poterlo affermare in modo generale. Occorrerebbe una ricerca approfondita e ampia che personalmente non sono stato e forse non sono in grado di compiere. Credo che altri interventi metteranno in luce aspetti interessanti di varie esperienze di animazione musicale sviluppate grazie anche alla Scuola di Lecco. Personalmente ho fatto questa scelta: mi limiterò a portare la mia testimonianza relativa ad alcune esperienze che ho potuto fare in circa trent'anni e affiancherò il racconto delle mie esperienze con alcune citazioni di autori con i quali il mio pensiero si è trovato in buona sintonia; alle volte è bello scoprire che altri la pensano come noi, o che noi facciamo cose che altri son riusciti e teorizzare in modo pregevole. Le citazioni, quindi non vogliono essere vezzo intellettualistico, ma semplicemente segno di gratitudine verso chi ha rafforzato le mie convinzioni e/o mi ha aiutato a precisare i miei punti di vista o a migliorare le mie capacità operative.

Animazione e scuola

Credo che la mia prima esperienza di animatore musicale in senso stretto risalga al 1976, allorchè un amico mi convinse a lavorare con lui in un progetto che doveva mescolare attività motoria e attività ritmico-musicali rivolte a ragazzi della scuola elementare. Non avevo mai fatto cose del genere e mi ritrovavo impreparato. Chiesi allora all'amico un po' di tempo per potermi documentare e per poter studiare il da farsi. E' così che scoprii la psicomotricità e la simbologia del movimento (Lapierre e Aucouturier s.d). Contemporaneamente trovai sostegno e spinta dalla lettura della *Grammatica della fantasia* di Rodari (pubblicata nel 1973) e dalla rilettura di alcune sue storie e filastrocche, che per altro avevo musicato negli anni precedenti (Piatti e Paccagnini 1974). In particolare mi colpì, in merito all'animazione, un passo della *Grammatica* di Rodari, che credo utile riportare per intero:

La creatività al primo posto. E il maestro?

Il maestro – rispondono quelli del Movimento di Cooperazione Educativa – si trasforma in un «animatore». In un promotore di creatività. Non è più colui che trasmette un sapere bell'e confezionato, un boccone al giorno; un domatore di puledri; un ammaestratore di foche. E' un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari: quelle di produzione pittorica, plastica, drammatica, musicale, affettiva, morale (valori, norme di convivenza), conoscitiva (scientifica, linguistica, sociologica) tecnico costruttiva, ludica, «nessuna delle quali itnesa come trattenimento o svago al confronto di altre ritenute più dignitose».

Nessuna gerarchia di materie. E, al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e lavorare insieme. In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un «consumatore» di cultura e di valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura. (Rodari 1973: 174)

Ero pronto: avevo fatte mie le considerazioni di Rodari, avevo poi a disposizione un po' di storie da drammatizzare e sonorizzare, qualche filastrocca da cantare, qualche idea su come tentare di stimolare la fantasia e la creatività dei bambini... e così, con un po' di temerarietà e di incoscienza, feci la mia prima esperienza di "animatore". Non mi era stato chiesto di insegnare musica, e non mi era stato indicato un programma preciso da svolgere o degli obiettivi didattici da perseguire, ma l'indicazione era solo quella di coinvolgere il più possibile i ragazzi in attività espressive e creative.

Solo in seguito mi resi conto di quale era il contesto in cui avevo operato: quello delle cosiddette “attività integrative”, previste dagli ordinamenti scolastici, in particolare per quanto riguarda le esperienze del cosiddetto “tempo pieno”. Io allora ero alle prime armi, e l’esperienza fu per me importante e interessante. Solo qualche tempo dopo ebbi modo di sapere che su questo tipo di attività c’era chi esprimeva qualche critica severa, come ad esempio Franco Passatore (uno dei padri dell’animazione teatrale in Italia) che, proprio nel 1976, rilevava la necessità di...

... prendere le distanze da un modo errato di intendere e di fare animazione. Quest’ultimo punto ci porta ad ampliare il discorso sugli equivoci che nascono da un tipo di sedicente animazione che rifiutiamo anche tatticamente: quella che risponde alla domanda, ahimè, troppo crescente, di animatori di attività integrative. Per questa committenza animare i ragazzi significa premiarne la fatica dello studio serio delle materie con dei momenti istituzionalizzati di gioco, significa soffiare nel fischiello ideologico di un sistema educativo che abitua le persone ad essere dirette anche durante le ore di riposo, significa allenare i cittadini a sopportare allegramente l’alienazione dello sfruttamento. Per noi invece il concetto di animazione è legato al significato di educazione in senso marxista: animare vuol dire educare la persona a prendere coscienza di sé, del rapporto con gli altri, dell’ambiente che la circonda, ad appropriarsi degli strumenti culturali che fanno dell’uomo il protagonista creativo e modificatore della realtà. (Passatore 1976: 31-32)

Le parole di Passatore mi indicarono una strada, sulla quale ho cercato di camminare con costanza. Al di là comunque di queste annotazioni critiche di Passatore, credo che non si possano capire alcune esperienze di animazione nella scuola se non si inquadrano nel clima che si era creato nei primi anni '70 con alcune importanti innovazioni normative nell’ordinamento della scuola italiana, dai decreti delegati del 1974, alle ordinanze degli anni successivi relative in particolare alle libere attività complementari nei doposcuola (cfr. una precisa e ampia documentazione in Santoni Rugiu e Fagni 1976, in particolare pp. 207-233). E’ importante sottolineare il fatto che di “animazione” si parla esplicitamente anche nelle ordinanze ministeriali, come ad es. in quella del 1 luglio 1976: “Art. 3. Sono conferiti dal Provveditore agli studi gli incarichi d’insegnamento e animazione per le ore di libere attività complementari nel doposcuola della scuola media statale, in base ad apposite graduatorie provinciali, distintamente per gli aspiranti abilitati e non abilitati (...). In ogni provincia sono formate graduatorie provinciali per ciascuna delle seguenti attività: (...) d) attività musicali (...)”. Credo utile far notare come la presenza delle “attività integrative” nella scuola non è andata scemando nel tempo, se ancora nel 1996 il Ministero ha emanato la Direttiva n. 133 (del 3.4.1996, con la relativa circolare ministeriale n. 135) proprio sulle attività integrative, direttiva che ha dato il via, soprattutto nelle scuole secondarie, a numerose iniziative sulla musica, anche su esplicita richiesta degli studenti.

Dopo l’esperienza del 1976 entrai a far parte di un gruppo di animazione che operava in quel tempo a Firenze, prevalentemente nell’ambito dell’animazione teatrale in collegamento con l’ARCI.

Devo dire che in realtà le mie esperienze di animazione musicale sono state sempre legate anche all’animazione teatrale. D’altra parte non va dimenticato che è soprattutto nel campo del teatro che nasce e si sviluppa l’animazione, e in quegli anni erano già diffuse esperienze e iniziative di animazione, come testimonia Passatore nel libro citato poco sopra, in cui l’autore documenta l’esperienza del suo gruppo ed evidenzia le problematiche che attraversavano a quel tempo le pratiche e le teorie dell’animazione. Rimandando a più avanti alcuni riferimenti essenziali per cogliere il valore innovativo dell’animazione, vorrei qui solo citare un passo del libro in cui si evidenzia come già a quel tempo ci fosse una molteplicità di idee e di pratiche anche diverse tra loro, ma che utilizzavano il termine “animazione” per caratterizzarsi. Scrive Passatore nel 1976:

Solitamente, quando parlo di animazione, mi riferisco all’attività personale o del gruppo cui faccio parte: si tratta soprattutto di maggior conoscenza del proprio lavoro e di scarsi rapporti tra i gruppi di animazione.

Tuttavia, la crescita e il moltiplicarsi di questi gruppi e degli spazi dell’animazione ha generato discorsi operativi diversi e contraddittori. Oggi si sente parlare di animazione un po’ dovunque: nella scuola, nel teatro, negli istituti di rieducazione mentale, nei parchi, nelle colonie, negli oratori, nei centri estivi, nei villaggi di vacanza, sulle navi; scuole di formazione per animatori rilasciano diplomi e benemerienze, sovvenzioni governative vengono concesse all’animazione, l’editoria è satura di questo argomento, l’Università crea cattedere e valuta tesi

sull'animazione, i Comuni si accaparrano convegni, e via dicendo. Non si può dire comunque che da tanto interesse sia nata una chiarezza né dell'offerta né della domanda di mercato. (Passatore 1976: 30-31)

Ma torniamo alla mia esperienza.

Nell'ambito di alcune iniziative promosse dall'ARCI di Firenze e finalizzate allo sviluppo dell'interazione tra scuola e territorio (altro binomio sicuramente fantastico e particolarmente fecondo sul quale tornerò più avanti), nel gennaio del 1978 mi venne affidato l'incarico di fare attività musicale con una quindicina di classi di una scuola elementare fiorentina, e, nello stesso tempo, di condurre un corso di formazione per insegnanti. La mia qualifica (perché così mi definivano sia i responsabili dell'Archi, sia gli insegnanti e anche i ragazzi) era di "animatore musicale", e in effetti, pur svolgendo l'attività nelle ore curricolari, non mi proponevo di svolgere quanto i vecchi programmi del 1955 indicavano per l'educazione musicale, e nemmeno mi preoccupavo di elaborare unità didattiche organiche e consequenziali, quanto piuttosto mi ponevo il problema di come coinvolgere in modo attivo i ragazzi in esperienze di carattere espressivo, considerando queste attività come un momento particolare di una più generale attenzione ai temi dell'innovazione scolastica e del cambiamento sociale. E' quanto venne esplicitato in un documento elaborato dalle insegnanti e che costituiva la presentazione della mostra degli elaborati dei ragazzi allestita nel giugno 1978 nei locali della scuola:

(...) Il programma di lavoro, incentrato sulla necessità di fare accostare i ragazzi al fenomeno sonoro in modo globale, sviluppa anche le possibili relazioni con altre attività espressive e di comunicazione. (...) L'intenzione era di offrire, sulla linea di quanto Rodari indica nella sua *Grammatica della fantasia*, la possibilità di invenzione, di ricerca, di elaborazione di temi fantastici (ma anche reali), utilizzando giochi di parole, la tecnica delle favole a rovescio, ecc. (...) Non sono mancati momenti di difficoltà (...) ma crediamo che l'entusiasmo e l'interesse mostrato dai ragazzi ci costringono a superarli per porci sempre più in un'ottica di rinnovamento della scuola e della società, rinnovamento che, a nostro avviso, si attua anche attraverso l'animazione musicale. (Piatti 1980)

Quello della "libera espressione", strettamente collegata allo sviluppo della "creatività" è un punto che ritengo essenziale per capire il senso di un certo tipo di animazione, e per cogliere alcuni importanti aspetti della figura e della funzione dell'animatore. Lascio la parola a un personaggio sicuramente 'storico' dell'animazione, Fiorenzo Alfieri (citato in Passatore 1976: 58):

Riteniamo che la libera espressione non sia altro che la capacità di assumere costantemente un atteggiamento critico e creativo nei confronti della realtà circostante e che però essa non debba essere vista come una forma esotica e speciale del comportamento dei bambini e degli adulti. Per questo motivo nelle nostre esperienze non esistono vere e proprie tecniche di libera espressione avulse dal contesto educativo. (Alfieri 1974)

Un elemento inseparabile dalla libera espressione è la creatività. Ma su questo non è il caso qui oggi di soffermarci.

Tra scuola e territorio

Il positivo riscontro delle attività di animazione musicale che avevo condotto nelle scuole di Firenze convinsero gli amministratori dell'allora Quartiere 9 (i consigli di quartiere vennero attivati in forza della legge 8 aprile 1976, n. 278 - qualche anno dopo l'articolazione dei quartieri fiorentini venne ridisegnata) ad attivare, nel 1979, un "Laboratorio musicale" (unitamente ad un laboratorio teatrale e per le arti visive), un po' un antesignano dei laboratori musicali promossi circa vent'anni dopo da Berlinguer. Il consiglio di quartiere mi affidò l'incarico di coordinare questo laboratorio musicale, ed ovviamente il taglio che diedi all'iniziativa rispecchiava la tendenza, presente anche in altri gruppi musicali fiorentini anche con il supporto dell'Archi locale, di organizzare le cose nella prospettiva dell'animazione socioculturale. Tornerò tra poco sul ruolo dell'associazionismo nello sviluppo dell'animazione socioculturale, almeno sul territorio fiorentino.

In occasione del convegno organizzato dal 15° Autunno musicale di Como nel 1981 sul tema “Le istituzioni musicali e la musica nella scuola. Produzione, distribuzione e animazione musicale”, tenni una relazione dal titolo “Il Laboratorio Musicale del Quartiere 9 a Firenze: una esperienza di decentramento”. Riporto alcuni passi di quella mia relazione perché da un lato ritengo che la situazione oggi non sia molto cambiata relativamente agli aspetti che allora evidenziavo in modo critico, dall’altro perché le linee di orientamento poste alla base dell’organizzazione di quel laboratorio musicale mi sembrano possano essere ancora oggi valide in relazione ad una attività che si voglia definire di “animazione musicale”. Scrivevo quindi nel 1981:

E’ impressione diffusa in ambienti scolastici e non, che dopo tante battaglie per il tempo pieno, dopo i fervori partecipativi degli organi collegiali, dopo le approfondite ricerche sulla creatività, dopo tutta un’altra serie di fattori che lasciavano intravedere un cambiamento sostanziale nelle strutture scolastiche del nostro paese, è opinione diffusa che molto, forse troppo, è rimasto come prima.

La legge 517 (4 agosto 1977) che sembrava un punto di arrivo sia per l’organizzazione didattica (con l’accento posto sulla importanza delle attività integrative) sia per la definizione degli obiettivi della scuola (programmazione-valutazione) è praticamente vanificata da una organizzazione scolastica statica e refrattaria al rinnovamento.

La professionalità degli insegnanti, l’organizzazione del lavoro, il rapporto col territorio sono elementi appena sfiorati che, a tutt’oggi, non hanno visto un adeguato impegno di realizzazione. (...) Non è mia intenzione fare accuse generiche, ma solo riproporre una questione che, a mio avviso, sta a monte di qualsiasi programma di attività didattica, nel nostro caso di attività musicale. E cioè la finalità di un progetto educativo.

Allo stato attuale, volendo sintetizzare le due posizioni estreme, potremmo così formularle:

a) educare a una accettazione della realtà e a un adeguamento ad essa, e quindi conoscenza e apprendimento intesi come pura trasmissione di cultura da chi sa a chi non sa, con relativa valutazione di merito o di demerito;

b) educare a trasformare la realtà perché risponda sempre più ai fini e ai valori storicamente e socialmente ritenuti fondamentali, utilizzando pienamente le risorse intellettuali, psichiche, emotive di ciascuno, ma anche tenendo conto dei limiti e degli handicaps, da valutare però non in funzione di un progetto della “produttività a tutti i costi”. (...) Queste considerazioni mi servono per inquadrare i punti essenziali che stanno alla base dell’esperienza del Laboratorio Musicale. La convinzione di fondo è che, se si vuole dare una valenza pedagogica alla formazione musicale, è essenziale considerare l’attività musicale come uno dei momenti che concorrono alla formazione di una personalità critica e creativa. (...) In questa prospettiva diventa sempre più indispensabile porre chiaramente in evidenza le implicanze e le valenze socioculturali e politiche delle finalità e degli obiettivi che guidano i vari progetti educativi nel settore musicale. Per quanto riguarda l’esperienza che si è cercato di avviare al Laboratorio Musicale, il presupposto di fondo è che si impara la musica non per far rivivere i capolavori del passato, ma per vivere il presente e per progettare il futuro. (...)

La scelta del termine ‘laboratorio’ non è casuale. Intendiamo per laboratorio un luogo (spazio/tempo) dove non solo si impara a fare qualcosa, non solo si produce in forma ripetitiva, ma si ricercano nuovi prodotti, si sperimentano tecniche diverse, si tentano strade non ancora percorse. E’ quindi un luogo dove è sì importante avere già delle conoscenze, ma dove soprattutto si elaborano progetti e si sottopongono a verifica attraverso un coinvolgimento in prima persona di chi è interessato alla realizzazione dei vari progetti, nella loro globalità e nelle singole articolazioni. (Ndr: ecco uno dei punti qualificanti l’animazione!). (...) La costituzione del Laboratorio Musicale, oltre che da considerazioni derivanti dalla particolare struttura del quartiere e dalla quasi totale assenza di gruppi o iniziative musicali permanenti nel territorio, è stata sollecitata anche da alcune esperienze che hanno messo in evidenza, da una parte, la necessità di coordinare i vari spettacoli musicali, concerti, manifestazioni, ecc., dall’altra di iniziare un lavoro non solo diretto alla fruizione ‘critica’, ma anche alla sua produzione. In tal senso ci si è mossi seguendo anche linee metodologiche e didattiche proprie di quell’ormai vasto movimento delle cosiddette ‘scuole popolari di musica’, movimento che, dopo il convegno veneziano del settembre ’78, si è dato anche uno strumento di informazione qual è la rivista ‘Laboratorio Musica’ diretta da Luigi Nono. (...) Scopo del Laboratorio non è quello di sostituirsi al Conservatorio o di sfornare una serie di strumentisti o concertisti, quanto piuttosto quello di operare nell’ottica della ‘educazione permanente’.

Fare musica diventa quindi un momento di conoscenza oltre che un modo diverso di appropriarsi di strumenti e metodi per esprimere le proprie capacità e possibilità culturali. Fare musica diventa quindi, prima che un fatto ‘artistico’, un fatto sociale. (...) La sperimentazione di un Laboratorio non può fossilizzarsi in schemi formali o in dogmatismi estetici, pena la trasformazione di un spazio di formazione creativa e liberante in una cinghia di trasmissione di ideologie più o meno aggiornate.

Mi sembra doveroso sottolineare il fatto che il Laboratorio Musicale del Quartiere 9 si attivò nel contesto di un insieme di iniziative promosse nel territorio fiorentino da varie associazioni e gruppi (MCE, CEMEA, AIMC, ARCI, ACLI, ecc.) che avevano trovato allora sostegno e spazi di lavoro

permanente presso le case del popolo, i centri sociali e civici, i circoli parrocchiali, le biblioteche comunali e altre realtà territoriali. In un articolo apparso sul n. 3 (giugno-agosto 1979) della rivista "Le botteghe della fantasia" (la rivista, che si qualificava come rivista di animazione teatrale, era diretta da Franco Passatore e Ave Fontana, e annoverava tra i propri collaboratori personaggi quali Fiorenzo Alfieri, Mariano Dolci, Emanuele Luzzati e Gianni Rodari; era pubblicata dalla Emme Edizioni, ma ebbe purtroppo vita breve), Maddalena Pilarski (una animatrice 'storica' della animazione culturale di base a Firenze) scrive:

Tentare di mettere a fuoco il problema del «fenomeno animazione» a Firenze non è semplice per i molti significati che a questo fenomeno vengono attribuiti a secondo che lo si consideri dall'ottica dell'associazionismo culturale o da quello delle istituzioni. Il modo più corretto per affrontarlo ci sembra quello di considerare il rapporto che deve intercorrere fra scuola e attività extrascolastiche, tra didattica e contenuti, tra teoria e prassi educativa. (...) A partire dalla seconda metà degli anni '60, si sviluppa a Firenze un movimento nato ad opera dei gruppi impegnati nel lavoro politico di quartiere, che individua nella attività con i ragazzi il fulcro del proprio intervento. E' di questi anni il movimento del «doposcuola fiorentino», che muove i suoi primi passi e si connota in maniera politica sia per le sue dimensioni che per la eterogeneità dei gruppi che ne fanno parte (alcuni derivano dall'impegno di solidarietà svolto nel periodo dell'alluvione del '66 a Firenze). L'accento al carattere di questo movimento è necessario per mettere in evidenza alcuni aspetti che oggi definiremmo di animazione. (...) La particolarità e la ricchezza del tessuto associativo in Toscana e specie a Firenze, ha fatto sì che l'animazione culturale, nel suo significato più generale, sia stata e sia una prerogativa del movimento associativo. L'insieme delle esperienze che toccano parimenti le attività formative-sportive, il cinema, la musica, il teatro, il turismo, l'ecologia, possono dirsi di animazione quando si tende a mettere in evidenza un processo che si rifà ad una «alfabetizzazione di base» che si riferisce alla scuola ma non solo. Alfabetizzazione nei diversi campi dell'intervento culturale, che non nega un'esperienza culturale tradizionale, ma di questa si serve e rispetto a questa va oltre, misurandosi e confrontandosi con il nuovo, incidendo sulle impostazioni metodologiche e didattiche e sui contenuti. (...) E' proprio con il decentramento istituzionale che l'associazionismo, nel suo complesso, comincia ad assumere interlocutori più precisi. Con la costituzione dei Consigli di quartiere, si dà infatti avvio ad un processo di consultazioni, organizzazione, valorizzazione del sociale e delle stesso istituzioni; si apre un confronto positivo sulle scelte e sulle proposte; si cominciano ad individuare nuovi criteri di programmazione. (Pilarski 1979: 24-26)

Ed è proprio nella prospettiva di una migliore programmazione degli interventi che i gruppi di animazione e gli operatori socio-educativi fiorentini organizzarono il 17-18 maggio 1980 un seminario di studio dal titolo "Animazione e scuola", al termine del quale venne redatto un documento conclusivo in cui, auspicando la costituzione di un coordinamento cittadino, si evidenziavano alcuni nodi problematici emerse dalle esperienze in atto, molte delle quali attivate in forza delle circolari ministeriali 227 e 517 sull'ingresso nella scuola di operatori esterni per l'inserimento degli handicappati e per l'innovazione didattica. In conclusione i gruppi fiorentini proponevano:

- a) convenzioni e/o contratti lavorativi che inizino con l'apertura delle attività scolastiche (dalla fase della programmazione) e tengano presente l'importanza del continuum nell'intervento in più anni scolastici;
- b) operare là dove c'è la precisa volontà di rendere innovativi i contenuti, le metodologie e le didattiche. Anche in rapporto all'inserimento degli handicappati la scelta del campo operativo avverrà dopo un incontro e confronto tra collegio dei docenti e operatori;
- c) definizione giuridico/lavorativa dell'operatore (modalità di assunzione, retribuzione, ecc.). (Dattiloscritto dell'autore 1980)

Rileggendo oggi le sbiadite fotocopie di quel documento mi sorge spontanea una domanda, alla quale però non saprei cosa rispondere: come mai da allora, per lo meno su questi aspetti, non è cambiato quasi niente (forse nemmeno il compenso orario...) nel rapporto tra animatori/operatori esterni e scuola?

Al di là comunque di questa nota parzialmente negativa, ritengo che la ricerca di interrelazione tra scuola e territorio, che significa anzitutto costruzione di rapporti virtuosi tra insegnanti e operatori culturali, tra insegnanti e animatori, tra responsabili delle realtà associative e amministratori locali, ma anche costruzione di rapporti operativi tra i vari livelli istituzionali (direzioni didattiche e

presidenze, istituzioni teatrali e musicali della città, assessorati comunali e provinciali, associazioni laiche e cattoliche, ecc.) è ciò che ha reso possibile a Firenze numerose e positive esperienze di animazione, tra cui quelle personali a cui ho fatto cenno. Oggi, con la situazione socioculturale e politica profondamente cambiata, credo che quella stagione effervescente sia difficilmente riattualizzabile, e non solo a Firenze. Rimane però la convinzione che l'attivazione di costruttive esperienze di animazione (musicale e non) in grado di incidere sul rinnovamento sociale e culturale e in grado di contribuire in modo non saltuario allo star bene delle persone, non possa avvenire se non in connessione con strutture associative che sappiano riappropriarsi di un potere di autodeterminazione in merito agli spazi e ai tempi di vita. L'animatore isolato può tutt'al più dispensare un frammento di serenità e di gioia, esaurito il quale però c'è il rischio, soprattutto per l'animatore, di entrare in un tunnel sempre più buio di solitudine e senso di impotenza che porterebbe alla delusione e alla rinuncia.

Accennavo, nella relazione tenuta a Como, alla rivista 'Laboratorio Musica'. L'esperienza legata alla nascita e alla pubblicazione di quella rivista ha costituito, almeno per me, un'occasione di crescita e d'approfondimento anche di alcuni aspetti strettamente legati alla mia concezione di animazione musicale. L'idea della rivista è scaturita all'interno delle numerose riunioni e iniziative messe in campo a metà degli anni '70 dal Coordinamento delle scuole popolari di musica fiorentine, con il supporto determinante, come ho già ricordato, dell'Arco locale, e nel clima di fervore organizzativo e produttivo accennato sopra. In altra occasione sarà forse opportuno ritornare sul ruolo avuto da questa rivista anche per alcune concezioni legate all'animazione musicale.

Animazione tra festa e quotidianità

Potremmo dire che non c'è festa senza musica, e che la festa è un tratto caratteristico, e per certi aspetti costitutivo dell'animazione. I tratti caratteristici della festa sono la partecipazione, il coinvolgimento, la gioia, in qualche modo anche il lasciarsi un po' andare a fare cose che nella quotidianità non siamo soliti fare: la festa come discontinuità col quotidiano, come momento di rottura con l'abitudinario, come occasione per mettersi un po' in mostra senza doversi compromettere troppo, ecc. ecc.

Facciamo l'ipotesi che l'uomo tenda inconsciamente a cercare delle occasioni per verificare la propria disponibilità a rompere con gli schemi tradizionali e repressivi, essendo spinto a soddisfare l'inconscio bisogno di gioia vitale. La «festa» allora gli si può presentare o come momento ripetitivo, rituale, folklorico, narcotizzante (...) oppure come occasione di rottura contro la violenza della conservazione esistenziale, per la gestione sperimentale della propria creatività; come spazio in cui egli misura la capacità di socializzare; come saggio di vita nuova. Certo, la festa rischia di rimanere un fatto velleitario se ad essa non si accompagna un dibattito continuo con tutte le forze sociali che ugualmente lottano per il cambiamento delle condizioni di vita dell'uomo. Occorre cioè che sia accompagnata da un processo di presa di coscienza, e dell'azione collettiva nel sociale, nel quadro di un'effettiva e globale realizzazione dell'educazione permanente. (Passatore 1976: 86)

Nelle mie esperienze come animatore nella scuola ho sempre verificato che l'organizzazione di una festa metteva in gioco desideri, aspettative, impegno, interesse, voglia di fare, partecipazione, competenze che altrimenti rimanevano sopite o inesprese.

Una riprova l'ho avuta in occasione di una festa di fine anno con le scuole dell'infanzia (allora si chiamavano materne) di Pontedera (cfr. resoconto su *Laboratorio Musica*, n. 24, Maggio 1981)

Sulla scia delle esperienze di Passatore, vennero coinvolti insegnanti e genitori sia nella progettazione, come nella preparazione e nella realizzazione. La musica, con i vari momenti di canto, con l'uso di strumenti di fortuna, con il coinvolgimento nelle danze, era una componente essenziale e predominante della festa... con la conclusione che al termine della giornata l'animatore rimase ... senza voce.

Le mie esperienze di animatore sono state spesso collegate a situazioni di festa, o comunque a situazioni che cercavano di creare momenti di rottura con le consuetudini di un luogo, di una struttura, di una pratica sociale. Ricordo vari interventi nelle strade dei quartieri fiorentini, la

partecipazione con vari gruppi musicali a manifestazioni studentesche, alcuni “concerti” dove le improvvisazioni del gruppo Tria (suonavo allora con Guida Bresaola e Paolo Lotti), avvenivano in un contesto di sconvolgimento dello spazio scenico, con anche tavole imbandite per assaggi di prodotti locali e coinvolgimento dei partecipanti nella produzione sonora.

Una parziale documentazione sonora delle nostre improvvisazioni è contenuta nel disco LP autoprodotta “Suonimmaginazione quotidiana” (Bresaola, Lotti e Piatti 1979). Scrivevamo nella presentazione del disco: “ (...) La nostra proposta vuole essere uno stimolo ad uscire dai codici espressivi e interpretativi comuni, per entrare in situazioni dove trovi maggior spazio la creatività e la fantasia, non solo di chi propone, ma anche di chi ascolta. In questa situazione, che può sembrare incerta e ingarbugliata (almeno nel tentativo di descriverla a parole), viene proposta ancora della «musica», la cui comprensione è legata al carattere di tendenza che si diceva; e come in ogni tendenza l’interazione tra chi ascolta e chi produce può diventare occasione per una crescita della coscienza critica individuale e collettiva, una crescita dove fantasia, creatività, immaginazione, affettività, sentimenti, comunicazione, quotidiano, artistico, personale, politico siano sempre meno astrazioni per diventare sempre più realtà vissute”.

Suonare in quel modo e produrre quegli “eventi” per noi era già fare animazione, perché eravamo convinti che chi ci ascoltava non poteva rimanere indifferente, dove reagire, non fossaltro per contestare che quello che producevamo non era musica, che eravamo contraddittori con noi stessi se accettavamo di esibirci su qualche palcoscenico (come ci capitò in qualche festa dell’Unità). E in effetti le nostre esibizioni si fecero sempre più rarefatte, anche se si continuò, per un certo tempo, a ritrovarci per improvvisare. Poi gli impegni e gli interessi personali ci divisero, chi andando sulla strada della musicoterapia, come Guido, chi su quella di una ricerca esistenziale ed espressiva personale, come Paolo. Il sottoscritto, per una serie di circostanze più o meno fortuite, agli inizi degli anni ’80, inizia la carriera di docente di Pedagogia musicale in Conservatorio. Ma questa è un’altra storia.

Ho accennato prima alla festa come discontinuità del quotidiano, e all’animazione come ad una modalità specifica della festa. Questo però non deve portare a credere che animazione e festa siano inseparabili, che perché ci sia animazione ci deve essere per forza l’allegria festosa e il divertimento. Sarebbe come pensare all’animazione solo come una tecnica di intrattenimento del tempo libero (come del resto appare spesso nell’immaginario collettivo).

Credo invece che proprio perché l’animazione (così come almeno la concepisco io) è funzionale alla crescita, al cambiamento, all’innovazione, allo sviluppo della coscienza critica ecc., si possa pensare e fare animazione anche nei contesti della quotidianità (Strobino 1996 e Piatti 2005).

L’animatore

Nella mia esperienza sopra ricordata (che si è protratta per tre anni consecutivi dal 1978 al 1981) ho sempre percepito una specie di diaframma tra me e gli insegnanti, anche se quasi tutti si sono sempre dimostrati interessati e partecipi alle mie proposte. In fondo l’animatore era sempre visto come colui che si poteva permettere di fare cose un po’ fuori dalle norme e dai programmi, ma poi si doveva tornare a far le cose “serie”, alle attività di tipo logicomatematico e linguistico, per cui i momenti di animazione musicale diventavano di fatto un piacevole diversivo e non se ne recepiva fino in fondo la valenza educativa. Devo comunque dire che da parte di alcune insegnanti venne colto il senso e il valore metodologico dell’animazione, al di là dello specifico musicale, arrivando a modificare, in senso animativo, il proprio stile di insegnamento. In fondo questo era anche il mio scopo: mostrare alcune strade possibili per un rinnovamento della scuola, così come si andava configurando in molte esperienze, per renderla sempre più luogo di produzione culturale in stretto contatto col territorio, e sempre meno luogo di semplice trasmissione dei saperi.

Analoghe considerazioni sono sviluppate da Borgna e Capranico nel loro scritto riportato nel libro di Passatore citato:

L'animatore è entrato nella scuola e ha scelto, pur non volendo, il ruolo di tecnico esterno, operando in termini di recupero della creatività infantile: la sua integrazione con l'insegnante che svolgeva preminentemente funzioni logiche e razionalizzatrici nel lavoro con gli allievi, è stato determinante per l'inesco del processo, ma si riconosce non più sufficiente.

La separazione tra attività logiche e quelle espressive per il bambino e la competenza di queste attribuita a «esperti» diversi, hanno fatto capire come sia indispensabile operare una scelta in futuro. (...) Il passo successivo dovrebbe vedere l'insegnante che, dopo aver preso coscienza della necessità di recuperare anche a livello personale le capacità espressive e comunicative represses o dimenticate, si trasforma in insegnante-animatore, rinnovando così il rapporto educativo. (Borgna e Capranico 1976: 23-24)

E' proprio sulla figura dell'insegnante-animatore che ho centrato il mio primo intervento come formatore: il corso di "Animazione musicale" organizzato dall'Arco fiorentina nel 1978, rivolto a insegnanti di scuole materne ed elementari.

Innanzitutto pensavo che la funzione delle mie proposte formative non dovessero essere finalizzate a fornire agli insegnanti esempi da poter poi trasferire ai ragazzi: volevo, forse ingenuamente, che loro sentissero quanto me il piacere del creare, del potersi esprimere liberamente utilizzando quel poco o tanto di competenze musicali, teatrali, poetiche che possedevano, non avendo come riferimento il cosa avrebbero fatto poi in classe con i ragazzi, ma cosa stavano facendo lì, in quel momento, per sé e per il gruppo. Valorizzare le proprie potenzialità (grandi o piccole che fossero) per comunicare agli altri qualcosa di sé: questo era il criterio base del lavoro che avremmo fatto. Avremmo posto quindi l'attenzione sull'atto del creare, più che sul prodotto finale. Per questa prospettiva avevo trovato un passo illuminante sempre nel libro di Passatore già citato più volte:

Diciamo allora più concretamente, a scanso di equivoci, che la differenza tra il teatro professionale e l'animazione teatrale, tra un quadro di Picasso e la pittura libera, tra una composizione di Luigi Nono e una musica improvvisata, tra uno spettacolo dello stesso Ronconi e la drammatizzazione di uno sciopero sta nelle peculiarità di queste manifestazioni: le prime si prefiggono soprattutto l'elaborazione di un prodotto – il significato ultimo è l'oggetto della produzione artistica, spettacolo, quadro, concerto -, le seconde si compiono e si giustificano nell'attività creativa – il loro significato autentico sta nella partecipazione diretta all'atto stesso del creare-. (Passatore 1976: 34)

Le esperienze e le riflessioni contenute nel libro di Passatore cercano poi di dimostrare come questa partecipazione può essere utilizzata in senso educativo.

Sul versante specificamente musicale avevo affondato le mie radici in un terreno che ho sempre considerato particolarmente ricco di humus: le idee e le proposte operative di alcune persone (che poi in seguito ho avuto la fortuna di conoscere e frequentare per diversi anni), in particolare vorrei ricordare Angelo Paccagnini, Boris Porena, Gino Stefani, Giovanni Piazza. Molto della mia professionalità di animatore prima, di formatore poi è dovuto a ciò che ho imparato da loro (e colgo qui l'occasione per un ringraziamento pubblico).

I punti focali su cui centrai quella mia prima esperienza di formazione sono:

- la valorizzazione della competenza di base;
- i processi compositivi elementari come base del lavoro creativo;
- la ricerca comunque di una certa "qualità" delle tecniche espressive, puntando quindi sempre a un miglioramento delle proprie prestazioni;
- l'importanza da dare alle dinamiche di gruppo;
- la necessità di una autoverifica e di una autovalutazione non tanto del 'prodotto' finale, ma dell'esperienza realizzata;
- la possibilità di trasferire in altri contesti non tanto la stessa esperienza, ma la metodologia di lavoro.

La formazione

Nel 1967 i traduttori del volume *L'animazione culturale* (Il gruppo di "Affrontement" 1967) scritto da un gruppo francese e centrato sulle esperienze che da diversi anni erano attive in Francia, scrivono: "Sempre per il motivo dell'essenzialità, si è ritenuto di tralasciare le pagine dedicate alle

proposte per uno statuto degli animatori e per i programmi di studio atti alla loro formazione. Tali proposte, formulate da alcuni competenti francesi, non presentano, almeno per il momento, una immediata possibilità di applicazione in Italia, nell'attuale stadio di sensibilizzazione e di studi". In realtà, pochi anni dopo questa affermazione, possiamo registrare importanti iniziative di formazione nel campo dell'animazione sociale, come ci testimonia Guglielmo Aldo Ellena nella presentazione del volume da lui curato "Manuale di animazione socioculturale" (Ellena 1989: 7):

Questo «manuale» nasce dall'impegno culturale e formativo dei gruppi che fanno riferimento ad «Animazione sociale», mensile dal gennaio 1988, nel cui sforzo editoriale, avviato nel 1971, confluirono molti stimoli operativi e di riflessione maturati nel triennio 1968-1970 e filtrati in ricerche promosse in quegli anni dall'Isameps (Istituto di scienze amministrative e di promozione sociale di Milano). In parallelo, nei primi anni settanta, furono promossi dall'Isameps corsi a più dimensioni per animatori sociali, fino a realizzare, nell'autunno 1973, la Scuola per animatori del tempo libero, biennale, con frequenza quotidiana, e che è continuata fino al 1977. (...) Nel frattempo alcuni dinamici collaboratori dell'Isameps avevano avviato, in forma autonoma, centri di formazione per operatori e di ricerca, come l'Arips (Associazione ricerche interventi psicosociali e psicoterapeutici, con sede in provincia di Brescia) e l'Aiatel (Associazione italiana animatori del tempo libero, con sede a Milano). Questa germinazione spontanea di iniziative ha rappresentato un vero arricchimento di collaborazioni per lo stesso Isameps. Nel 1985, e soprattutto nel biennio 1986-1988, la nostra funzione formativa di animatori è stata potenziata dal riconoscimento della Regione lombarda che ha affidato all'Isameps e all'Aiatel l'organizzazione e la gestione di un Corso biennale sperimentale di qualificazione professionale per animatori socio-culturali e socio-ricreativi di cui nel 1988-1989 è stata avviata la terza edizione.

Negli anni '90 si rafforzano le iniziative di formazione degli animatori, tanto da arrivare anche a prese di posizioni da parte di organismi regionali per la definizione di curricula specifici, come risulta dai documenti "L'animatore sociale", a cura della Giunta regionale della Lombardia (in *Animazione sociale*, febbraio 1996) e "L'animatore professionale", a cura del Consiglio regionale del Piemonte (in *Animazione sociale*, marzo 1996).

Aver richiamato queste esperienze non ha valore di ricostruzione storica dell'animazione in genere e di illustri antecedenti della Scuola di Animazione Musicale del CSMDB di Lecco, avviata nel 1996. L'intento è solo quello di richiamare l'attenzione sul fatto che anche nel campo dell'animazione si è ritenuto importante, fin dagli inizi, qualificare le competenze degli operatori attraverso percorsi mirati, smentendo la semplicistica considerazione che per fare animazione basti un po' di buona volontà condita con un pizzico di fantasia e di estrosità.

Non è questa la sede per entrare nel merito di come è nata e si è sviluppata la SAM di Lecco, anche se ritengo che sussistono ormai elementi sufficienti e importanti per poter fare una riflessione critica sui paradigmi formativi di questa scuola. Mi preme solo evidenziare che in questi dieci anni di strada se ne è fatta molta, e sarà necessario a breve tentare una sintesi che valorizzi l'esperienza e la competenza maturata.

Prospettive di ricerca

Agli inizi degli anni '80, come ho già ricordato, inizio a insegnare Pedagogia musicale in Conservatorio e contemporaneamente, su invito della pro Civitate Christiana di Assisi, partecipo alla progettazione e alla attivazione del Corso quadriennale di musicoterapia, tenendovi anche dei laboratori sulla creatività: due esperienze per certi aspetti analoghe, ma anche profondamente diverse pur se complementari. Da animatore musicale nei più vari contesti, mi trasformo progressivamente in formatore di insegnanti e musicoterapeuti, e attivo contemporaneamente un percorso di ricerca teorica sui fondamenti della pedagogia musicale che mi porteranno a proporre, nel 1987 al Centro di Assisi l'organizzazione del I colloquio di pedagogia musicale (cfr. gli atti in Piatti e Stefani 1987) centrato sugli "Orizzonti dell'educazione musicale", e qualche anno dopo a coinvolgere alcuni colleghi in una riflessione organica sui fondamenti della pedagogia musicale, che ha portato a delineare un primo "panorama" (cfr. Piatti 1994).

Quello che mi sembra di non aver mai tradito è un certo spirito animativo che ha contraddistinto il mio agire, oltre che l'utilizzazione, anche nei vari contesti formativi degli adulti, di alcune tecniche specifiche dell'animazione, così come le avevo sperimentate nel lavoro con i bambini. Tra l'altro, i corsi di Didattica della musica e di Musicoterapia mi hanno permesso di mettere a confronto idee, materiali, metodi specifici per lo sviluppo della creatività, elemento basilare, a mio avviso, per qualsiasi attività di animazione, attivando anche una ricerca su come tecniche e metodi dell'animazione possono da un lato compenetrarsi con la specificità dell'educazione musicale e della musicoterapia, ma dall'altro anche distinguersi, per non ridurre l'animazione a un pass partout buono per tutte le occasioni.

La ricerca di convergenze e di distinzioni nei diversi settori può essere evidenziata, a posteriori, nelle iniziative della Sezione Musica del Centro Educazione Permanente, guidata con passione per tanti anni da Nora Cervi. Ho avuto la fortuna di collaborare a lungo con la Sezione Musica, non solo in vista della pubblicazione delle mie filastrocche musicali (con la collaborazione di validi musicisti come Angelo Paccagnini, Marco Deflorian, Claudio Dalla Riva e Roberto Perizzolo – cfr. Piatti e Paccagnini 1974, Piatti e Deflorian 1980, Piatti e Deflorian 1986, Piatti, Dalla Riva e Perizzolo 1990) ma anche (dal 1976 al 1997) in occasione dei vari convegni dedicati alla pedagogia musicale e alla musicoterapia. Vorrei ricordare in particolare il convegno del 1976, “Musica senza schemi per una società nuova”, non solo perché è stato il primo a cui ho partecipato, ma anche perché presentai in quella occasione una relazione dal titolo “Musica e animazione: alcune esperienze a Firenze” (in Lorenzetti 1976), nella quale relazionavo sulle esperienze di cui ho parlato più sopra. Negli altri convegni si può dire che l'animazione musicale non è stato mai un tema esplicito, anche se a mio avviso è sempre corso come un fiume sotterraneo. Nel corso di musicoterapia invece l'attenzione ai contesti sociali ha più di una volta fatto emergere l'esigenza di affrontare, soprattutto nell'ottica della prevenzione, le tematiche dell'animazione musicale, tanto da ipotizzare, all'interno del corso stesso, un indirizzo più di tipo socio-animativo, che non clinico-terapeutico. L'orientamento più animativo non fu però preso in considerazione, predominando il secondo è optando, a metà degli anni '90, per una caratterizzazione del corso in tal senso (è anche questa una delle ragioni che mi hanno spinto a lasciare il mio insegnamento nel corso di musicoterapia).

Penso che sia giusto riconoscere che comunque anche alcune basi del CSMDB hanno trovato germinazione nel fervore delle iniziative del Centro di Assisi, e in particolare in quel Progetto Uomo-Musica che, per quanto riguarda la pubblicazione della rivista omonima, ha trovato accoglienza nelle edizioni musicali della PCC. E' interessante far notare che il sottotitolo della rivista Progetto Uomo-Musica è “Educazione / Animazione / Terapia / Ricerca”, a dimostrazione che nel gruppo promotore c'era l'intenzione di porre una particolare attenzione alle problematiche dell'animazione, in interazione e integrazione con gli altri settori di interesse. I materiali pubblicati su PUM (gli indici dei dieci numeri pubblicati dal 1992 al 1996 possono essere consultati in www.musicheria.net) testimoniano di molte esperienze non solo di animazione musicale, ma anche dei tentativi di interazione a cui si è fatto cenno. Un criterio di ricerca, questo, che ritengo particolarmente importante e utile per non rinchiudere l'animazione musicale in gabbie autoreferenziali che alla fine rischiano di essere anche autodistruttive.

I materiali pubblicati su PUM testimoniano anche di una ricerca che in quei primi anni '90 ruotava intorno alla figura del cosiddetto “Operatore musicale di base”, erede per certi versi dell'animatore musicale degli anni '70 e '80.

Nella sua relazione introduttiva al convegno organizzato a Lecco nel novembre 1992, Maurizio Vitali così si esprimeva:

Il percorso di cui intendo occuparmi interessa il campo dell'intervento territoriale che inquadro per semplicità nel concetto di animazione socio-culturale. Parlerò quindi delle relazioni esistenti tra l'animazione musicale, il territorio e la realtà del disagio.

Ecco una prima domanda cruciale per entrare in questo campo: “può il musicale, per quanto è suo proprio, contribuire allo sviluppo dell'intervento sociale, educativo e preventivo diffuso che viene organizzandosi nei

nostri territori?». Naturalmente la nostra risposta è affermativa, ma densa di implicazioni culturali, metodologiche e di doverosi distinguo, che proverò, almeno in parte, ad affrontare.

Con il termine ‘animatori musicali’ intendo qui un gruppo, un team di operatori specializzati e internamente diversificati per ruoli e competenze che intervengono nel campo delle attività socio-musicali con funzione educativa, integrativa e preventiva. (...) Ecco quindi alcuni primi punti fermi, validi a mio avviso tanto per l’animatore quanto per qualsiasi operatore musicale di base. Gli animatori musicali costituiscono una risorsa dei territori e delle politiche sociali e culturali in esso attive o da attivare. Lavorano in condizioni ottimali all’interno di situazioni che prevedono un’interazione progettuale con altre forze e istituzioni sociali, finalizzata alla costruzione di sistemi educativi e preventivi integrati, per questo potremmo definirli potenzialmente come degli operatori territoriali di rete in possesso di una specializzazione che consente loro di agire a livello di relazione uomo-suono, uomo-musica, musica-comunità, musica-società. (Vitali 1993)

Poi, come si è già accennato, a metà degli anni ’90 va prendendo forma, anche a livello istituzionale, la figura professionale dell’animatore sociale e professionale, e contemporaneamente, sul versante dell’animazione musicale, con l’avvio nel 1996 della Scuola di Animazione Musicale di Lecco si attiva anche un percorso di ricerca sia sulla figura dell’animatore musicale, sia sulla specificità dell’animazione musicale.

E’ doveroso ricordare qui, almeno come promemoria (lasciando ad altri di riprendere e approfondire i contenuti specifici della ricerca attivata all’interno della SAM), il “Documento base per l’avvio di una ricerca sull’animazione musicale” redatto nel 1998 da una commissione specifica del CSMDB, documento a mio avviso ancora attuale e sicuramente ricco di spunti e di indicazioni per proseguire il cammino.

Personalmente, nell’a.a. 1998-99 avevo attivato un gruppo di ricerca, composto da insegnanti di vari ordini di scuola, nell’ambito del “Laboratorio di Ricerca e Documentazione sulla Didattica della Musica” del Conservatorio “G. Puccini” della Spezia. Il lavoro del gruppo è proseguito per circa un anno, ma poi per vari problemi il gruppo non ha potuto continuare la ricerca.

Per l’a.a. 2005-2006, nell’ambito del Corso di didattica della musica del Conservatorio della Spezia, ho organizzato un seminario sull’animazione musicale, che mi auguro possa rappresentare un piccolo seme da curare perché possa un domani germogliare in qualcosa di più consistente (un corso vero e proprio di animazione musicale). Vedremo.

Conclusioni

Il processo all’animazione musicale che si è svolto nell’ambito del decennale del CSMDB ha evidenziato temi e problemi che andranno sviluppati e approfonditi. Una cosa però ha dimostrato: che non c’è necessità di una legge “salva animazione”, perché l’animazione non è una cosa definita e definibile una volta per tutte, ma piuttosto un “processo” (nel senso di procedere) continuamente cangiante e modulante, nel quale confluiscono tanti binomi che, anche se non ‘fantastici’ in senso rodariano, possono continuare a farci pensare e a farci agire per la ricerca di un benessere condiviso in ogni contesto sociale. Io propongo di continuare a giocare con questi binomi:

- repressione / libertà
- omologazione / unicità
- sensorialità / razionalità
- verbale / non verbale
- individualità / socialità
- interno / esterno
- quotidianità / futuro
- vitalità / passività

....

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, Fiorenzo (1974), *Ma cos' questa libera espressione?* in *Verso una psicopedagogia di libera espressione*, Guaraldi, Firenze.
- Borgna, Anna Maria e Capranico, Carlo (1976), "Un'infanzia protagonista: la nuova scuola", in Passatore 1976.
- Bresaola, Guido; Lotti, Paolo e Piatti, Mario (1979), *Suonimmaginazione quotidiana*, Tria 00101.
- Il gruppo di "Affrontement" (1967), *L'animazione culturale*, A.V.E., Roma.
- Lapierre, André e Aucoutourier, Bernard (s.d), *La simbologia del movimento. Psicomotricità ed educazione*, Edipsicologiche, Cremona.
- Lorenzetti, Loredano Matteo (1976) (a cura di), *Musica senza schemi per una società nuova*, PCC, Assisi.
- Passatore, Franco (1976), *Animazione dopo. Le esperienze di animazione dal territorio alla scuola, dalla scuola al sociale*, Guaraldi, Rimini-Firenze.
- Piatti, Mario (1980) (a cura di), *Esperienza di attività musicale*, PCC, Assisi.
- Piatti, Mario (1989), *Filastroccantando*, Nicola Milano, Bologna.
- Piatti, Mario (1994) (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna.
- Piatti, Mario (2005), "E' possibile una educazione senza musica?", in www.musicheria.net.
- Piatti, Mario e Paccagnini, Angelo (1974), *Teste fiorite* (filastrocche musicali su testi di Gianni Rodari), Edizioni Fonografiche e Musicali PCC, Assisi.
- Piatti, Mario e Deflorian, Marco (1980), *E' arrivato un bastimento carico di...* (filastrocche musicali su testi di Gianni Rodari), Edizioni Fonografiche e Musicali PCC, Assisi.
- Piatti, Mario e Deflorian, Marco (1986), *C'era una volta, o forse due*, Edizioni Fonografiche e Musicali PCC, Assisi.
- Piatti, Mario e Stefani, Gino (1987) (a cura di), *Orizzonti dell'educazione musicale*, PCC, Assisi.
- Piatti, Mario, Dalla Riva, Claudio e Perizzolo, Roberto (1990), *E se un giorno gli gnomi...*, Edizioni Fonografiche e Musicali PCC, Assisi.
- Pilarski, Maddalena (1979), "Animazione a Firenze", in *Le botteghe della fantasia*, n. 3, giugno-agosto 1979.
- Santoni Rugiu, Antonio e Fagni, Edda (1976), *Insegnamento come animazione. Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Strobino, Enrico (a cura di) (1996), "Musica, quotidianità, scuola", in *Progetto Uomo-Musica* n. 10.
- Vitali, Maurizio (1993), "Operatori Musicali di base: una nuova professionalità educativa", in *Progetto Uomo-Musica*, n. 3, gennaio 1993.