



MUSICA IN FORM-AZIONE

di Claudia Giunta¹



Esperienze di formazione musicale per docenti di scuola dell'infanzia, primaria e studenti della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Urbino (PU) presso il Circolo Didattico di Cattolica (RN)

Cornice teorica e di contesto (scenari)

Nell'epoca in cui viviamo, ricca di cambiamenti e di stimoli (talvolta anche contraddittori), la Scuola deve essere in grado di saper fornire risposte che sappiano affrontare la sfida della *complessità*. Di fronte alla globalizzazione, a nuove forme di cittadinanza e di identità, sia la Scuola che l'Università non possono continuare a svolgere la loro funzione tradizionale. Occorre avere

- *occhi* per guardarsi intorno, per saper osservare a distanza o da vicino,
- *orecchie* che sappiano ascoltare i bisogni e gli interessi di coloro che ci stanno accanto,
- *bocche* per poter dialogare e far emergere il proprio pensiero mettendolo in relazione con quello degli altri,
- *menti* che ragionano, riflettono sulla realtà al fine di operare scelte consapevoli.

Alla *complessità del reale*, è necessario sapere rispondere con una *pedagogia della complessità* che sia in grado accogliere le potenzialità del bambino mettendo al centro un insegnante competente, capace di guidare la didattica dell'ascolto e della produzione musicale, un insegnante che conosca i fondamenti epistemologici della Musica e possa creare contesti in cui metterli a disposizione di bambini e bambine.

Rispetto a quest'ultima affermazione riferita alla figura del docente, può venirci in aiuto l'insegnamento di Vygotskij il quale, già alla fine degli anni '20, ci parlava dell'importanza del *savoir savant*² dell'insegnante. E di rimando, non possiamo non pensare a quanto sia importante, nel processo di crescita musicale di un bambino, la presenza di stimoli estetici, cognitivi ed affettivi efficaci che possano integrarsi a vicenda e favorire un apprendimento significativo costruito su un fare musicale consapevole, su riflessione e co-costruzione, piuttosto che sull'accumulo di conoscenze.

In effetti, se ci pensiamo bene, già nei primi anni del '900 le trasformazioni socio-culturali avevano portato allo sviluppo di un nuovo "attivismo pedagogico musicale" che, traendo le sue radici dal pensiero di J. J. Rousseau e trovando forti riscontri in quello di J. Dewey, abbandonava le convenzioni e le regole musicali astratte per svilupparsi attorno ad un fare empirico-induttivo, privilegiando l'esperienza, la pratica, la sperimentazione. In questo caso, al centro del processo di apprendimento, veniva riposizionato l'alunno, considerato non più un "vaso vuoto da riempire",

¹ Claudia Giunta si è diplomata in violino presso il Conservatorio "G. Rossini" di Pesaro nel 1990 ed è insegnante di scuola primaria, in ruolo dal 1992. Si è laureata in Scienze della Formazione Primaria nel 2010 presso l'Università "Carlo Bo" di Urbino discutendo una Relazione di laboratorio sulla didattica corale (relatore: prof. Maurizio Spaccacocchi). Lavora, inoltre, da circa 7 anni, come Supervisore/Tutor di Tirocinio a tempo parziale presso la stessa Università. Da tempo si occupa di didattica della musica corale nella scuola primaria e di formazione.

² Letteralmente *savoir savant* significa "conoscenza scientifica". Il termine viene reso esplicito nel testo di Vygotskij del 1926, *Psicologia Pedagogica*, in cui l'autore pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento il docente il quale non è più solo una fonte di saperi ma, piuttosto, assume un nuovo ruolo empatico che lo porterà a liberare le energie attive dei suoi alunni; a patto che abbia il pieno controllo della disciplina che insegna perché, per orientare le conoscenze dell'alunno, è necessario sapere molto di più di lui.



ma una persona unica, carica di conoscenze ed esperienze che andavano riconosciute, incoraggiate, sostenute proprio dall'adulto di riferimento (il docente, in questo caso) il quale metteva a disposizione dell'alunno tutto il suo *savoir savant* e, al contempo, sapeva mettersi in discussione e rivedere il proprio progetto di lavoro modellandolo in base alle esigenze di alunni ed alunne e agli sviluppi del percorso.

A conferma di ciò basta leggere le prime pagine del *Manuale di armonia* di Arnold Schoenberg.

“Questo libro l’ho imparato dai miei allievi. Quando insegnavo non cercavo mai di dire all’allievo solo quello che sapevo, ma semmai quello che lui non sapeva. E tuttavia neppure questa era la cosa principale anche se mi costringeva a trovare per ogni allievo qualcosa di nuovo, ma mi sforzavo soprattutto di mostrargli l’essenza delle cose alla radice. Perciò non osservavo mai quelle rigide regole che tendono i loro lacci intorno alle menti dei giovani, e tutto si risolveva in indicazioni e suggerimenti che non vincolavano l’allievo così come non vincolavano il maestro. Se poi l’allievo poteva fare ancor meglio senza di esse, ne faceva a meno. Ma il maestro deve avere il coraggio di compromettersi, non deve mostrarsi come un individuo infallibile che sa tutto e non sbaglia mai, ma come l’instancabile che è sempre alla ricerca e qualche volta riesce anche a trovare qualcosa.[...] D’altra parte l’errore, nel momento in cui si rivelava come tale, mi stimolava a ricontrollare e a formular meglio ciò che prima si era dimostrato mal posto e senza fondamento. È nato così questo libro. Gli errori che i miei allievi commettevano a causa di mie indicazioni insufficienti o sbagliate mi hanno insegnato a dare indicazioni esatte, mentre le soluzioni giuste hanno confermato l’esattezza del mio metodo senza per questo indurmi all’eresia di credere di aver risolto il problema. Penso che tale metodo sia stato utile per i miei allievi e per me. Se avessi loro detto solo quello che so, ora saprebbero quello e nient’altro. Può darsi che sappiano ancor meno, ma sanno di certo qual è la cosa che veramente conta: la ricerca!”³

Molti musicisti, dopo Schoenberg, hanno sviluppato i concetti sopra esposti, seppure in modo differente: basti citare il lavoro di Bartok (i suoi studi sulla musica popolare che portarono all’emancipazione musicale da modelli di riferimento e ad un interesse forte verso la dimensione interculturale della musica), di Kodaly (pioniere della etnomusicologia, fautore del metodo induttivo del *do mobile*), di Dalcroze (il suo metodo, improntato sull’importanza della presa di coscienza della musica attraverso il corpo e il movimento, coniuga i movimenti naturali del corpo al linguaggio musicale ed alla capacità di immaginazione, improvvisazione e riflessione), fino ad arrivare alla pedagogia cosiddetta “anarchico-utopistica” di John Cage, senza il quale non sarebbe esistita buona parte della didattica musicale odierna e della musica contemporanea (ci si riferisce all’idea di paesaggio sonoro, alla musica con oggetti, alla dialettica fra regola e caso, fra composizione e improvvisazione).

“L’educazione musicale convenzionale è qualcosa che può solamente fare infuriare chiunque sia in qualche modo interessato alla vita. Indipendentemente da quale aspetto si prenda in considerazione, può essere sicuro che si sentirà quasi immediatamente furioso. Trovo assolutamente ridicola l’idea che un bambino possa essere messo davanti a un pianoforte e costretto a leggere una notazione che è né più né meno l’equivalente del greco antico o del latino. A meno che non abbia un amore incredibile per la musica, imparerà ben presto addirittura ad odiarla. La prima cosa che accade è che, mentre i suoi occhi sono impegnati, le sue orecchie saranno ermeticamente tappate. E così, per quanto riguarda l’educazione musicale, suonare non ha assolutamente nulla a che fare con le orecchie o con l’apprendimento del suono. Ha a che fare soltanto con la lettura, la lettura di qualcosa di equivalente al greco o al latino, perché la notazione, non serve più a nulla nella musica del ventesimo secolo. Serve soltanto per la musica dei secoli precedenti. E allora trovo una forma di follia sociale che i nostri ragazzi, pur avendo la notevole fortuna di trovarsi nel ventesimo secolo, vengano poi immediatamente educati come se si trovassero nel secolo precedente.”⁴

³ Schoenberg A., *Manuale di armonia*, Il Saggiatore, Milano, 2008, vol. I, p. 1 (prima edizione *Harmonie Lehre*, Universal Edition, Vienna, 1922)

⁴ Cage J. (a cura di Kostelanetz R.), *Lettera a uno sconosciuto*, Edizioni Socrates, Roma, 1996, p. 325



Ma torniamo alla sfida iniziale: come rispondere alla complessità? Come coniugare i riferimenti teorici sopra esposti (e da noi condivisi) con le pratiche musicali all'interno della Scuola di oggi? Per riuscire a dare una risposta esauriente, occorre prima definire un'idea ben precisa di Scuola (e di docente).

L'idea in cui più ci riconosciamo, sostenuta anche all'interno delle *Indicazioni per il curricolo*,⁵ è quella di una Scuola non delle conoscenze musicali, ma delle competenze musicali, una scuola in cui il bambino fa musica pensando con consapevolezza a ciò che fa: un modello di Scuola, quindi, in cui le conoscenze dichiarative (saperi musicali) si integrino con quelle procedurali (saper fare musica) e con quelle metacognitive (saper pensare la musica). In tal senso il nostro modello di Scuola sarà teso a formare bambini e bambine che, attraverso esperienze musicali concrete, sedimentino nuove conoscenze le quali serviranno loro per affrontare situazioni problematiche in modo intelligente.

Ma come? In quali luoghi è possibile tutto ciò?

La risposta è semplice: la competenza si sviluppa principalmente nel *laboratorio* ossia nel luogo in cui il fare è collegato al pensare.

La Scuola delle competenze è quindi una Scuola che pratica la laboratorialità nello *spazio fisico* del laboratorio (musicale e non solo), ma anche in classe laddove, attraverso l'imparare facendo, si sviluppa un *atteggiamento/habitus mentale* che vede il bambino impegnato a fare musica e a riflettere sul suo fare musicale.

Musica in Form-Azione

L'idea di coniugare le esigenze di formazione musicale dei docenti del Circolo Didattico di Cattolica e degli studenti dell'Università di Urbino (tirocinanti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria), nasce nel momento in cui il Circolo aderisce al DM 8/2011 con l'intento di promuovere *azioni concrete per lo sviluppo dell'insegnamento pratico della musica*.

A questo primo input occorre evidenziare anche altre condizioni che hanno favorito la messa in atto della proposta formativa oggetto di questo articolo:

- i docenti del Circolo avevano in più occasioni manifestato l'esigenza di confrontarsi e formarsi rispetto alla didattica della musica, anche in considerazione del fatto che nelle Indicazioni per il curricolo, all'epoca in fase di revisione (maggio – settembre 2012), la Musica perdeva il carattere di semplice educazione acquisendone uno prettamente disciplinare;
- il Circolo era stato promotore, negli anni, di diverse esperienze musicali (partecipazione a Scuole Aperte, al progetto nazionale Musica2020, alla formazione di musica con docenti esperti), vantava al suo interno la presenza stabile di gruppi corali, aveva a disposizione spazi e strumenti e organizzava iniziative musicali fuori e dentro la scuola (concerti, laboratori, eventi per la Settimana della Musica...);
- nel Circolo lavoravano due docenti con esperienze di formatori di musica ed un curriculum musicale di tutto rispetto: *Eleonora Martina* (esperta del metodo Orff e di danze folcloristiche) e *Claudia Giunta* (docente specializzato di didattica della musica, diplomata in Conservatorio nonché tutor di Tirocinio presso l'Università di Urbino, corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria);
- il Circolo di Cattolica, già da diversi anni, faceva parte di una rosa di Scuole selezionate dall'Università di Urbino che accoglievano studenti tirocinanti della Facoltà di Scienze della Formazione.

⁵ Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione*, Roma, novembre 2012



Questa cornice era necessaria per capire i motivi per cui si è deciso di offrire, nel tempo, più occasioni di formazione musicale a soggetti diversi ma in qualche modo simili fra loro (docenti e studenti) centrate sulla musica, il corpo e il movimento. In questo senso l'idea era quella di creare occasioni formative per mettere in stretto contatto mondi tradizionalmente interagenti su livelli differenti (alla Scuola il compito delle prassi, al mondo dell'Università quello della ricerca) e di trovare, piuttosto, un terreno di lavoro comune e proficuo all'interno del quale, a partire da quella precisa idea di Scuola a cui si è accennato sopra, si potessero creareintonie, intrecci, relazioni, integrazioni di competenze.

Si è trattato, infatti, di attivare laboratori di didattica musicale proponendoli per quattro anni consecutivi ad un gruppo misto di circa 35 corsisti. Il gruppo era formato, come si è già accennato, da docenti e tirocinanti delle scuole accoglienti afferenti all'Università di Urbino. Questa proposta, quindi, si inquadra nella scelta dell'avvicinamento dell'Università alle Scuole e nella conferma di un sistema in cui la Scuola e l'Università operano in un rapporto di parternariato all'interno del quale si instaura una relazione circolare tra esperienza, pratica e riflessione.

La formazione musicale dei docenti, ma anche dei futuri insegnanti, è stata in questo caso concepita come un luogo di riflessione sull'azione educativa musicale, una riflessione mediata dall'esperienza,⁶ una riflessione che orientasse verso la ricerca di nuove conoscenze musicali le quali potessero essere poi trasferite, in modo creativo e flessibile, nei contesti didattici di appartenenza dei ciascun corsista.

Il focus degli incontri era infatti centrato sulla proposizione e condivisione di attività laboratoriali di musica, spendibili nella scuola dell'infanzia e nella primaria, che offrissero ai partecipanti occasioni di confronto, riflessione, ripensamento sulle pratiche musicali: un *fare* musica a cui seguiva sempre un *riflettere* sulle azioni musicali esperite. Attraverso la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti, è stato sperimentato negli anni un percorso musicale ad ampio raggio il quale, a partire da attività che stimolassero capacità attentive e di relazione, si è poi incentrato su proposte musicali legate alla fruizione e alla produzione. Le esperienze formative (attivate negli anni scolastici ed accademici 2011-12, 2012-13, 2013-14, 2014-15) si sono articolate attorno a diverse tematiche musicali portanti (il *ritmo*, la *melodia*, l'*armonia*, l'*ascolto*, la *scrittura musicale*, i *parametri sonori*, la *danza educativa*, la *coralità*) che hanno interagito fra loro intrecciandosi e dando luogo a riflessioni su percorsi didattici espandibili ed interdisciplinari.

Alcuni momenti della formazione rivolta a docenti del Circolo didattico di Cattolica e studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università Urbino



Foto 1 – momento del fare: il corpo reagisce a stimoli sonori, sperimenta e interpreta una marcia cantata associandovi movimenti opportuni e seguendo le pulsazioni, il ritmo

⁶ Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993



Foto 2 – momento della riflessione: docenti e studenti si interrogano sulle pratiche musicali sperimentate e valutano la loro efficacia e trasferibilità in sezione o in classe



Foto 3 – momento del fare: gioco dell'ombra; le corsiste, divise a coppie, interpretano con il corpo la linea melodica di un brano prestando attenzione ai movimenti della compagna di coppia e facendosi dirigere da lei



Foto 4 – momento della riflessione dopo l'esperienza: docenti e studenti ragionano insieme sulle possibili varianti del gioco dell'ombra precedentemente sperimentato



Foto 5 – momento del fare: si imitano eventi sonori naturali, si ritmano e sonorizzano filastrocche utilizzando strumenti realizzati con materiali di recupero (canne, bottiglie di plastica vuote, noci, lattine...), sperimentando e inventando modalità di utilizzo di tali strumenti



Foto 6 – momento della riflessione dopo l'esperienza: docenti e studenti riflettono sulle possibilità di creare strumenti in classe con materiali di recupero assieme a bambini e bambine, sull'importanza di lasciar liberi alunni ed alunne di esplorare e sperimentare le sonorità di tali strumenti e su come utilizzarli per imitare eventi sonori naturali e non (la pioggia, il vento, il mare, il treno) o per produrre sequenze ritmiche anche associandole a frasi (es. a-bi-bo, questo ritmo non lo so) oppure a conte e filastrocche (es. rosso di sera bel tempo si spera)

Il ruolo dei due formatori coinvolti (Eleonora Martina e Claudia Giunta) è stato quello di mediazione e di accompagnamento: le sollecitazioni poste in essere all'interno del laboratorio musicale non sono state altro che un pretesto per stimolare i corsisti a decifrare, ordinare e riprogettare dati e processi musicali rivolti alla complessità dell'azione educativa nonché a confrontarli ed adattarli via via alle competenze musicali acquisite ed ai contesti di appartenenza. Ovviamente si è anche cercato di andare incontro alle aspettative dei corsisti: il desiderio di ricevere una formazione tesa ad approfondire i contenuti e le metodologie dell'insegnamento della Musica, di acquisire idee e strumenti per saper gestire percorsi musicali in classe o sezione, di conoscere in modo più approfondito alcuni aspetti della disciplina per costruire un bagaglio professionale sempre più ampio e adeguato ai bisogni di bambini e bambine. In sintesi, l'approccio metodologico è stato prettamente di tipo laboratoriale e, come si può intuire dalla documentazione fotografica prodotta, ha effettivamente innescato, attraverso riflessioni mirate, continui richiami circolari fra esperienze (azioni) e conoscenze (teoria). Mettere a stretto contatto studenti e docenti in questi percorsi formativi dedicati alla Musica anche attraverso precise consegne che coinvolgevano in attività laboratoriali sottogruppi misti di corsisti (formati in genere da 2/4 studenti e 2/4 docenti), ci ha permesso di costruire una rete di

esperienze all'interno della quale non ci sono state rigide suddivisioni di ruoli fra i soggetti coinvolti, ma piuttosto incontri alla pari, scambi proficui, interazioni produttive. In tal senso è stato quindi possibile dare maggiore visibilità all'intreccio tra la qualità della formazione (iniziale e continua), l'insegnamento e l'apprendimento.



Foto 7 – momento del lavoro di uno dei sottogruppi: la foto mostra un gruppo formato da 4 persone (2 docenti e 2 studentesse dell'Università di Urbino) che, in base ad una precisa consegna, stanno rielaborando le pratiche musicali appena sperimentate per realizzare una piccola "performance" musicale dal titolo "L'orchestrina sbarazzina"

Conclusioni

Riflettendo a distanza di tempo sulla formazione messa in atto, non si può non tornare a ribadire il concetto esplicitato all'inizio di questo articolo e cioè pensare (anche) alla formazione come a qualcosa di *complesso*, di non fisso, in espansione continua.

L'esperienza formativa, specie se condotta in gruppo, ci tocca, ci cambia, ci trasforma in un dialogo continuo tra noi e gli altri, tra fuori e dentro, tra corpo e mente, tra passato, presente e futuro.

Essere insegnanti oggi significa adottare "un atteggiamento di ricerca, in funzione di un continuo «formarsi», cioè *dare-nuova-forma* alla propria professionalità".⁷

Essere insegnanti oggi richiede una manutenzione continua che consolidi il nostro bagaglio professionale attraverso un approccio meta-cognitivo capace di comprendere le trasformazioni, metterle in rapporto coi paradigmi della cultura contemporanea, padroneggiare i nuclei fondanti della disciplina connettendo informazioni e nozioni con specifici contenuti disciplinari, utilizzando

⁷ Piatti M., *Musica: animazione, formazione, educazione. Quasi un'autobiografia*, Franco Angeli Editore, Milano 2012



repertori e strumentazioni, facilitando e sostenendo attivamente l'apprendimento di alunni ed alunne.

L'idea è quella di una professionalità, quindi, dinamica che si sviluppi *in classe* (sia per i docenti che per gli studenti universitari nel momento in cui attuano il loro tirocinio a contatto con bambini e bambine) e più in generale *nella Scuola* (è il caso della nostra occasione formativa, ma anche del momento in cui, in ambito progettuale, si sviluppa uno scambio proficuo fra gli stessi docenti e fra docenti e tirocinanti). Ecco perché la vita professionale del docente tende a configurarsi come un ciclo dinamico, in continua evoluzione, che investe sia la formazione iniziale (quella degli studenti di Scienze della Formazione Primaria, futuri insegnanti), sia quella in servizio (dei docenti).

Il valore aggiunto di queste occasioni formative legate alle attività laboratoriali di musica sta, a nostro modo di vedere, nel fatto che esse abbiano coinvolto, in uno specifico spazio e tempo, soggetti differenti che si sono confrontati e arricchiti gli uni con gli altri, andando a costituire un momento importante di sostegno e cura della professionalità docente; ciò ha qualificato tali occasioni formative connotandole come un ambiente integrato di apprendimento che potesse dare risposte di senso a quella complessità del reale a cui si accennava all'inizio del nostro articolo. Il laboratorio costituisce già di per sé un modello efficace di ricerca didattica e quindi rappresenta, a nostro parere e per i motivi sopra esposti, la condizione migliore per fare dell'esperienza uno strumento privilegiato di apprendimento professionale.



Foto 8 – *momento della performance di uno dei sottogruppi: la foto mostra un sottogruppo formato da 8 persone (4 docenti e 4 studentesse dell'Università di Urbino) che, dopo avere concordato, inventato e provato a realizzare una coreografia per la danza popolare danese "Goden Dag" rispettandone la struttura musicale (A-B che si ripete per 3 volte), la mostrano al resto del grande gruppo*