



**Revista de la Lista Electrónica
Europea de Música en la Educación. nº 2**

Octubre 1998

Educazione musicale in Italia tra tradizione e innovazione*

Maria Cecilia Jorquera Jaramillo

*** publicado in:**

Oebelsberger, Monika und Reinstadler, Wolfgang (Herausgeber), Musikpädagogik. Tradition und Herausforderung. Festschrift für Josef Sulz zum 65. Geburtstag. Verlag Müller - Speiser, Anif / Salzburg 1996.

(Oebelsberger, Monika e Reinstadler, Wolfgang (a cura di),

Pedagogia della musica. Tradizione e sfida. Pubblicazione realizzata per il 65esimo compleanno di Josef Sulz. Editore Müller - Speiser, Anif / Salzburg 1996.

1. Premessa

Un fatto che non si può trascurare per comprendere come l'educazione musicale si inserisce nel suo contesto è il significato, cioè il valore che viene assegnato alla musica dalla società. Questo naturalmente non è un fatto che riguarda esclusivamente l'Italia, ma invece, qualunque nazione. Le situazioni particolari dei singoli territori riflettono come la musica venga considerata dalla comunità e dagli individui che la costituiscono. Certamente la storia di ogni singolo territorio costituisce elemento determinante riguardo i risultati: il valore assegnato alla musica e all'educazione musicale è sicuramente il frutto di una lunga elaborazione socioculturale in cui si intrecciano numerosi eventi di varia natura. Ma prendere in esame la storia italiana per rendersi conto dei motivi che hanno portato ad attribuire tardivamente valore educativo alla musica nella scuola sarebbe troppo lungo e perciò in questa sede prenderemo in esame il valore che è assegnato alla musica in termini di scelte istituzionali. Dai programmi emessi dal ministero della Pubblica Istruzione per le scuole, a partire da quella materna e a cominciare dall'inizio della Repubblica potremo desumere dati utili a comprendere la realtà odierna, senza dover cercare nella storia dei secoli passati.

Un ulteriore elemento che consente di misurare lo stato dell'educazione musicale in un territorio sono i temi ai quali si avvicinano con più frequenza e con maggior interesse gli insegnanti nei corsi e seminari destinati al loro aggiornamento. In Italia esiste, a questo proposito, un'istituzione che documenta le iniziative di aggiornamento autorizzate dal Ministero della P. I. Tuttavia ne rimangono escluse numerosissime iniziative portate avanti da associazioni, proprio perché molto spesso non giungono ad avere il privilegio dell'autorizzazione ministeriale per i loro corsi, che rimangono ciononostante molto validi, più frequentati dagli insegnanti e, molto spesso, più interessanti nei loro contenuti. Certamente nell'ambito associativo la Società Italiana per l'Educazione Musicale ha svolto fin dalla sua fondazione, verso la fine degli anni Sessanta, un ruolo determinante. Questo tuttavia sarà un argomento che non affronteremo in questa sede, perché richiederebbe una seria ricerca per così fornire dati certi.

Infine, termometro che riferisce sulle innovazioni più diffuse è, naturalmente, il mercato. Al di là dell'incremento nelle vendite di strumenti musicali a partire dal momento in cui l'educazione musicale è diventata obbligatoria nella scuola media, vi è un altro indice. La vendita di testi per le scuole riflette le scelte didattiche preferite dagli insegnanti e, dunque, quali sono le caratteristiche dell'educazione musicale

più comunemente svolta nelle scuole. Dedicheremo infatti un paragrafo a questo argomento, che risulta essere molto più incoraggiante se confrontato con la realtà istituzionale. Evidentemente le istituzioni rimangono qualche passo indietro rispetto alla realtà di fatto dell'educazione in Italia.

2. La tradizione dei Conservatori e la formazione degli insegnanti

L'educazione musicale in Italia deriva dalla lunga tradizione della formazione professionale nata nei Conservatori in tempi ormai lontani. L'insegnamento della musica ha origine dalla formazione dei cantori delle cappelle ecclesiastiche e, successivamente, di quelle nobiliari. I Conservatori erano infatti istituzioni destinate a raccogliere i "trovatelli" per dare loro una possibilità di svolgere un mestiere e, fra questi, vi era anche quello del cantore delle cappelle. Caratteristica della tradizione formativa dei musicisti in Italia è il rapporto tra maestro e alunno, una tradizione "artigianale" che si può paragonare a quanto avviene tra artigiano e apprendista. Un tale insegnamento si concentra sugli insegnamenti tecnici indispensabili all'esercizio del mestiere.

La diretta discendenza della formazione musicale odierna da quanto veniva insegnato negli antichi Conservatori a tutt'oggi mantiene la sua influenza sulla preparazione dei musicisti professionisti. La conseguenza di ciò è il fatto che la mentalità del musicista italiano, e cioè anche quello che si impegna nell'insegnamento dell'educazione nella scuola di base, è ancora oggi molto legata alla mentalità "artigianale" e tecnicistica del musicista proveniente dal vecchio Conservatorio. L'immagine più diffusa del musicista professionista è quella dello strumentista, e l'insegnante di musica dovrebbe essere dunque un professionista fondamentalmente dedicato alla pratica esecutiva della musica che conosce in modo approfondito nei suoi aspetti tecnici.

Attualmente i mutamenti nella mentalità dei musicisti sono affidati all'iniziativa individuale, e cioè alle occasioni che ognuno cerca individualmente per aggiornarsi o intraprendere strade diverse rispetto a quelle proposte dalla formazione istituzionale. Fortunatamente sono sempre più numerosi i musicisti e gli insegnanti che portano innovazione dentro all'istituzione conservatoriale che stenta ad adeguarsi ai tempi e alla convivenza con nazioni europee che, in questo ambito, dimostrano una maggiore apertura. E' molto difficile poter fare un panorama sulla realtà dell'insegnamento nei Conservatori italiani, proprio perché le metodologie sono affidate ai singoli e non vi è una larga discussione sui problemi che ognuno affronta nel proprio lavoro quotidiano. I programmi di insegnamento sono ormai vecchi e solo l'iniziativa dei singoli permette che essi non rimangano l'unico riferimento per la preparazione dei musicisti.

Il musicista proveniente da una formazione conservatoriale che intende dedicarsi all'insegnamento si trova a dover affrontare compiti che prima non gli erano mai stati richiesti: la sua formazione è prevalentemente tecnica e quella culturale è abbastanza ristretta, limitandosi agli aspetti strettamente legati alla musica. Manca dunque una visione più vasta della cultura che gli possa consentire di affrontare i compiti dell'educatore, oltre a quelli riguardanti possibilità progettuali richiesti non soltanto dalla scuola ma anche nei rapporti con associazioni, enti e istituzioni. All'interno del Conservatorio fanno eccezione i musicisti che vengono formati nelle Scuole di Didattica della Musica, che fin dall'anno scolastico 1992/93 rilasciano diplomi con valore legale analogo a quello di un qualsiasi altro diploma di Conservatorio. In questa Scuola, costituita da cinque insegnamenti impartiti per quattro anni di corso e a cui si accede in seguito a studi quinquennali o settennali oppure alla fine degli studi decennali, vengono preparati insegnanti non specializzati in un particolare ambito dell'insegnamento musicale.

Senza alcun dubbio la Scuola di Didattica della Musica è oggi sede di diffusione di idee innovative all'interno del Conservatorio. Tuttavia ancora non ha la posizione centrale che meriterebbe, vale a dire gli studi non costituiscono titolo obbligatorio ed esclusivo per accedere all'insegnamento nella scuola di base e nelle sedi dove viene insegnata la musica.

Un'altra formazione a cui possono accedere gli insegnanti di educazione musicale è quella universitaria in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo. In questo caso l'ingresso alla formazione universitaria è analogo agli altri corsi di laurea e non è richiesta una specifica formazione musicale. Ne risulta che gli insegnanti in possesso della laurea in DAMS dispongono di scarse competenze tecniche musicali ma hanno una formazione culturale che supera largamente quella dei loro colleghi diplomati in Conservatorio. Inoltre, i

laureati in DAMS non hanno possibilità di accedere alle Scuole di Didattica della Musica dei Conservatori, perché il loro titolo di studio non è compreso fra quelli previsti per l'ammissione in tali corsi. Ci troviamo dunque di fronte a due categorie di insegnanti: da una parte, quelli formati in Conservatorio con competenze specializzate nell'ambito tecnico e competenze culturali sicuramente insufficienti e, dall'altra, quelli provenienti dalla formazione universitaria le cui competenze tecniche sono affidate alla iniziativa individuale ma con competenze culturali vaste.

Come abbiamo già affermato in precedenza, le istituzioni si adattano tardivamente alla realtà che avanza e in questo il Conservatorio non costituisce un'eccezione: l'innovazione verrà, dunque, dal suo interno, dalla pratica didattica degli insegnanti stessi e dall'integrazione di nuovi insegnanti formati probabilmente nelle Scuole di Didattica. Un'altra possibilità è costituita dagli insegnanti plurititolati, sempre più frequenti oggi. Così molti studenti diplomati in Conservatorio si avvicinano alla formazione universitaria. Ne risulta che è molto difficile fare un esatto panorama del livello di innovazione reale dell'educazione musicale, perché essa si verifica in particolare nella pratica didattica.

La mentalità tecnica si fa inoltre sentire anche nella formazione degli insegnanti delle scuole elementari: la valenza culturale della musica viene largamente trascurata, mentre si considera irrinunciabile l'insegnamento del solfeggio e del canto corale. L'Istituto Magistrale, ancora oggi legato a questo tipo di dettato istituzionale, non è più in grado di formare insegnanti di scuola elementare competenti anche in materia musicale, almeno in modo adeguato per poter rispondere alle esigenze odierne della scuola di base. Gli istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativo fanno quanto è possibile per allargare la formazione degli insegnanti, ma le ore dedicate a questo compito non sono certamente sufficienti per lo scopo ambizioso che sarebbe quello di colmare le lacune lasciate dalla precedente formazione, in relazione ai compiti dell'insegnante nella scuola, così come si configura oggi. Tuttavia, gli insegnanti delle scuole elementari oggi devono essere in possesso di un titolo universitario e qui la legislazione non è sufficientemente aperta ad accettare la apposita formazione pedagogico-musicale che l'insegnante può aver completato in Conservatorio. Ci ralleghiamo comunque del fatto che fra gli studenti che frequentano la Scuola di Didattica della Musica capita di incontrare anche insegnanti o aspiranti all'insegnamento nella scuola elementare. Questi comunque non rappresentano che un numero esiguo di persone.

3. I testi dei programmi e le metodologie

L'istruzione pubblica italiana pone le sue basi con la legge Casati del 1859. A partire da questo momento la musica viene considerata a volte essenziale, per motivazioni che oggi potremmo ritenere discutibili, e in altri momenti sembra essere confinata nell'angolo delle attività marginali e non fondamentali per la formazione del comune cittadino.

Inizialmente non si parla di "educazione musicale", ma molto più frequentemente viene usata la dizione "canto" oppure anche "canto corale". Le caratteristiche dell'insegnamento musicale di allora erano molto simili a quelle della formazione dei musicisti in Conservatorio: era essenziale il solfeggio e l'apprendimento della musica attraverso l'apprendimento della sua grammatica, cioè della tradizionale teoria. Questo indirizzo tecnicistico dell'insegnamento era comunque in contraddizione con gli scopi che alla musica venivano assegnati, e cioè essenzialmente quelli del rilassamento e del divertimento, oltre a essere considerata mezzo per sperimentare forti emozioni. Così essa viene confinata in una posizione marginale nel contesto educativo e le si attribuisce un ruolo secondario se confrontata con gli altri insegnamenti scolastici. In termini di metodologia la contraddizione è palese: l'insegnamento della musica è concentrato sulla sua grammatica, ma la sua funzione dovrebbe essere quella di un'attività spontanea e non obbligatoria; la musica non ha, in altre parole, valore formativo.

Gli insegnamenti di Dalcroze che già si andavano diffondendo in Europa verso la fine dello scorso secolo cominciarono il loro ingresso nel territorio italiano in tempi successivi e, comunque, non in modo capillare. Un illustre esempio di questa diffusione è stato il lavoro di Laura Bassi, anche se lei non amava definirsi "dalcroziana".

Tuttavia la tradizione pedagogica italiana ha i propri rappresentanti, le cui idee, come ad esempio quelle di Maria Montessori, hanno avuto riconoscimenti in tutto il mondo. Le idee di alcuni pedagogisti italiani hanno

avuto effetti nei testi istituzionali elaborati dal Ministero della P. I. Così il pensiero delle sorelle Agazzi e anche quello di Maria Montessori vengono accolti nei programmi di inizio secolo. Il lavoro dei pedagogisti italiani ha avuto conseguenze concrete soprattutto nell'ambito della scuola materna ed elementare, ma la musica mantiene per decenni la sua situazione marginale nella scuola.

La dizione "educazione musicale" entra in uso nel linguaggio istituzionale soltanto nel 1963, quando essa viene introdotta nella scuola media unificata. Tuttavia la presenza dell'educazione musicale rimane inizialmente marginale: viene resa obbligatoria soltanto nel primo anno, mentre nei due anni successivi essa rimane disciplina facoltativa, oltre a essere descritta nei programmi come "componente dell'educazione artistica" e cioè come attività non autonoma. Dobbiamo aspettare il 1979 perché l'educazione musicale entri nella scuola con i diritti e il valore delle altre discipline: finalmente è una disciplina autonoma a cui sono concesse due ore settimanali nei tre anni della scuola media. Possiamo dunque affermare che a partire da questa data alla musica viene assegnato valore educativo non soltanto perché essa è mezzo per il rilassamento degli alunni oppure offre loro l'esperienza degli stati emotivi intensi durante l'ascolto di brani musicali. La musica viene finalmente considerata anche disciplina capace di mettere in moto processi cognitivi.

La musica nella scuola elementare fino al 1985 risente della mentalità tecnicistica che abbiamo nominato in precedenza, ma oggi l'Italia può vantare dei programmi che concedono spazio alla "educazione al suono e alla musica". Dunque, la musica è attualmente presente dalla scuola materna all'Istituto Magistrale, grazie a testi ministeriali moderni e abbastanza innovativi, caratterizzati dal loro carattere non prescrittivo ma flessibile e indicativo.

L'influsso di didatti europei, come ad esempio Kodály e Orff, è riconoscibile già nel testo ministeriale del 1963, ma contemporaneamente si stavano già sviluppando idee più tipicamente italiane. La diffusione della semiologia, in particolare grazie a Umberto Eco e, in ambito musicale, con i lavori di Gino Stefani, porta a sviluppare una didattica che si dimostra particolarmente interessante nelle sue metodologie. L'attività centrale dell'educazione musicale italiana diventa così l'ascolto cioè l'attività più frequente del comune cittadino una volta terminata la formazione scolastica, ma senza che con ciò vengano trascurate la pratica e l'invenzione. Concetto centrale delle proposte di Gino Stefani è quello di "competenza musicale di base", che considera tutte le esperienze culturali di ognuno come punto di partenza per il lavoro educativo. Il sapere musicale implicito, acquisito per via culturale viene così valorizzato e reso consapevole per poi essere arricchito con altre esperienze.

4. L'editoria scolastica

Come abbiamo affermato precedentemente, la realtà educativa procede al pari con i tempi mentre le istituzioni stentano ad aggiornarsi. Le innovazioni si fanno sentire nella pratica educativa concreta e questa è riflessa soprattutto nelle proposte divulgate dai libri di testo per la scuola. In Italia non esistono limitazioni legali per la pubblicazione di testi: ogni autore, si rivolge con la sua proposta a un editore il quale, secondo i propri piani editoriali, determina se la proposta è meritoria di essere pubblicata. Le pubblicazioni devono tenere conto innanzitutto del testo ministeriale, ma non dovrebbero nemmeno trascurare le esigenze del mercato. E' il caso ad esempio degli argomenti relativi alla storia della musica, che nei programmi per la scuola media dovrebbero essere proposti per campioni e non appaiono intesi in senso cronologico e che molti editori trascurano, ritenendo opportuno accludere un'appendice con un piccolo compendio di storia della musica.

Ci riferiremo in particolare ai testi per la scuola media che dispone di dati più ricchi data la sua esistenza ormai più che ventennale. Un fatto non trascurabile è che il mercato italiano dei libri per la scuola presenta una varietà che riflette le necessità degli insegnanti, sia di quelli più tradizionali legati alla mentalità tecnicistica e probabilmente più avanti negli anni, sia dei docenti più giovani e innovativi. In sintesi, il mercato offre spazio a tutti gli insegnanti: troviamo ad esempio in alcuni cataloghi editoriali testi contrastanti nella loro concezione della disciplina e nell'impostazione didattica, per poter così rispondere alla diversità di esigenze del mercato.

Il grande successo editoriale è costituito dal testo di Rattazzi e Tammaro (1986 e 1991), *Allegro vivo*, che

per quasi un decennio ha mantenuto la sua posizione in testa alla hit parade delle vendite. Si tratta di un testo dall'impostazione tradizionale che appare tuttavia innovativo. Esso è rigidamente strutturato alla vecchia maniera, con argomenti separati e non collegati fra loro, ma include temi nuovi, come è quello della musica che ascoltano i ragazzi sia in qualità di repertorio da fare che da ascoltare. La storia della musica viene proposta come cronologia piuttosto che come storia vera e propria, e non collegata a eventi socioculturali. E' comunque incoraggiante osservare che i testi più innovativi, nei quali la tradizionale concezione legata al tecnicismo e alla grammatica sono state sostituite con un nuovo linguaggio che si appella ai processi cognitivi messi in atto dalla musica, sono sempre più numerosi e le cifre delle vendite si dimostrano molto interessanti. Fra gli argomenti che dimostrano come l'editoria scolastica sia molto propositiva è che ormai la musica leggera, pop e rock sono entrate a pieno diritto nei testi per la scuola. Fin dagli anni Settanta i testi di Carlo Delfrati (1979) e di Maurizio Della Casa (1980) hanno introdotto esperienze in cui la musica non è più rigidamente separata in attività non collegate fra loro: le esperienze pratiche sono collegate all'ascolto e alla conoscenza del contesto musicale e culturale della musica stessa. Vale a dire che la musica viene finalmente considerata esperienza complessa in cui entrano in gioco, contemporaneamente, processi cognitivi, affettivi e psicomotori, oltre a essere un prodotto culturale che non può essere disgiunto dalla società che lo ha creato. Gli anni Ottanta si arricchiscono di proposte dal carattere innovativo, come ad esempio il testo di Stefani, Tafuri e Spaccazocchi (1983) o quello di Deriù, Pasquali, Tugnoli e Ventura (1988) o ancora quello di Novati (1989), senza nominare molte altre proposte editoriali interessanti. In conclusione possiamo dire che il mercato dell'editoria scolastica ci dà indicazioni interessanti, incoraggianti e contrastanti riguardo alla realtà più rigida dei programmi ministeriali per l'educazione musicale. Così una situazione che appare arretrata nelle sue manifestazioni istituzionali dimostra il suo dinamismo e la sua capacità di innovazione nella concreta pratica didattica di ogni giorno.

Bibliografia

- AA.VV. (1990), "Musica e libri di testo". In: Musicascuola no 20, Nicola Milano, Bologna.
- Colarizi, Giorgio (1971), L'insegnamento della musica in Italia. Armando, Roma.
- Delfrati, Carlo (1990), Progetti sonori 3. Morano, Napoli.
- Della Casa, Maurizio (1986), L'esperienza e la musica. La Scuola, Brescia.
- Deriù, Rosalba (1994), "Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 ad oggi". In: Deriù, R., Pasquali, A., Tugnoli, P., Ventura, M. (1988), L'albero della musica. Fabbri, Milano.
- Ferrari, Franca, Spaccazocchi, Maurizio (1985), Guida all'esame di educazione musicale. La Scuola, Brescia.
- Grazioso, Giuseppe (Hg.) (1994), L'educazione musicale tra passato presente e futuro. Ricordi, Milano.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1986), Annali della Pubblica Istruzione no 34. L'insegnamento musicale in Italia. Le Monnier, Firenze.
- Novati, Maddalena (1989), Le mille e una nota. Loescher,
- Rattazzi, Tammaro (1991), Allegro vivo bis. Capitello,
- Rossi, Tiziana (1988), "La situazione italiana". In: Casella, Rosanna (Hg.), Avvio alla pratica strumentale. Ricordi, Milano.
- Stefani, G., Tafuri, J., Spaccazocchi, M. (1983), Musica. B. Mondadori.
- Tafuri, Johannella (1994), "L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana". In: Grazioso, G., L'educazione musicale tra passato presente e futuro. Ricordi, Milano.
- Tafuri, Johannella (1994), "Musikerziehung in Europa: Italien". In: Musik und Bildung, Heft 4. Schott, Mainz.



Volver al índice de la revista