

Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi

di Franco Schiavon, Patrizia Zamperlin

Abstract

L'articolo raccoglie due interventi presentati nel corso di una giornata di studio dedicata al ricordo di Enrico Mancusi Ungaro (1931-1974) che insegnò Musica e canto nell'Istituto Magistrale, oggi Liceo per le Scienze Umane, Duca D'Aosta di Padova, lasciando una importante traccia per la sua dedizione alla scuola e per le innovazioni didattiche che realizzò.

A partire dalle vicende post unitarie si ripercorrono qui i momenti salienti che hanno caratterizzato l'insegnamento della Musica nell'istruzione primaria e in altri ordini e gradi scolastici individuando infine le attuali prospettive di sviluppo in ambito istituzionale.

Parole chiave:
educazione, musica, programmi scolastici, tradizione, innovazione

The article collects two papers presented during a conference day that the High School for Human Sciences Duca D'Aosta in Padua dedicated to the memory of Enrico Mancusi Ungaro (1931-1974), who taught music and singing in that institute, leaving an important mark for his dedication to the school and the teaching innovations realized.

Starting from the events following the Unification, the authors retraced the highlights that have characterized the teaching of music in primary school and in other orders and school levels, finally identifying the current prospects for development in the institutional field.

Key words:
education, music, school programs, tradition, innovation

Appunti a quattro mani: l'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi

Premessa

Negli ultimi anni il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (da ora MIUR) è tornato ad occuparsi di musica con un progetto che è supportato da un *Comitato nazionale* di alto profilo ed è ambizioso già nel titolo richiamandosi ai progetti europei. *Musica 2020* si prefigge di diffondere l'apprendimento pratico della musica in un lasso di tempo ragionevole cercando di valorizzare l'esistente e quindi senza ricorrere ad interventi normativi calati dall'alto. Nel 2009 il Comitato nazionale ha elaborato precise *Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado* il cui obiettivo è riassunto nel motto *Fare musica tutti*. Nel paragrafo introduttivo si dice che "La scuola ha il compito di insegnare a leggere, a scrivere, a far di conto e a far di canto": questa "vecchia opinione popolare", ripresa dai programmi del 1955, ha l'aggiunta provocatoria del "far di canto" (Comitato nazionale, *Linee di indirizzo* 2009, p. 2) per sottolineare l'importanza che la musica dovrebbe avere nella formazione culturale di ogni persona. Il condizionale è d'obbligo perché se la scuola è riuscita nell'intento di far leggere, scrivere e far di conto, il far di canto è un obiettivo ancora da raggiungere. Lo simboleggia l'aula di musica dell'Istituto Magistrale Duca D'Aosta di Padova, voluta dal prof. Enrico Mancusi nel lontano 1970 per migliorare la formazione dei futuri insegnanti di scuola elementare: da allora sono passati 40 anni e ancora ci chiediamo come riuscire a *Fare musica tutti* nelle scuole di ogni ordine e grado.

Rispondere a questa domanda vuol dire analizzare come la scuola dell'Italia unita è riuscita a "misurare e commisurarsi" con la musica e come potrà continuarla a farlo all'interno dell'UE che oggi è il nostro principale riferimento istituzionale.

1. Primo tempo: il passato¹

Se prendiamo in esame la legge Casati, emanata nel 1859 e universalmente considerata la legge madre del nostro sistema scolastico perché estesa a tutto il territorio nazionale dopo la proclamazione dell'Unità d'Italia, non troviamo alcun riferimento alla musica o al canto. Queste materie non erano infatti comprese tra quelle d'insegnamento nemmeno nelle scuole che più di altre potrebbero apparirci legate a questa pratica didattica: la scuola elementare e la scuola normale, cioè quella chiamata a formare i maestri.

Francesco De Sanctis nel 1861 poneva un primo parziale rimedio firmando un Regolamento per le scuole normali² in cui il *canto corale* era compreso tra le materie d'insegnamento senza tuttavia dettare alcun programma, quasi si fosse trattato di cosa da lasciare più che altro alla discrezione e all'iniziativa dei docenti. Proprio in questo senso si esprimerà lo stesso De Sanctis quando, nuovamente ministro della pubblica istruzione, firmerà il Regolamento del 1880 che esplicitamente affidava al professore la facoltà di scegliere i contenuti dell'insegnamento "solo che non si dimentichi di avere sempre di mira la scuola elementare" (Regio Decreto 30 settembre 1880, n. 5666). Anche il Baccelli, qualche anno dopo, nel 1883, si esprime in analoghi pochi termini lasciando al "maestro di canto" la libertà di ordinare

il suo insegnamento in modo che gli alunni [...] sieno capaci di interpretare ed eseguire da se stessi quei canti popolari e quelle melodie che portate poi nelle scuole elementari promuovono nei fanciulli colla educazione estetica l'educazione del senso morale (Regio Decreto 1 novembre 1883, n. 1590).

Dopo tanta essenzialità di indicazioni, quasi stupiscono le sei pagine dedicate all'insegnamento del canto nei programmi, sempre per le normali, del 1890 che davano precise istruzioni anno per anno prevedendo, per l'esame finale, "Teoriche contenute nel programma d'insegnamento. Esercizi d'intonazione. Dettatura vocale. Scrittura, sotto la dettatura ritmica, e solfeggio di due brevi canti con modulazioni e alterazioni. Dimostrazioni del metodo da seguire per insegnare nelle classi elementari e infantili". Si prescriveva inoltre la presenza in

ciascuna scuola [...] di indicatori vocali e di meloplasti, diatonici o cromatici, secondo le varie classi; di due bacchette di diverso

1 Questa parte è di Patrizia Zamperlin, la seconda e la terza di Franco Schiavon.

2 Regio Decreto 9 novembre 1861, n. 315.

colore: di un corista; di un pianoforte, oppure di un harmonium di dimensioni ordinarie; e di una lavagna capace di tre o quattro pentagrammi (Regio Decreto 30 settembre 1880, n. 5666).

Il salto di attenzione era evidente e testimoniava la volontà di dare una buona preparazione in un ambito che vedeva fortemente coinvolta la scuola elementare dove, malgrado non fosse ancora formalmente previsto il canto, si era sempre cantato e si continuava a cantare molto. Questa pratica era funzionale agli obiettivi fondamentali di quel sistema d'istruzione preoccupato innanzitutto di diffondere i valori nazionali, di radicare la consapevolezza di appartenere al nuovo stato unitario, e insieme di scalzare i dialetti e diffondere l'uso della lingua italiana. Cosa più e meglio del canto corale poteva permettere di raggiungere entrambi questi obiettivi? Sappiamo bene infatti come il senso di appartenenza ad una nazione passi anche attraverso la condivisione di inni alla patria e alla bandiera e persino di semplici canzoni che si riferiscono alla sua storia come potevano essere allora la celeberrima *Addio mia bella addio* o le numerose marce garibaldine. I primi andavano intonati durante le celebrazioni ufficiali, dalla festa dello Statuto al compleanno del re, le seconde potevano fare da cornice ai saggi di fine anno, alla consegna dei premi scolastici, alla visita dell'ispettore perché ogni occasione si prestava ad allineare gli scolari e a farli cantare dentro o fuori la scuola. Se poi c'era un armonium, o ancor meglio un pianoforte magari affidato alle mani di un compiacente organista, il successo era assicurato e il sorriso compiaciuto delle autorità ricompensava l'impegno delle prove e la disciplina richiesta per raggiungere il risultato. Ma il cantare era funzionale anche all'altro obiettivo verso il quale doveva essere "diretto ogni sforzo di un savio educatore", quello di realizzare l'unità linguistica nello stato unitario. Apprendere la lingua italiana richiedeva infatti non solo *correttezza nella scrittura* ma anche quella *retta pronuncia* che si poteva ottenere proprio grazie alle poesie o alle canzoni imparate a memoria, un vero e proprio bagaglio di versi che non sarebbero più stati dimenticati e per molti avrebbero rappresentato negli anni il legame più persistente con la scuola elementare. Impressi nella memoria quelle parole e quei ritmi sarebbero affiorati accompagnando ora il lavoro ora il riposo (Zamperlin, 2004, p. 23).

A tutto ciò si aggiungevano le considerazioni dei medici igienisti che accomunavano canto e ginnastica sia per quanto riguarda la corretta respirazione e il portamento, sia per il tempo binario che caratterizzava marcia e semplici canti, sia perché suggeriva armonia tra movimento e spirito all'interno di una visione educativa che coniugava unità, coralità, obbedienza, disciplina, salute, vigore. Il legame tra ginnastica e canto si consolidò così tanto che nel 1888 il Gabelli richiamò entrambi questi

insegnamenti o, per la verità come lui diceva “esercizi aggiunti alla scuola”, nella Premessa ai suoi celebri Programmi. Il pedagogista scriveva che entrambi dovevano “essere regolati dall’intendimento di conferire alla salute”. Ad essi non veniva infatti assegnato “un fine di ornamento o di lusso, ne’ meno ancora un fine tecnico, talchè servano a fare dei saltatori o dei cantanti”, ma si attribuiva loro il compito di “giovare mirabilmente come sollievo dell’occupazione mentale, sviluppare gli organi della respirazione e dare vigore”. Gabelli aggiungeva poi un aspetto legato al valore educativo della pratica corale: nel canto

il sentimento della forte personalità individuale dev’essere congiunto con quello della collettiva, e il veder gli uomini unificati in una volontà che ne costituisce un tutto operosamente concorde ad un fine, non è privo di un certo diletto virile e di utilità (Regio Decreto 25 settembre 1888, n. 5724 – Programmi A. Gabelli).

Anche se la presenza del canto cresceva e si accreditava così nella scuola elementare, mancava tuttavia sempre il suo formale inserimento tanto che nel 1905 Orestano sentiva il bisogno di giustificarne l’esclusione dai programmi d’insegnamento scrivendo, nella premessa, che non lo si era “potuto comprendere fra le materie [...], perché non ancora dichiarato obbligatorio dalla legge” e proseguiva con una affermazione significativa che suonava come un auspicio e un impegno: “sarebbe però tempo che le condizioni di fatto divenissero tali da rendere opportuno un atto legislativo veramente doveroso nel paese del bel canto”.

Interessanti anche le motivazioni che egli portava perché in parte nuove rispetto a quelle invocate in precedenza. Orestano diceva infatti che

È inutile diffondersi ora sui vantaggi che questo esercizio arreca, così nei suoi effetti fisiologici, quale ginnastica degli organi della respirazione, come riguardo alla ricreazione dello spirito, all’educazione del gusto, al mantenimento di mirabili tradizioni di nostra gente. Dove è appena possibile, il maestro alterni lo studio col canto collettivo: ne vedrà subito effetti di una utilità incontestabile, e per l’attenzione, e per la disciplina. Soltanto la musica ha la virtù di esercitare sullo spirito un’efficacia che eccita e calma, nel tempo stesso. Naturalmente badi il maestro a non richieder troppo. Anche Aristotele poneva in guardia contro lo sforzare dei fanciulli, facendoli troppo cantare o esercitandoli in canti che richiedevano notevole estensione di voce. Un ricco materiale artistico può essere ricavato dai canti popolari tradi-

zionali del luogo. In certe regioni si trovano ancora i canti della terra, modi assolutamente locali di canto, analoghi ai modi ellenici. Mentre il popolo va quasi perdendo la coscienza di questo privilegio ereditario, il maestro intelligente potrebbe renderlo consapevole. Anche una scelta di melodie classiche italiane, con testo adattato agli scolari, sarebbe opportunissima. Un inno di Stradella all'Italia, generalmente ignorato, potrebbe diventare un canto nazionale come il 'Deutschland über Alles', insegnato in tutte le scuole tedesche (Regio Decreto 29 gennaio 1905 n. 43 – Programmi F. Orestano)³.

Seppure non incluso nei programmi in nome della sua mancata presenza nella legge, il canto avrebbe dovuto quindi ricoprire un ruolo preciso nella quotidianità didattica, e in queste parole troviamo le ragioni per una sua motivata presenza.

Fu la Riforma Gentile nel 1923 a prevedere gli istituti magistrali inserendovi l'insegnamento di *musica e canto corale* nonché lo *studio facoltativo di uno strumento musicale*⁴ e a indicare il *canto* tra le materie della scuola elementare. Quest'ultima presenza fu caricata di significato da Lombardo Radice estensore dei programmi; qui il canto non era più legato all'educazione fisica ma bensì al disegno spontaneo, alla bella scrittura e alla recitazione venendo così a far parte di un blocco di "insegnamenti artistici" ai quali si attribuiva un posto assai rilevante "perché si vuole che essi, soprattutto il disegno e il canto, sieno considerati discipline fondamentali" (Ordinanza Ministeriale 11 novembre 1923 Programmi G. Lombardo Radice).

Era un riconoscimento che potremmo dire qualitativo ma anche quantitativo se pensiamo che si traduceva in ben 5 ore settimanali nelle classi quarta e quinta, anche se va comunque rilevato che il canto non era ancora un insegnamento autonomo, un insegnamento a se stante. Saranno i programmi del 1945, quelli emanati all'insegna dell'attivismo nell'Italia che rinasceva alla democrazia e alla pace, a scioglierlo dai legami, per quanto motivati, con altre discipline affermando che "nel canto il fanciullo esprime se stesso" e che il suo insegnamento doveva "essere disciplinato e condotto ad espressione d'arte" per diventare "potente mezzo di educazione dell'animo" (Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 549 – Programmi C. Washburne).

3 Si ricorda che questo studioso si era laureato in filosofia a Lipsia e quindi certamente ben conosceva la ricca tradizione musicale tedesca della seconda metà dell'ottocento quando il canto musicato da Haydn non aveva ancora assunto la tragica valenza che gli verrà attribuita dal nazismo.

4 Regio Decreto 6 maggio 1923 n. 1054.

A sottolineare formalmente questa raggiunta autonomia nelle classi terza, quarta e quinta il canto diventava oggetto di autonoma valutazione nelle pagelle scolastiche. Ufficialmente incluso nella programmazione didattica potremmo però forse dire che esso usciva dalla quotidianità scolastica; infatti furono pochi gli insegnanti che seppero far spazio al canto, tanto che vien fatto di ipotizzare che si trattasse di una reazione all'uso – meglio sarebbe dire all'abuso – che il fascismo aveva finito per fare del canto corale svilendolo a mezzo di propaganda e imponendolo agli alunni come mera esaltazione del regime.

2. Secondo tempo: la lunga costruzione del presente

Dopo la seconda guerra mondiale, la nuova Costituzione repubblicana codificava nell'art. 34 l'apertura "a tutti" della scuola primaria e secondaria al fine di garantire la diffusione dell'istruzione di base e avanzata. In pochi decenni la scuola diventava un fenomeno di massa, l'istruzione si trasformava in rapporto fra un sistema istituzionale nazionale e un insieme di giovani dell'ordine di milioni. Attraverso piani pluriennali i governi di allora riuscirono nel difficile compito di realizzare un sistema scolastico ben articolato al suo interno e diffuso in tutto il territorio nazionale.

Come è noto, malgrado il cambio di regime politico, dopo il 1948 il sistema scolastico italiano rimase in gran parte inalterato mantenendo l'impianto gentiliano, in particolare con "l'istruzione musicale" attribuita ai Conservatori che erano stati nazionalizzati in epoca fascista. Il Regio Decreto n. 1945 del 1930 disponeva che i "regi conservatori di musica" fossero costituiti da "singole scuole" il cui elenco iniziava allora con la "Scuola di composizione" e terminava con la "Scuola di tromba e trombone". Il Conservatorio si qualificava, in sostanza, come una scuola di mestiere raffinata e selettiva, finalizzata alla preparazione professionale di chi doveva essere impegnato nel settore musicale in qualità di strumentista, compositore, cantante o direttore d'orchestra. Nel secondo dopoguerra questa scelta politica non mutò ed anzi si consolidò arrivando a comprendere un'ottantina di conservatori tra statali e parreggiati, sparsi in tutto il territorio nazionale e tendenzialmente distribuiti su base provinciale⁵.

Nelle altre scuole l'insegnamento della musica era residuale e riguardava soprattutto l'asilo infantile e la scuola elementare con i pro-

5 Nella scuola, a livello locale, lo snodo provinciale ha avuto un'importanza decisiva anche se oggi la sua importanza si è notevolmente affievolita e questo è uno dei motivi dell'attuale crisi istituzionale della scuola.

grammi del 1955 che attribuivano nelle classi prima e seconda “molta importanza al canto corale all’unisono di facili motivi, in lingua o in dialetto, appropriati all’estensione vocale del fanciullo e accompagnati, se possibile, da interpretazioni mimiche o ritmiche”. Per le classi terza, quarta e quinta erano previsti canti “anche a due voci, per imitazione ... intonati con grazia, con dolcezza e con sentita espressione”. Il canto contribuiva “all’elevazione spirituale e alla socialità, all’educazione dell’orecchio, della voce, della retta pronuncia, all’addestramento motorio”. Per questo i programmi consigliavano l’ascolto “previa adeguata preparazione” di “semplici e artistici motivi religiosi, patriottici e popolari”: il canto parlava “alla mente e al cuore del fanciullo”. Queste indicazioni programmatiche risentivano del dominante spiritualismo ma non dimenticavano il residuo positivista dell’ortopedia che consigliava di utilizzare il canto anche per migliorare “la pronuncia imperfetta” (DPR 14 giugno 1955 n. 503, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*).

In una pagella della scuola elementare del 1956/57 c’era il voto di “canto” e nello stesso anno “canto corale” aveva un’ora di lezione in ognuno dei quattro anni dell’istituto magistrale⁶. Ancora maggiore era il tempo dedicato a “Musica e canto corale” nella Scuola magistrale, dove si formavano le insegnanti dell’asilo infantile: 3 erano le ore settimanali il primo anno, 2 il secondo e 2 il terzo. Istituto e scuola magistrale erano le uniche scuole secondarie superiori nelle quali era presente la musica perché erano scuole abilitanti ad una professione che peraltro, nella pratica quotidiana, volentieri la ignorava, per scarsa preparazione degli insegnanti, si diceva. L’insegnamento del canto corale soffriva, infatti, di un *trade off* tra la previsione programmatica e la quotidiana attività didattica che, di fatto, lo rendeva residuale.

Il 1956/57 non è citato a caso perché l’anno dopo entrarono in vigore i Programmi del 1955 e nella pagella comparve il nuovo raggruppamento disciplinare di “Disegno, recitazione e canto”: un fanciullo tutto intuizione, fantasia e sentimento necessitava di un approccio al sapere scolastico più educativo e meno istruttivo, più globale e meno specialistico, più spirituale e meno tecnicistico. Il mantenimento del canto e il suo abbinamento a disegno e recitazione, ripreso dai programmi del

6 La legge istitutiva dell’istituto magistrale del 1923 prevedeva in realtà l’insegnamento di “elementi di musica e canto corale” ma il programma dell’insegnamento previsto dal DM 1 dicembre 1952 affermava che “la parte teorica [...] è solo un mezzo per dare sufficiente sviluppo alla pratica del canto corale, la quale deve avere assoluta precedenza in stretta relazione al programma d’insegnamento prescritto per la scuola elementare”.

Lombardo Radice, serviva a concentrare l'impegno della scuola e degli insegnanti nella lotta al perdurante analfabetismo e, nel contempo, era coerente con la teoria di J. Piaget sullo sviluppo infantile. Lo psicologo svizzero affermava, infatti, che lo sviluppo del bambino procedeva per stadi successivi difficilmente influenzabili dall'ambiente esterno. L'insegnamento doveva adattarsi alla struttura evolutiva della mente e non anticipare apprendimenti formalizzati, come quello della musica, da rinviare ad altre età e da anticipare solo in casi eccezionali. Coerente con questo approccio, il sistema scolastico italiano aveva mantenuto l'istruzione musicale nei Conservatori le cui scuole, scelte da pochi studenti particolarmente dotati o interessati, si collocavano in parallelo e in aggiunta al normale percorso scolastico.

Nel 1962 l'istituzione della scuola media unificata modificò notevolmente il sistema scolastico italiano con effetti che in campo musicale impiegarono del tempo a manifestarsi e, soprattutto, a consolidarsi. La novità più importante stava nell'art. 2 della legge 31 dicembre 1962 n. 1859 che rendeva obbligatorie nella classe prima "le applicazioni tecniche e l'educazione musicale che diventano facoltative negli anni successivi": l'insegnamento della musica acquisiva un carattere educativo che finì per contraddistinguere ogni scelta futura.

Da un punto di vista politico, l'educazione musicale è un classico esempio di *innovazione conservativa* di cui abbonda l'ordinamento scolastico italiano. Conservatrice era la distinzione tra discipline ed educazioni, queste ultime considerate, in aggiunta, facoltative e, di fatto, percepite come di serie B. Questa soluzione garantiva la formazione globale del fanciullo, non appesantiva troppo il piano degli studi e teneva conto, in particolare, dall'analfabetismo ancora diffuso nel paese. Il percorso formativo risultava, a suo modo, completo e ben strutturato capace di garantire a tutti un iniziale approccio alla musica e a chi lo richiedeva l'istruzione specialistica nei Conservatori. Innovativo era invece il contenuto dell'insegnamento e ancora di più lo sarebbe diventato con i programmi per la scuola media del 1979 e i nuovi programmi per la scuola primaria del 1985 che ripresero la dizione unificante di educazione musicale. Obiettivo di questi ultimi era la promozione dell'alfabetizzazione culturale e non più solo della strumentalità di base: il bambino della ragione doveva essere posto a confronto con tutti gli alfabeti tipici della nostra cultura e gli insegnanti dovevano usare metodi creativi e non ripetitivi. Rispetto ai programmi precedenti la musica veniva valorizzata come una disciplina vera e propria, finalmente era "intesa come forma di linguaggio" acquisibile "mediante la conoscenza e la pratica" (DPR 12 febbraio 1985 n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*).

Superato l'analfabetismo strumentale, i programmi del 1985 cerca-

vano, in sostanza, di affrontare il nodo ben più complesso dell'analfabetismo culturale sostenuti da alcune nuove teorie sullo sviluppo infantile che enfatizzavano l'influenza dell'ambiente e la possibilità di apprendimento precoce di tutti gli alfabeti. Già negli anni Trenta del secolo scorso, L. S. Vygotsky aveva messo in rapporto lo sviluppo dei processi mentali allo scambio comunicativo con gli altri: l'educatore doveva agire nella zona di sviluppo prossimale sfruttando le potenzialità del contesto sociale per sviluppare abilità cognitive che altrimenti si sarebbero atrofizzate. Più vicino a noi, H. Gardner ha dimostrato l'esistenza non di un unico tipo di intelligenza ma di una molteplicità di intelligenze fra le quali c'è anche l'intelligenza musicale. Avendo l'educazione il fine della crescita armonica e globale dell'individuo la scuola avrebbe dovuto promuoverle tutte senza gerarchizzarle come succedeva prima degli anni Settanta.

Criticata da più parti per il nozionismo e la forte selettività, negli ultimi decenni la scuola ha cercato di garantire una maggiore eguaglianza delle opportunità formative anche in campo musicale. Va ricondotto a questo fondamentale processo storico l'istituzione della scuola media ad indirizzo musicale, avviata nel 1975 in forma sperimentale con l'aggiunta al normale orario di lezione di alcune ore per lo studio e la pratica strumentale. Grazie a questa innovazione, prima con disposizioni amministrative e poi con provvedimenti legislativi, ha preso corpo una nuova filiera formativa che oggi comprende la scuola media ad indirizzo musicale, il nuovo liceo musicale e coreutico e il Conservatorio a cui dovrebbe essere attribuita l'istruzione musicale superiore. Il suo tratto originale non è tanto il liceo musicale, conseguente alla culturalizzazione del sapere e preceduto in questo dal liceo artistico, quanto piuttosto l'istituzione di uno specifico indirizzo musicale nella scuola media unificata, oggi diffuso a livello sub provinciale. In realtà, a livello locale oggi esistono tante altre iniziative formative perché le nuove teorie sullo sviluppo infantile non hanno influenzato solo le scelte della scuola ma anche quelle dei genitori riguardo all'istruzione dei figli. Lo dimostra la forte crescita dei corsi pomeridiani di nuoto, calcio, pianoforte e chitarra che hanno contribuito non poco a creare veri e propri sistemi formativi locali comprendenti attività formali, non formali e informali. La diffusione del sapere musicale è oggi sostenuta da istituzioni statali e del privato sociale, alcune recenti e altre più longeve, come le bande. In questo scenario senza dubbio positivo spicca ancora l'assenza della musica dal curriculum della scuola secondaria superiore.

3. Terzo tempo: il futuro

In alcuni recenti documenti programmatici il MIUR prospetta una nuova strategia per la diffusione dell'insegnamento della musica e per il consolidamento della nuova filiera formativa che si presenta ancora incompleta e frammentata.

Nel primo ciclo di istruzione, le *Indicazioni per il curriculum* del 2007 prevedono "Musica" nell'area linguistico-artistico-espressiva, secondo le indicazioni del Regolamento sull'obbligo d'istruzione dello stesso anno e la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Nell'area dei linguaggi la Musica si trova insieme all'Italiano, alle Lingue comunitarie, all'Arte e immagine, al Corpo movimento sport e le specifiche indicazioni programmatiche sono uniche per tutto il primo ciclo d'istruzione, e quindi sia per la scuola primaria che per la scuola media, pur essendo gli obiettivi formativi distinti nei vari periodi didattici in cui esso si articola.

È difficile dire quanto questo abbinamento, già dismesso nella revisione delle Indicazioni Nazionali del 2012, o altri possano aiutare la diffusione del sapere musicale. Di ciò sembra essere consapevole anche il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* che, per evitare il perpetuarsi del *trade off* tra previsione normativa e quotidiana attività didattica, ha proposto invece la nuova figura dell'insegnante musicista valorizzando nella scuola dell'infanzia "quegli insegnanti già in servizio che abbiano competenze certificabili nella didattica musicale" e nella scuola primaria "docenti musicisti in possesso di titoli di studio musicale e/o di adeguate competenze opportunamente certificate". Se all'insegnante di classe, genericamente formato, resterebbe delegata "la formazione musicale di base", all'insegnante specialista verrebbe affidato il compito del fare musica attraverso "momenti di apprendimento personalizzato (per singoli allievi o per piccolissimi gruppi) e altri relativi ad attività collettive" (*Comitato nazionale, Linee di indirizzo* 2009, p. 6).

In questo modo anche la scuola dell'infanzia e la scuola primaria si aggancerebbero alla nuova filiera musicale prima descritta prevedendo una distinzione funzionale tra la parte educativa e la parte specialistica dell'insegnamento della musica a cui corrisponderebbero diverse modalità formative e lavorative degli insegnanti.

Questa soluzione non è nuova nell'ordinamento scolastico, essa ricorda "gli insegnamenti speciali e le attività integrative" previsti dalla Legge 24 settembre 1971 n. 820, nota per aver istituito il tempo pieno. All'epoca ebbero una certa diffusione più le attività integrative che gli insegnamenti speciali perché non richiedevano alcuna specializzazione

agli insegnanti. Oggi l'attenzione alla qualità dell'istruzione è maggiore e diversa è anche la strumentazione giuridica di cui sono dotate le scuole la cui autonomia è entrata a far parte della costituzione formale. Il progetto *Musica 2020* potrebbe essere una buona palestra per concretizzare l'autonomia, per farla entrare finalmente nella costituzione materiale della scuola: dovrebbe essere il Piano dell'Offerta Formativa (POF) a orchestrare il curriculum locale mettendo in rapporto scuola ed extrascuola nelle due dimensioni dell'educazione musicale e dell'istruzione musicale.

Nel secondo ciclo d'istruzione la situazione è più complessa. Il liceo musicale è di recentissima istituzione essendo entrato in vigore con le classi prime dell'a.s. 2010-11, può assolvere la funzione dell'apprendimento specialistico della musica ma non può garantire la diffusione della cultura musicale. Nel ciclo secondario manca, in sostanza, l'equivalente dell'educazione musicale che come nel ciclo primario consenta la diffusione della musica nei licei, negli istituti tecnici e nei professionali. A tal scopo il *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica* propone di avviare corsi di insegnamento facoltativi e di creare laboratori musicali in orario aggiuntivo configurabili entrambi come un ampliamento dell'offerta formativa, gestibile per mezzo dell'autonomia scolastica anche in rapporto con l'extrascuola. È una soluzione interessante che potrebbe incuneare nei curricula della scuola secondaria superiore alcune forme del linguaggio musicale più vicine alla sensibilità degli studenti e dei docenti o del territorio.

L'ostacolo maggiore per l'attuazione di un progetto ambizioso come *Musica 2020* nel ciclo primario e nel secondario riguarda il reperimento delle necessarie risorse professionali ed economiche: in un periodo di crisi economica le assunzioni a progetto non stabilizzano i POF delle scuole ma la precarietà dei docenti, non ampliano il curriculum ma la disoccupazione. I diritti culturali richiedono forti investimenti come riconosce la stessa *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia* del 1989, sarebbero necessari piani pluriennali di sviluppo come si fece subito dopo la seconda guerra mondiale e come prefigura il progetto *Musica 2020*.

Nella situazione attuale di forte crisi economica è però difficile ipotizzare un impegno maggiore dello Stato, più facile attendersi la prosecuzione dell'azione di supplenza delle famiglie e della società che, essendo legata a scelte individuali, non può essere né universalistica né egualitaria. Usciti dall'analfabetismo strumentale rischiamo di restare ben dentro all'analfabetismo culturale a causa di scelte frammentate mancanti di quella necessaria coerenza e sistematicità che dovrebbe essere il valore aggiunto garantito dallo stato nazionale. La musica po-

trebbe soffrire, in conclusione, di una doppia debolezza dovuta per un verso ad una tradizione curricolare minimalista e selettiva e per un altro all'attuale crisi economico-istituzionale a causa della quale l'amministrazione scolastica potrebbe non essere in grado di generalizzare la diffusione dell'educazione e dell'istruzione musicale che è un obiettivo oggi ampiamente riconosciuto.

Riferimenti normativi

- Regio Decreto 9 novembre 1861, n. 315
- Regio Decreto 30 settembre 1880, n. 5666
- Regio Decreto 1 novembre 1883, n. 1590
- Regio Decreto 25 settembre 1888, n. 5724
- Regio Decreto 17 settembre 1890
- Regio Decreto 29 gennaio 1905, n. 43
- Regio Decreto 6 maggio 1923, n.1054
- Ordinanza Ministeriale 11 novembre 1923
- Regio Decreto 11 dicembre 1930, n. 1945
- Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 549
- DPR 14 giugno 1955, n. 503
- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859
- Legge 24 settembre 1971, n. 820
- DPR 12 febbraio 1985, n. 104

Riferimenti bibliografici

- Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 34 (1985). *L'insegnamento musicale in Italia*. Roma: Le Monnier.
- Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 81 (1997). *L'insegnamento della musica nei paesi dell'Unione Europea*. Roma: Le Monnier.
- Zamperlin P. (2004). Canzonieri per l'infanzia nell'Italia unita. In P. Zamperlin, L. Gazzetta, *Rime educatrici nell'ottocento italiano* (pp. 23-37). Padova: Cleup.
- Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione n. 123 (2008). *Musica e scuola. Rapporto 2008*. Roma: Le Monnier.
- Annali della Pubblica Istruzione n. 3-4 (2009). *L'insegnamento dello strumento musicale nella scuola media*. Roma: Le Monnier.
- Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica, *Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado*. Roma 2009 (testo reperibile in internet all'indirizzo: http://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/allegati/musica_tutti.pdf)

SE