

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Fondazione Reggio Children – Centro Loris Malaguzzi

Dottorato di ricerca in
Reggio Childhood Studies – From early childhood to lifelong learning

Ciclo XXXVI

**Il liceo musicale nella filiera formativa:
identità, nodi e prospettive**

Candidata

Giulia Tucci

Relatore
Prof. Luca Aversano

Correlatore
Prof. Mauro Casadei Turrone Monti

Coordinatore del corso di dottorato
Prof.ssa Carla Bagnoli

Abstract English version

The objective of this research is to analyze the musical high school within the Italian educational system, aiming to search for meaning for musical culture in the slippery field of upper secondary school. The work is structured in three distinct parts.

From a methodological point of view, therefore, the sectors of history were chosen as starting points: the history of the school, as an institutional place of knowledge, and the history of music teaching in Italian secondary schools, read as a progression of directives and field choices whose motivations embrace the more general history of music, the integrative background of the examination carried out here.

For this reason, the first part of the research aims to restore the overall panorama of the study of music in Italian secondary schools by reconstructing the reasons for its disappearance, from its absence in the stainless Gentile tradition to the continuous lack of a unitary reorganization. The most incisive perspectives are clearly highlighted by the index in its crucial moments: the Brocca projects, Berlinguer's work in the reform of the conservatories and academies (law 508/99) and in the reorganization of the cycles, its consequences in the Gelmini reform. The intention was to expand the rules to read the imagined trajectories for secondary musical education by questioning both the normative sources (parliamentary works) and the public debate around the start of the new high schools (national newspapers, scientific pedagogical articles, musicological and music pedagogy reviews from both conservatories and universities). The historical examination ends with the results of the MIUR investigations carried out within the national reports of 2014 and 2016 which closed the framework around the state of the art of high schools.

The second part of the work aims to read the legislative source on a new light: identify problems and difficult dynamics that develop in the musical school due to its structure and functioning. The widespread intention aims to expand the law to read, within its framework, the reasons for the cultural isolation of musical education in contemporary schools. This section therefore carries out a detailed narrative that does not want to leave behind any aspect of the work of teachers, managers, and students in the daily life of the musical high school (school-

conservatory conventions, entrance exams, competencies curriculum exams, final exams). In fact, during the research we were able to understand how this high school is unknown to most people, marginally treated by public opinion and difficult to accept in the relationship with university and conservatoires. For both relations we have attempted to reconstruct the connections, mostly historically based, which make it difficult to build a vertical curriculum and integrate musical instruction into the more general framework of education.

The third part presents the interdisciplinary approach in the intent to overcome the structural problems underlined in the previous two. A review on interdisciplinarity in secondary schools is presented with the help of the Reggio Approach, Bruner's learning theories, Della Casa/La Face study on formative functions of music and complexity paradigm. Methodological and didactical questions so presented open a space to develop the diffusion of musical culture above the specific lyceum and in the general framework of upper secondary schools.

Key words: musical secondary school, school identity, training chain, musical culture.

Indice

0. INTRODUZIONE.....	6
PARTE PRIMA: PROFILO STORICO-NORMATIVO	10
1. LA MUSICA NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA DALLA NASCITA DEL REGNO D'ITALIA FINO AL PROGETTO BROCCA.....	10
1. Premessa	10
2. Dalla nascita del Regno alla riforma Gentile del 1923	11
3. Dalla riforma Gentile del 1923 ai decreti delegati 1972	15
4. Dai decreti delegati 1974-75 ai progetti Brocca 1988	22
2. DAI PROGETTI BROCCA ALLA LEGGE 53/2003	31
1. Nuovi passi per la musica nella scuola degli anni Ottanta.....	31
2. Il lavoro della commissione Brocca.....	35
3. L'insegnamento della musica nell'operato Berlinguer.....	42
4. La legge 53/2003	49
3. IL LICEO MUSICALE ALLA LUCE DELLA RIORGANIZZAZIONE DEL SECONDO CICLO D'ISTRUZIONE	52
1. Il quadro della legge 30 ottobre 2008 n. 169 cd. riforma Gelmini.....	52
2. Iter politico-legislativo.....	60
2.1 Pareri di rito	63
2.2 Audizioni parlamentari	67
2.3 Approvazione presso il Senato	71
4. IL DIBATTITO PUBBLICO	72
1. Interventi su quotidiani e settimanali nazionali	72
1.1 Dal progetto di liceo all'apertura.....	72
1.2 Dall'apertura al 2015	75
1.3 Il racconto della prima maturità musicale	77
1.4 Dal 2016 a oggi	78
2. Riviste pedagogiche	80
2.1 Riviste pedagogico-musicologiche.....	82
2.2 Riviste pedagogico-musicali.....	87
PARTE SECONDA: IL LICEO MUSICALE NELLA FILIERA FORMATIVA	93
5. IL LICEO MUSICALE DOPO LA RIFORMA 2010.....	93
1. Il liceo musicale dal 2010 a oggi	93
2. I rapporti 2014 e 2016.....	98

3.	Dati recenti e sperimentazioni in atto	105
4.	L'identità del liceo musicale	108
6.	ASPETTI TECNICO-ORGANIZZATIVI.....	112
1.	Le indicazioni nazionali sugli obiettivi specifici di apprendimento	112
2.	Il comitato tecnico-scientifico e le convenzioni scuola-conservatorio	122
3.	L'esame di ammissione.....	123
3.1	Profili di costituzionalità dell'esame di ammissione	127
4.	L'esame di stato	132
5.	La certificazione delle competenze.....	138
7.	IL RAPPORTO CON LE SCUOLE MEDIE E CON I CONSERVATORI	145
1.	Il curriculum verticale: continuità in accesso e in uscita	145
2.	Dai programmi di conservatorio alle indicazioni nazionali	155
3.	Corsi propedeutici e preparatori dei conservatori di musica.....	164
8.	IL RAPPORTO CON LE UNIVERSITÀ.....	171
1.	La formazione dei docenti	171
2.	L'insegnamento della musica nelle università italiane in rapporto ai licei	180
3.	La formazione del pubblico	186
	PARTE TERZA: QUESTIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE.....	197
9.	GLI APPROCCI PEDAGOGICI.....	197
1.	Reggio Emilia: la pedagogia dei cento linguaggi per la pedagogia musicale....	197
2.	L'approccio interdisciplinare	206
10.	LE DISCIPLINE MUSICALI IN RAPPORTO ALLE ALTRE DISCIPLINE DEL CURRICOLO	215
1.	Problematiche e potenzialità metodologiche delle discipline musicali.....	215
2.	Apprendimenti interdisciplinari tra discipline musicali e di area comune.....	224
11.	CONCLUSIONI.....	231
	ALLEGATI.....	232
	BIBLIOGRAFIA	259
	ARTICOLI DI QUOTIDIANI	264
	FONTI NORMATIVE (ORDINE CRONOLOGICO):.....	265
	SIGLE ED ABBREVIAZIONI.....	267

0. INTRODUZIONE

*Se pensate che
l'istruzione sia
costosa, provate
con l'ignoranza.
(Derek Bok)*

Oggetto centrale della mia ricerca è il liceo musicale, una scuola nata nel 2010 come opzione di indirizzo di scelta per la secondaria superiore. Gli obiettivi principali di questo lavoro nascono dall'esigenza di ricollocare la cultura musicale nel quadro di quella ricerca di senso e contesto che la scuola è tenuta a fornire, tanto più quando la musica nella scuola, come materia e disciplina di studio, non è «già nata su alte vette da cui abbraccia, quasi senza fatica, un vasto orizzonte»¹. Si tratta quindi del percorso per la conquista di uno sguardo ampio e privilegiato che comporta, per forza di cose, una faticosa ascensione, che ambisce a restituire dignità epistemologica alla musica a scuola, disciplina spesso marginalizzata nel contesto didattico italiano.

Prima della presentazione vera e propria del lavoro di tesi, è opportuno chiarirne le premesse di carattere metodologico. Orientare la ricerca su un tipo di scuola, per di più di nuova istituzione, e sulla sua identità in costruzione, comporta delle domande di ricerca di natura primariamente storica. In questo contesto le storie che si sono andate intrecciando sono almeno due: la storia della scuola, intesa come luogo istituzionale del sapere, dinamico e mutevole nelle sue trasformazioni socioculturali e la storia dell'insegnamento della musica nella scuola secondaria italiana, intesa nel processo stesso di svolgimento dell'attività scolastica.

La storia, non come materia di insegnamento ma come approccio culturale alle discipline, è il cuore delle visioni educative che di volta in volta la scuola ha

¹ GUIDO SALVETTI, *Introduzione*, in *La cultura dei musicisti italiani nel Novecento*, a cura di G. Salvetti, M.G. Sità, Milano, Guerini, 2003, pp. 11 – 14.

scelto di abbracciare. Il valore dello studio storico attorno alla scuola non risiede esclusivamente nella condivisione di procedure educative o didattiche ma piuttosto nei valori depositati in un complesso di beni, l'istruzione, ed in un insieme di memorie significative che appaiono fissate ed elette a fonti primarie dell'indagine. La tesi si basa quindi non solo sulla letteratura scientifica dedicata ai temi implicati, ma anche su un complesso insieme di fonti giuridico-normative, nonché su un'indagine sui quotidiani nazionali e sulle riviste di settore. Giacché l'organizzazione di un curriculum scolastico nuovo – liceo musicale – non è neutra rispetto al soggetto che cerca di analizzare, la storia della musica può integrare, in tutte le sue declinazioni, il campo di questa indagine. L'intenzione è stata quella di dilatare le maglie delle norme² per lasciar intravedere tra le righe del linguaggio burocratico quali sono le traiettorie immaginate per un'istruzione musicale secondaria, materia questa di sicuro interesse tanto per la storia della scuola quanto per la musicologia. Il lavoro muove dalla convinzione che sia possibile fare del terreno della scuola non solo una storia minore per pedagogisti specializzati, ma un vero problema aperto ed uno snodo per connettere tutte le ottiche necessarie, comprese quelle musicologiche e della pedagogia musicale alla quale, volente o nolente, è affidato il compito di trasmettere il sapere, la conoscenza e la passione per il mondo della musica.

La prima parte di questa ricerca intende tessere la trama fondamentale della storia, quella della scuola, con riguardo ai gradi dell'istruzione secondaria superiore. La trattazione ha trovato davanti a sé un primo dato oggettivo: la musica nella secondaria superiore non è mai esistita se non come disciplina secondaria in specifici indirizzi legati alle professionalità dell'insegnamento, contando sempre su un esiguo numero di ore. Le ragioni di questo fenomeno sono ben evidenti nello sviluppo stesso della scuola secondaria, che a partire dall'inossidabile tradizione gentiliana fece della musica un complemento all'educazione dei bambini. Gli spazi per inserire un insegnamento musicale si sono fatti via via più larghi, pur con finalità spesso ambigue, seguendo i destini

² ADOLFO SCOTTO DI LUZIO, *La scuola degli italiani*, Bologna, Il mulino, 2007, p.12.

sfortunati di una scuola secondaria che cerca di stabilizzarsi e di assumere autorità nel quadro generale dell'istruzione per concludersi di fatto in una continua 'riforma mancata', affidata a procedimenti amministrativi spesso morti sul nascere e troppo spesso dispersivi, perorando quella che è stata definita la 'maledizione del faraone'³. Le prospettive più incoraggianti, in termini di revisione generale del sistema liceale e della partecipazione della cultura musicale, sono vistosamente segnalate nell'indice che individua dei momenti cruciali: i progetti Brocca (al plurale), la tentata riforma Berlinguer e quella Gelmini, intendendo questi tre avvenimenti quali snodi decisivi delle tematiche in oggetto. Avvicinandosi alla forma attuale di liceo musicale è stato necessario espandere le fonti alle interrogazioni ed audizioni svoltesi in sede parlamentare per analizzarne lo svolgimento, i temi ed i toni del dibattito ingaggiato. La ricerca evidenzia così quanto la procedura amministrativa, nel suo complesso, abbia tralasciato aspetti di merito in forza di un'urgenza attuativa. È stato quindi necessario ampliare le fonti e lasciare in secondo piano quelle normative dal momento dell'avvio dell'attività nei licei in poi, per prendere in considerazione il dibattito pubblico innescatosi: articoli su quotidiani nazionali e su riviste scientifiche pedagogiche, musicologiche e della pedagogia musicale sia delle università che dei conservatori. La disamina della prima parte storica si chiude con la presentazione dei risultati delle indagini ministeriali svolte in seno ai rapporti nazionali del 2014 e del 2016,⁴ che sono andati a delineare la cornice generale dello stato dell'arte dei licei.

La seconda parte della ricerca mira a illustrare i meccanismi specifici di funzionamento del liceo musicale, entrando più nel vivo della quotidianità delle scuole. Il sesto capitolo intende dimostrare quanta complessità è richiesta a questa istituzione per funzionare, illustrando la specificità di meccanismi

³ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p.603.

⁴ Ci riferiamo qui ai lavori commissionati dal MIUR, con la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione e la partecipazione della Rete nazionale dei licei musicali, che hanno trovato pubblicazione nei due volumi a cura di Gemma Fiocchetta *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2014*, Roma, Anicia, 2014 e *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, Roma, Anicia, 2016.

burocratici, istituzionali, didattici e organizzativi, che attorno a essa si sono andati costruendo. Per fare questo è stato necessario illuminare anche la ‘filiera formativa’, cioè il contesto più generale dell’istruzione musicale: la scuola media ‘a indirizzo’ e non; i nuovi conservatori riformati quali momento di frattura con l’istruzione pubblica e prerequisito per la necessaria nascita dei licei; le università nella loro veste di formazione musicologica, di formazione del pubblico e degli insegnanti. Al termine di questa seconda parte le ragioni dell’isolamento culturale della musica nella cultura italiana appaiono connotate in senso storico, scolastico e normativo.

La terza parte del lavoro vuole fornire delle riflessioni utili a introdurre elementi risolutivi o mitigatrici dell’oblio delineato. Si tratta di una prospettiva pedagogica costruttivista, che poggia su un approccio interdisciplinare e che contempera da una parte le riflessioni di Della Casa, La Face e Bruner e, d’altro lato, la preziosa visione sull’educazione del Reggio Approach, luogo nel quale questa ricerca ha trovato una casa istituzionale in seno all’università di Reggio Emilia. Risorse e strumenti metodologici sono qui lontani dal fornire risoluzioni preconfezionate o finali soluzioni didattiche miracolose, ma suggeriscono una via per sviluppare la diffusione della cultura musicale nello specifico del liceo e mutuabili nel più generale contesto della scuola secondaria.

La ricerca non arriva a esiti definitivi. Stanti tutte le evidenze raccolte, appare urgente stabilire tavoli di confronto permanenti e ricorrenti attorno ai temi della musica a scuola, auspicabilmente con la partecipazione di componenti del governo centrale, quale il MiM⁵ nelle sue direzioni e uffici decentrati. Su questo fronte abbiamo già importanti strumenti: il SagGEM, gruppo di lavoro interdisciplinare per l’Educazione musicale del Saggiatore musicale dell’università di Bologna; l’ADUIM quale associazione fra docenti universitari di musica italiani; la SIEM, organo della Società italiana di educazione musicale dei docenti dei conservatori di musica. Come si può facilmente notare da questa breve elencazione, qualunque sia la forma che si voglia dare ai tavoli di

⁵ Ministero dell’Istruzione e del Merito, dicitura acquisita dal Miur nel novembre 2022.

confronto questi non possono escludere nessuna delle agenzie formative impegnate nella cultura musicale e anzi, è sempre più opportuno intensificare il lavoro di collaborazione tra conservatori, università e scuole, in ottica di un mutuo soccorso che possa sbloccare l'insegnamento della musica in termini quantitativi e qualitativi.

Questo lavoro si configura così come il primo stadio di una ricerca che può assumere caratteri più ampi e di cui ci si potrebbe giovare sotto le più diverse angolazioni, nella speranza che, alla prossima riforma della scuola, o al prossimo ministro con intenti riformatori, la comunità scientifica si trovi pronta a una lista aggiornata di istanze e obiettivi per la musica nella scuola del 2030.

PARTE PRIMA: PROFILO STORICO-NORMATIVO

1. LA MUSICA NELL'ISTRUZIONE SECONDARIA DALLA NASCITA DEL REGNO D'ITALIA FINO AL PROGETTO BROCCA

1. Premessa

L'obiettivo della prima parte di questo lavoro consiste nel ricostruire il ruolo della musica nell'istruzione secondaria superiore del nostro sistema scolastico. Per comprendere la sua odierna collocazione, e anche il dibattito che ha preceduto l'organizzazione del liceo musicale, è necessario tracciare alcuni punti di partenza di natura storica. Alcuni riferimenti normativi, di fatto anche politicamente connotati, vogliono suggerire una linea di studio unitaria per il sistema di formazione nell'intento di estendere l'indagine fino all'attualità in modo più agevole. Come sarà più approfonditamente analizzato, l'insegnamento della musica nella scuola secondaria italiana ha un passato molto breve e piuttosto il suo sviluppo è intrecciato con le vicende dei conservatori di musica e con quelle più generali del sistema d'istruzione del paese. Per questo motivo la ricognizione storica è stata suddivisa in un primo capitolo che abbraccia lo stato dell'arte dalla nascita del regno d'Italia nel 1861 ai progetti Brocca del 1988. L'arco di tempo racchiuso nell'analisi può apparire a una prima lettura fin troppo vasto unificando più di un secolo di storia della scuola. Tale ampiezza non deve stupire sia per la totale assenza della

materia nei corsi di studio sia perché l'obiettivo è quello di restringere il campo alla scuola secondaria di secondo grado che, per motivi più che noti alla ricerca, è di fatto il segmento di studi di più recente istituzione e diffusione nel paese⁶. La trattazione seguente è di fatto segmentata assegnando alle sperimentazioni dell'88, sotto il nome di progetti Brocca, il ruolo di spartiacque⁷. È questa una frammentazione difforme da altre indagini ma che nel contesto qui in esame risulta particolarmente efficace al fine di rimarcare come, in un panorama di innovazione e ibridazione, interdisciplinarietà e modularità, la musica abbia conquistato uno spazio all'interno dell'insegnamento superiore. Resta un dato che a seguito dei progetti Brocca è possibile individuare una linea di sviluppo unitaria che ha inciso sull'organizzazione del sistema licei e ha condotto, con andamento irregolare, all'istituzione del liceo musicale.

2. Dalla nascita del Regno alla riforma Gentile del 1923

Per meglio illuminare il contesto entro il quale analizziamo oggi il liceo musicale si ritiene necessario un excursus storico che possa ridefinire lo stato di salute dell'insegnamento della musica nell'istruzione secondaria superiore. Appare utile accennare, rimandando a testi più approfonditi, allo stato dell'istruzione secondaria alla nascita del Regno d'Italia nel 1861. Il neonato Stato raccolse le differenziate tradizioni e consuetudini di ciascuna realtà preunitaria facendole confluire in un regolamento amministrativo unitario. La legge Casati del 1859 fu la norma che più di tutte inflù sulla scuola in quanto la sua disciplina fu estesa al regno unitario

⁶ A titoli esemplificativo e come suggerimenti per ampliare lo studio in tale senso e avere un quadro d'insieme sulla storia della scuola in Italia, in bibliografia riportiamo il volume *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, a cura di F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, Brescia, Morcelliana, 2019; NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.

⁷ Come verrà reso evidente più avanti, il sottosegretario all'istruzione Beniamino Brocca, nel 1988, accolse il mandato di revisionare i programmi del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado dando vita a programmi sperimentali elaborati da un'apposita commissione. In questo testo si è scelto di definire al plurale 'i progetti' Brocca in quanto ci si riferisce così, per l'educazione musicale e per la musica corale e strumentale, alla possibilità di avviare più progetti sperimentali differentemente collocati nei vari istituti e distinti tra di loro per contesto e finalità, ricchezza questa che contribuirà a nutrire le riflessioni fino ai più recenti aggiornamenti.

nell'anno della fondazione⁸. Riguardo all'istruzione secondaria l'ordinamento prevedeva una separazione dicotomica tra istruzione secondaria classica e tecnica. La prima appariva divisa in ginnasio e liceo, la seconda in scuola e istituto, pensate entrambe per studenti tra i 10 e i 17 anni. L'obbligo era sancito ma non sanzionato e data la realtà sociale ed economica della penisola le scuole superiori rimasero appannaggio di pochissimi⁹. La legge Casati puntava sull'istruzione classica, impartita per otto anni tra ginnasio e liceo, mirata alla formazione della classe dirigente. La cultura dei quadri intermedi era affidata all'istruzione tecnica in percorsi dai tre ai sei anni. Alle scuole normali spettava invece il compito triennale di formare i maestri che venivano poi nominati sulla base di mandati reali. In nessuno di questi percorsi figuravano insegnamenti artistici né tantomeno musicali e le materie impartite erano le discipline ritenute fondamentali per la formazione del cittadino colto: lingua italiana, latina, greca, letteratura, aritmetica, geografia, storia e poi filosofia e matematica.

L'insegnamento della musica riguardava quindi il settore tecnico-esecutivo, restando in seno ad altre istituzioni, estranee alla scuola pubblica: è il caso dei conservatori, degli istituti musicali ecclesiastici, di accademie laiche o presidi territoriali di educazione informale come le bande locali, ampiamente diffuse su tutto il territorio. L'istituto che più somigliava a una scuola, di stampo pubblico e pensata per la formazione teorico-pratica rimase per tutto il secolo il conservatorio, nato nella penisola nei primi decenni dell'Ottocento su modello francese e diffuso principalmente nelle regioni meridionali grazie ai piani culturali per la penisola sotto il dominio straniero¹⁰. Non è questa la sede per approfondire la storia dei

⁸ Regno di Sardegna legge 13 novembre 1859 n.3725 tradotta in legge con il Regio decreto 347 del 28 novembre 1861, *Attribuzioni del Ministero d'istruzione pubblica e di quello dell'agricoltura, industria e commercio, riguardo ad alcuni istituti e scuole pubbliche*.

⁹ Il censimento generale della popolazione del 1861 racconta di un tasso di analfabetismo del 78%, un'incidenza drammatica del lavoro minorile, uno scarso uso della lingua italiana rispetto all'abbondanza dei dialetti locali e un disinteresse generale per la scuola dovuto anche alla povertà di risorse economiche indirizzate alla gestione e manutenzione degli istituti, quasi sempre collocati nei pochi centri più popolosi. GIUSEPPE INZERILLO, *Storia della politica scolastica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1974, pp. 20-35.

¹⁰ Per estendere l'indagine sull'origine dei conservatori in Italia si rimanda alla letteratura specifica. In questo contesto si vuole segnalare la presenza di contributi che si sono interessati delle vicende dei locali conservatori suggerendone una contestualizzazione sia storica e che geografica: DOMENICO CARBONI, *Storia del Conservatorio di musica S. Cecilia di Roma*, Varese, Zecchini, 2017; LUCA AVERSANO, *La scuola di musica dell'Orfanotrofio provinciale di Salerno nel XIX*

conservatori, ma ci atterremo a richiamarne in modo sintetico le principali caratteristiche. I conservatori, infatti, nacquero con intenti assistenzialistici di ispirazione cattolica, al fine di fornire a giovani orfani di umili origini una possibilità di lavoro¹¹. Gli studenti venivano indirizzati alle bande locali o militari una volta terminato il percorso di studio dello strumento scelto. Obiettivo di queste scuole, dopo aver sottratto i bambini alla povertà, era quello di garantire un'istruzione professionalizzante nei termini delle abilità tecnico-manuali e quindi di metterli in condizione di saper suonare uno strumento, talvolta impartendo alcuni rudimenti di scrittura e matematica. Gli istituti restavano di fatto isolati dal clima culturale del paese proprio nell'obiettivo di conservare e quindi preservare i giovani studenti e di fatto lo erano anche dal punto di vista architettonico occupando il più delle volte istituti religiosi, dentro i centri abitati ma poco vistosi e di poco disturbo alla quotidianità delle città. Questi istituti venivano prevalentemente frequentati da maschi che sarebbero in effetti poi arrivati a servire la corona attraverso le bande militari o come musicisti stipendiati impiegati nelle orchestre dei teatri. È forse superfluo ricordare che nell'Italia del 1861 alle donne comuni erano destinati ruoli domestici o agricoli e non certo l'accesso a corsi di formazione¹². Sulla partecipazione delle donne a percorsi di studio musicali vale la pena richiamare il sedimentato pregiudizio illuministico per il quale, nell'espressione di Ludovico Muratori, la musica viene definita come arte 'molle ed effeminata', poco adatta all'istruzione maschile e possibilmente ornamento femminile della cultura di una graziosa donna di buona famiglia¹³.

È dagli anni Settanta dell'Ottocento che la posizione dei conservatori di musica iniziò a essere messa in discussione per rispondere a un generale processo di rinnovamento degli istituti e della pratica musicale. L'etica romantica della musica

secolo, in *Accademie e Società filarmoniche. Studi e ricerche*, a cura di A. Carlini, Trento, Società Filarmonica Trento, 2003.

¹¹ LUCA AVERSANO, *La scuola di musica dell'Orfanotrofio provinciale di Salerno nel XIX secolo*, in *Accademie e Società filarmoniche. Studi e ricerche*, a cura di A. Carlini, Trento, Società Filarmonica Trento, 2003.

¹² Sul portale di [istat.it](https://www.istat.it) sono raccolti i dati di tutti i censimenti dal 1861 e anche un sommario di statistiche storiche dell'Italia tra il 1861 e il 1965 dal quale sono tratti i dati citati in questo testo (<https://www.istat.it/it/files/2011/03/sommariostatistichestoriche1861-1965.pdf>).

¹³ LUCA AVERSANO, *La musica nella formazione scolastica degli italiani*, in *La cultura musicale degli italiani*, a cura di A. Estero, Milano, Guerini, 2021, pp. 1 – 43.p.5.

assoluta, padrona di canoni estetici e di significato propri e unici, trasformò la pratica musicale in un rito sontuoso perfettamente integrato all'economia di mercato. La nuova società industriale definì le regole del gusto e legittimò la musica della borghesia che riconfigurò i conservatori, verso il finire del XIX secolo, trasformandoli lentamente da scuole di musica per orfani a elitari istituti per giovani nobili talentuosi¹⁴. Tale riconfigurazione non solo impiegò più di un secolo a divenire tangibile ma contribuì in modo sostanziale all'isolamento della disciplina rendendo la materia difficile da collocare e ricontestualizzare. Risale a questi anni, più precisamente al 1870, lo scambio epistolare attraverso il quale Giovanni Sgambati (1841 – 1914) prese le parti per un'accademia musicale di Santa Cecilia, poi rinominata 'liceo', pensata per un'élite e non come istituto di ricovero e carità¹⁵. Anche Giuseppe Verdi partecipò con questo spirito alla stesura del Regolamento per i regi conservatori musicali d'Italia del 1871. Gli istituti accolsero le discipline musicali previste a vari livelli con corsi propedeutici e avanzati e un corollario di discipline musicale di base. I docenti furono scelti dal ministero a partire dal 1895, anno in cui, tramite convenzione, gli istituti, rinominati licei a Roma e Milano, vennero statalizzati tramite il processo di regificazione. Il dibattito svoltosi al tempo a Roma, con il liceo della città sotto la presidenza del Conte di San Martino (1895 – 1947), documenta non solo l'estrema volontà di rendere elitaria l'istituzione romana ma anche il timore nell'accogliere le docenti di canto e le studentesse che, volutamente limitate nella loro partecipazione, avrebbero altrimenti rischiato di compromettere l'innalzamento qualitativo del percorso di studio¹⁶. Del percorso e della sua statalizzazione, si interessano quindi, in momenti diversi, i vari ministri che si presentano al dicastero dell'istruzione, in un'Italia ancora frammentata che cerca attraverso la costruzione del pubblico sistema d'istruzione di unificare il regno, sia dal punto di vista normativo che culturale e infrastrutturale. Nonostante il tentativo di ricollocazione della pratica musicale artigianale, nemmeno in questo contesto lo studio della musica perde la connotazione di genere e, neppure sotto la

¹⁴ CLEMENTINA CASULA, *Diventare musicista. Indagine sociologica sui Conservatori di musica in Italia*, Mantova, Universitas Studiorum, 2018, p.95.

¹⁵ TERESA CHIRICO, *Il liceo musicale fra la fondazione e la regificazione*, in *Atti del Convegno Internazionale di Studi Enrico di San Martino e la cultura musicale europea 1895 – 1947*, a cura di A. Bini, Roma, Accademia Nazionale di Santa Cecilia, 2012, pp.523 – 552.

¹⁶ *Ivi*, pp. 542-543.

spinta nobilitante della nuova tradizione operistica italiana, lo studio della disciplina riuscì a integrarsi con altri contenuti culturali restando in un istituto dedito al solo studio dello strumento, del canto e della composizione.

Nel 1894 l'allora ministro Baccelli si interessò alla convenzione tra conservatori e ministero e al contempo inserì il canto tra le materie facoltative dell'istruzione primaria nell'intento di incentivare l'armonico sviluppo della respirazione e la fisiologica corretta crescita dei bambini. È in questa circostanza che si pose il problema delle effettive capacità didattiche dei maestri generici riguardo al canto, tanto più con la riforma del 1905, del ministro Orlando, a seguito della quale il canto divenne facoltativo nei programmi della rinnovata scuola elementare quinquennale¹⁷. Lo stesso Ministro accolse con favore la richiesta di rendere governativi i licei dei conservatori non mancando di sottolinearne le difficoltà economiche e gestionali. I conservatori e i loro licei esistettero solo nelle città maggiori e non formarono in altre materie se non quelle musicali, contribuendo alla separazione dei saperi e creando una confusione di competenze nella commistione di ruoli formativi e percorsi d'apprendimento.

3. Dalla riforma Gentile del 1923 ai decreti delegati 1972

La prima riforma che riguardò in modo rilevante l'insegnamento della musica nelle scuole secondarie superiori fu la riforma Gentile del 1923¹⁸. L'inserimento della disciplina musica era diventato indispensabile a seguito dell'introduzione del canto corale facoltativo nelle scuole elementari. La materia venne inserita nei programmi delle scuole elementari in ottica positivista, al fine di favorire il corretto sviluppo armonico della persona soprattutto nella sua accezione corporea, come disciplina di igiene vocale¹⁹. La scuola conservatrice e idealistica di Gentile serviva come strumento di selezione, separando l'istruzione superiore professionale e tecnica, di

¹⁷ Regio Decreto n.43 del 29 gennaio 1905.

¹⁸ Legge 3 dicembre 1922, n.1601, *Delega per la riforma della pubblica istruzione*. La riforma Gentile venne definita da Mussolini come 'la più fascista delle riforme' e rimase in vigore fino alla legge 1859 del 31 dicembre 1962 che aboliva l'avviamento professionale creando la cosiddetta scuola media unica (vedi più sotto in questo stesso paragrafo).

¹⁹ ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2015, p.23.

competenza del Ministero dell'Agricoltura o dell'Industria, dai licei²⁰. Di questi, tra il classico e lo scientifico il primo assumeva il ruolo centrale ed era indirizzato alla formazione della classe dirigente, dando modo di accedere a tutte le facoltà universitarie. Le scuole normali, deputate alla formazione delle maestre, vennero sostituite nel 1940 nella riforma Bottai²¹ da un corso di quattro anni di scuole magistrali che, con un esame di licenza, dava accesso all'Istituto superiore di Magistero per una ulteriore prosecuzione degli studi. In questi istituti apparvero, insieme all'introduzione del canto corale alle elementari, due ore di corso di musica per sopperire alla necessità di avere insegnanti formati nella materia e anche la possibilità di avvalersi di un corso individuale facoltativo di uno strumento musicale a corollario della formazione magistrale. Sempre sulla falsariga di una scuola fascista e nazionalista, figurano nei programmi delle elementari i repertori delle tradizioni popolari da insegnare ai bambini in modo spontaneo senza la veicolazione della teoria musicale²².

Per completare la disamina attorno alla presenza della musica nelle scuole secondarie dell'inizio del secolo, occorre segnalare la presenza, tra i licei della riforma Gentile, del liceo femminile, frequentabile in seguito alla licenza elementare. Il liceo femminile «ha per fine di impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirano né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma»²³. Questo indirizzo, da subito stroncato dalle testate giornalistiche socialiste, prevedeva l'insegnamento della disciplina 'musica e canto' e anche di uno strumento musicale al fine di rendere più gradevole la compagnia delle giovinette e di metterle nella posizione di poter discorrere amabilmente attorno alla

²⁰ Cfr. 2.7.2.

²¹ Legge 1° luglio 1940, n.899.

²² Per meglio comprendere la presenza del canto nella scuola del 1923 occorre menzionare l'influenza del metodo educativo delle sorelle Rosa e Caterina Agazzi che nel 1896 avevano fondato a Mompiano la loro scuola materna. Nel loro metodo intuitivo, in una cornice pedagogica attivista, caratterizzata dalla partecipazione del bambino, il canto educativo riacquisiva un ruolo nella formazione scolastica grazie ad apprendimenti musicali spontanei, pensati per alleggerire i piccoli studenti dalle altre attività, concorrendo alla sua educazione estetica ed etica. Il metodo per l'apprendimento del canto fu sostanzialmente espresso in *L'abbicì del canto educativo*, testo del 1908 apparso all'interno della rivista *La voce delle maestre d'asilo*, che rilanciò la pratica corale come mezzo per lo sviluppo globale del bambino, concorrendo all'inserimento della materia nei corsi degli istituti magistrali come 'elementi di musica e canto corale'. (Agazzi R., *L'abbicì del canto educativo, ad uso dei giardini d'infanzia e delle scuole elementari*, in, *La voce delle maestre d'asilo*, Bibliotechina pratica per le educatrici, Milano, 1908).

²³ Art.65. RD n. 1054/1923.

musica. Il liceo femminile non conobbe fortuna e restò attivo solo tra il 1923 e il 1928 rimanendo, di fatto, l'unico altro esempio di istruzione musicale impartita all'interno della scuola superiore pubblica nei primi tre decenni del Novecento²⁴.

A seguito del RD 31 dicembre 1923, cd. riforma Gentile, anche le scuole di istruzione artistica rientrarono nelle competenze del Ministero della Pubblica Istruzione. I conservatori, infatti, continuavano a esistere nel modello poco sopra illustrato e vennero riorganizzati nel 1923 in un comparto separato dai licei e dagli istituti d'arte, riunendo, sotto la dicitura di istruzione artistica: le accademie di belle arti; le scuole superiori di architettura; gli istituti superiori per le industrie artistiche; la scuola di recitazione d'arte drammatica di Roma e i conservatori (Milano, Parma, Firenze, Roma, Napoli e Palermo). L'accesso a tutti gli istituti di istruzione artistica era previsto, con esame d'ammissione, a seguito di un diploma di liceo, quindi almeno quattro anni di studi in seguito alla scuola elementare. Così non era previsto per le ammissioni ai conservatori per i quali era sufficiente la sola licenza elementare o il superamento di un esame equivalente. Come già accennato, in ogni conservatorio venivano impartiti insegnamenti strumentali ma anche materie di cultura musicale (storia ed estetica musicale, letteratura poetica e drammatica, solfeggio) e alcune materie di cultura generale di base (italiano, storia e geografia, segnalando l'assenza di discipline dal contenuto scientifico). È ipotizzabile che l'accesso ai conservatori non fosse vincolato a un titolo di scuola superiore in ragione del lungo percorso che le singole scuole delle specialità strumentali richiedevano, impegnando gli studenti tra sei e dieci anni di frequenza a seconda dello strumento, suddivisi in periodi di corso superiore, medio e inferiore, per ottenere il diploma finale.

Per avere una misura del clima culturale nei conservatori nel 1923 è interessante riportare la reazione del compositore Ermenegildo Paccagnella (1880 – 1975) che, dalle pagine della sua rivista *Nuova didattica e pedagogia musicale*, da paladino dell'idealismo storicistico gentiliano, criticò aspramente la riforma dei programmi

²⁴ ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli, 2018, pp. 131-134.

dei conservatori del 1930²⁵. Tale riforma riguardava i contenuti delle scuole strumentali andando a incidere sui repertori d'obbligo per gli esami di compimento e non l'organizzazione istituzionale, ma di fatto fu recepita con grande rigore restando in vigore fino agli anni Duemila, quando il sistema dell'alta formazione musicale venne equiparato a quello universitario²⁶. Paccagnella sostenne il rinnovo dei metodi di insegnamento, nell'ottica di una nuova preparazione ginnica degli studenti, ispirata all'esigenza di ispirare giovani virgulti. L'autore si spese anche in favore dell'istituzione di una «immaginaria scuola di metodo, didattica e pedagogia musicale quale mezzo per far sorgere imperiosa la didattica»²⁷. Questa riflessione non solo fu il primo tentativo di problematizzare le metodologie d'insegnamento della musica, ma fu anche la prima esortazione ai maestri di musica a restare in rapporto con la pedagogia generale sollevando la questione del vuoto formativo nella cultura dei docenti e dei futuri musicisti. Nello stesso testo Paccagnella, che si autoproclamava innovatore e pedagogista moderno, espresse dissenso nei confronti della novità anagrafica introdotta dai programmi del 1930: nel nuovo ordinamento spariscono i limiti d'età previgenti che prescrivevano, ad esempio, l'ammissione al primo dei dieci anni del corso di pianoforte al massimo a dodici anni d'età. Il nuovo testo fissa un tetto massimo (ventidue anni) per l'ottenimento del diploma e impone un esame per le materie letterarie al compimento del corso triennale di studi (storia, letteratura e letteratura poetica e drammatica). Mentre l'esame garantiva, a detta dell'autore e della sua redazione, un certo sano alfabetismo tra i musicisti, l'innalzamento dei limiti d'età per singolo anno di corso provvedeva a renderli dei dilettanti istruiti che avrebbero potuto «perdere tempo durante gli studi musicali dilettrandosi in studi di cultura generale»²⁸. La discussione attorno ai limiti anagrafici per lo studio di uno strumento risulta oggi desueta, ma non è poi così decaduta nel pensiero comune ed è rimasta nel dibattito pedagogico insieme con il discorso sulla necessità o meno di approfondire, insieme alla

²⁵ RD 11 dicembre 1930 n. 1945, *Norme per l'ordinamento dell'istruzione musicale e approvazione dei nuovi programmi d'esame*. Il riferimento a Paccagnella è estrapolato da: ERMENEGILDO PACCAGNELLA, *L'insegnamento della musica nelle scuole musicali e la riforma dei programmi d'esame*, Milano, Nuova didattica e pedagogia musicale, 1932.

²⁶ Cfr. 1.2.3.

²⁷ ERMENEGILDO PACCAGNELLA, *L'insegnamento della musica nelle scuole musicali e la riforma dei programmi d'esame*, Milano, Nuova didattica e pedagogia musicale, 1932, p.90.

²⁸ *Ivi*, p. 120.

preparazione sulla pratica musicale, anche la cultura generale. Allo stesso modo resta attuale, ed esaudito solo alla fine del Ventesimo secolo, il desiderio di avere in seno alle istituzioni musicali delle scuole di pedagogia e didattica appositamente declinate sulle esigenze degli studenti dei conservatori. Un quadro, quindi, quello di Paccagnella nel 1932, non così distante dalle riflessioni che si riproposero nei primi anni Duemila²⁹.

In questo clima pedagogico-musicale si inseriscono i programmi di insegnamento di elementi di musica e canto corale quale disciplina dell'istituto magistrale³⁰. Il relativo RD 7 maggio 1935 n. 752 del ministro De Vecchi provvede ai programmi di elementi di musica e canto corale all'istituto magistrale dando maggior risalto alla storia della musica e proponendo nella classe terza alcuni aspetti della didattica corale per bambini nonché l'indicazione, ispirata dalla pedagogia delle sorelle Agazzi, di sottoporre canti di buon gusto e indirizzare al pianoforte i meno intonati³¹.

In una penisola coinvolta nelle trasformazioni del regime, all'indomani della pagina nera dei provvedimenti sulla difesa della razza italiana³², il ministro dell'educazione nazionale Giuseppe Bottai propose la Carta della scuola³³, documento nel quale troviamo ulteriori novità per lo studio della musica a scuola, allora scuola media. Strutturato in ventinove dichiarazioni, il documento sull'istruzione richiamava la Carta del Lavoro³⁴, promossa e ampiamente pubblicizzata da Bottai allora al dicastero delle corporazioni. Anche il testo relativo al Ministero dell'Educazione Nazionale era pensato per una scuola più fascista, che cristallizzasse lo *status quo*

²⁹ Cfr. 2.7.2.

³⁰ La necessità derivava dall'inserimento della musica nei programmi della scuola elementare con RD 5 aprile 1934, del ministro Ercole. L'obiettivo generale di detti programmi era di formare e ispirare gli insegnamenti agli ideali del fascismo. Questi nuovi programmi esaltavano le occupazioni ricreative rivelando anche un omaggio al concordato stato-chiesa. L'organizzazione della giornata veniva suggerita da una scansione musicale: si iniziava con un breve canto religioso e si terminava con preghiere cantate alternate a stornelli popolari. Una norma proibiva la pratica agli alunni in muta di voce poiché si credeva che l'attività potesse nuocere alla salute fonatoria dei bambini. La presenza dei canti popolari non era affatto casuale e va letta non in ragione di un insegnamento musicale ma nell'ottica di una cultura popolare da costruire e strutturare secondo lo schema di sistema della propaganda fascista. (ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli, 2018, pp. 127 – 131).

³¹ RD 5 maggio 1936.

³² Legge 5 settembre 1938-XVI, n.1390.

³³ Legge 1° luglio 1940, n.899.

³⁴ GU n.87 del 30 aprile 1927.

delle classi sociali per interrompere sul nascere pericolose scalate sociali³⁵. La scuola di Bottai, legata a doppio filo con il mondo del lavoro, fu attuata solo per ciò che riguardava la scuola media e consegnò al paese un modello di scuola ancora operativo all'indomani della Seconda guerra mondiale, il cui impianto influenzò il sistema d'istruzione superiore. Questa scuola media, di durata triennale, ambiva a unificare i percorsi superiori in uscita dalla scuola elementare e faceva convergere in sé i percorsi inferiori di ginnasio, istituto magistrale e tecnico ma non quelli di avviamento al lavoro che restavano invece con l'impronta di istituti professionali. La scuola media di Bottai è indirizzata alla propedeuticità al liceo classico di cui conservò infatti la selettività umanistica contraddistinta «dall'insegnamento del latino come fattore di formazione morale e mentale³⁶», affiancato da discipline a compendio: italiano, storia, geografia, scienze naturali, disegno. L'assenza della musica da questo percorso determinò un momento di discontinuità di studio dai percorsi formativi: la musica resta presente alle elementari sotto forma di canto corale e riappare, dopo i tre anni di scuola media, nei soli istituti magistrali. Nessun percorso di studi prevede quindi, nella scuola durante e dopo la seconda guerra, una continuità di più di cinque anni di studio della musica. Un vuoto formativo che verrà colmato solo nell'arco di un ventennio.³⁷.

³⁵ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 371.

³⁶ Legge 1 luglio 1940, n.899.

³⁷ Sottolineiamo come, durante lo svolgimento del conflitto, la quotidianità della scuola non si svolse in modo regolare. Le scuole spesso restarono chiuse: l'anno scolastico 1942-43 terminò a dicembre con i voti del primo trimestre e promozioni su larga scala, la frequenza fu ampiamente differenziata nei territori a seconda delle circostanze date dal conflitto. Ad esempio, gli anni scolastici 1943-44 e 1944-45 furono caratterizzati, per i territori coinvolti nell'occupazione alleata, dai programmi del Governo Militare AMGOT a forte impronta americana, ispirati alle più moderne pedagogie attiviste di Dewey e Montessori (NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 410). Uno spirito di innovazione che introdusse le pratiche imitative e, sebbene per poco tempo, irrorò di nuova linfa la pedagogia anche musicale nella penisola: «Infine, gli alleati si mostrarono assai sensibili al problema dell'educazione ma qui i loro sforzi si rivelarono chiaramente inadeguati: si riuscì a conseguire il programma minimo (riaprire rapidamente le scuole) ma non quello massimo (una reale defascistizzazione dei programmi e del lavoro scolastico). Ci si dovette limitare ad eliminare dai libri di testo esistenti le frasi esplicitamente ispirate alla dottrina fascista l'inadeguatezza del sistema scolastico italiano salta gli occhi: gli alleati sono stupiti che gli studenti non sappiano niente di economia virgola di educazione civica virgola in generale del mondo esterno. Osservano che la scuola italiana è stata completamente tagliata fuori dal pensiero, dall'esperienza e dall'analisi scientifica mondiali nel campo dell'educazione per quasi un quarto di secolo.» FERRUCCIO PARRI, *L'influenza dell'amministrazione militare alleata sulla riorganizzazione dello stato italiano (1943-1945)*, «Italia contemporanea», XXVI, 115, 1974, pp. 4 – 22.

Alla fine del conflitto la scuola riaprì con il modello di scuola media di Bottai. Il 7 settembre 1945 il Decreto Luogotenenziale n.816 del ministro antifascista Arancio Ruiz presentò i nuovi programmi e modifiche agli istituti e alle scuole magistrali. Questo provvedimento interessa anche la musica, deprivata dell'aspetto teorico, quest'ultimo ridotto allo stretto indispensabile per non ostacolare la pratica del canto corale e subordinato alle esigenze della produzione. È bene ricordare che questi studenti, unici con un'infarinatura superficiale di musica, avevano accesso alla sola professione docente dopo il conseguimento del titolo magistrale quadriennale. Bisognerà attendere un provvedimento del 1969, a firma del ministro Aggradi, perché anche questi studenti, in seguito alla frequenza di un anno integrativo, potessero accedere a tutte le facoltà universitarie. Si dovrà invece aspettare l'anno accademico 1998-99 perché lo studio delle scienze della formazione, comprendente anche la musica e la sua didattica, assurgano a materia universitaria.

La scuola entra a tutti gli effetti nella democrazia italiana, rivestendo un ruolo anche nella nuova costituzione della nascente repubblica del 1947. La costituente dibatte attorno ai principi di obbligo, diritto e dovere allo studio e alla nuova libertà di insegnamento nonché di apprendimento. La scuola democratica però impiega tempo a materializzarsi tra i banchi con una concreta riforma e revisione del sistema di istruzione. Del suo percorso tortuoso risente anche l'insegnamento della musica. Nei programmi della scuola elementare del 1955 del ministro Ermini³⁸ scompaiono gli elementi teorici di musica per fare spazio al canto e ai repertori popolari. Sulla stessa scia si mossero i programmi della scuola media unica di Gui³⁹. La nuova scuola media è obbligatoria, gratuita, non selettiva, triennale, e si conclude con una licenza sia per le classi normali che per le classi differenziali. Questo modello di scuola, infuocando il dibattito pubblico e politico, rappresentò uno spartiacque democratico nel quale le istituzioni si confrontarono concretamente sul significato della scelta dei percorsi superiori e sul valore degli indirizzi di studio per un futuro inclusivo di tutti gli studenti. La Democrazia Cristiana, nelle parole dei suoi rappresentanti, sostenne la nuova riforma. Nella nuova scuola media si vedeva

³⁸ DPR 14 Giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*.

³⁹ Legge 31 Dicembre 1962, n.1859, *Istruzione e ordinamento della scuola media statale*.

l'occasione di posticipare la scelta tra scuola e lavoro che gli alunni precocemente avrebbero dovuto affrontare al compimento del decimo anno di età. Il dibattito tra i gruppi politici presenti al voto della legge Gui ruotò attorno alle facoltatività che consentivano di mitigare le posizioni pro e contro la nuova scuola. Lungi dal creare una scuola di prima scelta e una seconda a carattere professionalizzante, l'opzione dell'ora facoltativa sciolse il dibattito accesi attorno al latino individuato come materia nobilitante e caratteristica del segmento superiore di studi. La soluzione compromissoria alla quale si arrivò fu quella di renderlo obbligatorio per i primi due anni e facoltativo in terza. Mediazione inversa fu raggiunta per l'educazione musicale, nuova nomenclatura della disciplina. In un primo momento venne inserita per un'ora a settimana obbligatoriamente nell'arco del triennio per poi diventare obbligatoria solo al primo anno e facoltativa nei due seguenti anni di corso, sempre per un'ora settimanale. Una riduzione di risorse impressionante dovuta soprattutto al carattere ludico dell'insegnamento, che veniva pensato più per intrattenere che per formare, scelta sottolineata anche dalla carenza, all'istituto magistrale, dei contenuti propri della teoria musicale. Sottolineiamo che le materie facoltative non erano oggetto di esame in corso di licenza, i docenti non partecipavano alle incombenze conclusive del percorso ed erano forzati a gestire più sedi per completare l'obbligo di cattedra⁴⁰. Una materia cenerentola, quindi, obbligatoria per tre anni per due ore e più silenziosa dell'educazione artistica o delle applicazioni tecniche, alle quali veniva affidato un monte ore facoltativo ma crescente: un'ora per tutti in prima e due o tre ore negli altri anni di corso.

4. Dai decreti delegati 1974-75 ai progetti Brocca 1988

La stagione di riforme della scuola che condusse ai Decreti Delegati del 1974 fu segnata dagli eventi comunemente raccolti nella definizione di Sessantotto che, non casualmente, videro protagonisti gli studenti e gli insegnanti delle università e delle scuole secondarie. La scuola media unica realizzata da Gui nel 1962 era ben lontana da avere una forma definitiva, ma fin da subito portò importanti risultati sui grandi

⁴⁰ ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli, 2018, p.106

numeri: in quattro anni da più di 500 a soli 80 piccoli comuni montani restarono privi di scuole; il tasso di abbandono scolastico in forte discesa portò a un aumento del 40% del numero dei frequentanti⁴¹. Fu un grande successo per la Democrazia Cristiana e per il governo impegnato nel mediare con le opposizioni presenti in aula impegnate a dare nuovo fondamento al paese, ma soprattutto una spinta al dibattito sulla scuola che conquistò centralità nell'opinione pubblica grazie a quanto i quotidiani nazionali e le riviste non specializzate si occuparono della riforma.

Bisognerà comunque attendere il 1977 perché la scuola media assumesse una forma più simile a quella che conosciamo oggi, anche nella collocazione della musica, e fu necessario passare dalle contestazioni giovanili agli anni di piombo per scuotere formalmente l'amministrazione pubblica. Proprio dalle scuole superiori partirono le prime frizioni nell'anno 1966⁴² e venne innescata la scintilla dei movimenti studenteschi. Il paese doveva risolvere ancora i conflitti tra fascisti e antifascisti, metabolizzare la Liberazione e rafforzare la Repubblica andando alla ricerca di un equilibrio politico tra le sinistre e la maggioranza, alla presenza sia del concordato Stato-Chiesa che degli Stati Uniti⁴³. Tra i numerosi provvedimenti emanati in

⁴¹ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 495 – 496.

⁴² Il 1966 viene identificato come momento di partenza dei movimenti studenteschi grazie all'articolo *La posizione della donna nella società italiana*, sul giornale scolastico La Zanzara, degli studenti del liceo classico Parini di Milano, nel quale, la redazione studentesca muoveva riflessioni e giudizi sull'educazione sessuale e i rapporti prematrimoniali. L'inchiesta mosse scalpore e diffuse quello spirito che sarebbe stato il tratto di riconoscimento del movimento studentesco.

⁴³ Queste furono le premesse del biennio 1968-69 nel quale le università e le scuole superiori, soprattutto i licei, fecero da incubatori e promotori del conflitto, degli scontri e delle rivendicazioni democratiche di partecipazione. I ministri che si succedettero al dicastero della Pubblica Istruzione non poterono restare fermi di fronte al coinvolgimento non solo degli studenti ma anche dei docenti e dei dirigenti, così risposero in modo graduale ad una situazione di disordine mai sperimentata prima di allora. Al centro delle circolari e dei provvedimenti di quegli anni, dove tra il 1962 e il 1969 sedettero a Viale Trastevere ministri di centrosinistra (L. Gui, F. Sullo, M. Ferrari-Aggradi, R. Misasi), troviamo il diritto di assemblea, le occupazioni, la didattica alternativa delle autogestioni, i gruppi di studio, il voto di gruppo, il voto politico, le interrogazioni programmate, i corsi serali per studenti lavoratori e le ore di diritto allo studio. Era l'evidente segnale di una nuova forma di scuola non più luogo chiuso alla realtà sociale ma spazio di confronto, apertura e azione al mondo dell'attualità. Alcune leggi e decreti divennero fondamentali sia nel tentativo di sedare le proteste che nell'intenzione di anticipare un auspicabile riordino dell'istruzione secondaria e universitaria che tardò ad arrivare.

questo clima si richiamano: la nuova organizzazione degli esami di stato⁴⁴; l'espansione a cinque anni di corso per tutti gli istituti professionali⁴⁵ e la graduale apertura delle facoltà universitarie a tutti i diplomati.

La legge 754/1969, per mezzo dell'art. 3, rese anche la maturità professionale quinquennale e «valida per l'ammissione alla carriera di concetto nelle pubbliche amministrazioni nonché a corsi di laurea universitari»⁴⁶. Restavano tagliati fuori dalla liberalizzazione degli accessi universitari gli unici istituti di quattro anni: il magistrale, l'ultimo con un residuale insegnamento musicale e il liceo artistico, che vennero sanati proponendo la possibilità opzionale di frequentare un anno integrativo⁴⁷. Il nuovo esame che tanto aveva animato il dibattito pubblico riscosse successo nelle sinistre, ma non si può dire lo stesso per la reazione che ebbe negli studenti liceali e nei loro docenti, che si sentirono svalutati dall'equiparazione del titolo, non ancora avvezzi al processo di democratizzazione che stava investendo l'istruzione pubblica. Ciò che emerge chiaramente da questi numerosi provvedimenti è tanto l'incisività delle modifiche intervenute mese per mese quanto il loro carattere disgregato e occasionale. Proprio questo mancherà alla scuola tra gli anni Settanta e Novanta: un provvedimento unitario di riorganizzazione organica dei cicli di studio che potesse garantire coesione ai percorsi per mezzo di una riforma integrale, tanto auspicata quanto faticosa.

Per rispondere alla necessità di riordino e partecipazione fu presentata nel settembre 1970⁴⁸ una legge delega, della quale ci occupiamo in qualità di cambio prospettico che rese possibili le novità dei progetti Brocca che coinvolsero più da vicino

⁴⁴ DL 15 febbraio 1969, n. 9, *Riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media*. Per quanto riguarda l'esame di stato, che fu centrale nel dibattito, nel 1969 si arrivò ad una forma di esame con due prove scritte e una prova orale su due materie, recante la dicitura 'colloquio' e non più 'interrogazione'. In commissione prendevano posto solo docenti esterni con a disposizione un voto in decimi. Le numerose indicazioni indirizzate alle commissioni resero chiaro, insieme al cambio nomenclatorio, anche la volontà di rendere l'esame un momento di riscontro della maturità intellettuale degli studenti più che una prova di verifica sui contenuti delle discipline, sebbene la dicitura generale 'esame di maturità' fu in questa occasione espansa anche agli istituti tecnici, professionali e magistrali, cioè corsi di studio nei quali la prova costituiva al contempo l'abilitazione diretta ad esercitare la professione.

⁴⁵ Legge 27 ottobre 1969, n.754, *Sperimentazione negli istituti professionali*.

⁴⁶ Legge 754/1969, art.3.

⁴⁷ Legge n.919/1969, cd. Legge Sullo.

⁴⁸ Il progetto si realizzò con la Legge delega 477/1973, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*.

l'insegnamento musicale.⁴⁹ Le conclusioni suggerivano: un primo biennio il più possibile unitario per tutti gli indirizzi; delle forme di sperimentazione didattica all'insegna della partecipazione degli studenti (gruppi di studio, insegnamento tra pari, autovalutazione); la costruzione di ambienti d'apprendimento inclusivi in termini di quantità e qualità degli spazi. Queste indicazioni dovevano servire ad allontanarsi dal metodo di insegnamento basato su analogie linguistiche e cultura umanistica, carente nelle attività sperimentali, giudicato quantomai prevalente e desueto nella secondaria italiana.

A seguito dei numerosi emendamenti presentati dalle commissioni Istruzione e Bilancio di Camera e Senato la legge delega fu compiuta solo tre anni dopo come legge delega n. 477/1973⁵⁰ che dava vita ai cd. Decreti Delegati. Tra le norme espresse da questi ultimi è opportuno occuparsi in questa sede del DPR 419/1974,⁵¹ che legiferò per primo in tema di ricerca e sperimentazione. Questa fonte consente di individuare i tentativi che oggi interpretiamo come prodromici ai licei musicali, stante la volontà di inserire materie musicali negli istituti d'istruzione secondaria

⁴⁹ Il progetto faceva tesoro del celebre convegno del maggio 1970 svoltosi a Frascati alla presenza del ministero della Pubblica Istruzione e del Centro Europeo delle Ricerche Educative, nel corso del quale alcuni studiosi europei avevano analizzato lo stato dell'istruzione secondaria italiana suggerendo un modello d'ispirazione filoamericana (Centro Europeo Educazione, a cura di, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti del convegno di esperti convocato dal governo italiano in collaborazione con l'OCSE-CERI: Frascati, Villa Falconieri, 4-8 maggio 1970*, Roma, Tipografia laziale, 1970).

⁵⁰ Per arrivare all'approvazione e ai ben noti Decreti Delegati bisognerà attendere quindi, in totale, quattro governi e due legislature per un complessivo di tre anni di lavori che fecero approdare in Gazzetta Ufficiale i DPR n.416, 417, 418, 419 e 420 datati maggio 1974 sotto il governo Rumor. Ciascun provvedimento si occupava di una materia distinta ruotando attorno al riordino e alla creazione degli organi collegiali, allo stato giuridico del personale docente e non docente e ai suoi compensi per il lavoro ordinario e straordinario. Gli organi collegiali ne uscirono profondamente modificati soprattutto nel ruolo affidato alla partecipazione della componente studenti e genitori, nuovi attori della scuola post-sessantotto: era l'occasione per i partiti e per i sindacati dei lavoratori di consolidare il nuovo fronte dello scontro politico che si era aperto a seguito delle contestazioni (NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p.563).

⁵¹ DPR 419/1974, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale e istituzione dei relativi istituti*. Il decreto in oggetto consta di tre titoli per ventidue articoli: il titolo secondo si occupa dell'aggiornamento culturale e professionale del personale docente descrivendolo come diritto-dovere e istituendo a tal riguardo tre istituti competenti; il titolo terzo istituisce il Centro Europeo dell'Educazione, la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze e gli Istituti Regionali di Ricerca, sperimentazione e aggiornamento (oggi IRRSAE e INVALSI); il titolo primo si occupa di definire i criteri generali delle sperimentazioni metodologico-didattiche.

oltre all'ormai consolidata presenza negli istituti magistrali. Al primo articolo del primo titolo si legge:

La sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: a) come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico – b) come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti⁵².

Il legislatore prevede quindi delle micro-sperimentazioni da svolgersi nelle aule, coinvolgendo la libertà di insegnamento del singolo docente nel rapporto con il gruppo classe, all'interno dell'istituto, pur senza modificare la natura sostanziale del percorso di studi. La norma apre però anche alle maxi-sperimentazioni che riguardano tutte le scuole intenzionate ad attuare modifiche ai quadri orari, motivate, giustificate e controllate dagli organi di istituto e monitorate dal ministero stesso per mezzo di relazioni e organi di valutazione.

All'art. 3 del Titolo I, in merito alla sperimentazione e innovazione di ordinamenti e strutture, il legislatore prosegue infatti:

La sperimentazione come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture può essere attuata, oltre che sulla base di programmi nazionali, su proposta dei collegi dei docenti, dei consigli di circolo e di istituto, dei consigli scolastici distrettuali, del Consiglio nazionale della pubblica istruzione, degli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi e del Centro europeo dell'educazione di cui al titolo III del presente decreto. Ogni proposta o programma di sperimentazione deve contenere: la identificazione del problema che si vuole affrontare con la relativa motivazione; la formulazione scientifica dell'ipotesi di lavoro; la individuazione degli strumenti e delle condizioni organizzative; il preventivo di spesa; la descrizione dei procedimenti metodologici nelle varie fasi della sperimentazione; le modalità di verifica dei risultati e della loro pubblicizzazione. Annualmente il Ministro per la pubblica istruzione autorizza con propri decreti le sperimentazioni determinando: le materie e gli orari di insegnamento, le modalità per l'attribuzione degli insegnamenti e per gli eventuali comandi di docenti, la composizione degli eventuali comitati scientifico-didattici preposti alla sperimentazione, la durata della sperimentazione, le prove di esame di licenza o di maturità e la composizione delle commissioni esaminatrici. Per i fini di cui al presente articolo le proposte di sperimentazione devono essere inoltrate al Ministro per la pubblica istruzione corredate da un parere tecnico dell'istituto regionale di ricerca, sperimentazione

⁵² DPR 419/1974, Art. 1, pag.1

e aggiornamento educativi competente per territorio. Il Ministro può anche riconoscere con proprio decreto, sentiti l'istituto regionale competente e il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, il carattere di scuola sperimentale a plessi, circoli o istituti che per almeno un quinquennio abbiano attuato validi programmi di sperimentazione. Per ciascuna scuola sperimentale il decreto stabilisce l'ambito di autonomia delle strutture e degli ordinamenti e le modalità per il reperimento e l'utilizzazione del personale docente e non docente.

Le sperimentazioni degli ordinamenti promettevano maggiori rivoluzioni di quelle da maturare nei singoli insegnamenti, sebbene entrambe si scontrassero con una pratica di cooperazione e scambio tra docenti nonché con una capacità professionale di aggiornamento e valutazione estranea alla cultura degli insegnanti del tempo. Stante la norma, i processi dovevano essere accuratamente e responsabilmente documentati, richiedendo all'istituto una buona dose di motivazione per gestirli con profitto⁵³. Tra le varie esperienze quelle che ebbero più successo e più diffusione furono il tentativo di creare un biennio unitario con una commistione di materie nei piani di studio che garantisse unitarietà ai percorsi liceali differenziando gli indirizzi solo a partire dal terzo anno. Fu in seno a queste sperimentazioni *extra ordinem legis* che nacquero il liceo linguistico, il piano nazionale informatica per il liceo scientifico, la possibilità di introdurre una seconda lingua straniera, l'aumento o l'anticipazione di alcune discipline (maggiormente la fisica, le scienze naturali e la matematica). Le sperimentazioni prevedevano anche la possibilità di attivare, istituto per istituto, un insegnamento facoltativo di musica in ciascun indirizzo di cui vedremo poco più sotto. Il processo di democratizzazione avviato dalla scuola media dell'obbligo intendeva così approdare alla secondaria superiore e, con la complicità del boom economico, nel biennio 1977-78 si registrò una quadruplicazione degli iscritti che coinvolse non più il solo ceto medio.

È il 1977 l'anno in cui vengono anche ratificati gli ultimi ritocchi alla legge Gui del 1962, tra i primi la storica abolizione del latino obbligatorio o facoltativo alla scuola media andando a far decadere un assunto privilegio di forza formativa di stampo classicista attribuito alla disciplina anche in forza della sua sparizione da alcuni

⁵³ ANTONIO SANTONI RUGIU, *La lunga storia della scuola secondaria*, Carocci, Roma, 2007, pp. 130-144.

nuovi indirizzi liceali⁵⁴. Saltavano così i meccanismi delle facoltatività e delle differenziazioni per andare incontro a una scuola media più propriamente unica: venne abolita la tradizionale separazione sessista tra le applicazioni tecniche maschili e femminili, una volta denominate ‘economia domestica’ o ‘lavori muliebri’ per il gentil sesso e al contrario i ‘lavori manuali’ per il sesso maschile. Non senza perplessità anche i docenti destinati all’uno e all’altro insegnamento ora si trovarono a competere per le stesse cattedre, gli stessi ruoli di pari dignità e soprattutto le stesse competenze, tutte indirizzate a una materia, la nuova educazione tecnica, tesa a favorire le conoscenze tecnologiche nel segno di una didattica procedente dall’operatività alla concettualizzazione, così come era stato trovato proficuo realizzarla nei nuovi istituti tecnici quinquennali. Per chiudere la stagione delle facoltatività e dei correlati disagi organizzativi (discriminazione dei docenti, sott’organizzazione degli insegnanti, disomogeneità nell’orientamento centralista della formazione degli studenti), mancava solo prendere una posizione per l’educazione musicale, che finalmente divenne obbligatoria per due ore a settimana, con questa nomenclatura, su tutti e tre gli anni della scuola media⁵⁵.

Nello stesso anno e alla luce proprio del DPR n.419 si muove la prima sperimentazione nella direzione di un liceo Musicale. È il caso, primo in Italia, del Decreto Ministeriale 1 marzo 1977 istitutivo della sperimentazione di liceo Musicale presso il conservatorio Arrigo Boito di Parma. Al termine del quinquennio gli studenti conseguirono infatti la maturità artistica a indirizzo musicale in seno a un’istituzione nella quale i docenti interni al conservatorio impartivano gli insegnamenti musicali e alcuni docenti del locale liceo artistico insegnavano le materie non musicali, secondo una tabella oraria concordata tra ministero e conservatorio⁵⁶. Dall’analisi del prospetto orario emerge come la volontà del legislatore fosse quella di tenere bilanciato l’apporto di conoscenze dei due settori, con 16 ore settimanali di insegnamenti generici e 15 di materie musicali. Perdurando nel meccanismo delle facoltatività: per gli studenti di canto sono

⁵⁴ Legge 348/1977, *Modifiche di alcune norme della legge 31 dicembre 1962, n.1859, sulla istituzione e l’ordinamento della scuola media statale*.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Vedi allegati, tabella 2, quadro orario del primo liceo musicale sperimentale quinquennale attivato con DM 1 marzo 1977 presso il conservatorio Arrigo Boito di Parma.

previsti insegnamenti linguistici opzionali, così come è elegibile un'ora settimanale per cinque anni di filosofia per i soli studenti di composizione. L'altra anomalia sintomatica è la scarsa presenza di materie scientifiche, che si sostanzia in un'ora di scienze per due anni con la cura di non sovrapporre questo insegnamento con la fisica, presente solo nel primo triennio, sempre per un'ora. Non vi sono applicazioni tecniche, ma una lingua straniera e l'insegnamento della storia dell'arte che, insieme con la storia e la letteratura, vanno a costituire il profilo maggiore del diplomato. È sostanzialmente un quadro orario che vive dell'eredità del quadriennale liceo artistico, cercando di bilanciare le specificità di indirizzo, benché le materie musicali siano genericamente categorizzate come 'strumento o composizione' e 'materie musicali di base', lasciando alla cura e all'interesse dei singoli docenti la distribuzione dei contenuti nell'arco del triennio. L'ammissione era veicolata a un esame con prova allo strumento di livello pari al terzo anno di corso dei corsi decennali (pianoforte, chitarra e arpa). Nel decreto si legge anche una certa indipendenza tra i due sistemi, con possibilità di avanzamento nel corso di studi dello strumento anche anticipato rispetto alla maturità quinquennale: un esame di passaggio al termine del primo biennio e un esame di maturità con una corposa prova di esecuzione a partire da quaranta minuti di programma esecutivo. La maturità comportava la frequenza del quinto anno integrativo, allora appena introdotto e facoltativo per i licei artistici e dava quindi così accesso a tutte le facoltà universitarie⁵⁷. Le prime riflessioni attorno al nuovo liceo non tardarono ad arrivare, prima di tutto dalle pagine della rivista semestrale *Musica Domani*, organo della Società Italiana di Educazione Musicale. Le considerazioni si incentrano sull'indiscutibile vantaggio di eliminare la doppia scolarità, sull'istituzionalizzazione del Comitato Tecnico Scientifico quale organo di controllo e sul recupero della funzione educativa del gruppo classe⁵⁸. La separazione su giorni diversi delle discipline 'musicali' da quelle 'culturali'

⁵⁷ Per i documenti riguardanti il Conservatorio Arrigo Boito di Parma si vuole qui ringraziare l'opera di ricerca prestata dal bibliotecario dot. Massimo Favento, e dalla dott.ssa Federica Collorafi che hanno messo a disposizione i documenti citati nel testo qui presente, soprattutto i decreti di apertura della sperimentazione musicale con relativi quadri orari, facendo opera di ricerca nonostante la chiusura della biblioteca nella circostanza pandemica.

⁵⁸ ANDREA TALMELLI, *L'esperienza di Parma, note e riflessioni sul Liceo Musicale Sperimentale*, «Musica Domani», XXXII, Marzo, 1979.

appariva vantaggiosa, mentre si sottolineava l'indispensabile necessità di ridurre la corposità delle materie generali per favorire lo studio degli strumenti. Nel contributo qui citato viene rilevato come all'introduzione del nuovo percorso di studi non abbiano fatto seguito adeguati lavori dipartimentali di raccordo tra le discipline in sede di programmazione, lasciando la sperimentazione a uno stato incompiuto.

2. DAI PROGETTI BROCCA ALLA LEGGE 53/2003

1. Nuovi passi per la musica nella scuola degli anni Ottanta

Nel 1979 un'altra importante novità incide sullo studio della musica nella scuola secondaria di primo grado costituendo il prerequisito alla futura nascita del liceo specifico: è del 3 agosto 1979 il Decreto Ministeriale che unifica e ordina l'insegnamento di uno strumento musicale sul territorio nazionale nelle scuole che ne facciano richiesta di attivazione⁵⁹. Il testo del 1979 reca delle norme tecniche che istituiscono il Comitato Tecnico Scientifico formato da docenti di Conservatorio e membri del Ministero con il compito di valutare l'impatto dell'insegnamento degli strumenti musicali nelle scuole medie e di fornire le indicazioni operative per le specialità strumentali (da tre a cinque per ogni scuola) con le relative nomine dei docenti e l'individuazione delle sedi più appropriate per mettere in atto la sperimentazione in termini di spazi e risorse (disponibilità aule, orari di apertura delle sedi, personale coinvolto, spazi per l'allocazione delle attività didattiche). Il decreto razionalizza le sperimentazioni avviate nel 1975 che avevano preso le mosse dalla provincia di Milano e poi, con altrettanti decreti appositi, nelle province di Bari, Catania e Roma per un totale di diciotto scuole medie⁶⁰. Lo spirito della riconduzione a ordinamento di queste scuole 'a indirizzo' e non più 'a orientamento' vive dello spunto dato nel 1975 dal decreto delegato 419. Il decreto auspica che gli insegnamenti musicali si integrino alle altre discipline per evidenziare le capacità formative e orientative della musica in uno spirito di studio principalmente culturale e non solo propedeutico a eventuali altre prosecuzioni in ambito tecnico-esecutivo. L'operazione condotta quattro anni più tardi vuole introdurre elementi di razionalizzazione organizzativa e strutturale (lezioni di strumento in coppia, sezione unica per l'indirizzo), introducendo per la prima volta nella scuola dell'obbligo la pratica musicale in modo sistematico.

⁵⁹ Il precedente DM 8 settembre 1975 *Corsi sperimentali ad orientamento musicale*, aveva infatti proposto un orientamento musicale triennale per le scuole medie che ne facessero richiesta nella sola regione Lombardia indicando, sulla base del già citato decreto delegato 419, una lista di istituti capofila nella sperimentazione.

⁶⁰ FABRIZIO EMER, *L'insegnamento dello strumento musicale nella scuola dell'obbligo*, «Annali della Pubblica Istruzione», III, 2009, pp. 65-121

Sempre nel 1979 subentrano novità significative per l'educazione musicale nella scuola media con i nuovi programmi del 9 febbraio 1979,⁶¹ volti alla riorganizzazione della disciplina sancendone, infine, l'obbligatorietà per due ore settimanali lungo tutto il triennio. Nell'ottica di una programmazione sì disciplinare ma altrettanto preoccupata delle ricadute generaliste, i nuovi programmi hanno a cuore «il portato comunicativo ed estetico della materia al fine dello sviluppo del senso critico»⁶². Differentemente da tutte le altre materie, i programmi della scuola media dichiarano esplicitamente di non voler distribuire i contenuti nei vari anni di corso:

L'educazione musicale, mediante la conoscenza e la pratica della musica intesa come forma di linguaggio, contribuisce, al pari delle altre discipline, alla maturazione espressiva e comunicativa del preadolescente. Il programma di questo insegnamento, analogamente a quello di educazione artistica, non è suddiviso in modo da distribuire i vari argomenti per anni di corso. Dal punto di vista didattico appare infatti inopportuna la previsione in rigida progressione delle molteplici attività che offre la disciplina musicale. Sarà quindi necessario soffermarsi via via, a seconda delle situazioni concrete, più a lungo su determinati argomenti o su particolari esperienze espressive ed esecutive, tenuto conto del reale livello di maturazione della classe, dei gruppi, dei singoli alunni⁶³.

La responsabilità della distribuzione dei contenuti, ma anche della loro selezione, è lasciata alla sensibilità dei docenti. Sono stabilite chiaramente le finalità espressivo-comunicative, con la specifica di darne una trattazione globale che coinvolga però un vastissimo numero di capacità da sviluppare. Vengono qui nominate: l'educazione all'orecchio; l'impostazione della voce per il canto corale e la riproduzione; il riconoscimento timbrico; lo sviluppo del senso ritmico nella pratica fono-gestuale; la conoscenza della notazione e delle opere attraverso la pratica dell'ascolto guidato e ragionato. Il riferimento alla pratica strumentale viene sviluppato come un'attenzione alla pratica «si esplicherà sia con gli strumenti di uso più comune nelle scuole sia con quelli eventualmente costruiti dagli alunni stessi, sia con oggetti circostanti facilmente reperibili»⁶⁴.

⁶¹ DM 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.

⁶² Ivi, Premessa generale

⁶³ Ivi, Programmi di educazione musicale, punto 1, pp.45

⁶⁴ Ivi, pp. 41

Il riferimento alla pratica strumentale, in seno alle attività antimeridiane, risulta molto prossimo ad attività propedeutiche e appare arduamente conciliabile con il nobile intento di istituire i corsi di strumento, andando così a immaginare uno studente tipo che al mattino, durante le ore di educazione musicale, si confronta con un insegnamento musicale generalista e poi al pomeriggio si dedica allo studio specifico del pianoforte o della chitarra. Un così ampio divario è in effetti sintomatico di un insegnamento sdoppiato, nel quale iniziano a profilarsi i primi sintomi di un duplice approccio: un'educazione musicale al mattino ancorata ad ambizioni giustificatamente generaliste, e un percorso verso la pratica strumentale strettamente focalizzato su di essa, quasi con intento professionalizzante. Possiamo individuare in questo frangente una reiterazione di quel meccanismo di separazione tra insegnanti teorici e insegnanti pratici che si era già prodotto nei conservatori ottocenteschi, di derivazione professionale, quando lo studio della musica afferiva all'area delle accademie, non in contatto con il sistema di istruzione obbligatorio e pubblico⁶⁵. La chiara volontà di mantenere una selettività degli studi musicali appare confermata dall'istituzione della sezione unica per l'indirizzo⁶⁶. Le ricadute sono ovviamente molteplici: la diversa qualità di insegnamento della disciplina generale nelle sezioni a indirizzo e non, il differente ruolo rivestito dall'insegnante di educazione musicale, la selezione in ingresso sugli studenti e quindi, di riflesso, sulle famiglie che hanno avuto la possibilità di orientarsi verso una simile scelta.

In questo clima di cambiamenti e riflessioni⁶⁷ si collocano anche le riflessioni avanzate da Marino Raicich, deputato del PCI attivo sul fronte dell'istruzione in

⁶⁵ Cfr. 1.1.2.

⁶⁶ DM 8 settembre 1975.

⁶⁷ Al fine di creare raccordo storico con le mutate condizioni che tutta la scuola degli anni '80 stava affrontando risulta indispensabile menzionare la rivoluzione pedagogica prodotta dai nuovi programmi per la scuola elementare del 1985. Seppure riguardanti il segmento inferiore del percorso formativo questi programmi segnarono una linea di discontinuità fondamentale nella visione dell'alunno, con evidenti ricadute sia sulla scuola media che sui nuovi studenti della secondaria superiore. Il commentarli aggiunge un ulteriore elemento di valutazione della carenza programmatica e disciplinare dei programmi per la musica, già nebulosi nel 1979. I celebri programmi ottantacinque segnano infatti il passo d'ingresso del 'bambino cognitivo', un nuovo studente la cui immagine cresceva nel solco della riflessione pedagogica elaborata da un lato dal pedagogista americano Jerome Bruner e ancora dalle teorie di Jean Piaget e dal lavoro sul ruolo della mente di Noam Chomsky. I programmi dell'ottantacinque sono quindi impregnati della considerazione della mente del bambino come elaboratore autonomo di informazioni che dischiude la possibilità di insegnare, fin dalle elementari, ciascuna disciplina secondo i principi fondamentali della propria struttura epistemologica. Sono questi i programmi della scuola elementare modulare

qualità di responsabile della commissione scuola dal 1968 al 1976. Raicich si era fatto portavoce di un impegno del partito «più ostinato che convinto» per una larga condivisione attorno a una riforma della secondaria superiore che immaginava un biennio comune concluso con un esame di diploma per permettere agli studenti meno interessati alla prosecuzione degli studi un accesso più dignitoso al mondo del lavoro⁶⁸. Lo stesso Raicich si era impegnato a seguire la posizione dei conservatori, che presentavano, a parer suo, una forte necessità di evoluzione e cambiamento nella direzione della formazione di un musicista non semplicemente «animale musicale», ma un abile virtuoso non denutrito di scienza o di storia⁶⁹. Allo stesso modo, lo sperato rinnovamento dei conservatori avrebbe aiutato il cittadino a possedere un decoroso livello di alfabetizzazione musicale che lo sottraesse all'incomprensione dei linguaggi e lo liberasse dal confino nell'atteggiamento acritico di servitù verso la «magia dei suoni»⁷⁰. Il deputato raccoglie nella sua prospettiva le istanze della società civile aggregata, tramite la scuola di musica di Fiesole, in convegni a cui presero parte regolarmente Petrassi, Dalla Piccola, Mila, Allorto, Mascagni e Manzoni, tutti mossi dall'esigenza di portare la musica nella scuola di cultura e la cultura nella scuola di musica. La proposta ruotava attorno a tre sostanziali novità: l'ingresso della cultura storica e scientifica all'interno dei conservatori; il rinnovamento dei programmi delle scuole strumentali fermi al 1930; l'attenzione alla didattica musicale pensata non esclusivamente per una produzione di esecutori, ma anche per la formazione di insegnanti capaci di operare nell'alfabetizzazione musicale. Nessuna di queste istanze si tradusse in proposta politica, anche a causa di un clima culturale confuso da tutti i temi contemporaneamente al dibattito delle aule parlamentari.

che abbandona il maestro unico per un trio di docenti che lavorano per interdipendenze curricolari con gruppi di lavoro, anche interclasse, rinnovabili, nel segno di un'attenzione ad un ambiente rivissuto dalla contemporaneità e dai nuovi linguaggi, stabilendo la priorità delle esigenze educative e poi l'impianto strutturale del percorso educativo. Di questa e altre riflessioni pedagogiche si fatica a trovare eco nella pedagogia e didattica musicale selezionata per operare nelle scuole medie, ad indirizzo e non.

⁶⁸ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 608.

⁶⁹ MARINO RAICICH, *Alcune questioni sulla riforma dei conservatori*, «Musica/Realtà», I, 1980, pp. 110 - 118.

⁷⁰ Ivi, p. 110.

Le strutture fisiche e culturali dei conservatori debbono perciò essere utilizzate e sviluppate: debbono perdere quell'aura di precettorato, di covata di virtuosi che le avviluppa, debbono entrare nel circolo della cultura e della scuola. È questo il senso duplice della battaglia da cui siamo mossi, l'ingresso della cultura storico scientifica nella preparazione del musicista (uomo non a una dimensione ma onnilaterale) e dell'ingresso della musica nella scuola di tutti. (...) siamo infine consapevoli del rilievo non solo scolastico, ma culturale nel senso più ampio di questa discussione e dei suoi approdi e delle difficoltà che essa non potrà non incontrare e che non debbono costituire né motivo di resa o di immobilismo, né alibi per fughe nel regno dei sogni privati⁷¹.

2. Il lavoro della commissione Brocca

Fu necessario attendere il 1977 perché la scuola media assumesse fattezze più simili a quella che conosciamo oggi. Il suo percorso evolutivo arrivò quindi a una stabilità alla fine degli anni Settanta, il che costituì il prerequisito necessario e atteso per poter provare a intavolare riforme sul segmento superiore. Una volta consolidata infatti, la scuola media andava a costituire, insieme con le elementari, un sistema di scuola di base obbligatorio e compatto. Esaurita la fase della defascistizzazione e quella sanguinosa dei movimenti studenteschi, si passò a quella delle sperimentazioni assistite passate attraverso il nulla osta dei decreti delegati. I tentativi di riforma che seguirono svanirono precocemente in quanto, per carenza istituzionale, i governi succedutosi non presentarono mai progetti di revisione organici ma proposte in via amministrativa, fatte di interrogazioni, circolari, decreti ministeriali e quindi provvedimenti destinati a tramontare con la fine delle legislazioni⁷². Le considerazioni maturate dalle proposte Brocca mantennero

⁷¹ Ivi, pp. 117-118.

⁷² NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 604-608 Analogamente la riflessione sviluppata da Roberto Maragliano in apertura al testo del 1979 in commento ai nuovi programmi per la scuola media del 1979: «Si tratta dunque di aprire a due nuove dimensioni quella politica e quella teorica. La prima consente di definire le condizioni esterne del cambiamento, di apprezzarne i risultati positivi e quelli negativi, di differenziare gli agenti della trasformazione, con le loro responsabilità e le loro inadempienze; la seconda ci permette di valutare quanto permanga dei tradizionali modelli dell'educazione all'interno di proposte e modi di lavoro che pure si dichiarano e per molti versi sono, innovativi. Se molte cose non vanno nella scuola dell'obbligo come in quella secondaria non è solo perché c'è una politica arretrata da parte del ministero e nemmeno solo perché gli insegnanti sono impreparati. Ma è anche perché alle forze del rinnovamento è mancata una precisa strategia di intervento in grado di unificare le diverse sedi ed espressioni della volontà di cambiamento. L'unificazione e così è avvenuta non sugli obiettivi espliciti, cioè un progetto evidente di scuola nuova, ma sulla continuità con le vecchie abitudini e con i vecchi schemi culturali su cui fa leva da un lato

l'attenzione sui medesimi temi tra cui, principalmente, il carattere terminale del primo biennio, stante la volontà, ancora germinale, di innalzare l'obbligo scolastico ai 16 anni. Secondariamente si occuparono di riportare in aula i pesi delle discipline e i contenuti di quelle di più antica tradizione ora chiamate ad aggiornarsi (storia, letteratura italiana, lingue straniere)⁷³.

Nel 1988 l'incarico della riforma dei cicli arriva al sottosegretario alla Pubblica istruzione Beniamino Brocca, ministro Galloni, al quale viene chiesto di coordinare una commissione ministeriale dedicata alla revisione dei programmi del solo biennio della secondaria, in vista del prolungamento dell'obbligo di istruzione e nel tentativo di elaborare un testo unitario che tenesse insieme le diverse esigenze raccolte in anni di non-riforme. La commissione Brocca 1988 si accorse che rivedere solo i programmi del biennio della scuola secondaria era un'operazione superficiale e il mandato, dunque, fu esteso ai programmi del triennio. Il comitato della commissione Brocca, atto a redigere i programmi del primo biennio, sollevò così i nervi scoperti di tutte le discipline (la geografia comune o orientata, la storia contemporanea, gli autori dell'italiano). Nel momento in cui uscirono le proposte della commissione Brocca (1990) esistevano 965 progetti che coinvolgevano altrettanti istituti professionali e un totale del 20% degli studenti, filiazioni dirette dei decreti delegati⁷⁴. La circolare 109/1990, a nome della commissione, invitava a trovare unitarietà di orientamenti, promuovendo i programmi in oggetto, frutto di un lungo dibattito tra operatori ed esperti eletti a punto di incontro delle diverse

l'immobilismo professionale e dall'altro quello burocratico», in ROBERTO MARAGLIANO, BENEDETTO VERTECCHI, *La difficoltà di fare scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1979, p. 7.

⁷³ Fu questa il lavoro di: Marino Raicich (1972) con la sua proposta di biennio comune e triennio differenziato; alle numerose iniziative pianificate per via amministrativa del ministro Falcucci (1985); al lavoro del senatore Giuseppe Chiarante (1987) con nuovi indirizzi più un biennio comune e l'innalzamento dell'obbligo. In tutte queste iniziative la musica apparve nel piano Falcucci (DC) che avrebbe previsto un ordine musicale di studi, di durata quinquennale, affiancato all'istruzione classica e artistica e nelle proposte del senatore Chiarante (PCI) che oltre all'innalzamento dell'obbligo, avrebbe previsto un biennio pressoché unitario e un triennio specialistico con anche l'opzione visivo-musicale. Nessuno di questi lavori produsse esiti compiuti.

⁷⁴ Per dare consistenza al grande lavoro di riordino domandato alla commissione Brocca citiamo alcuni dei nomi dei progetti allora in essere nei soli istituti tecnici: Cerere, per agrari ad indirizzo generale e periti agroindustriali; Alfa, per tecnici aeronautici; Orione, per i tecnici nautici; Fase, per gli istituti tecnici industriali per fisici industriali ed esperti in energia nucleare; Aracne, per tecnici industriali tessili; Geo, per periti minerari (NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010p.613).

sperimentazioni, facendo convergere con coerenza le variegata esperienze raccolte nella stagione post-decreti. Una successiva circolare ministeriale, con allegate proposte di programmi nazionali, tendeva alla ricerca di equilibrio suggerendo delle linee guida: tre lingue straniere al linguistico, il rafforzamento dell'area della psicologia sociale e della comunicazione nell'indirizzo psicopedagogico, il potenziamento della lingua straniera nel percorso classico e la maggiorazione delle ore di pratica negli istituti tecnici e professionali. Appare anche, a discrezione degli istituti, l'insegnamento di 'musica e linguaggi multimediali', suggerito per i biennio dei licei⁷⁵.

Il testo delle proposte si presenta arricchito da corpose introduzioni esplicative che illuminano le idee guida pedagogiche alla base dei piani di studio, dei programmi, delle finalità, degli obiettivi e contenuti e in ultimo delle indicazioni didattiche. Il proposito dei nuovi licei è chiaro fin da subito: innalzare quantitativamente e qualitativamente il livello della formazione generale. La commissione vuole qualificare la secondaria superiore dando a ciascun piano di studi, senza ordini di priorità, uno spessore tale da contenere tutti i sistemi concettuali e simbolici utili a interpretare la realtà, garantendo un'impostazione scolastica intenzionalmente culturale, cioè, orientata alla conoscenza critica, riflessiva, consapevole, procedendo dall'analitico al sintetico, dall'imparare all'appropriarsi, da apprendere a rispondere ai perché. Per fare questo la secondaria superiore rispondeva a un principio di integralità in tutti gli ordinamenti, percorrendo una differenziazione sostanziale ma graduale per rifuggire la settorializzazione e l'emarginazione di indirizzo, grazie a programmi disciplinari pensati in raccordo tra ciascun curriculum con una coerenza logica interna. Gli indirizzi presentati sono: artistico, classico, linguistico, scientifico, scientifico tecnologico, socio-psico-pedagogico (erede dell'istituto magistrale). Nella stessa nuova organizzazione vi sono poi gli indirizzi, non istituti, tecnologici e professionali con le varie declinazioni interne che assumono carattere più simile a specializzazione man mano che si svolge il triennio superiore.

⁷⁵ CM 27/1991.

Insieme alle variazioni già citate i nuovi piani di studi inseriscono un anelito di novità nell'educazione musicale introducendo due ore settimanali per 'arte e musica' nei licei classico, linguistico, socio-psico-pedagogico, scientifico. La disciplina prosegue solo nell'indirizzo socio-psico-pedagogico, ex scuola magistrale, al triennio, per ulteriori due ore mentre, negli altri indirizzi, la dicitura del triennio non prevede più l'opzione 'arte o musica' ma solo 'arte' indicando, tra parentesi, storia. Le finalità, i contenuti e la metodologia specificano l'apporto in carico alla disciplina: la musica deve consegnare agli studenti strumenti e criteri di analisi e comprensione per promuovere l'esperienza estetica e la consapevolezza del ruolo che occupa nella cultura. L'obiettivo è quello di saper riconoscere forme e strutture della musica attraverso l'ascolto e l'analisi anche per mezzo di tecniche compositive ed esecutive, in modo da poter discernere destinazioni e usi del linguaggio anche in rapporto ai contesti culturali. Si inserisce qui il riferimento alla lettura di scritti sulla musica e sulle relazioni tra la musica e le altre arti. Tutto questo, nell'arco degli anni di studio, reca un'indicazione metodologica che, come segnalato in introduzione, non vuole avere carattere vincolante ma dovrebbe essere ricontestualizzata dal docente. Il metodo suggerito è quello induttivo procedente dall'ascolto o produzione globali verso la conoscenza personale del fatto musicale di modo che i contenuti (concetti storici e grammaticali) si innestino nell'esperienza diretta della musica. L'ascolto, come si conviene alla tradizione pedagogica, mantiene un ruolo centrale affacciandosi però alla possibilità di lettura visiva e uditiva globale, significativamente differente dall'approccio analitico. Il metodo di insegnamento dovrebbe quindi terminare e culminare, in un finale momento operativo che ambisce a contenere spunti creativi visto che è suggerita la formulazione di frasi e ritmi. Il programma metodologico chiosa raccomandando un criterio antologico nella scelta dei repertori d'ascolto mirando a percorrere itinerari tematici, ad esempio: tipologie armoniche; tipologie melodiche; tipologie ritmiche; organologia, e altri più interdisciplinari come i connubi tra musica e: danza; religione; poesia; scienza⁷⁶.

⁷⁶ COMMISSIONE BROCCA, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», LVI, Firenze, Le Monnier, 1991.

Nel quadro dello spirito di riorganizzazione complessiva del sistema secondario sicuramente la musica incontra in questi programmi proposti un trattamento equiparabile a quello di qualsiasi altra disciplina. Sebbene ci si possa schierare tra i fautori del particolarismo contenutistico o tra i suoi detrattori, i programmi presentano indicazioni mai apparse così specifiche. Laddove si voglia considerare lusinghiero un trattamento iperdeterministico nella scansione dei contenuti, godono di tale trattamento solo le poche discipline con una tradizione didattica più longeva (storia, latino, greco) o le discipline scientifiche e quindi più facilmente segmentabili per annualità (fisica e chimica, matematica e geometria, scienze, psicologia, tecnologia). In generale, come nella fattispecie di musica, i programmi, nei termini del dettaglio dei contenuti, vengono consegnati raggruppati per aree tematiche, raccolti in settori con indicazioni generali congrue con l'impronta logica del nuovo tipo di scuola contraddistinta dall'acquisizione di strumenti e non di finalità specifiche⁷⁷.

Sussiste, per la disciplina musicale, il problema dell'opzionalità che non trova risoluzione nemmeno in questa occasione⁷⁸. La questione si era sempre posta fino a ora in termini di facoltatività, in capo ai singoli studenti, o forse meglio alle loro famiglie, alle quali veniva consegnata la competenza per scegliere se avvalersi o meno dell'insegnamento della materia (cfr. il caso proprio della musica nella scuola media unica)⁷⁹. In questo frangente invece la dicitura arte o musica consegna

⁷⁷ A tal riguardo, sul carattere generale dell'impronta dei programmi si legge: «La pedagogia e la didattica della scuola secondaria superiore sono dunque costitutivamente pedagogia e didattica della cultura. Una cultura da acquisire e apprezzare per il suo intrinseco e gratuito valore non meno per l'uso che se ne può fare» COMMISSIONE BROCCA, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», LVI, Firenze, Le Monnier, 1991, Funzione educativa e culturale superiore, 1.1.7, p. 8. Ne conseguono, nello svolgimento dei programmi disciplinari, con riguardo al raccoglimento per aree tematiche indicazioni del tipo: in arte ad es. conoscenze tecnico-strutturali: a) per l'architettura: strutture portanti e portate, procedure costruttive [...] (ivi pag.189).; in educazione fisica: attività espressive codificate e non (etc.) (ivi pag.182).

⁷⁸ «Le soluzioni possibili per questi due insegnamenti [arte e musica] sembrano essere le seguenti: un'ora per arte e una per musica; un anno arte e un altro anno musica; opzionalità per una delle due discipline (lo studente potrebbe cambiare scelta al secondo anno o confermarla); dotazione di un organico di arte e musica per ogni scuola al quale affidare una programmazione didattica specifica, anche nella forma di un'organizzazione modulare». COMMISSIONE BROCCA, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», LVI, Firenze, Le Monnier, 1991, 2.2 Ipotesi per il quadro orario, p. 30.

⁷⁹ Vedi par. 1.1.3

l'opzionalità alle scuole, che possono decidere di avvalersi dell'uno o dell'altro insegnamento, stante il fatto che la disponibilità di docenti di musica resta esigua rispetto a quella di arte, insegnamento più diffuso nella secondaria di primo grado. Allo stesso modo non si vede possibile come siano perseguibili gli obiettivi legati alla produzione musicale.

Vale qui la pena menzionare la storia della musica nei programmi dell'indirizzo socio-psico-pedagogico e in nota nell'indirizzo linguistico e classico, contando su una compresenza da realizzarsi con le risorse docente interne agli istituti laddove presenti. Sebbene la proposta sia precaria, le vengono affidate, anche qui come nei programmi di musica dei bienni, degli obiettivi ambiziosi di rapporto dialettico con il passato, di interrelazione tra le culture e di finalità interdisciplinari. Nell'indirizzo socio-psico-pedagogico invece la disciplina, al triennio, gode, di uno spazio tutto suo, enucleando sette finalità correlate ad altrettanti obiettivi metodologici, anche qui, nuovamente e volutamente distanti dal nozionismo nomenclatorio ma sempre intrecciati ad ascolto e analisi, cioè alle competenze della pratica attiva⁸⁰. Sono questi i primi programmi per musica apparsi nella scuola secondaria superiore e occorre citare che altre proposte organiche relative alla disciplina nel classico e nel linguistico sono inserite in appendice. La commissione che si cimentò della stesura

⁸⁰ Dai programmi Brocca riportiamo: Musica, disciplina comune agli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico, scientifico. Obiettivi di apprendimento: riconoscere strutture e forme della musica attraverso l'ascolto, la lettura e l'analisi; ripercorrere le acquisite esperienze analitiche attraverso le personali capacità di elaborare e usare semplici tecniche compositive e esecutive; riconoscere collegamenti tra strutture e forme musicali da un lato, destinazioni e usi dall'altro; analizzare e descrivere i rapporti esistenti tra la produzione musicale e il contesto storico, culturale e sociale di cui essa è documento e al tempo stesso chiave di lettura. Contenuti: Strutture e forme: modelli organizzativi del suono (fraseggio, schemi di articolazione e timbrica, dinamica, agogica; schemi ritmici caratteristici di luoghi e momenti diversi della storia delle civiltà (ritmi collegati alla respirazione, alla metrica, alla prosodia, al linguaggio parlato, agli andamenti gestuali e motori, ai diversi stili); schemi riguardanti l'organizzazione delle altezze in rapporto ai vari stili e modelli costruttivi della melodia e dell'armonia; forme musicali e rapporti con le forme della poesia, della retorica, della danza. Destinazioni e usi: la musica nel tempo tramite oralità e scrittura viste in interazione reciproca; i diversi generi della musica in rapporto a funzione, luogo, occasione, destinazione, committenza; la produzione e l'interpretazione; modalità di diffusione e di ricezione. Rapporti con i contesti culturali: scritti concernenti la musica; rapporti della musica con i testi poetico-letterari e con le arti figurative; rapporti della musica con la storia e con le tradizioni religiose delle varie epoche; rapporti della musica con il pensiero filosofico, umanistico e scientifico; rapporti della musica con la storia sociale e politica e con il contesto geografico. COMMISSIONE BROCCA, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, «Annali della pubblica istruzione», LVI, Firenze, Le Monnier, 1991, 5.2.11, pp.191 – 193.

del testo lavorò ristrettamente per materia in due fasi (prima fase 1988-1989; seconda fase 1990) così come fecero le altre commissioni disciplinari, seguendo l'andamento dei lavori della commissione generale⁸¹.

Le sorti dell'insegnamento musicale si complicano ulteriormente al momento della partecipazione dei conservatori alle sperimentazioni liceali, a partire dal 1980 in poi. In occasione dei primi anni cinque di attività di questi licei, docenti, dirigenti e studenti si incontrano nel 1985 al conservatorio di Milano, con il favore del ministero dell'istruzione, per commentare le attività svolte, i risultati ottenuti e quelli attesi, pronti a tirare le fila dell'esperienza maturata nel condurre nello stesso luogo l'istruzione generalista, l'istruzione musicale e quella strumentale⁸². Il sentimento comune, condiviso dai docenti di conservatorio e testimoniato dagli atti raccolti nel convegno, è quello di una formazione strumentale necessariamente preminente, a tratti minacciata dagli impegni mattutini delle discipline curricolari. A più riprese i docenti auspicano una riduzione della frequenza per le materie 'culturali' non musicali e rimarcano la bontà delle prove selettive e di passaggio d'anno⁸³. Nel medesimo contesto si iniziano ad affacciare i temi dell'innovazione didattica e della ricerca educativa, non con riguardo ai programmi degli strumenti o al monte ore delle discipline, ma più propriamente ai metodi di insegnamento.

Considerato nella sua visione globale e analizzato nelle singole discipline, il piano di studio del quinquennio sperimentale si pone come concezione antitetica alla impostazione didattica rigida e prescrittiva: infrange quell'accademismo anacronistico sempre deprecato ma mai risolto; adotta un metodo storicistico là dove imperi legittimamente l'astrazione accademica codificata, tende ad assicurare il giusto equilibrio al fine di pervenire a una concreta integrazione tra fondazione teoretica e conseguente applicazione nello specifico

⁸¹ Tra i nomi che ritroveremo ai quali dobbiamo il lavoro su questi programmi menzioniamo Franca Ferrari (allora docente di educazione musicale alla scuola media), Roberto Giuliani (allora docente di didattica della musica presso il conservatorio di Campobasso) e Claudio Scimone, indiscussa personalità del panorama musicale, allora direttore del conservatorio di Padova. L'elenco dei partecipanti ai lavori annovera però, oltre ai docenti delle scuole medie e dei conservatori e anche alcuni docenti universitari, Claudia Colombati e Agostino Ziino. Il dettaglio è rilevante per comprendere gli equilibri che venivano posti in gioco nel discutere il merito dei programmi delle scuole secondarie. I programmi non si tramutarono mai definitivamente in legge ma restarono una sperimentazione, autorizzata e regolata, a discrezione dei singoli istituti.

⁸² MARCELLO ABBADO, *L'esperienza di un quinquennio*, in *Atti del IV Convegno nazionale sulla sperimentazione nei licei musicali dei Conservatori*, a cura di P. Cattaneo, Milano, Unicopli, 1985, pp. 21-42.

⁸³ Ivi, pp. 37.

ambito di una professionalità musicale. [...] La soluzione (al carico di lavoro degli studenti) è tagliare i momenti morti e improduttivi riprogrammando le attività in relazione agli obiettivi e ai livelli da conseguire coinvolgendo la componente strumentale per non dar vita a una sperimentazione incerta tra agonismo ambiguo e ostilità dogmatica. Un profondo rinnovamento metodologico potrebbe ridurre le incompatibilità tra i due momenti formativi che si vuole far restare antitetici.⁸⁴

Questo è quanto può essere letto nell'intervento dell'allora dirigente dell'Istituto Regionale di Ricerca Educativa dagli atti del Convegno sulla Sperimentazione nei Licei Musicali dei Conservatori. Alla luce delle prime sperimentazioni interne all'alta formazione si delinea quindi una possibile chiave di risoluzione del problema di convivenza tra insegnamento pratico e insegnamento teorico, tra conoscenza culturale ed esercizio strumentale. Agli occhi dei dirigenti IRSAE e dei direttori dei conservatori si tratta infatti di sperimentare non nei programmi degli strumenti musicali ma nelle metodologie didattiche, non nei modi di trasmissione dei contenuti ma negli oggetti d'indagine. Si affaccia l'idea che lo statuto epistemologico della disciplina è salvo e pregnante quando viene esercitato nella sua purezza e non nel compromesso intermediale con altri domini del sapere, oscillando tra il riduzionismo nozionistico e la pratica fine a sé stessa.

3. L'insegnamento della musica nell'operato Berlinguer

La scuola che si affaccia agli anni '90 del secolo breve fronteggia un insieme di nuovi temi portatori di modernità: l'inclusione della disabilità, i flussi migratori, la necessità di innovazione tecnologica. I governi risposero alle mutate esigenze, per quanto riguarda la secondaria di secondo grado, ripetendo lo schema già sperimentato, cioè quello della vanificazione di proposte di volta in volta elaborate, per morte naturale dei governi promotori. Fu così per le mozioni dei governi Amato e Ciampi (1992 - 1993) con il ministro Iervolino, così per le iniziative del ministro D'Onofrio del primo governo Berlusconi (1994). Il vero portato di novità, sfumato

⁸⁴ BENIAMINO BOCCIA, *Prospettive della sperimentazione*, in *Atti del IV Convegno nazionale sulla sperimentazione nei licei musicali dei Conservatori*, a cura di P. Cattaneo, Milano, Unicopli, 1985, pag.40

anch'esso restando cronaca, arrivò dall'iniziativa del ministro Berlinguer elaborata tra il 1996 e il 2000 (con il subentro del ministro De Mauro) passata sotto il nome di legge 10 febbraio 2000, n.30 dal titolo *Legge quadro in materia di riordino dei cicli di istruzione*.

La riforma di Berlinguer conteneva una serie di istanze mutate da passate iniziative del Partito Comunista (soprattutto quelle di Marino Raicich) tra cui: l'innalzamento dell'obbligo scolastico; l'istituzione di lauree specialistiche per l'insegnamento primario; la creazione di corsi di specializzazione per la docenza nella scuola secondaria; la revisione dello studio della storia centrandolo su quella contemporanea; l'esame di stato con commissione esterna; un discusso sistema di crediti per l'ammissione alla prova finale. Ma l'operazione più solida che la legge 30/2000 intendeva portare avanti era una riforma completa del sistema scuola pensata per avvicinare l'età dei diplomati italiani, allora diciannovenni, a quella degli europei che mediamente terminavano gli studi al diciottesimo anno d'età. Per fare questo l'audace proposta prevedeva una scuola di base di sette anni e una secondaria riconfermata a cinque anni, organizzata nelle aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Si riaffaccia quindi l'aggettivo musicale all'istruzione secondaria dopo le prime timide ipotesi dell'iniziativa Falcucci. La compressione del ciclo primario di studi, dai cinque anni elementari più i tre di scuola media a un unico periodo di sette totali, costituì il nodo problematico centrale. La proposta provocò la reazione delle associazioni sindacali, preoccupate per il conseguente taglio di docenti e il malcontento dei docenti medi che ne percepivano una mortificazione professionale⁸⁵. La legge, di fatto, non arrivò mai a compimento perché il suo piano attuativo non fu raccolto dai successori del governo Berlusconi II.

Del tentativo Berlinguer, al quale va riconosciuto il merito di aver rinvigorito il dibattito pubblico sulla scuola, restò sicuramente l'effetto della legge 21 dicembre 1999, n.508, *Riforma delle accademie di belle arti, dell'accademia nazionale di danza, dell'accademia nazionale di arte drammatica, degli istituti superiori per le industrie artistiche, dei conservatori di musica e degli istituti musicali pareggiati*,

⁸⁵ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, pp. 666 – 668.

che di fatto li trasformava in istituti superiori, cioè universitari. Più nello specifico l'art.1 della legge, al comma 5, dà facoltà alle istituzioni di rilasciare «specifici diplomi accademici di primo e secondo livello, nonché di perfezionamento, di specializzazione e di dottorato di ricerca in campo artistico e musicale» dichiarando l'equipollenza ai titoli universitari al fine dell'ammissione ai pubblici concorsi e ai ruoli per il pubblico impiego. Con l'art.2, inoltre, viene riconosciuta agli istituti la possibilità di stabilire, nell'ambito dell'autonomia di risorse e di indirizzo, convenzioni con istituzioni scolastiche per creare percorsi integrati di formazione mirati al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore o volti al proseguimento degli studi nelle istituzioni stesse⁸⁶. La norma cerca quindi di sanare e regolamentare gli esperimenti che si erano sviluppati sul territorio nazionale sulla scia del modello Parma⁸⁷: nel 1981 a Milano, in seno al Conservatorio Verdi, con ulteriore decreto apposito, era stato istituito un liceo musicale annesso al conservatorio; nel 1987 aveva seguito Trento e anche, nel 1984, creando un *unicum* in quanto a confusione regolamentaria, il liceo musicale di Arezzo che si installò all'interno del classico per sopperire alla mancanza di un conservatorio nella provincia e provvedere quindi, con forze autonome, alla formazione musicale degli studenti.

La legge di equiparazione dei conservatori alle università ebbe ovviamente ripercussioni sugli altri ordini d'istruzione, precisamente sulle scuole e sui licei annessi sia ai conservatori che alle accademie di belle arti⁸⁸. I segmenti inferiori rappresentavano per le istituzioni un imprescindibile vivaio, nell'interesse di una filiera unitaria e controllata. Questi diventavano quindi un'anomalia di sistema considerando un'università con al suo interno la gestione di un corso di studi inferiore, generando un primo esempio di incompatibilità. Abbiamo quindi una situazione frammentaria: conservatori universitari con all'attivo dei licei interni, (usando le docenze dell'insegnamento universitario) e d'altro canto dei licei

⁸⁶ Legge 21 dicembre 1999, n.508, *Riforma delle Accademia di Belle Arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei conservatori di musica e degli istituti musicali pareggiati*, art.1, c.5; art. 2, c.7. Cfr. 2.7.2.

⁸⁷ Cfr. 1.1.4.

⁸⁸ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 645.

ordinari con sperimentazioni musicali che prefiguravano gli indirizzi di liceo musicale già ipotizzati da più tentativi di riforma. La situazione rimase tale fino all'apertura del liceo musicale nel 2010, cioè dieci anni di ambiguità normative⁸⁹.

Altra nota sull'operato del direttivo Berlinguer fu la creazione della facoltà di Scienze della Formazione con il DM 26 maggio 1998 che, dal 2003, abilita pienamente alla professione docente nella scuola primaria e presenta l'insegnamento della disciplina musicologica. Questo insegnamento trovò sviluppo anche in altri corsi di laurea dagli anni Novanta, a partire dal primo corso in discipline delle arti, della musica e dello spettacolo dell'università di Bologna del 1971⁹⁰.

Sempre all'anno 1999 risale il dm 201/1999⁹¹ sull'insegnamento dello strumento musicale alle scuole medie che qui trattiamo quale prerequisito alla futura attivazione degli specifici licei. Sono di fatto passati venti anni dal primo decreto sui corsi sperimentali delle scuole medie (dm 3 agosto 1979) e ventiquattro anni dall'avvio degli stessi nella regione Lombardia (dm 8 settembre 1975). Il testo regola in primo luogo l'insegnamento dello strumento musicale come «integrazione interdisciplinare e arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale», in sintonia con i programmi della scuola media⁹². Proseguendo, il testo dettaglia le modalità organizzative, prevedendo una apposita prova orientativa attitudinale per classi ripartite in quattro gruppi di insegnamento di quattro strumenti musicali. Le ore previste sono destinate alla pratica strumentale individuale o per piccoli gruppi, all'ascolto partecipativo e alle attività di musica d'insieme nonché alla teoria e lettura. Gli insegnanti di strumento vengono chiamati a esprimere valutazioni periodiche e finali con verifica in sede di esame di licenza in forza dell'istituzione di un'apposita classe di concorso alla quale si accede con il possesso dello specifico diploma di conservatorio e successivamente grazie all'espletamento di riservati esami di abilitazione. Al testo, compatto nei suoi 12

⁸⁹ Cfr. 2.7.2.

⁹⁰ Cfr. 2.8.2. Per un approfondimento si può utilmente confrontare con PAOLA BESUTTI, *Storia, musica e musicologia in Italia nell'età della rivoluzione storiografica*, «Rivista italiana di musicologia», 35, 1, 2000, pp. 21 - 66.

⁹¹ DM 6 agosto 1999, n.201 *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n.124, art.11, comma 9.*

⁹² Ivi, art.1.

articoli, segue un allegato con i programmi di insegnamento dello strumento musicale. Vista la forma ora stabile della nuova scuola media, il legislatore ritiene matura la situazione al punto da poter indicare in un allegato a parte: gli orientamenti formativi; gli obiettivi di apprendimento; i contenuti fondamentali; le competenze e i criteri di valutazione auspicabili nonché alcune esemplificazioni metodologiche⁹³. Il legislatore indica come gli obiettivi inseriti debbano essere selezionati dai docenti tenendo conto delle caratteristiche degli alunni e peraltro, ambiziosamente, delle innovazioni della didattica strumentale.

A una lettura completa del dm 201/1999 alcuni elementi ricorrenti sono facilmente individuabili: la vocazione interdisciplinare dello studio dello strumento e la possibilità nel concorrere alle competenze globali del discente (comunicazione; interpretazione del reale; valorizzazione della dimensione sociale e culturale dell'evento musicale). A più riprese viene anche indicata l'attenzione alla dimensione corporea, cioè all'assetto psicofisico, posturale e sensoriale dell'atto performativo. A tal proposito riportiamo qui il punto tre dell'allegato, in merito agli obiettivi di apprendimento:

Nel campo della formazione musicale l'insegnamento strumentale persegue un insieme di obiettivi generali all'interno dei quali si individua l'acquisizione di alcuni traguardi essenziali, quali:

- il dominio tecnico del proprio strumento al fine di produrre eventi musicali tratti da repertori della tradizione scritta e orale con consapevolezza interpretativa, sia nella restituzione dei processi formali sia nella capacità di attribuzione di senso;
- la capacità di produrre autonome elaborazioni di materiali sonori, pur all'interno di griglie predisposte;
- l'acquisizione di abilità in ordine alla lettura ritmica e intonata e di conoscenze di base della teoria musicale;
- un primo livello di consapevolezza del rapporto tra organizzazione dell'attività sensomotora legata al proprio strumento e formalizzazione dei propri stati emotivi;

⁹³ A corollario del testo vengono segnalate delle indicazioni programmatiche per ciascuno strumento che contemplano l'insegnamento di flauto, oboe, clarinetto, sassofono, fagotto, corno, tromba, chitarra, arpa, pianoforte, percussioni, violino, violoncello, fisarmonica. DM 6 agosto 1999, n.201 *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n.124, Allegato A, c.7, Strumenti musicali e indicazioni programmatiche.*

- un primo livello di capacità performative con tutto ciò che ne consegue in ordine alle possibilità di controllo del proprio stato emotivo in funzione dell'efficacia della comunicazione.⁹⁴

In modo alquanto evidente, a differenza di questa premessa, le indicazioni programmatiche per ciascuno strumento musicale scendono nei dettagli. Un determinismo impiantato piuttosto che su una evidente necessità di declinare specifiche competenze, sulla conoscenza e la disponibilità delle letterature di ogni singolo strumento. Così per il pianoforte, alla fine del triennio, l'alunno dovrà saper leggere a prima vista musiche tratte da un elenco a titolo esemplificativo di alcuni autori del repertorio solistico e d'insieme per quattro distinte aree. Molto differenti sono gli obiettivi per gli altri strumenti ai quali, in linea di massima, viene richiesto di saper distinguere le principali figurazioni ritmiche, di utilizzare tutta l'estensione dello strumento in passaggi diatonici e cromatici, di saper differenziare legato e staccato e effettuare variazioni dinamiche e agogiche. In questo frangente risulta quindi evidente come sia il conseguimento di abilità tecniche, anche molto dettagliate, a costituire il nucleo forte dei contenuti. Oscillando tra contenuti specifici e ambiziose competenze formative costruite su abbozzate esemplificazioni metodologiche, i programmi risultano il primo ambizioso tentativo di regolamentare l'esperienza delle scuole medie a indirizzo musicale,⁹⁵ che al momento resta l'ultimo e l'unico, non più ritoccato. Le esemplificazioni metodologiche, dopo aver passato in rassegna le risorse indicate, risultano generiche nei rimandi tra strumenti dell'insegnamento (l'ascolto e la musica d'insieme) e obiettivi (nuovamente nel paragrafo delle metodologie ritornano l'interdisciplinarietà e le nuove tecnologie)⁹⁶. Netta è anche la critica che si può muovere riguardo alle indicazioni programmatiche: «Nel caso del pianoforte, ad

⁹⁴ DM 6 agosto 1999, n.201 *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media*, allegato A, pag.8.

⁹⁵ Da qui in avanti ci riferiamo alle scuole medie ad indirizzo musicale con l'acronimo SMIM.

⁹⁶ ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana*, Milano, Franco Angeli, 2018, pp. 115-119. L'autrice in questo passaggio commenta così il paragrafo quarto del *dm 6 agosto 1999, n.201, Contenuti fondamentali*: «L'acquisizione di un metodo di studio basato sull'individuazione dell'errore, più che un contenuto, è un obiettivo di natura trasversale, nel senso che potrebbe riguardare qualsiasi disciplina. Anche la promozione della dimensione ludico-musicale è un obiettivo, piuttosto che un contenuto. Peraltro, dopo aver più volte sottolineato la ricchezza di prospettive e la natura complessa e articolata dell'educazione musicale attraverso lo strumento, suona assai riduttivo indirizzare la musica d'insieme alla promozione della sola dimensione ludica» Ivi, p.117

esempio, sono prescritti una serie di esercizi tecnici (...). Alla fine del triennio lo studente dovrà essere in grado di eseguire con consapevolezza interpretativa almeno una composizione tratta da quelle contenute in quattro aree. Non si comprende se queste siano distinte in base al genere, alla struttura o al principio compositivo dei brani musicali. Ne viene fuori un *pot-pourri*, per cui spetterà al docente ricavarne un percorso 'dotato di senso'»⁹⁷.

In ultimo segnaliamo l'apparizione, nel marzo del 1999, della fonte normativa che regola l'autonomia scolastica aprendo nella scuola italiana una stagione di novità assimilabili, per matrice ideativa ma con impatto e portata minore, a quella delle sperimentazioni⁹⁸ e che ancora una volta coinvolgerà la possibilità di avvalersi di insegnamenti musicali. Il decreto non riguarda nello specifico l'insegnamento della musica ma, come si vedrà, aprirà dei varchi e delle strategie importanti per sopperire alla carenza strutturale di insegnamenti musicali. Questi *escamotages* permetteranno di procrastinare una risoluzione statica del problema al 1999,⁹⁹ dove l'autonomia divenne anche di ricerca, finanziaria e gestionale, ciò vuol dire non solo una maggiore libertà nella gestione delle risorse economiche ma anche la responsabilità, in capo alle scuole, di sperimentare modelli e strumenti didattici e quindi di fare ricerca educativa¹⁰⁰. La forma dell'autonomia contempla anche la possibilità di articolazione modulare del monte ore, il potenziamento del tempo scuola e la programmazione plurisettimanale. In definitiva una risorsa importante per i dirigenti, titolari pienamente di oneri e onori delle attività di ricerca e che si interessino a progetti e personalizzazioni in grado di rendere appetibile e competitivo l'istituto provvedendo alla pubblicità delle attività predisposte. Nacquero così potenziamenti musicali negli istituti comprensivi di cui però non è stato possibile rintracciare una visione unitaria o una ricognizione nazionale ma cenni diffusi nei progetti attivati nei singoli istituti¹⁰¹.

⁹⁷ Ivi, p.119

⁹⁸ In prima battuta l'autonomia scolastica era stata dichiarata dalla legge 59/1997, cd. legge Bassanini dando alle singole scuole la capacità di regolamentare il servizio istruzione nella loro autonomia didattica e organizzativa.

⁹⁹ DPR n.275 del marzo del 1999.

¹⁰⁰ Il regolamento dell'autonomia del 1999 prevede forme di flessibilità finalizzate all'adeguamento dello studio, dei ritmi di apprendimento e dei percorsi sulla base delle esigenze della specifica popolazione scolastica e quindi si fonda su un rapporto con il territorio di riferimento.

¹⁰¹ Cfr. 7.1.

4. La legge 53/2003

Il governo Berlusconi II (giugno 2001 - aprile 2005) portò Letizia Moratti a Viale Trastevere. Il lavoro del presidente del consiglio continuò con un governo Berlusconi III (aprile 2005 – maggio 2006), sempre nel corso della XIV legislatura, confermando la poltrona di Viale Trastevere al volto noto della politica italiana, conosciuta in qualità di dirigente e imprenditrice. L'operato di questo ministero fu improntato alla razionalizzazione e alla trasparenza nella gestione amministrativa. L'esecutivo sostenne la squadra di governo in tutte le sue attività, grazie a una larga maggioranza che ne garantì la stabilità e la longevità. Il lavoro del MIUR¹⁰² ci interessa in questo contesto per la visione dell'istruzione alla quale invitava e per come l'insegnamento musicale vi trovò collocazione. L'impianto teorico della nuova legge fu affidato al pedagogista cattolico Giuseppe Bertagna, ordinario dell'Università di Bergamo, che si cimentò nel fondere le ambizioni di cittadinanza europea con la necessità di efficienza promossa dal governo¹⁰³.

Rispetto all'operato Berlinguer i cambiamenti più rilevanti si sostanziarono in revisioni pragmatiche, non solo a funzione riorganizzatrice ma anche a indirizzo liberale: in apertura si dichiara il passaggio dall'obbligo d'istruzione al nuovo diritto-dovere all'istruzione, da compiersi per almeno dodici anni e comunque fino al raggiungimento di una qualifica entro la maggiore età¹⁰⁴. La scuola puntava a

¹⁰² Legge n.53 del 28 marzo 2003, *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Non è casuale la scelta di riportare la sigla del ministero. L'ufficio ha sempre assunto diverse diciture sintomatiche del momento storico: 1861 – 1929 ministero della pubblica istruzione; 1929 – 44 ministero dell'educazione nazionale; 1944 – 88 ministero della pubblica istruzione; 1988 – 99 ministero della pubblica istruzione scorporato da università e ricerca in ottemperanza della Legge Bassanini sul decentramento e la semplificazione amministrativa. Nel 2006 nuovamente si costituiscono due ministeri separati (pubblica istruzione e università e ricerca) per poi riaccorparsi nel 2008 in attuazione della finanziaria che riconduceva alle razionalizzazioni del modello Bassanini. Nel 2020, nuovamente viene soppresso il MIUR e vengono istituiti due separati ministeri: il ministero dell'Istruzione (salta l'aggettivo pubblica) e dell'Università e della Ricerca (MUR). Dal 2022, infine, viene istituito il ministero dell'istruzione e del merito (in sigla MIM).

¹⁰³ NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 691.

¹⁰⁴ Nella scuola immaginata da Berlinguer il sistema di formazione professionale non faceva parte del sistema di istruzione e quindi la frequenza veniva definita come obbligo. Per Moratti invece, nel sistema d'istruzione rientrano anche la scuola dell'infanzia e il sistema istruzione-formazione considerando quindi la formazione professionale regionale come uno dei luoghi di assolvimento del riformulato diritto-dovere dell'istruzione. È rilevante come acquisisca quindi un ruolo il sistema regionale che permettere di assolvere ad un diritto-dovere fin ora afferente all'istituzione

favorire «la crescita e la valorizzazione della persona umana»,¹⁰⁵ permettendo, da un lato, la possibilità di iscrivere i bambini alla scuola dell'infanzia a due anni e mezzo e non a più a tre e, dall'altro, rilanciando il ruolo fondante della responsabilità familiare nell'esercizio della possibilità di scelta tra scuola pubblica e privata, paritaria e non. Dal punto di vista della razionalizzazione organizzativa, invece, la legge si proponeva di spiegare con buona esposizione mediatica, la scuola 'delle tre i': informatica, inglese, impresa. Oltre a inserire questi elementi nelle programmazioni didattiche essi diventavano strumenti per il *life-long learning* basato sulla presenza cadenzata di prove gestite dall'istituto di valutazione INVALSI. Entrava, o rientrava in scena, un criticato maestro unico alla scuola elementare e veniva proposto un modello di scuola superiore, nuovamente quinquennale, ripartita al suo interno in due bienni e un anno finale. La nuova segmentazione del percorso secondario, che investì anche la progettazione del liceo musicale, rispondeva a esigenze di distribuzione delle ore e anche a concedere agli studenti e ai docenti di considerare l'ultimo anno una preparazione all'esame di maturità, un periodo di nove mesi di proiezione verso il futuro. Il sistema dei licei della Moratti comprende ancora: artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane. La vera novità consiste appunto nell'indirizzo coreutico attivabile affianco o disgiuntamente a

centrale. Lo stato centrale continua ad occuparsi del settore professionalizzante ma in seno all'istruzione professionale intendendo quindi gli istituti d'istruzione secondaria di secondo grado. La formazione professionale, di competenza delle regioni, fornisce diverse competenze all'interno dei predisposti IeFP. L'obbligo scolastico, così riformulato nel quadro complessivo dell'offerta, divenne uno dei terreni di scontro principali: per Berlinguer l'obbligo scolastico era fissato tra i 6 e i 15 anni, affiancando un obbligo di frequenza di attività formative fino alla maggiore età. Per Moratti la sfumatura è maggiore. Il diritto all'istruzione e alla formazione è assicurato per almeno 12 anni o comunque fino al conseguimento di una qualifica, anche formativa, entro il diciottesimo anno di età. Il diritto si realizza sia nel sistema di istruzione che in quello di formazione professionale rendendole di fatto egualitarie e la fruizione del diritto è un dovere sanzionabile. La nuova visione di diritto-dovere all'istruzione e dei percorsi di formazione professionale a gestione regionale costituisce il corpo del lavoro di Bertagna. Nella sua visione la chiave di volta per invertire la tendenza di un mercato del lavoro povero e di un'economia in deficit è investire sulla creatività dei giovani descritta in termini di ricchezza strategica e convenienza economica. La cultura educativa al timone della riforma è quella di fondere studio e lavoro, permettere a tutti di studiare e lavorare insieme in un sistema in cui assumono pari dignità educativa i licei e la formazione professionale. Dalla visione di Bertagna derivano anche le coppie conoscenze/abilità e capacità/competenze sulle quali sono state ideate le *Indicazioni Nazionali per il secondo ciclo* e il *Profilo educativo, culturale e professionale* su cui si fondano le riflessioni specifiche dell'attività nel liceo musicale che affronteremo nel prossimo capitolo. GIUSEPPE BERTAGNA, *Un unico sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, «Nuova secondaria», VIII, 2004, pp.8 –11.

¹⁰⁵ Legge n.53 del 28 marzo 2003, *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, art.2.

quello musicale già previsto da Berlinguer¹⁰⁶. Accanto ai licei troviamo ancora il sistema dell'istruzione e della formazione professionale, rinvigorito nella sua collaborazione con le regioni.

Vale la pena accennare qui alla legge 268/2002¹⁰⁷, che ha cercato di chiudere il cortocircuito tra conservatori e università determinando l'equiparazione alla laurea dei diplomi rilasciati dai conservatori di musica e anche la validità dei titoli musicali per l'accesso alle classi di concorso delle scuole medie (musicali e non). Sebbene l'idea degli indirizzi coreutici e musicale fosse decisa e promossa, la legislatura non diede tempo al ministro di organizzare la sistematica attivazione degli istituti che quindi avrà avvio dall'anno scolastico 2010-11¹⁰⁸.

In questo contesto istituzionale incontriamo anche il tema della convivenza tra sistema d'istruzione e sistema di istruzione musicale, cioè tra il ministero della pubblica istruzione e l'alta formazione artistica e musicale alla quale afferiscono conservatori e accademie di belle arti impegnate nello stesso segmento scolare. Giunti a una forma relativamente consolidata di scuola secondaria superiore, anche il nodo dell'insegnamento musicale rappresenta un banco di prova per la legislazione scolastica restando, a questo punto di svolgimento delle riforme, di fatto irrisolto e di cui raccoglierà l'eredità il successivo ministro Gelmini.

¹⁰⁶ Volendo confrontare le tentate riforme 2000 e 2003 sicuramente è presente un segno di inversione di tendenza. Nessuna delle due iniziative ha conosciuto esito completo a causa del cambio di segno politico ma, guardando il percorso fin qui fatto dalla scuola secondaria superiore, sono questi due tentativi di riordino globale del sistema scuola e non più di iniziative isolate, scollate e disorganiche. Questo può essere considerato il segno della stabilità politica rappresentata dalla «nuova fase di bipolarismo che ha favorito il ritorno al ruolo centrale del parlamento in tema di riforme e legiferazione invece di sperimentazioni isolate e frammentarie» NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p.704. Tra i punti affrontati da entrambi i governi troviamo i temi centrali e ricorrenti della scuola pubblica: la definizione di diritto allo studio; l'obbligo d'istruzione; la disciplina degli ordinamenti; l'esame di stato; la validità dei titoli per la prosecuzione degli studi.

¹⁰⁷ Legge 628 del 22 novembre 2002, *Misure urgenti per la scuola, l'università, la ricerca scientifica e tecnologica e l'alta formazione artistica e musicale*.

¹⁰⁸ Legge 22 novembre 2002, n.268, *Misure urgenti per la scuola, l'università, la ricerca scientifica e tecnologica e l'alta formazione artistica e musicale*.

3. IL LICEO MUSICALE ALLA LUCE DELLA RIORGANIZZAZIONE DEL SECONDO CICLO D'ISTRUZIONE

1. Il quadro della legge 30 ottobre 2008 n. 169 cd. riforma Gelmini

Al naturale termine della XIV legislatura si apre una breve stagione politica di durata biennale che accorda la fiducia a una sola squadra di governo guidata da Romano Prodi a maggioranza Ulivo - Partito Democratico. Il ministero della pubblica istruzione è assegnato a Giuseppe Fioroni, medico e docente universitario che condivide con Prodi un *modus operandi* molto chiaro: combattere la 'riformite'¹⁰⁹ che ha contagiato Viale Trastevere procedendo con il cacciavite¹¹⁰. Al professore ed ex ministro Luigi Berlinguer viene affidata la presidenza del costituendo Comitato per l'apprendimento pratico della musica¹¹¹ che si fa carico della necessità di diffondere il Progetto speciale musica, predisponendone le linee guida in sintonia con i parametri europei. Al tavolo del comitato siedono musicisti, docenti e direttori di conservatorio insieme con funzionari ministeriali e docenti delle discipline musicali delle università¹¹².

Nel lavoro di Fioroni, per via amministrativa, viene sospeso l'ordinamento della scuola secondaria di Moratti, e quindi anche l'attivazione del liceo musicale,

¹⁰⁹ L'espressione 'riformite' è stata usata del ministro Fioroni stesso durante una visita alle realtà educative della provincia autonoma di Trento per definire 'il virus che da oltre due decenni pervade il sistema scolastico' cercando di modificarne integralmente l'assetto. Nel corso dell'operato del ministro il neologismo è stato più volte utilizzato in accezione negativa e accusatoria. (https://www.adnkronos.com/Archivio/AdnAgenzia/2006/09/13/Cronaca/SCUOLA-FIORONI-MATURITA-TORNI-A-ESSERE-ESAME-SERIO_185058.php, Adnkronos, Settembre 2006)

¹¹⁰ La politica del cacciavite è un'espressione di Romano Prodi che così ha definito l'approccio da attuare verso il sistema d'istruzione. Smontare pezzo per pezzo l'impianto Moratti appariva infatti più agevole alla luce di una maggioranza debole che avrebbe potuto non sostenere modifiche radicali in una scuola ancora intenta a metabolizzare tutti gli input ricevuti nelle ultime legislature e non giunti a compimento. (NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 717) L'immagine è poi rimasta viva nel gergo andando a descrivere un'azione che non soverte i sistemi ma 'li smonta e li regola poco alla volta' (definizione di M. Cortelazzo, in *Le parole della neopolitica*, Treccani online, marzo 2021, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Neopolitica51.html#:~:text=Insomma%2C%20l'immagine%20del%20cacciavite,appare%20tipica%20del%20Partito%20Democratico.)).

¹¹¹ DM 28 luglio 2006, *Decreto istitutivo del comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica*.

¹¹² Cfr. Ad oggi il sito del comitato risponde all'url miur.gov.it/comitato-musica-it.

posticipandolo all'anno scolastico 2008-09, in attesa di un nuovo regolamento sul quale venne avviato il dibattito alla VII commissione cultura della Camera. Questo governo accettò il diritto dovere scolastico e la formalizzazione di un primo periodo di obbligo fino a 16 anni salvando il concetto di formazione fino ai 18, da svolgersi in un biennio non esclusivamente scolastico. Gli otto indirizzi liceali della Moratti tornano a essere sei con la stessa soluzione adottata poi dal successivo governo di centrodestra. Gli istituti superiori restarono nel sistema scolastico statale. Il governo rimase in carica poco meno di due anni, perdendo la maggioranza con l'occasione del mancato accordo sulla riforma elettorale.

Nell'impossibilità di formare un nuovo esecutivo vennero indette nuove elezioni che diedero avvio alla XVI legislatura nella quale il governo Berlusconi IV divenne il più longevo della storia della repubblica (maggio 2008 - novembre 2011). Alla pubblica istruzione Mariastella Gelmini si occupò dei progetti rimasti pendenti dalle gestioni precedenti, cercando la via per la razionalizzazione, l'organizzazione e soprattutto il risparmio vista l'incipiente crisi economica mondiale meglio conosciuta come crisi del 2008¹¹³. Torna quindi in auge il progetto di liceo musicale. Tra le figure presenti nel dibattito sulla scuola non manchiamo di citare il ministro dell'economia Giulio Tremonti e la presidente della VII Commissione Cultura, scienza e istruzione del parlamento, Valentina Aprea. Gli interventi che riguardano l'assetto generale della scuola primaria e del primo ciclo sono contenuti in alcuni articoli della legge 169/2008¹¹⁴.

¹¹³ A tal proposito riportiamo le dure parole rivolte da Giuseppe Caliceti, maestro, educatore e scrittore emiliano ai tagli all'istruzione al fine di saggiare così il clima delle reazioni attorno alla riforma Gelmini: «La scuola primaria italiana, in particolare la scuola del cosiddetto tempo pieno o tempo lungo, era una scuola di indiscussa qualità [...]. La pedagogia che la guidava riprendeva e rinnovava la straordinaria esperienza di quella pedagogia popolare italiana, non togata, non accademica, che nel Novecento ha avuto tra i suoi maestri don Milani, Gianni Rodari, Loris Malaguzzi, Mario Lodi. Educatori straordinari che teorizzavano, in una società sempre più complessa, la necessità della centralità dell'educazione, non la sua subordinazione a un potere o ad un mercato.» GIUSEPPE CALICETI, *Una scuola da rifare*, Milano, Feltrinelli, 2011, p. 12, nella sua lettera aperta ai genitori. Nello stesso pamphlet l'autore riporta come attuali le parole di P. Calamandrei del 1950 quale monito per vigilare criticamente sulle riforme dell'istruzione: «Il partito dominante, non potendo trasformare apertamente le scuole di Stato in scuole di partito manda in malora le scuole di Stato per dare la prevalenza alle sue scuole private. [...] Attenzione, questa è la ricetta. Bisogna tener d'occhio i cuochi di questa bassa cucina.» (GIUSEPPE CALICETI, *Una scuola da rifare*, Milano, Feltrinelli, 2011, p. 33).

¹¹⁴ Legge 30 ottobre 2008, n.169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Di fatto ci sono alcuni importanti ritorni: l'ora da 60 minuti; l'educazione civica, ora, 'cittadinanza e

Per quanto riguarda invece la secondaria di secondo grado la *ratio* procede dalla finanziaria: dai tre licei pensati per sostituire gli istituti magistrali (socio-psicopedagogico, scienze sociali e scienze della formazione) si ottiene il liceo delle scienze umane con un indirizzo economico-sociale e un nuovo impianto votato genericamente alle scienze sociali non solo alla pedagogia e all'educazione; vengono snellite le possibilità di scelta nei tecnici e nei professionali che passano da 750 a 20; reintrodotte le ore da 60 minuti con necessità conseguente di rimodulare le cattedre esistenti; aumentate le ore laboratoriali e di scienze integrate negli indirizzi scientifici; tutti i licei vengono impostati come 2+2+1 dove sull'anno finale intervengono stage e tirocini per mettere in contatto il mondo del lavoro con quello della scuola; la lingua inglese diventa obbligatoria in tutti i quinquenni; un principio meritocratico (cd. bonus produttività) investe la comunità docente. Per la primaria la riforma è effettiva dal 2009 mentre per la secondaria di secondo grado dal 2010. È questo il quadro socioeconomico e politico dal quale prende le mosse la versione definitiva di liceo musicale che ci troviamo qui ad analizzare e ancora oggi attivo.

Il regolamento dei licei è contenuto nel Dpr 15 marzo 2010 n.89, dal titolo *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei [...]* in ottemperanza a quanto espresso nella legge 133/2008 e del suo precedente decreto-legge 112/2008,¹¹⁵ che prevede per il sistema scolastico un criterio di razionalizzazione, accorpamento e ridefinizione dei curricula. Il regolamento è composto da 16 articoli di cui i primi 3, a carattere generale,

costituzione'; il maestro unico; la parcellizzazione del tempo pieno in funzione del modulo; la valutazione numerica dalle elementari. Aprono le sezioni primavera, per accogliere i bambini dai due anni e mezzo e ci si occupa dei libri di testo che possono essere rinnovati solo ogni cinque anni nell'intento di aiutare le famiglie a rimodulare le spese.

¹¹⁵ La specifica intende sottolineare come la genesi della legislazione riguardo i licei sia collegata ad atti di natura straordinaria come appunto il decreto-legge, deliberato dal Consiglio dei ministri ed emanato dal Presidente della Repubblica per pubblicazione imminente e presentazione al parlamento per la conversione in legge. Per sua natura il decreto-legge è una fonte con efficacia temporanea e ha durata massima 60 giorni destinata ad estinguersi se non convertita. In quanto strumento straordinario l'intervento parlamentare è successivo e non preventivo in forza proprio della sua urgenza. In questa circostanza la straordinarietà è definita in termini economici: «vista la straordinaria necessità e urgenza di emanare disposizioni urgenti finalizzate alla promozione dello sviluppo economico e della competitività del paese anche mediante l'adozione di misure volte alla semplificazione [...] alla razionalizzazione, all'efficienza e all'economicità dell'organizzazione amministrativa, oltre che la necessaria semplificazione [...] per garantire la stabilizzazione della finanza pubblica [...] anche nel rispetto degli impegni assunti in sede internazionale». (premessa dl 112/2008).

presentano il sistema dei licei e la loro identità. I successivi articoli descrivono ciascun indirizzo e quelli conclusivi definiscono le modalità di transizione al nuovo ordinamento con alcune specifiche rilevanti nella fattispecie del percorso musicale.

Il testo si apre con l'articolo 'identità dei licei', che ha l'intento di immaginare il profilo del diplomato e quindi fornire degli spunti che ispirino il suo percorso al di là delle specificità di indirizzo. Tutti i licei «forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà»¹¹⁶. Lo studente proseguirà gli studi in un ordine superiore o si inserirà nella vita sociale e nel mondo del lavoro con un atteggiamento «razionale, creativo, progettuale, critico»¹¹⁷. È il profilo di più alto livello che il sistema scolastico immagina per i suoi cittadini. Ecco la nuova organizzazione dei licei: due bienni più un quinto anno il cui carattere terminale è definito come momento di completamento e piena realizzazione degli obiettivi specifici di apprendimento. Il primo biennio ha carattere introduttivo lasciando spazio per compensare eventuali carenze dello studente che ha la possibilità così di assolvere all'obbligo formativo e di cambiare indirizzo attraverso scivoli appositi. Il secondo biennio è dedicato alle competenze caratterizzanti mentre il quinto anno ha carattere terminale. In questo impianto gli indirizzi sono sei: artistico, classico, linguistico, musicale-coreutico, scientifico, scienze umane. A partire dal secondo biennio sono attivati degli indirizzi differenziati nel liceo artistico mentre sono attivabili fin da subito le opzioni economico-sociale nelle scienze umane e scienze applicate allo scientifico. In questo modo l'assetto risponde al criterio di razionalizzazione andando a eliminare tutte le sperimentazioni saggiate dai progetti Brocca ed ancora attive.

Il carattere frammentario di questo quinquennio in realtà non è una novità né nella sua concezione né nella sua articolazione. Il primo biennio, benché passato di moda nelle evoluzioni degli anni Settanta, fa eco al modello ginnasiale¹¹⁸. L'idea qui invece presente di un primo biennio introduttivo sostituisce il tentativo di

¹¹⁶ DPR 89/2010, art.1.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Il liceo classico appariva, fin dalla legge Casati, con un biennio iniziale, denominato ginnasio, la cui numerazione degli anni procedeva in continuità con il segmento medio. Avevamo quindi, ancora nel 2008, una prima, seconda e terza media e poi una quarta e quinta ginnasio a sottolineare il carattere di prosecuzione di un'istruzione di base. Cfr. 1.1.2.

Berlinguer di istituire un primo biennio comune a tutte le secondarie che procrastinasse la scelta d'indirizzo per i quattordicenni. Le classi di frequenza appaiono ora con numerazione dalla prima alla quinta fin dal primo anno di secondaria superiore, per tutti gli indirizzi. La segmentazione del quinquennio risponde inoltre a una necessità pragmaticamente ridefinita dall'Unione Europea tramite l'approvazione dell'EQF nel febbraio 2008 nel quale l'Unione Europea ci chiedeva di stabilire un punto di arrivo in termini di traguardi delle competenze al compimento del sedicesimo anno d'età¹¹⁹. Costituisce novità il quinto anno inteso

¹¹⁹ L'EQF, quadro europeo delle qualifiche, risponde alle raccomandazioni dell'Unione Europea del 2008 riviste nel 2017 (Council Recommendation, 22 May 2017, on the European Qualifications Framework for lifelong learning 2017/C 189/03). Con questo Documento il consiglio europeo risponde all'obiettivo di garantire apprendimento permanente e promuovere la mobilità geografica di studenti e lavoratori. Il testo crea raccordo tra tutti i sistemi di istruzione e formazione europei dei paesi membri spostando l'attenzione dalla durata del periodo di studi ai risultati d'apprendimento definiti in termini di competenze, conoscenze e abilità. Ciascun paese ha correlato i propri livelli nazionali di istruzione e formazione professionale al quadro europeo riportandolo sulle qualifiche rilasciate. L'EQF vuole essere uno strumento per potenziare la mobilità degli studenti e anche dei lavoratori che avranno un descrittore comunitario preciso per le proprie qualifiche. Allo stesso tempo i datori di lavoro saranno così sostenuti nell'interpretazione delle abilità dei candidati plasmando un mercato del lavoro più propriamente comunitario. Dall'EQF deriva la necessità per i docenti e le istituzioni scolastiche di produrre e restituire agli studenti, unitariamente con i titoli di studio del passaggio d'anno, una certificazione delle competenze che attesti la qualifica conseguita. Anche nel liceo musicale ogni docente per ciascuna disciplina è tenuto a correlare le competenze acquisite dallo studente con il quadro europeo delle qualifiche al termine del primo biennio, della quarta classe e con l'esame di maturità da cui deriva la necessità di completare il modello nazionale di certificazione delle competenze (vedi più avanti 6.5). Le discipline vengono poi raggruppate per aree e concorrono ad esprimere una valutazione finale unitaria (base - intermedio - avanzato). Di seguito riportiamo la tabella di corrispondenza che riguarda l'Italia. A titolo esemplificativo riportiamo le descrizioni di EQF 2-3-4 che riguardano la fascia liceale per andare a vedere successivamente come è stato inquadrato nello specifico delle discipline musicali.

EQF1: termine scuola media; EQF 2: primo biennio, 16 anni, termine obbligo, Descrittori: Conoscenze: pratiche di base in ambito di studio o lavoro; Abilità: cognitive e pratiche di base necessarie all'uso di informazioni pertinenti per svolgere compiti e risolvere problemi ricorrenti usando semplici strumenti e regole; Competenze (responsabilità e autonomia): lavoro o studio, sotto supervisione, con un certo grado di autonomia; EQF3: secondo biennio, 18 anni, conseguimento della qualifica professionale regionale triennale Descrittori: Conoscenze: di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito lavorativo o di studio; Abilità: cognitive e pratiche necessarie a svolgere compiti e risolvere problemi scegliendo e applicando metodi di base, strumenti, materiali e informazioni; Competenze: assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro e dello studio, adeguare il proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi; EQF 4: esame di stato, Descrittori: Conoscenze: pratiche e teoriche in ampi contesti, in ambito lavorativo e di studio; Abilità: cognitive e pratiche necessarie a risolvere problemi specifici in un campo di lavoro o di studio; Competenze: sapersi gestire autonomamente, nel quadro di istruzioni in un contesto di lavoro o di studio di solito prevedibili ma soggetti a cambiamenti, sorvegliare il lavoro di routine di altri assumendo una certa responsabilità per valutare il miglioramento di attività lavorative o di studio; EQF 5: diploma di tecnico superiore; EQF 6: Laurea triennale o diploma accademico di primo livello; EQF 7: Laurea magistrale; EQF 8: Dottorato, specializzazione, master di secondo livello. Tratto da: <https://europa.eu/europass/it/strumenti-europass/il-quadro-europeo-delle-qualificazioni>

come conclusivo, dato dal suo carattere di rifinitura e preparazione alla prova finale che permetterà l'accesso alle università, comunque con un anno di ritardo rispetto ai coetanei degli altri paesi membri dell'unione europea.

Il regolamento presenta poi i singoli licei nei loro caratteri generali. Per ciascuno seguono specifiche sugli indirizzi attivabili e il riferimento al monte ore complessivo rimandando ai piani di studio negli allegati. Ecco, quindi, la presentazione del liceo musicale:

Il percorso del liceo musicale e coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all'apprendimento tecnico-pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per acquisire, anche attraverso specifiche attività funzionali, la padronanza dei linguaggi musicali e coreutici sotto gli aspetti della composizione, interpretazione, esecuzione e rappresentazione, maturando la necessaria prospettiva culturale, storica, estetica, teorica e tecnica. Assicura altresì la continuità dei percorsi formativi per gli studenti provenienti dai corsi a indirizzo musicale di cui all'articolo 11, comma 9, della legge 3 maggio 1999, n. 124, fatto salvo quanto previsto dal comma 2.¹²⁰

Appare subito chiaro come l'apprendimento auspicato per questo liceo sia 'tecnico-pratico' e secondariamente di natura culturale. La preponderanza dell'aspetto poietico su quello storico-conoscitivo è presente anche nel periodo successivo che, parafrasando, fa risalire la conoscenza teorica dall'attività 'funzionale'. In questa definizione i linguaggi acquisiti afferiscono alla sfera della pratica (interpretare, eseguire, comporre, rappresentare). Dalla loro acquisizione derivano, conseguentemente e simultaneamente, l'aspetto astratto e concettuale (culturale, storico, estetico, teorico, tecnico)¹²¹.

¹²⁰ Dpr 15 marzo 2010 n.89, art.7

¹²¹ A riprova del taglio accordato all'apprendimento della musica in frangente politico riportiamo l'apertura del *Documento sulla cultura musicale nella nostra società e nella scuola*, del Dicembre 2009, a firma CNPI, consultabile sul sito del Saggiatore Musicale, dove alla pag.1 (<https://www.saggiatoremusicale.it/wp-content/uploads/2021/05/CNPI-Pronuncia-16-dic-091.pdf>) : «I motivi che hanno indotto il consiglio ad una pronuncia di propria iniziativa non vanno ricondotti alla sola sollecitazione di interventi a sostegno della diffusione dei licei musicali sul territorio nazionale, quanto più a quella di promuovere e sostenere la cultura e la formazione musicale e strumentale in ogni ordine e grado di scuola. Questa esigenza è nata inoltre anche dalla constatazione che nel nostro paese c'è carenza di strumentisti provenienti dalla scuola e dalla tradizione musicale italiana». Il documento riporta anche la volontà di scoprire precocemente talenti musicali che però,

Al netto di queste considerazioni e delle loro implicazioni pedagogiche e didattiche, ci soffermiamo ad analizzare, per confronto, il corrispettivo il liceo artistico e accenniamo alla sola struttura delle definizioni per gli altri indirizzi. Differentemente, in effetti, il liceo artistico viene così introdotto:

Il percorso del liceo artistico è indirizzato allo studio dei fenomeni estetici e alla pratica artistica. Favorisce l'acquisizione dei metodi specifici della ricerca e della produzione artistica e la padronanza dei linguaggi e delle tecniche relative. Fornisce allo studente gli strumenti necessari per conoscere il patrimonio artistico nel suo contesto storico e culturale e per coglierne appieno la presenza e il valore nella società odierna. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per dare espressione alla propria creatività e capacità progettuale nell'ambito delle arti.¹²²

In questa presentazione l'aspetto prioritario è chiaramente lo studio dei fenomeni estetici e successivamente la pratica artistica, sottolineando l'acquisizione di competenze metacognitive e poi la produzione e la tecnica. Gli strumenti offerti agli studenti puntano a far conoscere il patrimonio contestualizzandolo e non, come nel corrispettivo musicale-coreutico, ad alimentare la sfera della produzione, in secondo luogo storicizzata.

Ben diverso appare il profilo del liceo classico. Per lui si è pensato a mettere in chiaro in prima istanza i contenuti di apprendimento definendo la cultura di afferenza e connotandola per mezzo delle discipline caratterizzanti. Indubbiamente, per sua natura, il liceo classico non vive il dilemma dicotomico dell'intersezione tra teoria e pratica e si alleggerisce quindi di un problema nell'articolazione delle conoscenze:

non sono intenzionati a confluire nelle SMIM, essendo queste luoghi dove la musica offre un'ulteriore occasione formativa mediata dal mezzo espressivo: «d'altro canto se si privilegia la dimensione pratica nell'apprendimento scolastico della musica, la tentazione di rivolgere l'insegnamento ai più dotati è pressoché inevitabile» (ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, Milano, Franco Angeli, 2014, p.90).

¹²² DPR 89/2010, art.4

Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici, all'interno di un quadro culturale che, riservando attenzione anche alle scienze matematiche, fisiche e naturali, consente di cogliere le intersezioni tra i saperi e di elaborare una visione critica della realtà. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie.¹²³

La compresenza di discipline pratiche e discipline teoriche e la loro convivenza è di fatto tratto distintivo del musicale-coreutico. La prima evidenza, oltre ai contenuti, risulta nel monte-ore e nella sua distribuzione. Nella varietà dell'offerta si oscilla da un minimo di 891 ore nel biennio dei licei a un massimo di 1112 nell'artistico, seguito dalle 1056 del musicale.¹²⁴ Il quantitativo di ore non vuole essere un dato docimologico, ma segnalare il tempo di permanenza dello studente nell'istituto, anche al pomeriggio, e quindi il tempo restante a disposizione per lo studio individuale, di fatto un dato didattico. Nella lettura del piano di studi si evidenzia inoltre come il musicale-coreutico presenti il maggior numero di ore di indirizzo che si sostanziano in: esecuzione e interpretazione (per ciascuno strumento), laboratorio di musica d'insieme, teoria-analisi-composizione, storia della musica, musica d'insieme, tecnologie musicali. Le ore settimanali dedicate a ciascun insegnamento sono poi: tre ore per storia della musica su cinque anni; tre ore per teoria analisi e composizione in cinque anni; due ore su tecnologie musicali nei cinque anni, due e poi tre al triennio per la musica d'insieme, tre e poi due (quindi andando a diminuire) sull'esecuzione e interpretazione al primo strumento. Le ore di esecuzione e interpretazione vengono distribuite su due strumenti, un primo strumento principale, già noto allo studente al momento dell'accesso, per due ore di lezione individuale al biennio, una al secondo biennio e nuovamente due al quinto anno con spirito preparatorio all'esame conclusivo. Le ore restanti dal computo totale di esecuzione e interpretazione sono dedicate allo studio di un

¹²³ Ivi, art.5

¹²⁴ Vedi allegato Tabella 1, Quadro orario del liceo musicale come presentato dal DPR 89/2010. Oltre al dato del numero di ore colpisce il dato del numero di materie: 12 per l'artistico, 13 per il musicale (al biennio); 10 all'artistico e 14 al musicale (nel triennio).

secondo strumento complementare al primo che sarà quindi monodico in caso di primo strumento polifonico e viceversa per due ore nei primi quattro anni per poi scomparire al quinto anno. Risulta curioso evidenziare che nel liceo dedicato all'apprendimento tecnico-pratico, in proiezione verso i diplomi accademici di primo livello (AFAM) e verso lo studio musicologico (università), venga al conto matematico penalizzato lo studio del primo strumento in favore non di una disciplina di carattere musicale generale, ma dell'esperienza della musica d'insieme che guadagna un'ora. Ferme sono invece le ore di profilo storico che si avvalgono dell'insegnamento quinquennale biorario, sia della storia della musica che della storia dell'arte. Nella presentazione del liceo le discipline d'indirizzo appaiono con asterisco in riferimento alle disposizioni finali contenute negli articoli 10-14 che comportano l'obbligo di stipula di convenzione con i conservatori di musica o gli istituti musicali pareggiati, i quali istituiscono un comitato tecnico-scientifico con funzione di controllo e affiancamento nei momenti salienti del percorso: ingresso, uscita, certificazione delle competenze¹²⁵. Allo stesso modo il regolamento stabilisce una quota nazionale massima di prima attivazione dei licei musicali e coreutici nella volontà di distribuirne la collocazione geografica e di calmierare la spesa per le dotazioni organiche e le relative infrastrutture.

2. Iter politico-legislativo

Come abbiamo visto il documento chiave per l'attività e l'organizzazione dei licei musicali è il DPR 89/2010, cioè il regolamento riguardo il riordino dei licei. Definiamo questo materiale come parte della cd. Riforma Gelmini che in realtà consta di un insieme di atti normativi guidati dal principio dell'urgenza e definiti sotto diverse forme giuridiche. I DPR che hanno ridefinito il numero e la forma delle scuole secondarie sono espressione della legge 30 ottobre 2008, n.169¹²⁶ e della legge 6 agosto 2008 n.133¹²⁷ entrambi contenenti provvedimenti scolastici

¹²⁵ DPR 89/2010, art.13. Alle convenzioni scuola-conservatorio e al lavoro del comitato tecnico-scientifico è stata dedicata una separata trattazione (cfr. 6.2 e 6.5)

¹²⁶ Legge 30 ottobre 2008, n.169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

¹²⁷ Legge 133 del 6 agosto 2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.* Il realismo

con lo scopo di riformare il sistema nel suo complesso sebbene nessuno dei due ne contenga una revisione unitaria. Da questo iter atipico derivano le maggiori perplessità, che illustreremo, di chi fatica a definire le decisioni prese per la scuola negli anni 2008/2010 come ‘riforma’, intendendo la mancanza di un piano complessivo di riordino e di un’idea globale, come era stato invece per l’operazione voluta e incompiuta del ministro Berlinguer.

Il primo passo mosso in risposta alla necessità di razionalizzazione è partito dalla raccolta dei pareri di rito: il regolamento è stato inviato al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, nel luglio 2009, e alla Conferenza delle Regioni e delle Province nell’Ottobre dello stesso anno. Il parere del Consiglio di Stato, l’unico propriamente d’indirizzo, ha tardato ad arrivare e è intervenuto solo nel dicembre 2009, quando, a partire dal mese di novembre 2009, era già stato avviato l’esame in commissione cultura-camera. Vista la natura amministrativa di tutti i provvedimenti di riordino dei licei non abbiamo una documentazione corposa sui lavori d’aula: trattandosi di regolamenti la loro discussione è avvenuta in sede di commissione (la VII commissione cultura) presso Camera e Senato, alla presenza dei rappresentanti designati per quella circoscritta sede (in totale una trentina quando tutti presenti). La documentazione che riguarda un passaggio così importante per la scuola secondaria, che ricordiamo anche qui, non era ancora mai stata sottoposta a revisione organica o interventi innovativi, è quindi piuttosto esigua. Dato il numero di partecipanti al dibattito, di molto inferiore rispetto alle aule in plenaria, i tempi di lavorazione però risultano significativamente snelliti. La consistenza di questo iter è stata più volte oggetto di critiche da parte delle opposizioni che hanno ritenuto sconveniente l’esame di un riordino così sostanziale in sedute dalla rappresentanza tanto ristretta, come si evince dai materiali raccolti

che animò l’urgenza dei DPR per le secondarie fu rintracciato in un passaggio di questa fonte normativa, sotto richiesta implicita, che qui riportiamo: «Si rende perciò necessario un profondo e sereno ripensamento dell’impianto complessivo del nostro sistema scolastico e l’avvio e la gestione di una fase di revisione, riordino e essenzializzazione dell’intero quadro normativo, ordinamentale, organizzativo e operativo. Non tanto si tratta di aggiungere a quelle esistenti altre soluzioni innovative, ma di razionalizzare e semplificare l’esistenza e rendere pienamente efficienti i servizi scolastici al fine di raggiungere risultati qualitativi migliori e di più alto profilo.» (Il decreto-legge d’origine, n.112 del giugno 2008, contiene principalmente risoluzioni sulla finanza pubblica con alcuni provvedimenti, di natura prettamente economica, per il mondo universitario e accademico, non nel merito della gestione del MIUR.

che andiamo ad analizzare. Di quanto avvenuto in queste aule sono presenti le minute con proposte e i pareri.

La commissione si è avvalsa anche di tre audizioni, nell'ambito dell'attività conoscitiva, di cui non vi sono minute, trascrizioni o registrazioni perché non indispensabili al procedimento¹²⁸. Di questo passaggio di riordino dei licei in generale, e di nascita del liceo musicale in particolare, abbiamo quindi principalmente delle memorie, raccolte nei depositi dell'archivio storico della Camera. A rendere carente la documentazione vi è anche la mancanza di registrazioni d'aula, soprattutto relative all'attività conoscitiva, alle quali si è cercato di sopperire attraverso la rilettura data dalla stampa del percorso di nascita del nuovo liceo.

L'attività connessa al riordino dei licei si è quindi articolata in: esame presso il senato; raccolta dei pareri; attività conoscitiva (audizioni informali); esame in commissione alla camera, approvazione del parere definitivo e testo risultante. Dei lavori svoltisi tra il luglio 2009 e il gennaio 2010 riportiamo gli aspetti salienti nel tentativo di rintracciare il clima d'aula e il tenore del dibattito per quello che ha riguardato il liceo musicale¹²⁹. Il lavoro di commento che segue si avvantaggia, in prima istanza, della distanza storica dai fatti, relativamente prossimi ma, a quasi quindici anni di distanza, in sufficiente impianto prospettico per consentirne una prima analisi spogliata dalle contingenze. A questo materiale è stato necessario affiancare del materiale amministrativo: principalmente circolari interne, legate al lavoro del ministero e delle sue articolazioni¹³⁰. I funzionari degli uffici

¹²⁸ Per questo lavoro di ricerca sui documenti d'aula ringraziamo il servizio documentazione bibliografica legislativa e parlamentare della biblioteca della Camera dei deputati Nilde Iotti, che si è reso disponibile, a più riprese, nonostante le circostanze pandemiche, ad approfondire le consistenze d'archivio per verificare se vi fossero materiali non ancora digitalizzati utili alla ricerca. Per questa operazione ringraziamo la persona del documentarista Giampiero Sica che ha provveduto in ultima istanza a recuperare i materiali ormai in deposito.

¹²⁹ Gli elementi raccolti vengono dagli archivi informativi della sedicesima legislatura, reperibili solo in seconda istanza, attraverso il dominio 'leg16' e dal lavoro svolto in archivio. La versione ormai obsoleta del sito del primo decennio ha reso necessari numerosi interventi da parte dei webmaster istituzionali per rendere fruibili i contenuti. I materiali in archivio invece, sostanzialmente memorie, non sono stati informatizzati.

¹³⁰ Il ministero della pubblica istruzione, nel 2010, era articolato in tre dipartimenti, di cui uno per il sistema educativo di istruzione e formazione. Ciascun dipartimento era organizzato a sua volta in tre direzioni generali (in questo caso per gli ordinamenti e la valutazione di sistema, per il personale e per lo studente). Le successive riforme dei regolamenti ministeriali hanno puntato a

dipartimentali partecipano attivamente ai processi di riorganizzazione e, tra i loro compiti, idealmente costruiscono i legami e le condizioni attuative delle innovazioni assicurando l'esercizio organico, coordinato ed integrato delle funzioni del ministero¹³¹.

Procediamo quindi ad analizzare i pareri di rito che coinvolgono organi statali (Consiglio nazionale pubblica istruzione; Conferenza delle regioni e delle province autonome; Unione delle province; Consiglio di Stato¹³²). Proseguiremo con un excursus sui lavori della camera, per passare poi a quelli del Senato e terminare con le memorie consultate relative alle audizioni informali in Commissione cultura. Il dato cronologico perde di valore in sé, perché l'attività si è svolta tra il luglio 2009 e il gennaio 2010 in modo continuativo.

2.1 Pareri di rito

È del luglio 2009 il parere del CNPI che ha ritenuto di esprimersi su macro-questioni che interessano i regolamenti predisponendo indicatori di qualità per una prima valutazione al fine di individuare i nodi problematici¹³³. Tra questi indicatori che vengono segnalati, di nostro interesse:

- la continuità educativa, soprattutto al primo biennio, di modo che i percorsi siano unitari e complementari ad altre opportunità formative (i conservatori), prevedendo raccordi con

razionalizzarne l'articolazione dipartimentale comportando difficoltà nel rintracciare i materiali ridistribuiti negli archivi cartacei a loro volta spostati di sede fisica.

¹³¹ In questa fattispecie hanno collaborato e i direttori degli uffici per gli ordinamenti scolastici e la valutazione e la direzione per il personale quale soggetti attivamente partecipi del processo e informati dello stato dell'arte. Nell'ambito di questa componente amministrativa, presente e attiva alla nascita del nuovo liceo, ringraziamo il prof. Marco Bruschi che ha fornito, con piena disponibilità di dialogo, i materiali relativi alle operazioni svolte al tempo dall'amministrazione (memoria dell'audizione in Commissione cultura del 17 novembre 2009 e successivo rapporto di monitoraggio del Comitato scientifico nazionale per il monitoraggio dei percorsi liceali, versione della Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema di istruzione del Dicembre 2016).

¹³² Questi enti vengono riportati in seguito con le rispettive sigle: CNPI, Consiglio nazionale pubblica istruzione; CR, Conferenza delle Regioni; CRPA, Conferenza delle regioni e province autonome; UP, Unione delle province; CS, Consiglio di Stato).

¹³³ Il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, composto da consiglieri delle varie categorie del personale scolastico ha funzione di consulenza tecnico-professionale restituendo pareri facoltativi, obbligatori o vincolanti richiesti dall'amministrazione o pronunciati di propria iniziativa. Il consiglio è stato in parte sostituito nel 2012 dalle funzioni del Consiglio superiore dell'istruzione pubblica sempre formato da circa 70 membri tra eletti e designati dal ministro.

opzioni post diploma dell'istruzione tecnica e professionale e garantendo autonomia di scelta;

- chiarire il ruolo centrale dell'apprendimento stante il fatto che una riforma dell'ordinamento non può riguardare il solo assetto ordinamentale ma anche quello didattico e organizzativo. Per questo motivo non sembra esserci una comune prospettiva culturale tra gli obiettivi di apprendimento fissati dagli schemi di regolamento degli istituti tecnici e professionali e quello liceale. Risulta quindi opportuno chiarire il significato del termine competenza all'interno del sistema, andando a chiarire come l'attività didattica vada intesa in funzione dell'apprendimento;
- la cultura umanistica e quella scientifica devono essere intese come complementari per questo motivo l'organizzazione delle conoscenze su basi epistemiche trova il proprio completamento nella formazione di un'avvertita coscienza storica fondata su diversi codici della comunicazione e su valori che hanno guidato l'uomo nel tempo. Ne consegue l'esigenza di assicurare la complementarità tra i due aspetti della cultura ma anche di garantire pari dignità formativa a tutti gli ordini e gradi di scuole supportando l'azione educativa con insegnamenti quali storia, diritto, economia.

A questo parere si accodano, con toni più o meno accesi, la CRPA e l'UPI che, dal canto della gestione locale, riportano l'attenzione attraverso parere negativo al complesso carico che il liceo musicale richiede alle amministrazioni. In aggiunta «La conferenza delle province italiane si mostra dubbiosa in quanto a funzionalità dei percorsi dei licei per fruibilità. Tali complessità non consentono di cogliere l'assetto complessivo del disegno educativo. Rispetto ai licei manca infatti unitarietà complessiva nell'offerta come restano generiche le indicazioni per istituti tecnici e professionali. La nuova articolazione modulare pone problemi per il passaggio tra i sistemi rilevando l'esigenza di garantire le vocazioni formative dei territori».¹³⁴

Osservazioni simili vengono poste nel dicembre 2009 dal Consiglio di Stato¹³⁵ il quale nota come i percorsi liceali debbano fornire strumenti culturali e metodologici «ma in realtà negli articoli successivi ai singoli licei, con l'eccezione di quello scientifico, viene stabilito che i relativi percorsi sono diretti ad approfondire

¹³⁴ *Nota sugli schemi di regolamento in materia di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici, dei licei*, Conferenza Unificata Province Italiane, seduta del 29 ottobre 2009, pp.2-3.

¹³⁵ Il Consiglio di Stato è un organo costituzionale che si esprime nel merito della giustizia amministrativa come massimo giudice speciale. In quanto tale è un organo terzo, indifferente, indipendente e imparziale rispetto alle questioni sulle quali è chiamato ad esprimersi. Il Consiglio di Stato esprime parere favorevole con osservazioni.

conoscenze, abilità e competenze, mettendo in primo piano quindi obiettivi formativi che però nelle disposizioni generali appaiono in secondo, mentre restano centrali nell'ambito degli istituti tecnici e professionali. Appare indispensabile che quantomeno vi sia negli articoli dei singoli licei un richiamo alle finalità generali dell'istruzione liceale rispetto alla mera acquisizione in chiave strumentale. Il Consiglio di Stato stesso sottolinea come la delega in capo alla legge non contenesse l'esplicita richiesta di riorganizzare il sistema tutto d'istruzione liceale. Il ministero è stato quindi invitato a specificare su quale base letterale, teleologica, sistematica, avesse proceduto a estendere così ampiamente la delega e le finalità di contenimento della spesa»¹³⁶. Il Consiglio di Stato ha valutato sufficienti e comprensibili le risposte fornite in seconda battuta dal ministero evidenziando però la carenza del piano soprattutto per quanto attiene gli aspetti ordinamentali e didattici dell'istruzione superiore liceale. «Si è avuto modo così di chiarire in sede di parere le perplessità derivanti dalla possibile inversione logica che si sarebbe avuta configurando il risparmio delle risorse come il fine e il perseguimento dell'interesse dell'istruzione come il mezzo. Il modello razionale dell'azione pubblica è quello che impone il risparmio come l'effetto di un'ottimizzazione dei processi di allocazione delle risorse e non come conseguenza dell'indebolimento del servizio da erogare. In questa prospettiva le scelte riformatrici effettuate dall'amministrazione non appaiono estranee né tantomeno contrastanti con i criteri della delega la cui genericità appare riscattata dal quadro complessivo dal quale devono risultare linee sufficientemente dettagliate di intervento»¹³⁷. Il testo prosegue evidenziando che le maggiori perplessità le desta il percorso di liceo musicale subordinato a una serie di variabili che «non paiono destinate a garantire pari opportunità formative sul territorio nazionale»¹³⁸.

Tra novembre 2009 gennaio 2010 hanno avuto luogo i dibattimenti alla Camera in sede consultiva per parere al governo. In una decina di occasioni si sono delineate le posizioni delle forze politiche con alcune considerazioni specifiche sul liceo musicale. La discussione si è aperta con un intervento della relatrice Valentina

¹³⁶ *Parere del Consiglio di Stato su affare n. 04596/2009*, p.21, consultabile anche in <https://comitatoscuolapubblica.files.wordpress.com/2009/12/consiglio-di-stato.pdf>.

¹³⁷ Ivi, p.5.

¹³⁸ Ivi, p.6.

Aprèa (FI) di presentazione dei piani di studio per promuovere nell'arco del dibattito una ricognizione del rapporto tra profili e quadri orari. In questa circostanza la relatrice chiedeva di riflettere sull'utilità del rafforzamento, nel liceo musicale, del monte ore destinato alle discipline storiche di indirizzo al fine di garantire una preparazione culturale più solida. L'attenzione viene anche ricondotta alla possibilità dei dipartimenti di stipulare convenzioni e quindi agli scenari di apertura del mondo della scuola nei confronti delle istituzioni del terzo settore e dell'alta formazione. Negli incontri che seguirono si delinearono le posizioni di maggioranza e opposizione: da una parte la discussione dei dettagli organizzativi, dall'altra un'opera di promozione di una scuola riorganizzata e non solo economicamente razionalizzata. L'attenzione viene spesso ricondotta al vantaggio, e alla conseguente responsabilità, dell'istruzione obbligatoria portata a 16 anni e come questo vada affiancato dalla definizione di obiettivi di competenza da raggiungere attraverso l'articolazione sapiente dei piani orari. In questo modo, a parere dell'opposizione, si può parlare di riforma e non di razionalizzazione a seguito di tagli economici. A essere posto sotto esame, quindi, non è tanto il regolamento in sé e i differenti indirizzi, quanto il procedimento metodologico attraverso il quale si è arrivati all'emanazione degli schemi antepponendo la *ratio* finanziaria a quella pedagogica: un eccesso di delega che ha di fatto sostituito atti aventi forza di legge con procedimenti ministeriali. Sono condivisibili anche le affermazioni per le quali l'assenza di una premessa ai tre schemi di regolamento manca di suggerire un'identità comune a tutti i percorsi e quindi di descrivere un forte asse culturale unitario dal quale sarebbero poi discese le tre identità specifiche che si delineano come progressivamente riduttive rispetto a quella liceale:

Il modello gentiliano non appare ancora superato e per farlo non vanno toccate le discipline che rimangono nodali nell'istruzione superiore ma va invece toccato il metodo: superare le lezioni frontali, inventare e accedere a una nuova sintassi e a un nuovo modello del processo di apprendimento. Questo slancio e innovazione non sono presenti nella riforma dei licei, occorre quindi riconsiderare l'intero metodo sottolineando come queste riflessioni debbano accompagnare la riforma stessa. Per farlo sarebbe opportuno partire dalla governance e non dai contenuti quindi pensare alla cornice metodologica prima che ai contenuti.¹³⁹

¹³⁹ Caterina Pes (PD) intervento del 25 novembre 2009, rintracciabile in <https://leg16.camera.it/682?atto=132&tipoAtto=Atto&leg=16&tab=3#inizio>

Le riflessioni specifiche sul liceo musicale ruotano principalmente attorno alle preoccupazioni per le risorse in attivazione, la mancanza di storia della musica e in alcuni pareri anche del latino, la confusione nelle modalità di reclutamento docenti e il numero ristretto e insufficiente di sezioni autorizzate in avvio (quaranta su tutto il territorio). In chiusura al dibattito appaiono anche delle critiche al meccanismo della convenzione, perché i licei «non devono sostituire i conservatori altrimenti diventando ibridi, pertanto i conservatori devono mantenere la loro configurazione in seno all'alta formazione mentre i licei devono essere previsti come percorsi liceali di nuova istituzione»¹⁴⁰.

Nel parere finale approvato¹⁴¹, favorevole con osservazioni, sono contenute invece riflessioni di natura organizzativa: viene chiesto di implementare l'insegnamento delle scienze in tutti i bienni; rafforzare le storie nel musicale-coreutico; attivare le convenzioni con i conservatori per tutelare la tradizione di eccellenza degli studi musicali e coreutici integrandola con la tradizione liceale e tutelando la possibilità di accesso all'alta formazione; valutare la possibilità di superare le quaranta sezioni predisposte in prima istanza.

2.2 Audizioni parlamentari

In linea generale, il maggior numero delle comunicazioni si è espressa riguardo l'assetto complessivo della riforma confrontandosi su tutti i temi generali dell'istruzione superiore e in particolar modo sulla la differente natura di istruzione tecnica, classica e liceale. Gli interventi sono centrati sulla nuova veste dell'istruzione professionale (ora di competenza statale e non più regionale) e sulla sua relazione con gli altri gradi di istruzione. Il focus è rivolto alle materie scientifiche, al centro del dibattito della scuola dell'economia della conoscenza e alla loro nuova collocazione negli ordini di studi¹⁴². Il tempo del dibattito lascia

¹⁴⁰ Paola Frassinetti (PDL) intervento in commissione del 9 dicembre 2009, reperibile in <https://leg16.camera.it/682?atto=132&tipoAtto=Atto&leg=16&tab=3#inizio>

¹⁴¹ È possibile consultare il parere in

https://leg16.camera.it/453?bollet=_dati/leg16/lavori/bollet/201001/0120/html/07

¹⁴² Per economia della conoscenza intendiamo quel ramo dell'economia che studia come si può generare valore dall'utilizzo di informazioni. Concetto di nascita francese all'inizio degli anni 2000 ha attirato l'attenzione della pedagogia per lo studio che restituisce dei meccanismi di diffusione, trasformazione e utilizzo del sapere, intrecciati con le nuove risorse tecnologiche e il loro ruolo innovativo nei processi di apprendimento. L'espressione viene ripresa da più interventi

spazio a un paio di interventi riguardo il liceo musicale che hanno dato la possibilità di ascoltare pareri strettamente tecnici sui requisiti di insegnamento, i requisiti delle ammissioni, la dicitura di alcune materie. Tra quanto pervenuto nulla è stato rinvenuto di specifico dedicato alla metodologia dell'insegnamento della musica, alla sua collocazione nel profilo liceale, all'attenzione nei confronti della filiera o ad aspetti maturi della riflessione pedagogico-musicale (peso delle discipline, distribuzione, formazione dei docenti, insegnamento della storia della musica). In sostanza è mancata la presentazione di una o più cornici introduttive che sentissero il bisogno di affermare il ruolo di questa specifica novità liceale nel quadro generale del sistema scuola e fare il raccordo, con le parole degli esperti, tra il PECUP e il liceo stesso.

I lavori della prima delle tre giornate di audizioni si aprono con la relazione del professor G. Bertagna.¹⁴³ L'intervento si concentra sul nuovo diritto-dovere e sulle sue ripercussioni sulla dignità e la percezione dell'impegno allo studio. Il dovere fino ai 16 anni e diritto fino ai 18, categorizza gli studenti dando due chiamate all'opportunità di successo nello studio: un termine perentorio e uno percepito come opzionale, per coloro i quali potranno permetterselo. Per le parole del relatore il nuovo diritto dovere all'istruzione presenta «una visione che consacra in maniera definitiva il pregiudizio secondo il quale chi studia non deve far altro e chi lavora non deve fare nulla che richiami lo studio introducendo il messaggio che si potrà trovare lavoro senza una formazione adeguata all'interno di una plastica gerarchizzazione delle classi giovanili: chi ha successo e merito e chi invece avendo l'insuccesso non possiede alcuna capacità da premiare»¹⁴⁴. L'intervento prosegue sottolineando l'importanza, in questa dinamica, del sistema di apprendistato, per i licei declinato in alternanza scuola lavoro. Se il rapporto tra pratica e teoria è il fulcro della riflessione sul sistema scolastico, non vi sono qui considerazioni

nel corso delle audizioni. Per una rassegna sull'argomento si può utilmente consultare il saggio di DOMINIQUE FORAY, *L'economia della conoscenza*, Il Mulino, 2006.

¹⁴³ Giuseppe Bertagna, già ordinario di pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bergamo, è stato sentito il 12 novembre 2009 in qualità di direttore del Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento che ha diretto fino al 2022.

¹⁴⁴ Parere di Bertagna G., Allegato alle audizioni della Commissione cultura nella seduta del 12 novembre 2009, pp.7-8.

specifiche sul musicale, per il quale sussisterebbero invece ampi spazi per una disamina approfondita.

Nella stessa giornata vengono ascoltati i rappresentanti di Confindustria¹⁴⁵, sostanzialmente concentrati sul fare cultura dell'impresa, le Associazioni dei dirigenti di scuole autonome, l'Associazione docenti italiani e unioni studentesche, sia di colori politici divergenti che di profili confessionali¹⁴⁶. Dirigenti e docenti lamentano la non condivisione dei piani orari ed esprimono giudizi sostanzialmente negativi, in ragione dell'incapacità dei regolamenti di operare scelte caratterizzanti. A più riprese viene riportata l'attenzione sul sistema di ibridazione che ha consentito di licealizzare gli istituti d'arte e svuotare la formazione artistico-musicale creando percorsi di difficile ricezione e pubblicizzazione. A parere dell'ADI la nascita dell'indirizzo musicale in seno ai licei ha comportato «un eccessivo peso sulle materie generali a scapito di quelle più specialistiche che dovrebbero essere il carattere distintivo di un percorso vocazionale, da inquadrare più propriamente nell'istruzione tecnologica»¹⁴⁷. Per l'Associazione di dirigenti scolastici scuole autonome e libere, con questa operazione di riordino dei licei l'inossidabile cultura umanistica resta decorativa e retorica, nell'alveo di «una tradizione italiana che identifica la cultura con l'avvocatesco e il professorale perdendo l'occasione per estendere la valenza del termine anche all'ambito artistico»¹⁴⁸.

Nel corso delle altre giornate di audizioni appaiono gli interventi più specifici di alcune categorie del settore musicale¹⁴⁹. Il Comitato degli insegnanti di strumento insiste sulla tutela sindacale di alcune categorie di docenti da utilizzare nella nuova scuola¹⁵⁰. La memoria del Coordinamento nazionale per la riforma della formazione

¹⁴⁵ Fa da portavoce Claudio Gentili, direttore generale education.

¹⁴⁶ Tra gli altri ascoltati: il CIDI, Centro di iniziativa democratica per gli insegnanti; DIESSE, Didattica e innovazione scolastica; ADI, Associazione docenti italiani; Alternativa studentesca; Movimento studenti cattolici; Unione degli studenti; Azione studentesca.

¹⁴⁷ *Memoria dell'ADI*, Allegato alle audizioni della Commissione cultura nella seduta del 12 novembre 2009, p.2.

¹⁴⁸ *Memoria dell'Associazione dirigenti scolastici scuole autonome e libere*, Allegato alle Audizioni informali della Commissione cultura nella seduta del 17 novembre 2009, p. 5. Nel testo stesso della memoria si esplicita parentesi il riferimento al lavoro di Carlo Dionisotti, filologo e storico della letteratura italiana del Novecento.

¹⁴⁹ Le successive audizioni si svolsero il 5, 17 e 24 novembre.

¹⁵⁰ *Memoria del Comitato insegnanti di strumento*, Allegato alle audizioni informali della Commissione cultura nella seduta del 24 novembre 2009, relatrice prof.ssa Valeria Profeta.

artistica, musicale e coreutica si concentra su osservazioni di particolare pragmatismo proponendo variazioni all'impianto orario¹⁵¹. La richiesta generica è quella di avere ammissioni stringenti, a numero programmato, con precise competenze in entrata corrispondenti a competenze in uscita, di media difficoltà, per tutelare la selettività all'ammissione. Viene anche suggerito di diminuire le ore di secondo strumento per aumentare le ore di storia della musica e diminuire le ore di musica d'insieme sottolineando espressamente il carattere individuale della lezione di strumento. Tutte le modifiche domandate puntano ad assicurare elevati standard qualitativi per un liceo più orientato a un conservatorio che a una scuola dell'obbligo. Così pure viene osservato come il sostantivo laboratorio, anteposto alle ore di musica di insieme, suoni un impoverimento della disciplina stessa in quanto «definire laboratorio le ore di musica d'insieme è scorretto poiché il concetto stesso di laboratorio implica che tutto si esaurisca nelle ore di lezione e non ci siano nozioni da studiare né compiti a casa. Invece la disciplina implica uno studio a casa dei materiali musicali assegnati a ciascuno studente»¹⁵².

Per quanto riguarda invece i pareri di natura tecnico-amministrativa, è stato audito il presidente della cabina di regia del nuovo ordinamento dei licei, ispettore Max Bruschi. Nella sua memoria scritta l'ispettore delinea il quadro entro il quale ci si è mossi per redigere il regolamento e il ruolo individuato per una cabina di regia che fosse centro di raccolta di pareri formali e informali attorno a quanto presentato in prima lettura. Per questo motivo l'approccio tutto dell'intervento è di natura realista, riportando il contributo in aula ad alcuni assunti di pragmatismo: includere docenti e dirigenti nel dibattito che si svolge all'ufficio scolastico regionale; puntare sulla verticalizzazione per abbattere la dispersione scolastica; ricordare il successo dei dati OCSE PISA sui nostri liceali; sconfiggere la 'sindrome dell'infarinatura' calibrando con questo monito i piani orari, nella consapevolezza che più tempo

¹⁵¹ *Memoria del Coordinamento nazionale per la riforma della formazione artistica, musicale e coreutica*, Allegato alle audizioni informali della Commissione cultura nella seduta del 5 novembre 2009, p. 14. La memoria presenta una dettagliata tabella che evidenzia le modifiche richieste: il numero di ore di storia della musica, da presentarsi in tutto il quinquennio e non solo nei primi due anni come proposto; il cambio di dicitura per 'Musica d'insieme' omettendo 'Laboratorio'; il cambio di dicitura da 'Nuove tecnologie' a 'Tecnologie musicali'.

¹⁵² *Memoria del comitato nazionale di strumento musicale nelle scuole superiori*, Allegato alle audizioni informali della Commissione cultura della Camera dei deputati nella seduta del 24 novembre 2009, p.5.

scuola non equivale a più conoscenza. In questa ottica anche il liceo musicale deve muovere dall'esperienza dei conservatori senza rompere la tradizione di un percorso di alta qualità in «fratture rischiose nella delicata fase di passaggio delle competenze didattiche»¹⁵³. L'ispettore segnala quindi l'iniziativa in essere di nuovilicei.it, prima e unica nel suo genere, che, con la partecipazione di Indire, ha raccolto su un forum online i pareri e i commenti di quanti interessati a dare il loro apporto sui nuovi regolamenti¹⁵⁴.

2.3 Approvazione presso il Senato

Il lavoro del Senato, in sede consultiva su atti del governo, ha comportato un impegno esiguo, avendo la Camera approvato lo schema di regolamento così come si è presentato a seguito del dibattito fin qui analizzato e presentato dal proponente. Il Senato ha quindi avuto lettura di tutti i materiali raccolti e le istanze emerse dalle audizioni qui riportate e ha concluso l'approvazione dello schema di regolamento. L'analisi fin qui condotta ci aiuta a comprendere come la nascita e l'esperienza del liceo musicale sia stata fondamentalmente un'operazione di natura burocratica: gli spazi della comunicazione istituzionale hanno avuto poco modo di approfondire una riflessione pedagogica o più variamente strutturata attorno al processo, in maniera da investire il settore della formazione musicale nel suo insieme. Tutte le perplessità sollevate da chi è intervenuto sopravvivono ancora oggi e continuano ad attendere un processo di revisione che, come vedremo, è rimasto incompiuto.

¹⁵³ *Memoria del presidente della Cabina di regia del nuovo ordinamento dei licei*, Allegato alle audizioni informali della Commissione cultura della Camera dei deputati nella seduta del 17 novembre 2009, p. 12.

¹⁵⁴ Per la consultazione tramite webarchive del forum di nuovilicei.it, apertosi per volere dell'ufficio ministeriale sulle indicazioni nazionali, ringraziamo il supporto tecnico del dot. Antonio Sofia di Indire che si è reso disponibile a fornire i contenuti ancora conservati. Dalla lettura si è evinta una scarsa partecipazione dei docenti con alcuni contributi, tra cui utilmente segnaliamo la presenza di docenti di discipline generiche e non solo musicali. Le preoccupazioni maggiori si raccolsero, come si può leggere, attorno al reclutamento docente e alle dinamiche organizzative che avrebbero coinvolto il nuovo liceo nell'alternanza gruppo classe/lezione individuale.

4. IL DIBATTITO PUBBLICO

1. Interventi su quotidiani e settimanali nazionali

Per ampliare la ricerca è stato utile considerare quanto è stato riportato dalla stampa nazionale attorno al progetto del liceo musicale. Obiettivo di questa fase della ricerca è stato quello di ricostruire come il liceo sia stato presentato all'opinione pubblica dalla stampa, rintracciando delle linee comuni di narrazione che si sono snodate dal 2010 al 2020. Questa indagine restituisce la misura di come la stampa nazionale corrente si sia occupata del liceo musicale, quindi di musica nella sua accezione di formazione. Quanto preso in esame proviene dagli archivi dei maggiori quotidiani (Repubblica, Corriere, Unità, Stampa)¹⁵⁵. Oltre a restituire una panoramica generale sul servizio fornito dai quotidiani nell'informare le famiglie e segnalare il nuovo liceo, sono stati preferiti articoli a firma di musicologi, ricercatori e giornalisti che si occupano correntemente di scuola e politica scolastica. In tutti i quotidiani è possibile seguire le fasi che hanno coinvolto il liceo musicale che per comodità possono essere organizzate in quattro segmenti temporali: il progetto di riforma e di liceo dal 2009; dall'apertura al 2015; il racconto della prima maturità del 2015; dal 2015 ad oggi con la stabilizzazione dei docenti e le vicende pandemiche.

1.1 Dal progetto di liceo all'apertura

Quando il progetto di liceo musicale diventa fattivo si affacciano i primi contributi che lavorano soprattutto alla divulgazione dell'informazione alla cittadinanza. Come visto la partenza della riforma è stata particolarmente caotica ed il tempo a disposizione per pubblicizzare i nuovi indirizzi e comunicarli correttamente è stato

¹⁵⁵ In bibliografia presentiamo una sezione dedicata agli articoli di giornale selezionati e qui citati. La ricerca si è svolta partendo dal canale MLOL e fruendo degli archivi acquistati da Unimore, dall'OPAC dei comuni di Milano e di Reggio Emilia. Gli archivi digitali presentano con completezza quanto pubblicato dando modo di scaricare i contenuti. Alcune testate offrono raccolte meno esaustive di altre o campi di ricerca meno selettivi e restrittivi rendendo non immediata l'individuazione dei contenuti. Particolarmente completo l'archivio di Repubblica e del Corriere della Sera che hanno restituito fin da subito i risultati più pertinenti. I parametri usati per restringere il campo ovviamente sono stati 'liceo musicale' con una ricerca disgiunta per lemma, nel periodo 2010-2020, fatta eccezione per l'archivio dell'Unità che cessa le pubblicazioni nel 2014 per riprenderle a periodi alterni disperdendo le fonti in archivio, disponibili solo parzialmente.

residuale immaginando la conclusione dell'iter amministrativo nel gennaio 2010 e la chiusura delle iscrizioni alle classi prime nel mese seguente¹⁵⁶. Il dibattito ovviamente era già stato avviato, ma le attività di orientamento agli studenti, di norma, partono dagli e negli istituti superiori nel novembre dell'anno precedente (in questo caso quindi novembre 2009), dando la possibilità di visitare scuole, laboratori, conoscere i docenti e i servizi, prendere consapevolezza dell'offerta formativa. Forzatamente, quindi, i genitori e gli studenti non hanno avuto i tempi e gli strumenti per orientarsi nella scelta trovandosi a febbraio 2010 a scegliere la scuola per il settembre successivo sulla base di una tabella oraria provvisoria, senza certezza sulla gestione del tempo scuola, dei carichi di studio e neppure degli insegnamenti strumentali che sarebbero stati attivati¹⁵⁷. Analoga difficoltà hanno vissuto le scuole che hanno svolto attività di orientamento (produzione di materiale divulgativo, informative alle famiglie, incontri dedicati), senza avere la certezza di poter poi rientrare nel numero limite dei quaranta istituti attivabili in prima istanza segnalati dal DPR, senza sapere come e con quali tempistiche sarebbero arrivati i docenti provenienti non si sa da quale elenco o graduatoria per svolgere attività in dei locali che fino ad allora non avevano mai visto impegni pomeridiani 'rumorosi'. In questo frangente tutta l'opera informativa svolta dei quotidiani è stata importante ma oltre alle preoccupazioni di natura tecnica, trovano spazio nei giornali anche quelle di natura pedagogica: il liceo Moratti viene descritto 'muto e sordo' nella sua ghettizzazione della cultura musicale «a favore in una non meglio identificata offerta privata il cui unico ago della bilancia torna a essere il censo»¹⁵⁸. Anche il musicologo Giorgio Pestelli, dalle colonne della Stampa, dà voce alle preoccupazioni che hanno ricondotto la musica in uno 'specialismo triviale' degno delle peggiori scuole americane che «vuole perpetuare l'attuale ignoranza musicale nelle future classi dirigenti del paese»¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Cfr. 1.3.1.

¹⁵⁷ A tal proposito la redazione dell'Unità infierisce con un trafiletto di copertina per riportare ad un articolo di primo piano (intitolato *Tagli e tagli*). Il titolo del contributo, a firma della redazione, è *Gelmini parla di una scuola che non c'è* (L'Unità, 3.9.2010).

¹⁵⁸ CRISTINA NADOTTI, *I giovani chiedono più musica ma il modello Moratti la esclude*, «La Repubblica», 3.2.2005.

¹⁵⁹ GIORGIO PESTELLI, *La musica boccia la scuola*, «La Stampa», 12.7.2009. Il professor Pestelli è docente emerito di musicologia all'Università di Torino. L'autore si riferisce al primo piano orario in cui, tragicamente, per la storia della musica, era prevista solo un'ora, impoverendo la disciplina anche al musicale e che ha necessitato la mobilitazione dell'ADUIM (cfr. 1.2.1).

Nell'estate precedente al 2010, alle preoccupazioni logistiche si affiancarono quelle più nel merito illuminando l'aspetto performativo sotto la nuova luce della ribalta mediatica¹⁶⁰. Se da una parte oggettivamente l'introduzione di un test di ammissione per la scuola dell'obbligo solleva le remore e le preoccupazioni dei pubblicisti, d'altro lato questo aspetto di selettività vocazionale richiama alle penne i talent show televisivi. Questo tratto si fa pervadente nella narrazione, dagli articoli di fondo agli occhielli: «Canto, chitarra, percussioni, non è il programma della sfida di Amici di Maria De Filippi ma il piano dell'offerta formativa dei nuovi licei targati Gelmini»¹⁶¹. Ancora dalle pagine interne di cronaca del Corriere: «vogliamo formare musicisti non musicofili»¹⁶², avvalendosi delle parole dei docenti di conservatorio nella loro necessità di «stabilire un numero chiuso per l'accesso a questa scuola prevedendo già il tutto esaurito sull'onda dei talent show che inviteranno a prendere d'assalto questo genere di liceo. Si conta anche sul buon senso delle famiglie. Inutile iscrivere chi risulta inabile alla danza o è stonato solo perché quel tipo di liceo è di moda. Bisogna prendere ad esempio, due dei severi 'prof' della scuola di amici, selettivi proprio per il bene del successo dello studente»¹⁶³. L'articolo riconosce che non tutti gli studenti faranno i musicisti e «molti sceglieranno di diventare dilettanti con la D maiuscola, come se ne incontrano tanti all'estero»¹⁶⁴. Il corriere conclude gli articoli con interventi di personalità del mondo della musica come Uto Ughi e Daniel Harding per riportare interviste e dichiarazioni che vogliono lodare la scelta di creare un liceo apposito come da anni era atteso. Dalle colonne dell'Unità, che svolge nettamente il ruolo dell'opposizione, emergono a gran voce le critiche di docenti e intellettuali che si sono sentiti ignorati nel dibattito, in ragione soprattutto di una scomoda battuta del premier di Forza Italia che, ben in evidenza nel catenaccio, incoraggia il liceo musicale come luogo per studiare le sue canzoni quale emblema di una cultura

¹⁶⁰ SALVO INTRAVAIA, *Scuola, si riparte tra tagli tra precari e classi sovraffollate*, «La Repubblica», 2.9.2010.

¹⁶¹ VIOLA GIANNOLI, *Canto, chitarra e danza, al liceo boom di studenti ma mancano i prof*, «La Repubblica», 5.9.2010.

¹⁶² GIULIO BENEDETTI, *Nuovo liceo musicale, si pensa al numero chiuso*, «Corriere della sera», 14.6.2009.

¹⁶³ Ivi.

¹⁶⁴ Ivi.

musicale italiana¹⁶⁵. Il titolo lascia pochi dubbi sulla lettura, trattandosi di una pagina di primo piano all'interno delle prime otto facciate del quotidiano: «Sforbiciate all'istruzione, con Gelmini si studia di meno e anche peggio»¹⁶⁶.

1.2 Dall'apertura al 2015

Dall'apertura in poi, tra il 2010 e il 2015 i quotidiani si occupano dell'esame d'ammissione e del rapporto tra licei e conservatori cercando di dissipare le difficoltà dell'intreccio della nuova filiera. Una volta raccolte le domande di iscrizione, il Corriere riporta quanto l'esame di ammissione sia stato un necessario filtro per le eccedenti domande ricevute da tutti gli istituti. Il tenore del confronto sull'esame di ammissione apre un filone di dibattito importante attorno alla legittimità della prova in età di obbligo¹⁶⁷. Prende piede il criterio del merito «senza creare allarmismi, in quanto nelle scuole di tutta Italia, gli studenti in eccedenza accetteranno uno spostamento d'ufficio all'istituto indicato come seconda scelta»¹⁶⁸. Non è una discriminante banale se la prima scelta è un liceo musicale, ma la seconda, per necessità logistiche, ad esempio è un istituto tecnico o una scuola collocata in un altro comune. Gli esami di ammissione appaiono oggi consuetudine in licei selettivi di tutta la penisola, facendo ogni anno notizia per l'alto numero di richieste. Da Torino a Palermo le selezioni vengono anticipate alla terza media e talvolta alla seconda, «fornendo uno strumento essenziale per la formazione delle classi: intelligenze omogenee tutte insieme»¹⁶⁹. Il necessario inserimento di un esame di ammissione per tutti i nuovi licei vocationali ha contribuito ad abituare l'utenza alla selettività del servizio al pubblico, mettendo nella cronaca sullo stesso livello un esame d'accesso al liceo coreutico e quello alla sezione internazionale del liceo Virgilio di Roma, che vuole tutelare l'alto rendimento del suo istituto. Ricordiamo che, come per la scuola media a indirizzo musicale, esistono altri

¹⁶⁵ MARIANELLA IERVASI, *Superiori, con Gelmini si studia di meno e anche peggio*, «L'Unità», 5.2.2010. Nel catenaccio di questa pagina appare «Il premier: al musicale studiate le mie canzoni con Apicella».

¹⁶⁶ Ivi.

¹⁶⁷ Vedi cap. 5.1 e 6.3.1.

¹⁶⁸ CORRADO ZUNINO, *Alle medie test d'ingresso per meritarsi il liceo, Test di ingresso anche per i licei così avremo gli studenti migliori*, «La Repubblica», 19.3.2013.

¹⁶⁹ Ivi.

criteri, pure meritocratici ma meno taglienti per selezionare l'utenza: stabilire una media necessaria in ingresso; visionare lo storico delle valutazioni; chiedere una relazione proveniente dalla scuola media con tabella di giudizio relativa alle materie di indirizzo o altri dettagli importanti (i testi affrontati ad esempio). Tutti strumenti intermedi e potenzialmente meno dannosi di un test d'ammissione indubbiamente valutativo e non orientativo come è quello delle SMIM. Accanto al criterio meritocratico preoccupa anche il criterio della formazione delle classi, per il quale rappresenta un punto di forza e una necessità la costruzione di gruppi di apprendimento con intelligenze omogenee da tenere insieme, in una logica che esclude sia le difficoltà d'apprendimento che le intelligenze multiple. In ultimo, di tutti questi strumenti alternativi alla scuola del merito, *tout court* si possono fare usi proporzionali come consente il regolamento dei singoli istituti, attribuendo un peso più o meno grave alla prova in ingresso o alle pagelle pregresse o ai report dei docenti del primo grado. Sono tutte sfumature del diritto-dovere che la scuola primaria ha ben imparato a calibrare nel corso del suo sviluppo storico.

Nei cinque anni tra l'apertura delle scuole e la prima maturità si affacciano anche le rimozioni dei licei che non sono riusciti a rientrare tra le prime attivazioni, primo fra tutti, Bologna, che con la sua tradizione musicale rivendica sulle testate nazionali il diritto ad avere un liceo musicale ben integrato nel tessuto urbano e con uno sguardo dedicato al lavoro del DAMS universitario. Analoghe riflessioni per il liceo di Acquaviva delle Fonti (TA), di Modica (RA) e di Torino, realtà ricche di cultura musicale nella loro tradizione conservatoriale, bandistica o universitaria. Proprio attorno alla presunta dicotomia liceo-conservatorio si affacciano sporadici articoli riflessivi. Secondo i giornali questa «torbida atmosfera» conduce a un «pesantissimo effetto collaterale, una sorta di *'character assassination'* che scredita un mondo musicale impastato più di vizi che di virtù e spiana la strada alle scatologiche del culturame parassitario e delle élite»¹⁷⁰. Alle cronache si affacciano in ultimo anche gli addetti al settore detrattori di un liceo musicale che doveva

¹⁷⁰ GIORDANO MONTECCHI, *Conservatori o licei? L'equivoco funesto*, «L'Unità», 27.11.2013. Ricordiamo brevemente che in questo frangente i conservatori avevano appena applicato riforma del '99 (cfr. 1.2.3) e stavano quindi organizzando i corsi pre-accademici, circostanza per la quale un Conservatorio ormai universitario si deve occupare per natura della contingenza anche dell'istruzione di base (cfr. 1.2.3; 2.7.2)

rimanere nell'alveo del Conservatorio proteggendo la natura AFAM della filiera: si struttura così l'ipotetica rivalità tra licei e licei dei conservatori, che riesce a confondere in modo magistrale l'utenza già disorientata dei tredicenni interessati al percorso musicale¹⁷¹.

1.3 Il racconto della prima maturità musicale

Un altro momento di cronaca importante per il liceo musicale si accende sulla stampa nel 2015, all'occasione della prima maturità. Riportiamo qui tre tra gli articoli rintracciati negli archivi che presentano un buon equilibrio della narrazione complessivamente resa al pubblico: da un lato ragazzi che si sono divertiti nell'arco del quinquennio inseguendo le loro ambizioni passionali di adolescenti stravaganti e alternativi, da un altro lato studenti interessati che hanno seriamente approfondito una disciplina. Questi ragazzi, apre uno degli articoli di Repubblica, «suonano nei garage con i loro gruppi rock, cantano nei locali e intanto sognano di diventare musicisti di fama»¹⁷². Proprio a loro la scuola dà la possibilità di sostenere una maturità insolita, infatti, «sul banco un foglio di carta in cui si chiede agli alunni di armonizzare un basso, in altre parole trovare gli accordi giusti per arricchire un accompagnamento essenziale. Così, cuffie sulle orecchie, mano al pentagramma e poi via a lavorare con la tastiera o con la chitarra per sei ore. Dopo la pausa pranzo gli studenti tornano individualmente davanti alla commissione per dare il meglio di sé con strumenti musicali diversi»¹⁷³. Un'immagine di studenti simpatici e diversi dagli altri come solo possono essere interessanti ai limiti della divergenza degli adolescenti artistoidi. C'è poca traccia della serietà nell'affrontare il percorso, dell'impegno richiesto, della difficoltà delle prove che stanno per sostenere, della severità richiesta dal percorso. Intermedia risulta invece la narrazione di un secondo articolo che descrive le condizioni degli studenti musicisti differenziando tra chi ne

¹⁷¹ ANGELO FOLETTO, *Il liceo musicale a rischio estinzione*, «La Repubblica», 5.6.2014, ANDREA MELCHIORRE, *Non vogliamo rinunciare al musicale*, «La Repubblica», 6.6.2014.

¹⁷² CLAUDIA BRUNETTO, *Ore otto, esame di armonia, la maturità insolita degli studenti musicisti*, «La Repubblica», 19.6.2015. In evidenza come sommario: «La musica mi appartiene, lavorerò sodo per diventare una cantante e dirigere un'orchestra», e ancora «Mi sono divertito tanto in questi anni, il mio sogno è aprire uno studio di registrazione a Palermo» (ivi)

¹⁷³ Ivi.

farà una professione e chi sceglierà un'altra strada avendo appreso però durante il percorso come gestire la tensione grazie alla frequentazione delle performance e del palcoscenico. Ne risulta un liceo pensato per dare una preparazione completa anche e soprattutto in vista dell'università¹⁷⁴. Più nobilitante e decisamente centrato sull'aspetto dell'impegno e dello studio serio è l'ultimo contributo, nel quale studenti preoccupati per le regole di armonia, che hanno rinunciato alle ore di educazione fisica per proteggere le proprie dita, si scambiano con linguaggio competente commenti approfonditi sulla qualità di quanto hanno appena composto per la seconda prova¹⁷⁵. L'articolo riporta i titoli dei repertori selezionati per la prova pratica con i diversi strumenti e accenna al rispetto con il quale i ragazzi custodiscono gli strumenti anche se sono pronti a riporli per i prossimi anni avendo scelto di seguire un'altra strada.

1.4 Dal 2016 a oggi

Per quanto riguarda la fase dal 2016 al 2021 i quotidiani aggiungono poco in merito alla narrazione del liceo musicale, focalizzandosi sulle questioni sindacali. Proprio del 2016 infatti è il concorso per la stabilizzazione dei docenti, che attraverso un complesso intreccio di normative ha permesso l'assunzione di nuovi insegnanti riservando una percentuale dei posti a quelli che, di ruolo alla scuola media, avevano fino a quel momento occupato le cattedre del liceo¹⁷⁶. L'*impasse* avrebbe

¹⁷⁴ STEFANO PAROLA, *La prima maturità del liceo musicale tra arpe e contrabbassi*, «La Repubblica», 24.6.2016.

¹⁷⁵ TIZIANA DE GIORGIO, *La prima maturità del liceo musicale, niente fogli, una tastiera e oggi si suona*, «La Repubblica», 19.6.2015.

¹⁷⁶ Si tratta del ben noto meccanismo dell'utilizzazione, quando un docente di ruolo in un ordine di scuola possiede presta le di servizio in un altro ordine di scuola. Nel 2016 non esistevano docenti abilitati all'insegnamento delle discipline musicali presso i licei se non coloro i quali avevano appena ottenuto il titolo abilitante alle medie e al liceo a seguito dei corsi di didattica della musica nei conservatori. Gli insegnamenti di discipline musicali alle secondarie di secondo grado non erano mai esistiti (eccezion fatta per la generica disciplina musica ai professionali e al vecchio magistrale, ormai decaduta, per la quale non era necessaria abilitazione specifica ma solo il diploma di conservatorio in un qualsiasi strumento). Da un lato quindi nuovi docenti appena formati appositamente per le materie strumentali, dall'altro lato docenti con una maturità di servizio in forze alla scuola media sulle cattedre di strumento e presenti nei licei fin dalla loro attivazione. La battaglia sindacale si è combattuta tra la tutela di un diritto acquisito dai docenti più anziani e la tutela di una nuova immissione per i giovani ai quali era stato promesso un canale occupazionale. Il governo segnalava, dopo procedimento concorsuale, le nuove assunzioni specializzate sulla base del merito, avendo fatto della guerra al precariato una missione acquisita

riguardato soltanto l'amministrazione se non fosse che, con l'appoggio delle sigle sindacali, i docenti hanno assunto gli strumenti per sollevare la stampa in favore di un loro diritto acquisito. I titoli alzano i toni del dibattito confondendo chi legge gli articoli attraverso l'immagine di docenti cacciati, messi alla porta, scansati da un governo contrario alla continuità didattica fondamentale per l'apprendimento musicale. I titoli affrontano con toni di allarmismo argomenti davvero troppo compressi per chi non è interno ai meccanismi della scuola creando messaggi contraddittori di cui la situazione, già di per sé nebulosa, non poteva trarre giovamento ma semmai discredito¹⁷⁷. Dal 2016 a oggi l'interesse della stampa verso il liceo musicale rimane piuttosto marginale. Alcuni interventi sporadici hanno riportato le esperienze e le difficoltà del liceo durante la pandemia focalizzandosi sulle curiose e intraprendenti iniziative delle scuole nel gestire la didattica a distanza (lezioni di strumento da remoto, mancanza di connettività, impossibilità nell'esercitare la musica d'insieme).

In conclusione, la ricerca negli archivi dei quotidiani ha confermato il modesto rilievo dato dai giornali a questo nuovo liceo. È presente lo spazio informativo e divulgativo verso le famiglie, ma nel complesso il racconto che viene consegnato oscilla tra l'aspetto dell'intrattenimento, performativo e mediatico, e quello di una forma di studio non ben identificata, i cui contorni restano confusamente tratteggiati. Basti pensare che è presente la definizione di basso continuo nel racconto delle prove di ammissione, ma non la spiegazione dei contenuti di teoria analisi e composizione o un approfondimento specifico sull'importanza dello studio della storia della musica nella sua valenza interdisciplinare. Tra l'aspetto *talent show* e quello dei contenuti culturali sicuramente il primo resta predominante, avvalendosi anche, gioco-forza, di un linguaggio ben noto alle pagine di giornale

dalla mala gestione dei governi precedenti. I docenti 'utilizzati' sarebbero quindi passati di ruolo per diritto acquisito, riservando a questi ultimi una quota di immissioni sui licei.

¹⁷⁷ SALVO INTRAVALIA, *Il pasticcio dei licei musicali: professori messi alla porta*, «La Repubblica», 3.3.2016.

MASSIMILIANO SALVO, *Spettacolo a De Ferrari contro la Buona scuola*, «La Repubblica», 22.3.2016.

ILARIA VENTURI, *Bologna, Protesta del liceo musicale Lucio Dalla: Non toccate i nostri prof*, «La Repubblica», 23.3.2016.

come alle televisioni e alla cultura mass-mediatica. ‘Il liceo di amici’¹⁷⁸ riappare anche in pandemia. La restituzione di sapere resta un aspetto secondario e marginale probabilmente perché neppure i giornalisti sono stati in grado di raccontare e definire i contorni di una conoscenza sfrangiata, pluriarticolata in diverse materie. Fedele è invece la dimensione problematica che emerge dalle letture: ingerenze sindacali, mancanza di fondi, organizzazione improvvisata, penuria di spazi. Si compone un quadro istituzionale e amministrativo già di per sé disorientante, che descrive un liceo più improvvisato che meditato nella fatica generale di un paese stretto e lungo nella distribuzione delle scuole e in affanno tra conservatori e licei.

2. Riviste pedagogiche

In questa sezione raccogliamo tutte le pubblicazioni specialistiche apparse dalla nascita del liceo in poi che hanno puntato l'attenzione sulla novità del liceo musicale nel sistema delle scuole secondarie superiori. È stato opportuno suddividere la trattazione in due ulteriori parti: le riviste pedagogiche e pedagogico-musicali della comunità scientifico-universitaria che hanno visto interventi sia di docenti di discipline musicologiche che di docenti di materie pedagogiche generali ed una seconda sezione dedicata alle riviste pedagogico-musicali afferenti alla sfera dei conservatori, che hanno ospitato, a più riprese, gli interventi di docenti AFAM delle scuole di didattica e pedagogia musicale, anche di discipline esecutive. Questa contrapposizione AFAM - Università è volutamente accentuata, in quanto esplicita il fulcro della riflessione critica che qui si palesa: l'incontro-scontro tra pratica e teoria¹⁷⁹. La questione si era già affacciata nelle parole di quanti, intervenendo in corso di audizioni parlamentari, avevano commentato l'avvio del nuovo liceo e il suo ruolo nel sistema formativo. La riforma Gelmini è d'altronde la riforma dei cicli e dell'istruzione tecnica che ha spinto nella direzione di restituire alle applicazioni pratiche e laboratoriali una nuova connotazione valoriale. Il binomio teoria-tecnica

¹⁷⁸Espressione mutuata da, ILARIA VENTURI, *Bologna, Protesta del liceo musicale Lucio Dalla: Non toccate i nostri prof*, «La Repubblica», 23.3.2016.

¹⁷⁹ A tal proposito la riflessione giova del contributo dato dalla pedagogia dei cento linguaggi di Reggio Emilia che ha fatto del tema ‘*teachers and practitioners*’ uno dei nodi principali dell’esperienza educativa reggiana. Nella terza parte del presente lavoro approfondiremo l’aspetto reggiano in relazione a questa ricerca. Cfr. 3.9.1.

(o teoria-pratica), nettamente dicotomico, è di fatto il nodo centrale di tutte le riflessioni attorno al nuovo liceo. Come vedremo, il problema che soggiace è la mancanza d'identità e autonomia della materia che ne delinea contorni e caratteri sfumati ai più, per questo gli autori si impegnano a definire lo statuto epistemologico della disciplina di cui parlano anche le Indicazioni Nazionali per il curricolo¹⁸⁰. Nelle letture che seguono è da notare come, nell'arco dell'ultimo ventennio, una volta assodata la presenza della musica a scuola, si è andata strutturando una nuova visione della materia che cerca di emanciparsi da «ludico intrattenimento bambinesco»¹⁸¹ per arrivare a essere educazione estetica al patrimonio o formazione del pubblico. Richiamiamo brevemente quanto la presenza della musica a scuola sia storicamente molto recente e ancor di più lo sia nel segmento secondario, che è quello che qui ci interessa maggiormente, e si configuri come un traguardo avvistato grazie al costante lavoro compiuto nelle università italiane, nella speranza di trovare ascolto non solo nella comunità scientifica ma anche nella cerchia dei *policy makers*. L'obiettivo della lettura qui fornita è quello di individuare strategie di azione per far uscire la disciplina dal suo isolamento epistemico anche attraverso la scuola quale strumento privilegiato di formazione estetica¹⁸². Ne appariranno schemi di lettura degli ultimi anni di musica

¹⁸⁰ Nota introduttiva alle indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento, DM 211 del 7 ottobre 2010: «L'articolazione delle indicazioni per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina, con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio, concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e competenze molteplici, la cui consistenza e coerenza è garantita proprio dalla salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari, di contro la tesi che l'individuazione, peraltro sempre nomenclatoria di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento». Facciamo notare come le indicazioni nazionali sugli obiettivi specifici di apprendimento per la scuola secondaria superiore manchino di quella parte introduttiva che aveva dato modo di esplicitare delle indicazioni metodologiche di natura più che didattica epistemologica. Nelle Indicazioni nazionali del 2012, per il primo ciclo, era stata questa l'occasione, per la materia musicale, di declinare le funzioni formative della musica, grazie al lavoro svolto da Giuseppina La Face in seno al gruppo di lavoro del SagGEM derivando le sue riformulazioni di funzioni formative dall'elenco di Maurizio Della Casa contenuto in MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985. Questa importante premessa di metodo sfugge agli obiettivi specifici di apprendimento per i licei musicali andando a sottrarre una fondamentale cornice di contesto che qui cercheremo di recuperare (vedi 3.9.1).

¹⁸¹ L'espressione è presa in prestito da GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *La musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare, Atti del convegno, Bologna 16-17 maggio 2008*, a cura di G. La Face Bianconi, A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 18.

¹⁸² Cause e origini dell'isolamento della disciplina vengono riportate anche in: MAURO CASADEI TURRONI MONTI, *La musica senza sapere nella scuola italiana tra le due guerre*, in *Remus: Reggio Emilia Musica Università Scuola: studi e ricerche sulla formazione musicale; atti e documentazioni del 3 e 4 convegno-concerto, anni 2006-2007*, a cura di A. Coppi, Perugia,

a scuola, criticità ancora presenti e possibili strade di risoluzione che possono giovare di intrecci rivelatisi già nel passato.

2.1 Riviste pedagogico-musicologiche

La riflessione attorno al liceo musicale muove, per quello che riguarda l'ambiente universitario, dalle pagine di *Musica Docta*¹⁸³ e è frutto del lavoro dei docenti di discipline musicologiche perlopiù afferenti al DAMS dell'Università di Bologna. Altri contributi provengono dalla rivista *Nuova Secondaria*, un mensile di ricerca pedagogica e didattica per i docenti delle scuole secondarie che ha all'attivo una rubrica *Musica e scuola* curata dai docenti di Musicologia dell'Università di Bologna. Entrambe le riviste hanno un catalogo online parzialmente consultabile da remoto¹⁸⁴. Gli interventi dei quali discuteremo partono dal 2004 quando, a seguito della proposta Berlinguer, ci si è trovati a riflettere sulla possibile attivazione dei licei musicali. A più riprese l'attenzione si è accesa sul tema durante le riforme che hanno modificato l'idea di liceo musicale. Dal 2010 in poi invece, quindi dopo l'avvio, iniziano ad apparire contributi di impianto storico-didattico, sulla storia dell'educazione musicale a scuola che tendono a collocare temporalmente il liceo e a dare una lettura critica della normativa a supporto. La doppia concezione di musica come connubio di poietico ed epistemico fa il suo ingresso con un articolo di G. La Face su *Nuova Secondaria*, del 2004¹⁸⁵. La

Morlacchi, 2008, pp. 239 – 249. L'autore presenta il tema centrale della pigrizia epistemica della musica scolastica insieme al diffuso pragmatismo dello *iuvare delectando* della didattica vocale della prima metà del secolo scorso. Già Luigi Parigi, celebre allievo di I. Pizzetti, nel 1921, suggeriva quale via risolutiva della scarsa attenzione alla musica a scuola la strada dell'interdisciplinarietà. Per la consultazione del volume ringrazio il personale della biblioteca musicale Armando Gentilucci dell'Istituto Superiore di studi musicali Peri-Merulo di Reggio Emilia, nella persona della dottoressa Giovanna Gozzi, che, durante l'emergenza pandemica del 2021 ha servito *sua sponte* il servizio di scannerizzazione e invio dei materiali richiesti vista l'inagibilità dell'archivio.

¹⁸³ Rivista digitale peer reviewed, ad accesso aperto, nata nel 2010 nell'alveo del Gruppo per l'educazione musicale del saggiautore musicale (SagGEM). La rivista ospita studi di ambito pedagogico e didattico musicale e pubblica in lingua italiana, francese, inglese, spagnola e tedesca. La denominazione allude per un verso alla valorizzazione della musica d'arte e per l'altro alla sua trasmissione nell'esperienza didattica (da musicadocta.unibo.it).

¹⁸⁴ Per i contributi di interesse non disponibili nell'archivio online di Nuova secondaria vogliamo ricordare Alessandra Mazzini in qualità di coordinatrice delle riviste di Edizioni Studium.

¹⁸⁵ La Face G., *La musica nel sistema dei licei*, *Nuova secondaria*, n.9, 2004, pp. 14 – 18.

collocazione del liceo musicale nell'alveo dei licei avrebbe dovuto rendere chiaro che la disciplina non vuole essere affrontata come una materia esclusivamente pratica, altrimenti sarebbe stata più utilmente collocata tra gli istituti tecnici, quelli deputati alla *techné*. Il PECUP indica la musica come conoscenza senza escluderne la pratica ma «nella consapevolezza che pervenire anche solo a un livello discreto d'esecuzione richiede capacità tecniche che si raggiungono solo al prezzo di un'applicazione protratta e defatigante e dunque improponibile al liceo classico, scientifico o tecnologico»¹⁸⁶. Questo, nell'intento dell'autrice, esorcizza il pericolo che far musica si traduca nell'emulazione di qualche idolo mediatico. Ecco, quindi, il suggerimento di puntare a un livello non elevato ma ben impostato, così che l'allievo sperimenti dall'interno le strutture del linguaggio rese note dall'ascolto, attività madre di qualsiasi forma di educazione al suono. Il repertorio che più si presta a questa operazione, chiosa l'autrice, è quello della musica d'arte occidentale quale tradizione interdisciplinare valida a comprendere la cultura occidentale *tout-court*. Sulla falsariga di questa ricostituente ricetta pedagogica si muove lo spunto a fondo pagina della rubrica *Gli asterischi di Kappa* curata dai pedagogisti della redazione che, in questo caso, ci riportano al classismo insito nella separazione dei due canali di istruzione e formazione che la riforma stava preparando esacerbandone il divario: «un canale di serie A, quello dei licei, e un secondo, quello degli istituti tecnici, almeno di serie B, destinato a chi è già stato convinto dalla scuola a essere inadatto all'aristocrazia formativa liceale»¹⁸⁷. La rubrica dà voce alla separazione interna tra licei definendoli «dell'aristocrazia alta o dell'aristocrazia bassa», valutando la presenza o meno del latino, della filosofia o di indirizzi dispersivi volti a svuotare la consistenza dei profili originari per dare vita a una sorta di sottocultura liceale, una lettura difforme rispetto a quella presentata dagli intenti della riforma stessa. Nell'ambito delle novità Gelmini il liceo musicale rappresenta una sfida: riconoscere il nesso tra teoria e tecnica superando la tradizionale e storica conflittualità tra musicisti e *cantores*. È il percorso in cui la formazione liceale e la formazione professionale si interconnettono immaginando orchestrali colti, musicologi dediti alla musica pratica, medici e

¹⁸⁶ Ibid., p.15.

¹⁸⁷ CARLA XODO., *La partita si fa dura, quale secondo ciclo?*, «Nuova secondaria», IX, 2004.

ingegneri in grado di popolare le sale da concerto¹⁸⁸. È dalla riflessione di Bertagna che muove anche l'articolo di Paolo Somigli,¹⁸⁹ che provvede a una declinazione musicale del sistema formativo integrato, coniato dal pedagogo Franco Frabboni negli anni '90¹⁹⁰. Ancora, per dirla con le parole di Lorenzo Bianconi: «L'azione più audace della scuola è quella di individuare contenuti significativi in una cultura musicale plurale sottraendola alla piattezza ludica e all'intensione anestetizzante cui la condanna l'industria delle merci»¹⁹¹. Su questo punto, così collegato alla valenza di un'educazione estetica e di un'educazione al patrimonio, Bianconi stesso per primo evidenzia, all'indomani della nascita del liceo, il collegamento con la formazione del pubblico, puntando sulla carenza di indicazioni chiare e specifiche attorno alla didattica dell'ascolto.

Dalle riflessioni presentate in apertura muovono anche molti dei contributi inseriti sempre nel volume edito da Franco Angeli nel 2008, che tesse l'intreccio tra educazione musicale e formazione con interventi dedicati allo specifico del liceo musicale intesi come costruzione di didattiche¹⁹². All'interno del volume sta il contributo di Franco Cambi, che evidenzia la problematicità della trascrizione curricolare della musica: il sapere epistemico e poetico trova la sua massima coniugazione e fusione in una collocazione interdisciplinare atta a strutturare una *forma mentis*, delle intelligenze creative di studenti capaci di ricombinare dati e saperi per connetterli in esperienze di sintassi aperte che poggiano su nuovi schemi

¹⁸⁸ GIUSEPPE BERTAGNA, *Un unico sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, «Nuova secondaria», VIII, 2004, pp.8 –11.

¹⁸⁹ PAOLO SOMIGLI, *Sistema formativo integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola*, «Riforma e didattica», I, 2007, pp. 29 – 34.

¹⁹⁰ Il sistema formativo integrato è una formulazione che include famiglia, scuola, enti locali e associazionismo che, specifici e complementari, portano avanti un complesso progetto di vita per l'individuo. Dobbiamo l'idea del sistema formativo integrato all'opera di Frabboni i cui contenuti sono stati assorbiti nel sistema Zerosei già negli anni '90 essendo stati individuati come costitutivi e garanzia dei diritti dell'infanzia. Lo Zerosei ha da tempo formulato il concetto di 'ecosistema formativo' che può proficuamente essere esportato in altri livelli d'istruzione invitando tutte le agenzie formative a collaborare in una direzione educativa. Un grande lavoro è stato svolto nel campo dell'infanzia per riconoscere le molteplici influenze culturali che si incontrano nel progetto di vita dei più piccoli e altrettanto potrebbe essere fatto per formulare un sistema musicale integrato che includa e progetti attività in regime di long-life learning riconsiderando il ruolo della formazione del personale docente.

¹⁹¹ LORENZO BIANCONI, *Il musicale stonato*, «Nuova secondaria», XXVII, vol.2, 2009, p.10 – 12.

¹⁹² G. La Face, F. Frabboni, a cura di, *Educazione musicale e formazione*, Milano, Franco Angeli, 2008. Il volume raccoglie le relazioni presentate all'omonimo convegno di Bologna del 2005 pensato come esperienza per confrontarsi sul tema della formazione musicale.

e strutture personali e trasferibili¹⁹³. Così la musica si fa forma di sapere tecnico, culturale e formativo per strutturare una nuova professionalità capace non solo di mettere insieme sapere e saper fare, ma anche adatta a definire la gamma espressiva dello studente. In questo risiede l'innovazione del liceo musicale, che sfida la didattica tradizionale dei conservatori per integrare i due aspetti della disciplina in un *unicum* a disposizione della nuova professionalità musicale.

Chiudiamo la panoramica con i due contributi più recenti apparsi su *Musica Docta* che vogliono ricostruire la storia dell'educazione musicale nella scuola italiana¹⁹⁴. Nell'affrontare l'operazione gli autori cercano di sintetizzare in poche pagine non solo il ruolo della materia nel cambiamento della scuola durante i secoli, ma anche l'impostazione della sua didattica. Ricostruire in prospettiva storica questo ruolo vuol dire restituirle un'identità complessa arricchendosi degli apporti delle letture che ciascun autore suggerisce, andando a comporre l'intreccio di fattori che qui si è cercato ulteriormente di riannodare. Il lavoro di Badolato e Scalfaro procede in ordine cronologico, mentre il contributo di Aversano precede per gradi di scuola. Entrambi i lavori dedicano poco spazio alla scuola secondaria di secondo grado, per ovvie ragioni visto quanto il tema sia recente e si sia presentato con più urgenza dal 2010 in poi. È pur vero che, nelle conclusioni del primo contributo, gli autori chiariscono come la motivazione sia poi intrinseca alla materia che troppo ha esitato a riconoscere e a individuare i propri contenuti caratterizzanti e non si è giovata delle riforme degli anni Settanta, che con il loro statuto ludico, ne hanno confuso l'immagine conoscitiva: il punto focale della riflessione sulla musica, nella scuola di fine Novecento, è stato posto sulle modalità di trasmissione del sapere poetico-musicale e non sulla valenza formativa dei suoi contenuti¹⁹⁵. Il contributo di Aversano ricuce la storia dell'insegnamento musicale puntando sul profilo professionalizzante attribuito ai licei nel sottolineare l'accento posto sulla pratica

¹⁹³ FRANCO CAMBI, *Musica e formazione. Per un nuovo liceo musicale e per un uso formativo personale della musica*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 49 – 61.

¹⁹⁴ NICOLA BADOLATO, ANNA SCALFARO, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, «Musica Docta», III, 2013, pp. 87 – 99.

E LUCA AVERSANO, *Musica e scuola in Italia: le recenti disposizioni normative (1999-2019)*, «Musica Docta», IX, 2019, pp. 67 – 76.

¹⁹⁵ NICOLA BADOLATO, ANNA SCALFARO, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, «Musica Docta», III, 2013, pp. 87 – 99.

musicale «nuovamente una musica pensata come prassi, amatoriale per tutti e settorialmente professionale per i pochi che hanno la fortuna di partecipare alle attività dei licei»¹⁹⁶. La lettura diacronica procede dalla *ratio studiorum* gesuitica per analizzare la resistenza dell'elemento 'molle ed effeminato', dispregiativo, descritto da Ludovico Muratori, escludendo riflessioni sulla musica e sulla sua didattica sia nel Settecento che nell'Ottocento, temendo il forte potenziale di destabilizzante femminile creatività e le sue conseguenze¹⁹⁷. Il connubio delle riflessioni ha agevolato un cambio di visione della disciplina musicale che deve passare da essere una materia pratica per lo svago, l'intrattenimento per ragazze di buona famiglia, a una conoscenza che mira a essere trasversale e interdisciplinare nella cultura della formazione del pubblico e nella creazione del gusto estetico. In apertura della stessa rivista la prefazione ci ricorda quanto pedagogia musicale e didattica della musica non siano due discipline separate o estranee alla musicologia, ma due rami distinti e strettamente intrecciati, ricresciuti su un tronco comune che si alimenta della stessa linfa, cioè «la musica come manifestazione umana e irriducibilmente storica e culturale, vettore di un sapere a sua volta implicato in un ricco dialogo con altri saperi»¹⁹⁸. Per problematizzare questa immagine possiamo uscire dalla metafora botanica dell'albero e avvicinarci a quella, pur sempre botanica, del rizoma: un sapere orizzontale, senza origine né periferia, in costante scambio ed estraneo a rapporti gerarchici¹⁹⁹.

¹⁹⁶ LUCA AVERSANO, *Musica e scuola in Italia: le recenti disposizioni normative (1999-2019)*, «Musica Docta», IX, 2019, pp. 67 – 76.

¹⁹⁷ LUCA AVERSANO, *L'esercizio della musica nelle scuole e nelle università italiane*, in *Musica e Bildung*, a cura di F. Brezzi, Milano, Mimesis, 2010, pp. 19 – 24. Per ulteriori approfondimenti vedere ancora, LUCA AVERSANO, *La musica nella scuola tra Cavour e l'Italia unita*, in *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato Sabaudo e Italia Unita (1848-1970)*, Atti del Convegno Internazionale di Studi, Napoli, 11-12 novembre 2011, a cura di E. Careri e E. Dionisi, Napoli, Cliopress, 2015, pp. 67-87.

¹⁹⁸ GIUSEPPINA LA FACE, *Al lettore*, Musica Docta, IX, 2019, pp.1-3. A tal proposito sarà utile confrontare questa immagine di pedagogia musicale e musicologia con la metafora rizomatica del sapere riproposta dalla pedagogia di Reggio Emilia che approfondiremo nell'ultima parte di questo lavoro. Per maggiori riferimenti è utile consultare: CARLA RINALDI, *In dialogue with Reggio Emilia*, Routledge, Londra, 2016, cfr. 3.9.1.

¹⁹⁹ Una prima formulazione in: GILLES DELEUZE, FÉLIX GUATTARI, *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*, Londra, Athlone, 1999. Immagine cara alla pedagogia di Reggio Emilia a partire da, GUNILLA DAHLBERG, PETER MOSS, *Introduction: our Reggio Emilia*, in CARLA RINALDI, *In dialogue with Reggio Emilia*, Routledge, Londra, 2016.

2.2 Riviste pedagogico-musicali

La lettura dei contributi formulati da docenti di Conservatorio apporta invece uno sguardo diverso sulle problematiche già così individuate. La condivisione parte, anche in questo caso, dal 2004, quando ci si trova a confrontarsi, all'occasione di un convegno a Rimini, in un numero speciale della rivista *Musica Domani* interamente dedicato al nascente liceo musicale a firma Moratti. Il confronto si svolge sulle pagine del semestrale "Musica Domani", organo della Società Italiana Educazione Musicale²⁰⁰. La descrizione della rivista rende molto chiaro fin da subito quale sia il taglio che si intende dare alla riflessione: «Uno strumento di dialogo e interazione tra la prospettiva teorico-scientifica e la pratica didattica, incentivando una visione che dalla musica si apre verso altre dimensioni espressive»²⁰¹. La rivista intende mettere al centro l'esperienza estetica come tratto trasversale al fatto educativo nella sua interezza dedicando attenzione al confronto tra esperienza e ricerca. Proprio questo è il taglio che differenzia questi contributi da quelli precedentemente analizzati: chi nettamente e chi invece di modo più sfumato, procede dalla pratica alla teoria. Molteplici e variegati restano gli spunti di partenza che, se nei musicologi universitari, muovevano dalla riflessione musicologica qui muovono dalla pedagogia generale e dalla didattica musicale. Il punto di vista, quindi, procede da due angolazioni molto lontane la cui risoluzione si avvicina con tratti sfumati. In realtà, l'ingerenza della pratica sulla teoria (e viceversa) non permette alle due prospettive di incontrarsi. Cerchiamo quindi di fornire alcune letture dei contributi raccolti da "Musica domani" attorno al numero speciale per mettere a fuoco il nodo del problema illuminato da parte dei musicisti-didatti. Gli interventi sono maggiormente di docenti di pedagogia musicale dei conservatori e dalla loro rilettura oggi, a venti anni di distanza, si possono intendere quali fossero le aspettative che derivavano dalla nascita di questa istituzione, i profili di problematicità, le criticità già preconizzate e quelle ancora da scoprire: in tutti gli interventi si legge una grande attesa e una grande speranza nel vedere

²⁰⁰ Da qui in avanti SIEM.

²⁰¹ Tratto da musicadomani.it.

realizzato il progetto di liceo confidando di poter dare seguito a percorsi musicali da tempo immaginati di cui i conservatori sentono di essere i protagonisti designati.

Il contributo in apertura della pedagoga Franca Ferrari²⁰² intreccia l'analisi dello stato dell'arte con le teorie pedagogiche del tardo Novecento: si fa cenno all'incisività dell'approccio alla musica nel periodo adolescenziale alla luce dei contributi di Edward Sapir-Whorf, antropologo, di Howard Gardner, psicologo, e di Jerome Bruner, pedagogo, focalizzandosi sulla possibilità di plasmare la visione del mondo e di fornire modelli specifici di rappresentazione. La così rinnovata capacità di simbolizzare (mentalizzare e comunicare, in Bruner) si esprime grazie alla musica traslando gli schemi individuati da una realtà all'altra, da una disciplina all'altra. In seno a questa contestualizzazione si aprono gli interventi successivi inquadrati in una volontà fermamente pedagogica di ampliare la riflessione sul liceo musicale a termini culturali e a spunti di cittadinanza attiva e competenza. In questo liceo quindi il problema del rapporto pratica-teoria si pone in modo specifico e pregnante. La dicotomia viene superata in quanto i modelli monistici vengono reputati inadeguati a fronteggiare le esigenze di relazione con società avanzate e modelli non più monolitici: «Occorre quindi non solo accostare le materie in modo gerarchico e ancillare, come si fa nei programmi dei licei, ma ridisegnare i confini degli ambiti disciplinari, riannodare con le strategie sopra citate le relazioni tra competenze teoriche e pratiche. Per questo motivo ritrovano centralità gli studi di ambito storico-sociale che attivano negli studenti capacità di orientamento culturale in senso sincronico e diacronico. Così il compito del liceo musicale non è più insegnare la musica ma insegnare ai ragazzi a essere musicisti in questa cultura, cioè ad agire in essa non solo per adattarvi ma anche per modificarla»²⁰³.

Il testo propone spunti pedagogici utili a indirizzare l'attività didattica alla luce non solo delle teorie menzionate ma anche, allargando il punto d'osservazione, delle teorie sulla complessità e della pedagogia enattiva²⁰⁴. In questa lettura identificare

²⁰² FRANCA FERRARI, *Unicità delle discipline e specificità della musica*, «Musica domani», CXXXII, Agosto, 2004, pp. 3 – 8.

²⁰³ ANNA MARIA FRESCHI, *Tra passato e futuro: i programmi dei licei musicali e coreutici*, «Musica domani», CLVI, Settembre, 2010, pp. 41 – 51.

²⁰⁴ *L'enactive learning* è un approccio pedagogico e didattico, alternativo al costruttivismo, che si propone di avvicinare il soggetto al sapere rendendolo a misura dello studente. La partenza è

la competenza musicale con la competenza strumentale, affiancata da alcuni saperi teorici a corredo, non risulta essere un modello funzionale alla costruzione di figure eterogenee in campo musicale. È inderogabile per l'autrice una riorganizzazione dei saperi che individui forti connessioni tra pratica e teoria, tra il musicista che fa e quello che pensa. Tale necessità è ancor più evidente alla luce della prospettiva pedagogica culturalista, oggi maggiormente diffusa nelle didattiche di tutte le discipline, nella quale apprendimento e pensiero sono culturalmente situati. A maggior ragione, nel caso delle arti l'attrezzatura non è solo intellettuale ma «è fatta di azione sulla materia, di rapporto con il corpo, di sensorialità»²⁰⁵. Nello sforzo normativo lo studio della musica torna a far parte della cultura globale del cittadino: al musicista è chiesto di rinunciare parzialmente alla formazione artigianale a detrimento della qualità performativa, per rivendicare lo statuto culturale dell'atto creativo, così che possa rientrare nel curriculum standard del liceo di morattiana definizione. Questo può accadere solo se lo studente è in grado di porre l'opera musicale come problema conoscitivo, come atto di ricostruzione intellettuale della propria cultura: si tratta quindi di acquisire metodologie capaci di interrogare e far parlare le fonti. A questo punto resterà aperta una sfida formativa notevole: «pensare una formazione strumentale che sia anche elaborazione culturale, riuscire a riconoscere anche come problema della musicologia quello dei colleghi di arte, cioè, che la manualità non è solo artigianato ma al tempo stesso elaborazione intellettuale»²⁰⁶. Ci si deve occupare quindi di rendere l'esperienza musicale un fatto conoscitivo, non un assorbimento acritico e pre-colto, anche se avviene tramite la manualità esecutiva, per smaltire alla radice la netta antinomia ministeriale, di stampo gentiliano, tra agire e riflettere.

individuata nelle capacità già insite del discente e su queste vengono declinate le attività proposte, in forma di mediazione, co-costruendo con il gruppo classe l'ordine e la quantità degli apprendimenti. L'apprendimento, quindi, è basato sull'interazione senso-motoria con l'ambiente e con il gruppo di apprendimento. L'enattivismo si è diffuso a partire dai lavori di H. Maturana e F. Varela, biologici e psicologi cognitivisti. Una prima riflessione dei contenuti così richiamati è ravvisabile in: HUMBERTO MATURANA, FRANCISCO VARELA, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1992.

²⁰⁵ ANNA MARIA FRESCHI, *Tra passato e futuro: i programmi dei licei musicali e coreutici*, «Musica domani», CLVI, Settembre, 2010, p. 46.

²⁰⁶ PAOLO RUSSO, *Liceo musicale e università: prospettive di continuità*, «Musica domani», CXXXII, 2004, pp. 22-24.

Nel 2010 la rivista torna a riflettere sul liceo musicale²⁰⁷ all'indomani della pubblicazione del DPR 89/2010. Il testo è corredato da interventi a più voci che interrogano docenti di conservatorio afferenti diversi settori disciplinari apportando ciascuno una personale lettura critica dei contenuti normativi²⁰⁸. La posizione condivisa è decisamente molto severa, riferita a dei programmi che «si rifugiano in posizioni passatiste, nell'illusione dei 'bei tempi andati' dove i voti in condotta, la scuola autoritaria, la bottega artigianale non hanno interferenze culturali, in cui il primato della musica d'arte non subisce l'insidia delle musiche non colte»²⁰⁹. Gli autori lamentano la mancanza di nodi formativi cruciali come le ripercussioni sull'identità personale e i valori relazionali e cognitivi. Le Indicazioni infatti, in quanto tali, non suggeriscono per definizione alcun modello didattico-pedagogico. Alcuni temi chiamati in causa dalla normativa vengono, a parere degli autori, affrontati in modo sommario. Tra questi: la prima vista, il trasporto, l'analisi musicale disomogenea per materie, la mancanza di possibili specializzazioni lungo il percorso liceale, l'assenza di repertori extra-colti o extra-europei²¹⁰. L'insistenza è sui contenuti della materia, con un'ambizione anche nomenclatoria che tradisce l'intenzione di partenza e i presupposti pedagogici di cui solo sei anni prima la rivista si era fatta portavoce.

La riflessione riprende, sempre sulle pagine di “Musica Domani”, nel 2012, all'indomani dell'avvio dei licei musicali e si focalizza sugli aspetti organizzativi legati al primo corso analizzando dati quantitativi sulla diffusione le iscrizioni e le specialità strumentali attive²¹¹. L'analisi dei dati mira a individuare le qualità del processo di innovazione interne al modello didattico dei musicali e ne risultano

²⁰⁷ «Musica domani», CLVI, Settembre, 2010.

²⁰⁸ Nello specifico, Annibale Rebaudengo, didatta del pianoforte, Claudia Galli, docente di musica ed educazione musicale con diversi testi in adozione alle medie e al liceo e Corrado Vitale, docente di didattica della composizione. In apertura, a carattere introduttivo ANNA MARIA FRESCHI, *Tra passato e futuro: i programmi dei licei musicali e coreutici*, «Musica domani», CLVI, 2010, pp. 41 – 52.

²⁰⁹ ANNA MARIA FRESCHI, *Tra passato e futuro: i programmi dei licei musicali e coreutici*, «Musica domani», CLVI, 2010, pp. 41 – 52.

²¹⁰ ANNIBALE REBAUDENGO, *Incoerenze nella formazione strumentale*, «Musica domani», CLVI, Settembre, 2010, p. 43-44.

²¹¹ CIRO FIORENTINO, *Licei musicali: una realtà in divenire*, «Musica Domani», CLXII, marzo 2012, pp. 36-50. Vengono riportate le interviste a Fabio De Ranieri, docente del liceo di Lucca, al dirigente scolastico del liceo di Brescia, Giuseppe Spinelli, coordinatore della rete licei musicali della Lombardia e al dirigente del liceo di Parma, Alvise Tosolini.

problemi che inficiano le caratteristiche della formazione musicale: la diffusione sul territorio sbilanciata; il rapporto con le SMIM delle quali i licei si fanno copia per distribuzione di specialità strumentali; il rapporto con i conservatori da immaginare come prosecuzione e non come competitor; il reclutamento e la formazione dei docenti in conflitto tra logiche corporative e qualità; l'inadeguatezza delle strutture. Nella testimonianza di De Ranieri, dal liceo di Lucca²¹², l'autore approfondisce le tre novità del nuovo liceo: l'ammissione, lo strumento complementare, le tecnologie musicali. Per quanto riguarda la prova d'ammissione alla quale viene imputato il carattere di illegittimità giuridica, si ritiene che questa permetta di conservare prestigio e innalzare il livello di preparazione. Lo strumento complementare nasce dalla convinzione che vi siano abilità trasferibili da uno strumento all'altro e che l'apprendimento di uno possa coadiuvare l'apprendimento dell'altro in modo sostanziale determinando un punto di forza del percorso. L'organizzazione oraria si configura come una criticità dovuta anche all'esigenza temporanea dell'ora di ascolto. L'area comune e l'area di indirizzo faticano a costituire un rapporto se non tra le diverse storie, in quanto l'area musicale è sempre stata considerata una scomoda appendice a causa di faticosi fattori organizzativi. Sempre di fattori pratico-organizzati si tratta pure in riferimento al laboratorio di tecnologie musicali sia per il reperimento di spazi e materiali adeguati che per il reclutamento dei docenti, avvenuto in prima attivazione, attraverso bandi a carattere regionale con punteggi e titoli d'accesso diversificati. Lo studio del secondo strumento ha facilitato poi la musica d'insieme nell'ottica di impartire più ore di insegnamento di strumenti secondari. Nell'elenco delle fatiche gestionali viene anche menzionata la difficoltà nell'adeguatezza della dotazione strumentale nonché la complessità nel gestire il rapporto con i conservatori all'occasione delle convenzioni e del mantenimento dei rapporti tra istituzioni. Il dirigente capofila della rete per la qualità e lo sviluppo dei licei musicali e coreutici, Alvise Tosolini, riporta il lungo elenco di finalità della rete in rapporto ai conservatori, mentre, il

²¹² Viene qui raccolto il racconto della nascita, a Lucca, nel 1999 del liceo artistico con progetto Mozart che dopo un primo anno funesto con 15 iscritti e un solo promosso alla classe seconda, migliorò la sua situazione passando a cinquanta iscritti con coefficiente di dispersione minimo. Al momento della riforma 2010, a Lucca, il 'liceo artistico musicale multimediale' entrava a pieno titolo nella prima lista di aperture.

contributo del dirigente della storica sede di Parma, approfondisce la situazione lombarda, cioè della regione con la più alta presenza di licei musicali.

In conclusione, la dicotomia pratica-teoria è radicalizzata dal doppio binario conservatorio-università e dai diversi punti di vista espressi internamente al sistema, dalle difficoltà di comunicazione tra i percorsi e le istituzioni. I contributi che abbiamo riportato riconducono tutti al rapporto con i conservatori, nell'intento di sciogliere il legame con la professionalizzazione. Il liceo si propone di levigare i contorni della separazione dei saperi, seppure gli riconosciamo lo svantaggio di aver segnato il momento di scomparsa della disciplina dagli altri istituti d'istruzione secondaria. I piani risultano confusi, sovrapponendo in modo disorganico l'analisi degli ordinamenti, della normativa, dell'aspetto organizzativo a quella storico-culturale, da cui questi secondi elementi dovrebbero discendere conseguentemente. È un dibattito giovane per ovvi motivi storici, come si è visto nei primi capitoli di questo lavoro, che conduce fisiologicamente a una nuova definizione del campo. Questo panorama vuole essere un'occasione per ricostruire i confini della musica ripartendo dalla secondaria, dando modo di definire scale valoriali non solo alla tradizione della musica d'arte ma, per dirla con Bruner, alle idee organizzatrici dell'esperienza, nell'economia del processo di apprendimento nella formazione umana a tutto tondo fatti salvi i contenuti epistemologici delle singole discipline²¹³. Nel momento in cui si vuole insistere su contenuti musicali di profilo esclusivamente musicologico e storicistico si rischia di perdere il contatto con la disciplina pratica. Viceversa, insistere sui contenuti pratici della materia elude il costruttivo combinatorio, per dirla con Bruner, che bilancia la perseveranza nella costruzione di contenuto e le capacità intellettuali organizzative autonome che favoriscono la realizzazione di un curriculum a spirale, dove le discipline si incontrano salvando fermamente i propri contenuti disciplinari²¹⁴.

²¹³ Il riferimento al curriculum a spirale come formulato in prima istanza da J. Bruner è rintracciabile in *On Knowing. Essays for the Left Hand*, 1979. Trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1990. Cfr. 2.7.1

²¹⁴ «Un aspetto dell'apprendimento è quello della trasformazione, processo per cui una certa conoscenza viene resa efficiente a nuovi fini. Così impariamo a 'smascherare' o ad analizzare una informazione per renderne possibile l'estrapolazione o la interpolazione o la conversione in una nuova forma: la trasformazione comprende appunto i modi in cui noi trattiamo il sapere per andare oltre» JEROME BRUNER, *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma, Armando, 2000, pp. 71 – 75.

PARTE SECONDA: IL LICEO MUSICALE NELLA FILIERA FORMATIVA

5. IL LICEO MUSICALE DOPO LA RIFORMA 2010

1. Il liceo musicale dal 2010 a oggi

Abbiamo interrotto la narrazione attorno ai temi politici della scuola del governo Berlusconi IV, il ministro Gelmini e il tema forte della riforma degli ordinamenti, proprio quando l'esperienza del liceo musicale ha visto il suo *incipit*. I successivi esecutivi che si insediarono ebbero durata significativamente breve e furono segnati dalla loro natura tecnica, cioè dalla necessità di assolvere a impellenti necessità della vita dello Stato al di fuori del colore e del coinvolgimento nella politica attiva. Così fu per il governo Monti (novembre 2011 – aprile 2013), e per il suo ministro dell'istruzione e della ricerca Profumo, chiamato a risanare il bilancio pubblico nel segno di un'attività riformatrice centrata sull'austerità. Dall'esperienza Monti prende avvio un meccanismo tecnocratico volto al succedersi rapido di governi tesi alla risoluzione di necessità del paese, con maggioranze precarie e alla ricerca di stabilità, nel tentativo di ricostruire delle maggioranze in grado di sostenere attività riformatrici di lungo corso ottenute con alleanze finalizzate e spesso circostanziali²¹⁵. Anche il successivo governo Letta, ministro Carrozza, resse all'assenza di polarizzazioni definitive dall'aprile 2013 al febbraio 2014 non essendo nelle condizioni di intraprendere misure riformatrici per la scuola pubblica.

Per una disamina più approfondita sul costruttivismo combinatorio e i suoi rapporti con la formulazione del curriculum a spirale come qui inteso ci si può rifare a JEROME BRUNER, *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma, Armando, 2000, cap. 2 e 4.

²¹⁵ Intendiamo qui tracciare per grandi linee la storia della politica scolastica in tema musicale negli ultimi venti anni, un'operazione ardita e che può essere solo tratteggiata per rimandare a trattazioni più approfondite e ad analisi d'attualità politica più specialistiche. I manuali di storia della scuola fin qui citati si fermano agli anni Novanta, per questo rimandiamo a contributi vari spesso restituiti da chi, in veste di politico o personale tecnico, ha partecipato alle riforme e ai cambiamenti della scuola contemporanea da protagonista. Tra questi raccomandiamo la consultazione, per un approfondimento di ordine generale sui temi delle ultime legislature di GIUSEPPE RICUPERATI, *Storia della scuola in Italia*, Milano, La scuola, 2015, pp. 354 – 358, nel quale ricorre la definizione dei ministri tecnocratici (pp. 354 – 358). Per lo specifico dell'educazione e dell'insegnamento della disciplina musicale più recente citiamo ancora il testo di ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 146 – 160.

L'incarico successivo di costituire una nuova squadra di governo fu affidato al Partito Democratico di Matteo Renzi (febbraio 2014 – dicembre 2016), che riuscì a instaurare un esecutivo che lavorò per due anni e che rassegnò le dimissioni all'esito negativo del referendum costituzionale. Il governo a maggioranza PD lavorò ai temi dell'istruzione con un dicastero accorpato tra Istruzione e Università guidato dal ministro Giannini²¹⁶ che si occupò, con opera di divulgazione mediatica dei lavori, di stringere il rapporto tra cittadini e decisori politici in seno al progetto della 'buona scuola'²¹⁷. La durata del mandato e la solidità della maggioranza permisero al ministro Giannini di portare a compimento la riforma della Buona Scuola, cioè la L.107/2015²¹⁸, presentata all'opinione pubblica come un nuovo approccio al mondo dell'istruzione, nell'intenzione di rimettere al centro gli studenti e i docenti. Il disegno di legge consta di un solo articolo con 200 commi e prevede otto decreti attuativi che si occupano di normare materie specifiche²¹⁹. Quello per noi di maggior interesse è il Dlgs n.60 del 13 aprile 2017 per la *Promozione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio culturale e sostegno alla creatività* anche detto Piano delle arti. Il principio che guidava la buona scuola era quello dell'autonomia scolastica, abbandonato dopo la nascita nel 1999²²⁰. La nuova

²¹⁶ Le linee programmatiche del ministro, presentate ai due rami del parlamento nei giorni successivi alla nomina, sono di un certo interesse perché colgono fin dalle prime pagine il dramma del ministero che «naturalmente votato alla programmazione e alla visione strategica è ormai da anni il ministero delle emergenze». *Linee programmatiche del ministro Stefania Giannini*, pag.2. Il documento è consultabile sul sito del ministero dell'istruzione e rintracciabile all'indirizzo https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_programmatiche_giannini.pdf.

²¹⁷ GIUSEPPE RICUPERATI, *Storia della scuola in Italia*, Milano, La scuola, 2015, pp. 365 – 372.

²¹⁸ Legge del 13 luglio 2015 n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

²¹⁹ Gli otto decreti attuativi sono i decreti legislativi dal 59 al 66 del 13 aprile 2017 e riguardano: il sistema di formazione iniziale e di accesso ai ruoli di docente nella scuola secondaria; la promozione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio culturale e sostegno alla creatività; revisione dei percorsi dell'istruzione professionale; valutazione e certificazione delle competenze del primo ciclo ed esami di Stato; effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni; disciplina della scuola italiana all'estero; istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni; norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

²²⁰ Ci riferiamo al DPR 275/1999, la prima fonte normativa che regola l'autonomia scolastica aprendo nella scuola italiana una stagione di novità assimilabili, per matrice ideativa ma con impatto e portata minore, a quella delle sperimentazioni. Il regolamento dell'autonomia prevede forme di flessibilità finalizzate all'adeguamento dello studio, dei ritmi di apprendimento e dei percorsi sulla base delle esigenze rintracciate nella popolazione scolastica. La forma dell'autonomia contempla anche la possibilità di articolazione modulare del monte ore, il potenziamento del tempo scuola e la programmazione plurisettimanale. In definitiva una risorsa importante per i dirigenti (titolari pienamente di oneri e onori delle sperimentazioni) che si interessino a progetti e personalizzazioni

ispirazione è quella di concedere alle scuole spazi di autonomia per organizzare su base individuale le proprie risorse finanziarie tecnologiche umane e materiali. In questa visione la scuola si poneva a contatto con il territorio assumendosi così la responsabilità di scelte personalizzate e autonome ed offrendo l'immagine di una riforma che punta all'innovazione e cerca di prevedere i cambiamenti del futuro con spirito liberale e tecnologico. Lo strumento di questa innovazione è stato sicuramente il Piano triennale dell'offerta formativa²²¹ quale carta di identità dell'istituto, mezzo di visibilità e strumento operativo²²². Alla riforma seguono anche un cospicuo quantitativo di fondi per l'innovazione digitale, per le nuove assunzioni e per il risanamento dell'edilizia scolastica²²³.

La legge 107/2015 si propose inoltre di dare piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche già prevista dai regolamenti sull'autonomia del 1999 e del 1997²²⁴. L'ambizione è quella di «riaffermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di competenza degli studenti nel rispetto degli stili di apprendimento»²²⁵. Per questo motivo la legge rivisita il Piano dell'offerta formativa, sotto la nuova dicitura di Piano triennale dell'offerta formativa²²⁶. Le revisioni annuali o triennali si muovono nella direzione di sviluppo

in grado di rendere appetibile e competitivo l'istituto provvedendo alla pubblicità delle attività predisposte. Cfr. 1.2.3.

²²¹ Da ora in avanti in sigla, PTOF.

²²² Gli studenti di ciascun istituto possono avvalersi di un curriculum personalizzato per scuola grazie all'attivazione di specifici insegnamenti basati sul principio della flessibilità oraria anche come forma della lotta alla dispersione scolastica. È l'ingresso dell'alternanza scuola lavoro in tutte le scuole secondarie superiori, pur con differenti coefficienti orari, che collocano gli studenti per un determinato numero di ore annue in attività all'esterno della scuola al fine di svolgere attività formative-laboratoriali, obbligatorie, ricompensate dal riconoscimento di crediti scolastici e sottoposte a valutazione nell'alveo della materia pluridisciplinare 'cittadinanza e costituzione'.

²²³ Ci riferiamo ai Dlgs 59/66, decreti attuativi della legge 107 che hanno normato, materia per materia, ciascuna delle novità introdotte. Vengono contemplate agevolazioni fiscali in forma di detrazioni per coloro i quali frequentano la scuola paritaria e viene introdotto lo strumento di spesa 'carta del docente' che permette agli insegnanti di usufruire di un budget per l'aggiornamento professionale, in manuali, libri di testo, eventi culturali e percorsi formativi. In ultimo, la legge 107 attribuisce nuove discusse competenze al dirigente scolastico nell'ottica di maggiori responsabilità, più autonomia di scelta anche dei docenti da assumere dagli albi territoriali e di premiazione remunerativa degli insegnanti più meritevoli. La partecipazione ai processi degli organi d'istituto permane ma l'ultima parola spetta al nuovo 'superpreside'.

²²⁴ Legge n.59/1997 e DPR n. 275/1999, Cfr. 1.1.4.

²²⁵ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art.1, c.1.

²²⁶ Si tratta del documento costitutivo dell'identità dell'istituto sia culturale che progettuale, mutuato dal POF di Berlinguer istituito sul finire degli anni '90, ed esplicita la progettazione curricolare e extracurricolare che ciascuna scuola adotta nell'ambito dell'autonomia riconoscendo

della continuità: una quota di autonomia, pari a un 15% del piano orario (20% per i licei), resta in capo alle scuole che possono utilizzarla per potenziare l'offerta formativa sulla base delle esigenze rintracciate nel territorio e nel dialogo con la comunità educante (docenti, discenti, genitori). Si tratta quindi dell'occasione per compensare alcune discipline o introdurne di nuove, come la musica e in questo modo personalizzare i curricula, valorizzare il merito di alcuni studenti particolarmente dotati alla materia musicale e favorire il sostegno e il recupero²²⁷. L'organico del potenziamento viene definito annualmente e può riguardare un lungo elenco di ambiti individuati a titolo esemplificativo annoveriamo l'opportunità esplicita di potenziare delle competenze musicali e artistiche, nei media e nella produzione di immagini e suoni e quindi di assumere (all'interno dell'organico dell'autonomia) docenti specializzati o in lavoro su classi di concorso musicali che possano prestare servizio affine in posti non specialistici. Alla luce di questa normativa sull'autonomia vedono la nascita degli istituti comprensivi a indirizzo musicale, cioè, scuole primarie e secondarie di primo grado che hanno avuto la cura di avviare progetti verticali di musica e educazione musicale²²⁸. I progetti hanno trovato espressione nel reclutamento di docenti specialisti all'infanzia, anche attraverso la collaborazione con enti esterni e alla scuola primaria, con l'attivazione di percorsi specifici volti all'approfondimento di competenze musicali sia canore che esecutive²²⁹.

Giunti alla legge 105/2015 possiamo dire concluso l'iter di sviluppo del liceo musicale e il liceo nel suo specifico non ha trovato a oggi né accorgimenti strutturali né una modifica del piano orario. È pur vero che i governi che si sono succeduti degli ultimi dieci anni di scuola italiana non hanno goduto di una stabilità tale da

le peculiarità dei territori nei quali le scuole sono inserite. Il piano triennale dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali dei diversi tipi di indirizzi di studio determinati a livello nazionale, dei programmi e delle indicazioni nazionali ma il nuovo PTOF prevede la possibilità di rivedere annualmente il documento, definire l'identità culturale e progettuale dell'istituzione scolastica esplicitando ambiti organizzativi, obiettivi generali e educativi.

²²⁷ DM 243 del 26 giugno 2000, *Regolamento recante norme in materia di curricula nell'autonomia*, art. 3.

²²⁸ Cfr. 2.7.1.

²²⁹ In queste norme hanno quindi trovato riscontro molti dei ragionamenti sulla filiera formativa esplicitati in corso di trattazione individuati anche come forma di orientamento per famiglie e alunni ai fini di intraprendere il percorso della scuola media di indirizzo musicale e poi la sua eventuale prosecuzione al liceo specifico. Cfr. 2.7.1

permettere investimenti consistenti in riforme della scuola e quindi non possono essere annoverate riforme d'assetto generale che abbiano coinvolto il musicale. È doveroso per altro ricordare che, in seguito al governo Renzi con il min. Giannini e la Buona Scuola, l'istruzione pubblica, con un ministero nuovamente scorporato dal 2020, ha dovuto affrontare la rivoluzione pandemica²³⁰. L'insegnamento della musica ha risentito di specifiche problematiche legate alla necessaria fisicità e simultaneità richiesta dall'apprendimento di uno strumento, spesso anche della composizione, della musica d'insieme²³¹. Ulteriori problematiche a sommare sono quindi state segnalate da una serie di provvedimenti ministeriali volti a limitare tutte quelle circostanze di condivisione musicale, in seno alle scuole, che potessero esporre a maggior rischio gli studenti²³², dando avvio a un panorama composito in cui ogni scuola e ogni regione si è comportata come meglio ha ritenuto opportuno²³³.

²³⁰ I temi della scuola nell'emergenza restano ancora da sviluppare: il divario digitale non ha permesso a tutti di essere partecipi dell'esperienza scolastica in ugual misura; le differenze sono state esacerbate dall'isolamento e dalle conseguenti sofferenze psicologiche; il coinvolgimento delle famiglie in termini di una *privacy* rotta dall'ingresso delle videolezioni; la corsa agli armamenti del digitale per le lezioni smart ha costretto la scuola a cambiamenti repentini.

²³¹ A titolo esemplificativo ricordiamo il Decreto-Legge 30 dicembre 2021, n.229, *Misure urgenti per il contenimento e la diffusione dell'epidemia da COVID-19 e disposizioni in materia di sorveglianza sanitaria*, e provvedimenti successivi, che sottolineava l'importanza dell'uso dei dispositivi di protezione individuale (la mascherina) e la frequente igienizzazione dei materiali negli spazi condivisi. La circostanza si è rivelata difficoltosa nelle classi di strumento (strumenti a fiato, strumenti condivisi etc.)

²³² Solo a titolo di accenno riportiamo l'esito delle consultazioni del Comitato Tecnico Scientifico del 15 maggio 2020 che hanno provveduto ad inoltrare ad ogni Ufficio scolastico regionale delle indicazioni dettagliate sull'uso della mascherina, sulla distanza di sicurezza, sulla possibilità di vaporizzazione del virus, sulle precauzioni da attuare nell'atto del suonare, cantare, suonare in gruppo. A tal ragione ogni scuola si è rimodulata come meglio ha creduto opportuno optando per la didattica a distanza (con il problema del sincronismo non superato) o per la didattica alternativa (fornire una lezione teorica sullo strumento anziché una pratica) o ancora per la didattica tradizionale con supporti di sicurezza adeguati, la cui responsabilità ricadeva su dirigenti e docenti (pannelli in plexiglass di grande formato, maggior distanziamento, mascherine, visive per schermare gli occhi, etc.). Anche nell'insegnamento delle discipline musicali, quindi, con le loro peculiarità, una stagione di difficoltà e incertezze.

²³³ La riflessione critica *ex post* sulla scuola in pandemia non appare ancora matura significativamente quindi ci limitiamo a tratteggiare in questa forma incompleta i temi che si sono avvicinati al mondo della scuola dei due anni di pandemia. Per una disamina romanzata ma che include tutto quanto qui citato ci permettiamo di segnalare il volume di GIUSEPPE CALICETI, *La scuola senza andare a scuola, diario di un maestro a distanza*, Lecce, Manni, 2020. L'autore, maestro di Reggio Emilia, restituisce un autobiografico diario in cui l'occhio del docente analizza i cambiamenti quando ancora sono in essere. Un'analisi più distaccata è offerta dalla dirigente e pubblicista per Repubblica, Mariapia Veladiano, in MARIAPIA VELADIANO, *Oggi c'è scuola, Un pensiero per tornare, ricostruire, cambiare*, Milano, Solferino, 2021. Sul versante delle pratiche per l'educazione musicale di base segnaliamo «Musica Domani», *In ascolto, Una prospettiva ecologica*, Giugno 2021, CLXXXII, numero dedicato ai temi della pandemia.

2. I rapporti 2014 e 2016

In questo capitolo intendiamo riportare i dati e i risultati emersi dalle rilevazioni condotte a livello centrale sull'attività dei licei musicali. Obiettivo di questa sezione non è quindi solo riassumere quanto rilevato dalle indagini già pubblicate²³⁴, fonti primarie di questo lavoro, ma anche individuare i tratti tipici ritracciabili nell'indagine. Le azioni di monitoraggio illuminano tutti gli aspetti che soggiacciono all'attivazione di una nuova scuola. Una riforma corposa come quella del 2010 infatti teneva in conto, come tutte le riforme strutturali della scuola, le variabili incognite che emergono solo in corso d'opera e che per questo motivo vanno attenzionate nell'ambizione di mantenere il sistema d'istruzione aggiornato al reale: le 'riforme camminano sulle gambe della scuola'²³⁵ e di fatto, una volta diventate carta stampata, con il loro tortuoso percorso legislativo e amministrativo, si trasformano fisiologicamente in altro quando vengono consegnate ai vari livelli dell'organizzazione ministeriale (gli uffici scolastici, le scuole, i docenti). Parlare di una riforma della scuola e di un nuovo indirizzo di studi si riferisce a un processo sempre in itinere e comunque variabile. In questa sede ci gioviamo di una distanza storica dai fatti di poco meno di quindici anni e abbiamo la fortuna di guardare agli eventi nella linea di sviluppo a medio termine.

Una prima considerazione può essere estratta dalla cronologia dei rapporti fin oggi pubblicati: un primo rapporto, edito da Anicia nell'anno 2014, con l'intenzione di descrivere il primo biennio di attività e individuare i tratti di riconoscibilità dell'esperienza musicale nella scuola. Una seconda indagine, sempre edita da

²³⁴ Quanto qui riportato e analizzato è contenuto principalmente in due volumi di rapporti sul liceo musicale e ai relativi interventi di quanti sono stati chiamati a collaborare. Si rimanda quindi a queste fonti per una lettura più approfondita soprattutto dei dati docimologici che non è parso utile riportare in maniera dettagliata e che sono pienamente consultabili nei volumi a cura di Gemma Fiocchetta *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2014*, Roma, Anicia, 2014 e nel successivo *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, Roma, Anicia, 2016.

²³⁵ L'espressione 'cammini sulle gambe della scuola' è ripresa da un'intervista a Beniamino Brocca in commento alla riforma Moratti nel 2003 e ripresa online in più contesti tra cui dalla rivista online ScuolaOggi (<https://m.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/scuolaoggi-intervista-a-beniamino-brocca-questo-decreto-non-va.flc>) e l'Associazione Docenti italiani (https://adiscuola.it/Pubblicazioni/Rif_PA/RifPA_10.intro.htm).

Anicia, è dell'anno 2016, usando a pretesto il termine del primo quinquennio e quindi il primo esame di maturità, momento cruciale nella definizione di un percorso di studi, come si è evinto dalla trattazione storica. Un primo dato è quindi che, dal 2016 a oggi, cioè negli ultimi di otto anni, nessuna ulteriore rilevazione specifica è stata compiuta. Probabilmente si sono perse delle preziose occasioni per osservare il processo e restituire dei dati organizzati a tutti coloro i quali ne sono coinvolti (scuole, famiglie, università, conservatori), e nell'interesse di una filiera fragile per il nostro panorama educativo come quella musicale. In ultimo ci sembra opportuno ricordare quanto la carenza di indagini più aggiornate non ci permetta di illuminare gli ultimi anni di scuola particolarmente complessi a causa della circostanza pandemica che ha forzato l'innovazione tecnologica. Le scuole hanno dovuto introdurre nuove energie sperimentando su larga scala e in modo sistematico l'uso delle nuove tecnologie in forma di una didattica più inclusiva, nel digitale e nel reale: il rapporto con il digitale, la flessibilità dei *curricola*, l'inclusione scolastica, la metodologia didattica.

La prima indagine, datata 2014, si riferisce al primo biennio di attività dei licei musicali e mira a individuare i tratti di peculiarità dell'esperienza musicale e consiste per lo più nella presentazione di dati riletti da esperti che definiscono le principali variabili, l'assetto strutturale, la significatività delle attività di formazione realizzate dagli insegnanti, la dimensione progettuale, gli esiti conseguiti dagli studenti nel primo e secondo anno e la valutazione di processo. Nel 2014 l'intenzione era quella di cogliere il rapporto tra indicazioni nazionali ed esigenze formative emerse, percorsi e contenuti effettivamente proposti e obiettivi fissati dalla riforma. Si tratta di una restituzione importante a livello di *policy* cioè utilmente consegnabile ai decisori politici che possono trarne direzioni future soprattutto sulle problematiche generali emerse, sui possibili correttivi introdotti e sulla loro efficacia. L'analisi si basa sulla ricchezza e varietà degli indicatori proposti: la componente che qui definiremo organizzativa (spazi, attrezzature e sussidi); la componente docente (la formazione, l'aggiornamento e l'attività artistica degli insegnanti); l'aspetto didattico (l'organizzazione della didattica), la componente di valutazione (i risultati degli studenti e la valutazione di processo espressa da docenti e dirigenti); l'aspetto di filiera che guarda all'esterno della

scuola e al suo futuro (le attività collettive permanenti proposte nelle scuole e sui territori). Questo ultimo tratto doveva essere necessariamente aggiornato al termine del quinto anno di attività laddove si potevano raccogliere gli esiti in uscita e che vedremo nell'indagine 2016, tenutasi appunto al termine della prima maturità, per questo procederemo a una rilettura comparativa dell'indagine successiva.

Nell'intervento di apertura del 2014, a cura dell'ex ministro Berlinguer le considerazioni vengono ricondotte a riflessioni di ordine generale, fondanti per l'analisi del liceo musicale nello specifico, nelle quali l'indirizzo musicale viene descritto come «una rivoluzione che ha infranto il tabù della scuola solo orale e cognitiva modificando l'assetto educativo a favore della costruzione di un bagaglio culturale comune. Questiicei favoriscono il superamento di una didattica liceale ancora prevalentemente cattedratica trasmissiva o verbale dovendo coniugare nella strategia educativa sapere e fare, rigore logico ed esperienza concreta, mente e corpo»²³⁶. Da questo punto di vista l'esperienza del liceo musicale segna la presenza di un contributo nell'innovazione di metodi e metodologie del sistema formativo considerato nel suo complesso. Proprio per questo motivo il rischio principale si configura nella giustapposizione di discipline con contenuti ossidati e assi metodologici separati che inficiano la valenza stessa dell'educazione musicale. La mancanza di meccanismi di flessibilità culturale nella scuola italiana non giova di tale approccio e dalla lettura dell'indagine non si riscontrano esiti o valutazioni sulle attività trasversali, anche solo interdisciplinari, che favoriscono la relazione e la contaminazione tra il percorso delle materie d'indirizzo e quelle di area comune.

Un ulteriore intervento di apertura è affidato alla dott.ssa Giulietta Breccia in qualità di rappresentante della rete nazionale deiicei musicali. Obiettivo della rete era primariamente quello di sviluppare, attraverso il portale deiicei musicali, un ambiente collaborativo di supporto per lo scambio di buone pratiche e attività²³⁷. La rete stessa si era incaricata di realizzare un monitoraggio dei processi e dei risultati anche attraverso tavoli di lavoro regionali dedicati allo sviluppo del

²³⁶ LUIGI BERLINGUER, *Primo Movimento*, in *Iicei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2014*, a cura di G. Fiocchetta, Roma, Anicia, 2014, pp. 13-17.

²³⁷ www.liceimusicali.org per ulteriori approfondimenti.

curriculum e, come urgenza contingente, di un modello di certificazione delle competenze, che, diffuso su base nazionale, aiutasse a ricondurre a un unico momento valutativo quanto maturato nell'ambito dei singoli istituti. La rete aveva anche l'ambizioso obiettivo di sviluppare l'attitudine al monitoraggio e alla documentazione, da sempre poco praticata nella scuola secondaria, promuovendo attività di ricerca-azione e momenti seminariali con l'intenzione di girare al MIUR proposte e istanze partite dalle aule. Nell'ottica delle finalità espresse pesava moltissimo la mancanza di riferimenti culturali a cui ispirarsi fatte salve «le rare sperimentazioni diffuse sul territorio nazionale che si configuravano come appendici dei conservatori e che mantenevano un atteggiamento di cordiale distacco, nel timore che l'avvio di tali indirizzi potesse costituire una minaccia alla loro esistenza»²³⁸.

Agli esiti di questa indagine, attraverso seminari quantitativi, sono state rilevate criticità per lo più negli aspetti della componente organizzativa e docente, constatando le carenze delle sedi e delle possibilità di accesso, il disagio degli studenti fuori sede con la relativa dispersione di tempo studio nei tragitti casa-scuola, la scarsità di risorse finanziarie, il ritardo nel definire le classi di concorso e quindi nel reclutamento docente, la disomogeneità delle competenze in ingresso e la mancanza di apposite risorse informatiche e tecnologiche. Tra i punti di forza veniva descritta una percentuale incrementata di iscrizioni rispetto all'anno di partenza, il rapporto agevole con i conservatori e l'interesse degli studenti per uno studio di carattere musicale capace di inquadrare l'esercizio pratico nelle competenze storiche, teoriche ed estetiche di ampia prospettiva culturale corrispondente alle aspettative espresse dalle famiglie riguardo il valore educativo unito a una generale valutazione positiva delle prospettive professionali.

Come ci ricorda la riflessione posta in chiusura²³⁹ il quadro di questa analisi rifletteva su di un processo ancora fluido e gli esiti vengono definiti come incoraggianti con riferimento soprattutto alla pregressa situazione di vuoto

²³⁸ GIULIETTA BRECCIA, *La rete dei licei musicali e coreutici*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2014*, a cura di G. Fiocchetta, Anicia, Roma, 2014, pp.17.

²³⁹ LUCA AVERSANO, *Valutazione del processo da parte dei principali attori coinvolti*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2014*, a cura di G. Fiocchetta, Roma, Anicia, 2014, pp. 157 - 173.

formativo. Il successo di pubblico è rintracciabile nell'attrattività delle attività laboratoriali e di pratica strumentale che hanno collegato lo studio a iniziative esterne aperte al territorio quali importanti stimoli per gli studenti ma anche per la cittadinanza stessa. Le valutazioni di chiusura si soffermano sulla posizione di questo liceo nel sistema formativo, chiamando alla collaborazione tra tre ordini di istruzione diversi per vocazione e collocazione: la secondaria di primo grado, la secondaria di secondo grado, i conservatori le università. È proprio al fine di questo ultimo passaggio che il piano di coordinamento è chiamato a farsi più efficace. Se è vero che le famiglie hanno dimostrato fiducia in un percorso con possibili sbocchi al di fuori della formazione musicale è necessario altrettanto dimostrarlo nel partenariato con le università e con azioni didattiche non appiattite sulla pratica strumentale ma secondo una concezione moderna della formazione artistica: «non solo strada verso il professionismo ma modalità educativa che intende la musica come mezzo per migliorare, anche attraverso il particolare fascino creativo ed espressivo dell'arte, la formazione generale e la disciplina dell'individuo, il suo aggiornamento tecnologico, la sua intelligenza e la sua apertura culturale, la capacità di essere cittadino parte integrante e integrata di una collettività. Sarebbe anche un modo per liberare la musica dalla secolare ghettizzazione operata nel nostro sistema formativo che l'ha ristretta da un lato a disciplina di contorno gentilizio nella formazione delle élite, dall'altra in *technè* riservata e specialistica da tramandare per gilde i cantori, musicisti e compositori»²⁴⁰.

La successiva indagine del 2016 prosegue sulla falsariga della prima nella scansione dei contenuti alla luce però delle modifiche, soprattutto numeriche, intervenute²⁴¹. Altro valore aggiunto di questa seconda indagine sono i dati relativi alla prima maturità, ai suoi esiti e agli orientamenti in uscita, fondamentali per valutare la ricaduta del liceo musicale. Nel 2014, l'intervento dell'ex ministro Berlinguer prende il significativo nome di 'primo movimento', andando a puntare alla realizzazione di altri 'movimenti' di questa stessa indagine che auspica, cercando

²⁴⁰ Ivi, pp. 170-171.

²⁴¹ La prima indagine 2014 si riferiva infatti ad una popolazione scolastica di 3300 studenti in 160 classi, in 43 istituti. A tre anni dall'avvio gli studenti erano diventati 9700 in 465 classi, contando quindi una popolazione scolastica triplicata. (CARMELA PALUMBO, *Presentazione*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, Roma, Anicia, 2016, pp. 8).

di fare sforzo di sintesi, la valorizzazione degli apprendimenti pratici nella loro dignità culturale e nel costante rapporto tra pratica e teoria, tra fare e sapere. L'attenzione è quindi rivolta alla verticalità del curriculum che non si deve esaurire all'interno della scuola ma puntare alla flessibilità degli apprendimenti e della didattica. Il passo successivo sembra quindi essere quello del potenziamento del raccordo tra liceo, conservatorio e università impegnandosi per l'adeguatezza delle competenze in uscita verso qualsivoglia direzione lo studente abbia intenzione di intraprendere al termine del quinquennio. Nonostante il tempo trascorso, le criticità che emergono dalla nuova tornata di questionari risultano esacerbate dal crescente numero di iscritti: la disponibilità degli spazi e di risorse economiche, il reclutamento del personale, l'organizzazione oraria delle attività. I docenti lamentano tra le difficoltà la possibilità di dedicare un adeguato numero di ore allo studio quotidiano domestico dello strumento, la differenza dei livelli in ingresso, le difficoltà degli studenti fuori sede, le problematiche organizzative legate alla musica d'insieme, quelle del coordinare e integrare la programmazione delle discipline di area comune con quelle d'indirizzo²⁴². Anche i punti di forza risultano invariati evidenziando tra questi l'arricchimento fornito dalla presenza dei docenti delle discipline musicali, l'accesso a un'esperienza formativa che unisce l'attività curricolare a progetti aperti al mondo esterno, la possibilità di crescere creativamente culturalmente insieme al gruppo classe. Dal punto di vista del processo, come era fisiologico aspettarsi, il tutto risulta appesantito dal grande aumento di classi e studenti e anche da un processo di reclutamento del personale partito a rilento e ancora non arrivato a stabilizzazione.

Per quanto riguarda le valutazioni espresse riguardo l'esame di stato anche queste sono state definite complessivamente positive, nonostante il ritardo nella comunicazione delle modalità. La formula dell'esame di stato ha interpretato correttamente il percorso quinquennale dell'indirizzo per la maggior parte delle

²⁴² Una tabella riassuntiva inserita nel corso dell'analisi dati riporta come per il 41,9% dei docenti la maggiore difficoltà sta nello scarto nel livello di preparazione in ingresso degli studenti, per il 37% nell'organizzazione dell'attività di musica d'insieme e per il 32,6% nello scarto tra le competenze musicali e quelle di area comune e la difficoltà di coordinare le programmazioni delle discipline musicali con quelle di area comune. (LUCA AVERSANO, *Valutazione del processo da parte dei principali attori coinvolti*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, Roma, Anicia, 2016, pp. 225.)

scuole, esprimendo un giusto equilibrio tra le competenze generali liceali e le specifiche musicali, avvalendosi anche di una traccia ministeriale di teoria, analisi e composizione che è stata definita adeguata al livello degli studenti²⁴³.

Le considerazioni conclusive riportano sulle questioni di ordine politico espresse, con lo stesso vigore, agli esiti della prima indagine. L'attenzione alla costruzione di attività di partenariato (verso le scuole medie tutte, non solo a indirizzo, verso i conservatori, e nei confronti delle università) si configura non solo come mezzo per garantire la continuità del curriculum ma anche come strumento per potenziare il valore civile dell'esperienza del liceo musicale «secondo una concezione moderna della formazione artistica» non solo con obiettivo professionalizzante ma come strumento per migliorare *tout court* la formazione generale dell'individuo quale cittadino della collettività²⁴⁴.

Una riflessione di chiusura ci impone di ragionare sugli indicatori utilizzati in queste indagini, indubbiamente aggiornati al 2016 che, nella distanza storica della scuola, è tutt'altro che un momento vicino, soprattutto alla luce delle trasformazioni tecnologiche che sono entrate nelle aule, anche all'indomani dell'esperienza pandemica. Ci mancano infatti dati sull'utilizzo delle tecnologie informatiche per la didattica della musica (registrazioni, campionamento di suoni, software per la pratica musicale in generale) e come le risorse già presenti abbiano reagito in epoca di didattica a distanza. Questi strumenti hanno bisogno di una forte veicolazione e competenza da parte dei docenti per fare in modo che non si sostituiscano alla pratica musicale intesa nel più tradizionale dei metodi. A tal proposito sarebbe quindi opportuno indirizzare la riflessione verso i percorsi della disciplina tecnologie musicali che rappresenta una forte attrattiva per gli studenti, molto interessati a proseguire in studi dalla significativa componente digitale. Accanto a questa riflessione sarebbe opportuno affiancare quella sulla comunità professionale

²⁴³ Utilmente utilizzabili per futuri rapporti sono i dati che riguardano la prosecuzione degli studi: solo un 1% della totalità degli studenti decide, almeno in prima battuta, di non proseguire la propria formazione mentre un buon 60% opta per i conservatori e i restanti per i corsi di laurea universitari, con diversa distribuzione, orientata non solo all'indirizzo musicologico ma più propriamente a lauree umanistiche.

²⁴⁴ LUCA AVERSANO, *Valutazione del processo da parte dei principali attori coinvolti*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, a cura di Fiocchetta G., Roma, Anicia, 2016, pp.217.

che si è andata costituendo per analizzare quali margini di peculiarità hanno riscontrato e se la separazione, di fatto oraria, con gli apprendimenti generali risulti ancora una preoccupazione o siano state elaborate nuove strategie per far fronte alla dicotomia insita nel percorso. Parliamo di una comunità professionale che, per un verso, raccoglie tutti i professionisti della musica mentre per altro verso accoglie docenti di discipline comuni che hanno avuto a che fare con la verticalizzazione del curriculum nella ricerca dei profili di interdisciplinarietà che si presentano. È risaputo che la scuola italiana manchi di meccanismi di flessibilità culturale impostati sull'aggiornamento e la formazione dei docenti, ancora molto legati agli strumenti della didattica tradizionale come il programma, gli obiettivi, la verifica. Questi strumenti classici poco agevolano la relazione e la contaminazione tra il percorso delle materie di indirizzo e quelle di area comune. In conclusione, è quindi auspicabile che i decisori politici, le amministrazioni coinvolte e i ministeri attivi nell'ambito della formazione musicale, si attivino al fine di replicare le indagini fin qui analizzate per prevedere nuove linee di azione nell'intenzione, se non di anticipare, quanto meno di agevolare il lavoro dei licei musicali.

3. Dati recenti e sperimentazioni in atto

Data la carenza di indagini istituzionali su ampia scala si è ritenuto opportuno integrare in questa sezione i dati fin qui esposti con alcuni più recenti desunti dall'anagrafe nazionale degli studenti e dalla normativa, nell'intenzione di restituire una fotografia più ravvicinata dello stato dell'arte.

Il portale dell'anagrafe nazionale degli studenti²⁴⁵ restituisce la possibilità di leggere per anno scolastico, per studenti e per istituti, i numeri pervenuti al sistema centrale che interroga annualmente dati statistici relativi alle scuole. La consultazione non approfondisce nel merito di uno specifico liceo in quanto non ha il profilo di un'indagine qualitativa nel merito ma di una rilevazione docimologica. Per ampliare utilmente quanto fin qui detto è parso utile rilevare le differenze tra l'anno scolastico 2017/2018, quello subito successivo all'indagine pubblicata, con

²⁴⁵ I dati relativi ai licei qui riportati provengono dal portale ministeriale scuola in chiaro <https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro> e dal sito dell'anagrafe nazionale studenti <https://www.miur.gov.it/-/anagrafe-nazionale-degli-studen-3>.

quelli più recenti dell'anno 2021/2022. I dati fin qui letti sono aggiornati al 31 agosto 2022.

Due importanti premesse prima di addentrarci nella lettura dei dati: i numeri si riferiscono al liceo musicale e coreutico e non è presente la possibilità di scindere i due indirizzi. Ci avvaliamo quindi di questi numeri considerando un complessivo impatto minore dei licei coreutici, esigui per numero e nella loro distribuzione territoriale²⁴⁶. In secondo luogo, e ancora in premessa, restano fuori dal lavoro dell'anagrafe nazionale studenti le regioni Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta, non incluse nei lavori del portale²⁴⁷. Fatte queste premesse consideriamo oggi una popolazione complessiva di 1.367.657 iscritti ai licei in generale, 19.795 frequentano un liceo musicale e coreutico, quindi una percentuale di un 1,45% della scelta totale. Si tratta di una popolazione scolastica prevalentemente femminile e di nazionalità italiana²⁴⁸. Guardando invece alla distribuzione geografica, l'anagrafe nazionale mostra i dati divisi in cinque macroaree (sud, centro, nord est, nord ovest e isole). In totale sono attive sul territorio nazionale 1.042 classi di liceo musicale e coreutico di cui il 38,7% al sud, con 403 classi contro le 99 dell'area nord est²⁴⁹. Il confronto con i dati dell'anno scolastico 2017/2018 conferma la tendenza positiva espressa dai rapporti poco sopra presi in analisi. Ci preme analizzare il dato delle

²⁴⁶ Ad oggi si contano 50 licei coreutici di cui 41 statali e 9 paritari. Il dato può difficilmente essere letto incrociato con quello nazionale: sul totale del territorio nazionale sono infatti attive 1.042 classi tra musicale e coreutico, i coreutici sono 50 ma non ci è dato sapere quante classi siano in corso. Pur supponendo una sola sezione per anno di corso per liceo manca comunque il numero totale di studenti da sottrarre a quelli complessivi dell'indirizzo coreutico-musicale per estrapolare quanti iscritti si contano nella sola sezione musicale o nella sola sezione coreutica. I dati relativi ad i licei coreutici qui riportati provengono dal portale ministeriale scuola in chiaro <https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiarO> e dalla sezione dedicata all'interno del sito ufficiale dell'accademia nazionale di danza <https://www.accademianazionaledanza.it/licei-coreutici/#:~:text=89%2C%20%C3%A8%20un%20indirizzo%20di,41%20statali%20e%209%20paritari>.

²⁴⁷ All'occasione di questa ricerca, attraverso il portale scuola in chiaro abbiamo brevemente contato i licei esclusi dalle rilevazioni dell'Anagrafe nazionale potendo così utilmente contare un liceo musicale nella regione Valle d'Aosta, nella città di Trento e tre licei musicali nella regione Trentino-Alto Adige, di cui uno in Alto Adige, nella città di Bolzano, e due in Trentino, situati a Trento e a Riva del Garda. Nel complesso restano quindi esclusi dai dati dell'anagrafe nazionale studenti quattro istituti. Fonte dei dati: <https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiarO>.

²⁴⁸ Sul dato del genere della popolazione scolastica contiamo 10.513 femmine e 8.784 maschi. La lettura di questa informazione è facilmente giustificabile anche dal percorso storico che ha caratterizzato l'insegnamento musicale e coreutico nella nostra penisola. L'anagrafe conta ad oggi solo 656 unità di iscritti di nazionalità non italiana.

²⁴⁹ Dati dal portale unico dei dati della scuola: <https://www.dati.istruzione.it/opendata>.

nuove aperture e la loro distribuzione geografica che in definitiva esprime un andamento positivo e in espansione su base nazionale senza lasciare indietro nessuna area geografica²⁵⁰. Dal raffronto dei valori sul numero di classi del 2018 con quelli del 2022, contiamo 154 nuove classi, con il maggior numero di nuove aperture nelle regioni del sud (46 nuove classi). Il dato più esiguo è da attribuire al nord est, con sole sette nuove aperture, dove però ricordiamo l'apertura già in prima attivazione di un maggior numero di licei musicali e coreutici, più di uno per provincia.

In chiusura e con l'intento di individuare elementi utili per gli sviluppi futuri dei licei musicali pare necessario formulare una riflessione attorno all'attivazione di corsi a indirizzo jazzistico e nei nuovi linguaggi nati a seguito di un bando ministeriale del giugno 2022²⁵¹. La ripartizione, su base regionale, muove dall'esigenza di ampliare l'offerta formativa attraverso corsi extracurricolari da svolgersi quindi oltre l'orario scolastico anche tramite laboratori e percorsi per la produzione autoriale di testi e musica e alle dimensioni creative e produttive del digitale. Nel decreto è espressa la possibilità di creare presso gli uffici scolastici un comitato tecnico scientifico per valutare e monitorare gli esiti di queste iniziative formative. Da un sommario sfoglio su internet si evince che la maggioranza dei licei musicali ha partecipato al bando ambendo quindi a un finanziamento consistente²⁵². Le modalità di erogazione dei corsi e i loro contenuti sono lasciati in carico alla progettazione d'istituto e quindi ai successivi bandi per esperti esterni, con relative graduatorie, che sono stati puntualmente stilati. L'iniziativa per l'ampliamento dell'offerta formativa muove da un'interrogazione parlamentare del giugno 2021 che segnala la necessità di una formazione specifica sul jazz e sui nuovi linguaggi in ragione di un impianto di studi in tal senso impostato fin dal liceo, di modo da poter poi agevolare l'accesso ai relativi corsi accademici e

²⁵⁰ Vedi allegato Tabella 3 Distribuzione per area delle classi di liceo musicale e coreutico nell'anno scolastico 2017/2018 e per un utile confronto, Tabella 4 degli allegati Distribuzione per area delle classi di liceo musicale e coreutico nell'anno scolastico 2021/2022.

²⁵¹ DM Riparto per tre milioni di euro per corsi extracurricolari ad indirizzo jazzistico e nei nuovi linguaggi del 24.6.2023 Ampliamento dell'offerta formativa dei licei musicali attraverso l'attivazione di corsi a indirizzo jazzistico e nei nuovi linguaggi musicali ai sensi dell'art.1, c. 510-511, L. 30.12.2020, n.178).

²⁵² Tra i 12.000 e i 30.000 euro per istituto come espresso nel decreto di cui sopra.

all'assorbimento di quei laureati esclusi dalle classi di concorso delle discipline musicali in forza della loro specializzazione. Con questo ultimo dato in chiusura vogliamo individuare una delle possibili linee di sviluppo dei licei che, attendendo prosecuzioni future, preconizza una curvatura e quindi comprendere se, come e in che modalità verranno realizzati, con quali riscontri di pubblico, in termini di utenza e specialisti.

4. L'identità del liceo musicale

Il tema dell'identità dei licei fa il suo ingresso istituzionale con il DPR 89/2010 di cui si è ampiamente trattato nelle sezioni precedenti²⁵³ che dava il via ai nuovi licei della riforma. Il legislatore ha ritenuto opportuno definire le identità di ciascun nuovo indirizzo liceale per allineare in maniera sinergica la cultura liceale con le specificità dei nuovi percorsi introdotti.

I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.²⁵⁴

Questa la definizione del tratto che differenzia la cultura liceale da quella tecnica e professionale, orientata all'acquisizione di strumenti e competenze metacognitive di diverso livello di approfondimento. Il liceo musicale, parimenti, racchiude nella sua definizione identitaria specifiche importanti peculiarità che lo differenziano dai licei di vecchia istituzione e che può portare a descriverlo, insieme con l'indirizzo coreutico e con il liceo sportivo, più di altri, un liceo vocazionale²⁵⁵.

Nel linguaggio corrente si dà il nome di vocazione a «un insieme di inclinazioni e attitudini che dispongono una persona a un'arte o a una professione, segnatamente

²⁵³ Cfr. 1.3.1.

²⁵⁴ DPR 89/2010 art. 2, c.1.

²⁵⁵ Per la descrizione del liceo musicale come contenuta nel DPR 89/2010, art.7, c.1, cfr. 1.3.1.

a quelle che richiedono abilità non comuni a tutti come la musica e le arti in genere»²⁵⁶. Ogni liceo può essere vocazionale in sé, ma per parlare di vocazione a una carriera non è sufficiente esserne attratti, bensì «occorrono reali doti, più o meno naturali, che metteranno la persona nelle condizioni di agire la sua carriera vocazionale»²⁵⁷. Il senso ultimo della prova di ammissione presente in questo liceo vuole essere quello di mettere alla prova le doti che concorreranno alla futura applicazione e buona riuscita negli studi. Il termine è comune nel linguaggio religioso dove un'illuminazione improvvisa non lascia dubbi sulla chiamata divina alla quale non si può resistere. Nelle agiografie esistono anche vocazioni provenienti da impulsi più o meno vivi e ricorrenti ma anche da ragionamenti logici che portano alla volontà e al desiderio di abbracciare la chiamata. Il termine risponde alla sua origine latina di *vocare*, cioè, chiamare, nel senso di ricevere la chiamata o sentirsi chiamato quindi con un'attività del desiderio, motivo per il quale spesso parliamo in questi termini di 'passioni' degli studenti.

Il significato di scuola vocazionale si intreccia non solo con l'uso religioso del termine ma anche con l'uso fattone dalla pedagogia anglofona per la quale le *vocational school* assumono tutt'altro valore, cioè quello di scuole nelle quali viene dato rilievo ad apprendimenti pratici che comportino abilità specifiche, spesso manuali. Il senso britannico della parola sposta quindi l'accento alle applicazioni tecniche, anche in questo senso centrali nel percorso qui in esame. Proprio per entrambe queste matrici del termine ci pare utile ridefinire, alla luce della disamina fin qui interrogata, il liceo musicale nell'alveo dei licei vocazionali, laddove, proprio la sua descrizione in qualità di apprendimenti tecnico-pratici, inquadra in prima istanza il liceo musicale con le sue specifiche attività funzionali. Un importante distinguo, quello degli apprendimenti tecnico-pratici, rispetto ai licei più classici che hanno conservato nell'impianto orario post-riforma 2010 le ore di latino e il numero di ore di filosofia congrue con il liceo per antonomasia, il classico.

²⁵⁶ Da, Tesio A., *Vocazione*, in, Enciclopedia italiana Treccani online.

²⁵⁷ Ivi.

Appare tuttavia arduo definire l'identità di questo e di tutti gli altri licei quando se ne cerchi una definizione cristallizzata e non alla luce dei meccanismi fisiologici di realizzazione e accomodamento che compartecipano alla nascita di un nuovo indirizzo di scuola. Ci avvaliamo di una metafora metereologica e poetica per esplicitare la difficoltà insita nell'identità di un percorso scolastico: «Le riforme scolastiche sono come i fenomeni meteorologici: previste e annunciate, scrutate all'orizzonte e descritte in transito, perse di vista nel loro svanire verso est. L'immagine suggestiva cattura la successione, senza fine, di proposte sull'istruzione. È, tuttavia, distante dalla realtà della scuola che, sotto climi mutevoli e turbolenze impreviste, permane nel tempo. L'immagine, inoltre, non interpreta la vita delle classi in cui, senza un'ora di prove, sono in scena a giocare il futuro oltre sette milioni di cittadini di domani.»²⁵⁸. Tanto più difficile è delineare un perimetro per una nuova scuola quanto più ci si sforza di restituirne una prospettiva univoca che lede la narrazione dinamica e sfaccettata della sua attività. Se è tanto vero che ogni riforma 'cammina sulle gambe della scuola'²⁵⁹, cioè di chi la scuola la fa nel quotidiano (docenti, alunni, dirigenti, apparato amministrativo, ministeri, genitori, territori quali comunità educanti), tanto più interessante è aprire una finestra sulla micro storia di questa scuola specifica con l'intento di restituirne una narrazione come sintesi di approcci, non solo variabili di contesto, che descrivano le disomogeneità e ricostruiscano le intenzionalità delle politiche scolastiche. Per questo motivo si è scelto di tematizzare nella presente ricerca molteplici aspetti: storico, politico, amministrativo, organizzativo, didattico e abbracciare quindi una prospettiva costruttivista. Ripercorrere la sua identità ci mostra la posizione riattribuita alla prismatico cultura musicale quando inserita nel sistema organico della pubblica istruzione. Il divorzio, funzionale o meno, con il settore meramente formativo dell'alta formazione artistica e musicale ha preso le mosse nel 2010 domandando forzatamente una ricollocazione epistemica. Il processo ha fatto i conti e i compromessi con lo stato attuale dell'istruzione e con le questioni amministrative, gestionali e organizzative, più meramente tecniche, che per quanto non sempre di interesse scientifico, concorrono a pieno titolo alla vita

²⁵⁸ MARIO GIACOMO DUTTO, *La scuola ha bisogno di politiche della formazione*, «Vita e Pensiero», VI, 2011, pp. 96-102.

²⁵⁹ Cfr., in nota, 2.5.1.

dell'istituzione, al suo funzionamento e al suo successo o insuccesso di pubblico percepito. L'insieme di questi fattori aiuta a chiarire il tragitto fin qui fatto e le conseguenze che sono state segnate sui musicisti di domani e ambisce a illuminare i tragitti che nel futuro verranno sagomati.

A tal proposito il progetto di liceo si pone come osservatore privilegiato di un cambiamento radicale nell'impostazione della scuola secondaria che si è mosso di pari passo con le richieste arrivate dall'Unione europea circa l'implementazione di un percorso musicale interno alla filiera scolastica e non più facente capo alla sola formazione musicale. Questo ha costretto all'interazione il mondo della formazione musicale con il mondo dell'istruzione obbligando tutti i *policy makers* a descrivere nuove funzioni e attribuire alla cultura musicale una nuova collazione. L'analisi delle politiche pubbliche sull'istruzione lavora sulla base di molteplici prospettive di analisi²⁶⁰: l'approccio storico-politico illustra le ragioni del passato coniugate al presente; l'approccio pedagogico-didattico misura gli universalismi dell'educazione dando il metro della distanza tra le teorie e le buone prassi; le scienze amministrative sezionano le burocrazie alla luce delle logiche di gestione; il diritto costruisce e muove il *corpus* di norme regolative; le scienze organizzative di management illustrano i legami che caratterizzano le istituzioni scolastiche e infine l'analisi sociologica esamina i processi che legano la vita delle scuole alla società chiudendo il cerchio.

L'identità del liceo musicale quindi, così ridefinita in quanto non lineare, necessita di un unitario e costante «processo di revisione, organizzazione e verifica che si svolga in itinere e che resti ancorato alle pratiche didattiche e alle novità del sistema scolastico di modo da poter restituire valutazioni, anche qualitative, mantenute in

²⁶⁰ CRIS SHORE, SUSAN WRIGHT *Policy, a new field for anthropology*, in *Anthropology of policy*, a cura di C. Shore, S. Wright, Londra, Routledge, 1997, pp.3-39. Il testo si colloca in apertura di un corposo volume volto a definire il nuovo campo dell'antropologia delle politiche. Gli spunti che abbiamo qui inserito si limitano a descrivere le aree di indagine dell'antropologia delle policy. Nel quadro di una riflessione più ampia gli autori descrivono quali interazioni intervengono nel non lineare processo di scrittura di riforme e politiche pubbliche e come queste intervengano a modificare i contesti nei quali si inseriscono. In questo contesto ci interessa utilmente la definizione dei vari piani di analisi e indagine nella lettura di una riforma come quella della scuola.

aggiornamento»²⁶¹. Come già accennato in precedenza, la storia giovane di questo liceo, poco più di dieci anni nella forma cristallizzata attuale e poco più di quaranta nelle sperimentazioni, agevola il racconto di un'identità in cerca di definizione che si gioverà del contesto contemporaneo e delle sue riflessioni sulla narrazione educativa, storica e musicologica.

6. ASPETTI TECNICO-ORGANIZZATIVI

1. Le indicazioni nazionali sugli obiettivi specifici di apprendimento

Il decreto n.211 del 7 ottobre 2010, a soli sette mesi dai piani di studio del DM 89/2010, prosegue nella regolamentazione dei nuovi licei contribuendo con il Regolamento recante indicazioni nazionali riguardo gli obiettivi specifici di apprendimento. La nota introduttiva di apertura evidenzia come le Indicazioni nazionali per gli obiettivi specifici di apprendimento, indicati correntemente anche in sigla OSA, e il Profilo educativo, culturale e professionale, da ora PECUP, costituiscano l'intelaiatura sulla quale ogni scuola definisce e personalizza il proprio piano triennale dell'offerta formativa²⁶².

Dagli anni Novanta in poi il mondo della scuola si è aperto al linguaggio delle autonomie riconoscendo ai singoli istituti autonomia didattica, organizzativa, amministrativa (finanziaria e gestionale) e di ricerca. L'autonomia scolastica, rinforzata dal principio di sussidiarietà tra scuola e famiglie e tra stato e regioni, ha contribuito al graduale passaggio dai Programmi ministeriali alle Indicazioni Nazionali²⁶³. La struttura rigida e prescrittiva dei programmi è stata sostituita da

²⁶¹ MARIO GIACOMO DUTTO, *La scuola ha bisogno di politiche della formazione*, «Vita e Pensiero», VI, 2011, p. 101.

²⁶² DM 211 del 7 ottobre 2010, *Schema di regolamento recante le Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art.10, c.3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3 del medesimo regolamento*, Allegato A, Nota introduttiva.

²⁶³ Accenniamo brevemente alle norme che hanno coinvolto la ridefinizione delle competenze e dell'organizzazione scolastica per comprendere l'utilità dell'analisi di queste indicazioni nazionali e il ruolo della normativa centrale nelle indicazioni alle singole scuole. La materia si è svolta principalmente per mezzo della normativa amministrativa di competenza centrale: se è vero che la costituzione ricorda che è compito dello stato emanare le leggi generali per l'istruzione (art. 33), a partire dal 1997 (c.d. riforma Bassanini) il cd. 'federalismo a costituzione invariata' ha introdotto il concetto di sussidiarietà per il quale le scelte per i cittadini vanno prese al livello amministrativo il più possibile vicino ai cittadini stessi, tendendo quindi a spostare il fulcro delle decisioni a livello

uno schema aperto nelle indicazioni che consente ai singoli istituti di esprimere le proprie esigenze e di orientare, all'interno di alcuni perni, i piani dell'offerta formativa²⁶⁴. È importante sottolineare che la struttura delle Indicazioni nazionali per ciascun liceo e il PECUP²⁶⁵ qui contenuti ambiscono a individuare i saperi fondamentali di ogni indirizzo. La sua lettura porta alla luce quali contenuti sono stati selezionati per il liceo musicale e all'interno di quale cornice concettuale siano stati proposti. L'impostazione di questi documenti si basa sul personalismo e l'interdisciplinarietà²⁶⁶ che contraddistinguono la scuola del nuovo millennio, quella che insiste sulla competenza e rifugge il nozionismo contenutistico. Come risulta chiaro anche nelle note introduttive del DM 211, le Indicazioni cercano di impostare per la secondaria di secondo grado un curriculum verticale, così come era stato già fatto per il primo ciclo di studi, riportando l'indicazione di uno «zoccolo comune» di saperi condivisi e imprescindibili che disegneranno il profilo dello studente²⁶⁷. Le indicazioni scansano qualsiasi indicazione didattica nell'intento di garantire la libertà di insegnamento e ambiscono a indicare i nuclei fondanti e i contenuti imprescindibili di un patrimonio culturale condiviso, nell'alveo dell'unitarietà della conoscenza. È l'ingresso della scuola della competenza che abbandona le puntuali indicazioni dei cronoprogrammi in favore di una logica ologrammatica per la quale ogni conoscenza integra le altre in un meccanismo di trasparenze interdisciplinari²⁶⁸. Certamente, le competenze indicate dai profili sono 'piene', cioè non esistono se svuotate dai contenuti disciplinari che trovano la loro enucleazione in conoscenze e abilità contemplate dalle indicazioni che integrano il

regionale e provinciale. Sullo stesso principio si è mossa nel 2001 la riforma del titolo V della costituzione che ha rinforzato il riconoscimento delle autonomie locali, in termini di regioni, province e aree metropolitane (L. Cost. 3/2001). Nell'ambito di questo cambio di paradigma la scuola è sussidiaria alle scelte delle famiglie così come ogni scuola e ogni istituto scolastico godono di autonomia e sono chiamati a darsi ordinamenti e norme, anche didattiche, nel rispetto delle indicazioni centrali, declinandole su necessità e scelte locali.

²⁶⁴ Oggi piani triennali dell'offerta formativa, in sigla PTOF.

²⁶⁵ In sigla, Profilo Educativo Culturale e Professionale.

²⁶⁶ Cfr. 1.2.4.

²⁶⁷ DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento [...]*, Allegato A, Nota introduttiva.

²⁶⁸ Il riferimento alla logica ologrammatica e la definizione di competenze sono tratte dalla riflessione dell'ideatore della riforma contenute nel volume *Scuola in movimento*, a cura di G. Bertagna, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 102-127. La lettura complessiva del testo illustra scelte operate per le scienze motorie che possono utilmente essere poste a paragone con la materia musicale nell'impostazione della disciplina.

profilo educativo, culturale e professionale dello studente²⁶⁹. Con la logica pedagogica del personalismo, cioè dell'azione basata sulla persona specifica, si vuole tutelare lo studente senza piegarlo a ribassisti o inarrivabili termini generici. È il principio seguito, nel meccanismo delle autonomie, dai livelli essenziali di assistenza: il profilo e le indicazioni rappresentano, con un documento esterno alla scuola, i saperi così importanti da non poter essere negati. Equivalgono quindi, nella loro formulazione, ai livelli essenziali di assistenza garantiti dal sistema sanitario nazionale²⁷⁰.

I punti di convergenza in assoluto statici di questa formulazione, cioè i livelli essenziali, sono, per tutti gli indirizzi: i momenti storici; i nodi concettuali interdisciplinari; la competenza nell'uso dell'italiano «come responsabilità condivisa e obiettivo comune a tutte le discipline»²⁷¹. Tali punti di convergenza richiamano il costrutto di competenze-chiave suggerito dal Consiglio Europeo nel 1008 e poi rinnovato nelle raccomandazioni del 2018²⁷² ambendo a promuovere valori comuni di istruzione inclusiva e una dimensione europea dell'insegnamento. Le otto competenze chiave, irrinunciabili per studenti al compimento dei 16 e dei 18 anni sono così enunciate: alfabetica-funzionale; multilinguistica; matematico-scientifica; tecnologico-digitale; personale, sociale e metacognitiva; civica di cittadinanza; imprenditoriale; consapevolezza ed espressione culturale. Per redigere questo ambizioso documento il Ministero dell'Istruzione ha, per la prima volta, condotto una consultazione popolare coinvolgendo tutte le componenti della scuola (studenti, dirigenti, docenti, sindacati, genitori, collaboratori, personale tecnico), attraverso un portale e dei questionari aperti alla cittadinanza²⁷³. I pareri raccolti

²⁶⁹ Quanto qui riportato proviene dal volume *Scuola in movimento*, a cura di G. Bertagna, Milano, Franco Angeli, 2004 pp. 120.

²⁷⁰ DPCM 12 gennaio 2017, *Definizione e aggiornamento dei livelli essenziali di assistenza [...]*.

²⁷¹ DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani di studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n.89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, Allegato A, p. 7.

²⁷² Cfr 3.1, nota 119 a pag.56 e segg.

²⁷³ I dati sono stati raccolti attraverso il sito *nuovilicei.it* dove i documenti sono stati sottoposti a libero dibattito e oggi sono ancora parzialmente consultabili.

sulla prima bozza di indicazioni nazionali sono stati oggetto di studio da parte di una commissione di esperti illustri incaricati di redigerne la versione definitiva²⁷⁴.

Il Profilo, in premessa alle Indicazioni, mira a evidenziare gli aspetti fondamentali della formazione liceale andando a definire cosa rende il liceo differente dagli istituti tecnici e professionali. Si tratta di un elenco di pratiche che sottendono competenze comuni declinate poi, nel corso delle Indicazioni, per ciascun indirizzo. Tra queste, ai fini della nostra analisi, evidenziamo utilmente:

- lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica;
- la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari;
- l'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte;
- la pratica dell'argomentazione e del confronto;²⁷⁵

Anche i risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi sono descritti in termini di competenze e declinati su cinque aree di lavoro: metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico-umanistica; scientifica, matematica e tecnologica.²⁷⁶ Appartengono indubbiamente all'area storico-umanistica quelli più propriamente vicini al liceo musicale che possono essere ricondotti più facilmente alle seguenti aree disciplinari:

²⁷⁴ Tra cui menzioniamo: Elio Franzini, rettore Università Statale di Milano; Marco Bussetti, già ministro dell'istruzione; Giorgio Chiosso, ordinario di pedagogia generale e storia della pedagogia; Emanuele Beschi docente AFAM e rappresentante del Consiglio nazionale per l'alta formazione artistica e musicale.

²⁷⁵ DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani di studi previsti per i percorsi liceali [...]*, Allegato A, p. 5.

²⁷⁶ Per completezza di analisi riprendiamo qui a seguire i risultati di apprendimento comuni a tutti i licei di area metodologica e logico-argomentativa che, non appartenendo ad aree disciplinari, sono facilmente declinabili e aiutano ad immaginare gli orizzonti didattici entro i quali affrontare le materie di indirizzo: l'acquisizione di un metodo di studio autonomo e flessibile nonché il suo uso consapevole; la capacità di sostenere la propria tesi, ascoltare e valutare le opinioni altrui; esercitare rigorosamente il ragionamento logico identificando nodi problematici e interpretandoli criticamente. DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani di studi previsti per i percorsi liceali [...]*, Allegato A, p. 6.

- Conoscere gli aspetti fondamentali della cultura e della tradizione letteraria, artistica, filosofica, religiosa italiana ed europea attraverso lo studio delle opere, degli autori e delle correnti di pensiero più significative e acquisire gli strumenti necessari per confrontarli con altre tradizioni e culture.
- Essere consapevoli del significato culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico italiano, della sua importanza come fondamentale risorsa economica, della necessità di preservarlo attraverso gli strumenti della tutela e della conservazione.
- Collocare il pensiero scientifico, la storia delle sue scoperte e lo sviluppo delle invenzioni tecnologiche nell'ambito più vasto della storia delle idee.
- Saper fruire delle espressioni creative delle arti e dei mezzi espressivi, compresi lo spettacolo, la musica, le arti visive.²⁷⁷

Prima dei piani orari vengono inseriti i risultati di apprendimento del liceo musicale con specifiche per la sezione musicale e per la sezione coreutica, come avviene per gli altri indirizzi liceali²⁷⁸:

- eseguire e interpretare opere di epoche, generi e stili diversi, con autonomia nello studio e capacità di autovalutazione;
- partecipare a insiemi vocali e strumentali, con adeguata capacità di interazione con il gruppo;
- utilizzare, a integrazione dello strumento principale e monodico ovvero polifonico, un secondo strumento, polifonico ovvero monodico;
- conoscere i fondamenti della corretta emissione vocale
- usare le principali tecnologie elettroacustiche e informatiche relative alla musica;
- conoscere e utilizzare i principali codici della scrittura musicale;
- conoscere lo sviluppo storico della musica d'arte nelle sue linee essenziali, nonché le principali categorie sistematiche applicate alla descrizione delle musiche di tradizione sia scritta sia orale;
- individuare le tradizioni e i contesti relativi a opere, generi, autori, artisti, movimenti, riferiti alla musica e alla danza, anche in relazione agli sviluppi storici, culturali e sociali;
- cogliere i valori estetici in opere musicali di vario genere ed epoca;
- conoscere e analizzare opere significative del repertorio musicale;

²⁷⁷ DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani di studi previsti per i percorsi liceali [...]*, Allegato A, p.3.

²⁷⁸ Per completezza si rimanda alla descrizione del liceo musicale contenuta nel Dpr 15 marzo 2010 n.89, art.7, e qui riportata per esteso in 1.3.1.

- conoscere l'evoluzione morfologica e tecnologica degli strumenti musicali.²⁷⁹

Subito si nota come, differentemente dagli altri contesti liceali, i primi cinque obiettivi appartengano alla sfera performativa, compreso l'uso delle tecnologie musicali e la conoscenza dei fondamenti dell'emissione vocale che, si realizza nell'utilizzo della voce in ambito individuale e corale. Di un elenco dettagliato di undici obiettivi i primi cinque sono legati alla produzione. Il bilancio è diverso sul liceo artistico, che fin qui abbiamo usato a paragone: dei primi sei obiettivi specifici legati a tutti gli indirizzi i primi due appartengono alla sfera della conoscenza storica, estetica e concettuale nella produzione artistica²⁸⁰.

Il testo delle Indicazioni prosegue con gli obiettivi specifici di apprendimento veri e propri suddivisi, per materia, in linee generali e obiettivi, rispettivamente per il primo biennio, il secondo biennio e il quinto anno²⁸¹. Ci occuperemo in questa circostanza di alcune delle materie della disciplina esecuzione e interpretazione e di storia della musica tralasciando teoria analisi e composizione (TAC) e laboratorio di musica d'insieme, al fine di sostenere la tesi centrale della lettura ragionata degli

²⁷⁹ DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani di studi previsti per i percorsi liceali* [...], Allegato E, p.10.

²⁸⁰ Riportiamo per completezza i risultati di apprendimento per il liceo artistico così come descritti nelle Indicazioni nazionali al fine del confronto con quelli riportati nel corpo del testo: conoscere la storia della produzione artistica e architettonica e il significato delle opere d'arte nei diversi contesti storici e culturali anche in relazione agli indirizzi di studio prescelti; cogliere i valori estetici, concettuali e funzionali nelle opere artistiche; conoscere e applicare le tecniche grafiche, pittoriche, plastico-scoltoree, architettoniche e multimediali e saper collegare tra di loro i diversi linguaggi artistici; conoscere e padroneggiare i processi progettuali e operativi e utilizzare in modo appropriato tecniche e materiali in relazione agli indirizzi prescelti; conoscere e applicare i codici dei linguaggi artistici, i principi della percezione visiva e della composizione della forma in tutte le sue configurazioni e funzioni; conoscere le problematiche relative alla tutela, alla conservazione e al restauro del patrimonio artistico e architettonico. Ivi, Allegato B. Sembra di leggere qui un eco Sembra che qui faccia eco la definizione di «musica senza sapere» adoperata per descrivere la collocazione della musica nella storia della scuola italiana tra le due guerre, laddove, alla luce dell'instabilità civile della prima metà del secolo, la disciplina ha acquisito l'abito del fare senza pensare, nell'accezione tecnico-pratica di un utilizzo addomesticato all'uso corrente. MAURO CASADEI TURRONI MONTI, *La musica 'senza sapere' nella scuola italiana tra le due guerre*, in *Remus: Reggio Emilia Musica Università Scuola: studi e ricerche sulla formazione musicale; atti e documentazioni del 3 e 4 convegno-concerto, anni 2006-2007*, a cura di A. Coppi, Reggio Emilia, Morlacchi, pp. 239 – 249.

²⁸¹ In questo contesto abbiamo privilegiato la trattazione degli obiettivi specifici di apprendimento per le discipline musicali tralasciando le 'linee generali e competenze' poste in apertura per un commento più compiuto inserito, nell'ottica delle funzioni formative della musica, nella parte finale del lavoro: cfr. 3.10.1. Rimandiamo a questo punto per la disamina completa congiunta alle linee generali.

obiettivi nell'insieme dell'interazione tra l'ambito disciplinare poetico e quello teorico.

Per quanto riguarda esecuzione e interpretazione, cioè lo studio degli strumenti musicali, le indicazioni sono centrate su alcuni temi ricorrenti, tra cui evidenziamo: il rapporto con il corpo; il metodo di studio; la conoscenza dei brani. Il primo tema si sviluppa nell'arco del quinquennio passando dalla dicitura «consapevolezza della relazione tra gesto e suono»²⁸² per diventare al quinto anno «equilibrio psicofisico»²⁸³ dove, nella *performance*, i parametri (respirazione, percezione corporea, rilassamento, postura, coordinazione) devono restare funzionali all'esecuzione fluida dei brani. Per quanto riguarda il metodo di studio gli obiettivi raccomandano una progressiva autonomia nella risoluzione dei problemi e nell'autovalutazione all'ascolto dimostrando di saper motivare scelte espressive e stilistiche. Solo al quinto anno è esplicitato come queste scelte debbano essere necessariamente in contatto con le conoscenze storiche e stilistiche e con le poetiche dei diversi autori. Le indicazioni riguardo i repertori, da questo momento in poi, non verranno più specificate facendo riferimento a generici «capisaldi della letteratura o brani adeguati al livello maturato»²⁸⁴, nel rispetto delle personalizzazioni dei percorsi. Il rapporto corpo/suono resta una preoccupazione centrale di queste indicazioni come torna ricorrente il riferimento alla memorizzazione e all'improvvisazione. Di queste due strategie non vengono esplicitate né le finalità né i mezzi. In definitiva in questa formulazione si possono evidenziare dei grandi assenti: la contestualizzazione storica, imprescindibile per una consapevolezza esecutiva; l'analisi della partitura e del linguaggio musicale e in ultimo, solo accennato e non spiegato, la capacità di verbalizzare (giustificare, motivare e argomentare) le scelte operate, in un meccanismo di conoscenza circolare tra ambiti disciplinari.

²⁸² DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento [...]*, Allegato A, Esecuzione e interpretazione, Primo biennio.

²⁸³ Ivi, Secondo biennio

²⁸⁴ Ibidem.

Per quanto riguarda la storia della musica, presentata a seguire, gli obiettivi specifici sono centrati sull'ascolto critico della musica d'arte e sulla sua comprensione rapportata ai contesti storico-culturali e sociali. Il primo biennio consiste però in una presa di contatto con generi, forme e stili di varie epoche in una sorta di introduzione a carattere tipologico. È previsto l'ascolto integrale di «almeno un paio d'opere di ampia mole»²⁸⁵. In questa fase non viene menzionato il criterio cronologico, volutamente scartato per far spazio a una panoramica generale e non è menzionata la possibilità di avvicinarsi a queste opere attraverso l'uso della partitura come intermediaria, sebbene gli studenti siano tutti almeno alfabetizzati in quanto già selezionati all'accesso. Dopo il biennio di familiarizzazione con i generi e di avvio all'ascolto critico è nel secondo biennio che la materia assume un profilo più complesso in quanto «rapportata ai quadri storico-culturali e ai contesti sociali e produttivi, nonché alle continuità e discontinuità che caratterizzano la trasmissione e tradizione del sapere musicale»²⁸⁶. Il quinto anno, come per il programma di storia, è dedicato al XIX secolo con principi di storiografia, musicologia sistematica e etnomusicologia, aprendo alla possibilità di analizzare «fenomeni come il jazz, la 'musica leggera' e la cosiddetta *popular music*»²⁸⁷.

Nell'introduzione alle linee generali e competenze target della materia appare l'obiettivo di «sviluppare l'autonoma curiosità estetica dello studente nell'insieme della musica occidentale di tradizione scritta»²⁸⁸. Lo studente apprende quindi a classificare le fonti e a riconoscere l'evoluzione della scrittura descrivendo le caratteristiche sia del testo musicale che degli strumenti dell'orchestra sinfonica. Questo timido riferimento all'organologia è espresso con la formula mediata

²⁸⁵ DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento [...]*, Allegato A, Storia della musica. Riportiamo qui l'elenco delle 'opere di ampia mole' che vengono intese come fondanti per l'identità occidentale moderna e costitutive di un patrimonio collettivo: una Passione di Bach, Don Giovanni o Il flauto magico di Mozart, la Nona Sinfonia di Beethoven, Rigoletto o Otello o la Messa da Requiem di Verdi, qualche ampio estratto dai drammi musicali di Wagner, un balletto di Ciaikovskij, il *Sacre du printemps* di Stravinskij, e simili. Notiamo l'assenza di cicli di sinfonie, poemi sinfonici, lavori cameristici o concerti a solo, certi che l'intento degli autori non fosse quello della completezza enciclopedica.

²⁸⁶ Ibidem.

²⁸⁷ Ivi, Quinto anno

²⁸⁸ Ricordiamo ancora una volta che per una lettura del testo delle linee generali e competenze si rimanda al cfr. 3.10.1.

«descrive almeno le primarie caratteristiche»²⁸⁹, lasciando intendere che la conoscenza completa degli strumenti, la maggior parte dei quali presenti nel quotidiano dell'esperienza scolastica, sia una richiesta ambiziosa. In chiusura alle linee generali appare la capacità di verbalizzare le esperienze di ascolto con un uso consapevole di lessico e categorie concettuali specifiche, unico proprio tratto di competenza interdisciplinare esplicitato. Non sarebbe appropriato chiudere la riflessione sulle indicazioni di storia della musica senza menzionare come siano esse stesse frutto di una richiesta portata avanti dall'Associazione docenti universitari italiani di musica²⁹⁰. Alla prima bozza dei piani orari per i nuovi licei, nel 2009, la materia storia della musica compariva per due ore nel primo biennio, andando poi a ridursi a un'ora negli ultimi tre anni. Oltre a scomparire dagli altri licei, inoltre, veniva meno anche al liceo coreutico. Il dato consisteva in «una stigmatizzazione, non solo» fa notare l'analisi di Scalfaro, «se messo a confronto con le ore di storia dell'arte e di tecnologie musicali, ma in sé come peso del valore dato alla musica in quanto sapere globale»²⁹¹. Il documento dell'ADUIM ha di fatto dato riscontro positivo in quanto le questioni sollevate si sono poi risolte in due ore di materia per cinque anni e nell'introduzione della classe di concorso A-53 Storia della musica²⁹², con il DM 259/17, attraverso la quale si è potuto procedere a selezionare i docenti per il ruolo e riorganizzare i titoli di accesso specifici²⁹³.

²⁸⁹ Ibidem.

²⁹⁰ Ci riferiamo alla proposta contenuta nel documento *La storia della musica nel sistema dei licei. Osservazioni sui provvedimenti legislativi: Revisione dell'assetto ordinamentale dei licei*, pubblicato a cura dell'ADUIM, Associazione culturale «Il saggiatore musicale», Società italiana di musicologia, e reperibile in <https://www.saggiatoremusicale.it/wp-content/uploads/2021/05/10-Documento-Licei-ADUIM-Saggiatore-SIdM-VII-9.pdf>. Il testo e la riflessione attorno al suo contenuto sono citati in ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, Franco Angeli, 2014, qui ripresi e aggiornati al DM 259/2017 per la creazione delle nuove classi di concorso.

²⁹¹ ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 154-155

²⁹² Segnaliamo il più recente DM 255 del 22 dicembre 2023 *Revisione e aggiornamento della tipologia delle classi di concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e di secondo grado, in attuazione dell'art.4, c. 2-bis, del decreto legislativo 13 aprile 2017*, che ha modificato la dicitura della classe di concorso A-53 da 'storia della musica' a 'storia della musica e della danza' laddove l'insegnamento di 'storia della danza' è possibile con almeno 30 CFU in discipline coreologiche nel SSD L-ART/05 o nei settori artistico-disciplinari ADTS/02-04.

²⁹³ DM 259 del 9 maggio 2017, *Decreto di revisione e aggiornamento delle classi di concorso*. A questo proposito la norma prevedeva una laurea LM 45 (Musicologia e beni culturali), in musicologia o DAMS, congiuntamente ad un diploma di conservatorio. Per un approfondimento vedi qui 2.8.1.

Indubbiamente, gli allegati per il liceo musicale del DM 211 fin qui analizzati costituiscono un testo fondamentale per segnare il punto dell'insegnamento della musica nella scuola secondaria. Ricordiamo che la disciplina ha una storia breve e tortuosa nell'istruzione pubblica e questi documenti rappresentano il primo momento di attenzione del sistema scolastico nei confronti della materia, in tutti i suoi aspetti. I contenuti possono a ragion veduta essere considerati il punto di arrivo di un percorso culturale, in senso lato, sommativo di tutte le esperienze di insegnamento/apprendimento della musica fino a allora realizzate storicamente in tutte le istituzioni. Lo sforzo è stato indubbiamente considerevole, eppure, l'operazione di chiarirne per la prima volta i saperi fondamentali all'interno del quadro di una formazione liceale sembra tralasciare alcuni aspetti che non assumono la rilevanza attesa ed emersa al dibattito pedagogico: in primo luogo, manca chiaro l'intento, esplicitato, di mettere in contatto la dimensione poetica con quella teorica valorizzando gli aspetti caratteristici e peculiari di entrambe. In secondo luogo, il nesso teoria-pratica è trascurato anche nell'assenza di verbalizzazione riguardo le scelte operabili nella prassi dei repertori. Agli studenti non viene chiesto esplicitamente di tematizzare con consapevolezza le scelte estetiche mantenendo, almeno sulla carta, la sfera del 'fare' lontana da quella del 'sapere'. È assente anche la valorizzazione del concetto di 'patrimonio', formulazione entrata a pieno titolo nella didattica dell'arte nell'ultimo decennio come forma di valorizzazione dei contenuti e incentivo alla loro trasmissione. Da questa assenza sfuggono ulteriori altri nessi che la arricchirebbero facendo convergere le energie di altri attori sui contenuti musicali: il territorio, la formazione del pubblico, l'evidenza della filiera. Questi tre temi rappresentano le premesse per restituire alla cultura musicale il valore formativo dimenticato. Nel rapporto con i territori di appartenenza le scuole scoprono la relazione ritrovata con le identità locali e i compiti di realtà per gli studenti che possono sperimentare la fattività degli studi affrontati. Nella formazione del pubblico, intesa come operazione culturale longitudinale, si dispiega il valore *life-long* della filiera in sé, al di là della necessità di mettere in comunicazione scuole-università-conservatori-teatri-enti²⁹⁴.

²⁹⁴ A questi temi è dedicato il par. 2.8.3.

2. Il comitato tecnico-scientifico e le convenzioni scuola-conservatorio

Tra gli organismi ponte che ambiscono a mettere in collegamento il liceo musicale con la filiera tutta e con la formazione superiore, troviamo il comitato tecnico scientifico. Questa commissione viene inserita nel regolamento sebbene pensata in partenza per gli istituti tecnici e per il loro raccordo con il mondo del lavoro:

Art. 10 comma c. [le istituzioni scolastiche] possono dotarsi, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, di un comitato scientifico composto di docenti e di esperti del mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca scientifica e tecnologica, delle università e delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, con funzioni consultive e di proposta per l'organizzazione e l'utilizzazione degli spazi di autonomia e flessibilità; ai componenti del comitato non spettano compensi a nessun titolo²⁹⁵.

E ancora

Art 13 c. 6. L'istituzione di sezioni di liceo musicale è subordinata in prima attuazione alla stipula di apposita convenzione con i conservatori di musica e gli istituti musicali pareggiati ai sensi dell'articolo 2, comma 8, lettera g), della legge 21 dicembre 1999, n. 508. La convenzione deve in ogni caso prevedere le modalità di organizzazione e svolgimento della didattica, nonché di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti nelle discipline musicali previste nell'allegato E del presente regolamento.²⁹⁶

Il comitato vuole essere un organo a funzione consultiva nel quale convergono i pareri dell'AFAM, di esperti dell'università e della ricerca. Il suo lavoro è normato, commissione per commissione, localmente, da individuali convenzioni che i licei stipulano con i conservatori (e allo stesso modo i licei coreutici stipulano con

²⁹⁵ DPR 15 marzo 2010, n.89, art. 10, comma c, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133*, Ivi, pag. 8.

²⁹⁶ Ivi, pag. 11.

l'Accademia nazionale di danza). La norma non vieta, né di fatto suggerisce, analoghe convenzioni con le università con riguardo alle discipline musicologiche, eppure le convenzioni sono indirizzate al mondo dei conservatori.

In linea generale il contenuto delle convenzioni indica il numero dei commissari (in proporzione uguali tra le due istituzioni), i criteri per la formazione delle classi, i criteri degli esami di ammissioni e delle prove di certificazione delle competenze, le modalità di organizzazione della didattica (con riferimento alla musica d'insieme), le attività di collaborazione e valorizzazione musicale sul territorio e dei giovani talenti da svolgersi di concerto tra conservatori e scuole. I comitati si riuniscono di media una volta l'anno, in occasione degli esami di ammissione nei quali i docenti di conservatorio sono commissari oppure, da istituzione a istituzione, nelle commissioni delle certificazioni delle competenze²⁹⁷.

3. L'esame di ammissione

Il regolamento n.89/10 definisce l'iscrizione all'indirizzo coreutico e musicale «subordinata al superamento di una prova preordinata alla verifica del possesso di specifiche competenze musicali o coreutiche»²⁹⁸. Tutti gli studenti che chiedono l'ammissione al liceo musicale devono sostenere una prova musicale sia per la parte teorica che per la specialità strumentale di modo da poter verificare il possesso dei prerequisiti di esecuzione-interpretazione. A questo proposito il decreto 382/2018 del maggio 2018, provvede a organizzare l'auspicata armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale²⁹⁹. È in questo contesto che ci si preoccupa di fornire specifiche riguardo il test di cultura musicale di base e quindi definire che lo studente debba dimostrare «una buona attitudine musicale generale, una preparazione teorica adeguata, una morfologia idonea allo studio dello strumento e

²⁹⁷ Per queste assunzioni sono state prese a riferimento le convenzioni scuola-conservatorio disponibili sui siti di alcuni licei musicali (licei di Monza, Milano, Parma, Bologna, Firenze, Roma, Bari).

²⁹⁸ DPR 89/2010, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, art.7

²⁹⁹ DM 382 dell'11 maggio 2018, *Decreto sull'armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale adottato ai sensi dell'art.15 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.60*. Su questo decreto vedi anche 2.7.2.

il possesso di competenze esecutive definite dalla tabella allegata»³⁰⁰. Il decreto fissa poi il termine per la pubblicità degli esami di ammissione e dei suoi esiti e prescrive agli istituti di stabilire gli obiettivi strumentali del quinquennio tenendo conto dell'ammissione ai corsi accademici. Pochi articoli sopra veniva indicato il repertorio per l'ammissione ai diplomi accademici di primo livello e anche il riconoscimento del credito formativo per studenti dei licei musicali, con riguardo alle discipline storia della musica, teoria e tecnologie, grazie al rilascio di apposite certificazioni. È questo un modo, nel contesto dell'armonizzazione auspicata dal decreto, di tracciare una prima linea di continuità nella costruzione della filiera formativa artistico-musicale cercando appunto di allineare momenti d'ingresso e uscita, competenze e conoscenze, per chi ricerca un percorso unitario nel settore pubblico dell'istruzione musicale e coreutica. Diversamente da altri decreti, qui la norma non lascia libera interpretazione ai quattro parametri che saranno oggetto di verifica in accesso. L'allegato C presenta infatti una tabella prescrittiva che riguarda i prerequisiti: un elenco di competenze teoriche e un elenco di repertori sufficientemente dettagliato e completo di autori, manuali e numeri d'opera³⁰¹. Per quanto riguarda le competenze teoriche e di cultura musicale di base queste si rivelano di fatto essere conoscenze: lettura estemporanea; lettura cantata; riconoscimento di elementi ritmici; ascolto e trascrizione; conoscenze di elementi di teoria musicale di base. Ricordiamo che la prova così formulata si rivolge a studenti e studentesse di 14 anni³⁰². L'allegato C presenta una ricca tabella con un elenco di repertori di riferimento per ciascuno strumento. Colpisce subito la presenza di strumenti desueti, che non si riferiscono a quelli di uso più comune, né bandistico, né popolare, né in uso alla scuola media: troviamo così le indicazioni della manualistica per flauto traversiere, cornetto, liuto e viola da gamba. Ben al di

³⁰⁰ Ivi, pag.6

³⁰¹ Vedi allegata Tabella 5.

³⁰² Il DI 176/2022 del luglio 2022, *Disciplina dei percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado*, è stata occasione per modificare o ribadire la storica normativa 201/99 che ricondusse ad ordinamento questi corsi (cfr. 1.2.3). Nonostante alcuni cambiamenti prospettici sull'organizzazione didattica, il recente decreto ribadisce la presenza di una prova orientativo-attitudinale in accesso che non prevede indicazioni riguardo le specifiche da verificare (caratteristiche fisiche, facilità ritmica o melodica), lasciando responsabilità alle singole istituzioni scolastiche di dotarsi di un regolamento apposito e rimanendo vaga nella definizione di una prova tesa a valutare l'attitudine musicale del bambino, trattandosi in questo caso di uno studente di quinta elementare.

l'elencazione degli strumenti e delle loro varianti organologiche colpisce anche la scelta dei contenuti: nel lungo elenco troviamo una prevalenza schiacciante di metodi, manuali e studi databili tra la fine del 1700 e il tardo 1800. I pochi repertori di letteratura figurano così:

- Per il pianoforte: J.S. Bach, Invenzioni a due voci, Suites francesi, Piccoli preludi e fughette J. Kuhlau, J. Haydn, W.A. Mozart, M. Clementi: Sonatine o facili sonate, brani tratti dal repertorio pianistico di periodo diverso da quello classico.
- Per il canto: Arie da camera del '600 e '700 di autori italiani o stranieri ma con testo italiano.
- Per il flauto: B. Marcello, G.F. Haendel, N. Chédeville, A. Vivaldi, Sonate per flauto e basso continuo.³⁰³

Alle indicazioni qui riportate seguono, anche per questi strumenti, un lungo elenco di metodi ottocenteschi corredati da numeri d'opera e indicazioni di volumi o voci in partitura suggerite per lo studente. Ecco, quindi, che nel repertorio per chitarra, clarinetto, oboe o tromba, ma anche nel violino e nelle percussioni polifoniche, non appaiono autori di letteratura sonatistica, da concerto, da camera, neppure in trascrizione didattica. Sarebbe logico quindi dedurre che per i giovani violinisti o violoncellisti non vige l'obbligo di presentare sonatine, pezzi da concerto o brevi *morceau* di forme barocche. In ugual misura, gli autori citati appartengono prioritariamente al XIX secolo³⁰⁴, escludendo composizioni, anche di carattere tecnico, moderne, che sono ormai entrate a pieno titolo nella tradizione didattica e che hanno magistralmente prestato il fianco a una scrittura per principianti mirata

³⁰³ DM 382 dell'11 maggio 2018, *Decreto sull'armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale adottato ai sensi dell'art.15 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.60*, Tabella C.

³⁰⁴ Prendendo in esame gli studi ed esercizi proposti per gli strumenti più diffusi è evidente la quasi totale predominanza di lavori composti nel corso del 1800. Il caso più eclatante è quello del pianoforte dove il testo più giovane è la raccolta di studi di S. Heller, edita nel 1849. Discorso analogo per l'elencazione flautistica nella quale figurano gli studi più recenti di Luigi Hugues, editi nel 1870 da Ricordi. La variabilità temporale dell'elencazione dipende molto dalla storia organologica dello strumento, così, in chitarra si può notare tra le otto proposte un autore vivente (Leo Brouwer). Altrettanto può essere detto per gli innumerevoli autori dei metodi per percussioni, quasi tutti contemporanei e di scuola americana. Un criterio ricorrente è però quello del tratto ottocentesco della didattica, cioè, basato su esercizi tonali, ripetizioni, modi maggiori e con il focus su una difficoltà ritmico-tecnica per volta tenendo a margine il discorso musicale (fraseggio e sviluppo della musicalità).

allo sviluppo progressivo sia delle capacità squisitamente meccaniche che del gusto estetico dando modo al giovane musicista di sperimentare sonorità e linguaggi a lui più vicini³⁰⁵. Appare inoltre curioso che nello stilare questo puntuale elenco di esercizi non si sia data altrettanta attenzione ai dettagli, in particolare ai numeri d'opera, della poca letteratura appena menzionata, sebbene la complessità delle sonate di Vivaldi, Mozart o Clementi sia molto varia. Un'elencazione quindi fin troppo puntuale per il versante tecnico e financo troppo libera per la restante offerta, come a voler rispettare, solo in questo ultimo frangente, il criterio delle Indicazioni nazionali per la scuola media che non prescrivono obblighi ma tracciano direzioni entro le quali operare scelte personalizzate³⁰⁶. Il principio delle Indicazioni non sembra valere per l'elencazione di studi ed esercizi, sempre puntualmente corredato da numeri d'opera e edizioni. Questi repertori di riferimento allegati al decreto 382/2018, non intendono escludere «eventuali ulteriori obblighi esecutivi»³⁰⁷ che devono essere resi pubblici, anno per anno, istituto per istituto, insieme ai più generali criteri e tempi delle prove di ammissione. Da una ricognizione generale, è stato possibile appurare che la scelta degli istituti si è orientata verso una prova strumentale che aggiunge, ai metodi indicati dal decreto, una prima fase di tecnica 'pura' a cui seguono le indicazioni ministeriali e, eventualmente, una prova di lettura a prima vista³⁰⁸. La scelta operata dai licei di inserire un ulteriore momento

³⁰⁵ Ben al di là del mero criterio cronologico merita una specifica il contenuto musicale dei metodi anche più recenti genericamente centrati sull'acquisizione di capacità tecniche attraverso i meccanismi della ripetizione, in contesti formali e armonici classici, anche se di penna più recente. Si allude qui invece a certa letteratura didattica moderna e contemporanea che si è esercitata nel proporre, anche progressivamente, criteri musicali in grado di sollecitare la sperimentazione e l'esplorazione di molte componenti del linguaggio musicale. Banalmente ci riferiamo ad esperienze come la raccolta *Mikrokosmos* di B. Bartók (edito da Boosey & Hawkes nel 1939) oppure le *Children's Songs* per pianoforte di C. Corea (ed. Schott, 2005) o ancora, i Cinque Pezzi Facili, per flauto e pianoforte, di Nino Rota (Ricordi, 1981). Questi cenni, a titolo esemplificativo e senza presunzione di completezza, valgono solo per menzionare autori e lavori rivolti ai principianti che ambiscono a tenere insieme capacità musicali e crescita tecnica, nel rispetto della maturazione di un gusto musicale contemporaneo. Per un ulteriore approfondimento sulle ragioni di questa posizione attorno alla tecnica strumentale si rimanda al paragrafo 1.2.3.

³⁰⁶ Si rimanda al paragrafo 1.2.3 per un approfondimento sui principi delle Indicazioni nazionali per la musica alla scuola media.

³⁰⁷ DM 382 dell'11 maggio 2018, *Decreto sull'armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale adottato ai sensi dell'art.15 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.60, art. 8, c 2, p.6.*

³⁰⁸ Per completezza riportiamo in allegato i programmi di ammissione dei licei C. Tenca di Milano, L. Bassi di Bologna e Farnesina di Roma. In tutti e tre gli istituti notiamo: 1) richiesta in apertura l'esecuzione di tecnica in forma pura come scale o arpeggi, recanti l'indicazione delle modalità di esecuzione (articolazione, numero di ottave, disposizione delle parti); 2) studio/brano

di verifica del meccanismo oltre ai già citati e analizzati metodi porta l'esame nel suo complesso a essere fortemente orientato sulle capacità tecniche dello studente.

Il DM 211/2010, oltre a presentare globalmente gli obiettivi specifici di apprendimento per ciascun liceo definisce un'importante specifica riguardo l'attribuzione del secondo strumento a ogni alunno: l'assegnazione della specialità strumentale avviene al momento dell'esame di ammissione e a cura della commissione secondo un criterio di funzionalità complementare tra polifonico e melodico³⁰⁹. Ulteriori parametri per l'attribuzione del secondo strumento vengono deliberati dai dipartimenti musicali di ciascun istituto e inseriti nel PTOF. Tra questi ricorrono: la salvaguardia dell'alternanza monodico-polifonico; le necessità della musica d'insieme nell'ottica di una ricchezza degli ensemble nei quali praticare; le richieste dei singoli studenti motivate in modo adeguato (possesso dello strumento; esperienze pregresse di studio). Parametri altrettanto stringenti sono fissati per le ammissioni ai licei coreutici. Quanto fin qui illustrato dà modo di concentrarsi sullo specifico di questi indirizzi intendendoli, come il legislatore ha voluto, licei con profili professionalizzanti e a carattere vocazionale, per la dedizione, la motivazione e la capacità di scelta *ex ante* che sottendono.

3.1 Profili di costituzionalità dell'esame di ammissione

Allargando nuovamente la lente al quadro d'insieme della scuola secondaria superiore nel suo complesso, non può però sfuggire che la formula stessa di esame di ammissione al liceo musicale mal si coniuga con il principio di diritto-dovere all'istruzione o, meglio, con il diritto d'istruzione e l'obbligo formativo. Ricordiamo brevemente, rimandando a quanto qui approfondito che si tratta di

tratto dalle indicazioni ministeriali; 3) eventuale prova di lettura a prima vista. Vedi allegato Tabella 6 Programmi di ammissione al liceo musicale per il primo strumento (pianoforte, violino, flauto), nei licei C. Tenca di Milano, B. Bassi di Bologna e Farnesina di Roma.

³⁰⁹ «Nel corso del quinquennio lo studente sviluppa notevoli capacità tecnico-esecutive e interpretative mediante lo studio di un primo strumento integrato, a seconda delle caratteristiche monodiche o polifoniche dello stesso, da un secondo strumento avente caratteristiche funzionali complementari, polifoniche, ovvero monodiche» DI 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del DPR 15 marzo 2010, n. 89, Allegato E, Esecuzione e interpretazione*, p. 270.

studenti nel pieno dell'obbligo formativo quindi tutelati costituzionalmente nell'iscrizione ad un percorso scolastico³¹⁰. Compito dello Stato stesso è quello di rimuovere ostacoli di qualsiasi ordine che impediscano il pieno sviluppo della persona e la sua piena partecipazione alla vita sociale e politica³¹¹. Sempre la Costituzione prevede il passaggio tra i diversi gradi di scuole tramite un esame di stato, cioè quello conclusivo del ciclo precedente che vale come titolo di accesso al segmento superiore. Il riguardo per il diritto-dovere di istruzione si intreccia, non solo tangenzialmente, con la tutela dell'uguaglianza sostanziale dalla quale deriva tutta la normativa riguardo i diritti delle persone con disabilità, in termini di accessibilità e pari opportunità³¹².

La materia dell'esame di ammissione al liceo coreutico-musicale ha già incontrato il tema dell'accesso all'obbligo di istruzione e quello delle pari opportunità con riguardo agli studenti con disabilità. Per completezza riportiamo qui cenni tratti dalle due sentenze che si sono pronunciate attorno a questo nodo nell'intento di arricchire la riflessione globale attorno al funzionamento del liceo stesso. La sentenza più recente si focalizza sulla natura discriminatoria dell'esame di ammissione, consistente in «una mancata valutazione a condizioni coerenti con la disabilità specifica del minore richiedente accesso, peraltro ancora sotto l'obbligo

³¹⁰ Cfr. 1.2.4.

³¹¹ In questa frase, echi dagli articoli della costituzione. In particolare:

Art. 3 Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Art. 33 L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione e istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università e accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.

Art. 34 La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

³¹² Principio dall'art. 3 della costituzione nell'affermare non solo l'uguaglianza formale di ciascun cittadino davanti alla legge ma anche nel realizzarla e attraverso gli strumenti proprio dello stato.

formativo»³¹³. Le conclusioni della sentenza condannano l'istituto: all'ammissione della studentessa o a rinnovare l'esame con modalità più consone alla fattispecie; a corrispondere un risarcimento pecuniario per i danni non patrimoniali; ad adottare percorsi di formazione per i docenti centrati sull'inclusione. In particolare, le misure compensative predisposte per l'alunno al momento dello svolgimento del test di cultura musicale di base sono state reputate insufficienti dal giudice mancando alcune condizioni imprescindibili che avrebbero messo lo studente nella reale possibilità di sostenere la prova³¹⁴. Per questi motivi è stata giudicata discriminatoria la condotta dell'istituto, sia nell'aver sottoposto la studentessa alla prova sia nel non aver rimodulato la prova adeguatamente alle esigenze della stessa. Le disposizioni richiamate a supporto sono, ovviamente, le norme riguardo il diritto all'istruzione della costituzione, le norme della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone disabili³¹⁵ in ultimo la L. 104/92³¹⁶ nella libertà di esercizio del diritto all'educazione e istruzione. La sentenza conclude col dichiarare che «la partecipazione del minore in situazione di disabilità alla prova preselettiva di accesso appare in contrasto con i principi citati in materia di diritto all'istruzione e per questo motivo ne dispone l'ammissione e il relativo risarcimento pecuniario»³¹⁷.

Invero, già nel settembre 2014, il tribunale di Pisa aveva avuto modo di esprimersi analogamente riguardo l'ammissione al liceo musicale tramite un'ordinanza che aveva visto nelle parti il liceo musicale della città (e con esso il MIUR) e una studentessa minorenni con invalidità riconosciuta all'80%. In questa circostanza il giudice si era soffermato sulla natura discriminatoria dell'esame in quanto non consistente in «una prova d'esame volta a valutare i risultati raggiunti all'esito del percorso scolastico individualizzato»,³¹⁸ ma in una prova d'ingresso volta a valutare

³¹³ Ordinanza del tribunale ordinario di Milano, prima sezione civile, n.r.g. 26774/2021 del 7 aprile 2022, p.3.

³¹⁴ Nello specifico: la possibilità di avvalersi della propria insegnante di sostegno; l'assenza di qualcuno che potesse scrivere per lei; una modalità personalizzata, cioè, atipica rispetto alla prova standard per il riconoscimento di simboli e nozioni nel corso della prova teorica.

³¹⁵ Convenzione delle nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità, art.24, 13 dicembre 2006.

³¹⁶ Legge 104/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, art.12, Diritto all'educazione e all'istruzione, art.13, Integrazione scolastica.

³¹⁷ Ordinanza del tribunale ordinario di Milano, prima sezione civile, n.r.g. 26774/2021 del 7 aprile 2022, pag. 15.

³¹⁸ Ivi, pag. 20.

competenze già insite nei candidati che, all'evidenza, possono non ricorrere in soggetti con disabilità proprio a causa della loro condizione. Il provvedimento si avvale del supporto della nozione di discriminazione indiretta cioè, quando una prassi o un atto pongono una persona in posizione di svantaggio rispetto ad altre³¹⁹.

Abbiamo visto come i due test in ingresso a questo liceo, sia quello di cultura musicale generale che quello strumentale, orientino lo studente verso una precisa formazione professionalizzante. La presenza di questo passaggio fa di questi licei dei percorsi selettivi, anche solo per la scrematura in ingresso che esclude tutti coloro i quali non hanno avuto, nel loro percorso di studi, la fortuna di incontrare lo studio della musica. Il carattere esclusivo di questo liceo si avvicina ad accezioni discriminatorie quando viene richiesta una valutazione della 'predisposizione morfologica' sul corpo dello studente per la scelta del secondo strumento e altrettanto quando la struttura in sé contenutistica delle prove mal si rimodula sugli standard d'inclusività. È inopinabile che alcune condizioni fisiche influenzino e agevolino la pratica musicale ma non è corretto valutare questi parametri in così giovane età e nell'alveo dell'istruzione pubblica, cioè nel luogo dove la realizzazione delle potenzialità individuali deve essere agevolata e liberata. Indubbiamente una selezione in ingresso invita gli studenti a presentarsi preparati ma al contempo invita a ridurre il liceo da luogo di formazione della cittadinanza a liceo tecnico, laddove la settorializzazione del sapere rischia di sbilanciarsi verso l'esclusività. Sul tema, dirimente, restano attesi contributi di natura giuridica più specifici, non solo elicitati dalle contingenze e che esulano dalle competenze di questa ricerca.

L'indagine sociologica ci aiuta ad aprire la lente di osservazione sull'ammissione al liceo musicale. Avvalendosi delle teorie del sociologo francese contemporaneo

³¹⁹ Legge 1/3/2006 n. 67, *Misure per la tutela giudiziaria delle persone con disabilità vittime di discriminazioni*. Nel testo della sentenza del Tribunale di Pisa leggiamo: «Ebbene è proprio questo che è accaduto nel caso di specie: un atto apparentemente neutro, la prova di ingresso ad una scuola secondaria, ha posto un disabile grave in una posizione di svantaggio rispetto alle persone normodotate, perché tesa alla verifica del possesso di prerequisiti già in possesso del candidato (e all'evidenza non presenti purtroppo nel giovane disabile) e non già dell'esito di un percorso di studi elaborato su misura per la sua patologia». Ordinanza del tribunale di Pisa 4 settembre 2014 nel procedimento cautelare n.r.g. 4744/2014, p.12.

Pierre Bourdieu, che qui accenniamo senza pretesa di esaustività, ci vengono in aiuto i concetti di *habitus*, violenza simbolica e capitale culturale. In Bourdieu l'*habitus* è definito come quel complesso di gusti, attitudini e attributi dell'individuo che risultano dalla persona intesa nel suo contesto sociale (famiglia, interessi, piaceri, provenienza etnica, nazionale, classe sociale). Il contesto sociale nel quale l'*habitus* si inserisce coinvolge molti aspetti della società, tra cui la scuola e le arti, ed è strutturato dalla classe medio-alta e per la classe medio-alta, tendendo alla sua riproduzione come forma di conservazione e preservazione del potere simbolico così acquisito. Il contesto sociale e l'*habitus*, strettamente correlati, concorrono a determinare il capitale culturale, cioè il valore attribuito alla conoscenza dal capitale sociale nel quale si è inseriti³²⁰. Per questo motivo, e per la forte tendenza alla conservazione dell'*habitus* della borghesia che si esprime nella forma dell'educazione, possiamo definire gli esami di ammissione una forma di 'tecnologia della riproduzione', un'esercitazione della violenza simbolica attraverso la quale, con complicità implicita, l'*habitus* ripropone sugli studenti i paradigmi di lettura e classificazione del mondo sociale di riferimento³²¹. Sappiamo inoltre che i diversi corsi di studio della scuola secondaria superiore sono caratterizzati dall'omogeneità nella provenienza sociale dei nuovi iscritti³²², tanto più che un esame di ammissione improntato alla terza media concorre a fissare l'immagine dello studente su quello che fino a quel momento è stato in grado di ottenere nel pur breve periodo di impegno scolastico e in un'età ancora sensibile agli sviluppi di un incalcolabile potenziale cognitivo. In conclusione, appare riduttivo qui ricordare quanto il vero portato innovatore della scuola media unica del 1963 andava nella direzione della liberalizzazione degli accessi al segmento superiore dell'istruzione, sul tracciato di una scuola realmente 'aperta a tutti' come

³²⁰ Per approfondire i concetti della teoria della riproduzione nel sistema di istruzione risulta imprescindibile la consultazione di PIERRE BOURDIEU, JEAN CLAUDE PASSERON, *La riproduzione, Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi, 2006. Per la versione originale è necessario invece uno sguardo retrospettivo di quasi quarant'anni: PIERRE BOURDIEU, JEAN CLAUDE PASSERON, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Parigi, Minuit, 1970. Cfr. 2.7.2.

³²¹ In riferimento alla elaborazione del concetto di violenza simbolica, qui tratteggiato per il sistema di ammissione, è opportuno approfondire in, PIERRE BOURDIEU, *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli, 2014.

³²² MARCO ROMITO, *Violenza simbolica e selezione scolastica*, in *Produzione, riproduzione e distinzione, studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*, a cura di A. De Feo, M. Pitzalis, Cucc, Cagliari, 2015, pp. 29 - 43.

nel dettato costituzionale. L'obiettivo dichiarato, anche in tutte le riforme della secondaria superiore che hanno puntato a un primo biennio comune, era quello di favorire la mobilità sociale andando a rimuovere gli ostacoli della riproduzione classista insita nella selezione scolastica degli accessi che tenevano separati il gentiliano liceo classico dal comparto della formazione tecnica e professionale, ambendo a una scolarizzazione di massa nell'uguaglianza e nella libertà di scelta sui destini intellettuali degli studenti.

4. L'esame di stato

Nel 2010, al momento del DPR 89, l'esame di stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione è centrato sulla necessità di verificare i livelli di apprendimento in relazione a conoscenze, abilità e competenze proprie di ogni indirizzo, con riferimento al PECUP. L'esame si riserva anche una funzione orientativa andando a indagare quali aree di interesse siano state maggiormente sollecitate durante il percorso e come lo studente intenda portarle avanti, nell'intento di guidarlo nella prosecuzione del progetto di vita.

Come già visto³²³, da sempre la struttura della prova è stato oggetto di dibattito non solo in quanto catalizzatrice delle attenzioni didattiche dell'ultimo anno e delle preoccupazioni degli studenti, ma anche come significativa per le discipline coinvolte che acquisiscono o perdono peso nella valutazione finale. Al momento della prima prova di maturità del musicale, nell'anno 2015, l'esame di stato si svolge in presenza di una commissione mista: un presidente esterno, tre membri interni e tre membri esterni. Le materie oggetto di prova, i commissari esterni e i presidenti sono nominati dall'Ufficio scolastico regionale e la loro partecipazione rientra tra gli obblighi della funzione docente e quella dei dirigenti scolastici. La prima prova resta l'accertamento della lingua italiana con tutte le possibili declinazioni di tipologie testuali, uguali per tutti gli indirizzi. La seconda prova riguarda le materie caratterizzanti e mira ad accertare le abilità e conoscenze dello specifico indirizzo.

³²³ Cfr. 1.1.1.

La prova può svilupparsi anche su più giorni per un massimo di sei ore al giorno. Nel 2015 sussisteva ancora una terza prova scritta, abolita dall'anno scolastico 2017/2018 in favore di una più snella articolazione dell'esame nel suo complesso, momento di dibattito nodale costruito all'attenzione dell'opinione pubblica. Per due anni il musicale ha quindi avuto una terza prova che coinvolgeva quattro o cinque materie scelte dal consiglio di classe tra discipline dei commissari, curando l'alternanza con la seconda prova di indirizzo. Le domande della terza prova erano articolate su diverse tipologie di quesiti, contenenti anche esercizi e casi pratici, come il caso eventuale di tecnologie musicale. Tra le discipline era obbligatoria la presenza della lingua inglese scritta, conoscenza la cui verifica è venuta meno nell'ultimo modello di esame. Nella normativa 2017³²⁴, la terza prova non viene infatti sostituita ma più semplicemente eliminata, demandando la verifica della lingua straniera e delle altre discipline al colloquio orale³²⁵.

Nel 2017 anche il colloquio cambia volto: della durata di circa un'ora, articolato in quattro fasi, è orientato alla verifica globale del profilo dello studente alla luce delle competenze. L'indicazione del ministero è quella di uscire dalla logica della tesina preparata a casa ed esposta alla commissione per poi passare a una grande interrogazione sui contenuti delle discipline, come tradizionalmente si svolgeva. Si perde il volto di 'argomento a piacere' e 'interrogazione disciplinare' per diventare espressione della capacità di argomentazione e riflessione critica. Il nuovo colloquio interdisciplinare prende le mosse da un contenuto dato, un *input*, estratto a sorteggio da busta chiusa, contenente un documento attinente al percorso svolto. Il candidato analizza il materiale sorteggiato collegando le discipline presenti in commissione, anche per la metodologia CLIL. Il tempo a disposizione è di circa 45

³²⁴ DL 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

³²⁵ Il Cede (Centro Europeo dell'Educazione, oggi Invalsi) aveva previsto una banca dati di contenuti e metodologie di valutazione per la terza prova, con l'obiettivo di aprire un confronto tra i docenti sulle valenze dei contenuti. La terza prova, attraverso le sue alterne vicende, era giunta a meritarsi il dispregiativo di 'quizzone', ovvero una serie di domande perlopiù a risposta chiusa sempre meno adeguate a verificare la preparazione dei candidati, facendo vivere l'eliminazione con sollievo per il grande pubblico. Quella che doveva essere la sede di una maggior responsabilizzazione delle scuole ad oggi dovrebbe essere sostituita prove centralizzate elaborate da Invalsi, traducendosi in una limitazione della potenziale autonomia culturale e didattica.

minuti e lo studente ha un momento preliminare di preparazione per riflettere sull'itinerario interdisciplinare che intende esporre. Il materiale proponibile è vario: un testo, un articolo, un'immagine, una partitura, un contenuto digitale anche in formato audio-video. I docenti seguono lo svolgimento delle argomentazioni chiedendo, laddove necessario, di approfondire alcuni aspetti³²⁶. La logica che si vuole combattere è quella, più volte definita 'della sedia che gira'³²⁷, cioè della maxi-interrogazione, così come veniva definitivo il vecchio esame orale. Il nuovo colloquio prosegue con la presentazione di un elaborato multimediale relativo al percorso per le competenze trasversali per l'orientamento (già alternanza scuola lavoro) e si sottopone a verifica dei contenuti di cittadinanza e costituzione attraverso domande della commissione idealmente collegate al percorso quinquennale. Il voto finale viene espresso in centesimi e ciascuna delle prove concorre fino a 20 punti più 40 crediti formativi maturati del triennio dati dalla media dei voti per ciascun anno. Il sistema del credito induce a concentrare l'attenzione sul percorso e sul suo svolgersi, dal quale gli studenti portano in eredità una dotazione numerica al momento dei conteggi finali. Il cambio di paradigma è rilevante e vorrebbe suggella l'idea della scuola della competenza e delle autonomie dichiarando conclusa la stagione del nozionismo contenutistico-disciplinare.

Per lo specifico del liceo musicale, il decreto 29 gennaio 2015 n.10³²⁸, in tempi utili per l'organizzazione dell'esame stesso, disciplina lo svolgimento delle prime prove. La normativa è rimasta a oggi invariata, fatta eccezione per l'assenza della terza prova. Gli studenti del liceo musicale, quindi, svolgono il tema di lingua italiana, una seconda prova che coinvolge le discipline d'indirizzo, individuate da apposito decreto e il colloquio nelle fasi come sopra descritte. La materia e la traccia d'esame della seconda prova sono competenza ministeriale. Il DPR 323/1998³²⁹ già recava

³²⁶ DM 533/2018 Esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

³²⁷ Una prima citazione di questa definizione dell'orale di maturità è rintracciabile nelle parole del ministro Fedeli, chiamato a spiegare il nuovo assetto valutativo. (<https://www.lastampa.it/cultura/scuola/2017/01/27/news/il-ministro-fedeli-la-nuova-maturita-non-sara-piu-facile-1.34675859/>).

³²⁸ Decreto 29 gennaio 2015, n. 10, *Regolamento recante norme per lo svolgimento della seconda prova scritta degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado*.

³²⁹ DPR 323/1998, *Regolamento recante disciplina degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997.

indicazioni sulla seconda prova scritto-grafica o grafica per i licei artistici e stabiliva una durata massima per questo momento dell'esame fissata in sei ore. Un nuovo decreto del 2015, aggiornato ai licei di più recente istituzione, contempla per il liceo musicale una di queste tipologie:

a) analisi di una composizione, o di una sua parte significativa, della letteratura musicale classica, moderna o contemporanea con relativa contestualizzazione storica; b) composizione di un brano attraverso un basso dato con modulazione ai toni vicini o armonizzazione di una melodia tonale; c) realizzazione e descrizione di un percorso digitale del suono e dei materiali correlati allo scopo di produrre un brano musicale o anche la sonorizzazione di un video; d) progettazione di un'applicazione musicale (Plug in) di produzione e trattamento del suono in un ambiente a oggetti contenente la parte di sintesi, di equalizzazione e di spazializzazione.³³⁰

Da normativa la seconda prova prosegue in una seconda giornata, come per l'indirizzo coreutico e per il liceo artistico³³¹. La seconda parte si svolge a partire dal giorno successivo e prevede l'esecuzione e interpretazione di massimo venti minuti di repertorio con il proprio strumento, con l'accompagnamento dello strumento anche in riduzione pianistica, sia dal repertorio solistico che di musica d'insieme. Ordinanze successive, uguali negli anni specificano che «la sottocommissione si avvale di personale esperto, anche utilizzando docenti della scuola stessa, ove già non presenti in commissione. Le nomine sono effettuate dal presidente della commissione in sede di riunione plenaria, pubblicate all'albo online dell'istituzione scolastica e comunicate al competente USR. I suddetti docenti offrono elementi di valutazione, ma non partecipano all'attribuzione dei voti»³³².

³³⁰ DM 29 gennaio 2015 n.10, *Regolamento recante norme per lo svolgimento della seconda prova scritta degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado*.

³³¹ Ivi, per il liceo artistico la prova di elaborazione progettuale relativa allo specifico indirizzo è articolata in sei fasi che procedono dall'analisi delle fonti alla relazione di progetto. La seconda prova si svolge quindi in tre giornate da sei ore ciascuna che ne fanno l'articolazione più lunga del sistema dei licei.

³³² Ordinanza Ministeriale n.65 del 14 marzo 2022, *Esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2021/22*. Stessa dicitura nelle successive anno per anno, vedi ad es. OM n.205 dell'11 marzo 2019.

Certamente la volontà che emerge dall'articolazione di questa seconda prova è quella di tener conto della dimensione tecnico-pratica e laboratoriale prevedendo una valutazione indipendente che pesi adeguatamente all'interno del punteggio complessivo. All'occasione della prova pratica, si presenta in commissione un 'membro aggregato', cioè un esperto esterno alla commissione, tipicamente il docente titolare della specialità strumentale.

Allegato al decreto troviamo un documento che definisce le materie caratterizzanti il corso di studi, quindi, quelle che possono essere oggetto di seconda prova: tecnologie musicali (da ora in poi, tec) e teoria analisi e composizione (da ora, tac). Le discipline vengono specificate nell'intento di 'definire con chiarezza e preventivamente l'ambito entro il quale può avvenire la scelta del Ministro'. Nella fattispecie c'è un *vulnus*: le materie caratterizzanti non coincidono con le materie di indirizzo. Vogliamo brevemente ricordare che il monte ore dedicato alla storia della musica è in realtà pari a quello di tecnologie musicali (330h annue per tec e storia), comunque inferiore a quello di teoria, analisi e composizione (495h annue), materia principe del piano orario. Eppure, nonostante la parità di peso disciplinare, la seconda prova non ha mai previsto la disciplina storica che sarebbe potuta apparire agevolmente sotto forma di elaborato scritto. La traccia di analisi giustamente suggerisce una contestualizzazione storica che però non viene valutata separatamente. È opportuno rilevare che, ad oggi, l'unica materia sorteggiata come seconda prova è sempre stata TAC (Teoria, analisi e composizione), nella formulazione della realizzazione di un basso dato o di melodia data con relativa argomentazione. La scelta non è mai ricaduta su Tecnologie musicali in ragione anche di una oggettiva mancanza di strumentazione adeguata e sufficiente in tutti i licei musicali necessaria a sostenere la prova di tecnologie³³³.

³³³ La materia Tecnologie musicali si svolge tipicamente al computer, quindi è necessario un numero di pc funzionanti per tutti gli studenti, con caricati i programmi di analisi e elaborazione del suono, o di scrittura musicale, le capacità di esportazione e gli strumenti digitali collegati (almeno tastiera midi per pc e una libreria di suoni), condizioni che non sempre trovano soddisfazione in tutti i licei della penisola. Ricordiamo che la traccia di seconda prova è anch'essa competenza ministeriale, quindi nazionale.

Nell'anno 2018, un apposito decreto ha definito i quadri di riferimento e le griglie di valutazione, nell'ottica di una prova che va regolamentandosi con più chiarezza di anno in anno³³⁴. Il quadro intende specificare quali competenze sono oggetto di verifica nelle prove d'esame. Effettivamente per composizione «la prima parte della prova è finalizzata alla verifica, per tac, di competenze analitiche e compositive con riferimento ai diversi tipi di linguaggi e poetiche musicali studiati durante il percorso»³³⁵. Per tecnologie invece la prova è finalizzata alla verifica di competenze progettuali e compositive con l'uso delle tecnologie anche in interazione con altre forme espressive. Benché anche questa ultima definizione possa prestare il fianco a collegamenti storici, comunque, non vi è cenno, in nessuno dei due quadri, alla storicizzazione della disciplina. Nella griglia di valutazione è presente la possibilità di valutare la contestualizzazione storico-stilistica e la relativa conoscenza all'interno di un indicatore al quale viene affidato un punteggio, seppur minimo, essendo la prova di competenza prettamente compositiva, andando così a confermare la reticenza nell'attenzione storica alla materia.

Del totale di 20 punti per la seconda prova, 8 sono riservati all'ambito performativo-strumentale. Il peso della prova pratica è quindi bilanciato rispetto al totale dei punti e al profilo culturale dichiarato. Per attribuire tale punteggio, annualmente, il ministero emana un'ordinanza *ad hoc* che consente alla commissione di avvalersi di un esperto, esterno o interno, solitamente il docente titolare della cattedra di strumento. Questo esperto ricopre a tutti gli effetti il ruolo di membro aggregato alla commissione, nomina familiare al gergo scolastico per gli istituti tecnici e professionali che lo prevedono quando richiedono professionalità del mondo del terzo settore o più specificatamente la presenza non del docente ma del tecnico di laboratorio (insegnante tecnico-pratico). La nomina è effettuata dal presidente della commissione su indicazione del dirigente scolastico e l'intervenuto non esprime valutazione «ma offre indicazioni di valutazione senza partecipare all'attribuzione del voto»³³⁶.

³³⁴ DM 769/2018, *Esami di stato del secondo ciclo di istruzione*.

³³⁵ DM 769/2018, *Allegato 3, Quadri di riferimento e griglie di valutazione per l'esame di stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione*.

³³⁶ Ivi, Liceo musicale.

In conclusione, possiamo affermare che la caratteristica ricorrente di questa organizzazione dell'esame di stato è la mancanza di un momento strutturato di verifica per la disciplina storica. Se è vero che questa può essere inclusa nel colloquio orale, ma non obbligatoriamente, è anche vero che non viene valutata in forma scritta dal momento dell'eliminazione della terza prova. Un punto di forza dell'esame così come oggi è strutturato è indubbiamente la possibilità di apertura che viene lasciata alle singole commissioni. Non essendoci norme vincolanti sulla scelta del membro aggregato chiamato per ascoltare le prove performative questi potrebbe essere anche un docente di conservatorio come anche un docente della stessa specialità strumentale di un liceo limitrofo per agevolare l'idea che l'esame non possa limitarsi ad un'esecuzione, davanti ad un gruppo ristretto di docenti, sotto il giudizio del docente che ha guidato l'alunno nel corso del quinquennio. Aprire questa possibilità ad altri enti, come pure alle università, dovrebbe costituire un vettore di valore per il percorso liceale e anche un input per la continuità in uscita.

5. La certificazione delle competenze

Tra le modalità di valutazione in utilizzo nelle scuole, fin dal 2008, l'Unione Europea ha reso stringente la necessità di descrivere i risultati di apprendimento per ciascuno studente con parametri univoci a livello comunitario³³⁷. La responsabilità è ricaduta sul sistema scolastico nazionale e sui singoli consigli di classe ed è diventata operativa nel 2010, realizzandosi sotto forma di un modello di certificazione delle competenze acquisite dagli studenti. I risultati di apprendimento devono essere descritti sotto forma di competenza (ovvero traguardi di competenze) sia per la primaria che per la secondaria, per questo motivo nel 2017 si è provveduto a puntualizzare il significato del termine che dal suo ingresso nella scuola è stato largamente usato e abusato³³⁸. Evidenziamo qui che la scuola delle competenze fa

³³⁷ Cfr. 1.3.1

³³⁸ DM 742/2017, *Finalità e linee guida della certificazione delle competenze*. Il decreto ha fornito alle scuole le coordinate essenziali per redigere i modelli di certificazione per il primo ciclo. Il decreto, nel dare istruzioni attuative, precisa la definizione di competenze e la valenza del modello stesso che qui vengono riportati per quanto riguarda la secondaria.

il suo ingresso proprio con la riforma Moratti, cioè quella che ha condotto a regime i licei musicali.

La dibattuta definizione del termine competenza si può riduttivamente compendiare con ‘cosa sai fare con quello che sai’, una formula riassuntiva che ricalca il lavoro sulla valutazione del pedagogista americano Grant Wiggins³³⁹. A causa di questa definizione, in sé multifattoriale, la valutazione delle competenze assume contorni problematici e difficilmente riconducibili a singoli test quantitativi. Per essere competente, infatti, lo studente deve dimostrare di saper fare in modo efficace, in contesto, con un obiettivo, seguendo con responsabilità un percorso intellettuale autonomo. L’esempio più usato di competenza è quello di ‘reperire, selezionare e rielaborare un’informazione in modo autonomo e responsabile’, questa operazione è di fatto espressione di competenza. Per questo motivo e per la natura stessa di questo approccio, l’unione europea chiede di descrivere le competenze in termini di autonomia e responsabilità³⁴⁰: le competenze quindi, una volta costruite, per essere verificate e valutate devono rendersi osservabili attraverso compiti realizzati su misura, genericamente compiti di realtà (dei quali si valuta lo svolgimento e non solo l’esito) o mediante prodotti di un elaborato o portfolio.

Al termine del processo valutativo, qualunque sia la sua natura, viene richiesto alle scuole di compilare un modello nazionale, univoco ma specifico per ciascun indirizzo, inderogabile all’assolvimento del diritto-dovere, da consegnare al compimento del sedicesimo anno d’età e successivamente alla fine del secondo ciclo di studi a partire dall’anno 2009/2010³⁴¹. Tutti i saperi e le competenze

³³⁹ GRANT P. WIGGINS, *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993. Sulla definizione di competenza e sulla sua valutazione si è lungamente interrogata la pedagogia americana a partire dalla fine degli anni Ottanta grazie al movimento del *mastery learning* e della pedagogia per obiettivi, con approccio costruttivista. Per approfondire rimandiamo alla vasta letteratura pedagogica e didattica specifica orientata alla formazione del personale docente nella didattica per competenze (ad es., MARIO CASTOLDI, *Valutare e certificare le competenze*, Milano, Carocci, 2016.)

³⁴⁰ Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (2008/C-111/01). Indicano come competenza la capacità di usare conoscenze e abilità in situazioni reali (professionali, di studio, di lavoro).

³⁴¹ Il DM 9/2010 ha regolamentato i momenti in cui è obbligatorio compilare e consegnare i modelli di certificazione delle competenze che corredano il percorso di studi dello studente: per primo ciclo: II e V anno; per il secondo ciclo: III anno; per la secondaria superiore: II e V anno.

vengono catalogati su quattro assi ai quali, volendo forzare e per praticità, i licei fanno coincidere materie d'insegnamento più pertinenti: asse dei linguaggi; asse matematico; asse scientifico-tecnologico; asse storico-sociale. A queste quattro macroaree sintetiche e pluridisciplinari vengono attribuiti dei descrittori del livello di competenza raggiunto: base, intermedio, avanzato, base non raggiunto³⁴². Nella norma generale il modello di certificazione, compilato in sede di scrutinio, prevede di formulare descrizioni valutative, su ciascun asse, in modo complessivo, per le otto competenze chiave: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione. Base, intermedio o avanzato viene quindi attribuito a competenze globali, di profilo comune, che mirano a descrivere lo studente nel suo complesso, al di là della conoscenza disciplinare. Ogni competenza chiave viene rapportata all'asse di appartenenza o di riferimento. Le scuole individualmente scelgono la modalità di compilazione del modulo che, oltre al valore simbolico, acquisisce rilievo alla luce del suo peso globale e del suo ruolo come presentazione dello studente. La certificazione quindi, solitamente compilata collegialmente in sede di scrutinio, può anche essere compilata autonomamente dai docenti delle discipline (o dal docente di sostegno) e poi ridiscussa dal consiglio di classe unitario. Questa specifica vale a ricordare come tutte le discipline sono frutto di spunti metodologici molteplici e non tutti gli istituti hanno ritenuto opportuno far coincidere un asse con una disciplina: indubbiamente lo studio della lingua italiana confluisce nell'asse nei linguaggi pur comprendendo anche lo studio della letteratura che le dà titolo ad esprimersi per l'asse storico-sociale. I territori di confine degli assi e delle discipline sono così intesi in modo sfumato al fine di descrivere su tre dimensioni il profilo

³⁴² Per completezza riportiamo qui la versione estesa dei descrittori:

- Base: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.
- Intermedio: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
- Avanzato: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Es. proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.
- Base non raggiunto: nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, sarà riportata la dicitura 'livello base non raggiunto' con l'indicazione della relativa motivazione

dello studente³⁴³. Ecco che gli strumenti di osservazione o, meglio, di apprezzamento, per la certificazione, possono essere solo: compiti di realtà (progetti); prove autentiche; osservazioni sistematiche; rubriche di valutazione; portfolio (come l'alternanza scuola-lavoro). La norma scansa la possibilità di esprimere il livello di competenza attraverso la somministrazione di una singola prova e si riferisce ad un insieme di prove o di una prova destrutturata (come il compito di realtà), dando per assodato che la competenza è un processo che si acquisisce in un arco di tempo e si esprime sì in una circostanza ma deve essere letto come significante di un percorso del quale si comunica l'esito complessivo.

Sebbene questo sia chiaro per tutti i licei della riforma 2010, i licei musicali, attraverso la costituita rete dei licei musicali e coreutici, hanno da subito cercato di individuare un momento unitario di valutazione associato alla necessità di compilare la certificazione: parliamo di occasioni di verifica da collocare al secondo e al quinto anno, aggiuntive rispetto agli ordinari momenti valutativi, pensate per certificare le competenze e quindi compilare il modulo. Al primo avvio dei licei, nel 2010, non è stato trasmesso alcun prototipo di certificato specifico per le discipline d'indirizzo, facendo quindi confluire le competenze musicali in zone d'apprendimento prossimali come, possiamo immaginare, i linguaggi o l'ambito storico. I 37 licei avviati in prima istanza hanno provveduto a sperimentare autonomamente sia delle formule di valutazione che dei modelli di certificati. Nel 2014, in occasione della presentazione del primo rapporto sul primo biennio di attività dei licei e in previsione della prima maturità, si sono tenuti contestualmente dei seminari interregionali volti a condividere gli esiti dell'indagine conoscitiva e a condividere e sviluppare un modello di certificazione condiviso. La rete dei licei, concordata dal liceo Bertolucci di Parma e dal Farnesina di Roma, ha indicato un modello unico rilevando le istanze presentate in sede di discussione collegiate che

³⁴³ Facciamo qui riferimento alla logica ologrammatica delle indicazioni nazionali, per la quale il modello di insegnamento-apprendimento deve necessariamente tenere insieme tutte le materie e tutte le condizioni in modo trasparente (dal volume *Scuola in movimento* a cura di G. Bertagna, Milano, Franco Angeli, p.103). Vedi anche, poco sotto nello stesso testo, a p. 115, per la definizione di 'competenze piene' secondo l'autore.

è oggi in uso³⁴⁴. Non era ambizione della rete invece individuare una unitaria formula per il momento valutativo, lasciando alle scuole ed ai singoli regolamenti degli istituti la possibilità di definire le modalità più appropriate.

Dalla lettura delle convenzioni scuola-conservatorio e dei regolamenti dei singoli licei si evidenziano alcuni tratti comuni e alcuni tratti distintivi che fanno emergere una chiara intenzione e una tendenza ricorrente. Indubbiamente il DPR 89/2010 specifica che nelle convenzioni devono apparire le modalità concordate di certificazione delle competenze³⁴⁵. Nonostante ciò, dal Rapporto 2014 emerge che solo il 50% delle scuole aveva al tempo inserito indicazioni riguardo la modalità di certificazione delle competenze all'interno della convenzione³⁴⁶. Riportiamo qui di seguito una serie di esempi tratti dalle convenzioni stipulate in quegli anni di avvio dell'attività, reperibili sui siti dei singoli istituti e sulla pagina della rete dei licei musicali³⁴⁷. Il liceo di Parma, il Bertolucci, ha pensato di organizzare due prove (una per TAC e una per il primo strumento) al termine delle lezioni del calendario scolastico annuale. La prova è pubblica prevedendo la possibilità di partecipazione di docenti del conservatorio. All'esito della prova in sé si aggiungono i risultati contenuti nel corso dell'anno che andranno a confluire nella certificazione dove vengono dichiarati anche i repertori adeguati al livello, piuttosto generici ma sistematicamente organizzati secondo tecnica e autori. Alla fine del quarto anno la prova avviene per il secondo strumento, con la stessa modalità. Il liceo Bassi di Bologna prevede prove per strumento, storia, tecnologie e TAC. Il regolamento d'istituto indica una sospensione dell'attività didattica di tre giorni per consentire l'articolazione delle prove che sono pensate scritte per le materie teoriche come compiti comuni e prove pratiche individuali di 20 minuti di solfeggio, primo strumento, lettura a prima vista e prova in 48 ore con relativa contestualizzazione storico-analitica e relazione scritta del brano estratto. Su altri presupposti si muove,

³⁴⁴ Vedi allegato Tabella 7 Modello nazionale di certificazione delle competenze per l'asse musicale come elaborata dalla Rete nazionale licei musicali.

³⁴⁵ DPR 89/2010 art.13 c.8.

³⁴⁶ GIOVANNI SPINELLI, *Attori, collaborazioni, reti*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Assetto, organizzazione e risultati alla fine del primo biennio di attività, Rapporto 2014, Volume I, Sez. Musicale*, a cura di G. Fiocchetta, Roma, Anicia, 2014, p.67.

³⁴⁷ liceimusicalicoreutici.org. Per i dati che seguono, riferiti ai singoli licei, sono state consultate le convenzioni scuola-conservatorio pubblicate su ciascun portale d'istituto.

ad esempio, il regolamento del liceo di Acquaviva delle Fonti (BA) che prevede una prova di verifica, in due sessioni a giugno o a settembre, per entrambi gli strumenti e TAC. La votazione, espressa in decimi, segue due prove pubbliche sia esecutiva che orale come colloquio sulle competenze trasversali. I docenti di conservatorio sono invitati a far parte della commissione per seguire gli esiti degli studenti e l'andamento del lavoro al liceo. Le altre discipline di area musicale (storia, musica d'insieme, TEC), organizzano la prova secondo modalità autonome anche per classi parallele. Al liceo Secco Suardo di Bergamo la convenzione nomina criteri molto meno stringenti: una prova nel mese di maggio del quarto anno solo per quanto riguarda il secondo strumento. Gli altri ambiti vengono valutati con le ordinarie prove di verifica, l'osservazione in itinere e le attività di alternanza scuola-lavoro.

Da questo rapido excursus possiamo leggere alcune necessità specifiche dell'insegnamento musicale come la necessità dei docenti di replicare un modello-conservatorio che si sviluppava su un percorso costellato di momenti valutativi sommativi, davanti ad una commissione e che coincidevano con il passaggio o meno al segmento di studi successivo³⁴⁸. L'analogia temporale ha portato facilmente a credere che anche la competenza potesse esprimersi in un singolo momento valutativo e a voler sfruttare il momento della certificazione come prova valutativa. Ben diverso è se il momento esecutivo rappresenta solo una delle esperienze che confluiranno nella certificazione come tutte le altre dimostrazioni di competenza dello studente. Se così fosse, se cioè l'entità della competenza fosse risultata chiara, non si sarebbe avvertita la necessità di svolgere la prova alla fine dell'anno scolastico generando un nuovo momento di verifica per lo studente. Non si vuole qui mettere in dubbio la bontà o meno di affrontare una prova d'esecuzione davanti ad una commissione, per di più di esterni, ma si vuole sottolineare come la

³⁴⁸ Nei corsi tradizionali di strumento musicale dei conservatori, chiamati anche vecchio ordinamento, il percorso si sviluppava su tre periodi di studi: inferiore, medio e superiore, divisi ciascuno da un esame di compimento che permetteva l'accesso al segmento superiore. La collocazione di questo esame e la distribuzione dei periodi dipendeva dalla durata complessiva del corso di studi che differiva da strumento a strumento. Ad esempio, il corso decennale della scuola di pianoforte aveva esami-cerniera al quinto, all'ottavo e al diploma finale del decimo anno. Cfr. 7.2.2

prova in sé è conflittuale rispetto alla matrice concettuale di competenza nata di fatto per rifuggire la valutazione singolare e il contenuto disciplinare. Aprendo la lente osservativa, per altro, si può notare come, in nessun altro liceo i docenti abbiano avvertito la necessità di strutturare prove autonome finalizzate alla certificazione: indubbiamente il livello di matematica o di fisica non viene definito per competenza alla fine di una prova singola, fosse anche la prova annuale per materia. Dato per assodato però che la pratica dell'esame di certificazione è ormai invalsa e diffusa, ben oltre la compilazione del modulo, sarebbe forse opportuno aumentare i momenti di scambio tra docenti e dirigenti per sottolineare comunemente il valore della pedagogia della competenza oppure, al contrario, stabilire un momento valutativo così come ora è in vigore per pratica consolidata ma con altro nome e altro peso nella progettazione annuale.

7. IL RAPPORTO CON LE SCUOLE MEDIE E CON I CONSERVATORI

1. Il curriculum verticale: continuità in accesso e in uscita

Il termine ‘filiera’ usato con riferimento ai percorsi di formazione musicale presenti sul territorio ambisce a tenere insieme, in cerca di sperata unitarietà, le esperienze formative che coinvolgono le conoscenze musicali, dalle elementari alle superiori e più propriamente tra le scuole, i conservatori di musica e le università. Per questo motivo, come vedremo poco più avanti, parlando di filiera formativa spesso ci si interroga attorno al curriculum verticale intendendo con questa formula gli elementi che possono legare tra loro i vari gradi d'istruzione. Curriculum verticale resta un'espressione dall'indubbia fortuna usata in tutte le discipline per mettere al centro il tema della continuità tra ordini e gradi d'istruzione riflettendo sui contenuti delle singole discipline. In premessa facciamo notare come l'uso della parola ‘filiera’ contraddice in sé il senso ultimo dell'insegnamento musicale, e in senso lato quello dell'educazione, in quanto richiama il mondo della produzione, dell'industria e del commercio, tutti ambiti molto lontani dall'apprendimento/insegnamento musicale in qualità di oggetto culturale come si vuole intendere all'interno della scuola dell'obbligo. Il vocabolario riporta significati riferiti a dispositivi tecnologici per la produzione e, nell'accezione economica, una «sequenza di lavorazioni effettuate in successione per trasformare le materie prime in prodotti finiti³⁴⁹» quindi, per estensione, comparti industriali in cui la produzione avviene in modo omogeneo e concatenato. Ovviamente il linguaggio produttivo stride fortemente con quello artistico-musicale e formativo, partendo dall'assunto che i due ambiti appartengono a mondi lontani tra loro. Nonostante questo, il termine è entrato nell'uso didattico a seguito del suo utilizzo, coevo alla nascita dei licei musicali, nei documenti ufficiali che hanno invitato appunto alla costituzione di una vera e propria filiera musicale³⁵⁰

³⁴⁹ Def. Zingarelli 2024, Zanichelli, voce ‘filiera’, in www.zingarelli/vocabolario/filiera.it.

³⁵⁰ Vedi DM n.382 del maggio 2018 avente per oggetto *Armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale*, a cui sono seguiti incontri organizzati con i protagonisti della riflessione didattica, ad es. webinar e seminari organizzati dall'Associazione nazionale docenti Afam nel 2022 dal titolo *La filiera musicale, stato, esperienze e prospettive*, o ancora, nel 2016, le *Giornate di studi del Gruppo operativo di docenti di didattica della musica per la formazione iniziale degli insegnanti nella filiera musicale*, organizzate dai docenti di conservatorio alla presenza di rappresentanti del governo e dell'Indire.

nell'intenzione di promuoverne la diffusione. L'equivoco linguistico probabilmente deriva dalla confusione tra il fisiologico rapporto tra filiera formativa e filiera produttiva nella formazione tecnica e professionale, dove analogie e contatti tra i due sistemi sono più che presenti. La confusione in ambito musicale conferma invece la postura vagamente professionalizzante del liceo dando adito ad una vaghezza decisamente eloquente.

Nell'intenzione di riannodare i capi delle varie esperienze d'insegnamento musicale presenti sul territorio, all'indomani della riforma dei conservatori, riappare sotto nuova luce il tema della formazione musicale e della promozione della sua cultura³⁵¹. La riforma dei conservatori rendeva a tutti gli effetti questi ultimi delle università ma per essere definite tali ne andava riorganizzata la durata, la composizione, i piani di studio e quindi si rendeva necessario un processo di aggiornamento che è stato affrontato per fasi successive richiedendo più di un decennio di lavori e andando fisiologicamente a coinvolgere anche gli altri gradi d'istruzione. La legge di riforma dei conservatori li rendeva universitari, rilasciando titoli di studio, cioè, diplomi accademici, in tutto equiparati a quelli rilasciati dagli atenei, ma mancava di spiegare come provvedere alla formazione di base, prima di competenza dell'AFAM e strutturata in corsi decennali o settennali ai quali partecipavano studenti molto giovani fin dai primi anni di scuola. In questi corsi, ricordiamo, venivano impartiti solo insegnamenti musicali principalmente rivolti allo studio della pratica musica (strumenti, composizione, direzione e in maniera minore discipline teoriche musicologiche ed etnomusicologiche). Per approfondire i termini entro i quali il legislatore ha inteso riorganizzare la diffusione della cultura musicale, quindi provvedere alla formazione iniziale, è necessario dare lettura del Piano delle arti³⁵², uno degli otto decreti attuativi della delega per riforma del sistema di istruzione scolastica della legge 107/2015³⁵³. Il documento si rivolge a

³⁵¹ Ci riferiamo alla legge 21 dicembre 1999, n.508, cfr. 1.2.3.

³⁵² DL 13 aprile 2017 n.60, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*.

³⁵³ C.d. Buona Scuola, governo Renzi (XVII leg., dal febbraio 2014 al dicembre 2016), ministro Giannini. Gli otto decreti attuativi della riforma, strutturata in un solo articolo, sono i decreti legislativi dal 59 al 66 del 13 aprile 2017 e riguardano: il sistema di formazione iniziale e di accesso ai ruoli di docente nella scuola secondaria; la promozione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio culturale e sostegno alla creatività; Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale; valutazione e certificazione delle competenze del primo ciclo ed

scuole primarie e secondarie, licei e conservatori e intende realizzare un sistema coordinato di promozione della conoscenza delle arti e della loro pratica quale requisito fondamentale del percorso di ciascun grado di istruzione. È in questo documento del 2017 che viene indicata come modalità di valorizzazione della cultura umanistica e della creatività la progettazione di un curriculum verticale attorno ad aree tematiche, la creazione di poli ad orientamento artistico e performativo e le reti di scuole³⁵⁴. In apertura il decreto n.60/2017 ribadisce il ruolo del sistema nazionale d'istruzione e formazione nella promozione dello studio e della pratica delle arti³⁵⁵. Oltre ad indicare la possibilità di un curriculum verticale per la disciplina musicale il piano delle arti rinforza l'idea di patrimonio culturale:

La progettazione delle istituzioni scolastiche si avvale della sinergia tra i linguaggi artistici e tra questi e le nuove tecnologie, nonché delle esperienze di ricerca e innovazione, valorizzando la capacità intertestuale e il pensiero critico. Essa si realizza nell'ambito delle componenti del curriculum, anche verticale, denominate 'temi della creatività', che riguardano le seguenti aree:

a) musicale-coreutico, tramite la conoscenza storico critica della musica, la pratica musicale, nella più ampia accezione della pratica dello strumento e del canto, la danza e tramite la fruizione consapevole delle suddette arti [...]³⁵⁶.

Le tre modalità attuative indicate dalla normativa (il curriculum, i poli, le reti) sono strumenti parzialmente già in uso nelle scuole che vengono declinati sotto nuova veste. L'adesione al piano delle arti è a discrezione di ciascun istituto e di ciascun dirigente. Il PTOF diventa quindi il documento chiave per inserire nel curriculum attività teoriche e pratiche, laboratoriali, di approfondimento, produzione e fruizione delle discipline artistiche ed esprimere la progettualità curricolare anche

esami di Stato; effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni; disciplina della scuola italiana all'estero; istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni; norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Cfr. 1.5.1.

³⁵⁴ Dlgs 60/2017, art.2, Promozione dell'arte e della cultura umanistica nel sistema scolastico. Per temi della creatività (art.3) si intendono esperienze di ricerca e innovazione che riguardino quattro macroaree: musicale-coreutico; teatrale-performativo; artistico-visivo; linguistico-creativo.

³⁵⁵ Dlgs 60/2017, art. 1, c. 2, Principi e finalità. È compito del sistema nazionale d'istruzione e formazione promuovere lo studio, la conoscenza storico-critica e la pratica delle arti, quali requisiti fondamentali del curriculum, nonché, in riferimento alle competenze sociali e civiche, sviluppare le capacità analitiche, critiche e metodologiche relative alla conoscenza del patrimonio culturale nelle sue diverse dimensioni.

³⁵⁶ Dlgs 60/2017, art.3, c.1, *I temi della creatività*.

verticale, in alternanza scuola-lavoro o in rete con altre scuole e con soggetti pubblici e privati del terzo settore o con enti locali per ottemperare agli obiettivi impostati³⁵⁷. La collaborazione tra scuole e gradi di istruzione appare quindi finalizzata e normata per la prima volta. Le altre modalità attuative previste dal piano delle arti riguardano la creazione di poli ad indirizzo artistico e performativo e reti di scuole costituite per obiettivi di promozione delle arti. Le reti di scuole sono i luoghi nei quali trova realizzazione la programmazione verticale per competenze andando a permettere agli insegnanti del primo e del secondo ciclo di costruire insieme percorsi in continuità. Si tratta quindi di istituti comprensivi che decidendo di costituirsi in rete con altre scuole di altri comprensivi per condividere spazi, risorse e materiali per un progetto musicale comune, ad esempio, condividendo i docenti specialisti, i locali degli istituti e le convenzioni con gli enti. È questo il caso degli istituti comprensivi ad indirizzo musicale nei quali alla scuola media ad indirizzo musicale, cioè con l'insegnamento attivo di strumenti musicali nel pomeriggio, vengono affiancate delle scuole elementari con progetti finalizzati all'apprendimento di uno strumento o progetti in convenzione con enti esterni (conservatori e istituti di studi musicali ma anche enti lirico-sinfonici impegnati nella didattica). Le scuole polo invece, aperte alle convenzioni con soggetti esterni al mondo della scuola, raccolgono attorno a loro i progetti attuati e curano la continuità con il grado di istruzione precedente svolgendo una funzione di coordinamento e supervisione alla luce di una forte esperienza pregressa nel settore artistico e nella progettazione. Per la disponibilità a rendersi 'scuola polo' sono previsti dei fondi da assegnare all'istituto coordinatore da utilizzare nella progettazione³⁵⁸.

Il piano delle arti coinvolge anche i licei musicali, artistici e coreutici in quanto li rende in grado di progettare spazi di flessibilità, a partire dal secondo biennio, per

³⁵⁷ In sigla Piano triennale dell'offerta formativa d'istituto.

³⁵⁸ A titolo esemplificativo, la regione Lombardia, nel nominare le scuole polo ad orientamento artistico e performativo ha attribuito un punteggio per la partecipazione degli studenti alle orchestre regionali in qualità di orchestrali e all'attivazione di specifici percorsi formativi per docenti sui temi della creatività (la normativa più recente in merito è contenuta nel DM 16/22).

offrire specifici adattamenti del percorso di studi³⁵⁹. L'occasione è utile per ampliare la norma sulla distribuzione degli strumenti insegnati regolamentando un minimo di otto specialità strumentali per ogni istituto e fino ad un massimo di cinque per il pianoforte. Il decreto si occupa infine dei conservatori istituendo i corsi propedeutici nelle istituzioni AFAM nell'intento di concludere l'esperienza dei precedenti corsi preaccademici e valorizzare i giovani talenti. Si tratta dei corsi offerti dal conservatorio precedenti al segmento universitario (genericamente definito accademico) e immediatamente successivi al conseguimento di una qualsiasi licenza di maturità che forniscono sia la base dell'utenza ai conservatori sia, tramite questo regolamento, danno alle istituzioni AFAM la possibilità di sopperire alla formazione iniziale laddove sul territorio vi sia carenza occasioni formative, provvedendo anche ad un'offerta che si apra a tutta la cittadinanza con corsi musicali generici di educazione musicale, educazione alla vocalità e avvio allo strumento, mentre, i conservatori nella loro veste di corsi accademici, restano indirizzati a studi professionalizzanti. I conservatori sono quindi chiamati a definire, per i corsi propedeutici, i requisiti di accesso, le modalità di attivazione e la durata massima del corso, criteri per la stipula di convenzioni con scuole secondarie di secondo grado ad eccezione di licei musicali al fine di agevolare l'accesso ai corsi propedeutici dei loro studenti e per la definizione di un sistema di crediti formativi utilmente riconoscibile in seno alla scuola secondaria superiore. Le istituzioni AFAM sono chiamate anche a definire la certificazione finale che illustri il curriculum svolto e i risultati formativi ottenuti, nonché il raccordo con i requisiti tecnici necessari per accedere ai corsi accademici di primo livello dell'offerta formativa. In conclusione, la norma intende ancora una volta armonizzare i percorsi formativi della filiera artistico-musicale, in questo caso indicando specifiche per la valorizzazione dei giovani talenti e ulteriori indirizzi in favore di studenti minorenni già in possesso di attitudini musicali e preparazione all'altezza dell'ammissione ai corsi accademici³⁶⁰. Viene quindi chiesto al comparto AFAM di regolamentare delle eccezioni o, meglio, prevederne alcune in

³⁵⁹ Dlgs 60/2017, art.14, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*, detto anche, al momento della sua presentazione 'Piano delle arti'.

³⁶⁰ Ivi, art.15.

riferimento a studenti non ancora in possesso della licenza di scuola secondaria superiore. La norma contempla quindi la circostanza nella quale il giovane talento non sia valorizzato all'interno del liceo musicale e abbia la necessità o la volontà di accelerare il proprio percorso di studi per entrare con anticipo alle lauree accademiche di primo livello, e quindi conseguire un titolo utile prima dei suoi coetanei non musicisti. La norma appare contraddittoria o quantomeno nostalgica di una visione del talento musicale nella quale il giovane musicista iniziava gli studi dello strumento entro il dodicesimo anno d'età, per concludere il percorso entro il diciottesimo anno³⁶¹. Nulla si è mosso in questo senso nel contesto degli insegnamenti artistici dove, a parità di convinzioni, una stessa richiesta sarebbe pur stata comprensibile. Questa convinzione storicizzata e cristallizzata nel tempo ha evidentemente trovato resistenze a evolversi, sia per la presenza di numerosi nostalgici del 'vecchio ordinamento' sia per l'instaurata equivalenza tra percorso più lungo e studente più preparato. Purtroppo, questa analogia suona oggi anacronistica sia se osservata dal punto di vista dell'università, dove la preparazione del musicista o del musicologo parte e ambisce ad altri obiettivi, sia se osservata dal punto di vista dei licei musicali nei quali la preparazione sullo strumento è parte di un più articolato progetto di formazione del cittadino³⁶².

Pare opportuno ricordare che i fondi per il personale, il reclutamento, le risorse, gli spazi, sono da rintracciare all'interno dei bilanci della scuola. Di fatto il ministero non si impegnava a stabilire nuovi rapporti di lavoro o reindirizzare docenti con competenze specifiche tali da permettere la completa realizzazione dei progetti del piano delle arti. I docenti venivano reclutati principalmente dall'organico del potenziamento che era già in dotazione agli istituti o dall'organico del potenziamento condiviso con le scuole in rete partecipanti ai poli orientati all'indirizzo musicale. Alcuni di loro utilmente hanno usufruito dell'organico di potenziamento per ottenere un passaggio di ruolo o sfruttare abilitazioni ottenute sulla disciplina musica con procedure di utilizzazione temporanee, dando luogo a circostanze contrattuali ambigue. In sostanza l'invito era quello a utilizzare al

³⁶¹ I programmi dei conservatori di musica 'vecchio ordinamento' sono rimasti in uso fino alla legge 50/1999 e contemplavano programmi aggiornati al RD 11 dicembre 1930 n.1945.

³⁶² Vedi Tabella 10, Schema del percorso di formazione musicale nell'istruzione pubblica (6-18 anni).

meglio i docenti con competenze artistico-musicali già nell'istituto cercando di valorizzarli per concepire un difficile incastro orario, di mansioni, competenze e responsabilità che venivano variamente gestite da scuola a scuola senza la promessa di coerenza e continuità che solo l'inserimento di una disciplina in pianta stabile nel piano orario può garantire. Altra idiosincrasia peculiare nel DL n. 60 è il progressivo cambio di volto del sapere artistico in senso lato: in apertura il legislatore dichiara la volontà di promuovere un approccio alle arti di matrice culturale che, anche attraverso i suoi collegamenti con la storia, con la critica e con l'analisi promuova lo studio, la conoscenza storico-critica e in ultima istanza la pratica³⁶³. La matrice culturale si disperde fino ad approdare all'articolo 13, in cui la promozione, nella scuola secondaria di secondo grado, riguarda esclusivamente la pratica artistica e musicale al punto da chiedere alle istituzioni scolastiche di individuare autonomamente appositi spazi per «esporre opere, realizzare spettacoli e favorire la libera espressione creativa e artistica³⁶⁴». Per contro vale ammettere che la disponibilità dell'organico dell'autonomia ha agevolato esperienze musicali dai profili molto vari, dai laboratori di tecnologie musicali a quelli di musica d'insieme in istituti non ad indirizzo, fino al sistematico utilizzo di docenti pianisti per sopperire alla mancanza del pianista accompagnatore (sia al canto che agli strumenti) nelle classi di concorso dei licei musicali. Il dispositivo introdotto dalla 105/2017 si è configurato quindi come un placebo per avviare delle esperienze che attendono però stabilizzazione per restituire dignità all'insegnamento della musica nella scuola in ogni suo ordine e grado³⁶⁵.

Un ulteriore strumento dell'autonomia nella costruzione del curriculum verticale, importante anche per lo sviluppo degli studi musicali è quello delle reti tra scuole³⁶⁶. La norma prevede forme consorziate di scuole sia tra loro che con enti esterni stipulando convenzioni con università e privati, enti, istituzioni, associazioni e agenzie. Obiettivo delle reti di scuola è quello di implementare servizi o attuare attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo ma anche di formazione e

³⁶³ Dlgs 60/2017, art.14.

³⁶⁴ Dlgs 60/2017 art. 13. Cfr.1.5.1.

³⁶⁵ È doveroso segnalare che dalle ricerche svolte non ci sono dati su come le scuole abbiano scelto di utilizzare l'organico dell'autonomia e quindi di quanto sia stato incrementato realmente l'insegnamento della musica nelle scuole.

³⁶⁶ Regolamento 275/1999, art.7, *Reti tra scuole*.

aggiornamento. Le intese e convenzioni hanno dato seguito a progetti concorrenti alla diffusione della cultura musicale e allo sviluppo di un curriculum verticale. Basti pensare alle convenzioni con teatri di tradizione e istituzioni concertistiche anche per attività di alternanza scuola/lavoro o con scuole di altro ordine o grado di istruzione per costruire momenti di incontro tra studenti impegnati nello studio della musica³⁶⁷. Alla luce di questa normativa sull'autonomia vedono la nascita un numero interessante di istituti comprensivi che hanno acquisito la dicitura 'istituto comprensivo ad indirizzo musicale', cioè, scuole primarie e secondarie che hanno avuto la cura di avviare progetti verticali di educazione musicale. I progetti hanno trovato espressione nel reclutamento di un docente specialista all'infanzia, anche attraverso la collaborazione con enti esterni, e alla scuola primaria, attraverso l'attivazione di percorsi specifici volti all'approfondimento di competenze musicali sia canore che esecutive. In queste norme hanno quindi trovato riscontro molti dei ragionamenti sulla filiera formativa esplicitati in corso di trattazione e individuati anche come forma di orientamento per famiglie e alunni ai fini di intraprendere il percorso della scuola media di indirizzo musicale e poi la sua eventuale prosecuzione al liceo apposito³⁶⁸.

Parlando di curriculum verticale non è possibile non citare il lavoro del pedagogista J. Bruner e l'enorme valore da lui attribuito alla formulazione del curriculum a spirale, la forma più prossima, per organizzazione concettuale, al curriculum verticale in uso nella scuola italiana. La prima ideazione del curriculum a spirale appare nel testo *Il conoscere, saggi per la mano sinistra*³⁶⁹, nel quale vengono messi a confronto il mondo della mano destra, logico-deduttivo di ispirazione piagetiana, e il mondo

³⁶⁷ Cfr. 2.8.3.

³⁶⁸ Per una lettura critica dei cambiamenti che l'autonomia ha portato alla scuola pubblica, oltre le possibilità di implementare lo studio della musica e di sperimentare, consigliamo la lettura di: Galli della Loggia E., *L'aula vuota*, Marsilio, Venezia, 2019 (con particolare riferimento, per un approccio critico a pp.128-138). Le critiche che ne risultano si risolvono maggiormente in due temi: delegare alla responsabilità delle singole scuole e delle singole comunità locali comporta un allontanamento dal sistema centrale senza garanzie della buona riuscita delle iniziative intraprese; l'autonomia apre la strada alla competizione tra istituti generando un mercato dell'istruzione tra concorrenza, autopromozione e caccia ai fondi per l'esperienza educativa più prestigiosa, ancora una volta, allontanando le realtà disomogenee della penisola nella quale, dall'istituto tecnico del trentino al liceo classico calabrese, dovrebbe vigere un sistema di tutela e confronto.

³⁶⁹ L'opera nella sua versione originale porta il titolo: *On Knowing, Essays for the left hand*, Cambridge, Belknap, 1979, tradotto in italiano per la prima volta solo nel 1990 e pubblicato per Armando come JEROME BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1990.

dell'emisfero sinistro, quello del pensiero a spirale, ispirato a Vygotsky e alla sua scuola storico-culturalista. Per Bruner, psicologo culturale, la mente esercita attività di costruzionismo combinatorio e ha necessità di riorganizzare continuamente la conoscenza facendo leva su perseveranza e organizzazione³⁷⁰. L'insegnamento di successo si svolge in forma ipotetica (domande, risoluzione di problemi e compiti di realtà e non certezze) e sollecita il piacere intellettuale dello studente, attivo costruttore del suo sapere. Il curriculum è quindi a spirale perché, proprio come in una spirale i concetti fondanti delle discipline si avvolgono su di loro tornando ripetutamente a sé stessi sempre in un punto parallelo e di più elevato di approfondimento³⁷¹. Questo *modus operandi* consente alle conoscenze di essere archiviate nella memoria a lungo termine e da lì di essere facilmente recuperate (*retrieval*) non come didascalie ma come saperi interiorizzati con tutti i collegamenti conseguenti, disciplinari e non. Per questo motivo il curriculum degli studi degli studenti assume in Bruner anche la forma di curriculum contestuale laddove è in grado di tornare ciclicamente, a diversi livelli di sofisticazione, sulle idee fondanti della disciplina, in un percorso continuo durante l'arco di vita formativa dello studente. L'idea del curricolo verticale di Bruner è la matrice pedagogica che più ha influenzato il curricolo verticale delle scuole italiane³⁷².

Grazie a questa base teorica la cultura didattica italiana oggi parla del curricolo delle discipline come verticale, generativo e unitario³⁷³. Da queste riflessioni sulla verticalità dei contenuti fondanti delle discipline e sull'idea più o meno didattica di filiera è possibile tracciare un bilancio di quanto la disciplina musica sia o non sia allineata in ingresso e in uscita dai cicli formativi. Ovviamente gli sforzi delle

³⁷⁰ I temi principali della pedagogia bruneriana sono qui solo accennati e per questo consigliamo di rifarsi alle opere dell'autore, come sopra citato per il riferimento diretto alla formulazione del curricolo a spirale, ma anche a: JEROME BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza, 1993; JEROME BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2000.

³⁷¹ Per ulteriori approfondimenti sul curricolo a spirale si può utilmente consultare anche: MASSIMILIANO MASSIMELLI, ROBERTA MINEO, GIULIA TUCCI, *Listening and Documenting in The Reggio Approach: The Challenge and the Vision Stemming from Bruner's Contribution*, «Encounters in Theory and History of Education», XXIII, 2022, pp. 184-199.

³⁷² È questa l'occasione per ricordare l'impatto del lavoro di Bruner in Italia dove lo psicologo statunitense si è sempre recato intrattenendo rapporti favoriti con la città di Reggio Emilia, da lui apprezzata per le sue scuole e nidi d'infanzia, nonché da lui definita 'la città del possibile' (Bruner J., *Reggio: A city of courtesy, curiosity and imagination*, *Children in Europe*, 6, 2004, pp. 27-28).

³⁷³ Aggettivazione fornita dal pedagogista Lucio Guasti in riferimento alle idee di riforma e curricolo a scuola, in, Guasti L., *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, 1998.

riforme sull'autonomia scolastica, la nascita di un nuovo liceo, le esperienze didattiche alla primaria e alla secondaria di secondo grado, compongono il tenace tentativo di tenere alta l'attenzione sulla materia nonostante l'evidente carenza di cura nei suoi confronti da parte del legislatore, soprattutto nella trascuratezza degli aspetti più culturali³⁷⁴. Lo sforzo atteso è quello di costruire un curriculum realmente verticale tra scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, basato su obiettivi di competenze e conoscenze della disciplina in tutte le accezioni che a questa si vorranno consentire lungo il periodo d'obbligo di istruzione equilibrando gli aspetti poetici con quelli storici.

³⁷⁴ Nel merito e in forma di giudizio preventivo, ci sembra opportuno riportare le parole di Giuseppe Ricuperati intento a commentare la riforma della buona scuola nell'anno stesso della sua emanazione: «Ciò che resta -e forse si accentua- (della Buona Scuola nella sua versione definitiva) è una volontà di innovazione affidata ai dirigenti scolastici, accanto a una lettura dell'autonomia che si muove in una direzione aziendalistica poco preoccupata della costruzione di una sfera pubblica nella quale le storicità del passato abbiano lo spessore che meritano» GIUSEPPE RICUPERATI, *Storia della scuola in Italia*, La scuola, Milano, 2015, p. 12.

2. Dai programmi di conservatorio alle indicazioni nazionali

Obiettivo di questo paragrafo è mettere a fuoco come, a decorrere dall'applicazione della riforma dei conservatori³⁷⁵, il liceo musicale abbia sostituito il vecchio ordinamento dei conservatori di musica, nel tentativo di fornire al lettore una visione d'insieme di quanto il sistema formativo musicale ne sia uscito profondamente modificato. Se ormai ci appare chiaro che il liceo musicale, orientato all'aspetto poetico, ha globalmente lasciato indietro le discipline musicologiche nel sistema di formazione secondaria, ci vogliamo sincerare della sua efficacia per la formazione generale degli studenti.

Per mantenere saldo il quadro storiografico della ricerca ci preme ricordare che l'antica *querelle* teoria-prassi, che torna ad esprimersi con clamore dalla nascita dei licei musicali in poi, era in realtà sempre stata viva nell'ambiente musicale italiano. Senza pretese di esaustività ricordiamo brevemente il ruolo delle scuole gesuitiche nelle quali l'apprendimento della musica era inteso «non quale elemento fondante della vera e propria istruzione, ma quale parte della creanza e della civiltà del gentiluomo, moderno Cavaliere, secondo una tradizione culturale che risaliva ad Aristotele. In altre parole, la musica come ornamento e non come fondamento dell'educazione dell'individuo»³⁷⁶. Questa concezione permane nell'impostazione pedagogico-musicale, andandosi a sommare alla nascita, nell'Ottocento, di conservatori di musica per orfani bisognosi di sostentamento che avrebbero trovato nelle bande musicali una possibile remunerativa occupazione: ancora una volta un'immagine di musica dispiegata nella sua utilità e fossilizzatasi nel tempo anche a causa del confronto con tutti gli obiettivi su larga scala che la nascente scuola italiana doveva fronteggiare, primi fra tutti l'alfabetizzazione e la scuola elementare di base. Nel 1999, cioè al momento dell'ultima riforma dei conservatori, vigono programmi e funzionamenti amministrativi aggiornati al RD n. 1945³⁷⁷, cioè al

³⁷⁵ DM 508/1999, *Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati*, per un'analisi più completa cfr. 1.2.3.

³⁷⁶ Cfr., LUCA AVERSANO, *La musica nella formazione scolastica degli italiani*, in *La cultura musicale degli italiani*, a cura di A. Estero, Milano, Guerini, 2021, pp. 4.

³⁷⁷ Regio Decreto 1945 dell'11 dicembre 1930, *Norme per l'ordinamento dell'istruzione musicale e approvazione dei nuovi programmi d'esame*, a firma Vittorio Emanuele II. Per un commento su questi programmi da parte di detrattori a lui coevi ci siamo già confrontati con E. Paccagnella

1930. Questi corsi erano strutturati in scuole per specialità strumentali il cui funzionamento era piuttosto lineare: allo studio dello strumento venivano affiancate poche discipline complementari che oggi definiremmo molto essenziali se non riduttive³⁷⁸. Le scuole di strumento, gestite in modo omogeneo per famiglie organologiche, avevano durata decennale (organo, composizione, direzione d'orchestra, violino, viola, violoncello, pianoforte, arpa), settennale (flauto, ance singole e doppie, contrabbasso), sei anni (ottoni), e cinque anni per i cantanti. Ciascun corso si distingueva in periodo inferiore, medio e superiore e il passaggio da un periodo all'altro avveniva attraverso un esame di compimento, mentre il passaggio al secondo anno avveniva attraverso un esame di conferma³⁷⁹. I programmi riportano anche limiti di età massima e minima per l'ammissione al corso di studi, di media 9 anni come età minima per l'ammissione al primo anno e 15 anni come età massima³⁸⁰. Il titolo indispensabile per l'accesso era il titolo di promozione alla classe quinta elementare o il superamento di un esame equivalente, da svolgersi nei conservatori, basato su prove scritte e orali volte all'accertamento di conoscenze di cultura generale³⁸¹. Ulteriori norme stabilivano l'impossibilità di ripetere anni di corso e ordinavano i corsi complementari: teoria e solfeggio per tutte le scuole strumentali; cultura musicale generale (armonia) della durata di uno o due anni, variabili rispetto alla scuola strumentale di appartenenza; storia della musica; canto corale; esercitazioni orchestrali e corali; quartetto; letteratura poetica e drammatica per compositori e direttori o per cantanti; pianoforte complementare con durate diverse per cantanti, musicisti o compositori; materie letterarie cioè

(vedi cap. 1.3). Per l'aspetto amministrativo, non meno svincente di quello didattico, i regi statuti dei conservatori di musica, vennero approvati tra la prima metà del 1800 e la fine del secolo, conservatorio per conservatorio. L'aspetto amministrativo e di bilancio veniva regolamentato concedendo piena autonomia di gestione per le finalità di cui abbiamo accennato, tra cui, la possibilità di eleggere il proprio direttore per nomina diretta del consiglio dei maestri, senza prevedere procedimenti meritocratici.

³⁷⁸ Nel linguaggio corrente i corsi regolamentati nel 1930 vengono definiti 'vecchio ordinamento', da ora in avanti in sigla VO. Per una visione d'insieme dei corsi VO vedi allegato Tabella 8, Schema dei percorsi di studio vecchio ordinamento, ante legge 508/99 per pianoforte, violino, flauto.

³⁷⁹ Cfr. 2.6.4. In questa struttura rintracciamo la volontà dei licei musicali di costituire degli esami 'di certificazione delle competenze' o 'di passaggio', nel corso del quinquennio, quale ricalco del momento di verifica al termine del periodo esistente nei corsi vecchio ordinamento.

³⁸⁰ Per un approfondimento consigliamo di consultare, NAUSICAA SPIRTO, *Disciplina giuridica dei conservatori di musica*, Torino, Giappichelli, 2012.

³⁸¹ RD 1945 dell'11 dicembre 1930, *Norme per l'ordinamento dell'istruzione musicale e approvazione dei nuovi programmi d'esame*, art. 3.

italiano, storia e geografia³⁸². Per gli studenti degli strumenti a fiato e di canto anche i programmi di cultura generale erano snelliti nella convinzione che questi non avessero bisogno di conoscere la storia o l'italiano tanto quanto i colleghi degli strumenti polifonici³⁸³. Ci sembra necessario accennare velocemente il dibattito che questa riforma avviò negli anni subito successivi alla sua attuazione: da una parte troviamo testimonianza di un numero di intellettuali favorevoli alla nobilitazione della professione di musicista, includendo nel percorso di studi un buon numero di materie di cultura generale, mentre sulla sponda opposta del dibattito, intellettuali che ritenevano superflua l'inculturazione del musicista. Il confronto si mosse dalle pagine delle riviste musicalmente più impegnate del tempo, *La critica musicale* (1918-1923), *La rivista musicale italiana* (1894-1955), *La rassegna musicale* (1928-1962) coinvolgendo gli intellettuali della musicologia italiana dell'inizio del secolo³⁸⁴. Ci sembra a questo punto utile ricordare brevemente il sodalizio tra il

³⁸² Con i programmi aggiornati al fascismo la licenza di italiano prevedeva la verifica, in sede di prova orale, della conoscenza delle più salienti e significative pagine della letteratura fascista. Allo stesso modo nel programma di storia apparivano richiami alla 'rivoluzione fascista' e 'brevi cenni sull'ordinamento sindacale fascista e corporativo'. Allo stesso modo, fino al 1999 e anni seguenti, gli studenti che si trovavano a preparare la licenza di storia della musica dei corsi vecchio ordinamento, incontravano tra le tesi l'argomento 'la musica dei selvaggi e dei primi popoli storici (egizi, cinesi, assiri e babilonesi, ebrei)'. Ancora nel 1999 l'unico titolo utile per l'accesso agli studi in conservatorio era la licenza elementare anche se ormai la diffusione capillare dell'istruzione di base aveva reso superflua la specifica (cfr. RD 1945 dell'11 dicembre 1930, *Norme per l'ordinamento dell'istruzione musicale e approvazione dei nuovi programmi d'esame*, a firma Vittorio Emanuele II). Per un dettaglio degli insegnamenti 'complementari' per ciascuna scuola, invitiamo a consultare allegato Tabella 8, Schema dei percorsi di studio vecchio ordinamento, ante legge 508/99 per pianoforte, violino, flauto.

³⁸³ Per un esame più documentato sul dibattito attorno a questo decreto consigliamo la consultazione di, ORAZIO MAIONE, *I conservatori di musica durante il fascismo, la riforma del 1930: storia e documenti*, Torino, EDT, 2005. Ad avvalorare quanto espresso in questa frase ricordiamo un passaggio di Giulio Fara, compositore e musicologo italiano vissuto a cavallo tra i due secoli: «[...] imporre al cantante un corso ampio e pesante di storia della musica e un altro ancora più pesante di armonia, è quantomeno poco pratico. Tutto ciò che si riferisce alla maggior cultura dell'allunno non si dice neppure utile ma più o meno utile e, con i cantanti bisogna scartare il meno e lasciare solo l'essenziale, perché, tutti lo sappiamo gli alunni di canto sogliono provenire dal ceto operaio hanno poca dimestichezza con i libri e incominciano, per ragioni fisiologiche, lo studio quando sono già arrivati ad una certa età. Insistere nel voler inzeppare le loro teste di notazione greca e neumatica, di accordi dissonanti e modulazioni potrebbe significare chiudere la via dello studio del canto ai meglio dotati di voce, figura e attitudini interpretative, e magari aprirla a coloro che voce non ne hanno affatto» GIULIO FARA, *I nuovi programmi di conservatorio*, «Rivista musicale italiana», XXXIX, 1932, p.168 – 170.

³⁸⁴ Come esponenti di questo confronto non possiamo mancare di citare il compositore Ildebrando Pizzetti, del quale leggiamo i pareri in, a titolo di esempio, Pizzetti I., *I nostri istituti musicali*, in, *La voce*, I, 37, agosto 1909. A seguire, il compositore Giacomo Orefice si spese nel 1918 per l'istituzione di un conservatorio di rango universitario, in, Orefice G., *Conservatorio o università musicale?*, in, *Rivista musicale italiana*, XXV, 3, 1918, pp. 461 – 480. Alle tesi di Orefice si contrappose il parere del compositore e musicologo Luigi Parigi, il quale radicalizzò il confronto

pensiero di Giovanni Gentile e l'idealismo crociano. A questa matrice culturale possiamo far ricorrere l'insistenza nel voler confermare un impianto professionale per gli studi musicali a costo di ridurre al minimo l'impatto di tutte le discipline teoriche. Questo ha contribuito a collocare la formazione dei conservatori nel campo del sapere pratico oggettivamente svalutato nel pensiero idealista crociano. I commentatori del pensiero di Benedetto Croce ci fanno notare come la musica non appare al centro dell'attenzione di quest'ultimo né nei suoi lavori di estetica come neppure in quelli più generici sull'arte³⁸⁵. Possiamo quindi ipotizzare che questa assenza abbia contribuito a collocare gli studi musicali nel campo della formazione professionale, fortemente svalutata dal pensiero di matrice idealista nel quale il primato della conoscenza teorica e della cultura classica era offerto dai licei, porta d'ingresso all'istruzione universitaria, quella della classe dirigente. Così delimitata l'istruzione musicale si è rinchiusa in un'autoreferenzialità, totalmente estranea al sistema scolastico, in un ingranaggio svincolato da obblighi e al riparo da riforme e vincoli del settore pubblico, determinando l'isolamento che abbiamo a più descritto e trascurando il contatto con la realtà esterna (scolastica) e con tutte le problematiche che la caratterizzano³⁸⁶.

In conclusione, i programmi riformati nel '99 miravano a stravolgere organicamente la struttura dell'AFAM. Il lavoro dei conservatori evidentemente non era sufficientemente aggiornato: al centro del sistema la figura del maestro o docente della materia principale si configurava come esclusivo sovrintendente alla formazione del proprio allievo, quale che questi fosse una proprietà del maestro e dello studio strumentale. La formazione proposta restava di carattere squisitamente tecnico-professionale senza alcuna 'distrazione' speculativa avvertita quale

avviando la conclusione al varo del RD 1945 dalle colonne della rivista *La critica musicale* della quale era direttore: «la cultura si scinde per noi oggi in un problema duplice: di pensiero e di espressione, l'efficacia pratica dell'uno non potendo raggiungersi che attraverso l'altro. La rieducazione al pensiero esige che ci spogliamo dell'abito empirico, della superficialità, sforzandoci di ripensare criticamente tutti i soggetti, alti e umili, che entrano a far parte dell'attività musicale, per riannodarli spiritualmente fra loro in modo da riavere una totalità di vita» in, Parigi L., *Illustrazione*, in, *La critica musicale*, II, 1919, pp. 1-2.

³⁸⁵ Fubini E., *Musica e linguaggio nell'estetica contemporanea*, Torino, Einaudi, 1973.

³⁸⁶ CLEMENTINA CASULA, *Maestro o dottore? Una lettura bourdieusiana della riforma dei conservatori di musica in Italia*, in *Atti del convegno internazionale produzione/riproduzione/distinzione: studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*, Cagliari, 6-7 giugno 2013, a cura di A. De Feo, M. Pitzalis, Cagliari, CUEC, 2015, pp. 105-119.

minaccia all'approfondimento delle capacità esecutive. Sia il modello formativo che la formazione culturale di chi vi insegna e di chi vi studia appaiono quindi poveri in termini di conoscenze non legate alla pratica musicale. Per questo motivo, il percorso del musicista e la sua cultura musicale in generale così come offerti all'inizio del '900 risultano chiusi in sé stessi, assenti nel confronto sia sul piano dei contenuti che nella struttura formativa. Ad oggi ci appare anche gravissimo come nessuna forma strutturata e permanente di valutazione dell'attività didattica né del docente né dell'istituto fossero al tempo previste, nonostante il clima culturale di controllo fascista. In realtà per la scuola dell'inizio del secolo breve, come abbiamo avuto modo di vedere nella parte generale, la strutturazione dei conservatori di musica era già considerabile un livello di complessità più che opportuno per la sua epoca, con un'articolazione pari a quella della scuola elementare, un livello già più che sufficiente per la popolazione.

A 79 anni di distanza da questi vetusti programmi, nel 2009, il comparto AFAM ha trovato opportuno definire i settori artistici disciplinari, le relative declaratorie e i campi disciplinari di competenza per quanto riguarda conservatori di musica e istituti musicali pareggiati³⁸⁷. Il DM 508/1999 aveva infatti reso le istituzioni della formazione artistica e musicale delle università e quindi occorre equipaggiarle di codici, settori disciplinari, modelli di reclutamento e modelli di valutazione per docenti e studenti³⁸⁸. I settori artistico disciplinari vennero regolamentati nel 2009, cioè ad ulteriori 10 anni di distanza. Uno sguardo a come sono organizzati chiarisce alcune gerarchizzazioni presenti negli insegnamenti conservatoriali: l'offerta formativa, parimenti a quella universitaria è strutturata sul credito formativo accademico (CFA), l'equivalente ai CFU universitari. I crediti rappresentano vere e proprie unità di misura delle competenze, delle conoscenze, dell'impegno richiesto allo studente in termini di studio domestico e di volume orario di frequenza del corso. La nota n.1261 del marzo 2010, della direzione generale Afam, ha stabilito

³⁸⁷ DM n.90 del 3 luglio 2009, *Aree disciplinari, settori artistico-disciplinari, declaratorie e campi disciplinari dei conservatori di musica*.

³⁸⁸ Ricordiamo che con il termine Afam (alta formazione artistica e musicale) ci riferiamo quindi ad una riforma che coinvolse l'intero settore: conservatori di musica pubblici, accademie di belle arti statali, istituti musicali ex pareggiati (Issm), accademie nazionali di danza e arte drammatica, istituti statali superiori per le industrie artistiche (Isia).

il numero complessivo degli esami, il monte ore di lezioni da frequentare nell'arco del periodo di studio e i pesi da assegnare alle varie tipologie di insegnamento (di base, caratterizzanti, integrative), appartenenti a diversi settori disciplinari. Le aree scientifico disciplinari, sul modello dei settori scientifico disciplinari, si presentavano divise in: discipline interpretative e interpretative del jazz e delle musiche improvvisate e audiotattili³⁸⁹, discipline interpretative della musica antica, area della musica elettronica e delle tecnologie del suono, discipline della musica sacra e area delle discipline interpretative d'insieme. L'elencazione prosegue con le discipline delle rappresentazioni sceniche musicali e quelle della direzione per chiudersi con le discipline compositive e quelle musicologiche o teorico-analitico-pratiche. Le aree scientifico disciplinari si chiudono con le discipline didattiche, la lingua straniera e le discipline dell'organizzazione e della comunicazione musicale. Un primo regolamento didattico³⁹⁰ definisce, nel luglio 2005, gli ordinamenti didattici per i nuovi titoli di studio che le istituzioni AFAM possono rilasciare cioè: diplomi accademici di primo e secondo livello; diploma di specializzazione e diploma di formazione alla ricerca, quest'ultimo mai attivato. Indubbiamente, da normativa, il credito maggiore è assegnato alle discipline interpretative ma l'offerta tende a superare l'esclusività di queste nel panorama formativo affiancando insegnamenti teorici declinati all'esperienza musicale nell'ottica di volerla mostrare sotto un profilo più ampia. È il caso della storia delle prassi, della storia dei repertori, delle tecniche di lettura estemporanea o delle metodologie dell'insegnamento. Una considerazione di carattere generale ci obbliga a ricordare che i contenuti di queste discipline non sono normati, quindi programmi, metodi,

³⁸⁹ Il termine si rifà alla categorizzazione delle musiche audiotattili del musicologo Vincenzo Caporaletti con la quale il docente ha voluto così definire le musiche extra-colte (tra cui jazz, pop, rock, world music) definendo le categorie cognitive coinvolte nell'apprendimento ed esercizio di questi repertori accomunati per lo più dalla pratica improvvisativa e dal rapporto con la corporeità. Abbiamo trovato utile inserire queste specifiche per riflettere su come il conservatorio riesca a fare proprie, anche in epoca contemporanea, delle categorie solo dopo la formulazione musicologica e il loro riconoscimento in termini accademici. Questo a riprova dell'unitarietà dei due aspetti conoscitivi della musica, di fatto inscindibili. Per approfondire il tema delle musiche audiotattili invitiamo a consultare: Caporaletti V., *Introduzione alla teoria delle musiche audiotattili. Un paradigma per il mondo contemporaneo*, Aracne ed., Roma, 2019; Caporaletti V., *Criteri fondanti per una didattica musicale audiotattile*, in, *Musica Docta*, XII, Bologna, 2022, pp.23 – 36.

³⁹⁰ Dpr 212 del luglio 2005, *Regolamento recante disciplina per la definizione degli ordinamenti didattici delle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica*.

strumenti e tempi di acquisizione stanno alle declaratorie ministeriali e alla competenza dei docenti assunti per articolare l'insegnamento.

Questo sguardo agli ordinamenti didattici dei nuovi conservatori non può che pagare positivamente rispetto al confronto con i corsi vecchio ordinamento, ovviamente aggiornati all'epoca fascista ante 2000. Il confronto con il VO in realtà non è coerente in sé poiché i trienni dei conservatori di musica, non solo coprono un'altra necessità educativa, ma rilasciano titoli del tutto equiparati a lauree universitarie immaginando così musicisti il più possibile formati globalmente e non esclusivamente sulle capacità tecniche. I nuovi trienni³⁹¹ dei conservatori sono stati in grado di «rompere con il tecnicismo senza profondità culturale, tarato a livello artigianale e coltivato da decenni all'interno dei conservatori come forma di formazione musicale per professionisti»³⁹². L'introduzione del NO all'interno dei conservatori ha generato non poco clamore, soprattutto tra i docenti, che sono stati chiamati a riadattare il loro insegnamento ai nuovi mezzi e i nuovi tempi della docenza universitaria, con esiti non sempre valutati positivamente *tout court*:

Un'analisi più approfondita rivela tuttavia come questo *upgrade* possa essere letto al contrario nei termini di un processo di disconoscimento e delegittimazione del modello conservatorio e delle sue professionalità, funzionale all'adozione del nuovo modello università, adattato a regole, categorie, rituali di un sistema universitario esteriormente confermatosi alle indicazioni europee. Attraverso un processo di isomorfismo coercitivo guidato in modo disorganico [...] si applicano al nuovo modello tanto le regole formali quanto le *routine* e i rituali che organizzano il sistema accademico, anche quando palesemente in contrasto con le prassi didattiche organizzative che operavano con esiti positivi nel vecchio modello. Così davanti alla selezione in ingresso legata al possesso del titolo di studio, si lascia irrisolto il nodo cruciale della formazione musicale di base, si disperde l'offerta didattica in una molteplicità di corsi al fine di consentire agli studenti l'accumulazione di crediti e ai docenti il completamento delle ore, si istituiscono articolate strutture di *governance* spesso ridondanti per le dimensioni degli istituti, si introducono procedure burocratiche che assegnano ai docenti nuovi compiti contabili. [...] Questo meccanismo non lascia via di scampo alle trappole tese dalla violenza simbolica

³⁹¹ Da ora in poi ci riferiamo ai corsi del nuovo ordinamento con la sigla NO.

³⁹² GUIDO SALVETTI, *Prefazione*, in *La cultura musicale degli italiani*, a cura di A. Estero, Milano, Guerini, 2021, pp. X.

bourdieusiana: l'adattamento più o meno consenziente alla riforma si configura così come una forma di accettazione del dominio culturale e socioeconomico delle forze che hanno contribuito a definirla³⁹³.

Una forma imposta di adattamento quindi, che ha comportato uno stravolgimento di campo i cui effetti si sono propagati in tutto il settore dell'istruzione musicale. Un indiscusso merito della riforma dei conservatori e dell'introduzione del liceo musicale, che fino a qui non abbiamo ancora esplicitato, è stato però quello di porre fine alla doppia scolarità, cioè la frequenza contemporanea scuola-conservatorio. L'impegno risultante si dimostrava oggettivamente gravoso, sia in termini di costi, tempi e tempi di studio, andando a costituire una prima selezione, un filtro naturale tra coloro i quali erano veramente intenzionati ad intraprendere gli studi musicali facendone così un percorso per pochi fin dagli esordi³⁹⁴. Alla stregua del dato oggettivo e pratico, avevano la meglio sulla possibilità di studiare la musica nel suo complesso tutti coloro i quali vivevano in prossimità dei conservatori di musica o in zone a questi ben collegate³⁹⁵. I conservatori, a cui oggi si sono aggiunti gli ex

³⁹³ CLEMENTINA CASULA, *Maestro o dottore?, Una lettura bourdieusiana della riforma dei conservatori di musica in Italia*, in *Produzione, riproduzione e distinzione, studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*, a cura di A. De Feo, M. Pitzalis, Cagliari, Cuec, 2015, pp. 116 – 117.

³⁹⁴ Il primo riferimento, in termini temporali e bibliografici, al liceo musicale in forza della risoluzione della doppia scolarità l'abbiamo rintracciato in, CLAUDIA GALLI, *Bisogno di cultura e doppia scolarità*, «Musica Domani», CXXXII, Agosto, 2004, pp. 18-20. Per il contributo l'autrice si era basata su un piccolo campione di 80 studenti di due aree geografiche molto distanti interrogandoli sulla frequenza del doppio impegno e sull'onere di lavoro percepito. L'autrice, con visione acuta, presenta vantaggi e svantaggi dei vari tipi di liceo musicale che si potrebbero costituire all'indomani della riforma dei conservatori e di quella del 2010 per i licei: un liceo musicale annesso al conservatorio, un liceo artistico sperimentale modello Arezzo, cioè Progetto Mozart, con ampio spazio alle discipline musicali e un liceo musicale autonomo. L'ultimo modello, quello del liceo musicale autonomo è quello che poi è risultato vincente nelle scelte complessive e con il quale oggi ci confrontiamo. Con intenzione di chiarezza ricordiamo che per doppia scolarità si vuole intendere la contemporanea frequenza di un corso scolastico al mattino e di un corso di conservatorio al pomeriggio. Essendo i due impegni non comunicanti tra loro e totalmente impermeabili in misura di obblighi, tempi della didattica e valutazioni, si trattava a tutti gli effetti di una doppia scuola, con tutti gli oneri (anche logistici) che comportava.

³⁹⁵ Il portale dei dati dell'istruzione superiore ustat.miur.it fornisce dati relativi alla popolazione studentesca contando 24.238 iscritti ai corsi accademici AFAM, di cui 8.896 al primo anno (dati relativi all'anno accademico 2021/2022). Il dato della popolazione studentesca può essere confrontato con il dato degli iscritti al liceo musicale-coreutico nell'anno 2021/2022 (19.795) e nell'anno 2020/2021 (20.407). Questi ultimi due numeri si riferiscono alla popolazione totale complessiva di iscritti. La differenza tra gli iscritti nell'anno 21/22 e nell'anno 20/21 dovrebbe essere riconducibile ai nuovi ammessi (612) e, con buona approssimazione essere ricondotto al flusso annuo di uscite e ingressi medi di studenti dal territorio nazionale. Nessun dato più specifico è rintracciabile quindi è importante domandarsi da dove provengano le restanti 8.000 e più unità che hanno scelto di intraprendere la formazione AFAM e dove hanno coltivato i propri studi musicali di base. Purtroppo, il Portale dell'istruzione superiore non comunica con il Portale unico

istituti musicali pareggiati, ormai statalizzati, sono presenti in tutte le regioni, per lo più nei capoluoghi di provincia. Sulla necessità di costruire ponti più efficaci tra le indicazioni nazionali per i licei musicali e i programmi NO, è tornato anche il rapporto 2016 pubblicato da Anicia³⁹⁶. Se la linearità del previgente ordinamento consentiva facilmente di strutturare una linea di continuità tra l'inesistente cultura generale di base fornita in conservatorio e la formazione scolastica, oggi più che mai è opportuno condividere iniziative di adeguamento della preparazione degli studenti nel momento in cui accedono al conservatorio, a fronte anche di livelli tecnici non precisati a livello nazionale³⁹⁷. Volendo guardare all'altra faccia della medaglia della continuità, cioè la preparazione culturale, lo stesso si può dire per la nuova difficoltà nello stabilire il livello iniziale di competenza musicale in accesso ai corsi di laurea universitari: precedentemente alla riforma dei conservatori era per assurdo più facile ipotizzare un bacino d'utenza musicalmente analfabeta. Ad oggi si spera e si ritiene, che gli studenti dei licei musicali rappresentino l'eccezione alla media, una minoranza di popolazione scolastica altamente competente in termini musicali che si appresta a frequentare le discipline musicologiche innalzando il livello medio. Dobbiamo purtroppo sottolineare lo scarso se non nullo coinvolgimento dei docenti universitari nella stesura degli obiettivi delle materie del liceo musicale laddove avrebbero potuto competentemente apportare il loro contributo in una commissione di saggi, non solo per discipline musicali, ma anche per le materie letterarie e storiche, andando a suggerire collegamenti, ponti, attività, contenuti da prediligere e restituendo una importante dignità alla musicologia in

dei dati della scuola e non ci sono tracce di indagini specifiche che mettano in comunicazione i due dati per rilevare constatazioni utili sulla prosecuzione degli studi degli studenti dei licei, la loro provenienza, la loro capacità e propensione alla dislocazione geografica. Quello che il portale dell'istruzione superiore utilmente rileva, ai fini della nostra ricerca, è che la presenza della formazione musicale all'interno del comparto è piuttosto consistente e piuttosto consistente: il totale degli iscritti ai conservatori conta il 52% del numero di frequentanti l'intero comparto AFAM. I dati presenti sul portale vengono rilevati attraverso indagini censuarie. Le rilevazioni si svolgono annualmente e si propongono di fornire elementi a supporto delle attività nazionali e internazionali di monitoraggio e valutazione di sistema di formazione terziaria. Ci interessa infine sapere che sono oggetto di interrogazione: l'offerta formativa, gli studenti iscritti, gli immatricolati e diplomati per corso di studi, il personale docente e non, la mobilità internazionale di studenti e docenti e altre informazioni di carattere tecnico sulla qualità delle strutture coinvolte. Fonte : <http://ustat.miur.it/attivita/C3%A0/alta-formazione-artistica-e-musicale-afam/>.

³⁹⁶ Cfr. 1.5.1.

³⁹⁷ PAOLO TRONCON, *Conservatori e Istituti superiori di studi musicali*, in *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, a cura di G. Fiocchetta, Roma, Anicia, 2016, p.304.

ambito scolastico. Nello sforzo normativo lo studio della musica torna, nel liceo musicale, a far parte della cultura globale del cittadino: al musicista è chiesto di rinunciare parzialmente alla formazione artigianale a scapito magari della qualità performativa andando a rivendicare uno statuto culturale per l'atto creativo, così che possa rientrare nel curriculum standard del liceo di morattiana definizione. Questo può accadere solo se lo studente è in grado di porre l'opera musicale come problema conoscitivo, come atto di ricostruzione intellettuale della propria cultura. Si tratta quindi di acquisire metodologie capaci di interrogare e far parlare le fonti³⁹⁸.

Concludiamo con una citazione sommativa che ci sembra indicare una strada per ammorbidire la netta antinomia delle indicazioni nazionali ministeriali e degli antichi e nuovi programmi di conservatorio:

A questo punto resterà aperta una sfida formativa notevole: riusciremo a pensare una formazione strumentale che sia anche elaborazione culturale? Riusciremo a riconoscere anche come un nostro problema quello dei colleghi di arte: che la manualità artistica non è solo artigianato ma elaborazione intellettuale e culturale? Si tratta di rendere l'esperienza musicale un fatto conoscitivo, non un assorbimento acritico e pre-colto, anche se avviene tramite la manualità esecutiva, per smaltire alla radice la netta antinomia ministeriale tra agire e riflettere³⁹⁹.

In effetti appare chiaro che, a venti anni di distanza dal contributo appena citato, tali interrogativi restino aperti e queste perplessità siano ancora in attesa di risposta da parte dell'impianto normativo che oscilla tra formazione professionale e formazione generalista.

3. Corsi propedeutici e preparatori dei conservatori di musica

Avviandoci alla chiusura di questo capitolo dedicato al rapporto tra licei musicali e istituzioni AFAM non possiamo non affrontare, seppur brevemente, l'argomento

³⁹⁸ PAOLO RUSSO, *Liceo musicale e università: prospettive di continuità*, «Musica domani», CXXXII, 2004, pp. 22-24.

³⁹⁹ Ivi, pag. 23.

dei corsi propedeutici, attivi nei conservatori di musica dal 2018, a seguito del già citato DM 382/2018 e previsti dal decreto legislativo n.60/2017 qui trattato come Piano delle arti⁴⁰⁰. Appare evidente come il segmento più scoperto di tutti, non garantito dalle istituzioni, resti quello di base, ponendo oggettive difficoltà nella diffusione e conoscenza generale della musica d'arte che nella diffusione della pratica musicale. La mancanza di progetti unitari e capillari nelle scuole elementari e dalla terza media in poi, rende economicamente selettiva la possibilità di studiare uno strumento, soprattutto se tra quelli i meno diffusi. Il rischio evidente è quello dell'assottigliamento delle varietà strumentali praticate dai giovani ma anche, più genericamente, di un diffuso analfabetismo musicale e una scarsa consapevolezza e affinamento del senso estetico-musicale.

Il decreto istitutivo dei corsi propedeutici, di cui poco sopra, dedicato all'armonizzazione della filiera artistico-musicale, indica la possibilità, per i conservatori, di organizzare corsi finalizzati alla preparazione delle prove di accesso ai trienni accademici della durata massima di tre anni con modalità di frequenza che permettano agevolmente di assolvere l'obbligo di frequenza alla scuola secondaria superiore. Consigli accademici e Consigli di amministrazione provvederanno a stilare un regolamento nel quale indicheranno il contenuto formativo dei corsi e l'articolazione, orientandoli sia ad un sostenibile obbligo di frequenza che all'ammissione ai trienni accademici senza debiti formativi. In questo modo viene sciolta ogni riserva sull'annosa questione della doppia scolarità, cioè la frequenza contemporanea di scuola e conservatorio che aveva suscitato la necessità di una riforma generale e che era arrivata anche alla camera con una specifica interrogazione sulla doppia scolarità rimasta lettera morta, nel corso della XIV legislatura (2001-2006). I conservatori si impegnano quindi, alla fine del percorso propedeutico, a rilasciare un attestato di frequenza nel quale viene indicato il livello raggiunto, la quantificazione della contribuzione economica richiesta e le modalità di ammissione, attraverso esame. Quanto regolamentato attorno all'esame di accesso è connotato dal linguaggio della selezione e del merito: «l'ammissione è finalizzata a verificare il talento [...] e lo studente deve mostrare una preparazione

⁴⁰⁰ Cfr. 1.3.1.

tecnica avanzata»⁴⁰¹. I programmi di ammissione e le modalità di svolgimento dei corsi sono stabiliti da ciascuna istituzione tenendo viva la possibilità di instaurare convenzioni tra istituti e scuole secondarie di secondo grado che concordano modalità di riconoscimento degli impegni reciproci, attività congiunte di produzione artistica, obblighi di frequenza. Le misure devono essere quindi indirizzate a «favorire la promozione della produzione artistica e della formazione musicale e coreutica di base»⁴⁰². Il taglio dato a questi corsi resta, quindi, professionalizzante e con un forte centro sulle materie performative che si sostituiscono a quelle ‘principali’ definite nel VO. Nel 2020 i corsi pre-accademici cambiarono nome in propedeutici per rendere chiara la propedeuticità all'ammissione ai trienni ma mantenendo sostanzialmente la stessa forma. Accanto alla frequenza della disciplina strumentale (per un numero di ore definito dall'istituzione e oscillante tra 24 e 36 annue), vengono offerti insegnamenti di teoria e solfeggio, armonia, analisi e storia della musica: un bagaglio che ricalca le vecchie materie ‘complementari’.

L'ingresso del sistema universitario nell'anziana istituzione del conservatorio «ha di fatto segnato un momento di svolta tra il vecchio corso e una nuova visione della cultura del musicista»⁴⁰³. Le incertezze incontrate dalla riforma nel mondo dei conservatori sono facilmente immaginabili: è stata definita una «dittatura delle abitudini»⁴⁰⁴, a fronte di quasi novanta anni di funzionamento VO, sostenuta dai docenti per un mantenimento dello *status quo*, nella quale il sistema si chiude in atteggiamento difensivo di resistenza al cambiamento:

La sostanziale immutabilità del sistema nel VO, caratterizzato da una normativa definita a livello ministeriale e così imposta alle istituzioni, ha di fatto determinato una desuetudine a riflettere e a ragionare su una diversa regolamentazione degli studi. Le stesse riunioni istituzionali, a partire dalle adunanze dei collegi docenti, venivano spesso vissute con

⁴⁰¹ DM 382 dell'11.5.18, art.3, c.1.

⁴⁰² Ivi, art.4.

⁴⁰³ CARLO DELFRATI, *Interrogare il passato, introduzione alla ricerca storica sull'insegnamento della musica in Italia*, Centro di ricerca e sperimentazione per la didattica musicale, Milano, Rugginenti, 2013, p. 302. Dello stesso autore, docente di didattica e pedagogia musicale nei conservatori, ricordiamo il volume: CARLO DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008, sul quale torneremo per approfondire l'idea del paradigma dinamico e come questo sia entrato nei modelli didattico-musicali.

⁴⁰⁴ EROS ROSELLI, *Uscire dal ghetto?, Riflessioni sulla riforma dei conservatori di musica a 15 anni dall'approvazione della legge 508*, Roma, Armando, 2015, p. 132.

insufficienza e raramente impegnavano i partecipanti in confronti attivi, con la disamina di argomenti fondati sulla natura del Conservatorio, sulla sua mission è in sostanza sulle ragioni e sugli obiettivi dell'azione didattica e di produzione che veniva messa in atto. In una cornice simile non è per nulla inaspettato trovare, a distanza di decenni in cui è rimasta in vita una prassi reiterata conforme ben definite di interazione simbolica sia con chi lavora nello stesso contesto che con chi si trova al di fuori, esponenti del corpo docente in difficoltà a discutere in modo proprio e non pregiudiziale sul futuro degli istituti musicali⁴⁰⁵.

Un'indagine condotta in oltre 30 ISSM nel 2015 e da altrettanti nuclei di valutazione completano le riflessioni attorno alla riforma dei conservatori⁴⁰⁶. I dati hanno rilevato una scarsa propensione dei docenti a partecipare alla vita istituzionale, una scarsa o nulla conoscenza della normativa tanto da condurre i docenti a ritenere prioritario l'investimento didattico sulla fascia pre-accademica (in aperto contrasto con la legge 508), reiterati episodi di inadeguatezza culturale manifestati in sede di plenarie da docenti con scarsa preparazione generale o inadempienti ai doveri didattici (come il rispetto del monte ore minimo di lezione per incapacità di programmazione o incapacità)⁴⁰⁷. A questi dati si vanno a sommare criticità organizzative come la scarsa disponibilità di aule, di spazi di aggregazione, la carenza dei servizi di segreteria impreparati a gestire la nuova esigenza, la negligenza nelle modalità di comunicazione e nell'organizzazione della didattica⁴⁰⁸. L'immagine complessiva che deriva dall'indagine su questi questionari valutativi è quella di un'istituzione che non ha compreso a pieno il nuovo ruolo del

⁴⁰⁵ EROS ROSELLI, *Uscire dal ghetto?, Riflessioni sulla riforma dei conservatori di musica a 15 anni dall'approvazione della legge 508*, Roma, Armando, 2015, p.119, sullo stesso punto vedi anche, CARLO DELFRATI, *Interrogare il passato*, Centro di ricerca e sperimentazione per la didattica musicale, Milano, Rugginenti, 2013, e in particolare a p.31: «se quei programmi (del liceo ante 508/99) sono davvero da condannare, non c'era qualcosa di perverso nel sistema didattico, che trascendeva le persone degli estensori? Non era perversa la chiusura monopolistica alla ricerca e alla sperimentazione didattica? E poiché, al di là dei ritocchi di facciata e al di là dei proclami, c'è da dubitare che il Conservatorio, nei suoi protagonisti, mostri ancora oggi di fatto una seria intenzione di rinnovarsi e quindi si riconosce idealmente nei programmi del 1930, non sarà che gli stessi perversi meccanismi operino ancora, perfettamente lubrificati, negli attuali istituti di istruzione musicale? Quale pur sinistra luce non getterà la storia sull'oggi?».

⁴⁰⁶ EROS ROSELLI, *Uscire dal ghetto?, Riflessioni sulla riforma dei conservatori di musica a 15 anni dall'approvazione della legge 508*, Roma, Armando, 2015, pp.125-128.

⁴⁰⁷ Ricordiamo qui che ci riferiamo ad un periodo storico, l'inizio degli anni Duemila, nel quale i docenti non dovevano necessariamente possedere titoli culturali ulteriori rispetto al diploma di VO. Spesso quella generazione di musicisti non portava a compimento il ciclo secondario di studi in quanto non necessario e quindi non erano abituati alle dinamiche universitarie che ora il conservatorio incorporava e che loro dovevano condurre.

⁴⁰⁸ EROS ROSELLI, *Uscire dal ghetto?, Riflessioni sulla riforma dei conservatori di musica a 15 anni dall'approvazione della legge 508*, Roma, Armando, 2015, pp.125 - 128.

quale è stata investita, rimanendo inadeguata tra vecchie consuetudini e nuove richieste.

Il problema viene descritto come «resilienza istituzionale»⁴⁰⁹, nel quadro di un'indagine che usa gli strumenti della sociologia per studiare le dinamiche complesse del mondo dei conservatori, i rituali, le routine educative e le gerarchie che il VO ha portato in eredità all'interno del nuovo percorso di modello universitario. È in questo frangente della riforma che il modello formativo della bottega artigiana viene trasformato in modello accademico e il reclutamento degli studenti passa dal primato dell'offerta sulla domanda al suo contrario. Nel linguaggio della ricerca sociologica si fanno largo i termini del contemporaneo (flessibilità, precarietà, fluidità, domanda e offerta, occupazione), quali strumenti per leggere il trapasso di un'istituzione che ha ceduto parte delle sue caratteristiche per entrare a pieno titolo nel settore terziario fino ad allora esclusivo appannaggio dell'università. Questa nuova condizione ha generato, nell'analisi dell'autrice, una tensione per la quale i conservatori hanno sentito il bisogno di legittimare la propria presenza non cambiando i propri schemi, magari attraverso un'organica revisione aggiornata anche ai nuovi fabbisogni, ma attivando un processo di «isomorfismo mimetico e coercitivo»⁴¹⁰, cioè, copiando le logiche universitarie che risultano come un feticcio calate nel nuovo contesto⁴¹¹. Del vecchio ordinamento e del suo funzionamento vengono anche esplicitate le dinamiche peculiari alle quali si è fatta fatica a rinunciare sebbene il nuovo sistema imponesse dei ripensamenti: l'incorporazione dello strumento attraverso uno studio tecnico intenso e accentratore e la relazione di proprietà tra maestro e allievo dal quale derivano gelosie, imposizioni, sacrifici e condotte rigide ormai spesso inadeguate:

⁴⁰⁹ CLEMENTINA CASULA, *Diventare musicista, indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Mantova, Universitas Studiorum, 2018, pp. 155 – 256. Senza ambizione di completezza ci accingiamo qui a riportare alcuni cenni al contenuto di questo lavoro, completo, articolato e approfonditamente documentato anche in termini di dati. Se ne consiglia la consultazione integrale per approfondimento.

⁴¹⁰ Ivi, p. 305.

⁴¹¹ Ivi, pp. 270-329. In questo volume, del quale stiamo riprendendo i titoli dei paragrafi per noi di interesse, l'autrice si serve delle opere e dei lavori del sociologo francese P. Bourdieu, soprattutto in relazione al tema dell'*habitus*.

L'allievo è dunque inserito nella classe di un unico insegnante, che – salvo eccezioni quali pensionamenti, congedi, trasferimenti – lo accompagna per tutto il corso di studi, della durata di circa un decennio. Le specificità di questo modello didattico, basato sull'autorità indiscussa del maestro, la giovane età degli allievi, l'individualità delle lezioni, il coinvolgimento emotivo e affettivo sviluppato nel lungo ed esclusivo percorso di studio, accentuano notevolmente il carattere tipicamente asimmetrico della relazione docente/discente. All'interno delle classi dei maestri più noti o carismatici si sviluppano spesso tra gli allievi, in genere una decina di elementi, relazioni di comunanza e, tra i più bravi, di emulazione, che rafforzano il senso di appartenenza ad una data scuola musicale – e, al contempo, il senso di antagonismo competitivo con le altre – e ne rafforzano il prestigio attraverso la successiva carriera.⁴¹²

In definitiva l'indagine evidenzia le gerarchie sociali e di genere che venivano associate alle pratiche musicali nei conservatori, la concezione proprietaria degli allievi, il primato dedicato alla carriera del solista virtuoso su altre possibilità realizzazione professionale, considerate opzioni secondarie, come nel caso dell'insegnamento per restituire un quadro chiaro della situazione della didattica nei conservatori del previgente ordinamento.

D'altro lato, nel confronto con lo spirito propedeutico dei licei musicali, quello che questi ultimi recuperano è l'aspetto di sostegno alla crescita che l'esperienza musicale può dare alla formazione umana dello studente. I conservatori hanno rinunciato a farsi carico della formazione pre-accademica anche in quanto non hanno acquisito gli strumenti per sostenere l'attenzione alla crescita globale dello studente attraverso i metodi e i linguaggi della musica. Il *vulnus* è di matrice fisiologica: i conservatori non sono attrezzati per lavorare in sinergia con altre istituzioni (scuola, famiglia, equipe medica o pedagogisti). Il sistema del liceo musicale ha rinchiuso nelle sue aule la musica, ma ha anche immaginato un luogo dove il docente di musica potesse essere in contatto con il giovane studente nel momento cruciale della sua formazione professionale e della sua crescita umana. Il liceo ha la possibilità di reinquadrare tutto questo grazie ai rapporti con le famiglie, all'interazione con i coetanei (pensiamo alla musica d'insieme e alla musica da camera), alla relazione con altri docenti con i quali co-costruire il percorso dello

⁴¹² Ivi, Pag.215

studente, alla dimensione del gruppo classe e del gruppo dei pari⁴¹³. Soprattutto questo ultimo aspetto indubbiamente veniva meno nel sistema del fascista conservatorio tradizionale, nel quale le lezioni individuali si svolgevano spesso alla sola presenza del maestro o al più con studenti dello stesso strumento. Neppure le lezioni complementari di esercitazioni orchestrali o di musica da camera erano in grado di riprodurre questo senso di scuola, vuoi per le differenze d'età, vuoi per la frequentazione non obbligata nelle ore del mattino, al di là degli impegni conservatoriali. In questo senso il liceo musicale, sul modello del *college* britannico, non per residenzialità ma per mobilità nell'edificio e orario antimeridiano⁴¹⁴, ha offerto un *appeal* in più e ha reso più comprensibile lo svolgimento del corso di studi avvicinandosi alle dinamiche di altri licei.

⁴¹³ Alcuni di questi aspetti emergono anche dall'analisi della resilienza istituzionale del vecchio ordinamento offerta nell'analisi di vecchie e nuove logiche sempre in, Casula C., *Diventare musicista, indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Universitas Studiorum, Mantova, 2018, IV,2,1.

⁴¹⁴ Da qui il fraintendimento ammiccante alla 'scuola di amici' della quale abbiamo parlato citando i titoli degli articoli di giornale. Cfr. 1.4.1.

8. IL RAPPORTO CON LE UNIVERSITÀ

1. La formazione dei docenti

Da quindici anni l'Italia partecipa alle indagini comparative OCSE-TALIS sull'attività professionale di docenti e dirigenti con il supporto di INVALSI e i risultati più recenti, quelli del 2019, confermano con una grande varietà di dati raccolti e con differenti parametri in diversi sistemi scolastici che il miglior investimento per garantire la qualità dell'istruzione consiste nella formazione dei docenti fin dagli studi universitari⁴¹⁵. L'indagine mira ad evidenziare la capacità del sistema di individuare le attitudini all'insegnamento e ad integrare i percorsi di studio con specializzazioni dedicate alla trasmissione del sapere per concludere il percorso degli aspiranti docenti con momenti valutativi incentrati sulla misurazione delle effettive capacità di progettazione e gestione del processo educativo, sia in aula che con i colleghi in modo collegiale. Ci occupiamo quindi in questo paragrafo delle politiche di formazione degli insegnanti nella scuola secondaria, nel particolare per le materie musicali del liceo con il fine ultimo di individuare i soggetti coinvolti e le linee che hanno guidato i percorsi per la nuova professionalità. L'orientamento invalso a livello comunitario è quello di dare un forte orientamento alla pratica professionale e alla formazione continua per il successo nell'inserimento di nuovi docenti⁴¹⁶. Questo approccio ha matrice americana ed è rintracciabile nelle opere dei pedagogisti costruttivisti post-cognitivisti che sono anche alla base della filosofia pedagogica di Reggio Emilia. Il livello della riflessione pedagogica si intreccia però, come è già successo su altri

⁴¹⁵ Indagine Talyse/OCSE, *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, I quaderni di Eurydice Italia, Eurydice Indire, Firenze, 2016, traduzione integrale dello studio: Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.

⁴¹⁶ Questo approccio ha matrice anglofona e deriva dai lavori dei costruttivisti, procedendo in senso lineare dalle riflessioni di J. Dewey sul docente come professionista riflessivo. L'insegnante così ridefinito è sempre pronto a rimettere in campo conoscenze e credenze personali alla luce di quanto succede nel rapporto di insegnamento-apprendimento. Si tratta di un'estensione del *learning by doing* che introdusse il termine 'riflessione' nell'educazione. (JOHN DEWEY, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La nuova Italia, 1961).

fronti, con la politica scolastica che è anche politica economica di spesa pubblica sul tema dell'occupazione⁴¹⁷. È nella cornice della formazione docenti che si incrociano in maniera evidente tre istanze: la burocrazia, la politica, gli interessi sindacali⁴¹⁸. Ogni vertice di questo così costituito triangolo (burocrazia – politica – sindacato) spinge verso istanze che faticano ad allinearsi ragionando da paradigmi diversi e contemplando la collaborazione di più linguaggi faticosamente intrecciati, nello specifico: il linguaggio pedagogico, quello del diritto amministrativo e quello dell'economia o più specificatamente dell'economia del *welfare*. Questo è l'ordine delle riflessioni che hanno portato alla nostra scuola dell'infanzia, fiore all'occhiello del sistema scolastico, e che hanno condotto alla scuola media unica. L'ambizione di questo paragrafo è quello di raccogliere queste riflessioni attorno al tema della formazione dei docenti di musica nel segmento secondario, un terreno scivoloso e sempre defilato ma di interesse per questa ricerca.

Nell'impianto tradizionale della scuola italiana è sempre esistito un sistema organico di formazione per i docenti della scuola primaria con percorsi magistrali⁴¹⁹. Per la formazione degli insegnanti delle scuole medie e superiori era sufficiente l'ottenimento del titolo riferito alla disciplina prescelta presso le università. L'uso di frequentare corsi di secondo livello che avessero cura delle competenze didattico-pedagogiche dei futuri professori è quindi una materia relativamente nuova e prevista in prima istanza a partire dal 1990, con reale attuazione solo negli anni Duemila⁴²⁰. L'insegnamento primario ha proseguito in un

⁴¹⁷ «Finora la politica scolastica è stata prevalentemente, con l'eccezione della scuola media unificata, una politica di spesa per l'occupazione dell'insegnamento che va ora ricondotta alle compatibilità generali e alle esigenze della società» da, ANDREA MONORCHIO, *La riqualificazione della spesa pubblica e il controllo delle sue principali componenti: sanità, pensioni, enti locali, istruzione*, «Economia Italiana», II, 1992 Monorchio, già docente di Economia e gestione della spesa pubblica presso l'Università LUISS di Roma è stato direttore della ragioneria di stato, conosciuto a livello internazionale per aver collaborato all'ingresso dell'Italia nell'area euro.

⁴¹⁸ MARIO GIACOMO DUTTO, *Le scuole hanno bisogno di strategie nazionali delle competenze*, «Policy analysis», X, Agosto, 2019, consultabile in www.mariogiacomodutto.it/le-scuole-hanno-bisogno-di-strategie-nazionali.it

⁴¹⁹ La stessa legge Casati del 1859 prevedeva una scuola normale, di durata triennale, frequentabile a partire dai 15 anni, in seguito al conseguimento del ginnasio, indirizzata alla formazione dei maestri elementari.

⁴²⁰ Si fa riferimento alla l.n.341/1990, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, rimasta lettera morta fino all'avvento del nuovo secolo.

filone unitario più linearmente svoltosi contemplando dei percorsi dedicati⁴²¹. La legge del 1990 prevedeva una prosecuzione degli studi per i maestri nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria⁴²² e per l'insegnamento secondario in scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario⁴²³. La vera riflessione moderna sulla tipologia di insegnamento nel segmento superiore dell'istruzione viene intavolata a seguito della nascita della scuola media unica⁴²⁴ e alla luce della rinnovata riflessione pedagogica sollevata dai tumulti degli anni Sessanta. Se la storia della formazione dei docenti della primaria è così facilmente riassumibile⁴²⁵ resta più confusionario il percorso seguito, su base nazionale, dai percorsi di formazione per i docenti della scuola secondaria. Questa sola assunzione vale a giustificare il sentimento diffuso che la competenza didattica e pedagogica sia un *surplus* ai fini dell'insegnamento secondario laddove si riscontra a tutt'oggi l'insistenza della norma sulle necessità di formazione dei docenti e di formazione in servizio quale implementazione della professionalità docente.

L'idea che la sola conoscenza disciplinare fosse condizione sufficiente per l'insegnamento delle materie agli studenti medi e superiori è invalsa fino all'avvicinarsi turbolento di sigle che hanno definito percorsi concordati tra sindacati, università e ministero. Facciamo così memoria, negli ultimi venti anni, di SSIS, TFA e FIT⁴²⁶, ciascuno pensato per ottenere un buon equilibrio tra necessità

⁴²¹ Gli istituti magistrali poi evolutisi nelle lauree in Scienze della Formazione Primaria, dal 1999 ad oggi, a tutti gli effetti abilitante.

⁴²² Scienze della formazione primaria, ora in avanti in abbreviazione SFP.

⁴²³ In sigla SSIS, Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario.

⁴²⁴ L.31 dicembre 1962, n. 1859, Istituzione e ordinamento della scuola media statale (vedi cap. 1.3.1).

⁴²⁵ Ci preme ricordare come il percorso degli insegnanti elementari, da sempre connotato dalla presenza della materia musica, sia andato svilendo il carico attribuito alla disciplina. Ad oggi il futuro maestro affronta una scuola superiore nella quale, come abbiamo visto, la musica non partecipa alla formazione: presente alla sola scuola media con docenti specialisti, presente alle elementari a carico del maestro unico con formazione generalista, riscontrabile al solo liceo musicale in modo integrale. Per sopperire a questa mancanza le tabelle ministeriali prevedono un insegnamento universitario di L-ART 07 Musicologia nei corsi di SFP. Il contenuto di questo corso resta sufficiente, magari con il complemento di un laboratorio specificatamente attivato dagli atenei, alla formazione di maestri e maestre in grado di coltivare il delicato tema della musicalità nei bambini.

⁴²⁶ La sigla FIT sta per Formazione iniziale e tirocinio e descrive il sistema di reclutamento per l'insegnamento nella scuola secondaria approvato dal decreto legislativo 59/2017 della durata triennale costruito sull'alternanza tra attività di studio e supplenze da svolgere nelle classi sotto il monitoraggio di un tutor accademico. Il percorso è stato abolito dalla legge di bilancio 2019. Per le altre sigle si vedano le note a seguire.

di docenti, graduatorie attive, evitamento del precariato e risorse pubbliche economiche destinate all'assunzione in ruolo di nuove generazioni di docenti.⁴²⁷

Il tema della formazione dei docenti secondari, costellato di affannose tabelle ministeriali che sanciscono in definitiva ‘cosa si studia per insegnare cosa’, è stato oggetto di revisione per ogni stagione politica maturando un dibattito che ha coinvolto gli aspiranti insegnanti quanto gli atenei, sempre chiamati a rimodulare le scelte formative per garantire al ministero un congruo numero di futuri docenti. All'ingresso delle prescrizioni europee sulla formazione dei docenti secondari, anche in Italia si è passati a distinguere più nettamente tra tre tipologie di percorsi abilitanti: una formazione ‘simultanea’ nella quale le conoscenze pratiche e teoriche si compenetrano con la formazione generale; una formazione ‘consecutiva’ nella quale la formazione generale sulla disciplina è seguita da quella professionale; una formazione ‘integrata’ sul modello della laurea SFP prevedendo integrazione e non semplice simultaneità temporale tra formazione generale e formazione teorico-pratica⁴²⁸. Le SSIS⁴²⁹ hanno rappresentato un modello di percorso consecutivo: due anni di formazione sia disciplinare che pedagogico-antropologico e didattico, con ulteriori crediti di tirocinio da svolgersi sotto la guida di un supervisore universitario e di un tutor quale docente già di ruolo. Per le classi di concorso delle

⁴²⁷ Il 2010 è stato l'appuntamento mancato per dare seguito alle richieste del Comitato per l'apprendimento pratico della musica, presieduto dall'ex ministro Berlinguer, di valutare l'inserimento di un maestro specialista in musica alla scuola primaria. Altrettante istanze furono inoltrate su educazione motoria e inglese alla scuola elementare, tutte senza esito. Il risultato tangibile degli sforzi del comitato, per quello che riguarda l'offerta formativa di musica nel segmento elementare è rappresentato dal DM 8/2011 DM 31 gennaio 2011 -pratica musicale nella scuola primaria- che ha aperto alla possibilità di utilizzare come specialisti di musica maestri già nell'organico della scuola in possesso dello specifico titolo di studio, cioè del diploma di conservatorio. La riflessione sul tema è più articolata e coinvolge l'assenza, voluta e peculiare della scuola elementare di specialisti delle tre educazioni in forza di un'alternanza modulo-tempo pieno e del garantire la presenza del docente prevalente che rende impossibile far accedere nella scuola elementare i settori disciplinari specifici in forza della garanzia di un tempo scuola prolungato e di un insegnamento il più possibile inclusivo e ‘avvolgente’ in termini di formazione del bambino. Gli spunti sugli specialisti delle discipline sono così alla buona organizzazione degli istituti comprensivi, alla disponibilità di maestri preparati, alla formazione e aggiornamento in servizio e al volenteroso contributo delle famiglie nell'appoggiare, con finanze autonome, progetti focalizzati sulle altre educazioni -linguistica, motoria, musicale. Per una disamina più completa si veda, MAX BRUSCHI, SALVATORE MILAZZO, *L'integrazione fra la formazione dei docenti e l'accesso ai ruoli in attuazione della Buona Scuola*, «Munus», 1, 2016, pp. 211 - 233.

⁴²⁸ Classificazioni desunte dal glossario delle indagini sulla professione docente condotte dalla commissione europea, Indagine Talyse/OCSE, *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, I quaderni di Eurydice Italia, Eurydice Indire, Firenze, 2016.

⁴²⁹ Sigla per Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario.

discipline musicali avevano accesso ai cicli di SSIS sia diplomati di conservatorio che DAMS dando occasione di dibattito su chi dovesse occuparsi della formazione dei nuovi docenti in forza di una diversa collocazione della dimensione culturale musicale che le due istituzioni esprimono⁴³⁰.

Per la musica, il percorso SSIS (variamente declinato dai diversi atenei, ma sostanzialmente unitario nella concezione di fondo) si può dire sia stato un traguardo e, al contempo, l'occasione della messa a fuoco di una serie di questioni di fondo di importanza tutt'altro che secondaria. Il traguardo è stato senza dubbio l'inserimento dei futuri insegnanti di musica in un tracciato organico e condiviso con gli aspiranti docenti di ogni disciplina, con il risultato di normalizzare e favorire il dialogo e la comprensione reciproca fra tutti coloro che, un domani, si sarebbero trovati a operare nel mondo della scuola. Proprio la collocazione nell'alveo di una formazione comune ha quindi costretto a interrogarsi da un lato sui saperi disciplinari essenziali all'insegnamento (non professionale) della musica, e dall'altro – specularmente – sui soggetti deputati a impartire quegli insegnamenti: il tutto in stretta correlazione con il problema pedagogico-didattico e normativo ancor più capitale di 'quale musica' debba essere insegnata a 'quali studenti'.⁴³¹

Il dm 249/2010, invece, prevedeva un sistema misto con l'introduzione di percorsi di laurea biennali ad indirizzo didattico completati da un anno di TFA⁴³². Durante i due cicli di TFA attivati per le discipline musicali, l'unica applicazione integrale della norma, guardando al panorama complessivo di tutte le classi di concorso, è stata realizzata solo dai percorsi di formazione per gli insegnanti di strumento musicale che hanno visto il coinvolgimento dei conservatori di musica i quali hanno attivato, in seno alle scuole di didattica della musica, bienni ad indirizzo didattico seguiti da un anno di TFA, andando paradossalmente a costituire un'anomalia. Negli anni 2011/2015, all'apertura dei licei musicali, il sistema di formazione e

⁴³⁰ Sabaino D., *La formazione degli insegnanti di musica tra passato, presente e futuro*, Musica Docta, 7, 2017, pp.11-25.

⁴³¹ Ivi, p.12.

⁴³² TFA sigla per Tirocinio formativo attivo, consistente nella simultanea frequenza di corsi di studio di carattere universitario rivolti alla gestione dell'insegnamento e alle pratiche didattiche insieme con due tutor, scolastico e universitario, che affiancano l'aspirante docente nell'osservazione e progettazione di attività con la classe restituendo momenti valutativi in un processo di ricerca-azione. Il primo ciclo fu attivato nell'anno 2011-12 e il secondo nell'anno accademico 2014-15. A partire dal terzo ciclo vennero attivati esclusivamente per il titolo abilitante all'insegnamento su posti di sostegno e per le altre discipline si passò al percorso abilitante dei 24 cfu.

reclutamento si era assestato lungo tre tappe principali: percorsi di abilitazione, concorsi con cadenza triennale riservati agli abilitati⁴³³, facoltà assunzionali ministeriali sulla base dei posti effettivamente vacanti e possibilità delle leggi di bilancio. Questa *consecutio* di eventi volta a garantire l'accesso al ruolo pubblico è stata rimessa in discussione alla luce della disciplina garantista che procede per assorbimento dei precari già esistenti e degli abilitati in attesa di collocazione dopo aver seguito un percorso finalizzato alla stabilizzazione e che contempera fasce di docenti, punteggi attribuiti, liste di attesa per le chiamate in ruolo⁴³⁴, tutti meccanismi in continua evoluzione.

Per quanto riguarda lo specifico dei licei musicali pare evidente, alla luce della più recente normativa 2017⁴³⁵, il ruolo centrale è affidato alle università per la formazione insegnante. Le università provvedono quindi ad attivare insegnamenti per i settori scientifico/artistici disciplinari all'interno dei quali i crediti possono essere assolti considerando tre aree di competenza: discipline antropologiche, discipline psico-pedagogiche, metodologie e tecnologie didattiche tenendo in considerazione il carattere propedeutico delle discipline rispetto al reclutamento docenti e alle specifiche formazioni per ciascuna materia. Nello specifico rientrano quindi codici di ambiti disciplinari universitari in: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche. Gli esami conseguenti concorrono alla formazione della professionalità docente ma anche alla preparazione in vista della partecipazione ai concorsi per titoli ed esami in accesso alle cattedre.

⁴³³ TU sulla scuola 297/1994 *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione relative alle scuole di ogni ordine e grado e successive modificazioni*.

⁴³⁴ Ricordiamo che la fonte primaria costituzionale prescrive, con l'art.97 che «agli incarichi pubblici si accede tramite concorso, fatti salvi i casi previsti dalla legge».

⁴³⁵ DM 616/2017 *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari ai fini dell'insegnamento secondario*. Il dm 616/2017 si cura di individuare un quantitativo di 24 crediti formativi che gli aspiranti docenti devono assolvere, in seno alle università, per ambire all'insegnamento nelle scuole secondarie, assolvendo così a quella formazione consecutiva cui prima si è fatto cenno. I 24 crediti possono essere acquisiti nel corso delle lauree magistrali e, laddove non soddisfatti, in modo successivo attraverso i corsi singoli erogati dagli atenei. All'acquisizione dei crediti formativi universitari corrisponde il rilascio, da parte dell'ateneo, di un relativo certificato, valido ai fini abilitativi per partecipare alle procedure concorsuali che il ministero si ripromette di indire triennialmente. I 24 crediti costituiscono l'attuazione del «percorso verticale unitario di formazione dei docenti della scuola secondaria» (art.1, c.3 DMD 616/2017).

Nella relativa tabella dell'allegato A possiamo leggere quali contenuti di metodologie e tecnologie didattiche sono indicati per l'insegnamento nelle classi di concorso A-29 (musica negli istituti di istruzione secondari di secondo grado) e A-30 (musica nella scuola secondaria di primo grado)⁴³⁶ leggiamo l'elenco degli argomenti pensati per descrivere i contenuti fino a 12 cfu di metodologie e tecnologie didattiche per l'insegnamento musicale:

- Analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento sviluppate nella ricerca in discipline musicali, anche in riferimento allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse, e in funzione dello sviluppo delle capacità semiotiche nonché dell'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive nell'ambito disciplinare specifico.
- Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento della musica: illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività teoriche e pratiche e più in generale di un curriculum di discipline musicali, tenendo presente anche le esigenze di potenziamento del linguaggio e di consolidamento delle pratiche linguistiche necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione nelle discipline di interesse.
- Studio dei processi di insegnamento e apprendimento nell'ambito della musica mediati dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione alle nuove tecnologie digitali, allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici.
- Analisi delle potenzialità e criticità dell'uso di strumenti tecnologici per l'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse.⁴³⁷

Per le classi di concorso A-53 Storia della musica, A-63 Tecnologie musicali, A-64 Teoria analisi e composizione al liceo musicale si prosegue invece con:

- Analisi critica delle principali metodologie per l'insegnamento sviluppate nella ricerca in didattica della musica, anche in riferimento allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi

⁴³⁶ Segnaliamo che con il DM 22 Dicembre 2023 Revisione e aggiornamento della tipologia delle classi di concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado le classi A-29 Musica negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado e A-30 Musica nella scuola secondaria di primo grado, sono state accorpate in A-30 Musica nell'istruzione secondaria di primo e secondo grado. Il provvedimento ha rivisto e aggiornato le classi di concorso alla luce di una razionalizzazione del sistema grazie all'abbinamento di discipline che prevedono titoli di accesso omogenei.

⁴³⁷ DM 616/2017, allegato A. Per il periodo transitorio e di prima attivazione può essere utilizzato il settore scientifico disciplinare L-ART07.

concettuali, epistemologici e didattici dell'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse, e in funzione dello sviluppo delle capacità semiotiche nonché dell'ampliamento delle potenzialità espressive e conoscitive nell'ambito disciplinare specifico.

- Progettazione e sviluppo di attività di insegnamento della musica: illustrazione dei principi e delle metodologie per la costruzione di attività e più in generale di un curriculum di discipline musicali, tenendo presente anche le esigenze di potenziamento del linguaggio e di consolidamento delle pratiche linguistiche necessarie al raggiungimento degli obiettivi di formazione e istruzione nelle discipline di interesse.
- Studio dei processi di insegnamento e apprendimento nell'ambito della musica mediati dall'uso delle tecnologie, con particolare attenzione alle nuove tecnologie digitali, allo specifico ruolo dell'insegnante, ai nodi concettuali, epistemologici e didattici.
- Analisi delle potenzialità e criticità dell'uso di strumenti tecnologici per l'insegnamento e apprendimento delle discipline di interesse.⁴³⁸

Lo stesso allegato, in una seconda sezione, presenta quanto prescritto per gli equivalenti settori ma nei crediti da assolversi all'interno dei conservatori che possono così rilasciare titolo per partecipare ai concorsi a cattedre di tutte le discipline musicali dei licei musicali⁴³⁹. Ecco, quindi, che anche i conservatori hanno prodotto corsi di abilitazione all'insegnamento e corsi singoli per ottenere i 24 cfa con materie similari a quelle delle università ma declinate tutte dall'aggettivo musicale e unendo l'aspetto pratico della disciplina nel settore delle metodologie e tecnologie didattiche inserendo gli insegnamenti di pedagogia 'della musica', didattica 'della musica' e 'storia della didattica della musica'.

Si genera così una nuova, ulteriore, dicotomia o sdoppiamento dei percorsi formativi dando luogo a due tagli formativi anche per i docenti: da un lato discipline generaliste impartite da docenti universitari, d'altro lato discipline specifiche impartite da docenti di conservatorio con un accento sull'aspetto specialistico. Ancora una volta l'inossidabile dicotomia pratica-teoria genera due sistemi

⁴³⁸ DM 616/2017, Ibidem.

⁴³⁹ Classi di concorso di discipline musicali nei licei musicali: A-29 (Musica negli istituti di istruzione secondaria di II grado) A-30 (Musica nella scuola secondaria di I grado) A-53 (Storia della musica e della danza) A-55 (Strumento musicale nella scuola secondaria di II grado) A-56 (Strumento musicale nella scuola secondaria di I grado) A-63 (Tecnologie musicali) A-64 (Teoria, analisi e composizione).

paralleli. A completezza della disamina lo stesso accade per le discipline arte e immagine, i cui insegnamenti sono impartiti sia dalle accademie di belle arti che dalle università ma non per gli insegnamenti del liceo coreutico che ha visto l'erogazione di corsi abilitanti da parte dell'accademia nazionale di danza ove, per cause di forza maggiore, insegnamenti coreutici non potevano essere istituiti in seno agli atenei.

Facendo opera di sintesi dei titoli richiesti per l'insegnamento nelle classi di concorso dei licei musicali è necessario che l'aspirante docente presenti i seguenti titoli:

- A-53 Storia della musica: diploma di conservatorio di uno strumento musicale congiuntamente a una laurea universitaria in discipline musicologiche (LM-45, LS-51).
- A-63 Tecnologie musicali: diploma di conservatorio in musica elettronica (anche tecnologie musicali, tecnologie del suono, composizione elettroacustica)
- A-64 Teoria analisi e composizione: diploma di conservatorio in composizione (anche direzione d'orchestra, direzione di coro, organo, strumentazione per orchestra di fiati)
- A-55 Strumento musicale negli istituti di istruzione superiore di II grado: diploma di conservatorio della specificità strumentale congiuntamente con almeno 16 giorni di servizio già svolti nei licei.⁴⁴⁰

Quanto sintetizzato vale a evidenziare come sia preminente, anche nella formazione dei docenti, l'approccio tecnico-pratico e il conseguente taglio didattico voluto affidare alle discipline coinvolgendo nei percorsi formativi dei docenti i conservatori più che le università che garantiranno il loro apporto professionale nelle competenze di base. L'accesso al concorso per il ruolo avviene solo alla luce dell'ulteriore requisito, per tutte le sopra menzionate classi di concorso, dei 24 cfu di ambito antropologico e psico-pedagogico⁴⁴¹. Il legislatore ha comunque previsto

⁴⁴⁰ DM 259/2017 *Revisione e l'aggiornamento della tipologia delle classi di concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado previste dal DPR n. 19/2016.*

⁴⁴¹ In chiusura segnaliamo i Percorsi di formazione iniziale docenti, validi per l'accesso ai concorsi della scuola secondaria di primo e secondo grado, recentemente disposti con DPCM 4 agosto 2023, che definiscono il percorso universitario e accademico di formazione iniziale, nel rispetto degli obiettivi del PNRR. Si tratta di corsi da 30, 60 o 36 CFU per i quali le università hanno fatto richiesta di attivazione su specifiche classi di concorso. I percorsi in via di attivazione sono ad oggi: abilitanti da 60 CFU, transitori da 30 CFU per chi ha già maturato un servizio specifico, 30

una lunga formazione e successione di studi di diverso approccio per garantirsi una comunità professionale preparata anche ad affrontare la richiesta della formazione in servizio e dell'aggiornamento, oggi all'ordine del giorno⁴⁴².

2. L'insegnamento della musica nelle università italiane in rapporto ai licei

Nell'ambito di questo paragrafo cercheremo di restituire una prospettiva sullo stato dell'insegnamento della musica, cioè della musicologia, nelle università italiane per poterlo poi raccordare a quanto fin qui esposto nello specifico dei licei musicali. La collocazione di questo insegnamento nel panorama della conoscenza universitaria italiana più in generale emergerà come considerazione conclusiva per dispiegarsi al meglio nel paragrafo successivo, il quale avrà cura di restituire il lavoro di 'terza missione' svolto dagli atenei con le attività di formazione del pubblico, oggetto di riflessione e ricerca da parte degli atenei soprattutto negli anni più recenti.

L'insegnamento musicologico è oggi inquadrato nel settore scientifico disciplinare L-ART/07 (Musicologia e storia della musica) e nel settore L-ART/08 (Etnomusicologia). Questi insegnamenti trovano luogo nei corsi di laurea e laurea magistrale incentrati sulla musica e sulle arti performativa (L-3 DAMS, LM-45 Musicologia, LM-65 Scienze dello spettacolo) ma sono anche caratterizzanti in altre classi di laurea nelle quali sono a oggi attivi (L-1 Beni culturali, L-4 Disegno industriale, L-6 Geografia, L-10 Lettere, L-15 Scienze del turismo, L-19 Scienze dell'educazione e della formazione, L-20 Scienze della comunicazione, L-42 Storia, L-43 Tecnologie per la conservazione e il restauro dei beni culturali). L'insegnamento è contemplato anche in ulteriori dodici classi di laurea magistrale sebbene non sempre sia attivo. Allo stato attuale contiamo 114 docenti di musicologia tra ordinari, associati e ricercatori a tempo determinato e

CFU per coloro i quali desiderano partecipare al concorso senza servizio specifico pregresso, 30 CFU come ulteriore abilitazione su altro grado o classe di concorso. L'attivazione è in corso di definizione con la conseguente mobilitazione degli atenei e dei conservatori.

⁴⁴² Per un parere circoscritto e orientato al commento degli ultimi anni di politiche di formazione degli insegnanti, nello specifico della musica sia primaria che secondaria), invitiamo a prendere visione del contributo, di, DANIELE SABAINO, *La formazione degli insegnanti: una cautela e una proposta*, «Musica Docta», VII, 2022, disponibile online su <https://www.saggiatoremusicale.it/2022/01/07/intervento-%C2%B7-la-formazione-degli-insegnanti-una-cautela-e-una-proposta/>

indeterminato⁴⁴³ e contiamo 33 ordinari di cui 8 donne⁴⁴⁴. A questo conto aggiungiamo l'insegnamento di L-ART 08 (etnomusicologia) in cui si contano 24 docenti. Di tutti i corsi attivati all'interno di L-1 Beni culturali, tre hanno indirizzo musicologico e quello di Pavia è interamente dedicato alla musicologia. Importante segnalare anche l'insegnamento attivo in tutti i corsi di laurea a ciclo unico LM-85 Scienze della formazione primaria, abilitanti all'insegnamento nella scuola primaria del primo ciclo. Da questo breve quadro si evince che l'insegnamento della musicologia è variamente diffuso nell'offerta formativa delle università italiane, a diversi livelli di specializzazione e con differenti richieste formative in ciascun corso di laurea. La riflessione attorno all'attività di questi insegnamenti è raccolta da ADUIM (Associazione docenti universitari italiani di musica) che tra le sue finalità ha quella di creare raccordo tra i vari insegnanti, monitorare le attività e puntare all'incremento dello studio della disciplina.

La declaratoria del settore scientifico disciplinare riporta:

Comprende gli studi relativi alla storia della musica, in quanto scienza e in quanto arte, dal mondo greco all'età moderna e contemporanea, con attenzione agli aspetti teorici, filosofici, filologici e critici, a quelli della notazione e della paleografia musicale, agli aspetti specifici del linguaggio musicale (armonia e contrappunto), agli strumenti musicali, ai rapporti fra la produzione musicale e gli altri settori delle arti, dalla poesia alle arti visive, a quelli industriali, psicologici e comunicativi, ai rapporti fra la produzione musicale e quelle poetiche e teatrali, alla conservazione dei beni culturali pertinenti alla musica e alla didattica relativa al settore.⁴⁴⁵

Da una breve indagine sui siti degli atenei possiamo quindi procedere all'elencazione degli insegnamenti che vengono più frequentemente attivati: storia della musica (moderna e contemporanea ma anche medioevale e rinascimentale), estetica musicale, storia e tecniche della composizione, teoria e culture della rappresentazione, drammaturgia musicale, metodologia dell'analisi, filosofia della

⁴⁴³ Queste informazioni sono desunte da www.aduim.eu/commissioni/didattica. Rimandiamo a questo sito anche per un approfondimento dell'attività dell'ADUIM sotto l'aspetto della didattica, ricerca, terza missione, musica per i beni culturali e relazioni internazionali.

⁴⁴⁴ Dati tratti da cercauniversita.cineca.it.

⁴⁴⁵ DM 4 ottobre 2000, Allegato B, *Declaratorie descrizione dei contenuti scietifico-disciplinari dei settori di cui art.1 del DM 23 dicembre 1999*.

musica, organologia, paleografia, sociologia, pedagogia e didattica della musica⁴⁴⁶. Il panorama degli insegnamenti offerti, come quello dei contenuti, è variamente diffuso e molto vasto con grandi differenze da ateneo ad ateneo mettendo in rilievo tutte le variabili del caso: il corso di laurea nel quale è attivo, il monte ore e i crediti attribuiti e la presenza o meno di un laboratorio aggiuntivo. Notiamo anche che le università di Palermo e Milano Statale hanno attive convenzioni con i conservatori di musica nei quali gli studenti possono frequentare insegnamenti mutuabili tra i due enti⁴⁴⁷. Gli sbocchi lavorativi delle lauree magistrali a indirizzo musicologico (LM 45 Musicologia e beni culturali e LM 65 Scienze dello spettacolo e produzione multimediale) sono tutti puramente musicali e fortemente centrati sulle conoscenze di ambito spaziando dal lavoro di direzione artistica, scientifica o editoriale, dalla consulenza nella pianificazione di programmazioni artistiche, capacità di gestione e promozione delle attività sia in fondazioni lirico-sinfoniche che in teatri, radio e televisioni come anche in associazioni concertistiche e orchestre⁴⁴⁸. In coda ricordiamo che queste due lauree magistrali sono anche titolo valido per l'accesso alla classe di concorso A029 Musica nella scuola secondaria di primo grado e A030 Musica nelle scuole secondarie di secondo grado, dove, nel secondo grado annoveriamo solo l'istituto professionale sociosanitario (due ore di lezione nel corso del solo secondo anno)⁴⁴⁹.

⁴⁴⁶ Nello svolgere questa elencazione, che si prega di ritenere puramente indicativo e frutto di un'attività di sintesi, sono stati consultati gli insegnamenti attivi nel corrente anno accademico nelle università di: Milano Bicocca, Milano Statale, Pavia, Venezia, Bolzano, Genova, Roma Tre, Roma Sapienza, Chieti-Pescara, Bari, Palermo, con l'intenzione di volgere uno sguardo sulla distribuzione geografica delle discipline lungo la penisola in corrispondenza con l'elenco degli insegnamenti musicologici attivi negli atenei sia con docenti ordinari che con docenti a contratto pubblicato sul sito aduim.it.

⁴⁴⁷ Nel caso dell'università di Palermo si tratta di una convenzione con il conservatorio di Trapani per l'attivazione di un corso accademico di secondo livello in Teorie e tecniche musicoterapiche attivato nel corso di laurea in scienze infermieristiche (informazioni dal sito di ateneo). Nel caso dell'Università statale di Milano gli studenti delle lauree triennali e magistrali in informatica e informatica musicale, e quelli dei diplomi accademici del conservatorio Verdi in musica elettronica, tecnico del suono, musica applicata, possono frequentare delle materie in entrambi gli istituti. Si tratta sostanzialmente di insegnamenti musicologici erogati dall'università (filologia, storiografia, metodologia della critica, storia delle teorie ed etnomusicologia), insegnamenti di informatica e programmazione e per converso, presso il conservatorio, di insegnamenti di campionamento, sintesi e programmazione digitale attivi nelle scuole di musica elettronica del conservatorio.

⁴⁴⁸ Informazioni desunte dagli sbocchi occupazionali indicati da Uniroma1 e Unibo.

⁴⁴⁹ È questo il luogo per ricordare la penalizzante normativa per la quale questi titoli valgono per l'insegnamento delle discipline musicali dei licei musicali solo se congiuntamente con un diploma di conservatorio (cfr. 2.6.1).

Una riflessione separata merita invece l'insegnamento offerto nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, all'interno del quale L-ART 07 trova collocazione come attività formativa caratterizzante. Facendo seguito al sostanziale ammontare di attività formative di base, il nucleo centrale della laurea a ciclo unico, nel corso degli anni terminali del quinquennio si situano 8 crediti (equivalenti a 60 ore di lezione) da frequentare nel quarto o quinto anno del percorso. L'insegnamento è nella maggior parte dei casi affiancato da un laboratorio pratico-didattico come nel caso delle metodologie Orff, Dalcroze o di approfondimento degli ascolti o variamente impiantati su attività che mirano a suggerire lavori da offrire agli studenti della primaria. Ricordiamo che gli studenti di scienze della formazione primaria, qualsiasi sia la loro formazione pregressa, eccezion fatta per coloro i quali provengono da un liceo musicale, sono studenti e futuri maestri quasi musicalmente analfabeti che hanno trovato nell'educazione musicale della scuola media l'unico momento di rapporto con la materia, variamente impostato sulla riflessione storica e sulla pratica e più probabilmente segmentato in vario modo nel corso delle due ore settimanali affidate alla disciplina⁴⁵⁰. Una sfida molto delicata quindi quella della progettazione dell'offerta formativa dei corsi di musica per gli studenti di Scienze della formazione primaria che deve essere in grado di mettere lo studente nella condizione di avviare alla materia i più piccoli studenti della scuola elementare.

⁴⁵⁰ Per il riferimento a un caso studio possiamo indicare utile l'esperienza dell'insegnamento della musica in scienze della formazione primaria nella libera università di Bolzano, dove il corso di laurea ha scelto di concentrare l'insegnamento in due anni affiancandolo a molte attività laboratoriali basate sull'utilizzo di strumentario e sulle tecniche didattiche di Orff e Dalcroze, nell'intento di fornire strumenti utili all'attività nelle classi (PAOLO SOMIGLI, *Music didactics at the free university of Bozen*, «Musica Docta», VI, 2016, pp.83-86). Il tema alto-atesino è stato ripreso, tre anni più tardi, nella medesima rivista, in FRANZ COMPLOI, SARAH SCHROTT, *L'educazione musicale in Alto Adige nella facoltà di scienze della formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future*, «Musica Docta», IX, 2019, pp. 109-117. Questo secondo contributo arricchisce la riflessione segnalando tra i problemi delle carenze del percorso di musica in Scienze della formazione, la mancanza di un livello minimo pur di base in ingresso al corso di laurea. Il contributo segnala anche il 'principio speranza', che si può sostanziare nella speranza che quanto si faccia nelle classi non sia un sasso caduto nel vuoto e il *musichine*, cioè il far musica fine a sé stesso e non un saper leggere, scrivere e far di conto come è stato per l'evoluzione didattica di tutte le altre materie insieme al pericolo dell'*edutainment*, l'intrattenimento pseudo-colto così in voga nella divulgazione mediatica che si fa largo anche nell'educazione artistica.

L'indagine Almalaurea⁴⁵¹ ci aiuta a chiudere il cerchio con i profili occupazionali dei laureati in LM-45, a tre anni dal conseguimento del titolo. I dati riguardano l'indagine condotta su una popolazione di 35 laureati che hanno preso parte ai questionari e registrano, per la definizione più restrittiva di 'occupato', cioè non occupati in ulteriori percorsi formativi retribuiti, un tasso di occupazione del 77%, di cui la maggior parte nel settore privato con una netta prevalenza di impiegati nell'istruzione che per buona parte si collocano nel nord ovest del paese⁴⁵².

A questo livello della disamina ci appare chiaro quindi che la formazione musicologica nelle università si svolge sì in un panorama variegato, potendo contare peraltro sulle poche competenze pregresse degli studenti, ma decisamente a diversi livelli di specializzazione, da quelli più specifici a quelli più generali o per di più opzionali e facoltativi. Ci vengono quindi incontro le riflessioni di La Face attorno al discorso educativo in musica, immaginandolo come punto fermo della formazione sia specialistica del futuro musicologo che generalista di coloro i quali incontrano l'insegnamento nel corso di altri corsi di laurea nei quali è stato contemplato:

Senza dubbio in Italia, ma anche altrove in Europa, insiste un divario aperto tra la pedagogia della musica e la musicologia, forse addirittura un'antinomia. Da una parte, il discorso educativo in musica - ciò che può essere trovato in particolare nei conservatori, o nelle *Musikhochschulen* - sviluppato senza tenere seriamente in considerazione il contenuto cognitivo che la ricerca musicologica si stava gradualmente costruendo specialmente nelle università. D'altro lato, la musicologia si è dimenticata di sviluppare tecniche e modi per trasmettere la conoscenza che stava producendo, dimenticando le conseguenze educative.

⁴⁵¹ Almalaurea nasce come consorzio interuniversitario che dal 1994 raduna i risultati e i dati provenienti da 80 atenei diffusi sul territorio nazionale con l'obiettivo di valutare la performance di studio e gli sbocchi lavorativi dei laureati. L'intento è quello di seguire gli studenti anche dopo il termine del percorso per valutare le effettive condizioni degli studi nel rapporto con le opportunità del mondo reale, all'interno dei contesti lavorativi.

⁴⁵² I dati sono desunti da Almalaurea selezionando i laureati in LM-45, a tre anni dal conseguimento del titolo e sono aggiornati a Giugno 2023. Il 51,9% sono occupati nel settore privato mentre i restanti nel pubblico e del non profit, con un dato del solo 11,1% di lavoratori al sud. In misura elevata gli intervistati dichiarano di utilizzare competenze acquisite con la laurea per il 48,8% dei casi e di non utilizzare per niente competenze acquisite nel corso dalla laurea per il 18,5%. Il 63% degli intervistati si è avvalso del titolo di laurea come richiesta per legge al fine dello svolgimento dell'attività lavorativa intrapresa. Tutti i dati sono consultabili dal motore di ricerca di almalaurea.it. Il dato più confortante può essere letto in chiusura, dove il 68% dei partecipanti dichiara di ritenere 'molto efficace' il titolo di laurea conseguito per il lavoro svolto mentre solo il 12% lo ritiene 'per nulla efficace'. Anche il gradiente di soddisfazione per l'impiego trovato, su una scala da 1 a 10, si colloca a 8,4.

Nel fare questo, ha rinunciato alla possibilità di esercitare una reale influenza sull'educazione musicale degli studenti primari, così come sulla formazione degli educatori. La pedagogia musicale è cresciuta in un ambiente chiuso, tendendo a guardare la musica a nient'altro più che esercizio, o un fenomeno della vita quotidiana; mentre, la musicologia accademica ha perso il contatto con la realtà delle politiche scolastiche.⁴⁵³

La riflessione è stata a più riprese ampliata richiamando la distinzione tra '*savoir savant*' e '*savoir enseigné*' cioè tra il sapere appreso che permea l'approccio razionale alla didattica per le delle discipline per trasformarla in sapere trasmesso all'interno delle scuole. Con questa suggestiva specifica la pedagogia e la didattica della musica non appaiono più come discipline separate dalla musicologia accademica ma rami dello stesso albero, o rizomi della stessa conoscenza, dai quali derivano l'un l'altro la loro forza⁴⁵⁴. Concludiamo questo panorama così complessivamente articolato con la fiducia che gli studenti del liceo musicale, sebbene abbiano affrontato un percorso fortemente centrato sulla pratica della musica, si rivelino interlocutori privilegiati dei corsi musicologici universitari in quanto conoscitori esperti di saperi storici, teorici ed estetici potendo contare sulla formazione liceale globale e le materie di indirizzo (storia della musica, teoria analisi e composizione, tecnologie musicali, musica d'insieme e lo studio di uno strumento polifonico e uno melodico). Dalla volontà di implementare la conoscenza musicale e la sua diffusione in ambito universitario sono nate nei più recenti anni numerose iniziative di 'terza missione' che hanno puntato alla diffusione per il vasto pubblico degli atenei, dei quali ci occuperemo nel paragrafo successivo dedicandogli un'attenzione specifica.

⁴⁵³ La Face G., Bianconi L., *The intellectual task of musicologists in the building of a european citizenship*, 41, 1, 2014, p.3. (originale in lingua inglese: «There can be no doubt that in Italy, but also elsewhere in Europe, a gap opened between Music pedagogy and Musicology, maybe even an antinomy. On the one hand, the educational discourse on music – which can be found particularly in conservatoires, on in Musikhochschulen – developed without taking into serious account the cognitive contents that musicological research was gradually building, especially in universities. On the other hand, musicology neglected to develop the techniques and modes for conveying the very knowledge it was producing, nor did it take any interest in its educational consequences. In so doing, it gave up the possibility of exercising any real influence on the musical education of undergraduates, as well as on the training of educators. Music pedagogy grew in a closed environment, and tended to regard music as nothing more than exercise, or a phenomenon of everyday life; meanwhile, academic Musicology lost touch with the reality of 'school policy'»)

⁴⁵⁴ GIUSEPPINA LA FACE, *Italian musicologists and the challenge of music pedagogy*, «Musica Docta», VI, 2016.

3. La formazione del pubblico

La prima risposta alla domanda che è doveroso porsi - perché questa rivista in questo momento -, la suggerisce la testata sotto la quale ci mettiamo a lavorare. Ma non saremo l'organo di una manifestazione, anche se con la storia di Musica/Realtà abbiamo evidenti legami. Nasciamo infatti di lì, siamo uno dei suoi sviluppi e inevitabilmente i filoni del nostro discorso proseguiranno da quelli promossi -fin dagli inizi degli anni 70- dall'esperienza di Reggio Emilia. Vale anzi ricordarlo, furono al centro delle sue attività il tema della musica come conoscenza, quello del linguaggio in relazione alla formazione di un nuovo pubblico, quello dell'apertura dell'informazione a culture musicali poco frequentate da noi, quello infine dello Stato, del suo cambiamento, del cambiamento dell'organizzazione musicale nella prospettiva di un nuovo rapporto fra musicista, lavoro musicale, musica e società. Tuttavia, questi punti nodali attorno ai quali si è articolata Musica/Realtà, hanno esercitato nella nostra vita musicale un'influenza teorica tanto più importante, in quanto sono stati al centro di una sperimentazione pratica effettivamente innovativa, di come sia possibile rinnovare da noi le cose della musica. A Reggio Emilia è stata insomma proposta e messa alla prova (infine per il ruolo diverso di promozione e di programmazione, assunto dagli enti locali) una cultura musicale della trasformazione.⁴⁵⁵

Questo contributo figura in apertura al primo numero della rivista Musica/Realtà, inaugurata a Reggio Emilia, sulla scia di una omonima manifestazione che ridiscute il ruolo dei musicisti nella società e nei confronti delle istituzioni musicali tradizionali⁴⁵⁶. L'esperienza maturata nel corso di quegli eventi, svoltisi a Reggio Emilia tra il 1973 e il 1975, aveva contato sulla partecipazione di Claudio Abbado, Maurizio Pollini, Luigi Nono, Luigi Pestalozza, Enrico Fubini e molti altri, intenzionati a mettere in discussione il ruolo della cultura musicale nella società e nei confronti delle istituzioni musicali tradizionali⁴⁵⁷. La riflessione sul

⁴⁵⁵ LUIGI PESTALOZZA, *Per una cultura musicale della trasformazione*, «Musica/Realtà», 1, 1980, pp. 1.

⁴⁵⁶ Musica/Realtà viene definito «un ciclo di incontri musicali nato dall'idea di un gruppo di operatori musicali democratici i quali, reagendo al disagio provocato dai condizionamenti che la nostra società impone alla figura del musicista e alle funzioni della musica, ricerca non le strade per una radicale modifica della politica culturale nazionale, attraverso un confronto diretto con la base [...]. Le forze democratiche di Reggio Emilia, come sempre sensibili a ogni serio discorso di rinnovamento culturale, hanno accolto la proposta.» Ivi, p. 22.

⁴⁵⁷ Per questo motivo e sulla scia delle sperimentazioni musicali di stampo socialista e della cultura postmoderna degli anni Ottanta, la musica era entrata nelle fabbriche e in nuovi luoghi cittadini fino ad allora mai adibiti a eventi concertistici e dibattiti sui temi della musica fino ad arrivare ad

decentramento della cultura musicale portò a chiedere alle scuole di Reggio Emilia una nuova attenzione all'educazione musicale che attingesse proprio dalla pratica del decentramento rigenerante linfa vitale⁴⁵⁸, in sostanza un primo accenno al tema di formazione del pubblico.

Sul medesimo si interrogava, già negli anni Quaranta, il teatro di prosa, facendo seguito alle esperienze del Piccolo Teatro di Milano: «Recluteremo i nostri spettatori, per quanto più è possibile, tra i lavoratori e tra i giovani, nelle officine, negli uffici, nelle scuole, offrendo semplici e convenienti forme di abbonamento per meglio saldare i rapporti fra teatro e spettatori, offrendo comunque spettacoli di alto livello artistico a prezzi quanto più possibile ridotti»⁴⁵⁹. Così apriva Paolo Grassi il primo libretto di sala dell'esperienza del Piccolo di Milano che aveva come obiettivo l'allargamento e la differenziazione del pubblico, la creazione di uno spettatore consapevole in possesso di strumenti critici e competenze estetiche che sceglie di fruire del prodotto artistico come consapevole partecipante. Le attività che da allora si sono diffuse in tutti i luoghi del teatro hanno da sempre coltivato «l'obiettivo di creare un legame tra lo spettatore e il teatro cittadino e quindi la creazione di un pubblico non occasionale ma fedele e personalmente affezionato ai luoghi nei quali è invitato a vivere le esperienze artistiche»⁴⁶⁰.

Così incorniciato il tema della formazione del pubblico fa il suo ingresso negli atenei italiani sotto la veste di 'trasferimento del sapere' con DPR 76/2010,

una innovativa convenzione con la Federazione metalmeccanici che aveva portato all'inserimento di un corso di storia della musica nell'ambito delle 150 ore. Il corso, dal titolo 'Organizzazione della musica e linguaggi musicali' fu tenuto, in una sola edizione, da Baroni, Gentilucci e Pestalozza. Il pubblico che i nuovi compositori cercavano di formare era un pubblico 'popolare', di spettatori che fino a allora non avevano mai assistito a un concerto e che si ritrovavano nelle fabbriche e nei quartieri, lì dove sarebbero intervenute le iniziative della rassegna. (AURORA SCUDIERI, *Il movimento Musica/Realtà: Reggio Emilia, 1973-1978*, in *Atlante dei movimenti culturali in Emilia-Romagna*, a cura di C. Cretella, P. Pieri, CLUEB, Bologna, 2007). Al movimento Musica/Realtà il Reggio Parma Festival dedicherà un evento in occasione del suo cinquantesimo anniversario, nel gennaio 2024, all'interno del cartellone del Teatro municipale Romolo Valli di Reggio Emilia, in coincidenza con le celebrazioni per i cento anni dalla nascita di Luigi Nono e il decimo anniversario della scomparsa di Claudio Abbado (al momento attuale non sono disponibili ulteriori dettagli sullo svolgimento della manifestazione).

⁴⁵⁸ Il lavoro di Musica/Realtà procede tutt'oggi sulla rivista quadrimestrale edita da LIM sotto la curatela di Roberto Favaro attraversando temi analitici, compositivi, con un occhio alla musica extra-colta.

⁴⁵⁹ PAOLO GRASSI, *Teatro d'arte, per tutti*, Milano, Il piccolo teatro d'arte, 1945, p.35.

⁴⁶⁰ ELISA PISELLI, *Nuovo teatro e formazione dello spettatore*, Bologna, La biblioteca dello spettatore, 2005, disponibile anche in www.teatridivita.it/materiali/formazione.pdf.

istitutivo dell'ANVUR⁴⁶¹. Tra le linee guida per la valutazione per la qualità della ricerca⁴⁶² che modulano i premi economici e la distribuzione di risorse, viene inserita «la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione, ricerca, ivi compreso il trasferimento tecnologico delle università e degli enti di ricerca, anche con riferimento alle singole strutture dei predetti enti; le predette valutazioni si concludono entro un periodo di cinque anni»⁴⁶³. Viene così definita per l'università una terza missione da affiancare alle prime classiche due: insegnamento, ricerca e ora 'terza missione' cioè *public engagement*: il trasferimento 'tecnologico' di quanto sviluppato nel corso delle prime due alla cittadinanza intesa in senso lato, un impegno dal profilo divulgativo condotto dagli atenei che si devono ora rivolgere ad un pubblico di non esperti per mettere al loro servizio quanto prodotto non in termini utilitaristici ma come ricaduta sociale⁴⁶⁴. Nella scuola già si parlava di 'bilancio sociale' intendendo tutto quanto svolto in relazione al territorio, una nuova locuzione che entra nei PTOF degli istituti andando sia a modellare l'attività delle scuole (iniziative di divulgazione, esposizione, mostra dei progetti e dei contenuti) che a modificare il ruolo delle scuole agendo in un contesto modificato a sua volta dalla sua stessa azione per restituire un terreno fertile ad instaurare nuovi patti di civilizzazione con la società⁴⁶⁵. Se tanto questo si è dimostrato efficace sul territorio nazionale ancor di più lo è stato per lo specifico del liceo musicale che, attraverso la partecipazione ad attività culturali che si tengono nelle città può far mostra e pubblicità della propria attività nel senso stretto di reclutamento degli studenti e nel senso ampio di diffusione di formazione a tutti i livelli⁴⁶⁶.

⁴⁶¹ *Regolamento concernente la struttura e il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca* (ANVUR), adottato ai sensi dell'articolo 2, comma 140, del decreto-legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 novembre 2006, n. 286.

⁴⁶² In sigla VQR.

⁴⁶³ Articolo 3, c.1 DPR 76/2010. Nel documento 'modalità di valutazione dei casi studi' non si fa riferimento a una definizione 'chiusa' di impatto, strettamente legato ai risultati della ricerca scientifica ma piuttosto si vuole dare la possibilità di valorizzare al meglio ciò che si ritiene abbia avuto maggiore impatto tra le attività di terza missione.

⁴⁶⁴ CARLA CUOMO, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, «Musica Docta», XII, 2021, 123-131.

⁴⁶⁵ DPR 80/2013, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, art. 6, c.1

⁴⁶⁶ A titolo più che esemplificativo possiamo menzionare le attività musicali in cartellone nella città che vengono ospitate all'interno dei licei musicali (è il caso di Piano City che, non solo a

La via della terza missione è stata aperta negli anni più recenti a partire da un'indagine commissionata dalla CRUI, la Conferenza dei rettori delle università italiane, sulle attività culturali extra-curricolari svolte dagli atenei raccogliendone gli esiti in una pubblicazione con una sezione dedicata alle attività musicali con riferimento a varie sessioni, tra cui cori, orchestre, gruppi strumentali e vocali anche extra-colti⁴⁶⁷. L'interesse musicologico nei riguardi delle attività musicali universitarie ha preso quindi il via dando luogo, nel 2008, ad un Convegno nazionale dei cori e delle orchestre di ateneo nella cui pubblicazione degli atti convergono le direttrici della raccolta dati, del rapporto tra università, musica e territorio, e una terza direttrice sulle scelte dei repertori nell'ottica della formazione musicale dei giovani utenti delle università⁴⁶⁸. Queste attività musicali universitarie sono essenziali «per la formazione degli studenti come apertura degli orizzonti culturali, uscendo dalle facoltà musicologiche e sono anche irrinunciabili come momento sociale per restituire un momento di incontro gruppale che spesso va perdendosi nella dimensione universitaria»⁴⁶⁹. Il sano meccanismo di scambio e incontro che si innesca in questi contesti risponde anche ad una necessità istituzionale di rappresentanza presso la cittadinanza che potrà partecipare ad eventi musicali 'dell'università', andando ad ascoltare esibizioni sotto la tutela e il patrocinio degli atenei che se ne fanno garanti.

Nel 2016 nasce quindi la Rete universitaria per l'educazione musicale, con la partecipazione del Saggiatore musicale, sostenendo un'associazione tra atenei al fine di sostenere le università nelle attività musicali e sovrintendere all'inevitabile processo di aggiornamento dell'educazione musicale che si stava attivando. Il nuovo orizzonte contempla infatti la formazione permanente, intendendo con

Milano, apre le porte delle scuole per far entrare la manifestazione aperta al pubblico). È ancora di più il caso delle attività dell'ex alternanza scuola-lavoro, oggi PCTO che porta tutti gli anni gli studenti nelle istituzioni concertistiche impegnandoli in attività formative per stabilire un approccio con la dimensione produttiva e agevolare un futuro inserimento nel mondo del lavoro.

⁴⁶⁷ L'indagine qui menzionata e riportata in , LUCA AVERSANO, *Le attività musicali nelle università italiane: funzioni sociali, culturali e formative*, «Musica Docta», X, 2020, pp. 139-144, si riferisce al volume , *Il teatro e la musica: strumenti di comunicazione, strumenti di formazione. Con un'indagine della CRUI sulle attività culturali extracurricolari svolte dagli atenei italiani*, a cura di M. Granchi, Milano, FrancoAngeli, 2005,

⁴⁶⁸ Ci riferiamo al volume *I cori e le orchestre universitarie italiane: attualità e prospettive*, a cura di A. Coppi, edito a Padova per CLEUP, 2008.

⁴⁶⁹ Cfr. LUCA AVERSANO, *Le attività musicali nelle università italiane: funzioni sociali, culturali e formative*, «Musica Docta», X, 2020, pp. 141.

questa un pubblico 0-99, che permette in modo paritetico la partecipazione a tutte le iniziative a studenti, docenti, personale tecnico e utenti esterni. Una nuova sfida per le università ma anche per la didattica musicale, chiamata a rimodularsi. Per rispondere compiutamente a questa esigenza di formazione del pubblico, dal 2017, il lavoro ha ottenuto i finanziamenti di un PRIN⁴⁷⁰ rinnovato poi per il triennio 2019-2022 che vede come coordinamento l'attività del DAMS di Roma Tre, nella persona del prof. Aversano, con la collaborazione del DAMS di Teramo. Il titolo generale del progetto, *La formazione del pubblico della musica d'arte in Italia dal 900 ad oggi*, coniuga la prospettiva storico musicologica con l'indagine sociologica al fine di illuminare radici e sviluppi delle principali questioni attorno alle politiche di formazione del pubblico e al contempo individuare possibili prospettive future di intervento⁴⁷¹. Per questo motivo il PRIN si muove sia nella ridefinizione di una nozione di formazione del pubblico sia nel confronto con il ruolo delle istituzioni scolastiche e degli enti che lavorano nell'ambito dell'educazione alla musica.

Gli anni più recenti hanno visto l'intensificarsi della riflessione grazie a convegni e iniziative di incontro che hanno raccolto contributi illustri e la regia delle facoltà di DAMS che si sono attivate su questo fronte⁴⁷². Nel corso del 2018, infatti, l'ADUIM⁴⁷³ ha istituito un gruppo di lavoro dedicato alla terza missione, sotto il coordinamento del DAMS di Roma Tre, avviando un'indagine sulle attività musicale nelle università italiane e sulle iniziative di carattere musicologico, oggi rappresentata nel suo complesso dal progetto NEUMI⁴⁷⁴.

⁴⁷⁰ Progetto di rilevante interesse nazionale, con lo scopo di sostenere la ricerca di base delle università e degli enti del Miur finanziando progetti che per complessità e natura possono richiedere la collaborazione di più unità di ricerca presenti sul territorio. I progetti prevedono la ricerca di gruppo e la valutazione tra pari. (www.prin.mur.it)

⁴⁷¹ Informazioni tratte da: <https://filosofiacomunicazionepettacolo.uniroma3.it/ricerca/progetti-di-ricerca/prin/>.

⁴⁷² Il PRIN sulla formazione del pubblico presenta attive quattro unità di ricerca, incardinate in altrettanti corsi di laurea, attivi a Roma, Bologna, Torino e Catania.

⁴⁷³ L'associazione tra docenti universitari italiani di musica lavora su più fronti in commissioni separate. Il lavoro della commissione per la terza missione è raccontato alla sezione 'terza missione' del sito aduim.eu, nel quale figura un ricco elenco delle attività che si tengono negli atenei sia dal punto di vista performativo (cori, ensemble, orchestre) che di ricerca (convegni, seminari e workshop).

⁴⁷⁴ Acronimo per Networking university in music in Italy i cui esiti sono consultabili in: www.neumi.it.

Apriamo la rassegna su quanto prodotto in questi anni riportando tre esperienze significative: il convegno ‘DAMS ieri, oggi e domani’ in occasione dei 50 anni del corso di studi di Bologna; l’incontro ‘5 di 50’ del DAMS di Teramo e il DAMS Music Fest di Roma Tre. Tutti gli appuntamenti si sono tenuti tra l’aprile 2021 e il maggio 2022 e la maggior parte dei materiali sono oggi disponibili online.

Con il convegno ‘DAMS ieri, oggi e domani’ a cura del dipartimento delle arti dell’università di Bologna è stata impostata una riflessione sul corso di studi che vide l’avvio nel 1971 per poi diffondersi in altri atenei anche all’interno di altri dipartimenti, come il caso dei dipartimenti di scienze della comunicazione di Roma Tre e di Teramo⁴⁷⁵. La cornice teorica viene in questa occasione tracciata dall’apertura di Carla Cuomo che riporta la riflessione alla necessità di «difendere il rigore epistemologico sul piano dell’apprendimento, mettendolo in contatto con i processi produttivi della conoscenza esperta cioè con le loro pratiche sociali per farne comprendere il valore fino alla realizzazione del sapere scientifico»⁴⁷⁶. Gli interventi presenti al convegno mostrano le esperienze di singole istituzioni universitarie⁴⁷⁷: è il caso dell’incontro tra università e Conservatorio, reso necessario tra la convivenza di docenti studenti provenienti da entrambi i corsi nelle aule dei corsi DAMS. Viene qui fatto riferimento ad attività di peer learning, cioè momenti nei quali la classe capovolta ha visto studenti insegnare ad altri studenti segmenti di programma⁴⁷⁸. Ulteriori interventi del convegno si sono occupati dell’utilizzo della trattatistica e della manualistica e del ruolo del Teatro comunale di Bologna nella la formazione del pubblico nell’epoca del confronto digitale. Riflessioni analoghe vengono sviluppate dal Museo internazionale e biblioteca

⁴⁷⁵ La registrazione del convegno per i 50 anni del DAMS di Bologna, è disponibile alla pagina Facebook DAMS Lab – Università di Bologna – dove tutti abbiamo seguito i lavori a causa della circostanza pandemica che teneva chiusi gli atenei: <https://www.facebook.com/damslab.lasoffitta>.

⁴⁷⁶ Non essendo gli atti di questi convegni pubblicati quello che qui viene riportato è frutto della partecipazione diretta svolta nell’ambito delle missioni di questo progetto dottorale. Quanto riportato qui tra virgolette è ascoltabile al riferimento indicato nella nota precedente come streaming delle giornate di convegno. Questa ultima affermazione riprende il dettato del decreto istitutivo dei licei musicali riportando come la padronanza del sapere formale passi anche dalla consapevolezza e nobilitando la padronanza delle pratiche quando in grado di dare valore al sapere formale.

⁴⁷⁷ Interventi a sessioni parallele: La didattica musicale. Partecipano: Carla Cuomo, Nicola Badolato, Anna Scalfaro, Luca Aversano, Vincenzo De Felice, Fulvio Macciardi, Anna Quaranta, Giuseppina La Face, Maria Rosa De Luca, Linda Tesauero, Andrea Malvano, Silvia Cancedda, Leo Izzo e Cosimo Caforio.

⁴⁷⁸ Nello stesso link della pagina DAMSLab, nel contesto dell’intervento di Luca Aversano.

della musica di Bologna e dai laboratori di architettura musicale del DAMS di Torino. L'intervento di Giuseppina La Face ci ricorda poi la partecipazione dei musicologi italiani al 'Gruppo di studio sulla trasmissione della conoscenza come scopo primario nell'educazione musicale' della Società internazionale di musicologia. Il fulcro della riflessione si sviluppa attorno alla necessità di «storicizzare i saperi evitando il dilagante presentismo che incorre nel rischio dell'infantilismo strisciante, dimenticando la distanza storica tra le visioni culturali e morali del passato che non permette di valorizzare una concezione ampia delle culture di riferimento mostrando così un'altra faccia dell'illusione della conoscenza che rende la didattica velocizzata e incontrollata»⁴⁷⁹. Le conclusioni della giornata di studio propongono una soluzione per la diffusione della didattica musicale attraverso una nuova visione del curriculum che sia fatta di reti, cioè di una rete di reti che annodi tra loro le istituzioni nel rispetto della formazione di un pensiero complesso aggiornato al contemporaneo. È questo un modello di diffusione del sapere musicale che «parte dalla consapevolezza storica, mettendo gli studenti al centro come attori formativi e raccogliendo il bisogno di promozione di competenze trasversali organizzative, gestionali, comunicative di autonomia e autoregolazione»⁴⁸⁰. È indubbiamente un modello di curriculum integrato, un prototipo di diffusione della cultura musicale in senso lato al quale partecipano tutti gli attori della terza missione, dentro e fuori dalle sedi istituzionali incaricate⁴⁸¹.

Così impostata, la riflessione riprende nel dicembre 2021 all'università di Teramo, con il coordinamento della docente Paola Besutti, nell'occasione dei festeggiamenti

⁴⁷⁹ Analoghe riflessioni sono state sviluppate dall'autrice in GIUSEPPINA LA FACE, *Italian musicologists and the challenge of music pedagogy*, «Musica Docta», VI, 2016, pp. 1-18. Le parole qui riportate sono consultabili in <https://www.facebook.com/damslab.lasoffitta>.

⁴⁸⁰ DAMSLab/La Soffitta, Convegno per i 50 anni del DAMS di Bologna, dalla pagina facebook <https://www.facebook.com/damslab.lasoffitta> e riprese in GIUSEPPINA LA FACE, *Italian musicologists and the challenge of music pedagogy*, «Musica Docta», VI, 2016, pp. 1-18

⁴⁸¹ Per l'uso dell'aggettivo 'integrato' rimandiamo alla formulazione di 'sistema formativo integrato', in, FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001. Il sistema formativo integrato mira al superamento della formazione policentrica chiamando alla strutturazione di un rapporto stretto e coordinato tra tutte le agenzie formative formali e non formali (scuola, famiglie, enti locali, associazionismo) che si vedono coinvolte in un patto formativo di alleanza pedagogica. Sul piano culturale le agenzie del patto formativo integrato ridisegnano il proprio modello pedagogico come la somma di più luoghi dell'educazione, ciascuno con una propria dominanza formativa. (FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pagg. 508-509).

per il primo quinquennio di attività del DAMS dell'ateneo abruzzese. L'ambizione e i risultati del corso teramano, e dei resoconti presentati, sono strutturati sulla collaborazione tra istituzioni e sulle reti di agenzie formative: un progetto che ha portato alla stipula di convenzioni, nel 2021, con la Roma Film Academy University di Cinecittà e con il Conservatorio Braga di Teramo, grazie alle quali gli studenti hanno potuto conseguire un doppio titolo conservatorio-università vedendo il riconoscimento integrale dei crediti maturati tra le due istituzioni. Il convegno è stata l'occasione per portare alla luce l'intreccio di relazioni alla base della progettualità condivisa università-conservatorio⁴⁸². Un fiore all'occhiello delle attività portate avanti è il progetto For-Te, Formazione in Teatro, che si è avvalso della collaborazione con l'università di Roma Tre e il teatro Palladium e ha portato la formazione di studenti universitari e liceali fuori dagli spazi delle scuole, nello spirito della terza missione. Il palinsesto presenta attività interdisciplinari, con la partecipazione di esperti del settore dello spettacolo, che hanno ovviato alle restrizioni pandemiche permettendo di svolgere incontri, seminari e lezioni fuori dalle inagibili aule scolastiche mostrando un altro volto del processo di apprendimento⁴⁸³:

Si è rivelata pertanto vincente l'idea di usufruire del teatro quale oggetto e luogo di formazione. La spettacolarizzazione degli argomenti tramite l'impiego di elementi performativi e la formulazione di strategie educative elaborate sulle specifiche caratteristiche tecnico artistiche dello spazio hanno raggiunto il pieno obiettivo di motivare i giovani all'apprendimento e di coinvolgerli emotivamente. Senza dimenticare l'altro risultato molto positivo dell'iniziativa: essere riusciti a stimolare nei giovani l'interesse per il teatro, contribuendo alla rigenerazione del pubblico della musica e dello spettacolo⁴⁸⁴.

In questa cornice i licei musicali e coreutici come altri indirizzi hanno partecipato da protagonisti trovando la possibilità di ampliare l'offerta delle attività di PCTO⁴⁸⁵.

⁴⁸² Partecipano oggi alle attività di questo corso di studi tante agenzie di formazione e di produzione dello spettacolo (il teatro Marrucino di Chieti, lo Spazio Matta di Pescara, il teatro Maria Caniglia di Sulmona) che hanno concorso al raddoppio del numero degli iscritti al corso di laurea nei soli primi cinque anni di lavoro.

⁴⁸³ L. Aversano, P. Besutti, C. Guattari, N. Tomasevic, a cura di, *Forte, Formazione in teatro, gli spazi della musica e dello spettacolo per una didattica innovativa in sicurezza*, Roma, Idea, 2022.

⁴⁸⁴ Ivi, LUCA AVERSANO, PAOLA BESUTTI, *Introduzione*, pag. 10.

⁴⁸⁵ In particolar modo il progetto ha visto la partecipazione del liceo musicale Farnesina di Roma, del liceo musicale Santa Rosa di Viterbo, del liceo musicale Delfico-Montauti di Teramo, del liceo coreutico annesso al convitto nazionale Melchiorre Delfico di Teramo.

Si colloca nell'ambito di questa riflessione anche il 'DAMS Music Festival, tra generi e generazioni', tenutosi in presenza al Teatro Palladium⁴⁸⁶ di Roma nel maggio 2022. Il programma di questa rassegna di incontri, centrato sul rapporto tra formazione universitaria e mondo delle istituzioni e professioni musicali, ospitava tre momenti sulla formazione del pubblico musicale oggi. Una prima sessione dedicata ad approfondire il ruolo delle istituzioni musicali ha visto la partecipazione del Teatro Bellini di Catania, del dipartimento didattica del Teatro dell'Opera di Roma, della sezione education del teatro regio di Torino e del Teatro Marrucino di Chieti. Una seconda sessione è stata dedicata al ruolo della scuola, alla presenza di Annalisa Spadolini per il Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica, membro del nucleo tecnico operativo nonché coordinatrice del Forum nazionale per l'educazione musicale e del Gruppo di lavoro sulla ricerca per la didattica della musica. Una terza e ultima sessione è stata dedicata proprio al ruolo dei corsi di studio DAMS nella formazione del pubblico musicale oggi, raccogliendo gli interventi di più docenti provenienti da tutta la penisola, da Bolzano a Cosenza. La restituzione presentata dalle istituzioni musicali si è fatta veterina del lavoro per il pubblico che i teatri di tradizione portano avanti nel territorio, sia all'interno che all'esterno dei teatri⁴⁸⁷: una modalità per riappropriarsi della centralità sociale del teatro e del suo valore formativo come contenitore di storia viva. Il panorama di attività presentate spazia dai laboratori musicali nelle scuole primarie alle attività di Opera nel biberon, indirizzate ai piccolissimi, fornendo al pubblico del Palladium il ventaglio dell'offerta formativa dei teatri impegnati essi stessi nella terza missione. L'intervento del comitato per la musica pratica, intrecciato con il contributo della ricerca sociologica, ha evidenziato ancora una volta il ruolo delle famiglie come 'disposizione passionale' e l'incidenza del

⁴⁸⁶ Il teatro, impiantato nel cuore del quartiere Garbatella, a un passo dall'università Roma Tre, è diventato un brillante esempio di teatro universitario dove, nel fermento della capitale, le attività didattiche si incontrano con la programmazione teatrale spingendo sul travalicare dei contenuti: spettacoli teatrali, concerti, convegni, seminari e tutto il mondo degli eventi non solo musicali. Uno spazio unico nel genere dei teatri universitari che consente attività formative nel pieno spirito della terza missione dell'ateneo grazie anche al ruolo di presidente affidato proprio al prof. Aversano.

⁴⁸⁷ Tra le iniziative segnaliamo quella più consolidate che riguarda la fascia della primaria: 'La scuola adotta l'Opera' e che prevede l'insegnamento di alcune arie dalle opere in cartellone alle classi della primaria, da svolgersi negli istituti comprensivi per poi portare gli studenti in teatro a cantare sul palco o sotto il palco insieme con i musicisti.

gruppo dei pari nel costruire affinità con la musica d'arte, percepita come affascinante ma rinchiusa nel suo ruolo di marginalità elitaria dato dalla discontinuità delle esperienze formative nella scuola dell'obbligo⁴⁸⁸. Il complesso degli interventi dei DAMS di tutta Italia, invece, ha restituito un panorama variegato degli sforzi portati avanti dalle istituzioni universitarie nel perseguire gli obiettivi di terza missione: è stata questa l'occasione per aprire una riflessione che riguardasse unitariamente tutta la penisola e tutte le iniziative, talvolta molto eterogenee, finora sviluppate nella direzione del *public engagement*.

In conclusione appare chiaro che formare il pubblico non può assumere il limitante obiettivo di riempire le sale da concerto di spettatori paganti ma la visione più ampia di educazione ad un gusto estetico e di un senso critico che sostenga la cittadinanza attiva con consapevolezza e capacità di espressione culturale.⁴⁸⁹ La riflessione incardinata dalle pagine di Musica Docta ci evidenzia come la *conditio sine qua non* per la buona riuscita di questa operazione di formazione del pubblico sia la chiarezza disciplinare nell'apertura interdisciplinare, cioè una visione che trovi i rapporti tra le discipline sulla base di nuclei concettuali fondanti comuni: «la vera interdisciplinarietà, nella complessità odierna sempre più necessaria per tracciare quadri concettuali interpretativi d'insieme, è possibile solo a partire da una salda e rigorosa disciplinarietà. Ove 'salda' e 'rigorosa' non vuol dire 'inflessibile' bensì 'precisa', condotta con esattezza di metodo»⁴⁹⁰.

Anche i licei nel loro operato sul territorio lavorano alla formazione del pubblico e sono, allo stesso tempo interlocutori privilegiati per le iniziative di formazione del pubblico perorate dagli atenei. Questo è connaturato alla complessità del sapere musicale che alla luce della sua ambivalente componente teorico-pratica esplicita la necessità di affidare la formazione dei suoi studenti non più ad una sola agenzia formativa, che tenderebbe a negare la natura duale della disciplina, ma a più agenzie

⁴⁸⁸ L'intervento è stato sviluppato dalla prof.ssa De Feo, sociologa, docente di Roma3 e coinvolta nel PRIN sulla formazione del pubblico per l'indagine sulla diffusione della musica d'arte.

⁴⁸⁹ CARLA CUOMO, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, «Musica Docta», XII, 2021, 123-131.

⁴⁹⁰ Ivi, p.131. In questo riferimento ai nuclei fondanti comuni ritroviamo forte l'allusione alla teoria pedagogico del curriculum a spirale di Bruner (cfr. 2.7.1).

che possano intrecciare i diversi ambiti invitando i giovanissimi studenti a fare altrettanto con tutti i saperi.

PARTE TERZA: QUESTIONI METODOLOGICO-DIDATTICHE

9. GLI APPROCCI PEDAGOGICI

1. Reggio Emilia: la pedagogia dei cento linguaggi per la pedagogia musicale

Sento però la necessità di precisare che i cento linguaggi non sono solo una metafora che accredita cento, mille potenzialità espressive e comunicative al bambino e all'uomo. Rappresentano, a nostro avviso, una strategia per la costruzione dei concetti, il consolidamento della comprensione ma, soprattutto, è una dichiarazione attorno alla pari dignità e importanza di tutti i linguaggi, sempre più evidentemente indispensabili alla costruzione della conoscenza.⁴⁹¹

Nell'intenzione di offrire spunti metodologici-didattici per risolvere il quadro così tracciato attorno al liceo musicale presentiamo l'approccio pedagogico reggiano quale chiave per descrivere alcuni dei problemi dell'istruzione musicale nel secondo ciclo nella scuola. Descrivere brevemente l'esperienza reggiana può risultare sminuente in quanto si si incorre nel rischio principale di perderne il contesto di nascita e sviluppo. A Reggio Emilia, subito dopo la fine della Seconda guerra mondiale, prese avvio un movimento di coscienza collettiva teso alla ricostruzione del tessuto sociale, che poneva le sue basi tanto sugli ideali della sinistra quanto sui cittadini e sulla loro incrollabile fiducia nei confronti delle istituzioni civiche. Spesso il movimento di Reggio Emilia viene ricondotto alla figura di Loris Malaguzzi, pedagogista e padre dei Cento linguaggi, quando in realtà quello accadde e accade oggi nelle politiche scolastiche reggiane è in primo luogo imputabile al lavoro di tanti maestri, educatori e atelieristi che sono attivi nelle scuole cittadine, di cui Malaguzzi fu coordinatore pedagogico. I maestri di Reggio Emilia si erano formati in primo luogo con la partecipazione alla lotta comune e la scuola era diventata occasione di militanza alla quale si partecipava con orgoglio e

⁴⁹¹ CARLA RINALDI, *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p.158.

in cui l'arricchimento veniva dal lavorare insieme⁴⁹². A partire dal 1945 la comunità reggiana, alla presenza di Malaguzzi e delle maestre, si impegnò nella costruzione della scuola di Villa Celle, località a pochi chilometri da Reggio, sulla via Emilia. Proprio dalla scuola di Villa Celle, ricostruita con l'impegno della cittadinanza, prendono avvio le iniziative per la partecipazione delle autorità democratiche locali alle attività didattiche e pedagogiche. La collaborazione con il comune portò, nei primi anni Sessanta, alla creazione di un sistema educativo municipale che poteva contare sull'appoggio dell'istituzione nel gestire direttamente, già nel 1963, le scuole dell'infanzia ormai municipali, prime in Italia⁴⁹³. Ci piace ricordare che ci riferiamo ad un momento storico della scuola in cui l'esistenza delle scuole dell'infanzia e la loro frequenza era tutt'altro che scontata, configurandosi come un ciclo formativo non obbligatorio, in una giovane nazione popolata da altissimi tassi di analfabetismo e non scolarizzazione. Il portato rivoluzionario delle maestre reggiane stava quindi non solo nella fiducia nei confronti di un sistema d'istruzione per l'infanzia, ma anche nella partecipazione del comune che doveva garantire, a fianco delle insegnanti, il supporto di pedagogisti, psicologi e atelieristi. Si susseguirono così rapidamente i traguardi che portarono l'esperienza reggiana al successo oltreoceano⁴⁹⁴, partendo dal testo-dichiarazione 'I cento linguaggi dei

⁴⁹² P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, a cura di, *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia, A selection of his writings and speeches from 1945 to 1993*, 2016, pp. 120 – 126. Invitiamo a fare riferimento a questo testo anche per ricostruire le tappe fondamentali dei primi sviluppi delle scuole di Reggio Emilia che qui abbiamo brevemente compendiate.

⁴⁹³ Ulteriori approfondimenti riguardo la storia delle scuole di Reggio Emilia sono consultabili in: <https://www.frchildren.org/it/chi-siamo/storia>. Menzioniamo anche il lavoro dei ricercatori dell'Università di Fulda (Germania), con approfondimenti sulla storia della scuola di Reggio Emilia, pubblicati in: SABINE LINGENAUER, *Einführung in die Reggio-Pädagogik: Kinder, Erzieherinnen und Eltern als konstitutives Sozialaggregat (Introduzione alla pedagogia reggiana: Bambini, educatori e genitori come aggregato sociale costitutivo)*, Freiburg, Projekt verlag, 2013. Ancora: O. Lorenzi, E. Borghi, A. Canovi, a cura di, *Una storia presente, L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*, Torino, Corriero, 2020, per i contributi attorno alla storia sociale e alla memoria collettiva.

⁴⁹⁴ Nel 1991 Newsweek inserisce la scuola dell'infanzia Diana di Reggio Emilia tra le dieci migliori scuole del mondo. Nel 1992 Reggio Emilia vince il premio Lego per l'infanzia a Copenhagen e nel 1993 il premio Kohl a Chicago. Nel 2015 il premio Lego, una sorta di nobel per l'educazione innovativa, è stato assegnato alla Fondazione Reggio Children andando così a completare l'albo dei vincitori italiani che aveva già visto Mario Lodi e Bruno Munari. (P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, a cura di, *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia, A selection of his writings and speeches from 1945 to 1993*, 2016.)

bambini', una richiesta per la pari dignità di tutti i linguaggi nel sistema di apprendimento⁴⁹⁵. L'esperienza reggiana è stata a più riprese ascritta nell'alveo della pedagogia popolare in qualità di pedagogia della fantasia, laddove, per pedagogia popolare, intendiamo le esperienze della scuola dell'autonomia di Maria Montessori, dell'infanzia del cuore e della relazione di don Lorenzo Milani, l'infanzia scout di Bruno Ciari⁴⁹⁶. È nel contesto degli incontri pubblici tra Reggio e le comunità che nacquero gli 'Incontri con la fantastica', del 1971, un momento di riflessione sui temi dell'educazione che vide la partecipazione di Gianni Rodari e da cui nacque quell'indispensabile manuale di insegnamento della creatività che è ancora oggi la *Grammatica della fantasia*⁴⁹⁷.

⁴⁹⁵ Riportiamo per intero il testo-manifesto dei 100 linguaggi: Invece il cento c'è: Il bambino/ è fatto di cento./Il bambino ha/cento lingue/cento mani/cento pensieri/cento modi di pensare/di giocare e di parlare/cento sempre cento/modi di ascoltare/di stupire e di amare/cento allegrie/per cantare e per capire/cento mondi/da scoprire/cento mondi/da inventare/cento mondi/da sognare./Il bambino/ha cento lingue/(e poi cento cento cento)/ma gliene rubano novantanove./La scuola e la cultura/gli separano la testa dal corpo./Gli dicono:/di pensare senza mani/di fare senza testa/di ascoltare e di non parlare/di capire senza allegrie/di amare di stupirsi/solo a Pasqua e a Natale./Gli dicono:/di scoprire il mondo che già c'è/e di cento/gliene rubano novantanove./Gli dicono:/che il gioco e il lavoro/la realtà e la fantasia/la scienza e l'immaginazione/il cielo e la terra/la ragione e il sogno/sono cose/che non stanno insieme./Gli dicono insomma/che il cento non c'è./Il bambino dice:/invece il cento c'è/. La prima mostra dei bambini di Reggio nacque in seno alla manifestazione i 'Porci comodi', delle Cooperative di macellazione suina reggiane nel 1981, con il nome 'L'Occhio se salta il muro, Ipotesi per una didattica della visione' e prevedeva l'esposizione in piazza delle opere sviluppate dai bambini nel corso delle attività svolte in atelier all'interno delle scuole dell'infanzia. Oltre ai pannelli, raggruppati per aree tematiche, prevedeva installazioni sonore e locandine illustrative a cura di alcuni tra i maggiori esponenti della cultura pedagogica e artistica del tempo, culminando nella pubblicazione 'L'Occhio se salta il muro, Commenti per un codice di lettura della mostra', a cura del Comune di Reggio Emilia, edito da Reggio Children nel 1987. I commenti furono a cura, tra gli altri, di Armando Gentilucci, Corrado Costa, Francesco Tonucci e Tullio De Mauro. La mostra, con il nuovo nome di 'I cento linguaggi', così corredata, ha viaggiato così corredata sotto forma di workshop itinerante tra Stoccolma, Berlino, Madrid, Barcellona e oltreoceano dal 1990 negli Stati Uniti e in Canada.

⁴⁹⁶ Troviamo una esemplificazione del perché ascrivere l'esperienza di Loris Malaguzzi alla pedagogia popolare nella citazione che segue: «Nella pedagogia di Loris Malaguzzi vengono date alla didattica le ali delle strategie individualizzate, lo zaino metodologico, in un approccio contrario ai metodi e che ama la didattica plurale.» FRANCO FRABBONI, *Introduzione*, in BATTISTA QUINTO BORCHI, FRANCO FRABBONI, *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Città di Castello, Zerosei, 2017, pp. 6.

⁴⁹⁷ GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, Milano, Einaudi, 1973. Ricordiamo anche la sua traduzione in musica, in MAURO PIATTI, ENRICO STROBINO, *Grammatica della fantasia musicale, Introduzione all'arte di inventare musiche*, Milano, Franco Angeli, 2011. Il testo raccoglie esperienze didattiche che vanno a costituire una metodologia per il primo approccio alla composizione spontanea e all'ascolto consapevole, dedicate alla prima infanzia e agli studenti della scuola primaria.

La riflessione ci appare qui ancora più utile per contestualizzare i pensieri raccolti attorno alla difficile ricerca di dignità per il liceo musicale e per un'istruzione musicale diffusa che si innervi anche a partire dalla nuova attività impiantata dai licei.

Nella fase storica attuale la dimensione etica e politica dell'educazione è diventata una problematica trascurata: l'educazione è sempre più frequentemente considerata come un bene individuale e la scuola stessa, seguendo le tendenze delle sue riforme, è passata dall'essere uno spazio pubblico a un'azienda che cerca di essere competitiva sul mercato per vendere i propri prodotti, cioè, educazione e cultura⁴⁹⁸. La scuola è stata così ridotta a un luogo di pratica tecnica da valutarsi in base alla capacità di riprodurre conoscenza e identità, nonché di seguire criteri uniformi e costanti. A tutti gli effetti una tecnologia della normalizzazione. A Reggio Emilia le scuole sono andate diversamente. La storia delle scuole comunali di Reggio Emilia non scarta le pratiche tecniche e non trascura le questioni organizzative e strutturali ma piuttosto le colloca come strumenti per sostenere progetti educativi in cui la scuola diventa, o ritorna, uno spazio pubblico di etica e politica.⁴⁹⁹

Lungi dal rifiutare le formulazioni pedagogico-scolastiche istituzionali, la pedagogia dei cento linguaggi si basa sull'opportunità di riconsiderare la letteratura scientifica come base per affrontare le trasformazioni che avvengono in campo economico, scientifico e artistico che diventano forze stesse di nuovi cambiamenti influenzando le letture del presente che la scuola fornisce ai suoi studenti. Per attuare questo cambio di prospettiva, ormai solidamente inquadrato nell'alveo della pedagogia popolare⁵⁰⁰, Reggio Emilia si è fondata sull'uso dell'attivismo di John Dewey che vede l'apprendimento come processo attivo di costruzione di concetti e non come trasmissione non partecipata di un sapere terzo. L'apporto di Piaget invece ha concorso ad inquadrare la filosofia educativa reggiana in seno al socio-costruttivismo, per il quale lo scopo dell'insegnamento è nel creare le condizioni necessarie all'apprendimento stesso. Ogni scuola, ogni disciplina, ogni apprendimento, deve quindi essere contestualizzato nelle sue relazioni attraverso

⁴⁹⁹ GUNILLA DAHLBERG, PETER MOSS, *La nostra Reggio Emilia*, in CARLA RINALDI, *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, pp. 12 – 13.

⁵⁰⁰ BATTISTA QUINTO BORGHI, FRANCO FRABBONI, *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Città di Castello, Zerosei, 2017.

nuovi e autonomi processi di attribuzione di significato nell'incontro tra le discipline e il mondo. Parliamo quindi, per Reggio Emilia, di una 'teoria fantastica' che vede al centro l'attraversamento dei confini tra contenuti, metodi, processi, prodotti, arte, scienza e pratica. La valenza politica della pedagogia dei cento linguaggi quindi non si colloca tanto nella fascia d'età per la quale vide la nascita, ma tanto più in una disposizione a riconsiderare l'idea dominante di sapere accettando che le discipline diventino un quesito permanente per fare spazio al perché il sapere viene offerto, concettualizzato e organizzato in un dato modo⁵⁰¹. In questa nuova epistemologia dell'apprendimento l'insegnamento rifugge dai meccanismi di riproduzione e trasmissione per approdare in processi autonomi di costruzione nei quali ogni individuo si fa portatore di un valore politico nel ricostruire i perché all'interno della propria rete di costruzioni sociali⁵⁰².

La teoria reggiana provoca con nuovi termini il falso problema del rapporto tra teoria e pratica che pervade la riflessione pedagogico-musicale: i due termini della questione non sono più collocabili in posizioni gerarchiche ma si compenetrano tra loro attraverso un meccanismo di continua influenza e scambio reciproco nel quale i due aspetti sono inseparabili e indispensabili l'uno all'altro⁵⁰³. Per fare questo le scuole di Reggio si sono dotate di una affollata 'cassetta degli attrezzi'⁵⁰⁴: la documentazione pedagogica; la pedagogia dell'ascolto; la partecipazione strutturata della città educante; la ricerca come *continuum* dell'attività didattica; l'atelier. Ai fini della presente ci soffermeremo solo su alcuni di questi utensili per rimarcare l'utilità della pedagogia dei cento linguaggi alla causa di una pedagogia musicale contemporanea: l'atelier e la partecipazione. I due elementi si compenetrano nella riflessione reggiana e cercheremo qui di presentarne le

⁵⁰¹ GUNILLA DAHLBERG, PETER MOSS, *La nostra Reggio Emilia*, in, CARLA RINALDI, *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, pp. 16 – 17.

⁵⁰² Ivi, p.22.

⁵⁰³ Ivi, pp. 27 – 19.

⁵⁰⁴ BATTISTA QUINTO BORGHI, FRANCO FRABNONI, *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Città di Castello, Zerosei, 2017, pp. 7. Una prima definizione dello zaino metodologico della scuola, della sua cassetta degli attrezzi, è contenuta nelle procedure individualizzate e nelle strategie non individualizzate che permettono di fare sintesi quando ci si trova davanti alla padronanza metacognitiva dei processi alla base delle singole discipline: alfabetizzazione primaria, analisi e sintesi, induzione e deduzione, intuizione e invenzione.

connotazioni salienti nel tentativo di una sintesi utile ai fini della ricerca. Vale la pena ricordare che a Reggio non vigono definizioni e assiomi ma solo concetti riformulabili che rifuggono il riduzionismo nomenclatorio in favore delle sfumature di senso, le connessioni molteplici e le variazioni possibili sui temi centrali.

L'atelier delle scuole di Reggio Emilia nasce come spazio aperto alle esplorazioni dei linguaggi non verbali. Fisicamente si identifica in una 'non-aula', un 'quasi-laboratorio', popolato da oggetti altri rispetto a quelli della scuola verbale, della scuola del 'leggere, scrivere, far di conto' di stampo gentiliano. All'atto pratico l'atelier è un 'laboratorio' dei linguaggi dove, sotto l'attenta supervisione di maestre e atelieristi i bambini scoprono le forme dell'arte, della pittura, della scultura ma anche della fotografia, del cinema, del bricolage, del cibo, del riciclo e infine, del suono. Fisicamente dobbiamo immaginare, o visitare a Reggio Emilia, un grande ambiente privo di separazioni fisiche con tavoli che presentano, accuratamente disposti, oggetti del quotidiano che restano disponibili alle attività che vengono di volta in volta presentate⁵⁰⁵. L'atelier si distingue non solo linguisticamente dal laboratorio come attività accessoria al sapere accademico, in quanto i linguaggi che vengono frequentati negli atelier non sono aggiuntivi o accessori alla conoscenza stessa ma sono una metafora delle strategie conoscitive, delle modalità di strutturare e organizzare la conoscenza e l'apprendimento⁵⁰⁶. L'atelier quindi, a differenza del laboratorio, è metafora stessa sia dell'apprendimento che della partecipazione al processo di apprendimento che avviene, nell'ambiente destrutturato, secondo attività indirizzate alla personale rielaborazione dei materiali presentati.

Il suo ruolo (quello dell'atelier), integrato e combinato nel quadro della strategia didattica, nasceva non solo come ritorsione nei confronti della marginalità e del servilismo

⁵⁰⁵ Per una esemplificazione dell'organizzazione degli spazi degli atelier è possibile vedere: V. Vecchi, C. Giudici, a cura di, *Bambini, arte, artisti, I linguaggi espressivi dei bambini, il linguaggio artistico di Alberto Burri*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2003. Per la descrizione di alcune esperienze atelieristiche musicali: Anceschi A., Maccaferri E., *Accorpamenti, Risonanze tra danza e musica*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2022. Ulteriori esemplificazioni in: <https://www.reggiochildren.it/rc/atelier/>. All'interno del Centro internazionale Loris Malaguzzi di Reggio Emilia è possibile visitare alcuni spazi atelieristici tematici allestiti in forma permanente.

⁵⁰⁶ GUNILLA DAHLBERG, PETER MOSS, *La nostra Reggio Emilia*, in CARLA RINALDI, *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, p.159.

dell'educazione espressiva e di una concezione pedagogica fatta di parole e di riti poco più che baliatici, ma innanzitutto come recupero di un apprendimento più ricco di risorse e di interessi, interazionista, costruttivista, di una scuola più consapevole e orientata e di una professionalità docente che, intristita dalle bassezze della scuola magistrale, doveva necessariamente rifarsi sul campo⁵⁰⁷.

Le attività che vengono svolte all'interno degli atelier, così costituiti come valida alternativa ai laboratori tanto presenti nei licei musicali e nelle scuole secondarie tecniche e professionali, si basano su pratiche educative nelle quali gioca un ruolo fondamentale la 'pedagogia dell'ascolto'. Ci è prezioso, in questo contesto musicale, focalizzare la differenza tra quest'ultima e la didattica dell'ascolto che è stata indicata da più parti come base per la didattica musicale e che costituisce il presupposto di tutte le attività di didattica della musica. La didattica dell'ascolto è un processo ormai organizzato, studiato e storicizzato, attraverso il quale lo studente viene guidato alla comprensione analitica del repertorio musicale oggetto di studio⁵⁰⁸. Al contrario invece, la pedagogia dell'ascolto a Reggio Emilia, è un costrutto emergente le cui fondamenta risiedono nell'attività riflessiva individuale degli attori coinvolti e un costrutto misurabile solo lungo il percorso sperimentale, inquadrato in questo ambito come un'attività continua di ricerca-azione. La pratica educativa che ne risulta è in grado di creare rapporti ma anche ne è il presupposto essenziale⁵⁰⁹. La pedagogia dell'ascolto trova la sua dimora all'interno dell'atelier dove gli artisti chiamati ad insegnare partecipano alle attività di apprendimento degli studenti co-costruendo in ordine personale la presentazione dei contenuti: è la consustanziazione del pensiero riflessivo e dell'apprendimento narrativo bruneriano, nel quale, nell'alveo di un curriculum spiraliforme ci si premura di

⁵⁰⁷ ENZO CATINI, *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo*, Intervista a Loris Malaguzzi, «Bambini», 2, 1988, pp. 27 – 31.

⁵⁰⁸ Per un contributo completo si consiglia la consultazione di: CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione, Orientamenti per la pedagogia e la didattica dell'ascolto*, Milano, Franco Angeli, 2018.

⁵⁰⁹ MASSIMILIANO MASSIMELLI, ROBERTA MINEO, GIULIA TUCCI, *Listening and Documenting in The Reggio Approach: The Challenge and the Vision Stemming from Bruner's Contribution*, «Encounters in Theory and History of Education», XXIII, 2022, pp. 184 – 199.

presentare provocazioni di apprendimento simboliche che possano innescare l'acquisizione di contenuti concettuali⁵¹⁰.

Alla pedagogia dell'ascolto, intesa come pratica educativa, partecipano, per sua natura, tutti gli attori della società civile, sia perché l'attività delle scuole, così riformulata, è azione politica democratica rivolta alla cittadinanza nel suo complesso, sia perché i prodotti dell'atelier permettono di 'rendere visibile' l'apprendimento, realizzandosi non tanto sotto forma di prodotti esportabili fuori dalle mura scolastiche, ma perché realizzano strategie di comprensione critica della realtà⁵¹¹. Per dirla con Malaguzzi «ci piacerebbe che la scuola fosse un tunnel di

⁵¹⁰ JEROME BRUNER, *On Knowing. Essays for the Left Hand*, 1979. Trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1990. Cfr. 2.7.1 per un richiamo al curriculum a spirale. Per quanto riguarda invece il pensiero narrativo, proprio della mano sinistra, presentato in antitesi al pensiero logico-scientifico, ancora con Bruner possiamo dire: «è consuetudine della maggior parte delle scuole trattare le arti narrative - la canzone, il dramma, il romanzo, il teatro e via dicendo - come qualcosa di più decorativo che necessario, qualcosa con cui rendere piacevole il tempo libero, a volte anche come qualcosa di moralmente esemplare. Ciò non toglie che noi costruiamo l'analisi delle nostre origini culturali e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia, e non è solo il contenuto di queste storie ad affascinarci ma anche l'abilità con cui vengono narrate» (JEROME BRUNER, *La cultura dell'educazione, Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2000, pp. 53). Per esplicitare ancora la funzione del pensiero narrativo esso si presenta in un insegnamento in forma ipotetica, ambizione della pedagogia dei cento linguaggi: «nell'insegnamento in forma ipotetica, l'insegnante e lo studente sono invece in una posizione più cooperativa riguardo a quelle che in linguistica si chiamerebbero le decisioni dello speaker, lo studente non è un ascoltatore legato al banco ma prende parte attiva alle esposizioni e alle formulazioni e a volte può esplicarvi un ruolo principale. È consapevole delle alternative, verso le quali può anche assumere un atteggiamento del tipo 'come se', e valutare le informazioni man mano che le riceve. [...] basterà qui affermare che soltanto la forma ipotetica può caratterizzare l'insegnamento che incoraggia la scoperta.» (JEROME BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1990, pp. 190).

⁵¹¹ Sulle possibilità di 'rendere visibile l'apprendimento', rimandiamo alle strategie e ai percorsi contenuti in C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi C., a cura di, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009. Il testo cresce nel tracciato di Project Zero, della Harvard Graduate School of Education, sotto la guida di Nelson Goodman il quale ha inteso definirlo 'progetto zero' perché nulla di sistematico si sa nel campo dell'educazione alle arti. Le sperimentazioni condotte in seno all'università di Harvard hanno portato alla pubblicazione del libro *Frames of mind*, in Italia edito da Feltrinelli nel 2013 con il titolo *Formae mentis*, in cui lo psicologo cognitivista Howard Gardner sviluppa la teoria delle intelligenze multiple. Semplificando la teoria delle intelligenze multiple afferma che tutti gli esseri umani possiedono almeno 8 o 9 tipi distinti di intelligenza che vanno da quella linguistica e logico matematica a quelle normalmente meno considerate come l'intelligenza musicale, l'intelligenza interpersonale e l'intelligenza naturalistica. La presenza o meno degli assunti di Gardner influenza in maniera decisiva l'approccio al curriculum, all'educazione e alla valutazione facilitando lo studente a mostrare a sé stesso e agli altri quanto si è appreso (HOWARD GARDNER, *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 2010). Abbiamo ritenuto opportuno inserire qui un cenno alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, docente di psicologia all'università di Harvard, proprio in forza del suo rapporto elettivo con Reggio Emilia, della quale dice: «Nel corso della storia sono poche le scuole che hanno raggiunto livelli di qualità 'leggendaria'. Tra queste si possono citare l'Accademia di Platone, la scuola Poliana del conte

vetro nella città, la *glaznost*, la trasparenza interattiva, è un nostro vagheggiamento⁵¹²».

Il riferimento a Bruner, nel contesto reggiano, è tutt'altro che casuale. Bruner si vantava infatti di essere un 'caro amico di Reggio Emilia' che descriveva come 'la città del possibile'. «Quello che mi ha colpito di Reggio Emilia è stato vedere come vi si coltivasse l'immaginazione, rafforzando allo stesso tempo nei bambini il senso del possibile. Era espressione di qualcosa di profondamente radicato nella città stessa»⁵¹³. Da più parti abbiamo avuto occasione di raccogliere contributi di pedagogisti della pedagogia musicale che, riferendosi alla riflessione attorno ai licei hanno accolto la prospettiva bruneriana, ormai irrinunciabile nelle disamine che gravitano sul mondo della scuola⁵¹⁴. Occorre quindi evitare di identificare la competenza musicale con la competenza strumentale, giustapposta a saperi teorici, come proposta nei programmi dei licei, e fare spazio ad una riorganizzazione dei saperi disposta ad individuare forti connessioni tra il fare e pensare la musica, tanto più in una prospettiva in cui i due elementi teoria-pratica sono culturalmente situati e hanno a che fare tanto con la rielaborazione intellettuale quanto con l'azione sulla materia, sulla sensorialità, sulle tecniche⁵¹⁵. Per questo motivo occorre rimarcare l'importanza degli studi storici che attivano la capacità degli studenti di orientamento culturale in senso sia diacronico che sincronico per fare del liceo musicale non un'occasione per creare nuove professionalità musicali, compito delle università e dei conservatori, ma ad essere musicisti nella cultura, cioè ad agire nella

Leo Tolstoy, la scuola laboratorio dell'università di Chicago coordinata dai coniugi Dewey e una selezione di scuole contemporanee ispirate agli scritti e all'esempio di Maria Montessori, Rudolf Steiner e Jean Piaget. Tra queste, non ho esitazione a includervi i nidi e le scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia ispirate dal lavoro e dal pensiero di Loris Malaguzzi e sviluppate nel corso degli anni dai suoi collaboratori e colleghi.» (HOWARD GARDNER, *Introduzione*, in , *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, a cura di C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, pp. 24).

⁵¹² ENZO CATINI, *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo*, *Intervista a Loris Malaguzzi*, «Bambini», II, 1988, pp. 27 – 31.

⁵¹³ Bruner J., *Una città per immaginare*, su 'Bambini in Europa', febbraio 2004, Edizioni Junior.

⁵¹⁴ FRANCA FERRARI, *Unicità delle discipline e specificità della musica*, «Musica domani», CXXXII, Agosto, 2004, pp. 3 – 8, e i successivi contributi di Freschi A. M. e Russo P.

⁵¹⁵ ANNA MARIA FRESCHI, *Alla ricerca di connessioni tra fare e pensare in musica*, «Musica domani», CXXXII, Agosto, 2004, pp. 8 – 11.

cultura non solo come forma di adattamento ma con l'ambiziosa competenza per modificarla.

2. L'approccio interdisciplinare

Insomma, la musica deve essere signora esigente: se facciamo finta che non lo sia, la riduciamo a pappetta narcotizzante. Arriva l'ora di svezzare gli educandi? O dovranno cibarsi di omogeneizzati tutta la vita?⁵¹⁶

Scegliamo ora di presentare il problema dell'interdisciplinarietà come aspetto centrale della metodologia didattica dell'insegnamento nei licei musicali. La scelta non è casuale ma deriva dalle constatazioni di complessità nell'articolazione del curriculum fin qui esposte e dalla necessità, sempre più stringente, di presentare l'oggetto di studio musicale come problema conoscitivo per favorire non solo l'apprendimento di concetti ed elementi, come può essere un dato storico o un brano di repertorio, ma soprattutto i 'nuclei fondanti' della materia, nell'ottica di una visione sistemica della pedagogia musicale e di un utilizzo formativo della materia nel largo spettro della formazione del cittadino.

Questa premessa non è in sé autosufficiente se qui non si richiamano alcuni elementi di contesto che caratterizzano le scuole in generale, i licei musicali in particolare e gli studenti adolescenti nello specifico. Non abbiamo lasciato spazio nella trattazione svolta ad elementi di pedagogia dello sviluppo e di psicologia dell'adolescenza in quanto questi si ritengono sott'intesi nel soggetto stesso di questa indagine: il liceo, la fascia di studi liceale intesa come ambiente dinamico alla presenza di studenti nella delicata fascia dei 13-18 anni. Un compendio delle informazioni sullo sviluppo adolescenziale risulterebbe in ogni modo riduttivo e

⁵¹⁶ PAOLO FABBRÌ, *Intervento nel ruolo di discussant*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, pag. 37.

semplificato, per questo, questa introduzione sull'interdisciplinarietà nella musica concederà piuttosto spazio alle strutture di contesto dalle quale non ci si può sottrarre e che costituiscono il punto di partenza. Vogliamo quindi accostare delle considerazioni di partenza sulla società della conoscenza e sulla teoria della complessità che popolano lo sfondo di questa ricerca.

È dato scontato che ci troviamo oggi nell'epoca dell'iperdisponibilità della conoscenza: la rivoluzione digitale che ci avvolge rende tutti connessi e mette a disposizione delle comunità un grandissimo numero di informazioni in modo rapido e semplice. Non è nostro compito andare qui ad esplorare i meccanismi di diffusione della conoscenza nel tempo della rivoluzione digitale ma sicuramente occorre rimarcare come, alla luce anche delle teorie di Floridi, il mondo ipertestuale esploso rende 'iperstorico' il nostro presente permettendo manipolazioni istantanee e automatiche dell'informazione e creando un nuovo ambiente di vita e apprendimento caratterizzato dalla rapidità delle esperienze *onlife*⁵¹⁷. La domanda da risolvere è quindi come riuscire a contestualizzare le abilità e le competenze richieste dagli studi liceali in questo nuovo paradigma ambientale, con rilievo alle capacità deputate agli apprendimenti musicali: memoria, ascolto, concentrazione, riflessione, manipolazione, rielaborazione autonoma e originale dei materiali oggetto di studio. Al di là delle mere elaborazioni didattiche di programmi e indicazioni, da più parti si è risposto a questa esigenza con la difesa del rigore epistemologico della disciplina, in questo caso quella musicologica. Assumere a riferimento gli assi portanti di una disciplina vuol dire quindi tenere ben salde delle conoscenze da trasmettere e permettere, all'interno di un quadro definito, la loro rielaborazione sulla base di esperienze proprie delle conoscenze esperte, cioè i processi e i metodi di lavoro dei professionisti che operano nel campo d'indagine⁵¹⁸.

⁵¹⁷ Cfr. LUCIANO FLORIDI, *La quarta rivoluzione*, Milano, Cortina, 2017.

⁵¹⁸ Le parole, e nello specifico l'intervento riguardo l'apporto dei 'saperi esperti' sono mutuati dall'intervento introduttivo di Carla Cuomo nelle giornate di Convegno per i 50 anni del DAMS di Bologna, disponibile in: DAMSLab/La Soffitta, *Convegno per i 50 anni del DAMS di Bologna*, dalla pagina facebook <https://www.facebook.com/damslab.lasoffitta>. Cfr. 2.8.3. L'intervento qui menzionato fa eco alla riflessione intavolata dall'autrice a partire da GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 13-25. Riprendiamo anche i contributi dell'autrice rivolti all'interdisciplinarietà: CARLA CUOMO, *La didattica dell'esecuzione musicale per la formazione intellettuale*, «Pedagogia più

«Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono grandi nel mettere le informazioni a disposizione; sono meno brave nel renderle accessibili e ancor meno nel renderle utilizzabili»⁵¹⁹, la domanda oggetto di studio, quindi, passa dall'essere sui contenuti, cioè sul 'cosa insegnare', ad essere 'come insegnare' nel nuovo contesto, cioè nelle nuove modalità di apprendimento. Si tratta di rifuggire il pericolo dell'illusione della conoscenza, il meccanismo per il quale si riesce ad ottenere tanto dalla vita reale pur sapendo realmente poco o niente di quello che ci circonda⁵²⁰. La comunità della conoscenza nella quale siamo immersi fa della nostra intelligenza una vera ricchezza dialogica collettiva quando in contatto con altri attori ai quali possiamo intelligentemente ricorrere per completare il nostro sapere e renderlo una conoscenza esperta. Dipanare l'illusione della conoscenza vuol dire quindi porsi in ascolto e interagire in modo ecologico ma anche mettere in atto processi attivi di scoperta e indagine. Questo non esclude l'attività personale di ricerca e movimento quale elemento chiave per ottenere un determinato livello di competenza nel settore. Proporre dei metodi di indagine, al di là degli oggetti di studio, resta realisticamente la vera domanda di ricerca qualora si voglia impiantare una riflessione sulle metodologie dell'insegnamento musicale nella scuola secondaria.

A circoscrivere lo spazio d'indagine ci può aiutare la già più volte menzionata teoria della complessità quando questa è assunta come metodo e come problema di fondo e non come risposta polivalente e autoconclusiva a problemi di ordine metodologico. Abbracciare una prospettiva di complessità in educazione vuol dire infatti fare tesoro della lezione di Morin in tutte le sue forme, prima di tutto in quella di accettazione della complessità stessa, dell'incertezza, della non-risposta. La complessità costituisce, anche nella forma dell'ambiguità reggiana⁵²¹, l'irriducibilità del caso e del disordine e il superamento di limiti di 'astrazione

didattica», III, 2011, pp. 65 – 74, e, CARLA CUOMO, *L'educazione musicale per formare alla cittadinanza*, in *Doremat – La musica della matematica, Insegnare e imparare la matematica con la musica*, a cura di A. Bianchi, C. Cuomo, G. Curti, D. Lentini, N. Magnani, R. Vagni, Modena, Digital docet, 2015, pp. 157-286.

⁵¹⁹ LUCIANO FLORIDI, *La quarta rivoluzione*, Milano, Cortina, 2017, p.97

⁵²⁰ STEVEN SLOMAN, PHILIP FERNBACH, *L'illusione della conoscenza, Perché non pensiamo mai da soli*, Milano, Cortina, 2018.

⁵²¹ ENZO CATINI, *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo, Intervista a Loris Malaguzzi*, «Bambini», II, 1988, pp. 27 – 31.

universalista'. È l'invito a tenere il tutto insieme al singolo elemento e a scansare il falso problema del rapporto tra il tutto e le sue parti, accettando la complessità logica dell'*unitas multiplex*, cioè del sistema come qualcosa di più e qualcosa di meno della somma delle sue parti⁵²². Per sistema intendiamo qui una realtà come potrebbe essere quella scolastica, per sua natura complessa, una materialità come quella del gruppo classe e del suo funzionamento, un'orchestra intesa nell'interazione tra le sue parti oppure ancora una disciplina, come la pedagogia musicale e l'insieme delle domande di ricerca che cerca di sviluppare. Accogliere l'approccio della complessità vuol dire quindi accettare che la *querelle* pratica-teoria e ogni sforzo di stabilire un loro rapporto gerarchico, si configuri, al fine, come un falso problema. Accettare questa prospettiva non deve voler dire eludere la domanda ma costruire dei quadri semiotici⁵²³ di risposta multidimensionali ove appaia chiaro che le qualità emergenti di una domanda di ricerca stimolino retroazioni sul livello delle parti: «[...] così vediamo bene in che modo la cultura, il linguaggio, l'educazione -tutte proprietà che possono esistere solo a livello della totalità sociale- retroagiscono sulle parti per consentire lo sviluppo della mente e dell'intelligenza degli individui»⁵²⁴. Approcciamo quindi la questione del policentrismo che caratterizza le istituzioni sociali, complesse e senza un unico centro direzionale, in qualche accezione acentriche, cioè senza alcun centro direzionale e allo stesso tempo centrate quando si riconoscono in un cuore decisionale. È il caso della scuola: acentrica nella libertà del metodo di insegnamento, policentrica nella condivisione di modelli di programma e centrata nel rapporto studente-discente. Lontane dall'essere delle considerazioni di astratto teorismo e proprie di un'epistemologia della conoscenza o delle scienze dell'organizzazione delle istituzioni, queste assunzioni rispondono al principio ologrammatico⁵²⁵ della conoscenza, laddove l'ologramma è un'immagine fisica che

⁵²² EDGAR MORIN, *Le vie della complessità*, in *La sfida della complessità*, a cura di M. Ceruti, G. Bocchi, Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 49 - 60.

⁵²³ Il quadrato semiotico è, semplificando, un metodo di classificazione grafica dei concetti introdotto dallo studioso di semiotica A. Greimas partendo dalla rappresentazione di due concetti opposti e rappresentando agli altri estremi altrettanti concetti contrari, contraddittori e complementari. Una prima formulazione è presente di ALGIRDAS JULIEN GREIMAS, *La semantica strutturale: ricerca di metodo*, Milano, Rizzoli, 1968.

⁵²⁴ EDGAR MORIN, *Le vie della complessità*, in *La sfida della complessità*, a cura di M. Ceruti, G. Bocchi, Milano, Feltrinelli, 1985, p. 51.

⁵²⁵ Cfr. 2.6.1.

racchiude tutte le qualità dell'insieme in ogni suo singolo punto. L'approccio ologrammatico è ormai acquisito dall'ordinamento scolastico italiano a partire dalle Indicazioni nazionali del 2012 per il primo ciclo e così capillarmente diffusosi nella nuova visione della scuola per il ventesimo secolo⁵²⁶.

Nel nuovo quadro metodologico così strutturato appare proficuo richiamare qui le tradizionali articolazioni degli scambi tra discipline elaborati dall'OCSE nel 1971 che sono stati così categorizzati:

- Disciplina: insieme specifico di conoscenze che manifesta le sue caratteristiche peculiari sul piano dell'insegnamento, della formazione, dei meccanismi interni di regolazione, dei metodi di critica e di crescita della conoscenza e dei diversi argomenti;
- Multidisciplinarietà: giustapposizione di discipline diverse, talvolta senza rapporti evidenti tra loro.
- Pluridisciplinarietà: giustapposizione di discipline più o meno vicine.
- Interdisciplinarietà: interazione esistente tra due o più discipline. Tale interazione può andare dalla semplice comunicazione di idee fino all'integrazione reciproca dei concetti ispiratori delle dell'epistemologia, della terminologia, della metodologia, delle procedure, dei dati di osservazione e dell'organizzazione della ricerca e dell'insegnamento relativi. Uno studio interdisciplinare si compone di studi provenienti da formazioni in diversi domini di conoscenze ciascuno dei quali possiede a sua volta concetti, metodi, dati osservativi e lessico propri. L'integrazione deve usare una sintesi di approcci (dal latino *inter*, cioè 'tra, in mezzo').
- Transdisciplinarietà: costituzione di un'assiomatica comune ad un insieme di discipline.⁵²⁷

È notoriamente riconosciuto come un tipo di approccio interdisciplinare possa migliorare la dimestichezza con le singole discipline esplicitando gli approcci e i

⁵²⁶ Sempre nelle Indicazioni è riportato che «L'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni, pur abbracciando tre tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli istituti comprensivi consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo di istruzione del sistema di istruzione e formazione». (*Indicazioni nazionali per il curriculum*, 2012, Cap. 3, L'organizzazione del curriculum, Continuità e unitarietà del curriculum, pag.12)

⁵²⁷ La convenzionale articolazione qui riportata viene proposta per la prima volta dall'OCSE, che ne ha fatto una griglia di riferimento globale, e è stata presentata nel volume collettaneo *International commission on the development of education*, a cura di Faure E., Herrera F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovski A., Rahnema M., Ward F., Unesco, 1972. Al documento hanno fatto seguito importanti aggiornamenti come il Rapporto della commissione Delors, edito in italiano come JACQUES DELORS, *Nell'educazione, un tesoro*, Roma, Armando, 2021, e l'aggiornamento del 2022 a cura dell'International commission on the futures of education, *Transforming education together for just and sustainable futures: statement from the international commission on the futures of education*, del 2022, la cui edizione in italiano è ancora in attesa.

metodi proprio grazie al confronto e all'integrazione quando queste non si limitino all'importare alcuni contenuti da ciascuna⁵²⁸. La didattica interdisciplinare avvicina quindi le discipline agli studenti e gli permette di manipolarne i contenuti acquisendo nuovi strumenti per risolvere problemi rendendo il sapere concretamente utile in un clima collaborativo e non competitivo.

Per far sì che l'interdisciplinarità diventi realmente una scuola di metodo e uno spazio generativo per rimodellare le conoscenze acquisite nei singoli ambiti, richiamiamo l'immagine delle strutture cognitive presenti negli statuti disciplinari di ogni disciplina. L'elencazione, una volta soddisfatta per una 'materia' esaudisce quei requisiti di nuclei fondanti che Bruner delineava per il suo curriculum verticale e costituisce un esaustivo elenco al fine di porsi domande sul valore intrinseco di ogni insegnamento. La struttura può anche essere una traccia-guida per l'elaborazione di attività interdisciplinari nelle quali ogni elemento di ciascuna disciplina rimanga saldo in quanto irrinunciabilmente contiene le informazioni essenziali di tutta la disciplina stessa, nella logica della parte e del tutto poco sopra esposta con l'aiuto di Morin. Oltre che per la creazione di attività interdisciplinari la soddisfazione di queste strutture può anche essere uno strumento di verifica per la bontà di ogni lezione o insegnamento andando a guardare come e in che quantità ogni punto è soddisfatto all'interno delle attività che vengono formulate:

1. Gli argomenti essenziali, i contenuti della disciplina.
2. I mediatori culturali, i linguaggi della disciplina.
3. La logica interpretativa, l'ermeneutica della disciplina.
4. I paradigmi investigativi, le metodologie della ricerca della disciplina.
5. I dispositivi generativi, i nuclei fondanti e nessi interdisciplinari di una disciplina.
6. I congegni euristici, i potenziali intuitivi, inventivi e creativi di una disciplina.⁵²⁹

⁵²⁸ KARRI HOLLEY, *Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education*, «Innovative Higher Education», XXXICIV, 2009, pp. 331 – 334.

⁵²⁹ FRANCO FRABBONI, *Esce il neoalfabetismo, entra la musica*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, p.210. Oltre a questa citazione, inserita nel contesto di un volume collettaneo sulla pedagogia musicale che fa seguito all'omonimo convegno tenutosi al DAMS di Bologna nel 2005, cura del Saggiatore musicale, pare opportuno rimandare a ulteriori approfondimenti sull'elaborazione pedagogica di Frabboni, contenuti nelle sue numerose pubblicazioni. Rimandiamo a: FRANCO FRABBONI, FRANCA PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001, e in FRANCO FRABBONI, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000. (Per ulteriori riferimenti al sistema formativo integrato, vedi 2.8.3)

Non è possibile chiudere questa disamina attorno all'interdisciplinarietà in musica senza menzionare un ultimo fondamentale parametro di riferimento. È il caso delle funzioni formative contenute nelle indicazioni nazionali per il curriculum del 2012⁵³⁰ alla cui stesura ha partecipato La Face nel ruolo di referente per il SagGEM. L'elaborazione delle funzioni formative della disciplina 'musica' nel curriculum della scuola del primo ciclo prendono le mosse dal testo-caposaldo di Della Casa del 1985⁵³¹ nel quale veniva elaborato un primo elenco di funzioni formative da attribuire alla musica. Le indicazioni nazionali così riprendono in apertura le istanze del gruppo di lavoro bolognese e provvedono alla ridefinizione delle funzioni formative:

L'apprendimento della musica esplica specifiche e funzioni formative, tra loro interdipendenti. Mediante la funzione cognitivo-culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali, utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento. Mediante la funzione linguistico-comunicativa la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio. Mediante la funzione emotivo-affettiva gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni. Mediante le funzioni identitaria e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose. Mediante la funzione relazionale essa instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso. Mediante la funzione critico-estetica essa sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale. In quanto mezzo di espressione e di comunicazione, la musica interagisce costantemente con le arti ed è aperta agli scambi e alle interazioni con i vari ambiti del sapere.⁵³²

L'ultima frase di questa importante premessa agli obiettivi specifici di apprendimento e alle competenze attese alla fine del primo ciclo di studi ci riporta

⁵³⁰ DM 31 Ottobre 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, Ottobre 2012.

⁵³¹ MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985.

⁵³² DM 31 Ottobre 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Musica, Ottobre 2012.

alle valenze interdisciplinari. Le sette funzioni formative che vengono svolte nel corso dei periodi precedenti, in apertura al capitolo dedicato alla musica come materia di apprendimento, sono frutto di ponderate rielaborazioni pedagogiche che puntano a fornire un'immagine dinamica della materia nella sua modalità multidirezionale di intervenire nella formazione del giovane studente⁵³³.

Ci sembra utile riportare qualche considerazione a proposito delle Indicazioni nazionali, mosse proprio da La Face:

[...] si ricava spesso l'impressione che l'accento primario sia stato posto sulla funzione linguistico-comunicativa, esaltata da un lato, ma nel contempo interpretata riduttivamente e deprivata di riferimenti articolati e puntuali alle teorie semiotiche. Si insiste genericamente sulla musica come linguaggio ma non si chiarisce in che cosa consista tale linguaggio, quale sia la sua specificità semantica, come realmente funzioni nei vari contesti storico culturali né come possa contribuire al processo di formazione. [...] è altresì vero che l'enfasi acriticamente posta, a mo' di slogan, sulla funzione linguistico comunicativa comporta per forza di cose, nell'educazione musicale, la sopravvalutazione del produttivo sull'epistemico, del fare sul conoscere.⁵³⁴

La critica appena riportata suona oggi come monito che avrebbe messo in guardia dagli sviluppi possibili del destino dell'educazione musicale nella scuola italiana. Una profezia purtroppo avveratasi proprio nel secondo ciclo di studi dove, come abbiamo da più parti osservato, la materia è scomparsa da qualsiasi liceo e, proprio al liceo musicale dove solo è superstite, è stata riduttivamente classificata, nella definizione in premessa come apprendimento tecnico-pratico⁵³⁵.

⁵³³ Raccomandiamo a tal proposito una lettura accurata del saggio di GIORGIO PAGANNONE, *Le funzioni formative della musica*, in G. Pagannone, A. Nuzzaci, *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 113 – 156. Per una disamina accurata attorno all'evoluzione delle definizioni e classificazioni delle funzioni formative si rimanda alle due tabelle in appendice al saggio appena citato che mettono in relazione quanto proposto da Della Casa (1985), riproposto da La Face (2005), dalle indicazioni ADUIM-SagGEM (2007) e infine pubblicato nelle Indicazioni del 2007.

⁵³⁴ GIUSEPPIN LA FACE BIANCONI, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, p.16.

⁵³⁵ Riportiamo qui la descrizione del liceo musicale a cui facciamo riferimento: «Il percorso del liceo musicale e coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all'apprendimento tecnico-pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per acquisire, anche attraverso specifiche attività funzionali, la padronanza dei linguaggi musicali e coreutici sotto gli aspetti della composizione, interpretazione, esecuzione e rappresentazione, maturando la necessaria prospettiva culturale, storica, estetica, teorica e

Dobbiamo anche rilevare, in vero, che le funzioni formative della musica trovavano modo per essere puntualizzate ai maestri dell'infanzia e della secondaria all'interno del testo delle indicazioni nazionali che lasciava uno spazio apposito per questo quadro di premessa iniziale. Nel contesto di questa ricerca parliamo in realtà dei licei musicali e questo ci aiuta a muovere due considerazioni: da un lato è nella struttura stessa delle indicazioni nazionali ai licei del 2012, e nella loro genesi, che il legislatore omette uno spazio per le premesse metodologiche che potesse ricondurre a riflessioni analoghe⁵³⁶. D'altro lato la mancanza di una riflessione semiotica, come nelle parole di La Face, ha condotto la visione d'insieme della musica al riduttivo approccio poetico che è stato dichiarato al primo posto nella descrizione del liceo musicale. Alcune ipotesi di lavoro sulle funzioni della musica declinate nelle discipline di indirizzo dei licei verranno avanzate nel corso della trattazione che segue che ambisce così a ristrutturare un percorso comune tra le materie di indirizzo e quelle dell'aria comune.

tecnica. Assicura altresì la continuità dei percorsi formativi per gli studenti provenienti dai corsi a indirizzo musicale di cui all'articolo 11, comma 9, della legge 3 maggio 1999, n. 124, fatto salvo quanto previsto dal comma 2» Dpr 89/2010. Per una lettura più approfondita del quadro della legge nel quale è inserita preghiamo di fare riferimento a 1.3.1.

⁵³⁶ Sulla mancanza di una premessa introduttiva nel regolamento del 2010 si era già pronunciato Della Casa commentando questa nuova impostazione, invalsa a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2004, del ministro Moratti, che qui non tratteremo profusamente in quanto riguardano il primo ciclo. La mancanza di una premessa e di opzioni metodologiche, sullo stile della più vecchia indicazione per i Piani di studio personalizzati del 1979, lascia, all'avviso dell'autore, «disorientato il docente che cerca di capire come dovrà muoversi nell'insegnamento della materia». La nuova struttura delle Indicazioni, infatti, dal 2004 in poi, presenta un elenco tabellare di obiettivi e contenuti da prediligere e standard di riferimento. L'autore insiste su come «è a partire da una certa concezione (culturale e educativa) della musica, così come dell'italiano o della storia, che si possono definire, infatti, gli ambiti di contenuto su cui operare gli obiettivi formativi da perseguire. Diversamente, non si capisce su quali basi poggino certe scelte, e le discipline appaiono come contenitori senza volto piuttosto che come ambienti organici e strutturati di apprendimento», MAURIZIO DELLA CASA, *Un impianto generale carente e nebuloso*, «Musica Domani», CXXXII, Giugno 2004.

10. LE DISCIPLINE MUSICALI IN RAPPORTO ALLE ALTRE DISCIPLINE DEL CURRICOLO

1. Problematiche e potenzialità metodologiche delle discipline musicali.

Abbiamo individuato nella mancanza di un paragrafo introduttivo alle Indicazioni nazionali per i licei la difficoltà a riferirsi alle discipline del liceo musicale in termini di ‘funzioni formative’ così come intese da Della Casa, nella prima versione del 1985⁵³⁷, e rimodulate dal gruppo di lavoro del SagGEM nel 2007, poi rimaste invariate nel 2012⁵³⁸. In queste ultime Indicazioni nazionali lo sforzo era stato quello di fornire una cornice pedagogica di riferimento che permettesse di inquadrare le funzioni, quindi i ruoli e gli obiettivi, della musica all’interno del complesso sistema dei saperi della scuola media. Era stata questa l’occasione per inserire la riflessione sulle funzioni formative della musica alle quali puntare tra scuola elementare e scuola media, cioè lungo tutto il primo ciclo. La scomparsa della materia da tutti gli istituti del secondo ciclo ha concesso invece di omettere uno spazio analogo nelle Indicazioni per i licei e di lasciare le premesse alla definizione del percorso, come contenuta nel regolamento⁵³⁹, e ai suoi obiettivi

⁵³⁷ MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985.

⁵³⁸ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola del primo ciclo, Musica*, Settembre 2012. Cfr. 3.9.2.

⁵³⁹ DPR 89/2010 *Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, a norma dell’articolo 64, c.4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133*. Per un confronto con la genesi della normativa cfr. 2.6.1. Per la genesi della riforma da cui proviene, nel più ampio contesto della storia della scuola secondaria cfr. 1.3.1. Per comodità riportiamo qui il testo dell’art.2, c.2, del DPR 89/2010: «I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, e acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro». A seguire, per lo specifico, art. 7, c.1 «Il percorso del liceo musicale e coreutico, articolato nelle rispettive sezioni, è indirizzato all'apprendimento tecnico-pratico della musica e della danza e allo studio del loro ruolo nella storia e nella cultura. Guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità e a maturare le competenze necessarie per acquisire, anche attraverso specifiche attività funzionali, la padronanza dei linguaggi musicali e coreutici sotto gli aspetti della composizione, interpretazione, esecuzione e rappresentazione, maturando la necessaria prospettiva culturale, storica, estetica, teorica e tecnica. Assicura altresì la continuità dei percorsi formativi per gli studenti provenienti dai corsi a indirizzo musicale di cui all'articolo 11, comma 9, della legge 3 maggio 1999, n. 124, fatto salvo quanto previsto dal comma 2».

specifici di apprendimento, questa volta per ciascuna materia d'insegnamento⁵⁴⁰ declinati nel DI 211/2010⁵⁴¹.

Le materie vengono qui presentate con un breve paragrafo iniziale dal titolo 'linee generali e competenze' per poi proseguire con gli obiettivi specifici di apprendimento che provvedono ad una elencazione più dettagliata dei meri contenuti. Le linee generali sono costruite su due periodi che sviluppano i contenuti della materia 'nel corso del quinquennio' e 'al termine del percorso liceale', eccezion fatta per EI che presenta un richiamo al 'profilo di entrata'. Gli obiettivi specifici, proprio in quanto tali, non lasciano spazio alle declinazioni di competenze o di profili di interdisciplinarietà che vanno perciò letti in trasparenza all'interno del breve paragrafo iniziale riguardo le linee generali e competenze, sebbene anche questo si riveli piuttosto scarno. Procederemo ora a dare lettura di quanto riportano le linee generali per ciascuna disciplina cercando di raccordarle con le funzioni formative così come classicamente intese dalle definizioni assodate per il primo ciclo. L'obiettivo è quello di costruire così dei profili comuni per le discipline musicali che condividono non solo il linguaggio della musica in sé, ma anche gli altri obiettivi formativi generali, adeguati al percorso dell'istruzione secondaria superiore. Queste riletture sono basate principalmente sul lavoro di Della Casa e di La Face, come risultato dalle Indicazioni del 2012, nell'intenzione di fornire alla disciplina un valore superiore al mero piano linguistico-comunicativo sul quale si rischia l'appiattimento⁵⁴². Una tabella riassuntiva complessiva⁵⁴³ viene lasciata alla consultazione nell'ottica di restituire un quadro d'insieme sulle funzioni formative della musica così come individuate nel regolamento per i licei. Nella suddetta tabella sono segnalate anche le competenze proposte più evidentemente trascurate

⁵⁴⁰ Ci riferiremo alle discipline con le sigle relative: esecuzione e interpretazione (EI); laboratorio di musica d'insieme (LMI); storia della musica; teoria analisi e composizione (TAC); tecnologie musicali (TEC).

⁵⁴¹ Decreto Interministeriale 211, del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art.10, c.3, del DPR 89/2010*.

⁵⁴² GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, p.16, cfr. 3.9.2.

⁵⁴³ Allegato Tabella 9, *Funzioni formative per le discipline del liceo musicale*.

volendo lasciare uno spunto di riflessione sulle ‘occasioni mancate’ che avrebbero concorso a fare del liceo qualcosa di più di un indirizzo professionalizzante.

Esecuzione e interpretazione è la prima disciplina che viene presentata in seguito alle discipline di area comune. Ricordiamo brevemente che per esecuzione e interpretazione (EI) intendiamo lo studio dei singoli strumenti che avviene nel corso di lezioni individuali per un primo strumento (elettivo e già noto allo studente al momento dell’ammissione) e per un secondo strumento, complementare al primo nell’alternanza tra monodico e polifonico. Riportiamo quindi il testo delle linee generali e delle competenze attese:

Il profilo d’entrata, tramite l’accertamento previsto, individua nello studente il possesso di un adeguato livello di competenze in ingresso in ordine alla formazione del suono, alle tecniche di base che consentono di affrontare brani di media difficoltà, nonché al possesso di un basilare repertorio di brani d’autore, per quanto attiene all’esecuzione e all’interpretazione con lo strumento scelto. Nel corso del quinquennio lo studente sviluppa notevoli capacità tecnico-esecutive e interpretative mediante lo studio di un primo strumento integrato, a seconda delle caratteristiche monodiche o polifoniche dello stesso, da un secondo strumento avente caratteristiche funzionali complementari (polifoniche, ovvero monodiche). Al termine del percorso liceale, lo studente avrà acquisito capacità esecutive e interpretative alle quali concorreranno: lo sviluppo di un proprio adeguato metodo di studio e di autonoma capacità di autovalutazione; l’acquisizione di un ricca specifica letteratura strumentale (autori, metodi e composizioni), solistica e d’insieme, rappresentativa dei diversi momenti e contesti della storia della musica (nell’evoluzione dei suoi linguaggi) fino all’età contemporanea; la progressiva acquisizione di specifiche capacità analitiche a fondamento di proprie scelte interpretative consapevoli e storicamente contestualizzabili; la maturazione progressiva di tecniche improvvisative (solistiche e d’insieme) e di lettura/esecuzione estemporanea; la conoscenza dell’evoluzione storica delle tecniche costruttive degli strumenti utilizzati e della principali prassi esecutive a loro connesse.⁵⁴⁴

La tabella riassuntiva lascia spazio all’evidenza di quanto la funzione linguistico-comunicativa sia di gran lunga la più curata. I rischi di questo sbilanciamento erano già stati resi noti dall’intervento di La Face menzionato poco sopra e alla fine del capitolo subito precedente. Non è insito nella disciplina privilegiare l’aspetto comunicativo, anzi, sarebbe possibile e opportuno inserire, all’interno delle pratiche

⁵⁴⁴ Decreto interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, *Profilo d’entrata, Liceo musicale*.

didattiche anche una consapevolezza organologica attorno all'evoluzione storica dello strumento e incentivarne l'aspetto critico-estetico, come inteso in Della Casa, per cogliere il valore relativo dei messaggi sonori e controllarne le funzioni 'demistificando i ruoli' nel pieno apprezzamento di una dimensione poetico-immaginativa. Queste pratiche, connesse con la conoscenza del linguaggio, riescono a rifuggire i vezzi stilistici non controllati e spesso arbitrari ai quali è possibile assistere in presenza di esecuzioni dilettantistiche.

Segue la trattazione di linee generali e competenze per TAC, per le quali rimandiamo ancora alla tabella che ne vuole organizzare le funzioni formative:

Nel corso del quinquennio lo studente acquisisce familiarità con le strutture, i codici e le modalità organizzative e espressive del linguaggio musicale, sia impadronendosi dei principali concetti legati ai sistemi di regole grammaticali e sintattiche maggiormente in uso (modalità, tonalità, sistemi popolari e contemporanei), sia maturando la capacità di produrre semplici composizioni che utilizzino tali sistemi di regole. Al termine del percorso liceale lo studente padroneggia i codici di notazione dimostrando di saperli utilizzare autonomamente e consapevolmente sia sul piano della lettura sia su quello della scrittura. È in grado di leggere con la voce e con lo strumento brani monodici e polifonici, anche in contrappunto imitato e in differenti chiavi, di rappresentarne aspetti morfologici e sintattico-formali attraverso il corretto movimento e utilizzo del corpo e di trascrivere, sotto dettatura, semplici brani nella loro interezza individuandone l'ambito ritmico-metrico, armonico e intervallare, nonché le dinamiche e l'agogica. Tale padronanza, fondata sul progressivo affinamento dell'orecchio musicale, conduce lo studente a saper analizzare, all'ascolto e in partitura, opere di vario genere, stile e epoca, cogliendone caratteristiche morfologiche (dal punto di vista ritmico, melodico, dinamico e timbrico) e relazioni sintattico-formali, rappresentandole anche attraverso schemi di sintesi pertinenti, utilizzando una terminologia appropriata e individuando i tratti che ne determinano l'appartenenza a un particolare stile e genere musicale. Sul piano compositivo lo studente padroneggia i diversi procedimenti armonici, anche contemporanei, rintracciandoli in brani significativi attraverso appropriate tecniche di analisi e servendosi per improvvisare, per armonizzare melodie e per produrre arrangiamenti e composizioni autonome o coordinate ad altri linguaggi (visivo, teatrale, coreutico), senza escludere il ricorso agli strumenti offerti dalla tecnologia attuale. La capacità di scrivere e arrangiare per singoli strumenti e insiemi strumentali/vocali dovrà fondarsi sulla conoscenza degli strumenti e delle tecniche

di strumentazione, dello sviluppo delle forme musicali e degli elementi della retorica musicale.⁵⁴⁵

Anche in queste definizioni è facile riscontrare la prevalenza della funzione linguistico-comunicativa intesa come concatenazione di saperi procedurali, con un riferimento alla pratica del solfeggio tradizionalmente inteso che consente di ‘rappresentare gli aspetti morfologici e sintattici formali dei brani attraverso il corretto movimento e l'utilizzo del corpo’. Lo sviluppo dell'orecchio musicale riporta ad una forma di allenamento ginnico più che a una competenza di sviluppo di un orecchio interno e contestualizzato sui quadri specifici di situazioni analitiche. Anche in questa disciplina la descrizione è stata volutamente tenuta slegata dall'aspetto storico e critico-estetico recependoli come quadri di contesto, si suppone, irrinunciabili, alla pratica compositiva. È questo il contesto in cui il ‘fare’ cioè comporre e solfeggiare, è lontano dal sapere, come suonare ma nell'accezione di interpretare, attribuire significato, sviluppare rappresentazioni personali della realtà o contestualizzare in una tradizione culturale. Manca infatti il profilo dell'autonomia di scelte e di procedimenti estetici che rispondano ad un gusto formale sapientemente declinato e giustificato, oltre che a procedure formali e rapporti di senso interni al linguaggio.

Appare invece più completa, sotto il profilo delle funzioni formative, la presentazione di linee generali e competenze per storia della musica:

Al termine del percorso lo studente ha acquisito familiarità con la musica d'arte di tradizione occidentale; conosce un'ampia varietà di opere musicali significative d'ogni epoca, genere e stile grazie all'ascolto diretto di composizioni integrali (o di loro importanti porzioni) coordinato con la lettura e l'analisi sia del testo verbale, ove presente, sia della partitura; è consapevole del valore in sé rappresentato da un ascolto attento di strutture musicali complesse che risponda, prima che al soddisfacimento di un obbligo scolastico, a un'autonoma curiosità intellettuale e estetica; conosce il profilo complessivo della storia della musica occidentale di tradizione scritta; sa riconoscere e collocare nei quadri storico-culturali e nei contesti sociali e produttivi pertinenti i principali fenomeni artistici, i generi musicali primari e gli autori preminenti, dal canto gregoriano ai giorni nostri; sa distinguere e classificare le varie fonti della storia della musica (partiture; testi poetici per musica;

⁵⁴⁵ Decreto interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, *Obiettivi specifici di apprendimento, Esecuzione e interpretazione*.

trattati; documenti verbali, visivi, sonori, audiovisivi; testimonianze materiali); riconosce per sommi capi l'evoluzione della scrittura musicale; descrive almeno le primarie caratteristiche strutturali e foniche degli strumenti dell'orchestra sinfonica; legge, interpreta e commenta testi musicali, attraverso gli strumenti della descrizione morfologica e stilistica, individuando sia la specificità estetica dei fenomeni musicali in sé, sia gli esiti della loro pianificata interazione con mezzi espressivi diversi (poetici, teatrali, filmici, architettonici, ecc.). Lo studente coglie le differenze che delimitano il campo della storia della musica rispetto al dominio di due territori contigui, ad essa peraltro collegati da importanti connessioni: da un lato, lo studio delle musiche di tradizione orale (con un'attenzione particolare per la musica popolare italiana, da nord a sud); dall'altro, la prospettiva sistematica nella descrizione e analisi dei fenomeni musicali (estetica musicale; psicologia della musica; sociologia della musica; ecc.). È in grado di verbalizzare a voce e per iscritto l'esperienza dell'ascolto di musiche di varie epoche per mezzo di categorie lessicali e concettuali specifiche, e di tematizzare la dimensione storica implicita in tale esperienza, riconoscendo tanto l'attualità estetica dell'opera d'arte musicale nel momento della sua fruizione quanto il suo significato di testimonianza d'un passato e d'una tradizione prossimi o remoti.⁵⁴⁶

Il riferimento all'ascolto mette al riparo la disciplina dallo studio nozionistico e slegato ai contesti, come è proprio della materia in sé. Ricordiamo che, come appare nelle specifiche degli obiettivi che seguono al testo del regolamento, il primo biennio è riduttivamente dedicato all'ascolto di alcune opere del repertorio e così conseguentemente lo studio diacronico della storia della musica viene compresso sui tre anni terminali sacrificando, per forza di cose, alcuni repertori e alcune esperienze estetico-compositive.

Un ulteriore momento di riflessione mancato su ulteriori funzioni formative appare evidente nella descrizione del laboratorio di musica d'insieme. La materia si distingue in quattro sottosezioni che non vengono trattate nel testo delle indicazioni: canto e esercitazioni corali; musica d'insieme per strumenti a fiato/musica d'insieme per strumenti ad arco; musica da camera. L'articolazione della musica d'insieme è lasciata al PTOF d'Istituto sulla base delle collaborazioni con gli AFAM e della composizione delle classi al fine di equilibrare le competenze strumentali degli studenti:

⁵⁴⁶ Decreto interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, *Obiettivi specifici di apprendimento, Storia della musica*.

Nel corso del quinquennio lo studente si esercita nell'esecuzione/interpretazione di composizioni vocali e strumentali di musica d'insieme, diverse per epoche, generi, stili e tradizione musicale, e acquisire elevata padronanza: sia in contesti esclusivamente musicali, sia in forma scenica (ovvero in rapporto ad altre forme espressive artistiche performative quali la danza, il teatro ecc.). In particolare, al termine del percorso liceale, lo studente avrà maturato elevate capacità sincroniche e sintoniche (nella condivisione espressiva degli aspetti morfologici: ritmici, metrici, agogici, melodici, timbrici, dinamici, armonici, di fraseggio), nonché elevate capacità di ascolto, di valutazione e autovalutazione, nelle esecuzioni di gruppo. Lo studente dovrà infine possedere appropriati strumenti di lettura e di interpretazione critica (anche filologica) delle partiture studiate, nonché adeguate capacità improvvisative nella musica d'insieme.⁵⁴⁷

Ad una prima lettura quello che manca o che viene dato sott'inteso è nuovamente l'obiettivo dell'autonomia, nella lettura, nell'esecuzione e infine nella concertazione dei repertori, in ensemble cameristici. Potrebbe essere questo un tipo di approccio che non solo punta alla responsabilizzazione nello studio ma anche a quella, finora mai menzionata, funzione relazionale che vede le pratiche volte alla capacità di instaurare relazioni interpersonali e gruppalì che aprono scenari di significazione evidenti nella scuola media e qui lasciati sott'intesi, sebbene dischiudano un grande potenziale formativo proprio nella costruzione di competenze relazionali. Questo è l'aspetto più dichiaratamente democratico della disciplina, quello in grado di innescare cambiamento nella comunità di apprendimento, di attivare i processi di educazione alla cittadinanza e di sfruttare il momento scolastico come occasione formativa a tutto tondo.

Un'ultima riflessione è dedicata alla materia TEC, così declinata nelle indicazioni, ancora una volta con qualche omissione di facile individuazione:

Nel corso del quinquennio lo studente acquisisce padronanza delle diverse tecnologie informatiche e multimediali. A partire dall'utilizzo di software di editing del suono e della notazione musicale, con particolare riferimento agli strumenti studiati, lo studente è in grado di gestire le principali funzioni dell'editing musicale al fine di elaborare materiali audio di supporto allo studio e alle proprie performances (anche in direzione creativa) e di coordinare consapevolmente le interazioni tra suono e altre forme espressive (gestuali, visive e testuali). È in grado di configurare/organizzare uno studio di home recording per

⁵⁴⁷ Decreto interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, *Obiettivi specifici di apprendimento, Laboratorio di musica d'insieme*.

la produzione musicale in rapporto a diversi contesti operativi e di utilizzare le tecniche e gli strumenti per la comunicazione e la creazione condivisa di musica in rete, giungendo ad eseguire basilari elaborazioni e sperimentazioni su oggetti sonori. Al termine del percorso liceale lo studente sa acquisire, elaborare e organizzare segnali provenienti da diverse sorgenti sonore (attraverso la rete o realizzando riprese sonore in contesti reali in studio, con un singolo strumento, un piccolo organico ecc.), utilizzandoli coerentemente nello sviluppo di progetti compositivi, anche riferiti alle opere ascoltate e analizzate. A partire dalla conoscenza critica dell'evoluzione storica della musica elettroacustica, elettronica e informatico-digitale, delle sue poetiche e della sua estetica, lo studente padroneggia appropriate categorie analitiche relative all'impiego della musica in vari contesti espressivi musicali e multimediali e utilizza consapevolmente i principali strumenti messi a disposizione dalle nuove tecnologie digitali e dalla rete in ambito musicale per giungere alla realizzazione di progetti compositivi e performativi che coinvolgano le specifiche tecniche acquisite.⁵⁴⁸

Così declinata la materia è un esercizio tecnico e appare fondata sull'elencazione di un insieme di pratiche, asciugate dagli apporti culturali alla quale non viene attribuita alcuna rilevanza se non per 'basilari elaborazioni e sperimentazioni su oggetti sonori', quando comunque lo spazio dato, in termini orari, è più che sufficiente ad innalzarsi dal livello 'basilare', potendo contare su due ore settimanali per cinque anni, appoggiandosi quindi alla possibilità di un insegnante titolare con buona continuità didattica. La descrizione qui presente invece si avvicina incredibilmente a quella di un istituto tecnico⁵⁴⁹ sebbene, in sé, potrebbe afferrare

⁵⁴⁸ Decreto interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, *Obiettivi specifici di apprendimento, Tecnologie musicali*.

⁵⁴⁹ Per rendere utile il confronto con una disciplina di un istituto tecnico riportiamo i risultati di apprendimento espressi in termini di competenze per Tecnologie e progettazione di sistemi informativi e di telecomunicazioni nell'Istituto tecnico indirizzo informatica e telecomunicazioni: «La disciplina, nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe, concorre in particolare al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'indirizzo, espressi in termini di competenza: sviluppare applicazioni informatiche per reti locali o servizi a distanza; scegliere dispositivi e strumenti in base alle loro caratteristiche funzionali; gestire progetti secondo le procedure e gli standard previsti dai sistemi aziendali di gestione della qualità e della sicurezza. gestire processi produttivi correlati a funzioni aziendali; configurare, installare e gestire sistemi di elaborazione dati e reti; redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali. L'articolazione dell'insegnamento di Tecnologie e progettazione di sistemi informatici e di telecomunicazioni in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe. Questa disciplina si presta, particolarmente al quinto anno, al consolidamento delle competenze caratteristiche dell'indirizzo nella realizzazione di un progetto tecnologico in cooperazione con le altre discipline di indirizzo» (DPR 88/2010). Come si può vedere, qui intese in forma di competenze, l'elencazione consiste in una serie di pratiche che prediligono attività operative scurve dalla

altri appigli: approfondire i linguaggi della musica d'arte del secondo novecento spesso trascurata sotto il profilo storico dalla compressa storia della musica in un triennio, con l'interesse per le esperienze del Novecento musicale ormai consacrate alla storiografia e non di meno sotto il profilo compositivo. Solo a titolo esemplificativo, lo studio delle partiture di L. Berio, L. Nono, K. Stockhausen, G. Ligeti, I. Xenakis, E. Varèse e molti altri autori a noi vicini, rappresentano un punto di partenza utile alla riflessione da un lato sull'utilizzo dell'elettronica e dall'altro sull'evoluzione del gusto elettroacustico e della sintesi nella musica di oggi che gli studenti frequentano da meri spettatori. Si tratta della funzione 'critico-estetica' che fornisce, in seno al linguaggio musicale, gli strumenti per 'orientarsi consapevolmente nell'universo condizionante dei messaggi sonori per coglierne il valore relativo e demistificarne i ruoli'⁵⁵⁰. Intervenire attivamente sulle opere e i procedimenti compositivi del Novecento storico vuol dire quindi appropriarsi di quella dimensione poetico-immaginativa ed emanciparsene nell'espressione personale consapevole. Indubbiamente i docenti di tecnologie musicali hanno ricavato gli spazi utili a questa riflessione anche al fine di intercettare la crescente richiesta nei confronti delle nuove professionalità musicali che viene dai ragazzi che, oltre al bombardamento mediatico dato dal successo dei 'producers' arriva dagli sbocchi che gli si prospettano nelle discipline del design del suono, dell'informatica e dell'ingegneria musicale⁵⁵¹. Inserirli dichiaratamente nella descrizione della disciplina fornisce un appiglio importante per includere questi elementi nei programmi curricolari quali elementi irrinunciabili.

Presentiamo, in chiusura, una tabella riassuntiva sulla collocazione delle funzioni formative per ogni materia, sintetizzante rispetto a quella negli allegati, nella speranza di restituire un quadro generale di come le discipline sono state intese e organizzate e nell'intenzione di rendere la complessità delle carenze e delle

riflessione critico-culturale, imperniata su conoscenze procedurali, d'accordo con il PECUP degli istituti tecnici.

⁵⁵⁰ MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985.

⁵⁵¹ A titolo di riflessione e di curiosità riportiamo qui l'esempio della laurea triennale in Tecnico del suono (AFAM – DCPL61) della scuola civica di musica di Milano il cui piano di studi è consultabile in <https://musica.fondazionemilano.eu/uploads/corsi/IRMus-TS-Triennio-piano-di-studi-22-23.pdf>.

aspettative possibili che si sarebbero potute attendere dalle materie istituite per il liceo musicale. La tabella ci sembra esaustiva in sé notando la presenza

preponderante della componente linguistico-comunicativa e le mancanze ravvisate o date per sott'intese che si è voluto esplicitare in corso di trattazione.

Funzioni formative	Competenze specifiche (esecuzione e interpretazione)	Competenze specifiche (teoria, analisi e composizione)	Competenze specifiche (storia della musica)	Competenze specifiche (musica d'insieme)	Competenza specifica (tecnologie musicali)
Cognitivo-culturale	✓ ¹		✓	×	✓
Linguistico-comunicativa	✓	✓	✓	✓	
Emotivo-affettiva				×	
Identitaria e interculturale	×	×	✓	×	
Relazionale				×	
Critico-estetica		×	×	×	

2. Apprendimenti interdisciplinari tra discipline musicali e di area comune

Sulle possibilità di costruire un approccio interdisciplinare per gli insegnamenti nella scuola secondaria ci siamo già soffermati nel corso della trattazione precedente. Qui intendiamo invece individuare un momento deputato alla realizzazione di queste attività di modo che possano dischiudere il potenziale formativo delle discipline musicali nel liceo secondo i parametri pedagogici presi in premessa dalle funzioni formative di La Face e Della Casa come interpretate nelle Indicazioni nazionali. Non ci occuperemo quindi qui di tracciare ipotesi di coniugazione tra le discipline o di abbozzare attività interdisciplinari funzionali al

liceo, che esulerebbero dal principio metodologico di questo lavoro, se non per qualche spunto isolato. Piuttosto individueremo nella certificazione delle competenze il luogo specifico deputato alla riflessione sulle competenze trasversali dello studente, anche nell'intenzione di farne uno strumento valutativo e oggettivamente racchiuso nel processo integrale di valutazione degli studenti.

L'occasione di avvio del lavoro interdisciplinare ci viene fornita nuovamente da Della Casa, impegnato a strutturare un ponte tra semiotica e pedagogia al fine di sviluppare una 'competenza segnica' che permetta di superare una «sperimentazione emozionale e affettiva di tipo immediato» per una crescita più ampia del soggetto grazie ad «intersezioni continue fra espressività e cognitività, fra esperienze di sé e del mondo»⁵⁵². A maggior ragione, per la musica, l'interdisciplinarietà si realizza attraverso l'incontro, la collaborazione e l'integrazione di competenze disciplinari che debbono essersi in precedenza costituite attraverso la conoscenza della materia di modo da evitare di cadere in un 'bricolage superficiale' da cui la scuola deve in ogni modo tutelarsi⁵⁵³. Nell'articolo appena citato e nel numero della rivista che eleggiamo a punto di partenza, gli autori avevano sviluppato riflessioni attorno all'ipotesi di un curriculum unitario per la musica nella scuola, alla luce dell'auspicata riforma dei cicli che si prospettava con il progetto del ministro Berlinguer⁵⁵⁴, includendo quindi studenti e programmi tra i 6 e i 16 anni per il raggiungimento dell'obbligo scolastico. È avviso di Della Casa, seguito dai docenti di pedagogia musicale dei conservatori,⁵⁵⁵ che nella scuola secondaria superiore la musica non possa essere presente come disciplina 'a mezzo servizio', bensì una musica come 'signora esigente'⁵⁵⁶, non solo o storica o produttiva, ma comunque risultante dalla sintesi di tre assi: produttivo (elaborazione ed espressione); critico-comprensivo (ascolto interattivo e confronto con le opere

⁵⁵² MAURIZIO DELLA CASA, *La ricerca in semiologia, Educare ai linguaggi oltre la parola*, Brescia, La Scuola, 1980, p. 59.

⁵⁵³ MAURIZIO DELLA CASA, *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, «Musica Domani», CVIII, 1998, p.5.

⁵⁵⁴ Cfr. 2.3.1.

⁵⁵⁵ Il numero 108 della rivista *Musica Domani* presenta interventi attorno alla riforma auspicata da Berlinguer di Anna Maria Freschi, Roberto Neulichedl e Luca Marconi, coniugando così le letture provenienti dai docenti di pedagogia dei Conservatori.

⁵⁵⁶ Nelle parole di Paolo Fabbri riportate in apertura al capitolo nove della pubblicazione: PAOLO FABBRI, *Intervento nel ruolo di discussant*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face Bianconi, F. Frabboni, Franco Angeli, 2008, pag. 37.

in forza della loro osservazione e interpretazione); storico-contestuale (nei rapporti con il contesto temporale quale espressione della cultura e delle sue trasformazioni).

Nel contributo qui menzionata l'autore ci regala un'ulteriore specifica premessa di fondo che a nostro avviso si presta alla circostanza interdisciplinare e orienta in modo comune tutti gli insegnamenti musicali del ciclo superiore: dato per assodato che l'approccio storico sia lo sfondo integratore irrinunciabile per la presa di coscienza del linguaggio musicale si vuole distinguere una duplice varietà di approcci storici. Da una parte, una storia della musica proposta come monumento e quindi inscalfibile, oggetto esterno alla riflessione personale. Da un'altra parte una storia della musica presentata come documento, cioè, orientata al contesto⁵⁵⁷. Intendiamo quindi una storia della musica intesa come storia della circolazione di idee, della ricezione di opere, di rapporti con il mercato pubblico, con luoghi ed effetti sociali, ben diversa dall'analisi, sempre pur valida e formativa, dell'oggetto storico a sé stante, con il monumento. Pare ovvio che documento e monumento non sia autoescludenti o alternativi ma possano o debbano compenetrarsi a vari livelli di difficoltà da selezionare di volta in volta rispetto, ad esempio, al livello di conoscenze pregresse della classe o dello studente con il quale ci confrontiamo. Veniamo quindi alle conclusioni accennate nell'articolo usato come punto di partenza: nel secondo ciclo di istruzione è necessario usare una sintesi di approcci conoscitivi da operare in ogni contesto. Queste formulazioni non sono solo valide e affascinanti in sé ma forniscono alla progettazione delle attività didattiche una consapevolezza maggiore delle funzioni formative che si vuole elicitare. La storia come documento offre punti di accesso alle altre discipline e così pervade il curriculum agevolando il lavoro dei docenti che possono inserire la riflessione storica in tutti gli aspetti della pratica. I vantaggi in termini di competenza sono evidenti e pare anche superficiale tentarne un'elencazione e una specificazione, basti pensare ai vantaggi che ne traggono le pratiche esecutive, l'ascolto critico, l'interpretazione diacronica delle opere del repertorio, la capacità di orientamento nell'offerta musicale e la competenza estetica derivante. Per dirla con le parole di un altro autore

⁵⁵⁷ MAURIZIO DELLA CASA, *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, «Musica Domani», CVIII, 1998.

«L'interdisciplinarietà come officina di metodo è quello spazio cognitivo generativo dove si possono smontare e rimontare le conoscenze acquisite e produrre 'nuovi nuclei generativi' (mettendo in crisi, rompendo e aggiustando logicamente le sequenze cognitive) da inquadrare, successivamente, nei molteplici percorsi curriculari trasversali e interdisciplinari»⁵⁵⁸ per fare questo, aggiungiamo noi, abbiamo bisogno di una storia della musica come documento trasversale che si faccia testimonianza della storia delle idee, nell'intenzione di superare l'atemporalità della pratica musicale. Una premessa di fondo fondamentale ora che ci vogliamo addentrare nei modi e negli intrecci interdisciplinari da fornire alle attività didattiche.

Stante questa cornice declinata su tre assi (produttivo, critico-interpretativo, storico-contestuale) e una volta specificato il ruolo preminente di quale approccio storico sia auspicabile proporre, è possibile configurare obiettivi di apprendimento di contenuti e di prestazioni, come magistralmente proposti dalle Indicazioni nazionali, ma anche di obiettivi di sintesi, cioè, obiettivi contestuali che combinano conoscenze e procedure in un contesto applicativo⁵⁵⁹. Ci sforziamo di seguire le indicazioni di Della Casa del 1998 e delineiamo delle proposte sulla base dei diversi obiettivi rintracciati: per obiettivi di contenuto abbiamo semplicemente da che scegliere nel lungo elenco consegnatoci dalle Linee guida per i licei, che, nell'intenzione di individuare competenze spesso si sono attenute ad elencare obiettivi di contenuto specifici come la conoscenza delle scale, degli accordi, dei software di programmazione. Ancora più semplice è individuare gli obiettivi di prestazione, tutti riferiti alla performance e all'aspetto poetico: mantenere un corretto assetto fisico nell'esecuzione, leggere la partitura in diverse chiavi, progettare uno studio di registrazione. Quelli che mancano sono proprio gli obiettivi di sintesi che l'autore esemplifica come contestuali o, possiamo riprendere, combinati⁵⁶⁰, come potrebbe essere 'identifica il valore espressivo degli elementi

⁵⁵⁸ FRANCO FRABBONI., *Esce il neoanalfabetismo, entra la musica*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di La Face G., Frabboni F., Franco Angeli, Milano, 2008, p.37.

⁵⁵⁹ MAURIZIO DELLA CASA, *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, «Musica Domani», CVIII, Settembre 1998, p.11.

⁵⁶⁰ Riportiamo l'esempio di obiettivo di sintesi «sceglie la musica adatta ad accompagnare le diverse fasi di un racconto filmico» (MAURIZIO DELLA CASA, *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, «Musica Domani», CVIII, 1998, p.8)

dinamici e agogici presentati in partitura'. Questi ultimi obiettivi di sintesi si prestano più degli altri alla compartecipazione delle discipline extra-musicali coinvolgendo più approcci conoscitivi in un meccanismo ricorsivo di apprendimento che ne fa un insegnamento di prospettiva costruttivista. Avanziamo degli esempi, a dir poco riduttivi: colloca le caratteristiche essenziali dell'opera musicale nel quadro storico del sistema socioeconomico di riferimento motivandone le relazioni; collega le caratteristiche della produzione musicale di un'epoca con quelle letterarie-poetiche individuando panorami e finalità comuni ai due approcci; utilizza un testo narrativo e un coevo brano musicale per illustrare le motivazioni estetiche delle scelte operate.

La declinazione di attività interdisciplinari con la materia letteraria è la più evidente, se accuratamente strutturata: leggere, analizzare, eseguire un brano musicale evidenziando le strutture retoriche (incisi, frasi, periodi), le componenti armoniche che sviluppano la funzione comunicativa e rapportarle ad un testo narrativo, magari coevo, di cui la melodia si fa tramite. Sono esemplari moltissime delle melodie proposte nelle sonate settecentesche per strumento solista e basso continuo che rientrano correntemente nei programmi di esecuzione e interpretazione degli strumenti musicali (sia principale che complementare), nel programma di TAC, nei laboratori di musica d'insieme e negli obiettivi didattici della lingua italiana⁵⁶¹.

Con queste accennate esemplificazioni veniamo quindi alla certificazione delle competenze quale strumento valutativo che dia rinnovato impulso alla pratica interdisciplinare. Abbiamo già visto come il processo di definizione del modulo di certificazione delle competenze musicali abbia impegnato la Rete nazionale dei

⁵⁶¹ Un esempio dettagliatamente sviluppato di un'attività analoga è sviluppato in CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione, Orientamenti per la pedagogia e la didattica dell'ascolto*, Milano, Franco Angeli, 2018, pp. 110-116. L'esempio qui indicato riporta un'attività costruita sul celebre Minuetto di Bach in Sol maggiore BWV 114, dal Libro di Anna Magdalena. La struttura dell'attività, come presentata, è declinabile per tutti i livelli di studi compreso quello del liceo musicale dove però, diversamente da altri periodi d'istruzione, si può aprire a un approccio incrociato con la storia della musica. Proponiamo inoltre che l'attività primaria di riconoscimento degli elementi dialogici del brano musicale sia un prerequisito e non parte integrante della lezione operativa. Intendiamo quindi che lo studente può essere lasciato in autonomia alla definizione di incisi, frasi, periodi, proponendo arcate e respiri (nel caso di una sonata barocca) che saranno oggetto di riflessione nel momento della lezione e che, storicamente contestualizzati con l'aiuto del docente, porteranno a un'autonomia e a una chiarezza di fraseggio di cui gioverà non solo l'esecuzione fluida e lineare del brano in sé ma anche la comprensione complessiva del repertorio come opera d'arte.

licei musicali, con il coinvolgimento di Invalsi e Indire⁵⁶². Il frutto del lavoro fatto ha portato quindi, non solo ad un modello unico nazionale per la certificazione delle competenze, ma anche alla definizione di un nuovo ‘asse musicale’, compilato dai docenti del dipartimento musicale alla fine del secondo e del quinto anno⁵⁶³. Un momento importante per realizzare un documento, in sede di consiglio di classe unitario, che lo studente conserverà nel suo portfolio permanente. Allo stesso tempo però, i consigli di classe provvedono a compilare altrettanti modelli per i restanti assi: asse dei linguaggi (italiano e lingua straniera); asse matematico (matematica e fisica); asse scientifico-tecnologico (scienze naturali); asse storico-sociale (storia e filosofia)⁵⁶⁴. Ci si domanda quindi se non fosse più opportuno, proprio nell’ottica di uno scambio tra le discipline, prevedere l’inserimento delle competenze attese per l’asse musicale all’interno dell’asse dei linguaggi o contemplare la possibilità di una compilazione condivisa che inserisse l’asse musicale all’interno degli altri come indicatore aggiuntivo. Questo andrebbe a rimarcare la necessità di comprensione globale del percorso dello studente ma anche la condivisione degli obiettivi raggiunti favorendo attività cross-disciplinari che vedano i docenti a confronto sulla competenza dimostrata dallo studente, momento altrimenti mancante e la cui assenza concorre a strutturare anche nel corpo docente quell’isolamento della disciplina di cui abbiamo parlato diffusamente. Abbiamo visto invece come, nelle certificazioni musicali, da più parti lungo la penisola, il momento della compilazione dell’asse musicale si trasformi in un ulteriore momento di verifica, slegato spesso dall’attività curricolare, contribuendo a preservare il meccanismo di protezionismo disciplinare che già molto ha incrinato gli sviluppi dell’insegnamento musicale. Non si ravvede peraltro il motivo per il quale la compilazione degli assi di competenze delle discipline debba restare chiuso in ciascun dipartimento quando la condivisione del percorso musicale di uno studente con il docente di lettere o di storia può essere, a ragion veduta, occasione per la compenetrazione dei singoli lavori disciplinari. Il docente di italiano che si

⁵⁶² Cfr. 2.6.5.

⁵⁶³ Vedi allegato modello certificazione delle competenze musicale, Tabella 7.

⁵⁶⁴ Tabella 10. Modello nazionale di certificazione delle competenze per la classe seconda e quarta della scuola secondaria superiore.

avvicina alle attività delle discipline musicali acquisite, ogni volta di più, consapevolezza dell'impegno ai quali gli studenti sono sottoposti ricavando sicuramente importanti spunti di riflessione sulla propria didattica della materia. La tutela del recinto epistemologico e la condivisione trasversale di profili delle competenze: due approcci incompatibili che fanno oggi del momento della valutazione nel liceo musicale un'ulteriore occasione di dibattito circa la validità non professionalizzante del percorso di studi e che qui vengono proposti rilanciando un'ottica interdisciplinare che sia generale e pervasiva. L'interdisciplinarità è quindi una proposta per gli studenti ma lo è ancora di più per i docenti che solo frequentando le aule pomeridiane dell'edificio scolastico, o viceversa quelle diurne, possono afferrare la complessità di saperi che il discente incontra. Proprio la valutazione di competenze può diventare quindi il momento di superamento dell'atavica dicotomia tra fare ed essere in musica, che nel liceo ha trovato radicalizzazione e impianto organizzativo.

11. CONCLUSIONI

Come si è visto, il tortuoso tragitto compiuto dalla musica nella secondaria ha concorso all'isolamento epistemico della disciplina nel contesto scolastico. Molteplici sono gli intrecci normativi e storici che hanno contribuito alla nascita del liceo musicale e hanno condotto parimenti alla sparizione della materia in tutti gli indirizzi di studi. Questa assenza non può non lasciare interdetti non solo gli specialisti della disciplina ma anche i cultori delle materie umanistiche, senza la quale, il panorama culturale offerto agli studenti presenta delle lacune vistose e urgenti.

Le soluzioni offerte da questa ricerca sono impennate su due punti cardine: la filiera formativa e l'interdisciplinarietà. Entrambi i punti sono da considerarsi endogeni alla scuola stessa: la filiera formativa coinvolge gli istituti d'istruzione in dialogo con le agenzie formative del territorio con le quali condividono progettualità e corresponsabilità educativa. L'interdisciplinarietà riguarda la scuola in prima istanza intesa come rete di reti, come dialogo tra le discipline e spazio di scambio tra docenti e tra classi e, in secondo luogo, nella logica longitudinale dei percorsi di studio. Se da una parte è auspicabile che ogni istituto si dedichi con cura all'intreccio tra discipline è pur vero che ritorna forte il ruolo di assistenza e governo da parte dei settori superiori della formazione: università e conservatori. Il dialogo tra questi livelli d'istruzione è già fornito di strumenti e luoghi per il confronto sebbene siano sempre poche le occasioni reali di scambio come tavoli di confronto, riunioni, convegni, seminari e progetti attuativi. Per fare in modo che la filiera parli la stessa lingua su entrambe le sponde queste occasioni devono essere non solo frequentate ma anche diffuse e disinteressate, tornando a vigilare su un valore più elevato, cioè quello, da più parti domandato, di una cittadinanza del futuro non digiuna della musica, della sua storia e della sua estetica.

ALLEGATI

Tabella 1 Quadro orario del liceo musicale come presentato dal DPR 89/2010

LICEO MUSICALE - QUADRO ORARIO					
	1° biennio		2° biennio		V anno
	1°	2°	3°	4°	5°
Lingua e letteratura italiana	4	4	4	4	4
Lingua e cultura straniera	3	3	3	3	3
Storia e geografia	3	3	-	-	-
Storia	-	-	2	2	2
Filosofia	-	-	2	2	2
Matematica*	3	3	2	2	2
Fisica	-	-	2	2	2
Scienze naturali**	2	2	-	-	-
Storia dell'arte	2	2	2	2	2
Religione cattolica o attività alternative	1	1	1	1	1
Scienze motorie e sportive	2	2	2	2	2
Sezione Musicale					
Esecuzione e interpretazione***	3	3	2	2	2
Teoria, analisi e composizione***	3	3	3	3	3
Storia della musica	2	2	2	2	2
Laboratorio di musica d'insieme***	2	2	3	3	3
Tecnologie musicali***	2	2	2	2	2
Totale complessivo ore	32	32	32	32	32

* con Informatica al primo biennio

** Biologia, Chimica, Scienze della Terra

*** Insegnamenti disciplinati secondo quanto previsto dall'articolo 13 comma 8.

N.B. È previsto l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica (CLIL) compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente

Tabella 2 Quadro orario del primo liceo musicale sperimentale quinquennale attivato con DM 1 marzo 1977 presso il conservatorio Arrigo Boito di Parma

978

TABELLA A

MATERIE	1° anno	2° anno	3° anno	4° anno	5° anno
---------	---------	---------	---------	---------	---------

MATERIE E ORARIO DI INSEGNAMENTO

Letteratura italiana e storia . .	5	5	5	5	5
Matematica	3	3	3	3	3
Fisica	1	1	1	—	—
Scienze	—	—	—	1	1
Storia delle arti	2	2	2	2	2
Lingua straniera (inglese) . . .	2	2	2	2	2
Religione	1	1	1	1	1
Educazione fisica	2	2	2	2	2
TOTALE . . .	16	16	16	16	16

INSEGNAMENTI FACOLTATIVI

Filosofia (per studenti di composizione)	1	1	1	1	1
Lingua francese (per studenti di canto)	1	1	1	1	1
Lingua tedesca (per studenti di canto)	1	1	1	1	1

MATERIE MUSICALI

Strumento o composizione . . .	6	6	7	7	7
Materie musicali di base . . .	9	9	8	8	8
TOTALE . . .	15	15	15	15	15

Orario settimanale complessivo: 31 ore

Materie facoltative in aggiunta;

Materie opzionali in aggiunta;

Il Ministro: MALFATTI

Tabella 3 Distribuzione per area delle classi di liceo musicale e coreutico nell'anno scolastico 2017/2018. Fonte grafici Anagrafe nazionale degli studenti <http://miur/anagrafenazionalestudenti.it>

Zona	Valore	Percentuale
NORD OVEST	169	19%
NORD EST	92	10,4%
CENTRO	155	17,5%
SUD	357	40,2%
ISOLE	115	13%
TOTALE	888	100%

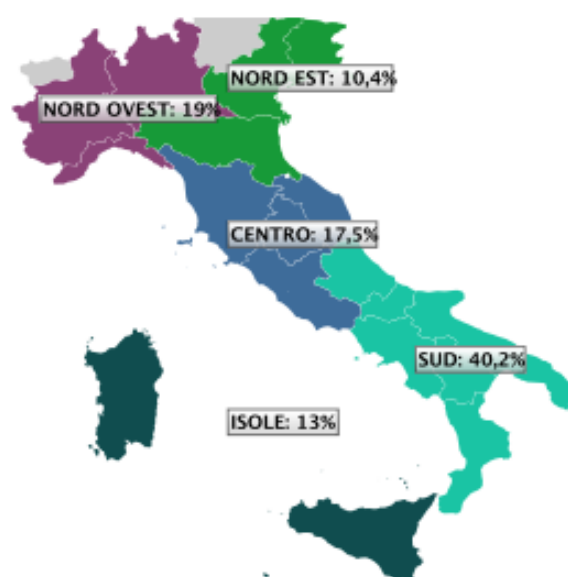
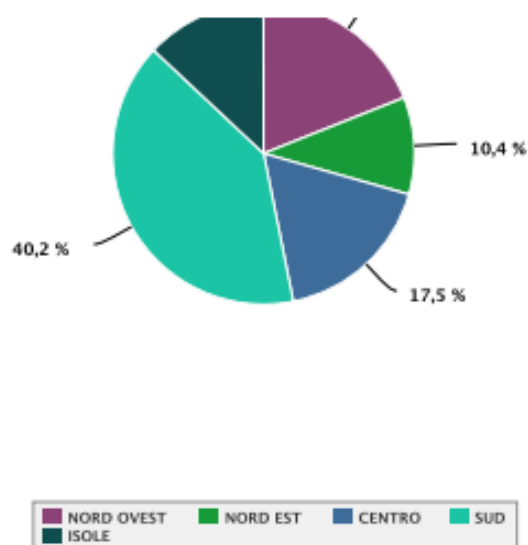


Tabella 4 Distribuzione per area delle classi di liceo musicale e coreutico nell'anno scolastico nell'anno 2021/22. Fonte grafici Anagrafe nazionale degli studenti <http://miur/anagrafenazionalestudenti.it>

Zona	Valore	Percentuale
NORD OVEST	212	20,3%
NORD EST	99	9,5%
CENTRO	177	17%
SUD	403	38,7%
ISOLE	151	14,5%
TOTALE	1.042	100%

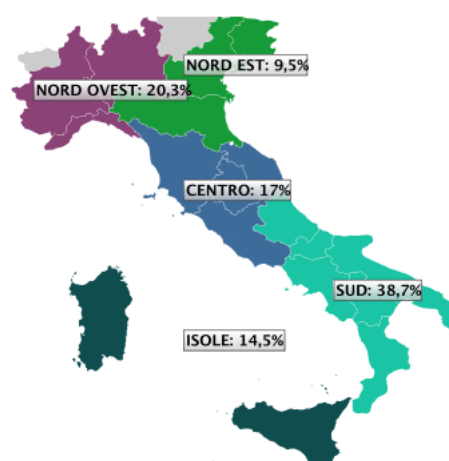
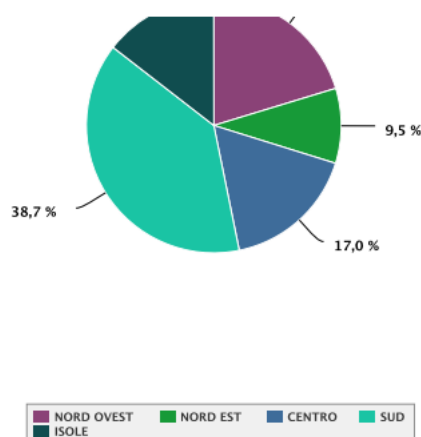


Tabella 5 Repertori di riferimento per il primo strumento per l'ammissione al primo anno del liceo musicale, così come contenuti nel DM 328, allegato C, dell'11 maggio 2018.

Pianoforte	J. DUVERNOY, <i>op. 120, 176</i> C. CZERNY, <i>op. 599</i> S. HELLER, <i>op. 47</i> E. BERTINI, <i>op. 100</i> J.S. BACH, <i>Invenzioni a 2 voci, Suites francesi, Piccoli preludi e fughette</i> J. KUHNAU, J. HAYDN, W.A. MOZART, M. CLEMENTI: <i>Sonatine o facili Sonate</i> Brani tratti dal repertorio pianistico di periodo diverso da quello classico
Violino	J.F. MAZAS, <i>Studi, op. 36</i> J. DONT, <i>Studi, op. 37</i> N. LAOUREUX, <i>Scuola pratica di violino, parte 2</i> H. SITT, <i>parte 3</i> A. CURCI, <i>24 Studi op. 23</i>, C. DANCLA, <i>36 studi op. 84</i> F. WOHLFAHRT, <i>60 studi op. 45.</i>
Flauto	L. HUGUES, <i>La Scuola del flauto - 1° grado</i> G. GARIBOLDI, <i>20 studi op. 132</i> E. KOHLER, <i>Studi per flauto op. 93 o op. 33 1°vol.</i> B. MARCELLO, G.F. HAENDEL, N. CHEDEVILLE, A. VIVALDI: <i>Sonate per flauto e b.c.</i>

*Tabella 6 Programmi di ammissione al liceo musicale per il primo strumento
(pianoforte, violino, flauto), nei licei C. Tenca di Milano, B. Bassi di Bologna e
Farnesina di Roma.*

Liceo C. Tenca, Milano



LICEO STATALE "CARLO TENCA" - MILANO

P. I. 80126370156 Cod. Mecc. MIPM11000D
Bastioni di Porta Volta, 16-20121 Milano
Tel. 02.6551606 - Fax 02.6554306
C. F. 80126370156 Cod. Mecc. MIPM11000D
www.liceotenca.edu.it e-mail: mipm11000d@istruzione.it

LICEO MUSICALE

Test di ammissione alla classe prima

Accertamento delle competenze esecutive e interpretative

PIANOFORTE

A. AMBITO TECNICO

1. Esecuzione di tre scale, nelle tonalità scelte dal candidato, in estensione di almeno due ottave.
2. Esecuzione di studi di tecnica diversa scelti dalla commissione fra tre presentati dall'allievo.

Abilità tecniche e indicazioni di repertorio

- ☐ Sviluppo della velocità e dell'agilità della mano destra e sinistra
- AAVVV (a cura di M. Teöke)
Select studies for piano vol. III, Editio Musica Budapest
- ☐ Tecniche specifiche quali: note doppie, accordi, arpeggi, legato/staccato, note ribattute, uso del pedale, tratti cromatici, ecc.
- Czernyana *Raccolta di studi a cura di A. Longo vol. II/III*, Ed. Curci
- Pozzoli, Heller, Clementi, Bartók, o altra opera di livello equivalente

B. AMBITO ESPRESSIVO –INTERPRETATIVO

1. Esecuzione di un brano in stile contrappuntistico o polifonico almeno a due voci.

Indicazioni di repertorio

- ☐ Bach *Preludi* (purché in stile polifonico o contrappuntistico ad almeno due voci); *fughette*
- ☐ Bach *Invenzioni a due voci*
- ☐ Haendel *Brani scelti (fughette più semplici, ecc.)*

2. Esecuzione di una sonatina completa a scelta del candidato.
3. Esecuzione di due brani di carattere contrastante, a scelta del candidato.

Indicazioni di repertorio

- ☐ *Sonate o sonatine di autori del XVIII sec. in stile classico*
(Clementi, Haydn, Mozart, Beethoven, Hummel, Dussek, Kuhlau, ecc.)
- ☐ *Autori del XVII – XVIII sec.*
(Bach, Haendel, Clementi, Haydn, Mozart, ecc.)
- ☐ *Autori del XIX – XX sec.*
(Chopin, Schubert, Schumann, Liszt, Mendelssohn, ecc.)
- ☐ *Autori del periodo moderno e contemporaneo*
(Bartók, Prokofiev, autori russi e di altre scuole nazionali, ecc.)

C. LETTURA MUSICALE

Lettura a prima vista di un facile brano.



LICEO STATALE "CARLO TENCA" - MILANO

P. I. 80126370156 Cod. Mecc. MIPM11000D

Bastioni di Porta Volta, 16-20121 Milano

Tel. 02.6551606 – Fax 02.6554306

C. F. 80126370156 Cod. Mecc. MIPM11000D

www.liceotenca.edu.it e-mail: mipm11000d@istruzione.it

LICEO MUSICALE

Test di ammissione alla classe prima

**Accertamento delle competenze esecutive e interpretative
VIOLINO**

A. AMBITO TECNICO

1. Esecuzione di una scala con relativo arpeggio, scelta dalla commissione fra tre presentate dal candidato, da eseguire – sia sciolta, sia legata – in prima posizione o in posizione fissa diversa dalla prima o con cambi di posizione a 2 o a 3 ottave (a scelta dell'allievo).

Indicazioni di repertorio

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ Schinina | <i>Scale e arpeggi</i> |
| ☐ Zanevovich | <i>Scale e arpeggi vol. 1, 2 e 3</i> |
| ☐ Polo | <i>Scale e arpeggi</i> |

2. Esecuzione di uno o più studi scelti dalla commissione fra tre presentati dal candidato aventi diverse caratteristiche tecniche, in prima posizione fissa o con eventuali cambi di posizione o in posizione fissa diversa dalla prima.

Indicazioni di repertorio

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ Mazas, | 75 Studi Op. 36 |
| ☐ J. Dont, | 24 Studi Op. 37 |
| ☐ H. Sitt, | 100 studi per violino op. 32 |
| ☐ Curci, | 24 studi studi elementari in prima posizione Op. 23 |
| ☐ Curci, | 60 studi in II, III, IV, V, VI, VII posizione |
| ☐ Dancla, | 36 Studi Melodici e Facilissimi Op. 84 |
| ☐ Wohlfahrt, | 60 Studi per violino Op. 45 |
| ☐ H.E. Kayser, | 36 studi elementari e progressivi |
| ☐ N. Laoreux, | Scuola pratica di violino, parte 2 |

B. AMBITO ESPRESSIVO –INTERPRETATIVO

Esecuzione di un brano musicale per violino solo o con accompagnamento di pianoforte, commisurato al più alto livello raggiunto dal candidato.

C. LETTURA MUSICALE

Lettura a prima vista di un facile brano.

NOTE

Il candidato, nella scelta del programma da presentare, dovrà puntare su studi e brani che maggiormente evidenzino le più alte difficoltà tecnico-espressive ed interpretative affrontate durante il suo percorso di studi.



LICEO STATALE "CARLO TENCA" - MILANO

P. I. 80126370156 Cod. Mecc. MIPM11000D

Bastioni di Porta Volta, 16-20121 Milano

Tel. 02.6551606 – Fax 02.6554306

C. F. 80126370156 Cod. Mecc. MIPM11000D

www.liceotenca.edu.it e-mail: mipm11000d@istruzione.it

LICEO MUSICALE

Test di ammissione alla classe prima

Accertamento delle competenze esecutive e interpretative

FLAUTO TRAVERSO

A. AMBITO TECNICO

1. Esecuzione di tre scale in legato e staccato a scelta del candidato.
2. Esecuzione di una scala cromatica in legato e staccato almeno sino al Sol 5.
3. Esecuzione di due studi a scelta del candidato.

B. AMBITO ESPRESSIVO –INTERPRETATIVO

Esecuzione di una sonata o brano di carattere melodico-cantabile a scelta del candidato.

C. LETTURA MUSICALE

Lettura a prima vista di un facile brano.

Indicazioni di repertorio

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| ☐ Gariboldi | 58 studi |
| ☐ Hugues | La scuola del flauto, op. 51, I grado |
| ☐ Köhler | 15 Studi op. 33 |

Liceo B. Bassi, Bologna



FISARMONICA

1. Esecuzione di una scala maggiore o minore per moto retto fino a due alterazioni in chiave con bassi standard (e sciolti)
2. Esecuzione di uno studio tratto dal seguente repertorio di riferimento (oppure da altri testi di difficoltà simile o superiore):
 - E. CAMBIERI-F. FUGAZZA-V. MELOCCHI, *Metodo per fisarmonica, Vol. I*
 - I. BATTISTON, *Lilliput II, Lilliput III*
 - E. POZZOLI, *Canoni*
 - S. SCAPPINI, *20 studietti elementari*
 - T. LUNDQUIST, *Allerlei*
3. Esecuzione di un brano tratto dal repertorio originale per fisarmonica

Il programma o parte del programma possono essere eseguiti a memoria; può essere presentato un brano composto liberamente dal candidato.

OBOE

1. Esecuzione di una scala maggiore, fino a 3 diesis e 3 bemolli, scelta della commissione fra tre presentate dal candidato
2. Esecuzione di uno studio tratto dal Metodo C. HINKE, *Elementary Method for Oboe* (dal n. 14 di pag. 11 in poi) a scelta dalla commissione fra 3 presentati
3. Esecuzione di un movimento di un concerto o di una sonata del repertorio barocco o altro brano possibilmente tratto da repertorio originale

PIANOFORTE

1. Esecuzione di una scala maggiore e minore a due ottave per moto retto, fra TRE preparate dal candidato, scelta dalla commissione
2. Esecuzione di uno studio scelto dalla commissione fra DUE di tecnica diversa preparati dal candidato e tratti da:
 - C. CZERNY, *op. 599* (dal n. 35 in poi)
 - C. CZERNY, *op. 636*
 - C. CZERNY, *op. 849*
 - POZZOLI 15 studi facili
 - POZZOLI 24 piccoli studi
 - POZZOLI 16 Studi di agilità
 - J. DUVERNOY, *Studi op. 176*
 - J. DUVERNOY, *Studi op. 120*
 - S. HELLER, *Studi op. 46*
 - S. HELLER, *Studi op. 47*
 - E. BERTINI, *Studi op. 100*
3. Esecuzione di una composizione di J. S. BACH indicativa del livello tecnico raggiunto dal candidato
4. Esecuzione del primo tempo di una Sonatina del periodo classico, scelta (a titolo esemplificativo), fra quelle di C. P. E. BACH, M. CLEMENTI, J. DUSSEK, F. KUHLAU, W. A. MOZART, L. VAN BEETHOVEN
5. Esecuzione di un brano tratto dal repertorio pianistico originale dei secoli XIX-XXI
6. Lettura a prima vista di un facile brano



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per la Programmazione
Direzione Generale per Interventi in materia di edilizia
scuolastica, per la gestione dei fondi strutturali per
l'istruzione e per l'innovazione digitale
Ufficio IV



LICEO LAURA BASSI BOLOGNA

Via S. Isaia 35 40123 BOLOGNA Tel. 051333453 0513399359 Fax 051332306
e.mail Dirigente preside@laurabassi.it sito web www.laurabassi.it

SAXOFONO

1. Esercizi tecnici a piacere (riscaldamento, scale, arpeggi, ecc.)
2. Uno studio tecnico scelto dal candidato, tratto dal seguente repertorio di riferimento (oppure da altri testi di difficoltà simile o superiore):
 - J.M. LONDEIX, *Il Sassofono nella nuova didattica*
 - A. GIAMPIERI, *Metodo progressivo per saxofono*
 - P. WASTALL, *Learn as you play saxophone*
 - M. MULE, *24 studi facili*
 - G. LACOUR, *50 studi facile set progressive, vol. 1*
3. Un brano scelto liberamente dal candidato, possibilmente tratto da repertorio originale per saxofono

STRUMENTI A PERCUSSIONE

1. TAMBURO
Uno o più studi di tecnica varia (rullo singolo, doppio e press, paradiddle, acciacature semplici e multiple, accenti) tratti da:
 - L. STONE, *Stick control*
 - C. WILCOXON, *The All-American Drummer*
 - M. FULGONI, *Manuale di musica. Nuovo metodo pratico per la conoscenza della semiologia musicale, vol. 1*
 - M. GOLDENBERG, *Modern School for Snare Drum / Scuola Moderna di Rullante*
2. MARIMBA, XILOFONO, VIBRAFONO
Uno studio tratto da M. GOLDENBERG, *Modern school for Xylophone, Marimba and Vibraphone*
3. TIMPANI
Uno studio per due o tre timpani con facili cambi di intonazione tratti da:
 - A. FRIESE-A. LEPAK, *Timpani method. A complete method for Timpani*
 - H. KNAUER, *85 Übungen für Pauken*

TROMBA

1. Esercizi tecnici a piacere (riscaldamento, scale, arpeggi, ecc.)
2. Uno studio tecnico scelto dal candidato, tratto dal seguente repertorio di riferimento:
 - J.B. ARBAN, *Complete Conservatory Method for Trumpet*
 - H. L. CLARKE, *Elementary Studies for the Trumpet*
 - D. GATTI, *Gran Metodo teorico pratico progressivo per cornetta, Parte I*
 - D. GATTI, *Il nuovo Gatti*
 - S. PERETTI, *Nuova scuola d'insegnamento della tromba, Parte I*
 - C. KOPPRASCH, *60 studi, 1° volume*
 - G. CONCONE, *Lyrical Studies for Trumpet*
3. Un brano scelto liberamente dal candidato, possibilmente tratto da repertorio originale per tromba

VIOLINO

1. Esecuzione di una scala sciolta e legata (maggiore e minore)
2. Esecuzione di uno studio indicativo delle proprie capacità tecniche tratto da:
 - A. CURCI, *24 studi op. 23* oppure *50 studietti melodici*
 - H. SITT, *Vol 1°, 2° o 3°*
 - KAYSER
 - PRACT, *Nuovi studi op 15*
 oppure uno studio di simile difficoltà di altro autore
3. Esecuzione di un brano musicale a scelta indicativo delle proprie capacità tecnico-espressive



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per la Programmazione
Direzione Generale per Interventi in materia di edilizia
scuolastica, per la gestione dei fondi strutturali per
l'istruzione e per l'innovazione digitale
Ufficio IV



LICEO LAURA BASSI BOLOGNA

Via S. Isaia 35 40123 BOLOGNA Tel. 051333453 0513399359 Fax 051332306
e-mail Dirigente preside@laurabassi.it sito web www.laurabassi.it

CHITARRA

- Una scala maggiore di due ottave
- Alcune formule di arpeggi tratti dai *120 Arpeggi op. 1* di M. GIULIANI (scelti dal candidato)
- Esecuzione di uno o due studi scelti dal candidato, tratti dalle seguenti opere didattiche per chitarra:
 - F. SOR, *Metodo e op. 60*
 - M. GIULIANI, *Studi*
 - F. CARULLI, *Preludi*
 - D. AGUADO, *Studi*
 - L. BROUWER, *Studi semplici*
 - M. PONCE, *Preludi*
 - M. CARCASSI, *25 Studi melodici progressivi*
 - A. DIABELLI
- Esecuzione di un brano a libera scelta del candidato
- Lettura a prima vista di una semplice composizione melodica proposta dalla commissione

CLARINETTO

- Esercizi tecnici a piacere (riscaldamento, scale, arpeggi, ecc.)
- Uno studio tecnico scelto dal candidato, tratto seguente repertorio di riferimento (oppure da altri testi di difficoltà simile o superiore):
 - A. GIAMPIERI, *Metodo progressivo parte I: studietti diatonici e cromatici*
 - A. MAGNANI, *Metodo completo – 30 esercizi*
 - H. E. KLOSE', *Metodo completo per clarinetto*
 - A. PERIER, *Le Débutant Clarinetteste, Vingt Etudes mélodiques très faciles*
- Un brano scelto liberamente dal candidato, possibilmente tratto da repertorio originale per clarinetto

CONTRABBASSO

- Esercizi tecnici a piacere (scale, arpeggi, ecc.)
- Uno studio tecnico scelto dal candidato, tratto seguente repertorio di riferimento (oppure da altri testi di difficoltà simile o superiore):
 - I. BILLÉ, *Nuovo metodo per contrabbasso (1° corso)*
 - F. SIMANDL, *New Method for the Double Bass (book 1)*
 - P. MURELLI, *La nuova didattica del contrabbasso*
 - F. GAMBERINI, *Scale e arpeggi per contrabbasso*
- Un brano scelto liberamente dal candidato, tratto da un repertorio a piacere

FAGOTTO

- Esercizi tecnici a piacere (riscaldamento, scale, arpeggi, ecc.)
- Uno studio tecnico, scelto dal candidato, tratto da *Studies for Bassoon, volume 1* di J. WEISSENBORN o da opere didattiche equivalenti
- Un brano scelto liberamente dal candidato, possibilmente tratto da repertorio originale per fagotto

FLAUTO

- Esecuzione di una scala su due ottave, a scelta del candidato
- Esecuzione di uno studio, tra 2 presentati, tratti dai seguenti metodi:
 - L. HUGUES, *La Scuola del flauto - 1° grado*
 - G. GARIBOLDI, *20 studi op. 132*
 - E. KOHLER, *Studi per flauto op. 93 o op. 33 - 1° vol.*
- Esecuzione di un tempo tratto dalle seguenti Sonate per flauto e b.c.: B. MARCELLO, G.F. HANDELS, N. CHEDEVILLE, A. VIVALDI

Liceo Farnesina, Roma

Fagotto	Esecuzione di uno studio a scelta del candidato tratto da J. Weissenborn, <i>Studies for Bassoon, primo volume</i> .
Fisarmonica	1 Esecuzione di una scala maggiore e il relativo arpeggio fino a due alterazioni, a mani unite nella estensione di due ottave. 2 Esecuzione di due studi (a bassi standard) tratti da Cambieri-Fugazza-Melocchi, <i>Metodo per fisarmonica, Primo volume (dal n°120 in poi)</i>. 3 Esecuzione di una composizione originale o di un brano trascritto per fisarmonica a scelta del candidato.
Flauto Traverso	1 Esecuzione di una scala e del relativo arpeggio scelto dalla commissione tra le tonalità fino a tre diesis e tre bemolli. 2 Esecuzione di due studi scelti dalla commissione tra quattro presentati dal candidato tratti dalle seguenti opere: L. Hugues, <i>La Scuola del flauto - Primo grado</i>; G. Gariboldi, <i>58 studi, dal n° 30 al n° 58</i>; E. Kohler, <i>Studi per flauto op. 33, Primo volume</i>. 3 Esecuzione di un brano per flauto tratto dal repertorio di B. Marcello, G.F. Haendel, N. Chedeville, A. Vivaldi, G.P. Telemann. 5 Esecuzione a prima vista di un semplice brano proposto dalla Commissione.
Oboe	1 Esecuzione di una scala e dell'arpeggio di una tonalità maggiore e della relativa minore a scelta del candidato. 2 Esecuzione di uno studio a scelta del candidato tra due presentati e tratti dalle seguenti opere: S. Crozzoli, <i>Le prime lezioni di oboe</i>; G. Hinke, <i>Elementary Method for Oboe</i>; C. Salviani, <i>Metodo Vol. I</i>; R. Scozzi, <i>Esercizi preliminari per lo studio dell'oboe</i>. 3 Esecuzione di un brano di carattere melodico a scelta del candidato.
Organo	1 Esecuzione al pianoforte: a) una scala a due ottave scelta dalla Commissione fra le tonalità maggiori e minori, per moto retto e contrario tra quelle presentate dal candidato; b) uno studio estratto a sorte tra due presentati dal candidato tratti dalle seguenti opere: <i>Czernyana (ed. Curci) fasc. I - II</i>; M. Clementi, <i>Preludi ed esercizi</i>; E. Pozzoli, <i>24 Studi di facile meccanismo</i>; oppure altri studi di livello pari o superiore; c) un brano di J. S. Bach a scelta dal candidato, tratto dalle seguenti raccolte: <i>Libro di Anna Magdalena, Preludi e Fughette, 23 Pezzi facili, Invenzioni a 2 voci</i>, oppure da altre raccolte di livello pari o superiore; oppure, un movimento da una Sonatina di epoca classica di M. Clementi, F. Kulhau, A. Diabelli o di altri autori a scelta del candidato. 2 Esecuzione all'organo di un semplice brano a scelta del candidato. 3 Esecuzione all'organo a prima vista di un semplice brano proposto dalla commissione.

Pianoforte	1 Esecuzione di una scala per moto parallelo a due ottave scelta dalla Commissione fra le tonalità maggiori e minori fino a 3 alterazioni, con relativo arpeggio. 2 Esecuzione di due brani scelti dalla Commissione fra tre brani presentati dal candidato tratti dalle seguenti liste (<u>almeno uno per lista</u>): Lista A Studi tratti dalle seguenti opere: Czerny, <i>op. 599 e op. 849</i>; Duvernoy, <i>op. 176 e op. 120</i>; Heller, <i>op. 47</i>; Pozzoli, <i>15 studi facili, 16 studi di agilità (per le piccole mani)</i>; Bertini, <i>op. 100</i>; Lebert e Stark, <i>Metodo per pianoforte vol. II</i>; oppure altri studi di livello pari o superiore. Brani di J. S. Bach tratti dalle seguenti raccolte: <i>Piccoli Preludi e Fughe, Invenzioni a due voci, Suites Francesi</i> oppure da altre raccolte di livello pari o superiore. Lista B Brani di repertorio: il primo movimento di una sonatina di autore classico; composizioni edite di qualsiasi genere del repertorio romantico, moderno o contemporaneo. 3 Lettura a prima vista di un semplice brano proposto dalla Commissione.
Saxofono	1 Esecuzione di una scala maggiore, a scelta del candidato, con relativo arpeggio. 2 Esecuzione di due studi a scelta del candidato tratti dal seguente elenco o da altri metodi di livello equivalente: J.M. Londeix, <i>Il Sassofono nella nuova didattica, (vol. 1 o 2)</i>; A. Giampieri, <i>Metodo progressivo per saxofono</i>; P. Wastall, <i>Learn as you play saxophone</i>; M. Mule, <i>24 Studi facili</i>; G. Lacour, <i>50 Studi facile et progressive (vol. 1)</i>; M. Meriot, <i>25 Etudes faciles progressives et varies</i>; AAVV <i>Ascolta leggi e suona (vol. 1 o 2) ed. De Haske</i>. <u>È possibile eseguire un brano in stile jazz, blues, pop con o senza base o accompagnamento musicale, in alternativa ad uno dei due studi.</u>
Tromba	1 Esecuzione di una scala maggiore sia legata che articolata a scelta del candidato. 2 Esecuzione di un brano di qualsiasi genere o di uno studio a scelta del candidato fra i seguenti metodi: J. B. Arban, <i>Complete Conservatory Method for Trumpet</i>; H. L. Clarke, <i>Elementary Studies for the trumpet</i>; C. Kopprasch, <i>60 studi - Primo volume</i>; G. Concone, <i>Lyrical Studies for Trumpet</i>; S. Peretti, <i>Nuova scuola d'insegnamento della tromba, prima parte</i>.

Trombone	1 Esecuzione di una scala maggiore progressiva scelta dalla commissione tra quelle di Fa e Sib. 2 Esecuzione di uno studio a scelta del candidato tra due presentati e tratti dalle seguenti opere: C. Colin, <i>Moderno metodo per Trombone</i>; J.B. Arban, <i>Metodo completo per trombone</i> (J.Alessi e B. Bowman). 3 Esecuzione di un brano di carattere melodico a scelta del candidato.
Viola	1 Esecuzione di una scala legata e sciolta e del relativo arpeggio, a scelta della commissione fra due presentate dal candidato. 2 Esecuzione di uno studio scelto dal candidato tra le opere sottoindicate o altre adeguate al proprio livello di studio: H. E. Kayser, 36 Studi op.20 (dal n. 1 al n.12); E. Polo, 30 Studi a doppie corde (dal n. 1 al n.10); H. Sitt, 100 Studi op.32 (I- II vol.); F. Wolhfahrt, 60 Studi op.45; C. Dancla, 36 Studi op.84; A.Curci, 50 Studietti melodici e progressivi op. 22 (dal n. 37 in poi); B.Volmer, <i>Metodo per viola</i> A.Curci, 24 Studi op.23; N. Laoureux, <i>Scuola pratica di violino</i>, (seconda parte); L. Auer, <i>Graded course of violin playing</i>. 3 Esecuzione di un brano per violino e pianoforte o per violino solo, a scelta del candidato. Il candidato può sostenere l'esame suonando lo stesso programma con il violino.
Violino	1 Esecuzione a scelta della commissione di una scala e arpeggio a due ottave in posizione fissa nelle tonalità di Si bemolle maggiore e Sol minore, Do maggiore e La minore, Re maggiore e Si minore. 2 Esecuzione di uno studio melodico, nell'ambito delle prime tre posizioni, tratto da una delle seguenti raccolte: A.Curci, 24 Studi op.23 e 20 Studi melodici; C. Dancla, 36 Studi op.84; J.F. Mazas, <i>Studi op. 36</i>; J. Dont, <i>Studi op. 37 e Esercizi progressivi op.38</i>; N. Laoureux, <i>Scuola pratica di violino</i>, seconda parte; H. Sitt, Studi op.32 (II e III fascicolo); H. Kayser, 36 Studi op.20; F. Wolhfahrt, 60 studi op.45. 3 Esecuzione di un brano per violino e pianoforte o per violino solo, a scelta del candidato.
Violoncello	1 Esecuzione di una scala e del relativo arpeggio nell'estensione di almeno due ottave, a scelta del candidato. 2 Esecuzione di uno studio scelto dal candidato, tratto dalle seguenti opere: J. J. F. Dotzauer, <i>Metodo per violoncello I° volume</i> (dal n. 64 in poi); S. Lee, <i>Studi op. 31 (Primo Volume)</i>; o altri studi di livello pari o superiore comprendenti almeno l'utilizzo della prima posizione allargata in avanti e all'indietro. 3 Esecuzione di un brano per violoncello solo o per violoncello e pianoforte.

Tabella 7 Modello nazionale di certificazione delle competenze per l'asse musicale come elaborata dalla Rete nazionale licei musicali e pubblicata sul sito del liceo Bertolucci di Parma.

 Certificato delle competenze dell'asse musicale al termine del 1° biennio definita dalla Rete nazionale dei licei musicali ai sensi dell'art. 13, comma 8, DPR 89/2010 ANNO SCOLASTICO 2011/2012	
STUDENTE: STRUMENTO 1: STRUMENTO 2:	
ASSE MUSICALE	LIVELLI *
1. Analizzare e descrivere all'ascolto le principali caratteristiche morfologiche e sintattico- formali e i principali tratti stilistici relativi ad un brano musicale.	
2. Analizzare e descrivere, con terminologia e schemi appropriati, brani musicali significativi, comprendendone le caratteristiche di genere, l'evoluzione stilistica e la dimensione storica.	
3. Realizzare allo strumento e con la voce, sia individualmente che in gruppo, gli aspetti tecnico – esecutivi ed espressivo – interpretativi affrontati.	
4. Realizzare – attraverso la composizione e/o l'improvvisazione e facendo uso di tecnologie appropriate, anche in chiave multimediale – prodotti musicali caratterizzati da generi, forme e stili diversi.	
* LEGENDA - E = livello eccellente* - A = livello avanzato - I = livello intermedio - B = livello base - NR= livello base non raggiunto <u>Livello eccellente:</u> declinazione di livello non prevista dal DM 9/2010 ed inserita dal CTS istituito dalla Convenzione tra Liceo Bertolucci e Conservatorio Boito di Parma ai sensi dell'art. 13, comma 8, DPR 89/2010 <u>Livello avanzato:</u> lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi anche in situazioni non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli. <u>Livello intermedio:</u> lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compiendo scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite. <u>Livello base:</u> lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze e abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali. <u>Livello base non raggiunto:</u> nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, sarà riportata la dicitura " livello base non raggiunto" con l'indicazione della relativa motivazione.	

Parma, 14 giugno 2012

Il dirigente scolastico

Aluisi Tosolini

Tabella 8 Schema dei percorsi di studio VO (vecchio ordinamento, ante legge 508/1999) per pianoforte, violino, flauto come esemplificazioni delle maggiori famiglie organologiche. Elaborazione tratta da https://www.conservatorio.udine.it/pdf/Regolamento_vecchio_ordinamento.pdf.

AREA STRUMENTI DA TASTO

PIANOFORTE <i>Età min-max: 9-15</i>	PERIODO									
	INFERIORE					MEDIO			SUP.	
anni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoria, Solfeggio e Dettato Musicale	x	x	x							
Cultura musicale generale						x	x			
Storia ed estetica musicale						x	x			
<i>Musica da camera</i>									x	x
<i>Esercitazioni corali</i> (minimo 5 anni nell'intero corso di studi)										

AREA ARCHI

VIOLINO, VIOLA VIOLONCELLO <i>Età min-max: 9-13 / 9-14</i>	PERIODO									
	INFERIORE					MEDIO			SUP.	
anni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teoria, Solfeggio e Dettato Musicale	x	x	x							
Pianoforte complementare (vedi art.18)		x	x	x						
Cultura musicale generale						x	x			
Storia ed estetica musicale						x	x			
Quartetto									x	x
<i>Musica da camera</i>									x	x
<i>Esercitazioni orchestrali</i> (minimo 3 anni, nei corsi medio e superiore)										
<i>Esercitazioni corali</i> (minimo 3 anni nell'intero corso di studi)										
<i>Orchestre Giovanili</i> (piccoli: scuola media — medi: 4°/6° corso)										

AREA LEGNI

FLAUTO, CLARINETTO OBOE, FAGOTTO <i>Età min-max: 11-20</i>	PERIODO						
	INFERIORE					SUP.	
anni	1	2	3	4	5	6	7
Teoria, Solfeggio e Dettato Musicale	x	x	x				
Cultura musicale generale						x	
Storia ed estetica musicale						x	x
<i>Musica d'insieme per strumenti a fiato</i>						x	x
<i>Musica da camera</i>						x	x
<i>Esercitazioni orchestrali</i>						x	x
<i>Esercitazioni corali</i> (minimo 3 anni nell'intero corso di studi)							
<i>Orchestra di fiati</i> (facoltativa)							

Tabella 9 Funzioni formative per le discipline del liceo musicale

Funzioni formative	Competenze specifiche (esecuzione e interpretazione)	Competenze specifiche (teoria, analisi e composizione)	Competenze specifiche (storia della musica)	Competenze specifiche (musica d'insieme)	Competenze specifiche (tecnologie musicali)
Cognitivo-culturale gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento	✓ lo sviluppo di un proprio adeguato metodo di studio e di autonoma capacità di autovalutazione;		✓ conosce il profilo complessivo della storia della musica occidentale di tradizione scritta; sa riconoscere e collocare nei quadri storico-culturali e nei contesti sociali e produttivi pertinenti i principali fenomeni artistici, i generi musicali primari e gli autori preminenti, dal canto gregoriano ai giorni nostri; sa distinguere e classificare le varie fonti della storia della musica (partiture; testi poetici per musica; trattati; documenti verbali, visivi, sonori, audiovisivi; testimonianze materiali); Lo studente coglie le differenze che delimitano il campo della	✗ Nel corso del quinquennio lo studente si esercita nell'esecuzione/interpretazione di composizioni vocali e strumentali di musica d'insieme, diverse per epoche, generi, stili e tradizione musicale, e acquisire elevata padronanza: sia in contesti esclusivamente musicali, sia in forma scenica (ovvero in rapporto ad altre forme espressive artistiche performative quali la danza, il teatro ecc.).	✗

			storia della musica rispetto al dominio di due territori contigui, ad essa peraltro collegati da importanti connessioni: da un lato, lo studio delle musiche di tradizione orale (con un'attenzione particolare per la musica popolare italiana, da nord a sud); [...] dall'altro, la prospettiva sistematica nella descrizione e analisi dei fenomeni musicali (estetica musicale; psicologia della musica; sociologia della musica; ecc.).		
Linguistic o- comunicativa la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio. (Della Casa) Sia in senso recettivo	✓ l'acquisizione di una ricca specifica letteratura strumentale (autori, metodi e composizioni), solistica e d'insieme, rappresentativa dei diversi momenti e contesti della storia della musica (nell'evoluzione dei suoi linguaggi) fino all'età contemporanea; la progressiva acquisizione di specifiche capacità analitiche a fondamento di proprie scelte interpretative consapevoli e	✓ Nel corso del quinquennio lo studente acquisisce familiarità con le strutture, i codici e le modalità organizzative ed espressive del linguaggio musicale, sia impadronendosi dei principali concetti legati ai sistemi di regole grammaticali e sintattiche maggiormente in uso (modalità, tonalità, sistemi popolari e contemporanei), sia maturando la capacità di produrre semplici composizioni	✓ Al termine del percorso lo studente ha acquisito familiarità con la musica d'arte di tradizione occidentale; conosce un'ampia varietà di opere musicali significative d'ogni epoca, genere e stile grazie all'ascolto diretto di composizioni integrali (o di loro importanti porzioni) coordinato con la lettura e l'analisi sia del testo verbale, ove	✓ Nel corso del quinquennio lo studente si esercita nell'esecuzione/interpretazione di composizioni vocali e strumentali di musica d'insieme, diverse per epoche, generi, stili e tradizione musicale, e acquisisce elevata padronanza: sia in contesti esclusivamente musicali, sia in forma scenica (ovvero in rapporto ad altre forme espressive artistiche performative quali la danza, il teatro ecc.). In particolare, al termine del percorso liceale, lo studente avrà maturato elevate capacità sincroniche e sintoniche (nella condivisione espressiva degli	✓ Nel corso del quinquennio lo studente acquisisce padronanza delle diverse tecnologie informatiche e multimediali. A partire dall'utilizzo di software di editing del suono e della notazione musicale, con particolare riferimento agli strumenti studiati, lo studente è in grado di gestire le principali funzioni dell'editing musicale al fine di elaborare materiali audio di supporto allo studio e alle

(ascoltare- leggere), sia in senso produttivo (fare musica).	storicamente contestualizzabili; la maturazione progressiva di tecniche improvvisative (solistiche e d'insieme) e di lettura/esecuzione estemporanea; la conoscenza dell'evoluzione storica delle tecniche costruttive degli strumenti utilizzati e delle principali prassi esecutive a loro connesse.	che utilizzino tali sistemi di regole. Al termine del percorso liceale lo studente padroneggia i codici di notazione dimostrando di saperli utilizzare autonomamente e consapevolmen te sia sul piano della lettura sia su quello della scrittura. E' in grado di leggere con la voce e con lo strumento brani monodici e polifonici, anche in contrappunto imitato e in differenti chiavi, di rappresentarne aspetti morfologici e sintattico- formali attraverso il corretto movimento e utilizzo del corpo e di trascrivere, sotto dettatura, semplici brani nella loro interezza individuandone l'ambito ritmico- metrico, armonico e intervallare, nonché le dinamiche e l'agogica. Tale padronanza, fondata sul progressivo affinamento dell'orecchio musicale, conduce lo studente a saper analizzare, all'ascolto e in partitura, opere di vario genere, stile e epoca, cogliendone	presente, sia della partitura; riconosce per sommi capi l'evoluzione della scrittura musicale; descrive almeno le primarie caratteristiche e strutturali e foniche degli strumenti dell'orchestra sinfonica; legge, interpreta e commenta testi musicali, attraverso gli strumenti della descrizione morfologica e stilistica, individuando sia la specificità estetica dei fenomeni musicali in sé, sia gli esiti della loro pianificata interazione con mezzi espressivi diversi (poetici, teatrali, filmici, architettonici, ecc.). È in grado di verbalizzare a voce e per iscritto l'esperienza dell'ascolto di musiche di varie epoche per mezzo di categorie lessicali e concettuali specifiche, e di tematizzare la dimensione storica implicita in tale esperienza, riconoscendo tanto	aspetti morfologici: ritmici, metrici, agogici, melodici, timbrici, dinamici, armonici, di fraseggio), nonché elevate capacità di ascolto, di valutazione e autovalutazione, nelle esecuzioni di gruppo. Lo studente dovrà infine possedere appropriati strumenti di lettura e di interpretazione critica (anche filologica) delle partiture studiate, nonché adeguate capacità improvvisative nella musica d'insieme.	proprie performances (anche in direzione creativa) e di coordinare consapevolment e le interazioni tra suono e altre forme espressive (gestuali, visive e testuali). È in grado di configurare/orga nizzare uno studio di home recording per la produzione musicale in rapporto a diversi contesti operativi e di utilizzare le tecniche e gli strumenti per la comunicazione e la creazione condivisa di musica in rete, giungendo ad eseguire basilari elaborazioni e sperimentazioni su oggetti sonori. Al termine del percorso liceale lo studente sa acquisire, elaborare e organizzare segnali provenienti da diverse sorgenti sonore (attraverso la rete o realizzando riprese sonore in contesti reali in studio, con un singolo strumento, un piccolo organico ecc.), utilizzandoli coerentemente nello sviluppo di progetti compositivi, anche riferiti alle opere ascoltate e analizzate. 276 A partire dalla conoscenza critica
---	---	--	--	---	--

		caratteristiche morfologiche (dal punto di vista ritmico, melodico, dinamico e timbrico) e relazioni sintattico-formali, rappresentandoli e anche attraverso schemi di sintesi pertinenti, utilizzando una terminologia appropriata e individuando i tratti che ne determinano l'appartenenza a un particolare stile e genere musicale. Sul piano compositivo lo studente padroneggia i diversi procedimenti armonici, anche contemporanei, rintracciandoli in brani significativi attraverso appropriate tecniche di analisi e servendosi per improvvisare, per armonizzare melodie e per produrre arrangiamenti e composizioni autonome o coordinate ad altri linguaggi (visivo, teatrale, coreutico), senza escludere il ricorso agli strumenti offerti dalla tecnologia attuale. La capacità di scrivere e arrangiare per singoli strumenti e insieme	l'attualità estetica dell'opera d'arte musicale nel momento della sua fruizione quanto il suo significato di testimonianza d'un passato e d'una tradizione prossimi o remoti;		dell'evoluzione storica della musica elettroacustica, elettronica e informatico-digitale, delle sue poetiche e della sua estetica, lo studente padroneggia appropriate categorie analitiche relative all'impiego della musica in vari contesti espressivi musicali e multimediali e utilizza consapevolmente e i principali strumenti messi a disposizione dalle nuove tecnologie digitali e dalla rete in ambito musicale per giungere alla realizzazione di progetti compositivi e performativi che coinvolgano le specifiche tecniche acquisite.
--	--	---	--	--	--

		strumentali/vocali dovrà fondarsi sulla conoscenza degli strumenti e delle tecniche di strumentazione, dello sviluppo delle forme musicali e degli elementi della retorica musicale.			
Emotivo-affettiva gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni. (Della Casa) superando allo stesso tempo la loro pressione immediata attraverso la partecipazione ad una loro «messa in forma».				x	
Identitari e interculturale la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro	x la conoscenza dell'evoluzione storica delle tecniche costruttive degli strumenti utilizzati e delle principali prassi esecutive a loro connesse.	x	✓ è consapevole del valore in sé rappresentato da un ascolto attento di strutture musicali complesse che risponda, prima che al soddisfacimento di un obbligo scolastico, a un'autonoma curiosità intellettuale e estetica;		x

gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose.			Lo studente coglie le differenze che delimitano il campo della storia della musica rispetto al dominio di due territori contigui, ad essa peraltro collegati da importanti connessioni: da un lato, lo studio delle musiche di tradizione orale (con un'attenzione particolare per la musica popolare italiana, da nord a sud); È in grado di verbalizzare a voce e per iscritto l'esperienza dell'ascolto di musiche di varie epoche per mezzo di categorie lessicali e concettuali specifiche, e di tematizzare la dimensione storica implicita in tale esperienza, riconoscendo tanto l'attualità estetica dell'opera d'arte musicale nel momento della sua fruizione quanto il suo significato di testimonianza d'un passato e d'una tradizione prossimi o remoti		
Relazionali				✖ In particolare, al termine del percorso	

instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso.				liceale, lo studente avrà maturato elevate capacità sincroniche e sintoniche (nella condivisione espressiva degli aspetti morfologici: ritmici, metrici, agogici, melodici, timbrici, dinamici, armonici, di fraseggio), nonché elevate capacità di ascolto, di valutazione e autovalutazione, nelle esecuzioni di gruppo.	
Critico-estetica essa sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale. (Della Casa - critica) fornisce strumenti per orientarsi consapevolmente nell'universo sempre più condizionante dei messaggi sonori, così che ne possa essere colto il valore relativo, se ne		x	x è consapevole del valore in sé rappresentato da un ascolto attento di strutture musicali complesse che risponda, prima che al soddisfacimento di un obbligo scolastico, a un'autonomia di curiosità intellettuale e estetica; È in grado di verbalizzare a voce e per iscritto l'esperienza dell'ascolto di musiche di varie epoche per mezzo di categorie lessicali e concettuali specifiche, e di tematizzare la dimensione storica implicita in tale esperienza, riconoscendo tanto l'attualità estetica dell'opera d'arte musicale nel momento della sua	x In particolare, al termine del percorso liceale, lo studente avrà maturato elevate capacità sincroniche e sintoniche (nella condivisione espressiva degli aspetti morfologici: ritmici, metrici, agogici, melodici, timbrici, dinamici, armonici, di fraseggio), nonché elevate capacità di ascolto, di valutazione e autovalutazione, nelle esecuzioni di gruppo.	x

controllino le funzioni, se ne demistifichino i ruoli. (Della Casa - estetica) apprezzare e valorizzare la dimensione poetico-immaginativa dell'esperienza simbolica non solo nella dimensione del riconoscimento e della comprensione di opere esistenti, ma anche in quella, non meno importante, dell'espressione personale.			fruizione quanto il suo significato di testimonianza d'un passato e d'una tradizione prossimi o remoti.		
--	--	--	--	--	--

Tabella 10. Schema del percorso di formazione musicale nell'istruzione pubblica (6-18 anni).

SCUOLA ELEMENTARE	<i>2h/settimana a cura del maestro prevalente e/o esperto esterno</i>
SCUOLA MEDIA	<i>2h/settimana Musica Scuola media ad indirizzo musicale: 2h/settimana Musica + 3h strumento musicale e/o musica d'insieme</i>
LICEO MUSICALE	<i>Piano di studi specifico</i>

Tabella 11. Modello nazionale di certificazione delle competenze per la classe seconda e quarta della scuola secondaria superiore.

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI	
	LIVELLI
ASSE DEI LINGUAGGI	
lingua italiana: • padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • leggere comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo • produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	
lingua straniera • utilizzare la lingua Inglese per i principali scopi comunicativi ed operativi	
altri linguaggi • utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario • utilizzare e produrre testi multimediali	
ASSE MATEMATICO	
• utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica • confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni • individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi • analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico	
ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO	
• osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità • analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza • essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate	
ASSE STORICO-SOCIALE	
• comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali • collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente • riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	

Le competenze di base relative agli assi culturali sopra richiamati sono state acquisite dallo studente con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del regolamento citato in premessa (1. imparare ad imparare; 2. progettare; 3. comunicare; 4. collaborare e partecipare; 5. agire in modo autonomo e responsabile; 6. risolvere problemi; 7. individuare collegamenti e relazioni; 8. acquisire e interpretare l'informazione).

Livelli relativi all'acquisizione delle competenze di ciascun asse:

- **Livello base:** lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali
Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione
- **Livello intermedio:** lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite
- **Livello avanzato:** lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli

Li _____ il _____

IL DIRIGENTE SCOLASTICO ⁽¹⁾

(1) Il presente certificato ha validità nazionale.

BIBLIOGRAFIA

MARCELLO ABBADO, *L'esperienza di un quinquennio*, in *Atti del IV Convegno nazionale sulla sperimentazione nei licei musicali dei Conservatori*, a cura di P. Cattaneo, Milano, Unicopli, 1985, pp. 21-42.

LUCA AVERSANO, *La musica nella formazione scolastica degli italiani*, in *La cultura musicale degli italiani*, a cura di A. Estero, Milano, Guerini, 2021, pp. 1 – 43.

LUCA AVERSANO, *La musica nella scuola tra Cavour e l'Italia unita*, in *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato Sabaudo e Italia Unita (1848-1970)*, *Atti del Convegno Internazionale di Studi, Napoli, 11-12 novembre 2011*, a cura di E. Careri, E. Dionisi, Napoli, Cliopress, 2015, pp. 67-87.

LUCA AVERSANO, *La scuola di musica dell'Orfanotrofio provinciale di Salerno nel XIX secolo*, in *Accademie e Società filarmoniche. Studi e ricerche*, a cura di A. Carlini, Trento, Società Filarmonica Trento, 2003

LUCA AVERSANO, *Le attività musicali nelle università italiane: funzioni sociali, culturali e formative*, «Musica Docta», X, 2020.

LUCA AVERSANO, *L'esercizio della musica nelle scuole e nelle università italiane*, in *Musica e Bildung*, a cura di F. Brezzi, Milano, Mimesis, 2010, pp. 19 – 24.

LUCA AVERSANO, *Musica e scuola in Italia: le recenti disposizioni normative (1999-2019)*, «Musica Docta», IX, 2019, pp. 67 – 76.

NICOLA BADOLATO, ANNA SCALFARO, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, «Musica Docta», III, 2013, pp. 87 – 99.

GIUSEPPE BERTAGNA, a cura di, *Scuola in movimento*, Milano, Franco Angeli, 2004.

GIUSEPPE BERTAGNA, *Un unico sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, «Nuova secondaria», VIII, 2004, pp.8 –11.

PAOLA BESUTTI, *Storia, musica e musicologia in Italia nell'età della rivoluzione storiografica*, «Rivista italiana di musicologia», 35, 1, 2000, pp. 21 - 66.

LORENZO BIANCONI, *Il musicale stonato*, «Nuova secondaria», XXVII, vol.2, 2009, p.10 – 12.

BATTISTA QUINTO BORGHI, FRANCO FRABBONI, *Loris Malaguzzi e la scuola a nuovo indirizzo*, Città di Castello, Zerosei, 2017.

PIERRE BOURDIEU, JEAN CLAUDE PASSERON, *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, trad. It., PIERRE BOURDIEU, JEAN CLAUDE PASSERON, *La riproduzione, Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Rimini, Guaraldi, 2006, pp. 49 – 60.

JEROME BRUNER, *On Knowing. Essays for the Left Hand*, 1979. Trad. it. *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1990.

JEROME BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza, 1993.

JEROME BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2000.

JEROME BRUNER, *Il processo educativo dopo Dewey*, Roma, Armando, 2000.

JEROME BRUNER, *Una città per immaginare*, «Bambini in Europa», febbraio 2004, Edizioni Junior.

P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, a cura di, *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia, A selection of his writings and speeches from 1945 to 1993*, 2016.

GIUSEPPE CALICETI, *Una scuola da rifare*, Milano, Feltrinelli, 2011.

FRANCO CAMBI, *Musica e formazione. Per un nuovo liceo musicale e per un uso formativo personale della musica*, in *Educazione musicale e formazione*, a cura di G. La Face, F. Frabboni, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 49 - 61.

MAURO CASADEI TURRONI MONTI, *La musica senza sapere nella scuola italiana tra le due guerre*, in *Remus: Reggio Emilia Musica Università Scuola: studi e ricerche sulla formazione musicale; atti e documentazioni del 3 e 4 convegno-concerto, anni 2006-2007*, a cura di A. Coppi, Perugia, Morlacchi, 2008, pp. 239 – 249.

CLEMENTINA CASULA, *Diventare musicista. Indagine sociologica sui Conservatori di musica in Italia*, Mantova, Universitas Studiorum, 2018.

CLEMENTINA CASULA, *Maestro o dottore? Una lettura bourdieusiana della riforma dei conservatori di musica in Italia*, in *Atti del convegno internazionale produzione/riproduzione/distinzione: studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*, Cagliari, 6-7 giugno 2013, a cura di A. De Feo, M. Pitzalis, Cagliari, CUEC, 2015, pp. 105-119.

ENZO CATINI, *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo*, *Intervista a Loris Malaguzzi*, «Bambini», 2, 1988, pp. 27 – 31.

TERESA CHIRICO, *Il liceo musicale fra la fondazione e la regificazione*, in *Atti del Convegno Internazionale di Studi Enrico di San Martino e la cultura musicale europea 1895 – 1947*, a cura di A. Bini, Roma, Accademia Nazionale di Santa Cecilia, 2012, pp.523 – 552.

CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione, Orientamenti per la pedagogia e la didattica dell'ascolto*, Milano, Franco Angeli, 2018.

CARLA CUOMO, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, «Musica Docta», XII, 2021, 123-131.

CARLA CUOMO, *L'educazione musicale per formare alla cittadinanza*, in Doremat – *La musica della matematica, Insegnare e imparare la matematica con la musica*, a cura di A. Bianchi, C. Cuomo, G. Curti, D. Lentini, N. Magnani, R. Vagni, Modena, Digital docet, 2015.

CARLA CUOMO, *La didattica dell'esecuzione musicale per la formazione intellettuale*, «Pedagogia più didattica», III, 2011.

NICOLA D'AMICO, *Storia e storie della scuola in Italia. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.

F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Prunerì, a cura di, *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Morcelliana, 2019.

CARLO DELFRATI, *Interrogare il passato, introduzione alla ricerca storica sull'insegnamento della musica in Italia*, Milano, Rugginenti, 2013.

JOHN DEWEY, *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La nuova Italia, 1961.

MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985.

MAURIZIO DELLA CASA, *La ricerca in semiologia, Educare ai linguaggi oltre la parola*, Brescia, La Scuola, 1980.

MAURIZIO DELLA CASA, *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, «Musica Domani», CVIII, 1998.

MAURIZIO DELLA CASA, *Un impianto generale carente e nebuloso*, «Musica Domani», CXXXI, Giugno 2004.

MARIO GIACOMO DUTTO, *La scuola ha bisogno di politiche della formazione*, «Vita e Pensiero», VI, 2011, pp. 96-102.

FABRIZIO EMER, *L'insegnamento dello strumento musicale nella scuola dell'obbligo*, «Annali della Pubblica Istruzione», III, 2009, pp. 65 – 121.

GIULIO FARA, *I nuovi programmi di conservatorio*, «Rivista musicale italiana», XXXIX, 1932, p.168 – 170.

E. Faure, F. Herrera, A. Razzak Kaddoura, H. Lopes, A. Petrovski, M. Rahnema, F. Ward, a cura di, *International commission on the development of education*, Unesco, 1972.

FRANCA FERRARI, *Unicità delle discipline e specificità della musica*, «Musica domani», CXXXII, 2004, pp. 3 – 8.

G. Fiocchetta, a cura di, *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2014*, Roma, Anicia, 2014.

G. Fiocchetta, a cura di, *I licei musicali e coreutici italiani, Rapporto 2016*, Roma, Anicia, 2016.

CIRO FIORENTINO, *Licei musicali: una realtà in divenire*, «Musica Domani», CLXII, 2012, pp. 36 – 50.

LUCIANO FLORIDI, *La quarta rivoluzione*, Milano, Cortina, 2017.

ANNA MARIA FRESCHI, *Alla ricerca di connessioni tra fare e pensare in musica*, «Musica domani», CXXXII, 2004, pp. 8 – 12.

ANNA MARIA FRESCHI, *Tra passato e futuro: i programmi dei licei musicali e coreutici*, «Musica domani», CLVI, 2010, pp. 41 – 52.

CLAUDIA GALLI, *Bisogno di cultura e doppia scolarità*, «Musica domani», CXXXII, 2004, pp. 18 – 20.

HOWARD GARDNER, *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 2010.

C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi, a cura di, *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

KARRI HOLLEY, *Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education*, «Innovative Higher Education», XXXIV, 2009.

GIUSEPPE INZERILLO, *Storia della politica scolastica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

G. La Face Bianconi, F. Frabboni, a cura di, *Educazione musicale e formazione*, Milano, Franco Angeli, 2008.

GIUSEPPINA LA FACE, *Italian musicologists and the challenge of music pedagogy*, «Musica Docta», VI, 2016.

GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *La musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare, Atti del convegno, Bologna 16-17 maggio 2008*, a cura di G. La Face Bianconi, A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 11–18.

GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, *Al lettore*, «Musica Docta», IX, 2019, pp.1-3.

ORAZIO MAIONE, *I conservatori di musica durante il fascismo, la riforma del 1930: storia e documenti*, Torino, EDT, 2005.

ROBERTO MARAGLIANO, BENEDETTO VERTECCHI, *La difficoltà di fare scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1979

MASSIMILIANO MASSIMELLI, ROBERTA MINEO, GIULIA TUCCI, *Listening and Documenting in The Reggio Approach: The Challenge and the Vision Stemming from Bruner's Contribution*, «Encounters in Theory and History of Education», XXIII, 2022.

EDGAR MORIN, *Le vie della complessità*, in *La sfida della complessità*, a cura di M. Ceruti, G. Bocchi, Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 49-61.

ERMENEGILDO PACCAGNELLA, *L'insegnamento della musica nelle scuole musicali e la riforma dei programmi d'esame*, Milano, Nuova didattica e pedagogia musicale, 1932.

GIORGIO PAGANNONE, *Le funzioni formative della musica*, in *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, a cura di G. Pagannone, A. Nuzzaci, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 112 – 156.

FERRUCCIO PARRI, *L'influenza dell'amministrazione militare alleata sulla riorganizzazione dello stato italiano (1943-1945)*, «Italia contemporanea», XXVI, 115, 1974, pp. 4 – 22.

GIUSEPPE RICUPERATI, *Storia della scuola in Italia*, Milano, La scuola, 2015.

CARLA RINALDI, *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009.

CARLA RINALDI, *In dialoga with Reggio Emilia*, Londra, Routledge, 2016.

EROS ROSELLI, *Uscire dal ghetto?, Riflessioni sulla riforma dei conservatori di musica a 15 anni dall'approvazione della legge 508*, Roma, Armando, 2015.

PAOLO RUSSO, *Liceo musicale e università: prospettive di continuità*, «Musica domani», CXXXII, 2004, pp. 22 – 24.

GUIDO SALVETTI, *Introduzione*, in *La cultura dei musicisti italiani nel Novecento*, a cura di G. Salvetti, M.G. Sità, Milano, Guerini, 2003.

GUIDO SALVETTI, *Prefazione*, in *La cultura musicale degli italiani*, a cura di Estero A., Milano, Guerini, 2021, pp. X.

ANTONIO SANTONI RUGIU, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007.

ANNA SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana dall'unità ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2015.

CRIS SHORE, SUSAN WRIGHT, *Policy, a new field for anthropology*, in *Anthropology of policy*, a cura di C. Shore, S. Wright, Londra, Routledge, 1997, pp. 3 – 39.

STEVEN SLOMAN, PHILIP FERNBACH, *L'illusione della conoscenza, Perché non pensiamo mai da soli*, Milano, Cortina, 2018.

PAOLO SOMIGLI, *Sistema formativo integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola*, «Riforma e Didattica», I, 2007, pp. 29 – 34.

PAOLO SOMIGLI, *Music didactics at the free university of Bozen*, «Musica Docta», VI, 2016, pp.83-86

NAUSICAA SPIRTO, *Disciplina giuridica dei conservatori di musica*, Torino, Giappichelli, 2012.

ANDREA TALMELLI, *L'esperienza di Parma, note e riflessioni sul Liceo Musicale Sperimentale*, «Musica Domani», XXXII, 1979, pp. 35 – 40.

GRANT P. WIGGINS., *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

CARLA XODO, *La partita si fa dura, quale secondo ciclo?*, «Nuova secondaria», XXI, 9, 2004, pp. 14 – 15.

ARTICOLI DI QUOTIDIANI

GIULIO BENEDETTI, *Nuovo liceo musicale, si pensa al numero chiuso*, «Corriere della sera», 14.6.2009.

CLAUDIA BRUNETTO, *Ore otto, esame di armonia, la maturità insolita degli studenti musicisti*, «La Repubblica», 19.6.2015.

TIZIANA DE GIORGIO, *La prima maturità del liceo musicale, niente fogli, una tastiera e oggi si suona*, «La Repubblica», 19.6.2015.

ANGELO FOLETTI, *Il liceo musicale a rischio estinzione*, «La Repubblica», 5.6.2014.

VIOLA GIANNOLI, *Canto, chitarra e danza, al liceo boom di studenti ma mancano i prof*, «La Repubblica», 5.9.2010.

MARIASTELLA IERVASI, *Superiori, con Gelmini si studia di meno e anche peggio*, «L'Unità», 5.2.2010.

SALVO INTRAVAIA, *Il pasticcio dei licei musicali: professori messi alla porta*, «La Repubblica», 3.3.2016.

SALVO INTRAVAIA, *Scuola, si riparte tra tagli tra precari e classi sovraffollate*, «La Repubblica», 2.9.2010.

ANDREA MELCHIORRE, *Non vogliamo rinunciare al musicale*, «La Repubblica», 6.6.2014.

GIORDANO MONTECCHI, *Conservatori o licei? L'equivoco funesto*, «L'Unità», 27.11.2013.

CRISTINA NADOTTI, *I giovani chiedono più musica ma il modello Moratti la esclude*, «La Repubblica», 3.2.2005.

STEFANO PAROLA, *La prima maturità del liceo musicale tra arpe e contrabbassi*, «La Repubblica», 24.6.2016.

GIORGIO PESTELLI, *La musica boccia la scuola*, «La Stampa», 12.7.2009.

MASSIMILIANO SALVO, *Spettacolo a De Ferrari contro la Buona scuola*, «La Repubblica», 22.3.2016.

ILARIA VENTURI, *Bologna, Protesta del liceo musicale Lucio Dalla: Non toccate i nostri prof*, «La Repubblica», 23.3.2016.

CORRADO ZUNINO, *Alle medie test d'ingresso per meritarsi il liceo, Test di ingresso anche per i licei così avremo gli studenti migliori*, «La Repubblica», 19.3.2013.

FONTI NORMATIVE (ORDINE CRONOLOGICO):

Regio Decreto 347 del 28 novembre 1861, *Attribuzioni del Ministero d'istruzione pubblica e di quello dell'agricoltura, industria e commercio, riguardo ad alcuni istituti e scuole pubbliche*.

Regio decreto 43 del 29 gennaio 1905, *Programmi per le scuole elementari*.

Legge 3 dicembre 1922, n.1601, *Delega per la riforma della pubblica istruzione*.

Regio Decreto 1945 dell'11 dicembre 1930, *Norme per l'ordinamento dell'istruzione musicale e approvazione dei nuovi programmi d'esame*.

DPR 14 Giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*.

Legge 31 Dicembre 1962, n.1859, *Istruzione e ordinamento della scuola media statale*.

Ministero della pubblica istruzione, Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, in, *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, LVI, Le Monnier, Firenze, 1991.

DPR 323 del 23 luglio 1998, *Regolamento recante disciplina degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997.*

DM 201 del 6 agosto 1999, *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media.*

DM 508 del 21 dicembre 1999, *Riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche, dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati.*

Legge 628 del 22 novembre 2002, *Misure urgenti per la scuola, l'università, la ricerca scientifica e tecnologica e l'alta formazione artistica e musicale.*

Legge n.53 del 28 marzo 2003, *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge 133 del 6 agosto 2008, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.*

Legge 30 ottobre 2008, n.169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

DPR 89 del 15 marzo 2010 *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, a norma dell'articolo 64, c.4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n.133.*

DM 211 del 7 ottobre 2010, *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardo gli obiettivi specifici di apprendimento*

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola del primo ciclo, Musica, Settembre 2012.

DM 10 del 29 gennaio 2015, *Regolamento recante norme per lo svolgimento della seconda prova scritta degli esami di stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado.*

Dlgs 60 del 13 aprile 2017, *Promozione dell'arte e della cultura umanistica nel sistema scolastico.*

DL 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

DM 259 del 9 maggio 2017 *Revisione e l'aggiornamento della tipologia delle classi di concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado previste dal DPR n. 19/2016.*

DM 616 del 10 agosto 2017 *Modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari ai fini dell'insegnamento secondario.*

DM 742 del 3 ottobre 2017 *Linee guida per la certificazione delle competenze.*

DM 382 dell'11 maggio 2018, *Decreto sull'armonizzazione dei percorsi formativi della filiera artistico-musicale adottato ai sensi dell'art.15 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.60.*

DM 769 del 26 novembre 2018, *Quadri di riferimento e griglie di valutazione per l'esame di stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione.*

DM 533 del 26 novembre 2018, *Esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione.*

OM 65 del 14 marzo 2022, *Esame di stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2021/22.*

DI 176/2022 del luglio 2022, *Disciplina dei percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado.*

SIGLE ED ABBREVIAZIONI

ADUIM, Associazione docenti universitari italiani di musica.

AFAM, Alta formazione artistica e musicale.

ANVUR, Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca.

CEDE, Centro europeo dell'educazione

CFA, Crediti formativi accademici.

CFU, Crediti formativi universitari.

CLIL, Content and language integrated learning.

CRUI, Conferenza dei rettori delle università italiane.

CTS, Comitato tecnico scientifico.

DAMS, Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo.

DI, Decreto Interministeriale.

DL, Decreto-legge.

DLSG, Decreto legislativo.

DM, Decreto ministeriale.

DPR, Decreto del Presidente della Repubblica.

FIT, Formazione iniziale e tirocinio.

INVALSI, Istituto nazionale di valutazione del sistema di istruzione.

IRRASAE, Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativo.

MIM, Ministero dell'istruzione e del merito.

MIUR, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

NO, Nuovo ordinamento

OCSE TALIS, Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico sull'insegnamento e apprendimento (teaching and learning international survey).

OM, Ordinanza ministeriale.

OSA, Obiettivi specifici di apprendimento.

PCTO, Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (ex alternanza scuola-lavoro).

PECUP, Profilo educativo, culturale e professionale.

RD, Regio Decreto.

SagGEM, Gruppo di lavoro per l'educazione musicale del Saggiatore musicale.

Siem, Società italiana educazione musicale.

SSIS, Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario.

TAC, Teoria analisi e composizione.

TEC, Tecnologie musicali.

TFA, Tirocinio formativo attivo.

VO, Vecchio ordinamento (programmi di conservatorio ante 508/99).

VQR, valutazione qualità della ricerca.