

L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare *bene* musica insieme

Daniele Branca

Tradizione ed innovazione

Per secoli l'educazione musicale è stata identificata con lo studio della tecnica strumentale. La rigidità di metodi e testi spesso si risolveva in scarsa attenzione alle reali esigenze dell'allievo, alla sua naturale curiosità ed alla necessità di un suo costante coinvolgimento che ne favorisse l'apprendimento e la motivazione.

Non di rado lo stesso accostamento alla pratica avveniva in un secondo tempo, dopo mesi di teoria e solfeggio, quasi a mostrare lo strumento come miraggio agognato ed intoccabile, oggetto inafferrabile del desiderio; insomma, come *fine* piuttosto che, appunto, come *strumento*.

Edgar Willems (1977) cita nientemeno che Bach quale esempio di insegnamento illuminato: egli non faceva dell'allievo un artista delle dita, quanto un esecutore capace di penetrare la costruzione e lo spirito del brano, risvegliandone le possibilità creatrici.

Molti didatti, invece, hanno sempre teso ad incentivare il virtuosismo piuttosto che sviluppare la musicalità, spesso a causa dei riscontri immediati di successo, degli apprezzamenti di genitori e pubblico. I risultati di un tale insegnamento non erano solo fittizi, ma deleteri per l'allievo, la cui apparente riuscita tendeva ad incrementarne vanità ed orgoglio, atrofizzando sempre più la sua innata sensibilità musicale.

Se nella didattica specializzata la situazione era quella appena delineata, in ambito scolastico il ruolo della musica appariva generalmente sottovalutato:

La lezione di musica era, nel migliore dei casi, poco più che “un additivo” culturale che introduceva qualche nozione di teoria e storia della musica. L'educazione musicale tendeva ad uniformarsi a un sistema educativo prevalentemente basato sulla trasmissione di informazioni da parte degli insegnanti e, in ogni caso, era difficile capire come fosse possibile *fare* musica in un'aula scolastica (Paynter, 1996, p. 7).

Herbert Read (1976) osserva come l'arte in generale non sia stata mai riconosciuta come parte veramente essenziale dell'educazione, in particolare di quella superiore. La formazione che non fosse esclusiva speculazione teorica e storica, ma effettiva scuola di produzione artistica, è sempre stata affidata (relegata?) agli istituti specifici, quali le accademie ed i conservatori.

Nel XX secolo emergono nuove voci di studiosi ed esperti che si rendono conto di quanto educazione e didattica musicale necessitino non solo di rinnovamento, ma di un vera e propria rivoluzione, un nuovo modo di considerarne presupposti e fini, tramite una maggiore integrazione con altri ambiti pedagogici, una nuova adesione alla vita reale, alla naturalezza ed al bagaglio progressivo che il bambino si porta dietro fin dalla nascita.

Di fronte all'artificiosità dell'insegnamento tradizionale, gli studiosi vanno ad indagare l'origine della musica come entità intrinseca all'essere umano (Gardner, 1993), tentano di trovare il canto originario, una sorta di *ur-melodia* che accomuni tutti i bambini di qualsiasi luogo e cultura. Si innesca così una *querelle* sull'innatismo delle strutture musicali, simile a quella ben più famosa relativa al linguaggio, motivata dalla consapevolezza che la musica risulta talmente forte e "necessaria" nella sua oscura utilità, da sfidare la selezione naturale.

L'educazione musicale così intesa costituisce dunque un campo di ricerca relativamente recente; le proposte più precise ed elaborate risalgono alla prima metà del Novecento e le loro premesse vanno ricercate nelle idee di Pestalozzi, Herbart, Froebel, Dewey ed altri: il rifiuto dell'insegnamento tradizionale astratto e nozionistico, il richiamo alla concretezza degli apprendimenti, l'attenzione ai processi di sviluppo fisico e mentale degli alunni e quindi ai loro bisogni ed interessi.

A queste concezioni si riallacciano studiosi come Jaques-Dalcroze (1942, 2008), Willems (1977), Orff (Piazza, 1979) e Kodály (Goitre, 1972), unanimemente considerati padri dell'educazione musicale. Scopo dell'insegnamento musicale non è unicamente l'abilità tecnica, la quale è sì importante, ma lo è di più lo sviluppo di aspetti come l'espressività, l'autonomia e la socialità. Alcune delle loro istanze richiamano concetti importanti dell'Attivismo Pedagogico, laddove si parla di intelligenza e conoscenza subordinate al meccanismo della sensazione e dell'esperienza sensomotoria. Nell'ambito della nostra disciplina, lo spirito del metodo attivo si manifesta in ogni situazione in cui l'allievo è spinto a fare musica ben prima di impararne la teoria, per mezzo di azioni o oggetti che ne suscitano l'interesse ludico e la partecipazione. Si darà dunque una nuova rilevanza al canto, ai giochi ritmici corporei ed all'uso di semplici strumenti musicali.

La fiducia nella musicalità presente in ogni essere umano vuole allontanare lo spettro di una formazione riservata ai soli allievi di talento: la centralità della materia lascia il posto all'importanza primaria del bambino.

A ben vedere si possono rintracciare le linee pedagogiche della moderna educazione musicale fin nell'Emilio di Rousseau:

È facile intuire come, non avendo alcuna fretta nell'insegnargli a leggere la scrittura, non ne avrò certo di più nell'insegnargli a leggere la musica. Evitiamo alla sua mente ogni forma di attenzione troppo faticosa e non costringiamolo troppo presto alla comprensione dei segni convenzionali (...) La conoscenza delle note non è più necessaria per saper cantare di quanto lo sia la conoscenza delle lettere per saper parlare (Rousseau, 1991, p. 236).

Se dunque il fondamento pedagogico pare del tutto affine, si registrano comunque, fra le diverse proposte, molte differenze nell'indicazione delle capacità o conoscenze da conseguire e dei mezzi più adatti al loro raggiungimento.

È possibile distinguere tre filoni:

- teorie che partono dall'educazione auditiva (Dalcroze, Willems);
- teorie che privilegiano un fare musica attivo ed organico, utilizzando sia la voce che gli strumenti per sollecitare l'espressività e la creatività (Orff);
- teorie che mirano in primo luogo all'acquisizione delle capacità di lettura e della pratica corale (Kodály).

A queste scuole, sempre attuali ed autorevoli, va certamente riconosciuto il merito di aver fatto da "apripista" per una vera rivoluzione pedagogico-musicale.

Oggi i repentini mutamenti sociali, il meticciamiento culturale, la perdita di certezze e di dogmi, unitamente al contributo scientifico in ambito pedagogico, hanno dato adito a nuove frontiere della ricerca musicale. Si pensi alla ricerca d'avanguardia di Dennis, Paynter e Skemton, o alle creazioni elettroniche di Botte; e ancora, ai riferimenti "esorcizzanti" alla musica giovanile di Spencer, o all'approccio euristico ed immaginativo della Meyer-Denkman (Dalmonte e Jacoboni, 1978; Delfrati, 2008; Paynter e Aston, 1980; Paynter, 1996).

Pur trattandosi ancora di proposte non del tutto organizzate in modelli di insieme, ci danno testimonianza della vivacità delle sperimentazioni in corso e dei possibili sviluppi futuri.

Arte e musica per un'educazione integrale

Secondo Dewey l'arte non è nata separatamente dalla vita quotidiana e pratica, dalle arti manuali, dall'artigianato. Semmai ne è stata il perfezionamento, l'idealizzazione. Pertanto la scuola dovrebbe rendersi conto che la semplice attività "calata dall'alto" tende a degenerare nell'artificio o nella vacuità del sentimentalismo. Uno spirito di unità, invece, darà vitalità all'arte e profondità e ricchezza ad ogni altro lavoro.

Ogni arte presuppone organi fisici – l'occhio e la mano, l'orecchio, la voce; e tuttavia è più della perizia tecnica richiesta dagli organi dell'espressione. Essa implica un'idea, un pensiero, una traduzione spirituale delle cose; eppure è più di un certo numero di idee in sé per sé. È un'unione vivente, del pensiero e dello studio d'espressione. Quest'unione si può simboleggiare col dire che nella scuola ideale l'opera d'arte si può considerare quella dei laboratori passata di nuovo nell'azione attraverso l'alambicco della biblioteca e del museo (Dewey, 1949, pp. 56-57).

Se questo è vero è bene ribaltare quella pur lodevole istanza espressa da molti, relativa alla necessità di dare dignità scolastica alla musica; è forse il caso di dare dignità musicale alla scuola, descolarizzare un po' la musica e musicalizzare di più la scuola, evitando di portare ancora una volta le cose più sul piano della didattica che su quello dell'arte e della sua produzione.

La scuola dovrebbe incentivare lo sviluppo della musicalità, considerandola elemento basilare della formazione, innanzitutto perché promuove l'integrazione delle diverse componenti della personalità: percettivo-motoria, affettivo-sociale e cognitiva.

Edgar Willems (1977) evidenzia la necessità di intendere l'esperienza musicale che viene maturandosi nel tempo come indissolubile correlazione fra sviluppo e recettività sensoriale, sensibilità affettivo-uditiva ed intelligenza; egli mette in luce una certa identità fra leggi che interessano vita musicale e vita umana in generale, ponendo in relazione aspetti basilari della vita umana (di natura fisiologica, affettiva e mentale) con gli elementi fondamentali della musica (il ritmo, la melodia e l'armonia).

Willems fonda dunque la sua pedagogia musicale sulla dialettica continua fra due poli opposti presenti sia nell'uomo che nella musica, vale a dire tra la componente materiale e quella spirituale.

Anche in ambito didattico, quindi, si procederà dal materiale e corporale all'intellettuale e spirituale, finalizzando l'azione allo sviluppo graduale della sensorialità, dell'affettività e dell'intelligenza uditiva, in diretta correlazione con il fine generale di un'educazione integrale della persona.

Dalcroze sottolinea come il pregio di quest'approccio integrale non stia tanto in una sua maggior efficacia metodologica, quanto piuttosto in una stato di "gioia" permanente dell'individuo, frutto della liberazione dalle inibizioni e della maggior coscienza di sé e delle proprie possibilità, delle proprie facoltà creative e dell'accrescersi delle capacità.

Il dono di conoscersi – dato al bambino da un'educazione desiderosa di coltivare, senza eccezioni, ogni facoltà vitale, sia spirituale sia fisica – gli dà un senso di libertà e di indipendenza. Questa conoscenza di sé è risultato di un'educazione che ha stabilito in lui delle comunicazioni rapide, non solo tra l'immaginazione e la realizzazione, tra la percezione e i sentimenti, ma anche tra i vari tipi di impulso e di emozioni. Come si fa a non essere felici quando si è acquisita la facoltà di associare le proprie idee, di analizzare rapidamente gli sviluppi delle azioni future e di intuire gli effetti delle presenti? (Jaques-Dalcroze, 2008, p. 90).

La tutela dell'"intero" in ambito educativo, che ha padri nobili ben prima del Novecento (come Pestalozzi, con la sua trilogia *mente-cuore-mano*), trova nel XX secolo teorizzazioni autorevoli quanto eterogenee, basti pensare ai concetti di *integralità* in Maritain, o di *onnilateralità* in Gramsci. Questo presupposto integrale, secondo Herbert Read, deve riorganizzare tutta la fase primaria dell'educazione, in cui le singole materie perdano i loro rigidi ed artificiali contorni, per immergersi in un'attività costruttiva e creativa:

L'educazione integrale che io concepisco è relativamente indifferente al destino delle singole materie, perché il suo assunto fondamentale è che lo scopo dell'educazione sia sviluppare attitudini generali di visione e sensibilità, che sono fondamentali anche per la matematica e per la geometria (Read, 1976, p. 262).

Pertanto, le discipline che egli chiama “immaginative”, “creative”, “estetiche”, devono essere trattate alla stregua delle altre e considerate non come una fase, ma piuttosto come un modo, un aspetto onnicomprensivo dello sviluppo mentale. Si deve ricercare un metodo educativo che sia fundamentalmente e formalmente estetico, e nel quale «la conoscenza e l'abilità manuale, la disciplina e il rispetto, non siano se non altrettanti facili e inevitabili con-prodotti di una naturale industriosità infantile» (*ibid.*).

Musica e socializzazione

È risaputo che il gruppo rappresenta per i più giovani il luogo privilegiato della comunicazione, degli affetti, della condivisione dei propri vissuti emotivi. Nell'ambito del gruppo la costruzione di un linguaggio musicale comune assume un ruolo importantissimo, basti pensare ai complessini nei garage, al riconoscersi per appartenenze musicali, da cui la necessità di partecipare ai concerti ed aderire ai *fans club*.

Questa capacità di mettere in relazione le persone è forse quella più unanimemente riconosciuta alla musica, tanto che le Indicazioni per il curricolo del 2007 la pongono al primo posto tra le sue funzioni: «La musica, componente fondamentale e universale dell'esperienza e dell'intelligenza umana, offre uno spazio simbolico e relazionale propizio all'attivazione di processi di cooperazione e di socializzazione» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64). Tali potenzialità della musica non devono dunque rimanere avulse dal mondo della scuola, ma possono essere sapientemente utilizzate dagli insegnanti proprio come mezzo di educazione all'interazione, alla condivisione, alla solidarietà... a tutti quei valori democratici che oggi, epoca di individualismo esasperato, urgono più che mai.

Il metodo teorizzato nel suo *Schulwerk* da Karl Orff (Piazza, 1979) è costruito proprio su questo aspetto del fare musica insieme: l'ensemble musicale diviene organismo educativo collettivo capace di accogliere e armonizzare tutte le abilità e le competenze, in un modo del tutto naturale, perché realizzato tramite relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso. Ognuno porterà il proprio contributo: chi inserirà nell'insieme un semplice ritmo di legnetti, chi sarà già in grado di realizzare un piccolo assolo di chitarra... Si scopre così che una delle prerogative della musica sta nel coordinare insieme il meno abile col più abile, inserendovi anche il contributo importante del diversamente abile, debitamente assistito. Ed è proprio questa peculiarità integrativa che richiede di elaborare insieme le proprie musiche.

Per realizzare tutto questo Orff si propone di mettere in grado i bambini, fin dai primi giorni di esperienza musicale, di praticare una musica di gruppo che li educi direttamente, ancor prima di ogni conoscenza teorica. Quest'idea di base, condivisa anche da altri studiosi come Suzuki (Enrico, 2007), vuole che i bambini abbiano nei confronti del linguaggio musicale lo stesso tipo di approccio che hanno con il linguaggio materno: prima lo vivono, lo

parlano, solo in seguito imparano a scriverlo. Si partirà dai repertori infantili tradizionali, filastrocche e girotondi, di cui l'educatore si servirà per stimolare nei bambini la scoperta di questo linguaggio particolare, dopodiché si abbinerà un'attività di avviamento all'uso di strumenti a percussione appositamente selezionati. Tale attività è slegata da ogni pretesa di costituire dei professionisti in erba, una sorta di anticipo del conservatorio, ma è finalizzata a sviluppare le influenze e gli scambi all'interno della comunità, ad incentivare la ricerca di gruppo con una finalità comune.

Per Zoltán Kodály (Goitre, 1972), altro importante fautore di una nuova educazione musicale, ancor prima di accostarsi agli strumenti musicali, il bambino deve prendere consapevolezza di quello strumento immediato ed accessibile a tutti di cui è naturalmente dotato: la voce. Il canto è una manifestazione particolare della più generale attività orale con cui l'uomo si mette in relazione con gli altri; il canto favorisce, quindi, il processo di adattamento e socializzazione, aiuta a sviluppare un utilizzo espressivo della voce e a dar sfogo all'emotività naturale dell'uomo.

Se lo scopo che ci si prefigge è avvicinare il maggior numero possibile di persone alla musica, il mezzo attraverso il quale realizzare questo progetto è il cantare in coro, l'unica attività che Kodály considera capace di educare centinaia, migliaia di persone, dal momento che ognuno possiede lo strumento utilizzato. Prima di creare strumentisti è importante creare coristi, anche perché solo una cultura corale, al contrario di una cultura strumentale, potrà diventare cultura di massa.

Insomma, che sia orchestra o coro, possiamo vedere il fare musica insieme come una vera scuola di relazione ed interazione: in un gruppo musicale si impara a convivere, a portare il proprio contributo, piccolo o grande che sia, comunque indispensabile, a gioire della buona riuscita di tutti e di ciascuno; si impara anche a competere, perché no, ma in modo sano, come stimolo a tendere al meglio. Si contribuisce al progresso comune senza alcuna soddisfazione per l'insuccesso dell'altro, che diventa l'insuccesso di tutti. È dunque, se ben condotta, una grande opportunità educativa.

Alcune recenti ricerche hanno riconosciuto anche sperimentalmente il valore dell'educazione musicale nel potenziamento delle capacità sociali dei bambini. Uno studio tedesco condotto dal 1992 al 1998 ha messo a confronto due scuole primarie berlinesi ad indirizzo musicale con due scuole normali; i ricercatori hanno rilevato che, dopo quattro anni di educazione musicale, anche i bambini meno dotati avevano prestazioni superiori agli alunni delle scuole tradizionali in una serie di abilità: stabilire rapporti, riconoscere regole, concentrarsi, fare ragionamenti logici, fare analisi a livello visivo-manuale, sviluppare la creatività e la flessibilità del pensiero¹. I risultati dello studio

¹ Ricerca citata in *Musica e Minori. Multiculturalità e socialità, Musica e intercultura* (articolo tratto dal sito www.istitutoaffarisociali.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/2825, 27/04/2010, ore 23.00).

sembrano suffragare le ipotesi di coloro che da sempre affermano che accostarsi ai grandi autori e fare musica in gruppo favorisce lo sviluppo dell'intelligenza, oltre che un maggior equilibrio affettivo ed emozionale.

Da alcuni anni, sempre a Berlino, è attivo il *Musikkindergarten*, una scuola dell'infanzia musicale finanziata dallo stato. Si tratta di un progetto pilota accompagnato da un gruppo di ricercatori (Zenone, 2008). Anche questo esperimento vuole dimostrare come i bambini che crescono con la musica siano più motivati all'apprendimento, più concentrati, meno aggressivi e più pronti a capire che ognuno ha un ruolo peculiare all'interno della società, proprio come lo strumento in un'orchestra. Secondo i primi risultati pare che i bambini siano più capaci di ascoltare e raggiungano velocemente una forte competenza verbale. Particolarmente interessanti sono gli esiti dei test sociali, in base ai quali si rileva che i bambini delle scuole musicali sono più collaborativi di quelli delle scuole tradizionali, il numero degli alunni esclusi dal gruppo o emarginati è nettamente inferiore, le violenze tra bambini sono minori e si registra una significativa riduzione dei fenomeni di bullismo. Evidentemente, facendo musica insieme, si può imparare a relativizzare la propria posizione, a darsi davvero da fare per un buon risultato di gruppo, per creare qualcosa insieme ed imparare l'uno dall'altro, essere l'uno in funzione dell'altro.

Il valore sociale della musica è una prerogativa dell'educazione musicale su cui si sta concentrando negli ultimi anni l'attenzione del mondo scientifico. Il Governo inglese ha recentemente finanziato un importante progetto di ricerca riguardante l'insegnamento della musica a scuola, considerando tra i vari aspetti da valutare anche l'influenza della musica sulle competenze sociali degli alunni. Ha inoltre decretato il 2009/2010 *National Year of Music* (*ibid.*).

Creatività, espressività ed autonomia

La musica dispone di potenzialità creative pressoché infinite, proprio perché le sue forme non sono coinvolte nella realtà tangibile; o meglio, ciò che l'artista presenta è una realtà "altra", più intensa ed inafferrabile. Qualunque siano le ragioni per cui un artista abbia realizzato un'opera – sentimenti, idee, visioni – la ragione più intima sta nel «desiderio di creare una particolare coerenza, un modello che ci riveli qualcosa di nuovo circa la dimensione tempo/spazio o che almeno ci aiuti in qualche misura a trovarne il senso» (Paynter, 1996, pag. 17).

Nella realtà di oggi, spesso eccessivamente conformata a valori standardizzati, veicolati il più delle volte dai *media* che condizionano più o meno fortemente le scelte, la nostra autonomia (e ancor più quella dei nostri bambini), diviene obiettivo irrinunciabile questa creatività come capacità di... sognare, di immaginare e tendere a futuri differenti da quelli prospettati, di intuire e presentire possibilità inusitate, squarci di luce laddove un infruttuoso pessimismo vorrebbe vedere solo grigiore ed appiattimento. È l'immaginazione che ha il potere «di dare vita e luce a ciò che è ordinario, consueto e banale, per costruire ed apprezzare situazioni prima non avvertite ed estranee» (*ibid.*).

Non a caso le Indicazioni ministeriali invitano l'educatore musicale a trovare strade opportune per sviluppare nell'allievo «un pensiero flessibile, intuitivo, creativo» (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64). In musica questo può essere realizzato innanzitutto tramite l'ascolto e l'interpretazione; non si tratta certo di quell'istruzione passiva che lo studente subisce accettando una serie di indicazioni ed informazioni che gli forniamo, cose confezionate ed assolute che egli dovrà assumere come proprie. In realtà è la nostra interpretazione che riceve, già risolta, mediata, de-problematizzata. L'ascolto, lungi dall'essere un'attività passiva, deve invece aiutare gli allievi a lavorare sulla gerarchia degli elementi e sulla loro continuità, su quegli aspetti, cioè, che fanno di ogni brano musicale un "intero". Si tratta di quello che John Paynter chiama "ascolto creativo":

Molto meglio delle parole esso ci fa comprendere con chiarezza come la musica possa occupare un paesaggio temporale, ma anche la capacità di ascoltare si sviluppa tramite l'esperienza diretta, ponendo quelle domande e prendendo quelle decisioni indispensabili per produrre musica, per eseguirla e comprenderla (Paynter, 1996, p. 22).

Un'educazione all'ascolto che sia *consapevole*, comincia allorché si iniziano ad esplorare i mezzi espressivi e si impara ad apprezzare e ad utilizzare come stimolo la creazione altrui, quando si cerca di scoprire in prima persona ciò che di unico ed irripetibile c'è in un brano musicale, capendone progressivamente le peculiarità, lo stile, arrivando in fin dei conti a comprendere che cosa esso ci vuole dire.

L'educatore giungerà così alla decodifica della struttura e della forma di ciò che si ascolta, cercando, per quanto difficoltoso, di comunicare al bambino come smontare e rimontare un brano di musica come fosse un giocattolo, per capire che cosa lo fa funzionare, facendo in modo di collegare linguaggio e fantasia, un po' come faceva Gianni Rodari con la lingua².

Accanto all'ascolto vi è un altro lato della creatività che è la produzione, sia sotto forma di improvvisazione che di vera e propria composizione sempre più articolata e complessa.

A coloro che considerano questa pratica piuttosto utopica nella sua realizzazione perché troppo specialistica, si risponderà che essa è sperimentata dal bambino ben prima dell'attività scolastica, fin dai primi anni di vita: così come inventa con i colori, compone e manipola creativamente anche con i suoni, improvvisa impasti e combinazioni se posto di fronte ad uno strumento musicale.

Questi "scarabocchi" sonori, purtroppo, sono sempre stati considerati imperfetti e fuorvianti dalla didattica tradizionale, che si è sistematicamente preoccupata di bloccarli e reindirizzarli verso uno studio metodico, con effetto castrante e demotivante sul bambino:

² Si pensi all'importante progetto di analisi strutturale della Scuola di Musica di Aprilia.

L'insegnante cade vittima dell'imbroglione di credere che per inventare occorra conoscere in maniera astratta, razionale, la grammatica del linguaggio. In questo imbroglione non cade la maestra quando fa parlare liberamente i bambini, cioè fa usare creativamente la parola: lo fa senza pretendere che il bambino sappia classificare le parti del discorso o razionalizzare le regole della sintassi! L'insegnante di musica invece pensa spesso che si possa inventare musica soltanto quando si conoscono le regole astratte della melodia, del ritmo, dell'armonia (Delfrati, 2008, pp. 78-79).

L'idea che il bambino sia un'imperfezione da condurre alla perfezione è dunque erranea: il bambino esprime assolutamente il proprio mondo, con parole, gesti, disegni e musiche. È un mondo fatto di assimilazioni ed accomodamenti, un processo in cui entrano e vengono adattati e fusi in un crogiuolo espressivo personale i più disparati materiali sonori (anche rumori, suoni della natura, degli ambienti).

Dicendo queste cose non si vuol fare certo un'apologia dello spontaneismo, tentazione in cui sono caduti in passato molti didatti, pur intenzionati dal lodevole sforzo di trovare nuove vie; bisognerà invece partire da ciò che c'è di innato e pregresso nel bambino, che già a sei-otto mesi inventa le sue canzoni, i suoi *musical babbling* che con l'età divengono più articolati, strutturati e complessi. Decidendo di costruire su queste manifestazioni spontanee, l'insegnante inviterà il bambino ad esplorare e riorganizzare i suoni, aiutandolo a sviluppare il proprio potere critico e le sue percezioni, accompagnandolo in ogni tappa del processo creativo che è, in fin dei conti, una situazione sperimentale, fatta di continue scelte, valutazioni e conferme.

Queste considerazioni pongono alla nostra attenzione un'ulteriore questione fortemente legata alla creatività: l'espressività. Molti insegnanti ne trascurano l'importanza, rimandandola ad un futuro lontano, dopo l'acquisizione perfetta della tecnica. Ma se i materiali e le tecniche sono "oggetti", deve essere il soggetto a renderli materia viva attraverso la propria personalità. Solo così il bambino potrà evitare di vivere le sue prime esperienze musicali in modo arido, noioso e privo di significato, trovando senso in ciò che suona, muovendo ad esso la sua sensibilità e la sua affettività, vivendo così un'esperienza gratificante.

Sarebbe erroneo pensare che l'espressività debba essere necessariamente assimilabile all'estemporaneità: essa si poggia invece su abilità analitiche che l'insegnante comunica via via all'allievo, facendogli scoprire i vari ingranaggi della composizione con cui è alle prese, spingendolo a compiere scelte espressive che siano basate sulla comprensione dei dinamismi interni al brano.

Così il musicista in erba troverà un modo sicuro per cominciare ad esprimere il proprio modo ed il proprio mondo, cosa che non può in nessuna maniera essergli imposta dall'esterno, riuscirà a scoprire "cose nuove in otri antichi", ad individuare significati che nessuno aveva trovato prima d'ora, apprenderà a fondere nell'opera d'arte il momento soggettivo e quello oggettivo, sentimenti e materiali che devono ogni volta sottostare ad una trasformazione, una trasfigurazione operata dall'immaginazione.

Dewey ci insegna che tutto ciò è altamente educativo, tanto da identificare quasi arte ed educazione. Estetica ed espressività non sono esclusive proprietà dell'opera d'arte, ma pervadono ogni atto della vita, non si esauriscono nel puro godimento, ma servono ad allargare i significati dell'esistenza stessa e ad illuminare la natura e gli oggetti:

I soli oggetti, le sole intuizioni, le sole percezioni, che restano eternamente freschi e nuovi, sono quelli che rafforzano la nostra capacità di vedere nuove ed impreviste incarnazioni della verità che essi comunicano. Il "magico" della poesia è proprio la rivelazione del significato del vecchio mediante la sua presentazione del nuovo. Essa irraggia la luce che non è mai stata sul mare o sulla terra, ma che è per l'avvenire una costante illuminazione di oggetti (Dewey, 1977, p. 18).

Un'educazione alla creatività e all'espressività così impostata incentiva la capacità critica dell'alunno, esercitandone la sensibilità artistica « mediante l'ascolto critico e l'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, elevando la sua autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale » (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007, p. 64).

Creatività ed espressività sono due facce di una stessa medaglia: l'autonomia. Si è autonomi se si apprende a decidere in proprio, a trovare soluzioni personali ed originali ai problemi. In opposizione ad una scuola che educa alla dipendenza, si deve mirare ad educare ad essere, anzi, a diventare se stessi, a sviluppare al meglio le proprie risorse e le proprie peculiarità fisiche, intellettive, affettive, etiche, a costruire la propria autonomia. La scuola deve divenire "autonomizzante", all'*iniziazione* imposta dalla pedagogia tradizionale deve contrapporre l'*iniziativa* dell'alunno, spirito che va coltivato in ogni modo; gli psicologi sanno come ogni ostacolo alla piena autonomia del bimbo di uno, due anni prepari un adulto facilmente preda di insicurezze, sensi di vergogna e dubbio.

Autonomia significa capacità critica, scevra di pregiudizi e conformazioni, soprattutto quelli imposti dai *mass media*, nel campo musicale più che mai. Va da sé il richiamo ad Adorno (1971, 1990), al suo sogno di un individuo che possa accedere ad una autentica formazione culturale critica e filosofica «per sottrarlo a quel *mondo amministrato* che tende a schiacciarlo e a quell'*industria culturale* che è ormai il volano di quel mondo» (Cambi, 2005, p. 186).

Partono tutte dalle istanze a cui abbiamo accennato le numerose e diversificate proposte di *musica creativa*. In esse appare evidente la consapevolezza che, affinché i ragazzi siano musicalmente creativi, bisogna dare loro l'opportunità di scegliere e toccare con mano i materiali stessi della composizione, manipolando e costruendo.

L'insegnante si spoglia della figura di dispensatore di soluzioni, facendosi *tutor*, lasciando agli allievi il compito di valutare da sé il processo compositivo, «che è poi il modo più corretto per abituare alla critica e per impossessarsi degli strumenti necessari ad una crescita culturale autentica » (Dalmonte e Jacoboni, 1978, p. 10).

Esplorazione, ascolto, creatività, scelta, valutazione... Sono tutte parole-chiave di un'attività che risulta altamente educativa: l'adulto di domani avrà più fiducia in se stesso e nelle proprie capacità creative e professionali, saprà scegliere con cura cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi, avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza; saprà abitare un mondo in cui possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi. Una scuola in cui entrino finalmente gli artisti e le loro opere, quale antidoto alla colonizzazione culturale e alla standardizzazione. Una scuola in cui si impara a leggere, scrivere, far di conto e far di canto³.

Identità e complessità

Abbiamo visto come un'educazione musicale rinnovata ed efficace non possa essere incentrata sull'alfabetizzazione ad un sistema, con le sue conoscenze ed abilità stabilite a priori, non debba riferirsi tanto ad un sapere musicale, quanto al soggetto che fa musica, con le sue motivazioni e tendenze, i suoi interessi e comportamenti. Insomma, «l'orizzonte, il quadro operativo, il campo non è la musica, ma la musicalità. Sono i comportamenti musicali, risultanti di motivazioni, attività, modi di appropriazione» (Piatti e Stefani, 1987, p. 81).

Atteggiamenti, tendenze, modi; non si tratta di realtà separate, ma di aspetti di una medesima realtà umana che possono trovare una loro integrazione nel concetto di identità.

Un progetto di formazione non può non avere tra i suoi fini la formazione dell'identità, deve cioè far sì che ciascuno diventi se stesso. Ognuno di noi ha una sua identità musicale che si articola in quattro differenti tratti:

- *l'imprinting* originario, costituito dalle esperienze sonore primarie prenatali e neonatali;
- il vissuto, l'insieme dei sensi e dei significati elaborati intorno alle esperienze avute nel corso della vita, a livello individuale e nell'ambito del gruppo di appartenenza;
- i valori attribuiti alla musica;
- le abilità e le conoscenze in campo musicale, acquisite non solo in percorsi didattici, ma anche nella quotidianità.

L'identità è un processo instabile, che varia e si evolve nel corso del tempo, proprio perché integra le diverse esperienze della vita. Si può dire quindi che essa abbia un suo *imprinting* originario, formatosi all'inizio della vita nell'ambito familiare e sociale, e che poi continui ad evolversi nel suo processo di costruzione e ricostruzione permanenti.

³ Ministero della Pubblica Istruzione, Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, D. M. 28/07/2006.

L'identità è molteplice, nessuno può dire di averne una sola: facciamo parte di una famiglia, siamo cittadini di uno stato, fedeli ad una religione, lavoratori in quell'ufficio, iscritti a quel partito, tifosi di quella squadra...

Ma il soggetto stesso – oggi – non si è dato un'identità complessa? Certo, non si crede più nella semplicità/linearità e nella permanente identità del soggetto. Oggi il soggetto si è fatto "questione", da un lato, ed identità plurale, dall'altro (Cambi, 2003b, p. 133).

Le diverse identità, lungi dall'essere sintomo di frammentazione e schizofrenia, si integrano e si completano in base alle esigenze ed ai contesti: in ogni situazione o momento della vita entra in gioco un'identità diversa di tipo affettivo, professionale, culturale, politico e, appunto, musicale.

L'identità musicale, ossia il modo in cui ciascuno si percepisce dal punto di vista musicale, si costruisce grazie all'apporto della memoria che fa riaffiorare esperienze e vissuti; essa ha carattere narrativo, perché può essere definita solo attraverso un percorso storico ed autobiografico, ripercorrendo i passi che l'hanno costituita, non solo a livello individuale, ma anche collettivo, nel caso si parli di identità di un gruppo o di una nazione (basti pensare al valore dei Salmi per gli Ebrei).

Anche a livello formativo si sta iniziando a battere il sentiero dell'autobiografia musicale, pratica che permette di far emergere la consapevolezza della condotta musicale di un individuo, cioè il suo rapporto con la musica. Gusti, passioni, interessi musicali sono strettamente connessi alle relazioni quotidiane, agli incontri, ai contesti; canzoni e suoni definiscono momenti vissuti, amori, momenti di gioia o di sofferenza.

Se i suoni della vita (dalle lallazioni al rock) accompagnano e condizionano le relazioni con l'altro e l'ambiente circostante, ricostruire un'autobiografia musicale diventa un'occasione per ripensare e prendere coscienza del proprio percorso di crescita musicale (...) Fare autobiografia musicale è un processo autoriflessivo da percorrere con la scrittura, la narrazione orale e con l'utilizzo della musica e delle sonorità come metafore per descrivere la propria esistenza musicale (Di Pietro, 2006, p. 220).

L'identità necessita del rapporto con l'alterità, in quanto trova la sua definizione e i suoi confini proprio nella constatazione che vi sono identità differenti, che il loro incontro non genera pericoli, ma porta altre esperienze, altri vissuti, divenendo un arricchimento. Ecco dunque il doppio legame tra approccio autobiografico ed interculturalità delineato con chiarezza da Demetrio:

Non c'è approccio più coerente con i presupposti della pedagogia interculturale di quello autobiografico, che mette al centro la reciproca non conoscenza, che ha rispetto per le voci e le lingue altrui, che invita il ricercatore, il formatore, l'operatore sociale, l'insegnante a sospendere il giudizio e ad aprirsi alla narrazione (Demetrio, 1998, p. 7).

Nell'odierna società multietnica è sempre più comune trovare classi composte da alunni di diverse nazionalità, e ciò, pur creando nuove e difficili sfide

per la comunicazione didattica, è indubbiamente una risorsa, particolarmente per l'insegnante di materie artistiche.

Nella predisposizione di un percorso interculturale, la musica appare dunque come una delle discipline privilegiate. Delfrati (2008) individua almeno tre ragioni di questa sua particolarità:

- la fruibilità: la musica è diretta, non ha bisogno di mediazioni o traduzioni; anche se molto diversa da ciò a cui l'ascoltatore è abituato, avrà sempre qualcosa da dirgli, un significato, un'emozione da comunicargli;
- la capacità di coinvolgimento: gruppi che collaborano per fare musica si intendono facilmente (questo avviene anche a livello professionale); invitare un bambino di colore a ripetere insieme a noi un certo modulo ritmico sul tamburo non presenta nessun tipo di problema, anzi, crea unità;
- la trasferibilità degli stili da una "lingua musicale" ad un'altra, anche se molto lontana; creare commistioni, ibridazioni, rende più ricco e interessante il vocabolario e la sintassi musicale di ogni cultura.

L'educatore musicale, consapevole di quale straordinario mezzo si trovi fra le mani, deve partire da un presupposto basilare: un'educazione che promuove l'apertura alle altre culture non è utile solo alla pace ed alla tolleranza, ma anche alla crescita della propria cultura.

Una ricerca americana (*ibid.*) svolta su diverse scolaresche per un anno scolastico ha dimostrato come questi meticciami musicali migliorino le abilità dei bambini: ad alcune sono state insegnate canzoni tonali scritte in metri regolari, ad altre sono stati proposti brani con altre ambientazioni tonali ed impostazioni ritmiche variabili. Alla fine dell'anno le scolaresche del secondo gruppo riuscivano decisamente meglio ad eseguire anche le canzoni tonali.

Ricerche come queste non fanno altro che confermare ciò che ogni musicista riflessivo, cresciuto nella temperie creativa contemporanea, sa bene: conoscere culture musicali diverse non rappresenta una minaccia per la propria tradizione, ma permette di rivisitarla in modi nuovi, di apprezzarne meglio i valori e di conoscerne la relatività ed i limiti. La musica è molteplice per natura, le sue forme presentano ripetizioni e contrasti, unità e diversità, separazioni e ricombinazioni, cosicché le differenze musicali esterne possono divenire espressione di quelle all'interno della personalità, rispecchiandosi in esse quella pluralità dell'io di cui abbiamo parlato.

L'educazione musicale deve essere fondata sul confronto e sulla costruzione di processi dialogici tra diversità di culture che si fanno reagire e fecondare fra loro, per questo la scuola in generale va concepita come luogo che accetta e valorizza le molteplicità dei punti di vista, come occasione di incontro e di relazioni, come un contesto che consenta di affermare identità, motivazioni e progetti.

Nel 1998 il Gruppo Musica del MCE dichiarava:

Concepriamo l'educazione musicale primariamente come incontro-confronto-trasformazione di risorse, desideri e identità, più che come apprendimento (con metodi più o meno aggiornati) di contenuti disciplinari e di abilità (Disoteo, 2001, p. 193).

Insomma, è evidente che questi importanti aspetti della nostra realtà multietnica si configurano, nel loro risvolto didattico, come vere e proprie sfide per gli insegnanti che devono programmare sapientemente ogni intervento ed ogni attività. Non basta imparare qualche canzone originaria del paese del bambino immigrato per pensare che il "gioco sia fatto"; non è detto peraltro che questa pratica gli faccia piacere: egli desidera forse apprendere i linguaggi propri del paese che lo ospita, perché considera la cultura di provenienza piuttosto debole rispetto a quella nuova, o perché l'urgenza di integrarsi lo spinge a uniformarsi il più possibile ai compagni, frequentare interessi, attività e musiche che lo rendano simile a loro. L'insegnante partirà perciò da un'attenta osservazione, sfrutterà tutte le sue capacità empatiche, relazionali, comunicative, tutte le sue conoscenze, armandosi di pazienza, di discrezione, di attenzione alle sensibilità ed ai vissuti. Il suo compito andrà ben oltre la semplice accoglienza: egli dovrà insegnare ad accettare, riconoscere, apprezzare tutti i modi di vita diversi dai propri, tutte le varie identità culturali che prima non si credeva possibile mettere su un piano di parità con la propria.

Lungi dal cancellare le differenze, dal livellare le particolarità, al contrario, è necessario preservare queste identità ed insegnare loro a non ignorarsi, respingersi o combattersi; bisogna permettere e fornire loro i mezzi per dialogare, arricchirsi e fecondarsi a vicenda.

Perché in fin dei conti proprio la musica si deve prendere carico speciale di queste istanze? Perché essa è *armonia*:

Se i musicisti non tentano (come spesso avviene) di mantenere (o far mantenere) sul piano etico le promesse di armonia che sul piano estetico sviluppa la musica, da essi così soavemente o sapientemente, attentamente o appassionatamente praticata, non c'è in realtà nessuna ragione di sperare che una qualsivoglia armonia entri finalmente mai nei fatti della nostra vita sociale. Dovremo allora disperare della musica, e non trovare più motivi per praticarla (...). Al contrario, se si pensa dunque che è urgenza estrema quella di cambiare i nostri modi di pensare, cioè anche i modi di agire gli uni verso gli altri, allora il patrimonio di insegnamenti, l'accumulo di modelli che mette a disposizione del nostro interrogarci l'immenso serbatoio di musiche dell'umanità può servire da terreno privilegiato per una sperimentazione di comportamenti "armonici" (...) per aprirci - almeno aprire ai nostri figli - l'orizzonte di un futuro più respirabile (Pousseur, 1992, p. 6).

La complessità non è solo un paradigma identitario e sociale, ma anche disciplinare:

I saperi, infatti, nell'età del postmoderno hanno decantato sia le logiche di complessità che li contrassegnano al proprio interno, sia le relazioni complicate e mobili che ogni sapere stabilisce con gli altri saperi, in un sistema di interferenze ed interazioni reciproche (Cambì, 2003b, p. 127).

La realtà stessa, del resto, non è qualcosa di parcellizzato e separato al suo interno, ma è un *continuum* di esperienze, relazioni e contesti, è luogo di ibridazione ed intersezione di diversi piani, punti di vista, conoscenze ed emozioni. Se questo è vero non si capisce come mai la scuola abbia sempre svolto la sua attività isolando le materie, chiudendole in compartimenti stagni, in cui ogni insegnante, insediato nelle sue abitudini e “sovranità” disciplinari, procedesse per conto suo, geloso dei propri confini invalicabili; un insegnante, come qualcuno dice piuttosto crudemente, che è simile al lupo che marca il proprio territorio con l’urina e morde quelli che lo violano!

Gli aspetti negativi di tutto questo risultano abbastanza evidenti: prima di tutto l’inefficacia dell’insegnamento disciplinare in sé per sé, il quale, ridotto in nozioni separate e disincarnate dalla realtà, tende a non permanere neanche come conoscenza mnemonica; poi una situazione di questo tipo fa percepire il mondo scolastico come astratto, slegato dalla vita, di conseguenza per nulla interessante, demotivante. Inoltre, la mancanza di rapporti fra materie, che significa assenza di relazione fra docenti, si risolve il più delle volte in scarsa cooperazione anche all’interno della classe, in quanto l’indebolimento di una percezione globale porta ad un indebolimento del senso di responsabilità e della solidarietà. E si potrebbe dire molto altro ancora.

A volte si è cercato di ovviare a tutto ciò lavorando ancora per “centri di interesse”, con un approccio non tanto interdisciplinare, quanto piuttosto multidisciplinare: dopo aver stabilito una tematica comune, tutti gli insegnanti devono trovare, in maniera più o meno forzata, un collegamento all’interno della propria disciplina. La reazione del docente è solitamente poco entusiasta, egli tende ad assolvere velocemente a questo dovere per poi essere libero di portare avanti il suo lavoro così come lo aveva programmato privatamente.

I confini tra un approccio multidisciplinare e quello interdisciplinare non sono facili da tracciare; in generale possiamo dire che, mentre il primo è costruito intorno ad un *oggetto*, il secondo lo è intorno ad un *processo*, se il primo si chiede *che cosa*, il secondo si chiede *come* e *perché*. Interdisciplinarietà si ha quando ogni disciplina è capace di offrire un proprio alimento ai paradigmi delle altre ed il suo terreno è l’attività creativa che intrecci diversi linguaggi senza che nessuno possa dirsi preminente sull’altro, tantomeno separabile, perché ciò che ne deriva nasce e si compone come unità. Basti pensare proprio alla musica, al suo intrecciarsi con il testo nell’ambito di una semplice canzone: non si può dire dove finisca il valore della melodia e dove inizi quello letterario, vi è una totale interpenetrazione, un’opera di reciproco *scaffolding*. Ed ancora, si pensi alla prosodia, da intendere come l’insieme delle manifestazioni musicali del linguaggio parlato (intonazione, ritmo, dinamica, timbro...): essa è per sua natura terreno di massima convergenza fra le due discipline « che diventano tre e più se solo ci si ferma a quel processo elementare che è la respirazione, e che chiama in gioco, oltre al canto, quindi alla musica e alla parola, l’educazione corporea e la scienza » (Delfrati, 2008, p. 355). Come non ripensare alle splendide pagine che più di un secolo fa scriveva Dewey parlando della tessitura come paradigma dello scibile umano?

Insomma, pare tutto logico e concettualmente semplice, eppure è ancor oggi di difficile realizzazione. Indagare i motivi di questa difficoltà sarebbe assai interessante ed impegnativo, ma non è questa la sede.

Tenendo sempre presente il paragone tra interdisciplinarietà e multidisciplinarietà, si può dire che l'integrazione non si ottiene in genere su tematiche specifiche, ma su obiettivi sovradisciplinari e trasversali: rispettare le opinioni altrui, incoraggiare l'autostima, imparare a dedurre... Non c'è insegnante che non possa declinare il proprio lavoro in modo da promuovere queste competenze.

C'è da dire, inoltre, che prima di essere pensata come una strategia per organizzare il curriculum, l'interdisciplinarietà va valorizzata come strategia mentale da alimentare negli alunni. Ad esempio, in riferimento all'educazione musicale, il docente insegna a ragionare correttamente quando

fa distinguere l'interpretazione *sogettiva* di un brano musicale dall'osservazione *oggettiva* di come quel brano è costruito; insegna a rispettare l'altro non solo nelle esperienze di semiosi, dove ogni ragazzo espone la propria interpretazione del brano ascoltato, ma prima ancora, tutte le volte che nel far musica insieme è sollecitato ad ascoltare, empaticamente, quel che sta facendo il compagno; incoraggia l'autostima quando mostra visibilmente di apprezzare quel che di buono e di originale esce dal flauto (*ibid.*).

L'integrazione fra discipline fa sì che il linguaggio musicale sappia attingere normalmente ad altri linguaggi come quello delle scienze, della matematica o della linguistica. Allo stesso modo le altre discipline dovrebbero poter utilizzare liberamente e con competenza il linguaggio musicale. E qui si apre una porta su un'ulteriore questione che è la cultura generale dell'insegnante di una disciplina: espressioni del tipo "io non ci capisco niente di matematica" o "la musica non fa per me: sono stonato come una campana", convinzioni e attribuzioni di causalità assai comuni fra gli studenti, non sono per nulla estranei anche al mondo dei docenti; eppure abbiamo visto come possedere sufficienti competenze negli ambiti del sapere diversi da quelli del proprio impegno professionale sia condizione necessaria per un'autentica educazione interdisciplinare. Tanti, troppi insegnanti delle secondarie, ad esempio, pur avendo una cultura ampia che spazia su campi diversi dello scibile umano, presentano un'ignoranza pressoché totale (oltre ad una buona dose di pregiudizi) su scienze indispensabili alla relazione educativa come la pedagogia. Quanti musicisti sono usciti dai conservatori rigidamente impostati sulla totale autoreferenzialità della musica senza neanche saper scrivere correttamente in italiano! Fortunatamente, come sappiamo, la formazione specialistica degli ultimi anni ha tentato di ovviare a queste carenze espugnando anche l'ultimo baluardo, la secolare ed immobile formazione musicale. Forse che le istituzioni abbiano dato ascolto a quello che papà Puccini diceva sempre al piccolo Giacomo: «Puro musico, puro asino»?!

Bibliografia

- R. Addison, *Music and play*, "BJME", 8, 3 (November), 1991, pp. 207-17.
- Th. W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi, 1971.
- Th. W. Adorno, *Dissonanze*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- J. Blacking, *Come è musicale l'uomo*, Lucca, LIM, 2000.
- M. Baroni, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, Torino, EDT, 1997.
- M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003a.
- F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003b.
- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- F. Cambi e F. Tamburini, *Educazione e musica in Toscana*, Roma, Armando, 2006.
- R. Dalmonte e M. P. Jacoboni, *Proposte di musica creativa nella scuola*, Bologna, Zanichelli, 1978.
- M. De Angelis, *La danza delle note. Breviario di storia della musica*, Lucca, LIM, 2002.
- C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- D. Demetrio, *Un progetto di formazione e ricerca autobiografica*, in M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- J. Dewey, *Educazione ed arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- A. Di Pietro, *Ludobiografie musicali – pratiche per raccontarsi in musica*, in F. Cambi e F. Tamburini, *Educazione e musica in Toscana*, Roma, Armando, 2006.
- M. Disoteo, *Antropologia della musica per educatori*, Milano, Guerrini, 2001.
- T. Dwyer, *Educare alla musica*, Roma, Armando, 1969.
- E. Enrico, *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Pratica, Torino, 2006.
- M. Fiori, *Il corpo è musica, la musica è corpo. Un'analisi psico-fisiologica*, "ARS", III, 2007.
- H. Gardner, *Il bambino come artista*, Milano, Anabasi, 1993.
- M. Giusti, *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- R. Goitre, *Cantar leggendo*, Milano, Suvini Zerboni, 1972.
- E. E. Gordon, *Music Learning Theory, resolutions and beyond*, Chicago, GIA Publications, 2006.
- É. Jaques-Dalcroze, *Souvenirs, notes et critiques*, in S. Martinet, *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Mercatello sul Metauro, Progetti Sonori, 2008.
- É. Jaques-Dalcroze, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, EDT, 2008.

- E. Mammarella e F. Mazzoli, *Per una pedagogia del linguaggio sonoro*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- S. Martinet, *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Mercatello sul Metauro, Progetti Sonori, 2008.
- W. Mellers, *Music and Society. England and the European Tradition*, London, Travis and Emery Music Bookshop, 2008.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, Tecnodid, 2007.
- J. Paynter e P. Aston, *Suono e silenzio – Progetti di musica creativa per la scuola*, Torino, ERI, 1980.
- J. Paynter, *Suono e struttura*, Torino, EDT, 1996.
- M. Piatti e G. Stefani, *Orizzonti dell'educazione musicale*, Assisi, PCC, 1987.
- G. Piazza, *Orff-Schulwerk: musica per bambini*, Milano, Suvini-Zerboni, 1979.
- H. Pousseur, *Comporre (con) identità musicali*, "Progetto Uomo-Musica", II, 1992.
- H. Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1976.
- J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Roma, Armando, 1991.
- D. Sarsini, *Il corpo in Occidente*, Roma, Carocci, 2003.
- A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1995.
- J. Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995.
- L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- S. Vitali, *Il libro del silenzio*, Roma, Nuova Argos, 2006.
- E. Willems, *L'orecchio musicale*, Padova, Zanibon, 1977.
- D. Zenone, *La fiaba di Bartòk*, "La Repubblica DWeb", 9/10/2008.
- G. L. Zucchini e G. Stefani, *Metodologia e didattica dell'educazione musicale*, Milano, Mondadori, 1980.