

Il sistema delle orchestre e dei cori giovanili di Abreu nel contesto occidentale. Un tentativo di dare significato pedagogico al trapianto dell'esperienza venezuelana

Daniele Branca

Sul valore socializzante della musica si è più volte discusso ed indagato, in quanto questa potenzialità è considerata a ben vedere una delle sue principali prerogative. Prima dei risvolti marcatamente musicali, che mirano alla tecnica strumentistica e alla *performance* solistica o orchestrale, si deve (o si dovrebbe) guardare alla creazione di un altro tipo di *armonia*, che rimanda ad aspetti importanti che la pedagogia ha da tempo rimesso al centro della propria ricerca e che hanno a che fare con una dimensione squisitamente qualitativa ed umana del fare educazione, con tutti i conseguenti risvolti sociali.

A quarant'anni dalla sua nascita, il Sistema delle Orchestre e dei Cori giovanili del Maestro Abreu è una delle esperienze emblematiche di un nuovo tipo di educazione musicale che travalica i confini della disciplina per farsi formazione globale del soggetto e della comunità, realizzando il più grande sogno dei padri della moderna educazione musicale.

Il Sistema delle Orchestre e dei Cori giovanili

José Antonio Abreu è un personaggio poliedrico, per certi tratti visionario.

Musicista venezuelano (ma anche economista, politico, accademico), nel 1975 raccoglie un gruppo di bambini e ragazzi dalle strade dei quartieri più disagiati di Caracas e li avvia insieme allo studio della musica. Da quel momento inizia un'avventura che nessuno avrebbe potuto immaginare: oggi si contano 125 orchestre e cori giovanili, 30 orchestre sinfoniche¹, oltre 623.000 studenti, per la maggior parte provenienti da quegli stessi quartieri, che in 416 nuclei operativi sul territorio venezuelano² possono studiare musica gratuitamente, perché il progetto, fin dall'inizio, è stato finanziato completamente dallo Stato.

Abreu ha un sogno: trovare un'alternativa all'emarginazione delle classi più povere e disagiate, le cui nuove generazioni sono soggette ai più distruttivi mali sociali, come droga e criminalità. Altri cancro, forse ancora più subdoli e distruttivi, si annidano nella mente e nel cuore di questi giovani: il nichilismo,

¹ Fonte: www.sistemaitalia.eu/sistema/el-sistema.html

² Fonte: <http://fundamusical.org.ve/nucleos/>

la rinuncia, la mancanza di speranze, la condizione odierna vissuta come realtà definitiva ed ineluttabile.

L'alternativa da trovare non può essere soltanto occasione di assistenza e protezione, ma luogo di *formazione*, in modo che i giovani non vengano solo educati a determinati valori fondamentali, come la pace, l'uguaglianza e il rispetto reciproco, ma possano sperimentarli insieme in maniera autentica ed incisiva. E ancora, deve essere luogo di *promozione*, sia sociale che culturale, per uscire da quella logica nichilista di cui abbiamo parlato. Non si tratta però di incentivare quell'atteggiamento tipico del *self-made man*, che si sforza di salire ad uno ad uno, da solo, i gradini della scala sociale, per poter ambire ad una posizione migliore e dimenticare prima possibile le proprie origini.

Abreu vuole che la promozione avvenga dall'interno della società, che i giovani imparino a costruire insieme un nuovo modello di comunità, in cui la scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità diventi occasione di crescita per tutti.

La ricerca di questa alternativa, così utopistica nella sua tensione ideale e nei suoi risvolti pratici, trova una risposta convincente nella musica, soprattutto in quella praticata in gruppo: l'orchestra è esplicitazione ideale di questa idea di comunità in cui ognuno porta la sua ricchezza ed il suo apporto indispensabile per la realizzazione di qualcosa di importante; essa diviene, al di là del discorso prettamente musicale, quel luogo di formazione ai valori irrinunciabili della società, anzi, si fa essa stessa micro-società ideale.

Il Sistema venezuelano ha formato in quarant'anni migliaia di bambini e ragazzi, molti di essi sono diventati professionisti della musica, alcuni di fama mondiale, altri hanno trovato la loro realizzazione in differenti settori professionali. Grandi musicisti, come il nostro Abbado, hanno conosciuto e apprezzato di persona questa realtà, volendo fortemente che fosse trapiantata in altre nazioni. A tal proposito sorge quasi spontanea una domanda: ha senso trasferire un'esperienza così strettamente legata al contesto sociale di appartenenza in un tipo di società del tutto diversa come quella occidentale, in cui il disagio giovanile assume forme differenti? Cerchiamo qui di analizzare la questione da un punto di vista pedagogico.

Una didattica per élite

Partiamo dal considerare la didattica musicale tradizionale, tanto criticata dagli educatori più illuminati e riflessivi, che l'hanno accusata di aver tradito in gran parte i principi basilari e i punti di forza della vera educazione musicale.

Questo modello di insegnamento è caratterizzato da uno stile basato su un certo tipo di severità come valore e su regole integerrime ed indiscutibili relative alla tecnica, alla ripetitività degli esercizi, alle ore di studio.

Per quanto sia indiscutibile la necessità di responsabilizzazione e di impegno da parte dell'allievo, non si può negare che una tale approccio risulta demotivante nel migliore dei casi, frustrante nel peggiore, per molti bambini e ragazzi che, accostatisi allo strumento con le migliori aspettative, si trovano poi fortemente delusi dalla realtà dei fatti.

A questo si aggiungeva, in passato, una pratica che oggi, fortunatamente, pare sia del tutto abbandonata, la quale obbligava i giovani studenti a mesi di noiosissimo solfeggio, prima di poter mettere mano allo strumento tanto desiderato. Ed in questo c'è una contraddizione grande, peraltro sottolineata *ad hoc* dalla stessa terminologia. Si tratta di una contraddizione talmente lampante da essere evidenziata già nell'Emilio di Rousseau: «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).

Il fare musica prescinde, all'inizio, dalla conoscenza del codice; non ve n'è infatti alcun bisogno, ancor più quando l'allievo è un bambino che apprende in primo luogo per imitazione, sperimentando lui stesso con lo strumento. Ed ecco la contraddizione terminologica: nel metodo tradizionale, quello che Delfrati (2008) chiama «paradigma statico» dell'educazione musicale, lo strumento musicale è visto come *fine* della didattica, e non, appunto, come *strumento*, ossia come mezzo, tramite, dispositivo tecnologico che serve per produrre musica (Branca, 2012).

Possiamo definire questo modo quasi «gentiliano», perché assolutamente elitario; d'altra parte lo studio serio della musica si era imposto così fin dalle riforme dell'epoca fascista (Maione, 2005), pertanto andavano avanti soltanto coloro che erano fortemente predisposti e motivati o, peggio, coloro che erano sollecitati (obbligati) dalle famiglie, soprattutto quelle di ceto medio-alto in cui lo studio di uno strumento o della danza classica faceva parte di quel gruppo di attività che confermavano un certo *status* sociale.

In quegli stessi anni alcuni studiosi illuminati sentono la necessità di cambiare questa tendenza non solo italiana, partendo da alcuni punti basilari:

1. la musica ha a che fare in primo luogo con la sfera sensoriale, corporea ed affettiva (Dalcroze, Willems);
2. la tecnica viene in secondo piano a fronte di un apprendimento naturale come il linguaggio (Orff);
3. la pratica musicale, lungi dall'essere attività elitaria, è anzi fortemente democratica, soprattutto se praticata con il primo importante strumento donatoci dalla natura: la voce (Kodály).

Educazione musicale, dunque, come educazione globale (fisica, mentale ed emotiva) e come importante parte della formazione generale e della cosiddetta cultura di base, a prescindere dall'eventuale futura professionalizzazione.

Tutte queste sollecitazioni innovative hanno avuto una funzione catartica per l'educazione musicale che, liberatasi dall'obbligo pregresso della lettura del pentagramma, necessariamente vincolante in termini anagrafici, si è potuta estendere alla prima infanzia, all'età neonatale e, addirittura, prenatale. A questo filone si rifanno gli studi ed i metodi di Suzuki, Gordon e Delalande.

Fare musica insieme

Tutti questi studiosi illuminati, pur nelle diversità dei loro approcci, rilevano come valore irrinunciabile l'apprendimento musicale condiviso, ossia la

realizzazione pratica della musica, dallo studio all'esecuzione, fatta in gruppo.

Va da sé la considerazione del valore aggiunto di questa cosa sotto molteplici aspetti.

In primo luogo quello motivazionale: a fronte di uno studio in solitario, a volte troppo faticoso e demotivante fino all'abbandono, vissuto in una relazione *vis-à-vis* con il maestro, mitizzato spesso nella sua perfezione inarrivabile (aspetto peraltro non di rado sottolineato narcisisticamente dagli stessi insegnanti), il gruppo rende tutto più vivo e vero, la fatica è condivisa ed alleggerita dall'entusiasmo della riuscita e da una buona dose di divertimento, l'armonia delle parti risulta gratificante per il cuore e per l'orecchio.

Una vera e propria *rivoluzione copernicana*. Non più la fatica e, molto spesso, la noia attuale dello *studio individuale* al centro, con il piacere e, molto di rado, la gratificazione eventuale del *suonare insieme* alla periferia, ma viceversa (Ballabio *et al.*, 2010, p. 183).

Ci sono poi tutti i punti di forza del *cooperative learning*, di cui non tanto l'orchestra, quanto il piccolo gruppo musicale o la sezione strumentale potrebbero essere perfetta esplicitazione.

Nel gruppo non si realizza semplicemente una collaborazione fra pari, mediante la quale si porta a termine un compito aiutandosi vicendevolmente. Nell'apprendimento cooperativo c'è un aspetto più importante e profondo, quell'interdipendenza positiva che vede la realizzazione di qualcosa di bello e buono in maniera del tutto condivisa, in cui il contributo di ciascuno, per quanto di valore, non sarà mai autosufficiente, ma avrà sempre bisogno dell'apporto dell'altro. Così il prodotto finito non potrà in nessun modo essere associato al successo di uno solo, ma dell'intero gruppo.

Questo significa che tutto funziona per la complementarietà dei ruoli e delle parti, che la difficoltà di uno non può essere motivo di derisione o di esclusione, ma diviene difficoltà di tutti che deve necessariamente trovare una soluzione al fine di realizzare l'accordo perfetto, l'intenzione, l'espressione, l'*armonia*.

Sentendosi partecipe di una costruzione, il giovane musicista è responsabilizzato in prima persona, è attore integrante ed indispensabile, vive il confronto con gli altri in maniera positiva, spinto a migliorare non solo per mostrare di essere all'altezza del ruolo, ma anche per non inficiare la riuscita del gruppo, per aiutare fattivamente e contribuire al successo di una *performance*.

Non in ultimo, il gruppo musicale diviene luogo speciale d'inclusione, favorendo l'integrazione delle diversità che davvero, qui, vengono valorizzate: sia perché il linguaggio musicale, nella sua dimensione più immediata ed intuitiva, può essere più adeguato rispetto ad altre attività a persone in situazione di deficit, sia perché, non di rado, il soggetto mostra una capacità che può anche essere del tutto indipendente dalla disabilità (molti di noi ricordano, ad esempio, le eccellenti esibizioni di Michel Petrucciani).

Ma è anche luogo di intercultura, in cui il patrimonio musicale di ogni bambino, che rimanda in maniera più o meno conscia ad un'identità musicale fatta di brani cantati ed ascoltati in casa, ad un modo di vivere e sentire la

musica peculiare (Branca, 2013), ad uno stile interpretativo ed espressivo differente (si pensi al modo di suonare il violino nella cultura ebraica, o in quella nomade est-europea). Questa è davvero, e non retoricamente, una risorsa, incentivata dall'universalità del linguaggio musicale che supera i limiti delle differenze di idioma, risultando immediatamente comprensibile, almeno ad una considerevole parte dell'umanità, nei suoi sensi e significati.

La responsabilità del maestro: risvolti pedagogici e psicologici

L'insegnante, pur mantenendo intatta la sua autorevolezza e facendo salva la necessaria asimmetria dei ruoli, si spoglia di quel ruolo desueto di *dittatore*, divenendo piuttosto *capitano* di un equipaggio in cui tutti collaborano attivamente.

Egli è facilitatore, *tutor*, pianificatore delle attività, realizzando anche in musica dei veri e propri «ambienti di apprendimento» in cui gli allievi vivono ogni attività in un processo di *problem solving* favorito dalla motivazione alla riuscita e da un clima relazionale positivo.

Si pensi al piccolo gruppo della sezione strumentale, in cui i musicisti di una ridotta parte omogenea per timbrica o per ragioni di partitura si riuniscono, preferibilmente in cerchio, ed insieme lavorano su un passaggio particolarmente complesso o «scoperto», impegnandosi a cercare non solo l'intonazione, ma anche il «suono», il «colore» che identifica e rende unica e riconoscibile un'ensemble di valore.

Il maestro deve mettere al centro concetti-chiave della pedagogia, come il *clima* e la *cura*. Si tratta di temi che fanno dell'educazione un'educazione di qualità, non più soltanto come *output*, come obiettivo raggiunto, come prodotto, ma più che altro come processo da valutare *in itinere*, perché già intrinsecamente formativo.

Il concetto di clima, a partire dagli studi di Kurt Lewin (Trombetta, Rosiello, 2000), interroga in profondità la didattica tradizionale; il clima che va ricercato è quello che costruisce significati in maniera condivisa e serena, senza negare l'importanza di una qualche gerarchia, ma utilizzandone i rapporti e le dinamiche per la costruzione cooperativa di significati positivi ed avvincenti, con uno stile progettuale che non ha bisogno dell'imposizione autoritaria.

C'è poi la cura, categoria umana primaria, connaturata a quell'*homo* che, divenendo *sapiens*, permette la costruzione del sociale e della storia, rivelandosi più che mai attuale come chiave di lettura e strumento ermeneutico del vivere *liquido* e della complessità della società postmoderna. Il prendersi cura di qualcuno è il senso stesso dell'educare e del formare, è il rapporto socratico tra allievo e maestro, è la motivazione di quell'*educere/edere* che non è istruzione e conformazione autoritaria, ma accompagnamento, sostegno, è il dar forma all'*humanitas* della persona in senso maieutico. Da qui il passaggio all'auto-formazione: la *cura sui* realizza nel tempo (per tutto l'arco della vita) quel *γνοθι σεαυτόν* che è istanza primaria di ogni uomo (Cambi, 2012).

A pensarci bene, la parola *armonia* torna a riassumere pienamente anche i due concetti educativi suddetti.

I grandi maestri che si sono occupati con passione dei giovani musicisti, come Abreu, Abbado e Muti, pur nella loro indiscutibile autorità, sono sempre stati, con le giovani generazioni, veri insegnanti incoraggianti (Mariani, 2014) che consideravano il musicista, prima di tutto, come soggetto degno di stima.

È indispensabile un comportamento da parte dell'insegnante che non tenda ad estendere la valutazione dal compito alla persona, con la conseguente difficoltà a rivedere i giudizi dati all'inizio, cosa che favorisce nell'allievo in difficoltà un'immagine di sé come persona incapace, piuttosto che bisognosa di un «semplice» recupero tramite un impegno mirato.

Il lavoro del maestro è, piuttosto, quello di individuare le potenzialità dell'allievo, anche quelle nascoste o sopite, valorizzandone il bagaglio pregresso affinché possa crescere e modellarsi attraverso una sapiente opera di *scaffolding*. Quanti giovani musicisti, invece, hanno dovuto sentirsi svalutati periodicamente nel corso della loro formazione; ne è esempio emblematico la tipica, sadica, frase: «Bisogna ricominciare tutto daccapo!».

Il nucleo dell'educazione è invece qualcosa di sereno, rinforzante, generante autostima e fiducia in se stessi e negli altri; qualcosa che ha a che fare con la bellezza, con la sensibilità, con quella che Dalcroze chiamava senza mezzi termini «gioia».

Costruire un'immagine positiva di se stessi rappresenta un obiettivo importante per chiunque, tanto più il bambino o l'adolescente; solo così egli percepisce di avere delle qualità socialmente valorizzate, di essere in grado di intervenire attivamente nei rapporti, di poter interagire positivamente con l'ambiente sociale in cui vive.

L'immagine di sé elaborata, ad esempio, nel quadro dell'esperienza scolastica si alimenta attraverso l'interazione con insegnanti e coetanei; è rispetto a loro che lo studente valuta i propri risultati.

L'adolescente che vive esperienze scolastiche problematiche, spesso segnate da veri e propri insuccessi formali, si convince, osservando i risultati dei compagni, che i vari compiti sono oggettivamente superabili e interiorizza progressivamente l'idea che il mancato superamento di essi dipende da proprie incapacità o da limiti personali (Palmonari, 2003, p. 279).

Ogni giovane ha dunque delle convinzioni riferite a se stesso, che possono riguardare diversi elementi, come la percezione delle proprie capacità, il livello di autostima, il senso di autonomia, gli obiettivi, le aspettative, la valutazione della facilità o dell'importanza di un compito o di una attività.

In particolare, le percezioni che gli individui hanno riguardo alle cause degli eventi che accadono, vengono definite *attribuzioni di causalità*.

Preoccupante, ad esempio, è la tendenza a considerare sempre negativamente il proprio operato, laddove il bilancio autovalutativo tende a sottostimare i successi, attribuiti a fattori esterni come la facilità dei compiti o la fortuna, e, di contro, a dare molta importanza agli insuccessi, considerati come prova

definitiva della propria mancanza di capacità. Queste persuasioni riducono di molto l'autostima e la sicurezza, convincendo i soggetti che il fallimento sarà ineluttabile anche in futuro.

Si tratta della cosiddetta *impotenza appresa* (Cornoldi, 1999): impotenza perché considerata cosa inevitabile; appresa perché derivata da reiterate esperienze di fallimento. Essa è un problema da tutti i punti di vista: cognitivo (mancanza di controllo, idea di intelligenza come entità, obiettivi orientati alla prestazione), emotivo (paura ed ansia, apatia e rassegnazione), motivazionale (attribuzione dei successi a fattori esterni, diminuzione della fiducia in sé e dell'autostima).

Risulta evidente come tra convinzioni, emozioni e scelta di strategie si instauri un rapporto circolare di interazione. Ad esempio, la paura di fallire per incapacità può far sì che un allievo rinunci ad affrontare i compiti impegnativi; il rifiuto delle situazioni difficili conduce da un lato a non ricercare e non sperimentare efficaci strategie di studio, dall'altro a progredire poco, ad ottenere risultati minimi o insufficienti che, a loro volta, confermano l'iniziale senso di inadeguatezza. La demotivazione tende così a diventare cronica, per effetto di un processo circolare in cui si influenzano componenti emotive, legate all'ansia o al timore di un insuccesso, e componenti di tipo strategico e cognitivo, le quali, insieme, conducono ad un impegno insufficiente o inadeguato (De Beni, Moè, 2000).

Il Sistema in Occidente

Molti si chiedono quale sia il senso di trasferire un'esperienza con una forte connotazione sociale come il Sistema venezuelano nell'opulento mondo occidentale.

Ebbene, se tutto ciò che abbiamo detto sopra corrisponde a verità, una parte della motivazione è già data.

Ma c'è di più. Ogni cosa presa e trapiantata altrove non può essere assunta *tout court*, in maniera, per così dire, cristallizzata, ma va necessariamente contestualizzata e adeguata, pur senza essere snaturata.

Se da noi non esiste, almeno come fenomeno numericamente rilevante, il problema delle baraccopoli e dei bambini di strada, è opportuno chiedersi a quali tipi di disagio «nostrano» un'attività come questa può rivolgersi.

Le pregevoli esperienze italiane, come quella delle Piagge a Firenze, si sono rivolte con successo alle periferie delle grandi città. Ma personalmente ritengo che, qui da noi, si tratti di un discorso che ha a che fare solo marginalmente con le differenze sociali. Insomma, pur nella situazione di crisi odierna che provoca l'aumento delle famiglie in difficoltà, è risaputo che generalmente i nostri giovani, anche delle classi più popolari, hanno accesso alle medesime risorse dei loro compagni più agiati: è difficile pensare, ad esempio, che vi siano ragazzi italiani che non posseggano ed utilizzino in casa le tecnologie informatiche.

È forse differente il tipo di disagio che investe le nostre nuove generazioni.

Si pensi alle difficoltà di natura socio-relazionale, che sfociano da una parte negli episodi di bullismo fuori e dentro la scuola, dall'altra nell'incapacità di instaurare rapporti interpersonali significativi ed impegnati. C'è l'urgenza a volte sottovalutata di ridare a molti giovani (fortunatamente non a tutti) una nuova motivazione di vita, degli obiettivi da raggiungere, dei supporti di orientamento di fronte alle difficoltà di scelta, di maturazione, di responsabilizzazione che i nostri ragazzi si portano avanti fino all'età adulta, supportati economicamente da una generazione di genitori che oggi ancora riesce a farlo, nel futuro non si sa.

Si rileva la presenza sempre maggiore di disturbi che sono tipici delle società più ricche, da quelli alimentari alle patologie depressive di cui, secondo alcune ricerche effettuate negli Stati Uniti, soffrirebbe un adolescente su dieci (Avenevoli *et al.*, 2014).

C'è poi un'ulteriore questione di carattere sociologico: si tratta di quello che gli studiosi hanno descritto fin dagli anni Novanta come il «fenomeno del figlio unico» (Musatti, Mantovani, 1992), e che rimanda ad un nuovo modello di famiglia, in cui i genitori sono sempre più anziani e scelgono di avere un solo figlio. Molto spesso i bambini si trovano a non aver relazioni significative con coetanei e ad interagire esclusivamente con adulti spesso in là con l'età. Peraltro, come sottolinea Catarsi, la situazione è alquanto preoccupante, considerando che le relazioni sociali pare siano alla base del complessivo processo di sviluppo del bambino.

I processi di socializzazione sono infatti favoriti dalla partecipazione del bambino alla vita del gruppo dei pari, dove egli può fare esperienze diversificate e imparare a decentrarsi proprio in virtù degli altri (...). Gli elementi a cui ci siamo riferiti devono far riflettere coloro che si occupano di infanzia, in particolare gli studiosi ed i politici. Questi ultimi, soprattutto, hanno il dovere di pensare a servizi che consentano a tutti i bambini di vivere esperienze sociali e stimolanti da un punto di vista intellettuale (Catarsi, Fortunati, 2012, pp. 21-22).

Queste urgenze trovano alcune risposte significative. A livello istituzionale si punta alla creazione di un Sistema Integrato dei Servizi per l'Infanzia che si prenda cura dei bambini fin dalla più tenera età in prospettiva ecologica, in cui l'apertura, la collaborazione e l'integrazione delle diverse esperienze possano fornire opportunità valide di socializzazione caratterizzate da un'intenzionalità formativa comune e realizzate con il contributo di figure professionali specializzate.

Tradizionalmente, poi, vi sono le associazioni sportive, il cui pregio è quello di mettere in movimento tutta una serie di comportamenti e di valori così bene rilevati più di cento anni fa da De Coubertin (2003).

Ma l'Italia in particolare, con il suo patrimonio artistico immenso, ha una potenzialità formativa ancora inesplorata, particolarmente nell'ambito scolastico in cui l'aspetto cognitivo ha, ancora oggi, una netta centralità.

Così l'arte in generale, la musica in particolare, nonostante i pur notevoli tentativi istituzionali di fornire programmi ed indicazioni più o meno

prescrittivi, è sempre stata assente dalla nostra scuola. Vi sono da diversi anni pregevoli esperienze che vanno evidenziate, ma pare che ancora manchi nella mentalità dei professionisti del settore educativo, primi fra tutti gli insegnanti, l'idea che l'arte non è passatempo, non è ricreazione, ma è parte integrante della formazione e che, come tale, non ruba tempo prezioso alle altre discipline.

Ecco allora un ulteriore motivo per trasferire il Sistema qui da noi: un'educazione estetica di qualità, una conoscenza della ricchezza musicale di cui il nostro paese è maestro, la passione per ambiti divenuti avulsi dalla normalità delle nostre famiglie e pertanto sistematicamente trascurati dai *mass-media*, perché non fanno *audience*.

È dunque auspicabile che il Sistema di Abreu prenda piede in Occidente, particolarmente nel nostro paese, e che il cantare e suonare insieme divenga sempre più una tappa comune della formazione del giovane. Certo, ciò reclama figure professionali che abbiano desiderio di impegnarsi in questa nuova via, superando un certo narcisismo autoreferenziale tipico di alcuni musicisti, così come l'idea di una didattica tradizionale basata esclusivamente sul metodo e sulla tecnica. A tal fine sono già in realizzazione specifici *Master* rivolti ai musicisti professionisti, per la formazione di operatori di cori ed orchestre giovanili secondo il Sistema Abreu.

Il sogno è che si realizzi quello che quasi un secolo fa Kodály desiderava per il popolo ungherese, l'accesso alla musica pratica per tutti, nella convinzione che «*true art is one of the most powerful forces in the rise of mankind and he who renders it accessibile to as many people as possible is a benefactor of humanity*» (Houlahan, Tacka, 2008, p. 20).

Bibliografia

- Th. W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi, 1971.
- S. Avenevoli, J. Swendsen, J.-P. He, M. Burstein, K. Ries Merikangas, *Major Depression in the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement: Prevalence, Correlates, and Treatment*, in «Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry», 1/2015, pp. 37-44, www.jaacap.com.
- L. Ballabio, G. Fabbri, F. Senese, *Come un'orchestra. Fare musica insieme per crescere insieme*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- L. Berlinguer, C. Guetti, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Napoli, Liguori, 2014.
- J. Blacking, *Come è musicale l'uomo*, Lucca, LIM, 2000.
- D. Branca, *L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme*, in «Studi sulla Formazione», 1/2012, pp. 85-102, www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/11650/11072.
- D. Branca, *Famiglia ed identità musicale: la creazione di un clima affettivamente ricco attraverso le esperienze sonore*, in «Rivista di educazione Familiare», 1/2013, pp. 51-58, www.fupress.net/index.php/rief/article/view/13307/12556.

- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- F. Cambi, F. Tamburini, *Educazione e musica in Toscana*, Roma, Armando, 2006.
- F. Cambi F., *La cura di sé*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- A. Carocchia, A. Dall'Arche, *Quando la musica cambia la vita. Conoscere e interagire con «El sistema» Abreu*, Ariccia, Aracne, 2014.
- E. Catarsi, A. Fortunati, *Nidi d'infanzia in Toscana*, Parma, Junior-Spaggiari, 2012.
- R. Caterina, G. Magherini, S. Nirensztein Katz, *Crescere con la musica*, Milano, Nicomp 2009.
- G. Chiari G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, in «Quaderni del Dipartimento di Sociologie dell'Università di Trento», n. 57, 6/2011.
- M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il cooperative learning*, Roma, LAS, 2000.
- C. Cornoldi, *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- P. De Coubertin, *Memorie olimpiche*, Milano, Mondadori, 2003.
- F. Delalande F., *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Bologna, Clueb, 1993.
- C. Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- M. Disoteo, *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- E. Enrico, *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Pratica, Torino, 2006.
- H. Gardner, *Il bambino come artista*, Milano, Anabasi, 1993.
- N. Goodman, *Vedere e costruire il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- E. E. Gordon, *Music Learning Theory, resolutions and beyond*, Chicago, GIA Publications, 2006.
- M. Houlahan, P. Tacka, *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*, Oxford University Press, 2008.
- É. Jaques-Dalcroze, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, Torino, EDT, 2008.
- O. Maione, *I conservatori di musica durante il Fascismo: la riforma del 1930, storia e documenti*, Torino, EDT, 2005.
- G. Mangione, *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Trento, UNI Service, 2007.
- A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Florence University Press, 2014.
- W. Mellers, *Music and Society. England and the European Tradition*, London, Travis and Emery Music Bookshop, 2008.
- B. Millis, *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*, Sterling, Stylus Publishing, 2012.
- T. Musatti, S. Mantovani, *Bambini al nido: gioco, comunicazione, rapporti affettivi*, Juvenilia, Bergamo, 1992.
- A. Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.

- G. Piazza, *L'Orff-Schulwerk in Italia*, Torino, EDT, 2010.
- A. Radaelli, *La musica salva la vita*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- H. Read, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1976.
- J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Roma, Armando, 1991.
- A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1995.
- D. Sarsini, *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.
- L. Scoppola, *Note di classe. Ricerca sull'insegnamento della musica nelle scuole*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- M. R. Strollo, R. Capobianco, *Il ruolo sociale della musica nella formazione dell'identità individuale e sociale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009.
- J. Tafuri, *Nascere musicali*, Torino, EDT, 2007.
- C. Trombetta, L. Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.
- L. S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- E. Willems, *L'orecchio musicale*, Padova, Zanibon, 1977.