

La Scuola Se

A cura di Franco Frabboni

Gianni Nuti

Musica pratica

Scuole di ieri e di domani



FrancoAngeli

La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni e Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Essa raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro l'interconnessione/integrazione del sistema di istruzione sia con le agenzie formative extrascolastiche (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio ambientale, inteso come ambito sia dei beni culturali e artistici della città, sia dei beni paesaggistici del mondo naturale.

Questo primo itinerario editoriale della **Scuola Se** è rivolto agli studenti degli indirizzi *Educatori professionali* ed *Esperti dei processi formativi* delle Facoltà di Scienze della formazione, di Scienze della comunicazione e di Scienze motorie. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Essa offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della Scuola di base (dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e della Scuola secondaria di secondo grado: il postobbligato.

Terza sezione: Scaffale CIRE. La sezione – l'ultima nata – raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Augusto Palmonari - Università di Bologna

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Umberto Margiotta - Università di Venezia

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Gianni Nuti

Musica pratica

Scuole di ieri e di domani

FrancoAngeli

Questo volume è stato pubblicato con il contributo dell'Università della Valle d'Aosta
Université de la Vallée d'Aoste.



UNIVERSITA
VALLE D'ADSTA
UNIVERSITE
VALLEE D'AOSTE

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

A Linda Bosticco

Indice

Premessa	pag.	9
-----------------	------	---

Parte prima Storie di musiche da imparare

1. La musica pratica nella scuola	»	15
1. Le scuole primarie di primo e secondo grado	»	17
2. Le scuole secondarie di primo grado, l'indirizzo musicale	»	22
3. La scuola secondaria di secondo grado	»	24
4. I Conservatori, le Università	»	32
2. La musica pratica fuori dalla scuola	»	39
1. Le scuole civiche, private, amatoriali	»	39
2. La Scuola Popolare di Musica del Testaccio di Roma	»	40
3. La Scuola di Musica di Fiesole	»	43
3. La situazione all'estero	»	49
1. In Europa prima del Processo di Bologna	»	49
2. In Europa negli ultimi dieci anni	»	50
3. La Germania	»	53
4. La Francia	»	55
5. Il Regno Unito	»	61
6. Oltre l'Europa: gli Stati Uniti d'America	»	65

Parte seconda
Da un'idea di didattica a una forma di scuola

1. L'evoluzione della didattica e le ricadute nell'insegnamento della musica pratica: avanguardie, resistenze, conservazione	pag. 73
1. Dalla didattica generale all'insegnamento della musica pratica	» 73
2. Ascoltare, leggere, capire	» 78
3. L'approccio con gli strumenti	» 82
4. Una forma di scuola: una buona pratica	» 90
2. Creare una scuola su un'idea della musica	» 93
1. Le premesse per la nascita della SFOM in Valle d'Aosta	» 93
2. La struttura organizzativa	» 95
3. Produzioni e relazioni di rete	» 118
4. La valutazione dei processi: un dispositivo sperimentale	» 142
5. I limiti e le prospettive dell'esperienza	» 156
Conclusioni: dove s'imparerà a far musica domani	» 161
Bibliografia	» 163

Premessa

C'era una volta, in Europa, la musica seria insegnata nelle accademie, scritta da specialisti e suonata da altri e quella poco seria, tramandata di bocca in bocca, da corda a corda tra la gente incolta: robaccia per i dotti, l'unica musica esistente per il popolo.

Due strade parallele, apparentemente non comunicanti. Salvo il fatto che quasi la totalità degli autori della grande musica – da Bach a Mozart, da Beethoven a Mahler fino a Berio e Stockhausen – abbiano ripensato melodie popolari, stilizzato danze e affrancato modelli e stili dai “canti della terra”.

In una società dalle classi molto stratificate, ognuno poteva conservare la propria musica e le modalità per crearla come patrimonio identitario e utilizzarla: la nobiltà e la borghesia con repertori cameristici e sinfonici spessi in grandi e piccole occasioni mondane, il clero con le forme sacre, nei riti e nelle liturgie e infine la società contadina, con ritmi e canti da ballo, le musiche di scena per il teatro vernacolare, complessi ambulanti per le feste di strada e di cortile.

Oggi, nelle società mobili¹, le opportunità di riscatto sociale si sono moltiplicate e le frontiere tra classi sociali si sono fatte più labili e informi, in ogni parte del mondo. Come afferma Jervis, “anche nelle parti più povere della terra i bambini incontrano stimoli che li incoraggiano a pensare che la loro identità potrà – fortuna aiutando – non aver nulla a che fare con quella dei genitori. Persino nei luoghi più distanti dai grandi centri del benessere le nuove identità si propongono all'infanzia nei suggerimenti che emergono dagli incontri con oggetti di consumo, nell'osservazione di turisti e viaggiatori e, naturalmente, nelle seduzioni degli schermi televisivi”². In

1. Urry J. (2000), *Sociology Beyond Societies: Mobilities for the Twenty-First Century*, Routledge, London.

2. Jervis G. (1997), *La conquista dell'identità. Essere se stessi, essere diversi*, Feltrinelli, Milano, p. 41.

un contesto così aperto anche l'accesso alla cultura è più facile e il progresso tecnologico consente una pressoché totale riproducibilità e trasferibilità dei prodotti musicali³. Difficile dire quale musica per quale precisa categoria di persone, impossibile sostenere graduatorie tra generi applicando criteri di giudizio estetico di impronta ottocentesca: musica d'arte in alto, musica popolare tradizionale a metà, musica commerciale in basso⁴. Lo stesso concetto di "talento" è in crisi⁵.

Trasversali alla poliedrica situazione due fenomeni, che pervadono la vita di ogni cittadino europeo: la crescente prevalenza di relazioni mediate da strumenti elettronici per la comunicazione che interessano più canali sensoriali contemporaneamente e il progressivo meticciamiento tra le etnie dei cinque continenti. Dunque, per chi se ne occupa sotto il profilo culturale ed educativo, si parla di multimedialità e di integrazione.

Immagine virtuali, gesti e funzioni sono legati a precisi simboli sonori che si depositano nella memoria uditiva creando una serie di rappresentazioni meta-reali: questo modifica la nostra sensibilità acustica, ma soprattutto musicale simbolizzando esperienze di vita complete e favorendo la nascita di nuove forme di organizzazione del tempo.

Il meticciamiento tra popoli è una risorsa preziosa per chi crede nella cultura democratica, perché in mezzo alla Babele di voci e di canti a prevalere è la musica della gente comune, che sa parlarsi in fretta, libera da filtri intellettuali e artifici, che comunica per simboli e identifica strumenti universali di scambio e condivisione umana senza paura di perdere qualcosa di proprio, con la curiosità verso il nuovo.

Come è noto, le istituzioni formative recepiscono con fisiologico ritardo ciò che cambia nel gusto comune, nelle tendenze, nell'evolvere dei pensieri collettivi. Questo non costituisce sempre un handicap, un freno al progresso anzi, spesso permette di far transitare da un collo di imbuto solo quanto resiste all'erosione del tempo scartando ciò che, seppur di primo acchito, pare rivoluzionario e in realtà si rivela fatuo e infondato come una contingenza leggera.

Tuttavia, è negli ambiti informali che germinano nuove possibilità, trovano voce inedite intuizioni: la loro successiva istituzionalizzazione porta a ridimensionamenti e a riduzioni dei potenziali più innovativi, ma limitano la percentuale di rischio nello smantellare quanto si è consolidato nel tempo. E tali innovazioni maturano negli spazi lasciati inesplorati dalle realtà

3. Molino J. (2002), *Tecnologia, globalizzazione, tribalizzazione*, in Nattiez J.J. (a cura di), *Enciclopedia della musica*, vol. 1, *Il Novecento*, Einaudi, Torino, pp. 767-782.

4. Disoteco M., Piatti M. (2002), *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 133-150.

5. Colvin G. (2009), *La Trappola del Talento*, Rizzoli, Milano.

formative già esistenti rispetto ai bisogni emergenti, pertanto un'analisi delle cause e delle caratteristiche che hanno condotto verso la loro determinazione non può prescindere da una descrizione del quadro di riferimento che ne ha favorito la nascita.

Questo volume vuole proprio tracciare un disegno, certo non esaustivo, dello stato dell'arte della formazione strumentale in Italia per poi documentare un'esperienza locale – che non significa provinciale – dove si è sperimentata una nuova scuola ispirata da una idea di ruolo, da una posizione che la musica può avere nel mondo civilizzato del ventunesimo secolo. La convinzione è semplice: pensare che tutti possano e debbano praticare la musica, senza discriminazioni tra stonati e intonati, “portati” o imbranati. Giocoforza, attorno a questo principio di accoglienza e inclusione, si deve definire un nuovo costrutto didattico, una differente struttura organizzativa con relativa ripartizione dei ruoli e delle relazioni con le realtà territoriali e affini esterne dentro quindi una prospettiva ecologica. L'obiettivo dell'operazione intellettuale, ma anche concreta così come lo è la musica, è quello di offrire una prospettiva dalla quale intravedere il futuro della formazione pratica in Italia. Questa non sarà ad appannaggio dei conservatori vecchio stampo, ma neppure delle scuole di musica, che delle accademie erano i nipoti poveri e neppure della sola scuola, che patisce la sua deriva di isolamento e di marginalità rispetto alla congerie di altre istituzioni formali e informali impegnate, a vario titolo, a formare i cittadini di domani.

Parte prima

Storie di musiche da imparare

1. La musica pratica nella scuola

Il mondo dell'istruzione in Italia è particolarmente refrattario al cambiamento¹, se pensiamo che di riforme nell'ultimo secolo se n'è discusso spesso, ma ne sono state realizzate pochissime².

In questo scenario, l'istruzione musicale è evoluta in parallelo rispetto al sistema scolastico ordinario e, al suo interno, si è sviluppata a più velocità.

Il primo dato è quello di un arginamento degli studi musicali pratici fuori dal curriculum scolastico o la loro inclusione parziale e confinata, in ordine di importanza, tra educazione tecnica e religione. Tale divisione ha prodotto due fenomeni antitetici: da una parte la pratica strumentale è rimasta ancorata a modelli di apprendimento di carattere imitativo/emulativo e a formule di insegnamento a impronta addestrativo-comportamentista; dall'altro la sindrome da isolamento patita dagli insegnanti di educazione musicale delle scuole medie e dai responsabili dei moduli di educazione alla musica e al suono delle elementari ha incentivato i pionieri più intraprendenti a sperimentare strategie didattiche innovative, con il recupero di modalità di avvicinamento informali e destrutturate insieme ad approcci inter- e trans- disciplinari che hanno prodotto idee d'avanguardia trasferibili al di là del campo disciplinare specifico.

In quest'ultima direzione la ricerca didattica si è dimostrata, in Italia, particolarmente vivace, soprattutto negli ultimi quarant'anni. Sotto la spinta propulsiva di associazioni come la SIEM, la Società Italiana per l'Educazione Musicale, nata nel 1969, e di personaggi traino a partire da Giorgio Colarizi che, nel 1963, fonda con Riccardo Allorto la rivista *Educazione Musicale* per proseguire con Carlo Delfrati e Mario Baroni l'impegno a definire strategie e metodi di insegnamento della musica al passo

1. Fornaca R. (1994), *Storia della scuola moderna e contemporanea*, Anicia, Roma.

Brint S. (1999), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.

2. Dei M. (1998), *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna.

con gli studi psico-pedagogici più recenti è stato costante e convinto³.

Sull'altro fronte, nei curricula scolastici, soprattutto della scuola dell'infanzia, la valorizzazione della pratica musicale precoce era già stata promossa da pedagogisti puri come Ferrante Aporti, Maria Montessori, Rosa Agazzi i quali hanno certamente contribuito a creare le condizioni perché si aprisse, seppure con resistenze e rallentamenti, un fronte di ricerca in una disciplina che oggi vede suffragata dai recenti studi di neuroscienze la sua rilevante utilità nello sviluppo cognitivo ed emotivo della persona.

Il problema è che le ricerche didattiche si sono prevalentemente svolte nella scuola secondaria di primo grado, soprattutto in seguito al raddoppio delle ore curricolari avvenute negli anni scolastici 1979/80 e 1980/81⁴ e al conseguente, improvviso reclutamento di personale non qualificato, ma anche, almeno in parte, motivato a riqualificarsi. Il lungo periodo di stallo normativo patito sia dalla scuola secondaria di secondo grado che dai conservatori ha impedito di intraprendere qualunque azioni di sistema per creare una filiera coerente lungo differenti cicli di scuola e relazioni reciproche tra i luoghi della formazione strumentale e quelli dell'acculturazione e dell'educazione musicale generale.

In questo scenario immobile e anacronistico, solo molto di recente stanno prendendo corpo le riforme delle scuole superiori e dell'università. Tuttavia, queste s'inseriscono all'interno di un quadro economico impoverito e un discutibile modello ispiratore, più orientato verso la restaurazione di assetti organizzativi che tendono a limitare la mobilità tra le classi sociali piuttosto che a favorire una democratica e reale costruzione di opportunità conoscitive e autorealizzative per tutti. Nell'ambito dell'educazione musicale i segnali sono contrastanti: da una parte dai nuovi licei sparisce ovunque l'insegnamento della musica, rafforzando una opinione ancora diffusa secondo la quale la musica vada praticata da pochi, dall'altra nascono i nuovi licei musicali e coreutici, senza soldi, ma pieni di speranze, rafforzate da alcune esperienze pionieristiche che raccolgono proseliti da anni⁵ ma che completano la filiera degli studi musicali fino ad oggi inesistente.

3. Albarea R. (1996), *Scuola primaria ed educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*, FrancoAngeli, Milano.

4. Cfr. Ferrara E., *SIEM Informazione*, aprile 2000.

5. Per esempio il Progetto Mozart di Cuneo. Cfr. Cioce F., *Considerazioni sulla nascita del Liceo Musicale in seno al Liceo Artistico "E. Bianchi" di Cuneo*, testo disponibile al sito: www.musicheria.it, 2011.

1. Le scuole primarie di primo e secondo grado

Una forma embrionale di pratica musicale nella scuola dell'infanzia nasce con la prima esperienza istituzionale promossa alla fine del 1828 dall'abate cremonese Ferrante Aporti che si oppone alle "sale di custodia", luoghi di custodia e di apprendimento sommario di "sciocche cantilene" e "preci solite a recitarsi nelle pubbliche liturgie in uno storpiato latino"⁶.

L'interesse è orientato verso il canto, cui si attribuisce il ruolo di educatore sensoriale, in particolare degli "organi della voce e dell'udito"⁷, rinforzo nello studio dei salmi, propulsore di coinvolgimento emotivo ed elevazione spirituale nella preghiera⁸. Da rilevare un atteggiamento democratico del pedagogo quando auspica un'educazione al canto rivolta a tutti e non ai soli "dotati". Il fondatore dei Kindergarten in Germania, Frederick Froebel, colloca il canto nell'ambito più ampio dell'educazione artistica attribuendogli il compito di risvegliare sensibilità verso la conoscenza e l'apprezzamento delle voci della natura⁹. Inoltre, lo studioso attribuisce, molto prima della nascita del pensiero psicanalitico, grande valore alla comunicazione madre-bambino e per ciò raccoglie una serie di canzoncine e rime da utilizzare, nella diade, fin dai primi mesi di vita. Dopo molti decenni, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, Rosa Agazzi in un quadro ancora spurio dove coesistono sale di custodia, asili privati e comunali dai più disparati indirizzi metodologici, riprende con maggiore consapevolezza lo strumento del canto per il suo valore educativo e l'appartenenza profonda allo spirito italico. Nei volumi *L'abbici del canto educativo* e *Bimbi cantate!* la pedagoga bresciana esalta la pratica corale per la sua funzione socializzante, ma la lega a canoni estetici puntuali, capaci di "distogliere l'alunno dal canto volgare" dalla "canzone lubrica, l'urlo sguaiato della belva umana" e orientarlo verso "il canto quale manifestazione di grazia e di sentimenti gentili"¹⁰ così sono denigrati i suoni della natura e del mondo animale cui si contrappone il bel canto, frutto di una corretta postura e della respirazio-

6. "Lettera di Ferrante Aporti a Giuseppe Wertheimer del 27 gennaio 1830", in *F. Aporti, Scritti pedagogici e lettere*, a cura di Sancipriano M. Macchietti S.S., La Scuola, Brescia, 1976, p. 324, cit. in Catarsi E. (1994), *L'asilo e la scuola dell'infanzia, storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Scandicci, La Nuova Italia, p. 7.

7. Catarsi E., *op. cit.*, p. 15.

8. Zucchini G.L. (1982), "La musica nelle istituzioni italiane per l'infanzia - Aporti, Agazzi, Montessori", *Pedagogia e vita*, 6/1981-1982, 43, La Scuola, Brescia, p. 627.

9. Flores d'Arcais G., a cura di (1993), *Friederich Froebel: la pedagogia, l'educazione*, introduzione a F. Froebel, *l'educazione dell'uomo*, p. 246.

10. Tamburini F. (1993), "L'educazione musicale nel mondo Agazzi", *Prospettiva EP*, 1-2, p. 50.

ne più funzionale¹¹. Maria Montessori ritiene che la pratica musicale possa strutturarsi solo in un'età più avanzata, tuttavia attribuisce grande importanza al potenziamento della percezione sensoriale, in particolar modo uditiva, attraverso la sua oggettistica dedicata¹². L'approccio positivistico adottato dalla studiosa incasella tuttavia la realtà e i processi in moduli rigidi e ordinati in sequenza e non favorisce certo una rielaborazione delle esperienze sensoriali in chiave creativa ed espressiva.

La legge del 4 gennaio 1914 n. 27, proposta dal Ministro Credaro e dalla quale prende il nome, raccoglie dalle varie tendenze fin qui descritte diverse suggestioni, dall'educazione sensoriale al valore della pratica canora arricchita da giochi imitativi di accompagnamento cui si aggiunge per la prima volta quella strumentale sebbene solo sulla carta¹³. Nulla aggiungono i *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari* del 1923¹⁴ se non una enfasi verso l'amor patrio, l'ordine e la disciplina.

La *Carta della Scuola* emanata dal Ministro Bottai nel 1940 propone, da una parte, di impiegare, ove possibile, strumenti musicali per accompagnare il canto, dall'altra raccomanda di non integrare la pratica canora con giochi troppo movimentati, allontanando inevitabilmente corpo e musica. Finita la guerra, su granitiche indicazioni del pedagogista allievo di John Dewey, direttore della sottocommissione incaricata di riorganizzare l'istruzione nell'Italia liberata, si accorpano disegno ed educazione musicale, per quest'ultima si dispone che si insegnino: "Frase cadenzate. Brevisime melodie ritmiche, Canto da fermi e in movimento. Canti religiosi e cori popolari"¹⁵. Non c'è traccia tra le carte dei ministeri dell'innovativa attività di Laura Bassi, che già negli anni '30 adottò il metodo del ginevrino Emile Jacques-Dalcroze. L'esperienza del ritmo attraverso il coinvolgimento del corpo e del gioco simbolico, la connessione tra linguaggio verbale e scansione sostiene un armonioso sviluppo senso-psico-motorio dei bambini e facilita il passaggio dall'oralità alla lettura. Gli Orientamenti del 1958 non paiono avanzare verso una maggiore consapevolezza del valore educativo che la musica riveste: si conferma al canto corale un ruolo importante, solo nella misura in cui "rasserena e suggestiona", mentre il ritmo è colle-

11. Agazzi R. (1975), *L'abbici del canto educativo*, La Scuola, Brescia, p. 53, cit. in Tamburini F., *L'educazione musicale nel mondo Agazzi*, cit., p. 50.

12. Montessori M. (1951), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, p. 331, in Zucchini G.L. (1990), *Il silenzio, il suono, la musica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), p. 14.

13. Cfr. Colarizi G. (1971), *L'insegnamento della musica in Italia*, Armando, Roma, p. 241.

14. Cfr. Colarizi G., *op. cit.*, p. 107.

15. Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne, emanati con Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1945, in *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, a. 1945, pp. 266-308, cit. in Catarsi E., *op. cit.*, p. 427.

gato all'educazione fisica. Si deve attendere il 1969 per trovare, negli orientamenti, il termine educazione musicale e uno spazio più pingue. La didattica strumentale trova un suo ruolo affrancato dal canto (qualche secolo dopo quanto è successo di analogo nella storia della musica...), vede indicati membranofoni e metallofoni a percussione di derivazione Orff insieme a semplici strumenti a fiato come sussidi didattici accessibili. L'approccio didattico specificato è deduttivo e prevede una prima fase riservata all'ascolto, una all'analisi e alla concettualizzazione e una terza alla produzione assistita¹⁶. Ultimo elemento decisamente progressista in mezzo ad altri – soprattutto legati al canto – decisamente più ascrivibili al solco della tradizione è il riferimento a esperienze improvvisative e d'invenzione a scopo motivazionale (per decomprimere e concedere spazi esplorativi) e metodologico. Negli *Orientamenti* del 1991 l'educazione alla musica e ai suoni è inserita nell'area della comunicazione, espressione manipolativo-visiva, drammatico-teatrale e mass-mediale. L'indicazione afferma che occorre "sviluppare la sensibilità musicale dei bambini", presupponendo un potenziale endemico: non si parla proprio di "risveglio musicale" come sostiene il pedagogista François Delalande, ma siamo sulla strada del riconoscere il linguaggio sonoro-musicale come strumento naturale di conoscenza e manipolazione del mondo e intermediario di relazioni. Ascolto, orientamento e mappatura del paesaggio sonoro e produzione sono posti sullo stesso piano e il corpo è finalmente considerato la fonte primaria di ogni esperienza musicale. Il legislatore promuove lo sviluppo del pensiero creativo quando auspica che si inventino semplici melodie o, in un'ottica multisensoriale, si sonorizzino fiabe o racconti. Infine si accenna per la prima volta a un'organizzazione laboratoriale del setting didattico¹⁷.

Dalla Legge Casati del 1859, che istituì le scuole elementari pubbliche, distinguendole in due gradi, inferiore (prima e seconda classe) e superiore (terza e quarta classe) e in urbane e rurali alle prescrizioni didattiche intrise di pedagogia idealistica, in applicazione del Regio Decreto del 1° ottobre 1923, n. 2185, firmate da Giovanni Gentile l'educazione musicale è inesistente o limitata a citazioni legate al canto. La libera iniziativa dell'insegnante circa i metodi da utilizzare e l'enfasi attribuita al nozionismo in nome dello sviluppo spirituale dei fanciulli oltre che dall'idea che l'educazione sia l'incontro di due saperi, quello superiore del libro e quello, comunque apprezzabile, derivante dalla tradizione e dalla cultura popolari

16. Catarsi E., *op. cit.*, p. 466.

17. Borre M. (2005), *Musica a scuola: analisi e prospettive dell'educazione sonoro-musicale nella scuole dell'infanzia della Valle d'Aosta*, Tesi di laurea a.a. 2004/2005 facoltà di Scienze della Formazione Primaria, Università della Valle d'Aosta/Université de la Vallée d'Aoste.