

DANIELE SABAINO  
Pavia - Cremona

## SULLA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI DISCIPLINE MUSICALI DELLA SCUOLA SECONDARIA: UN (BREVE) DISCORSO ACCADEMICO-POLITICO

Lo statuto disciplinare della musica – com'è stato più volte ribadito – si volge, da sempre, in due direzioni distinte ma complementari, tali per cui l'una non può vivere senza l'altra: l'ambito del *fare* (*poiēsis, tēchnē*), che include tanto la composizione quanto l'esecuzione, e l'ambito del *conoscere* (*epistēmē*), che riguarda la comprensione di un fenomeno musicale<sup>1</sup> sia, per così dire, *ad intra* (come si compone, interpreta, esegue) sia *ad extra* (come si ascolta e si intende in maniera significativa ciò che si ascolta, e come un fenomeno musicale si relaziona col / incide sul contesto culturale in cui nasce e su quelli in cui continua a vivere). Detto altrimenti (e a mo' di slogan): se certamente non esiste musicologia senza musica, non esiste neppure musica senza musicologia, giacché ogni sia pur minima riflessione – e anzi ogni pur minimo pensiero – sull'oggetto 'musica' è, di fatto, musicologia, seppur allo stato embrionale. E se, per ragioni non solo storiche ma anche filosofico-ideologiche,<sup>2</sup> i due versanti sono stati (e tuttora sono) spesso coltivati in ambienti differenti, ciò non fa di certo venir meno né l'unità del fenomeno né la necessità di una sua considerazione globale.<sup>3</sup>

Sul fronte della partecipazione del sapere che avviene attraverso l'insegnamento, quanto appena affermato presuppone quindi ed esige un modello didattico che per quanto possibile integri i due aspetti e al contempo li diversifichi sulla base delle esigenze dei destinatari dell'insegnamento stesso.<sup>4</sup> Si avrà dunque una didattica del *fare* (del comporre, dell'improvvisare, dell'eseguire), ossia una didattica "verso l'interno" del fenomeno musicale, se così posso esprimermi, e una didattica del *conoscere* (del comprendere, del relazionare con la cultura), vale a dire una didattica "verso l'esterno" del medesimo fenomeno – una

---

<sup>1</sup> Sulla tematica si veda il volume *La musica tra conoscere e fare*, a cura di G. La Face Bianconi e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2016, *passim*.

<sup>2</sup> Cfr. P. GOZZA, *Modelli storico-culturali dell'Educazione musicale*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 39-46.

<sup>3</sup> Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *Il cammino dell'educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e Formazione*, pp. 13-25.

<sup>4</sup> Cfr. M. T. MOSCATO, *La musica nella scuola: una prospettiva pedagogica globale*, questa rivista, II, 2012, pp. 69-77, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/3229> (ultimo accesso, 25.09.2019).

distinzione che ha a che vedere con, ma certamente non si esaurisce nella distinzione dei destinatari dell'insegnamento, quasi che la didattica *ad intra* debba riservarsi ai percorsi finalizzati alla formazione dei futuri musicisti, e la didattica *ad extra* a tutti gli altri discenti.<sup>5</sup> Va da sé, infatti, che né i futuri compositori/executori possono fare a meno del *conoscere* (come ad esempio interpretare senza consapevolezza stilistica, che è sempre anche consapevolezza culturale?, o come comporre senza coscienza critica non solo delle esperienze del passato ma anche del senso e dell'impatto di quelle esperienze sul pubblico di ieri – e di oggi?)<sup>6</sup> né i futuri fruitori/ascoltatori dovrebbero essere estranei a un (per quanto minimo) approccio “pratico” (dal momento che un certo grado di uso attivo e di manipolazione di un linguaggio è pur sempre connaturale alla sua comprensione).<sup>7</sup>

Se tale integrazione è valida e auspicabile – come credo sia – in generale, essa diviene assolutamente irrinunciabile per coloro che dovranno *formare* tanto alla pratica quanto alla comprensione della musica. In ciò (ed è il primo tornante della mia riflessione), al di là degli ovvi specifici (sub-)disciplinari, la formazione del docente “generalista” di musica (o di educazione musicale) e del docente di strumento (o di canto, o di composizione) non dovrebbe a mio modo di vedere essere eccessivamente differenziata né per percorso né per filosofia formativa. Ciò comporta, necessariamente, in primo luogo non una separazione ma al contrario una sempre più stretta collaborazione delle agenzie attualmente preposte ai due versanti (Conservatori e Università)<sup>8</sup> e in secondo luogo l'abbandono di ogni (finora scongiurata ma sempre incombente) tentazione normativa di affidare *in toto* il comparto della formazione alla musica (innanzitutto “pratica”, ma anche “generalista”) a una sola agenzia educativa, sia pure di “alta formazione musicale” – un'evenienza che mi parrebbe una sciagura non certo per rivendicazioni istituzionali, ma perché così facendo si verrebbero a recidere le arterie che alimentano l'identità profonda della formazione alla professionalità docente oltre le diversificazioni disciplinari e, di conseguenza, la capacità dei futuri insegnanti di musica di dialogare con i loro colleghi di tutte

---

<sup>5</sup> Cfr. M. BALDACCI, *Individualizzazione e personalizzazione tra saperi e talenti*, in *Educazione musicale e Formazione* cit., pp. 421-426.

<sup>6</sup> Cfr. F. DELLA SETA, *Musica nella storia e musica come storia*, in *Educazione musicale e Formazione* cit., pp. 379-386.

<sup>7</sup> Cfr. B. VERTECCHI - R. POZZI, *L'apporto della lettura e della scrittura musicale alla costruzione del repertorio dei simboli*, in *Educazione musicale e Formazione* cit., pp. 289-301.

<sup>8</sup> Cfr. D. SABAINO, *Gli insegnanti di musica: luoghi e percorsi per una formazione integrata*, in *Tra didattica e didassi. Nuove proposte di sperimentazione*, a cura di F. Minissale, Messina, SGB Edizioni, 2009, pp. 215-229.

le altre discipline sulla base di un vocabolario e di un'attitudine intellettuale comuni.<sup>9</sup>

Per andare in una direzione del genere, occorre avere sia cognizione critica dei modelli formativi del passato (recente, posto che la formazione degli insegnanti in Italia ha subito cinque riforme in meno di vent'anni) sia del sistema attualmente vigente in seguito ai mutamenti introdotti dal comma 792 della Legge di bilancio 2019<sup>10</sup> ai dispositivi a suo tempo previsti dal comma 181, lettera b della Legge 107/2015 (la cosiddetta "Legge sulla buona scuola")<sup>11</sup> e dai provvedimenti attuativi di esso (segnatamente il Decreto Legislativo 59 del 7 aprile 2017 e il Decreto Ministeriale 616 dell'8 agosto 2017<sup>12</sup>).

Sul versante dell'esame critico del passato, bastino qui due considerazioni, una in positivo e una in negativo.<sup>13</sup> In positivo, non si può non rimarcare come la filosofia formativa inaugurata dalle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) istituite nel 1990, normate nel 1996, avviate con tutta calma nell'anno accademico 1999-2000 e condotte postume a termine nell'anno accademico 2008-2009, dopo il soffocamento decretato nel giugno 2008 dall'allora ministro Gelmini, non solo sia stata sostanzialmente mantenuta dalle successive modificazioni del quadro generale, ma abbia anche definito, come punto che possiamo considerare di non-ritorno, il principio per cui la formazione di ogni docente deve articolarsi intorno a tre assi irrinunciabili e interdipendenti: 1) i saperi disciplinari; 2) le competenze pedagogiche, psicologiche e didattiche; e 3) l'avviamento graduale e guidato alla pratica dell'insegnamento (il tirocinio diretto e indiretto) – ossia il principio per cui le modalità attraverso le

---

<sup>9</sup> D. SABAINO, *La formazione degli insegnanti di musica tra passato prossimo, presente e futuro*, questa rivista, VII, 2017, pp. 11-25: 23-24, <https://musicadocta.unibo.it/article/view/7614> (ultimo accesso, 25.09.2019).

<sup>10</sup> Legge 30 dicembre 2018, n. 145: *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.

<sup>11</sup> Legge 13 luglio 2015, n. 107: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

<sup>12</sup> Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*; Decreto Ministeriale 10 agosto 2017, n. 616, *Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 59*: documento reperibile online al sito [www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0](http://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/DM+del+10.8.2017+n.+616.pdf/f1f3c9e5-c4f5-453b-8695-bd854c1f8b6d?version=1.0) (ultimo accesso, 25.09.2019).

<sup>13</sup> Per uno sguardo più ampio sulla questione cfr. SABAINO, *La formazione degli insegnanti di musica* cit.

quali il sapere viene trasmesso e la considerazione dei soggetti ai quali la trasmissione è rivolta nella dinamica educativa valgono quanto il sapere stesso.<sup>14</sup>

In negativo, occorre invece onestamente riconoscere come l'esistenza, nel giro di meno di un ventennio, di una pluralità di modelli operativi (dopo le SSIS: i corsi di laurea abilitanti progettati, formalizzati in Gazzetta Ufficiale, portati a ordinamento dalle singole università ma mai avviati, e il compromesso costituito dai TFA – Tirocini Formativi Attivi: di fatto delle mini-SSIS concentrate in un anno e disarticolate nella loro gestione complessiva d'ateneo –, senza dimenticare la sanatoria dei PAS, i Percorsi Abilitanti Speciali del 2013) dica in se stessa che l'impianto non ha realmente funzionato secondo gli auspici e le aspettative: e non tanto nella definizione del percorso (che, salvo aggiustamenti talvolta migliorativi talvolta peggiorativi, in pratica non si è mai discostato neppure esso dal prototipo SSIS), quanto nella sua valenza sistemica e nel suo ritorno sociale, giacché non è mai stato in grado né di eliminare (vuoi per assorbimento vuoi per dismissione) l'enorme precariato che si era creato nei decenni, né di mettere in seria e temporalmente prevedibile correlazione la formazione e il reclutamento dei docenti secondo le necessità concrete della scuola e le attese legittime di coloro che periodicamente accedevano al percorso formativo.<sup>15</sup>

Questa perniciosa disgiunzione (le cui ricadute socio-politiche non c'è bisogno di sottolineare ulteriormente) è stata precisamente la molla che ha spinto il governo Renzi, in carica dal 2014 al 2016, a progettare un'ulteriore riforma organica delle modalità di formazione dei docenti, inserita questa volta nel quadro di un ripensamento generale del sistema-scuola. Al di là di ogni altra considerazione circa gli altri aspetti di tale ripensamento, l'obiettivo di fondo auspicato e prefigurato dal comma 181 della legge 107/15 non può che essere salutato positivamente, dal momento che – nelle parole parlamentari dei relatori della legge – esso intende:

da un lato, attrarre e preparare alla professione docente persone giovani e competenti nelle loro discipline, eliminando il fenomeno dei lunghi periodi di precariato pre-ruolo [unificando] indissolubilmente e strutturalmente [le fasi della formazione iniziale e dell'accesso al ruolo] non solo in termini organizzativi, ma anche progettuali; da un altro lato, costruire un percorso verticale che conduca alla conoscenza e all'esercizio della didattica generale e della metodologia didattica della propria disciplina, oltre che

---

<sup>14</sup> Cfr. *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, a cura di G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M. T. Pieri, Udine, Forum – Editrice Universitaria Udinese, [2002]; *Saperi bocciati. Riforma dell'istruzione, discipline e senso degli studi*, a cura di V. Andò, Roma, Carocci, 2002; *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, a cura di A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio e I. Tacchini, Milano, FrancoAngeli, 2006.

<sup>15</sup> Solo in questo senso ritengo accettabile l'etichetta «un'esperienza da dimenticare» attribuita alle SSIS in A. SANTONI RUGIU - S. SANTAMAITA, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*, Roma - Bari, Laterza, 2011, Parte seconda, par. 2.5.

all'adeguata acquisizione di quelle conoscenze e competenze disciplinari, culturali, docimologiche, psicologiche, antropologiche, relazionali, organizzative, progettuali, digitali che ogni docente avrà modo di spendere nell'esperienza reale del complesso universo scolastico a vantaggio dell'apprendimento critico e consapevole e dell'acquisizione di competenze da parte degli studenti.<sup>16</sup>

L'unificazione di formazione e reclutamento, nell'intenzione del legislatore, avrebbe dovuto essere attuata tramite la frequenza di un triennio di formazione e tirocinio (dove l'acronimo FIT, "Formazione Iniziale Tirocinio"), a numero programmato su base interregionale e in regime di contratto a tempo determinato (e dunque retribuito) a cui i futuri docenti avrebbero avuto accesso previo superamento di una prova di concorso e al cui termine *tutti* coloro che fossero stati valutati positivamente si sarebbero visti attribuire dapprima un incarico triennale e in seguito (dopo un'ulteriore valutazione) un contratto a tempo indeterminato (la storica "immissione in ruolo"). Intenzioni certamente lodevoli, come si vede; poiché (come vedremo tra un attimo) esse non sono mai state messe alla prova, è tuttavia difficile dire se esse fossero fondate sopra un solido principio di realtà o affondassero al contrario le radici in una sorta di *wishful thinking* di dubbia o nulla fattibilità. Oltre le intenzioni, d'altro canto, un siffatto percorso lasciava intravedere anche aspetti più delicati che i più recenti provvedimenti al riguardo non solo non risolvono, ma forse addirittura aggravano. Prima di entrare nel merito di tali aspetti, è tuttavia necessario dar conto dei più recenti sviluppi normativi, che cambiano ancora una volta – e notevolmente – il percorso di formazione/preparazione dei docenti dei decenni futuri.

Il 30 dicembre 2018, infatti, il Parlamento ha approvato definitivamente la Legge di bilancio previsionale per l'anno 2019 e il triennio 2019-2021.<sup>17</sup> In essa, al n. 792 dei 1143 commi che ne compongono il primo articolo, una lunga serie di emendamenti verbali da intarsiare nel Decreto Legislativo 59/2017 trasforma il triennio FIT in un unico anno di «formazione iniziale e prova» che mantiene i medesimi obiettivi enunciati dall'articolo 4 di quel decreto<sup>18</sup> senza però

<sup>16</sup> Parere della VII Commissione della Camera dei Deputati, terza premessa, in <https://www.camera.it/leg17/824?tipo=A&anno=2017& mese=03&giorno=16&view=&commissione=0711#data.20170316.com0711.allegati.all00050> (ultimo accesso, 25.09.2019).

<sup>17</sup> Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.

<sup>18</sup> Ossia l'acquisizione: «a) [del]le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; b) [del]le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari; c) [del]la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti; d) [del]-

specificare come essi possano essere (re)distribuiti e raggiunti in un percorso non più triennale ma annuale. Non essendo al momento nota l'articolazione di questo anno di «formazione iniziale e prova», non è neppure dato sapere se esso intenda obliare d'un balzo tutti i modelli di avviamento alla funzione docente posteriori al 1999, tornando così inopinatamente al regime pre-SSIS, ossia di fatto a un concorso abilitante basato solo su prerequisiti d'accesso – ciò che sarebbe, né più né meno, un vero e proprio regresso culturale – o se esso sia stato riformulato semplicemente per brute ragioni contabili (che, volenti o nolenti, hanno tuttavia sempre anche un impatto educativo destinato a segnare almeno una generazione). Quel che sembra certo, invece, è che il mutamento normativo non risolve in alcun modo le criticità che già segnavano il percorso FIT; vale dunque la pena concludere sottolineando proprio queste ultime, dal momento che, a seconda delle modalità con cui saranno (o non saranno) affrontate, esse potranno agevolare l'incisività complessiva del sistema formativo, o al contrario, incagliarlo in secche già sperimentate. Per brevità, mi soffermo solamente su due aspetti, uno di ordine generale e uno più specifico, attinente alla prospettiva musicale dalla quale siamo partiti.

Un primo elemento riguarda i prerequisiti necessari per l'ammissione al concorso di selezione, ed è costituito dall'obbligo di possesso di 24 CFU negli ambiti antropo-psico-pedagogici da acquisire durante il percorso quinquennale di laurea (ossia durante il corso di laurea triennale e/o magistrale). Al di là degli aspetti organizzativi e dell'impatto pratico di tale acquisizione che, già nella sua prima applicazione, nell'anno accademico 2017-2018, ha costretto studenti e atenei a virtuosismi trascendentali per far quadrare numeri e conti, logistica e didattica, necessità e possibilità, credo sia ancora lungi dall'esser chiaro quale sia l'effettiva ragione *culturale* di un tale dispositivo legislativo. Il modello SSIS ha infatti dimostrato che una formazione alla funzionalità docente perfettamente adeguata può essere collocata per intero nel segmento *post lauream* senza alcun nocumento del risultato finale; mentre nulla garantisce, al contrario, che una spruzzata di psico-pedo-antropologia, spesso inserita in un contesto formativo del tutto altro, apporti ai candidati al concorso alcunché di decisivo tanto sul piano dei saperi quanto su quello delle motivazioni. Come ho già avuto modo di dichiarare anche in questo scritto, personalmente ritengo che non si possa assolutamente retrocedere dalla necessità di armonizzare nella formazione alla funzione docente i saperi disciplinari, le competenze pedagogiche, psicologiche e didattiche e le pratiche di tirocinio, e dunque sono lungi dallo sposare le tesi dei disciplinisti più oltranzisti; mi domando tuttavia se non sarebbe assai più sensato procedere a un'armonizzazione del genere nel dipanarsi del percorso specifico di formazione, senza anteprime di vetrina e senza compres-

---

la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica».

sioni di spazi di studio che potrebbero essere più proficuamente utilizzati, durante la laurea magistrale, per rafforzare l'orizzonte disciplinare. E ciò tanto più – per quel che ci riguarda – considerando che nello specifico percorso formativo in capo agli AFAM gli ambiti pedagogico, psicologico e antropologico non sono affatto declinati in termini generali, ma più o meno direttamente ricondotti all'ambito della pedagogia *della musica*, della psicologia *della musica* e addirittura della *Storia della musica per Didattica della musica* (il settore artistico disciplinare CODD/06 entro cui rientra, per l'AFAM, l'area antropologica).<sup>19</sup>

Quest'ultimo rilievo mi conduce quindi al secondo aspetto delicato cui accennavo, ossia alla ripartizione dello svolgimento dei percorsi formativi delle classi di concorso musicali tra Alta Formazione Musicale e Università che, se mal gestita, potrebbe condurre a rafforzare anziché a superare la dicotomia tra *conoscere* e *fare* a cui accennavo in principio. Se è vero infatti che il Decreto Ministeriale 616/17 dispone che la formazione dei docenti di discipline musicali venga realizzata «attraverso una collaborazione strutturata e paritetica fra scuola, università e istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, [...] con una chiara distinzione dei rispettivi ruoli e competenze», la distinzione marcata cui facevo cenno in coda al precedente capoverso non sembra prefigurare vie di integrazione facilmente ed efficacemente percorribili.<sup>20</sup> laddove proprio l'integrazione dei percorsi mi appare sempre più come l'unico cammino percorribile per dar forma a un futuro dai contorni incerti sia in termini generali sia in termini disciplinari-musicali. V'è da sperare, quindi, che nella pratica dell'applicazione (modificata) del decreto, ove non è arrivato il dettato del legislatore, arrivi la saggezza degli addetti ai lavori, e si dia finalmente corpo a forme sinergiche di collaborazione tra Università e AFAM tanto per l'acquisizione dei prerequisiti concorsuali quanto per la gestione dell'anno post-concorsuale.

Già. Perché, oltre la formazione dei docenti, rimane poi aperta la questione dei destinatari dell'insegnamento musicale nella scuola secondaria superiore – una questione che, finché non arriverà a comprendere l'intera popolazione scolastica, non solo renderà a un certo punto talmente marginale la questione della formazione degli insegnanti di musica, che saranno di fatto *rarissimae aves* in un panorama scolastico quasi del tutto a-musicale, ma soprattutto non sarà mai in grado di allargare la platea dei *cognoscenti* che possono/vogliono fruire non epidermicamente dell'arte musicale.<sup>21</sup> Con effetti negativi anche su quel

---

<sup>19</sup> Per una breve disamina dei problemi generali che ciò suscita, cfr. SABAINO, *La formazione degli insegnanti di musica* cit., pp. 19-20 (nota 26).

<sup>20</sup> Senza contare che l'abbreviamento a un anno del percorso complessivo di formazione toglie certamente spazio a qualsiasi «collaborazione strutturata e paritetica».

<sup>21</sup> Sul tema mi permetto di rimandare a D. SABAINO, *Musica, discipline musicali e formazione degli insegnanti. Note a margine d'una questione culturale*, «Il Saggiatore Musicale», XI, 2004, pp. 143-155; ID., *Musica, scuola e cultura. Quali insegnanti per quali studenti?*, «La Rivista di Pedagogia e Didattica», II, 2005, pp. 215-224.

versante del *fare* che qualcuno, ingenuamente, pensa di supportare in quanto tale senza avvedersi che, se non lo si cala in un contesto di consapevolezza, esso è destinato a divenire sempre meno *panis* della mente e dello spirito e sempre più *circenses* del disimpegno culturale. Con il quasi certo risultato di inverare quanto già lamentato qualche secolo da un sagace enciclopedista secentesco: ossia il fatto che chi è *ámousos* finisce per essere, suo malgrado, anche *álogos*.<sup>22</sup>

*daniele.sabaino@unipv.it*

---

<sup>22</sup> J. CARAMUEL LOBKOWITZ, *Musica* (enciclopedia musicale manoscritta nell'Archivio Storico della diocesi di Vigevano: edizione critica in preparazione a cura di scrive), Liber I, articulus X: «Tanti apud Graecos fiebat [Musica], ut ἄλογος censeretur, qui ἄμουσος».