

TIZIANA PIRONI  
Bologna

MUSICA ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA  
NELLE ESPERIENZE DIDATTICHE DI ROSA AGAZZI,  
GIUSEPPINA PIZZIGONI, MARIA MONTESSORI

È noto come nella scuola italiana tra Otto e Novecento, per la formazione del futuro cittadino, venga assegnato maggior spazio all'insegnamento del disegno rispetto a quello dell'educazione musicale, ricondotta quasi esclusivamente all'insegnamento del canto corale, e considerata un'attività di svago, quale pausa ricreativa, per risollevarsi dalle cosiddette materie impegnative.<sup>1</sup> La musica veniva infatti ritenuta un'esperienza dilettantistica, riservata all'educazione delle fanciulle di ceto elevato nei Conservatori femminili, oppure coltivata in ambito extrascolastico durante le funzioni ecclesiastiche o nelle bande cittadine. Si dovrà infatti attendere fino ai programmi della scuola media del 1963 e agli Orientamenti della scuola materna del 1969, perché la musica diventi parte integrante di una più ampia educazione estetica ed espressiva.<sup>2</sup>

Il canto era stato introdotto nella scuola elementare, come materia facoltativa nei programmi Gabelli (1888), e riconfermato ancora facoltativo nei programmi Orestano del 1905, mentre il disegno manteneva la sua obbligatorietà, fin dalla legge Casati, nelle scuole maschili.<sup>3</sup> Sarà grazie a Giuseppe Lombardo Radice, grande estimatore del metodo agazziano, che verrà introdotto il canto corale come disciplina obbligatoria nei programmi della scuola elementare del 1923. Merito di Rosa Agazzi era stato quello di aver visto nel canto corale un potente mezzo di aggregazione, atto a favorire un comportamento civile, anche se si trattava comunque di un apprendimento che avveniva attraverso l'*imitazione* dell'insegnante. Tale impostazione persisterà fino ai programmi della scuola elementare del 1955, dove ancora l'educazione musicale si identifica in maniera preponderante col canto corale. Del resto, non dobbiamo dimenticare l'incidenza di lungo periodo del metodo elaborato da Ferrante Aporti per la formazione dei

---

<sup>1</sup> Per un maggiore approfondimento di tali aspetti si rimanda in particolare ad A. SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'unità ai giorni nostri*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 45-53; per un utile inquadramento storico si veda inoltre A. M. MOLLI ARCOMANO, *Educazione musicale di base. Storia, problemi, didattica*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1998, pp. 48-64.

<sup>2</sup> Cfr. SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale* cit., pp. 28-33. Si veda al riguardo A. SANTONI RUGIU, *Il posto delle attività nella scuola media*, «Scuola e Città», II, 1966, pp. 130-135.

<sup>3</sup> SANTONI RUGIU, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.

futuri italiani. Nel suo *Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili* (1833) egli aveva assegnato valore educativo al canto, per le possibilità che offriva «di partecipazione emotiva, di elevazione, e per rendere più intensi e memorizzabili i buoni concetti espressi dal testo». <sup>4</sup> L'abate lombardo, nei suoi asili, aveva inserito il canto al mattino, insieme alla preghiera, quale avvio delle attività mattutine, e nel pomeriggio, prima dei giochi ginnici, al fine di favorire la concentrazione, in quanto esso si presta «a legare in uno le varie e mobilissime menti, le quali altrimenti volano a cento pensieri, e in cento parti a cento obbiettivi vanno a distrarsi». <sup>5</sup> Tale scelta verrà riconfermata da Rosa Agazzi (1866-1951), che nel suo richiamo alla formazione morale dell'educazione al canto, valorizzato come elevazione e bisogno espressivo dell'uomo, fornisce precise indicazioni alle educatrici. Afferma infatti che tale attività dovrà essere realizzata nei momenti in cui il bambino non sia troppo stanco o agitato: «sappia [l'educatrice] che è riprovevole farlo cantare non appena ha mangiato, quando accusa molto freddo ai piedi, quando si sveglia dopo l'usato riposo pomeridiano dell'estate, quando ritorna da giuochi di movimento (quali la corsa, il salto, il giuoco della palla, ecc.), quando ha pianto». <sup>6</sup> La maestra di Mompiano, forte della sua radicata esperienza di lavoro quotidiano coi bambini, tiene infatti a precisare che «È assolutamente necessario che l'esercizio del cantare venga accolto dai fanciulli con espressione di contentezza». <sup>7</sup> Ella si rivela pure molto attenta alla necessità di adeguare l'insegnamento canoro alle fasi di sviluppo della vocalità infantile, riservando note critiche nei confronti degli asili di tradizione aportiana, dove avveniva l'insegnamento di canti sacri e di salmi ritenuti non adatti ai piccoli: <sup>8</sup> «A tre anni la voce del bambino è di poco dissimile a quella del neonato. Che cosa volete che canti con tre o quattro note informi che porta nella trachea? È ridicolo vedere come in molti asili s'insegnino a questi piccini dei canti estesi all'ottava, infiorati spesso di intervalli enormi». <sup>9</sup> Inequivocabile appare il riferimento al fondatore dei *Kinderergarten*, Federico Froebel (1782-1952), che aveva impostato tutto il percorso educativo e didattico sulla spontaneità dello sviluppo infantile. Scrive infatti Rosa Agazzi «È necessario che il sentimento e la vita interiore si sviluppino prima di dare al fanciullo le parole e i suoni, e in ciò differisce appunto questo 'metodo' da quell'altro che insegna ai fanciulli solo esteriormente piccole poesie e canzoni,

---

<sup>4</sup> L. MARI, *La musica nel progetto educativo di Ferrante Aporti*, in M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri, *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 355.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 361.

<sup>6</sup> R. AGAZZI, *L'abbicci del canto educativo* (1908), Brescia, La Scuola, 1965, p. 30.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>8</sup> Cfr. G. L. ZUCCHINI, *La musica nelle istituzioni italiane per l'infanzia: Aporti, Agazzi, Montessori*, «Pedagogia e vita», VI, 1982, p. 631.

<sup>9</sup> *Degli asili infantili in generale e del primo asilo in Mantova. Discorso del Sac. Prof. Giuseppe Muti*, Mantova, coi tipi all'Apollo di F. Elmucci, 1839, p. 10.

che non risvegliano in lui la vita, poiché non la rappresentano».<sup>10</sup> Avviene perciò un'educazione graduale all'uso del canto, che presuppone modalità, tempi di apprendimento, individuati dalle Agazzi in una serie programmata di giochi respiratori, ritmici, di intonazione<sup>11</sup>. Significativa anche l'attenzione alla cultura dell'ambiente (ninna nanne, cantilene, filastrocche, ecc.), partendo dalle semplici esperienze canore della vita quotidiana del bambino per poi realizzare in ambito scolastico un ordine sistematico, seguendo regole e modalità dell'apprendimento ritmico-musicale.

Nelle scuole materne agazziane si dedica molto spazio all'educazione dell'orecchio, in quanto per Rosa Agazzi l'esercizio del canto corale, se coltivato con una metodologia appropriata, assume una funzione nevralgica per lo sviluppo dell'equilibrio e dell'ordine interiore, onde acquisire buone regole di convivenza sociale, rispondendo insieme a un bisogno espressivo e di elevazione umana.<sup>12</sup> Non poche perplessità suscita comunque la proposta di Rosa Agazzi di suddividere i bambini in intonati e stonati,<sup>13</sup> in modo che questi ultimi possano apprendere attraverso l'imitazione dei primi, creando con questo sistema gruppi vocali in cui «i migliori cantavano, mentre gli altri dovevano starsene ben zitti».<sup>14</sup>

Nonostante una legislazione scolastica che in Italia si rivela poco attenta all'insegnamento della musica, assistiamo dunque alla realizzazione di esperienze didattiche innovative, volte a sottolineare l'importanza della componente musicale, concepite all'interno di un ampio movimento di rinnovamento educativo che, con l'avvio del Novecento, coinvolge anche nel nostro Paese la pedagogia per l'infanzia.

Il valore formativo assegnato alla musica, in un'accezione più ampia rispetto all'educazione morale e religiosa, lo ritroviamo nella sperimentazione di Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), un'insegnante molto attenta a quanto stava avvenendo a livello europeo, avendo lei stessa visitato le prime esperienze di Scuole

---

<sup>10</sup> A. AGAZZI, *Il canto ossia l'educazione musicale*, in *L'educazione musicale nella scuola materna: conclusioni del Convegno del Passo della Mendola, 7-13 luglio 1963*, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1965, p. 42.

<sup>11</sup> Cfr. ZUCCHINI, *La musica nelle istituzioni italiane per l'infanzia* cit., p. 630.

<sup>12</sup> Su questi aspetti e anche in merito all'influenza della proposta musicale di Rosa Agazzi sugli Orientamenti della scuola materna, si rimanda a G. MOSCONI, *L'educazione musicale nel progetto agazziano e nei vigenti "Orientamenti"*, in *Scuola materna, gioia di vivere, crescere, apprendere. Il progetto agazziano e i vigenti orientamenti*, a cura di M. Bagnalasta Barlaam, Brescia-Azzano San Paolo (BG), Istituto "Pasquali-Agazzi" - Centro Studi Pedagogici-Junior, 1996, pp. 137-153.

<sup>13</sup> Si veda, al riguardo, *Coro di bimbi a Mompiano. La didattica del canto in Rosa Agazzi*, a cura di B. Q. Borghi, Brescia-Azzano San Paolo (BG), Istituto "Pasquali-Agazzi" - Centro Studi Pedagogici-Junior, 2001, pp. 38-39.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 106.

nuove in Inghilterra, Francia, Germania.<sup>15</sup> Avvalendosi quindi di nuove metodologie riguardanti l'approccio musicale, la maestra Pizzigoni, nella sua Scuola elementare "Rinnovata", fondata nel quartiere milanese della Ghisolfia, nel 1911, oltre alla prassi del canto corale, mantenuta nell'ottica di favorire il sentimento di coesione sociale, introduce l'educazione del senso ritmico, avvalendosi degli esercizi del ginevrino Jaques-Dalcroze per favorire il benessere dello sviluppo psico-fisico e insieme per promuovere l'educazione all'ascolto, da affidare ad un insegnante specializzato. Giuseppina Pizzigoni, nel valorizzare un procedimento didattico di tipo induttivo, prevedeva infatti nella sua scuola una pluralità di interventi educativi che venivano affidati a docenti competenti nelle diverse discipline, soprattutto per quanto riguardava l'educazione motoria, l'educazione all'immagine, l'insegnamento della lingua inglese e di conseguenza anche dell'educazione musicale. Nei programmi del 1922, stilati dalla Pizzigoni per la sua scuola, la musica viene considerata in rapporto all'educazione fisica, in linea con quanto prevedevano i programmi Gabelli (1888) e Orestano (1905), ma le veniva assegnato uno spazio per la prima volta di forte rilevanza nell'ambito della scuola elementare.<sup>16</sup> Alla "Rinnovata" si insegna anche «teoria musicale, seguendo il metodo intuitivo del professor Alessandro Perlasca di Milano che mette in grado i ragazzi non soltanto di leggere la musica, ma di scrivere frasi musicali di cui i ragazzi stessi conoscono le note e il valore: di fare cioè il *dettato melodico*».<sup>17</sup> Come evidenzia Anna Scalfaro, nella scuola della Pizzigoni la musica non rientra solo nell'ambito dell'educazione fisica, ma si inserisce pienamente anche nell'ambito dell'educazione estetica, come la pittura, al fine non tanto di formare artisti ma uomini capaci di intendere e di apprezzare la cultura artistica. L'educazione dell'orecchio deve essere svolta con gradualità fin da piccoli, con l'obiettivo poi di accompagnare gli alunni ai concerti perché possano «ascoltare e apprezzare la bellezza della musica, ossia le opere dei grandi compositori».<sup>18</sup> Non mancano neppure riferimenti all'importanza educativa della ginnastica ritmica per affinare il portamento e favorire l'autocontrollo nei movimenti.

Si tratta di aspetti pienamente condivisi da Maria Montessori (1870-1952) che nel suo volume del 1916, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* scrive: «I bambini sono un uditorio speciale; [...] noi non dobbiamo agire soltanto per dare un gradimento superiore, ma per creare sentimenti superiori»<sup>19</sup>. Osserva infatti che

---

<sup>15</sup> Sulla biografia e opera della celebre insegnante milanese si veda O. ROSSI CASSOTTANA, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola, 2004.

<sup>16</sup> Al riguardo, si rimanda alle approfondite analisi di SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale* cit., pp. 190-194.

<sup>17</sup> G. PIZZIGONI, *Linee fondamentali* (1922), in ROSSI CASSOTTANA, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano* cit., p. 170.

<sup>18</sup> SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale* cit., p. 193.

<sup>19</sup> M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), Milano, Garzanti, 2000, p. 605.

«La musica apre le porte del cuore, solleva lo spirito; si cerca di mettere alla portata del popolo la musica, coi concerti nelle pubbliche piazze, o col rendere sempre più accessibili ad ogni classe sociale le sale dei concerti. Ma è l'educazione che occorre prima: senza essa, ecco un popolo di sordi, cui è negato il godimento musicale»<sup>20</sup>. Anche secondo la celebre scienziata non ci si può improvvisare insegnanti di musica: «la maestra che volta la schiena ai fanciulli per produrre al pianoforte suoni tutt'altro che perfetti non sarà mai l'educatrice del loro senso musicale»<sup>21</sup>. Quindi come era stato per la Pizzigoni, anche per la Montessori l'educazione musicale non può essere limitata al canto corale. Nel suo volume del 1916, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* e poi di nuovo in la *Scoperta del bambino* (1948), la studiosa fa riferimento a Émile Jaques-Dalcroze per sostenere la centralità della corporeità nell'apprendimento musicale.<sup>22</sup> Ritiene infatti che per avvicinare i bambini alla grande musica, suscitando in loro un appassionato interesse, sia necessario sviluppare la loro sensibilità ritmica. L'educazione musicale assume una funzione primaria, inerente non solo allo sviluppo cognitivo ma alla formazione globale del bambino dal punto di vista psichico ed etico-sociale. Nel volume del 1909, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, Maria Montessori definisce l'educazione musicale «psicomusica», che insieme alla psicolinguistica, alla psicoaritmetica, alla psicogeometria, rappresenta un espediente fondamentale che concorre a far emergere il potenziale psichico del bambino, attraverso un preciso percorso di autoeducazione: un mezzo per stimolare la sua capacità di attenzione e di concentrazione attraverso l'ascolto; un mezzo per stimolare la manualità con l'utilizzo di strumenti e l'articolazione del linguaggio con canti e filastrocche, un mezzo infine per raggiungere il coordinamento motorio e incrementare al tempo stesso la socialità tramite le attività comuni dei bambini.<sup>23</sup>

Sempre nel suo libro del 1909, Maria Montessori suggeriva l'ascolto corretto della musica fin dalla più tenera età e dunque l'avvio dell'apprendimento musicale nei primi anni di vita. La sua allieva Anna Maria Maccheroni mise a punto una serie di materiali strutturati incentrati sul rapporto tra sviluppo motorio e

---

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 592-593.

<sup>21</sup> M. MONTESSORI, *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909), edizione critica a cura dell'Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2000, p. 417.

<sup>22</sup> Sull'importanza della ritmica di Jaques-Dalcroze si rimanda a C. SINTONI, *Quando il suono diventa gesto. Un laboratorio su "pierino e il lupo" di Sergej Prokof'ev*, Roma, Aracne, 2009, pp. 14-19 e *passim*, nonché a SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale cit.*, pp. 209-210.

<sup>23</sup> Per quanto riguarda la didattica musicale in Maria Montessori si veda I. DE NAPOLI, *Dal silenzio alla musica col Metodo Montessori*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2014.

ascolto di brani musicali.<sup>24</sup> Anna Maccheroni sosteneva che il linguaggio musicale poteva essere appreso soltanto grazie all'allestimento di un ambiente adatto, proprio come accadeva per il linguaggio parlato, in quanto se il bambino fosse vissuto in un luogo dove nessuno parlava, egli non sarebbe mai stato in grado di parlare.<sup>25</sup> Da qui la preparazione di un materiale acustico, di tipo sensoriale, utilizzato dai bambini, i quali attraverso il principio dell'autocorrezione ne scoprono le caratteristiche, affinando così la loro percezione uditiva: dalle scatole dei rumori (i bambini devono accostare quelle che ne producono di uguali) ai campanelli intonati, che i bambini devono sistemare nell'ordine di altezza, individuandone il suono corretto.<sup>26</sup>

Va pure sottolineata la rilevanza che nella Casa dei Bambini assume il momento del 'gioco del silenzio' finalizzato a far distinguere i piccoli e impercettibili suoni e rumori: prima di riuscire a discriminare i suoni i bambini devono essere in grado di raggiungere il silenzio, poiché l'ascolto non è semplicemente il sentire, presupponendo massima attenzione e concentrazione. In senso montessoriano, il momento del silenzio non rappresenta dunque la risposta a un comando, quale obbedienza passiva a un ordine repressivo imposto dall'esterno; al contrario, implica un atteggiamento di massimo autocontrollo da parte dei bambini, di alta concentrazione, al fine di raggiungere una elevazione spirituale, che – scrive Maria Montessori – «distacca dai rumori della vita comune ed innalza ad uno stato superiore al normale ordine delle cose»<sup>27</sup>. Si tratta di un'attività che assume una forte valenza etica, in quanto vede coinvolti insieme tutti i bambini, i quali si sentono uniti spiritualmente da un profondo coinvolgimento tensionale.

Nel metodo montessoriano, l'apprendimento della musica deve avvenire in maniera scientifica, sulla base dello sviluppo della mente infantile, e trova le sue premesse nella capacità del bambino di discriminare i suoni, e quindi il senso musicale va preparato attraverso l'esercizio col materiale strutturato, nonché tramite il movimento ritmico che la Montessori vede connaturato nell'esperienza del bambino stesso: «I bambini sentono il ritmo di una musica suonata con sentimento musicale e spesso non vi corrispondono con il passo soltanto, ma con le braccia e tutta la natura della persona. Talvolta anche bambini piccolissimi possono manifestare delle espressioni ritmiche»<sup>28</sup>. Da qui la sua convinzione che l'esperienza musicale dei bambini non possa essere ristretta al canto corale, ma

---

<sup>24</sup> A. M. MACCHERONI, *Psicomusica: orecchio, voce, occhio, mano*, Roma, Edizioni Vita dell'infanzia, 1956.

<sup>25</sup> MACCHERONI, *La musica come linguaggio*, in *Atti del Convegno Nazionale sull'educazione dell'infanzia (Napoli 4-5 ottobre 1952)*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 1953, pp. 97-102.

<sup>26</sup> E. MAULE, *La musica nell'attivismo educativo: figure da riscoprire*, «Musica Domani», n. 146, marzo 2008, pp. 26-30.

<sup>27</sup> MONTESSORI, *Il Metodo della pedagogia scientifica* cit., p. 200.

<sup>28</sup> MONTESSORI, *La scoperta del bambino* (1948), Milano, Garzanti, 1951, p. 314n.

debba avvenire sulla base di una metodologia scientifica appropriata per un'educazione musicale completa e unitaria: «I vecchi metodi di insegnare la musica si iniziano con la conoscenza delle note sul rigo musicale indipendentemente dalla musica. Ma questo è un esempio di quello che chiamiamo *analisi*, cioè separare le parti di un tutto assai difficile e complesso in esercizi che possono costituire da soli un lavoro interessante. Il ritmo, l'armonia e scrittura e lettura però si uniscono infine, e sono tre interessi, tre storie di lavoro gradito, e di gioie provate, che esplodono nella pienezza di una sola conquista»<sup>29</sup>.

Siamo dunque lontani dalla concezione del bambino artista, il bimbo cantore e non ascoltatore, esaltato da Giuseppe Lombardo Radice. Non è un caso che la proposta montessoriana non trovi alcun esito nei Programmi per la scuola elementare del 1923, dove la musica è intesa essenzialmente come canto e rientra nell'ambito degli insegnamenti artistici, insieme al disegno spontaneo, alla bella scrittura e alla recitazione, posti al secondo posto dopo la religione che fa da coronamento a tutte le discipline. Sappiamo infatti come Lombardo Radice assegnare particolare rilievo alla dimensione artistica, poiché ritiene che compito della scuola elementare sia quello di esaltare il cosiddetto carattere artistico del popolo italiano, che trova le sue premesse nella natura spontanea della mente infantile.<sup>30</sup> Nei suddetti Programmi non si fa infatti riferimento all'ascolto di musiche di autori classici e quindi neppure ad esercizi preparatori di discriminazione dei suoni, come quelli indicati dalla Montessori per l'educazione dell'udito.<sup>31</sup> Del resto, nella scuola della Riforma Gentile, la musica non viene valorizzata su piano culturale: nei licei si insegnerà storia dell'arte, ma non storia della musica; considerata in termini molto riduttivi, cioè in senso decorativo, essa verrà introdotta nell'Istituto Magistrale per formare i maestri elementari e nel Liceo femminile per educare in senso tradizionale le donne di ceto elevato; ritroviamo pure l'insegnamento del canto, come strumento di coesione ai valori della nazione, nelle scuole di avviamento al lavoro.<sup>32</sup> È altresì significativo – come ci mostra Anna Scalfaro – che in seguito alla Riforma Gentile si apra un dibattito molto acceso, sulle riviste scolastiche del tempo, tra coloro che elogiavano tale provvedimento per aver introdotto per la prima volta l'insegnamento obbligatorio della musica nella scuola elementare e coloro che invece lo criticavano per aver escluso tale materia dai licei.<sup>33</sup>

Anche nel secondo dopoguerra, negli anni Cinquanta, non si assiste ad un adeguamento dei testi normativi alle proposte didattiche più innovative per l'insegnamento musicale.<sup>34</sup> Al di là della nota influenza agazziana, non traspare alcun

---

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 318.

<sup>30</sup> G. LOMBARDO RADICE, *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola Serena*, Firenze, R. Bemporad e Figlio, 1925.

<sup>31</sup> SCALFARO, *Storia dell'educazione musicale* cit., p. 53.

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 98-100.

<sup>33</sup> *Ivi*, pp. 238-241.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 28.

riferimento alle metodologie avanzate dalla Pizzigoni e dalla Montessori, e neppure si trova alcun riscontro all'esigenza da loro evidenziata di affidare l'educazione musicale a docenti specializzati. Per quanto riguarda la scuola elementare si dovrà attendere l'uscita dei programmi del 1985 (DPR 104/1985), la cui impostazione cognitivista contempla anche l'inserimento della musica all'interno di una pluralità di linguaggi (iconico, musicale, motorio) che risultano essere componenti fondamentali per la formazione della persona. L'educazione musicale non è più identificata con il canto corale, ma acquista una dimensione più ricca e articolata, in collegamento con gli altri saperi disciplinari.<sup>35</sup> Aspetti che saranno poi maggiormente sviluppati nelle successive indicazioni (2004; 2007; 2012) dove, anche se non si fa esplicito riferimento alle indicazioni montessoriane, ritroviamo qualche influenza indiretta nell'esigenza di promuovere attività laboratoriali, incentrate sul rapporto del bambino col paesaggio sonoro al fine di sviluppare capacità cognitivo-relazionali, imparando a percepire, ascoltare, ricercare, discriminare suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi.

Nella consapevolezza che la musica rappresenti una componente universale dell'esperienza umana, solo in tempi recenti si assiste ad una maggiore valorizzazione nei curricula scolastici dell'educazione musicale come esperienza valida per tutti e non solo fruibile da una ristretta minoranza di allievi dotati. Si deve altresì dare merito, per aver anticipato esperienze innovative in tal senso, non solo alle tre figure femminili di cui si è detto, ma anche ad un'insegnante poco nota, come Laura Bassi (1883-1950), che, nella piena consapevolezza del valore democratico dell'insegnamento musicale, nel 1931, sperimentò un interessante metodo educativo basato sul ritmo e sul movimento. Convinta che tutti possono apprendere la musica a patto che siano messi in grado di capirla attivamente, ella promuove il rapporto tra gioco e movimento, per lo sviluppo del senso ritmico del bambino che favorisca l'acquisizione dell'autocontrollo in piena condivisione con gli altri.<sup>36</sup>

Da ricordare che Laura Bassi nel 1931-32 aveva frequentato a Ginevra i corsi di Jaques-Dalcroze, convinto pacifista, che nel 1915, aveva fondato nella città elvetica l'istituto musicale che porterà il suo nome; tale istituto ebbe un ruolo significativo di raccordo tra coloro che tra le due guerre promossero un'azione di divulgazione degli ideali pacifisti. Proprio in quel momento, tra gli intellettuali fuoriusciti dai loro paesi che si ritrovano a Ginevra, si trova un grande cultore di studi musicali: Romain Rolland (1866-1944), antinterventista e autore del celebre romanzo di formazione, *Jean-Christophe* (1904-1912). Qui egli mostra come in una sfera apparentemente astratta come la musica, le diverse nazioni coltivino le loro caratteristiche individuali, contribuendo a sviluppare inconsapevolmente un'unità superiore. In un momento in cui è in corso una guerra

---

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 72.

<sup>36</sup> Sulla figura di Laura Bassi, cfr. *ivi*, pp. 195-200.



che dilania l'Europa, Rolland sottolinea l'alto valore della musica per la formazione di una coscienza europea. Come scrive in una lettera a Ellen Key<sup>37</sup> «la musica è espressione universale dell'umanità, è una sorgente che zampilla eternamente, non solo fonte di emozioni, ma di osservazioni, poiché per chi sa comprenderla essa è una lingua precisa, e svela tanti segreti che la letteratura non ha mai saputo comunicare».<sup>38</sup>

*tiziana.pironi@unibo.it*

---

<sup>37</sup> Ellen Key (1849-1926), scrittrice svedese, celebre autrice del volume *Il secolo dei fanciulli* (1900), Torino, Bocca, 1906.

<sup>38</sup> Rolland a Key, 31 maggio 1912, lettera citata in T. Pironi, *Educazione e pacifismo nelle lettere tra Ellen Key e Romain Rolland*, «Studi sulla formazione», I, 2016, p. 100.