
INTERVENTI

MUSICA E CULTURA A SCUOLA

GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI

Bologna

Introduzione al corso

Prima di illustrare le linee secondo le quali si struttura il progetto di ricerca-formazione su *Musica e cultura a scuola*, desidero ringraziare chi ci ha offerto quest'occasione d'incontro e di scambio con i colleghi della scuola primaria e secondaria. Che l'Ufficio scolastico regionale abbia richiesto alla cattedra di Pedagogia musicale del DAMS di realizzare un corso di formazione, onora me, i miei collaboratori, il Corso di laurea in DAMS, l'Università di Bologna. Non ci sfugge certo il senso politico-culturale implicito in questa richiesta: si riconosce che il Corso di laurea in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo è, per quanto concerne l'educazione musicale, un canale primario cui rapportarsi nella formazione degli insegnanti. Ciò ci inorgoglisce, e nel contempo ci carica di una delicata responsabilità: faremo di tutto per essere all'altezza delle aspettative, e speriamo di riuscirci.

È nella tradizione dell'Università di Bologna, e quindi anche del DAMS, collaborare con chiunque – istituzione, associazione, singolo studioso – mostri competenze, preparazione, standard scientifici elevati. Perciò lo staff dei docenti coinvolti in questo corso di formazione comprende, accanto agli universitari, insegnanti di Conservatorio e di Scuola secondaria. La cattedra di Pedagogia musicale è convinta che lo scambio intellettuale con studiosi di varia provenienza ed estrazione sia portatore di stimoli proficui: pertanto lo favorisce.

Pubbllichiamo qui la presentazione e la relazione introduttiva del progetto di ricerca-formazione *Musica e cultura a scuola*, coordinato da Giuseppina La Face Bianconi e promosso dall'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia Romagna e dal Centro Servizi Amministrativi di Ferrara, in collaborazione col Corso di laurea in Discipline delle Arti, della Musica e dello Spettacolo della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, col Teatro Comunale di Ferrara e con la Fondazione Mariele Ventre di Bologna (Bologna-Ferrara, 17 ottobre e 29-30 novembre 2002).

I docenti di questo corso concordano su un principio: la cultura musicale è parte integrante, addirittura elemento fondante, della formazione culturale del cittadino. Non può dunque essere ignorata dalla scuola. Ma nelle scuole italiane l'educazione musicale s'interrompe (almeno finora) all'ultim'anno della Scuola media, e manca del tutto nel curriculum della Secondaria di secondo grado. Al giovane cittadino dai 14 ai 19 anni – età delicatissima per lo sviluppo degli aspetti cognitivi, emotivo-affettivi e per la costituzione della personalità individuale – viene sottratta la frequentazione dei capolavori musicali e si nega la possibilità di fare esperienza musicale in termini di comprensione, confronto e produzione. Tuttavia, in questi ultimi anni sembra che qualcosa si stia muovendo. Dai colleghi della Secondaria di secondo grado giungono sollecitazioni perché tale vuoto venga, almeno in parte, colmato. Certo, la cosiddetta "terza prova" dell'esame di maturità avrà giocato un qualche ruolo nel rendere manifesta quest'esigenza. Ma sono più propensa a credere che tale spinta vada attribuita principalmente alla sensibilità culturale e didattica dei colleghi: nella pratica quotidiana dell'insegnamento essi avvertono che la prospettiva musicale potrebbe gettare fasci di luce rivelatori su tanti aspetti della cultura letteraria, filosofica, storica, scientifica. Ho l'impressione che proprio i docenti della Secondaria di secondo grado esercitino attualmente, sia pure in maniera rapsodica, uno stimolo, un pungolo, uno sprone in questo senso. E ciò non è per caso. Nella Scuola secondaria infatti, ancor più che nelle altre, avviene in senso esplicito la trasmissione della cultura, e si costruiscono le categorie d'interpretazione della cultura propria e altrui. Inoltre i colleghi della Secondaria, più degli altri, fronteggiano il mondo emotivo complesso, turbolento, magmatico dell'adolescente, talvolta sfingeo per l'adulto. Questi colleghi colgono, intuitivamente, che l'educazione musicale, oltre che l'educazione artistica in genere, potrebbe esercitare un ruolo di mediazione cognitivo-affettiva sia in senso inter- che intra-individuale. Per così dire, i palpiti dell'adolescenza in tumulto li intende meglio chi conosca il «Non so più cosa son, cosa faccio» del Cherubino di Mozart; l'angoscia dell'abbandono e dell'esclusione la comprende fino in fondo chi abbia ascoltato la sigla sonora struggente del «Cercherò lontana terra» che Ernesto, nel *Don Pasquale*, canta congedandosi dagli affetti e dal suo mondo.

Credo che dovremo tutti – nel Ministero, nell'Università, negli Uffici scolastici regionali – tenere in gran conto le sollecitazioni che provengono dai docenti della Secondaria di secondo grado: i quali, oggi, si vedon perlopiù costretti a supplire loro stessi, all'interno dei loro insegnamenti, a quella disattenzione verso la cultura musicale che nel nostro Paese è atavica.

A chi mi ascolta non sarà sfuggito che ho fin qui parlato di 'educazione musicale', non ho usato il termine 'musica': e tanti avranno già capito perché. 'Educazione musicale' è un concetto più ampio che non 'musica': comprende attività diverse, spesso (ma non necessariamente) correlate. Da un lato, 'educazione musicale' pone l'accento sul 'fare', sull'attività pratica, sulla musica eseguita con lo strumento o con la voce; dall'altro, si riferisce alla 'comprensione dell'opera musicale', ad un processo cioè che si attua attraverso un ascolto consapevole volto

a cogliere le strutture del brano musicale e le sue implicazioni culturali. Siamo convinti che, «in una scuola in cui la musica entra in gioco non come sapere professionale, ma come componente di una cultura per tutti» (sono parole di Maurizio Della Casa), l'attenzione primaria debba concentrarsi proprio su questo secondo aspetto: sulla comprensione. Il che non significa tralasciare il primo, quello della musica cantata e suonata. Con la consapevolezza, però, che eseguire musica ad un livello anche solo discreto, tale da procurare agli esecutori medesimi una certa qual soddisfazione, richiede un bagaglio di capacità tecniche che si può raggiungere solo a costo di un esercizio costante e defaticante, improponibile nel quadro di una scuola non specificamente professionalizzante.

Finalità basilare dell'educazione musicale – ad un livello più o meno semplificato conformemente al grado della scuola – è la capacità di *ascoltare e capire* un brano musicale: di comprenderne la struttura, la funzione, il contesto di produzione e fruizione, alla fin fine – e non è cosa da poco – il senso profondo. La comprensione musicale, se ben condotta, comporta un corollario: addita concetti portanti, nuclei tematici, intersezioni fra saperi diversi che consentono di tessere una reale interdisciplinarietà e perfino transdisciplinarietà. È ovvio che, a questo fine, occorre rivolgere la massima attenzione ai contenuti. Sotto il profilo culturale, i contenuti musicali *non* sono neutri, dunque *non* sono equivalenti: vanno perciò scelti con cura in vista delle finalità culturali e degli obiettivi formativi che ci si prefigge. Parecchi concetti che qui enuncio sono peraltro noti, e sono ampiamente trattati nelle pubblicazioni di Maurizio Della Casa, lo studioso cui si deve uno dei modelli di comprensione musicale più fertili. Per tale motivo, proprio a Della Casa è affidata la relazione introduttiva in questo progetto.

Il corso di formazione è strutturato in due momenti: guida all'ascolto, esercitazioni pratiche corali. Il primo momento, quello dell'ascolto e della comprensione, offrirà ai partecipanti alcune ipotesi di percorsi didattici, niente più che una serie di semplici suggerimenti per l'attività didattica: toccherà poi a loro adattarli agli stili cognitivi dei discenti. Il secondo momento, quello del 'far musica', è rivolto alle esercitazioni corali. Abbiamo scelto il canto corale, sia perché si tratta della pratica musicale più semplice da realizzare, anche nelle scuole dotate di pochi mezzi, sia per la sua importanza a livello psicologico, nota a tutti: cantare in coro ci fa sentire al tempo stesso produttori e fruitori di musica; la pratica del coro induce alla coordinazione cognitiva (ossia la capacità di collaborare per il perseguimento di un obiettivo comune), «dilata l'esperienza del singolo in quella del collettivo» (Giovanni Ansaldo), consente l'esecuzione di buona musica anche a chi non possiede un elevato livello di alfabetizzazione tecnica. È dunque un esercizio ricco di gratificazioni. Ci auguriamo che anche i colleghi non adusi alla pratica corale ricavano proprio da questo corso lo stimolo per intraprendere un'attività amatoriale in quest'ambito.

Passo ai contenuti. La prima giornata è dedicata alla musica storica occidentale: alludo alla musica di tradizione scritta, che, dal medioevo a oggi, rappresenta l'asse portante della nostra cultura musicale. Questa tradizione s'interseca costan-

temente con i contenuti disciplinari impartiti nelle nostre scuole (*in primis* quelli dell'area linguistico-letteraria): pertanto essa non può essere ignorata dallo studente alla fine del percorso di studio. Dirò di più. Crediamo che il giovane potrà tanto più orientarsi nello sfaccettato mondo dell'offerta musicale odierna – le tante musiche etniche, rock, pop e via dicendo – quanto più avrà esercitato gli strumenti della comprensione musicale sui capisaldi della storia musicale occidentale. La musica classica fornisce cardini strutturali per la comprensione della cultura occidentale *tout court*: scopo, questo, al quale la nostra scuola non si può certo sottrarre proprio in una fase come l'attuale, in cui essa deve, per altro verso, aprirsi alle istanze, sacrosante, dell'interculturalità. La scuola da un lato deve valorizzare il patrimonio di conoscenze storicamente consolidato; dall'altro, deve adeguarlo alle sfide culturali del mondo contemporaneo. I contenuti della musica classica presentano quei caratteri di «coerenza, flessibilità, produttività» che sono essenziali per indurre processi di codificazione e ricodificazione dei significati: su questi cardini, cioè su una «essenzializzazione fondante dei contenuti» (sono parole di Pietro Boscolo, corroborate da Franco Frabboni), andranno impostate le comparazioni con musiche di diversa tradizione e natura. Come dice il musicologo Giorgio Pestelli, «a rischio di sembrare di parte», è «bene partire da un punto di vista particolare e poi ordinare e comparare, gerarchizzare e, se del caso, escludere». Senza un ordine gerarchizzante, senza criteri di scelta, il pluralismo è impossibile: il panorama diventa indistinto, grigio su grigio. Per comparare, occorrono saldi elementi di partenza, altrimenti si ingenera confusione e smarrimento: la confusione e lo smarrimento che, dispiace dirlo, suscitano alcuni libri di testo di Educazione musicale per la Scuola media, in cui musiche differenti per ambienti, aree, generi, epoche, funzioni sono accostate alla rinfusa in base a criteri ordinatori esterni e gratuiti; quasi che la preoccupazione primaria sia di non escludere nulla per essere *politically correct*.

Desidero non essere fraintesa: non sto propugnando una visione eurocentrica della cultura musicale; sostengo che, a livello didattico, occorre distinguere fra le varie 'musiche'. È questa la sola garanzia perché i discenti le comprendano veramente nelle loro peculiarità, e perché i docenti le usino consapevolmente per obiettivi sensati e ben definiti. Proprio muovendo da questa prospettiva abbiamo deciso di dedicare una giornata all'ascolto del jazz. La scelta scaturisce da alcune considerazioni. Il jazz consente suggestivi e fecondi percorsi interdisciplinari; inoltre, si fonda sull'improvvisazione: la quale non va equiparata – e il jazz ce lo insegna in maniera inequivoca – all'arbitrio estemporaneo e allo spontaneismo *naïf*. L'improvvisazione nel jazz è un atto creativo disciplinato, regolato, controllato. Il discente ne ricava una consapevolezza basilare: la 'creatività' non è sinonimo di estro impulsivo, non germoglia dal nulla; al contrario, si nutre di tecniche e dati acquisiti che vengono costantemente rielaborati e ristrutturati. Non è dunque avulsa dall'applicazione, dalla disciplina, dall'autocontrollo.

Ai colleghi offriamo un'ulteriore opzione: ascolto e comprensione del canto gregoriano, di quella musica, cioè, che sta alla base della nostra storia musicale

e di tanti capolavori, in particolare sacri, ma anche, per molti secoli, profani. La conoscenza del canto gregoriano è essenziale per comprendere la musica di compositori come il Palestrina, Bach, Verdi, Stravinskij.

L'inquadramento teorico-concettuale di una moderna Educazione musicale, all'altezza delle sfide poste dal processo riformatore in atto nella scuola italiana, è affidato in questa sede – l'ho già detto – a Maurizio Della Casa, un autore ben noto ai cultori e agli operatori della disciplina, non foss'altro che per il saggio, fondativo, *Educazione musicale e curriculum*, edito da Zanichelli nel 1985 e ristampato nel 2002 con un'appendice di aggiornamento.

MAURIZIO DELLA CASA

Mantova

La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità

1. *Interrogativi preliminari*

Sappiamo che è in atto un processo di riforma della scuola italiana, di cui non è ancora chiaro quali saranno gli esiti. Ben poco si conosce, in particolare, circa la sorte che toccherà all'Educazione musicale o, come si preferisce oggi dire, Musica senza ulteriori specificazioni. Restiamo così in attesa delle risposte a una serie di domande per noi cruciali:

- quale spazio avrà l'insegnamento musicale nel curriculum della nuova scuola?
- in quali cicli sarà presente?
- quali ne saranno gli obiettivi e i contenuti?

Nel frattempo, non possiamo che ribadire alcuni punti fermi di cui è essenziale, a nostro parere, che si tenga conto.

(1) *L'educazione musicale deve far parte del curriculum formativo comune*, sia al livello della scuola di base (Elementari e Medie), sia ai livelli successivi. Le ragioni che supportano questa affermazione sono talmente evidenti che non spenderò parole per spiegarle. Mi limito a ricordare che negli stessi documenti ministeriali relativi alla riforma, sia quelli della fase Berlinguer - De Mauro, sia quelli più recenti del nuovo corso morattiano, vi sono riconoscimenti espliciti del valore formativo irrinunciabile della musica sul piano linguistico, cognitivo, affettivo, storico.

Non mi sembra casuale che nel Rapporto finale del Gruppo ristretto di lavoro costituito dal ministro si dica che l'ipotesi di riforma ha alla base il principio di «elevare il livello di educazione e istruzione di ciascun cittadino ... accrescendone di conseguenza la capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà». E la musica, lo sappiamo bene, è componente cospicua ed essenziale della cultura e della civiltà di cui si parla (specie in un Paese, come il nostro, che con la musica e sulla musica ha costruito gran parte della sua identità e del suo prestigio).

Date queste premesse, non si può accettare né l'idea che la musica sia relegata nel limbo delle attività "facoltative" che gli studenti potranno seguire, se ne avranno voglia e interesse, ma anche disertare; né l'idea, a questa connessa, che tali laboratori debbano servire principalmente ad individuare *talenti artistici e musicali precoci*. La musica non deve essere vista come un *optional* o come un'area riservata a pochi talentati, ma come una componente della cultura di base di tutti i cittadini. Compito della scuola non professionale, perciò, è di assicurare un grado adeguato di alfabetizzazione musicale a tutti gli studenti.

(2) *La musica deve essere presente come disciplina specifica*, che ha una propria consistenza e propri statuti, al pari della matematica, dell'italiano o della storia. Non concordo perciò con chi ritiene che essa dovrebbe essere inserita, almeno nella Scuola secondaria, solo per via surrettizia e indiretta, quale componente occasionale di progetti pluri- o interdisciplinari. La musica, come le altre discipline, potrà e dovrà prendere parte a percorsi tematici del genere, in cui cooperano diverse aree del sapere e più prospettive d'indagine, sulla base però di una riconosciuta identità linguistica e culturale, che solo un insegnamento specifico può assicurare.

2. *Musica ed educazione alle arti*

In tempi in cui si discute di nuova scuola e di cambiamento di programmi, la riflessione sull'insegnamento musicale si focalizza inevitabilmente sul problema del curriculum: che cosa insegnare, e come distribuire l'insegnamento musicale nei vari cicli. Un'esigenza prioritaria che si pone a questo proposito è quella della *continuità*. Un curriculum efficace deve potersi snodare senza fratture e contraddizioni attraverso i diversi livelli scolastici, e questo può avvenire se si assumono premesse unitarie, che garantiscano la coerenza del percorso d'insieme.

Queste premesse riguardano, in primo luogo, il concetto di 'educazione musicale', il ruolo formativo che si riconosce a questa disciplina e le finalità di ordine più generale che ci si propone di perseguire per suo mezzo, pur nella differenziazione dei diversi stadi.

Su questi aspetti si sono spesi fiumi d'inchiostro, ma non sarà inutile un tentativo, anche se sommario, di puntualizzazione.

Anzitutto, credo che si debba partire dalla considerazione di un contesto più ampio, quello dell'educazione alle arti (o alle discipline linguistico-espressive, come spesso si dice), in cui la musica trova la propria collocazione naturale.¹ In questa "area del sapere" la musica non è isolata, ma concorre con altre materie, come le arti visive o il teatro (ma non dimenticherei l'educazione letteraria), a sviluppare un insieme significativo di attitudini, saperi, abilità.

Se ci si chiede qual è l'apporto formativo che le arti possono dare alla crescita dei giovani, la prima risposta che viene in mente è che le arti hanno un valore in-

¹ Riprendo qui alcune considerazioni svolte nell'articolo *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, «Musica Domani», n. 108, settembre 1998, pp. 5-13.

trinseco. Attraverso l'esperienza artistica, di tipo sia produttivo sia recettivo, il soggetto affronta difatti esperienze estetiche ed emotive insostituibili, che ne allargano l'orizzonte umano, aggiungendo profondità e significato alla sua vita. Ma vi sono molti altri aspetti da tenere presenti. Mi limiterò a sottolinearne tre.²

(1) Poiché l'arte è caratterizzata dall'ambiguità, dalla pluralità dei significati, dal cambiamento continuo, attraverso la pratica artistica i giovani acquisiscono la capacità di confrontarsi con ciò che è differente, mutevole, inatteso. Accettano l'idea che non tutto ha risposte certe e standardizzate, e che spesso si debbono considerare più prospettive. Un atteggiamento del genere è prezioso nella vita d'ogni giorno, ma appare utile anche in altre discipline, in cui può aiutarci ad illuminare situazioni che richiedono soluzioni creative.

(2) Le discipline artistiche rafforzano le abilità a percepire, interpretare, capire e valutare stimoli sensoriali. Ciò appare essenziale in un mondo tecnologico sovraccarico di dati sensorii, saturo di simboli, suoni e immagini. Attraverso le capacità e gli strumenti acquisiti attraverso l'insegnamento delle arti, gli studenti possono difatti capire meglio l'ambiente in cui vivono e trovare delle rotte di navigazione fra le pressioni multiple cui sono sottoposti.

(3) Le arti sono componenti fondamentali della nostra cultura e della nostra storia. Contribuiscono alla costruzione dell'universo dei significati che sono alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita, dei valori ai quali facciamo riferimento. Attraverso lo studio delle realizzazioni artistiche del presente come del passato, delle loro trasformazioni e dei loro rapporti intrinseci ed estrinseci, possiamo comprendere più a fondo noi stessi e l'universo in cui siamo immersi, acquisire una consapevolezza storica che affina le capacità di orientamento e di giudizio, passare da una visione monoculare della realtà, appiattita sull'*hic et nunc*, a una visione binoculare e prospettica, che ci restituisce il senso della profondità, della memoria, della continuità e del cambiamento.³

3. Componenti fondamentali del curriculum

Se si ritiene che l'orizzonte in cui si muove l'educazione alle arti, e quindi l'educazione alla musica che ne è parte, debba essere quello che ho sommariamente illustrato, ne consegue che un approccio corretto all'insegnamento della musica dovrà tener conto di tre assi fondamentali:

- un *asse critico-comprensivo*: gli studenti si confrontano con le opere musicali, in un processo interattivo di ascolto, osservazione e interpretazione;
- un *asse pratico-produttivo*, ossia di concreto esercizio della musica e di espressio-

² Traggio alcuni spunti dalla premessa ai *National Standards for Arts Education*, elaborati dal Consortium of National Arts Education Associations (USA), reperibile in internet all'indirizzo: gopher://gopher.ed.gov/11/publications/full_text/arts.

³ Pare superfluo ricordare come la musica, insieme alle arti visive, costituisca una fondamentale chiave d'accesso alla specifica eredità storico-culturale del nostro Paese.

ne musicale: gli studenti sono qui impegnati in attività di esecuzione vocale e strumentale, nonché nell'esplorazione, nello sviluppo e nell'espressione di idee attraverso lo specifico linguaggio dei suoni;

- un *asse storico-contestuale*: la musica viene considerata nella sua trama storica, nei suoi rapporti con il contesto, come parte integrante e significativa della cultura e delle sue trasformazioni nel tempo.

Che la presenza e l'integrazione reciproca di queste tre componenti sia essenziale in un curriculum di educazione musicale è oggi generalmente condiviso a livello internazionale. Se diamo uno sguardo, difatti, ai programmi e ai progetti curricolari di paesi come la Gran Bretagna, la Francia, gli USA, il Canada, per non dire di altri ancora, vediamo che in tutti i casi si respinge l'idea che l'insegnamento musicale debba limitarsi al solo approccio auditivo, o storico, o creativo. Non diversamente da quanto avviene per la lingua o per le scienze, gli studenti debbono essere invece attivamente impegnati in programmi integrati, che includano la riflessione come la pratica operativa, la produzione come l'analisi.

È in quest'ottica, d'altra parte, che la musica dovrebbe essere insegnata, anche nel nostro Paese, nelle Scuole elementari e medie (uso il condizionale, perché la realtà delle esperienze scolastiche è spesso variegata). E si vuole sperare che i futuri programmi si muovano nella medesima direzione.

4. *Competenze e continuità*

Se si assume che l'impianto curricolare dell'educazione musicale, nei vari stadi in cui si articola, debba essere coerente e unitario, e che ciò comporti che alla base di tutto il percorso vi sia un'analogia concezione dell'educazione musicale e delle sue finalità, ne consegue che si debba guardare, in tutti i livelli, a uno stesso quadro di obiettivi generali.

Gli obiettivi possono essere pensati in termini di *competenze*, come spesso si propone nell'attuale dibattito pedagogico. Detto in parole semplici, si ha una competenza quando si sa fare qualcosa in un certo campo, sulla base di certe conoscenze che si possiedono. Per esempio, si sa analizzare l'organizzazione di un brano musicale, attivando conoscenze circa le forme (che sono propriamente schemi concettuali o conoscenze dichiarative) ma anche conoscenze di tipo operativo o procedurale, ossia conoscenze dei processi da mettere in atto (come il processo attraverso il quale si identificano le parti di un brano e le loro relazioni).

Il problema è dunque di stabilire che cosa ci aspettiamo che gli studenti imparino a fare nella scuola non professionale, e quali conoscenze concettuali e procedurali è necessario che apprendano per saperlo fare.

A me sembrano cruciali i seguenti obiettivi:

- sull'asse critico-comprensivo:

- (1) ascoltare in modo critico e con strategie appropriate brani di diversa epoca, genere e stile;
- (2) cogliere nei brani ascoltati le caratteristiche costruttive, sonore e stilistiche fondamentali, dandone anche un'interpretazione e una valutazione motivate;

- sull'asse pratico-produttivo:
 - (1) eseguire, da soli e in gruppo, brani vocali e strumentali di difficoltà adeguata, appartenenti a vari repertori;
 - (2) produrre in modo controllato semplici elaborati musicali (anche in forma di improvvisazioni e arrangiamenti);
- sull'asse storico-contestuale:
 - (1) sapersi orientare nel sistema della storia e della geografia musicale, così da realizzare una comprensione di opere e autori che tenga conto dell'orizzonte in cui tali autori hanno agito e in cui le opere sono state create;
 - (2) cogliere le relazioni fra le espressioni musicali e i contesti socio-culturali in cui si producono, nonché le relazioni con le altre arti e le manifestazioni del pensiero.

Obiettivi come questi costituiscono un'intelaiatura molto generale, che tuttavia è una condizione primaria per garantire la continuità e la coerenza dell'insegnamento musicale nei vari cicli. Partendo di qui, si potranno definire in modo più specifico i percorsi di ogni ordine scolastico.

Dato, per esempio, l'obiettivo 'cogliere nei brani ascoltati le caratteristiche costruttive, sonore e stilistiche fondamentali, dandone anche un'interpretazione e una valutazione motivate', si tratta di precisare:

- (a) che cosa ci si aspetta che gli studenti siano in grado di fare in questo ambito al termine della scuola di base, del biennio e del triennio (dunque quale livello di competenza deve essere raggiunto in ciascuno stadio);
- (b) quali conoscenze è necessario che abbiano acquisito per poter effettivamente esercitare questo tipo di competenza.

I criteri fondamentali per modulare e differenziare gli obiettivi a seconda del ciclo scolastico sono, a mio parere, i seguenti:

- (1) *variare il livello di difficoltà delle operazioni e dei concetti usati*: lo stesso obiettivo generale viene dunque riproposto in modo più approfondito, passando da un approccio di tipo essenzialmente intuitivo e legato alle occasioni d'uso (come dovrebbe avvenire nella scuola di base) ad attività più caratterizzate in senso critico, con la richiesta di una maggior consapevolezza dei processi e dei concetti e un ampliamento della gamma degli strumenti e dei procedimenti;
- (2) *variare il livello di complessità* dei brani prodotti, eseguiti o esaminati, con cambiamenti, anche, del repertorio;
- (3) *differenziare l'approccio*: p. es., nell'ascolto, si va da una lettura prevalentemente sincronica delle opere a una lettura più mirata alla dimensione diacronica;
- (4) *variare la focalizzazione*, nel senso che, a seconda del ciclo, l'attenzione viene concentrata di più su alcuni obiettivi, che risultano perciò in primo piano, e meno su altri.

5. Di ciclo in ciclo: qualche ipotesi

Non è certo scopo di questo intervento formulare un progetto compiuto di curricolo-base, scandito nei suoi diversi gradini. Ciò che mi propongo è affrontare

la questione nei suoi termini generali, sollevare dei problemi, indicare delle possibili direzioni di lavoro.

Mi limiterò pertanto, tenuto conto delle premesse sopra illustrate, a indicare alcune caratteristiche essenziali che potrebbero contraddistinguere i diversi cicli, tenendo fermi da un lato i principii della continuità e della coerenza del percorso complessivo, dall'altro quelli dello sviluppo e della progressività, che debbono assicurare, ciclo dopo ciclo, un'estensione e un approfondimento delle acquisizioni precedenti.

Nella scuola di base (Elementari e Medie) dovrebbero essere preminenti soprattutto gli obiettivi della scoperta e manipolazione del suono, del far musica e dell'ascoltarla, nei modi e ai livelli compatibili con l'età dei ragazzi, con un'attenzione crescente, nella Scuola media, anche per la riflessione sul linguaggio e la messa a punto di strumenti operativi e descrittivi.

Nel biennio potrebbero essere in primo piano gli obiettivi dell'ascolto e della riflessione sul linguaggio, con un rafforzamento delle capacità interpretative, l'acquisizione di nuove strategie d'osservazione e d'analisi, l'allargamento e la diversificazione dei repertorii presi in considerazione, una maggior attenzione per la specificità dei generi e per le relazioni fra musica e società-cultura, lo sviluppo delle capacità di giudizio. I brani su cui lavorare dovrebbero essere scelti (come si suggeriva nei programmi della commissione Brocca)⁴ in base a criteri di natura tematica e antologica, senza vincolarsi però a un percorso storico. Per quanto concerne in particolare la riflessione sul linguaggio musicale, credo che si debba procedere alla sistemazione e all'approfondimento, in termini di maggiore organicità e consapevolezza, dell'"attrezzatura" acquisita nel ciclo precedente.

A livello, infine, del triennio superiore, l'attenzione dovrebbe centrarsi soprattutto sull'ascolto, orientato anche in senso storico, e sulla ricostruzione di relazioni fra opere ed autori, nonché di relazioni fra le esperienze musicali e la società-cultura di cui esse sono componenti ed espressione. Se l'ascolto andrà orientato in senso storico, si dovrebbe favorire l'acquisizione di quadri di riferimento circa lo sviluppo storico della musica (analogamente a quanto si fa per la letteratura). Si accosteranno infine gli studenti ad un repertorio, per quanto parziale ed orientativo, di opere ritenute esemplari.

Sia nel biennio sia nel triennio, tuttavia, non dovrebbero essere dimenticati gli obiettivi relativi all'esecuzione e alla produzione musicale, che restano indispensabili a una formazione musicale integrata, quale ho prospettato sin dall'inizio. Se nella scuola di base le diverse attività coesistono e s'intrecciano all'interno degli stessi contenitori orari "ufficiali", sarà molto difficile, tuttavia, che la stessa cosa

⁴ Nell'attuale fervore riformatore, si tende purtroppo a trascurare il lavoro, per vari aspetti meritorio, di questa commissione, che ha elaborato sul finire degli anni '80 un articolato progetto per la Scuola media superiore. I risultati sono raccolti nel volume *Piani di studio della Scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1991 («Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», 56).

possa ripetersi ai livelli successivi. La pratica musicale potrà trovare peraltro la propria collocazione in “laboratori” extracurricolari che la scuola dovrebbe attivare per tutti, o quanto meno per gli studenti interessati che ne faranno opzione. Non andrebbero poi dimenticate le altre agenzie di formazione musicale che operano sul territorio, quali le scuole, largamente diffuse, di pratica amatoriale. Con esse possono essere allacciate utili collaborazioni – lo prevede anche il Rapporto del Gruppo ristretto di lavoro citato in apertura –, nella cornice dell’“autonomia” didattica e organizzativa di cui già oggi possono godere le istituzioni scolastiche.

6. *La musica alle Superiori e il problema della “storia”*

La Secondaria superiore è certo il livello che pone maggiori problemi all’elaborazione curricolare, dal momento che la sperata introduzione della musica costituirebbe qui una novità assoluta (fanno eccezione, al momento, i Licei pedagogici, già Istituti magistrali).

Voglio dedicare perciò qualche riflessione conclusiva al tema specifico dell’insegnamento storico in questo ciclo scolastico, insegnamento che investe gli ultimi due obiettivi generali che ho più sopra indicati e che è da qualche anno al centro di un intenso dibattito.

Che l’insegnamento della musica nella Secondaria superiore, così come avviene per le altre discipline artistiche, debba aprirsi a un approccio orientato in senso storico – anche se questa dimensione non esaurisce gli obiettivi formativi da perseguire –, pare oggi abbastanza condiviso.⁵ Una discriminante fondamentale, da questo punto di vista, fra la scuola di base e il biennio e il triennio dovrebbe essere il fatto che nel primo l’incontro con la musica si svolge *principalmente sul piano della contemporaneità*, nel senso che, se anche si utilizzano musiche del passato o di culture lontane, queste vengono collocate nell’orizzonte dell’esperienza interpretativa dell’alunno, nel suo *hic et nunc*, e dunque considerate per quella presenza e attualità di significato che ce le rende vicine. La considerazione degli elementi contestuali, che certo interviene in una certa misura anche in questo stadio, serve a rafforzare e ad arricchire la comprensione, senza però implicare un reale distanziamento storico né, tantomeno, mirare alla ricostruzione di percorsi scanditi nel tempo.

Nella Secondaria superiore, invece, il patrimonio musicale del passato è affrontato anche *nei suoi aspetti di distanza temporale e culturale*. Da un ascolto centrato sul presente si passa a un ascolto storico-antropologico, in cui lo studente si

⁵ Vanno segnalati, in proposito, il dossier *La musica nei programmi della Scuola secondaria superiore: lo stato della questione*, questa rivista, I, 1994, pp. 377-391, e il documento *L’educazione musicale nel riordino dei cicli scolastici*, *ibid.*, V, 1998, pp. 111-121, elaborato da un gruppo di lavoro composto, oltre che dal sottoscritto, da Mario Baroni, Lorenzo Bianconi, Renato Di Benedetto, Benedetto Passannanti, Mario Piatti, Annibale Rebaudengo e Silvano Sansuini.

confronta con l'autore e le attese della comunità per cui le opere sono state realizzate. Al centro di questo confronto sono domande come:

- che cosa ha significato per gli ascoltatori del suo tempo?
- a quali bisogni e aspettative ha risposto?
- di quali concezioni della vita è espressione?
- che cosa ci fa capire di quell'ambiente e di quella società?
- come è giunto sino a noi?
- per quali aspetti risponde ancora alle aspettative dell'ascoltatore moderno?⁶

Ciò premesso, l'elaborazione di un itinerario di insegnamento della musica orientato in senso storico richiede che si chiariscano alcune questioni cruciali, che possiamo riassumere nei seguenti tre interrogativi: perché la storia? quale storia insegnare? come insegnarla?

Per quanto riguarda il primo interrogativo (perché la storia?), è abbastanza scontato riconoscere che l'insegnamento storico sarebbe poca cosa, se tutto quanto lo giustifica si riducesse all'apprendimento, da parte degli studenti, di un disegno storico della musica, inteso come componente non rinunciabile di una cultura di base. Debbono esservi altre ragioni, più forti, che vanno oltre il piano dell'informazione. A me sembra – ma la riflessione, certo, meriterebbe di essere più ampia – che si debba evidenziare soprattutto che un insegnamento orientato in senso storico:

- permette ai giovani di accedere, in modo critico e consapevole, a un patrimonio musicale che è parte integrante delle loro radici culturali: radici che il bombardamento dell'industria musicale ha finito per occultare, e di cui le nuove generazioni hanno il diritto di potersi riappropriare;
- rafforza ed accresce gli strumenti per una comprensione più piena delle opere, visto che queste ultime assumono la compiutezza del proprio senso in una trama di rapporti che si intrecciano nello spazio e nel tempo: rapporti con altre opere, con tecniche e convenzioni, con l'immaginario di epoche e di ambienti, con mentalità, con condizioni materiali, con tutti gli aspetti, appunto, ai quali l'indagine storica presta attenzione;
- aiuta i giovani a superare un approccio fruitivo intemporale, piatto ed omologante – quello favorito dai *mass media*, per i quali ogni musica è uguale ad ogni altra –, per acquisire il senso delle distanze, della polivalenza, della diversità; gli studenti diventano consapevoli del fatto che ogni opera ha un proprio spessore e ci parla da un certo orizzonte, e possono comprendere che solo se riconosciamo questo orizzonte, e lo facciamo interagire con il nostro,⁷ possiamo vivere una reale esperienza di crescita;

⁶ Considerazioni non dissimili si possono fare per le altre aree espressive, come le arti visive o la letteratura. Cfr., p. es., G. ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli, 1987.

⁷ Il concetto, centrale nella tradizione ermeneutica, è di H. G. GADAMER, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.

– consente di acquisire le competenze necessarie per colmare la distanza fra i propri codici “naturalisti”, formati nell’esperienza quotidiana, e i codici di opere che da questo universo si discostano. Pare inutile ricordare, a questo proposito, che le aspettative e i quadri culturali con cui ci avviciniamo a un’opera sono determinanti per la sua comprensione ed accettazione, e che di fronte a musiche che appartengono al passato o ad altre tradizioni le lacune possono essere tanto vaste da impedire ogni forma di accesso. Attraverso un approccio storico, i giovani sono stimolati a riformulare e arricchire le proprie aspettative, a estendere i codici di cui sono in possesso, a individuare nuovi canali di dialogo e d’incontro, oltre le barriere dello spazio e del tempo.

Per quanto riguarda la seconda domanda (quale storia insegnare?), è oggi evidente a tutti che il concetto di storia musicale è assai più problematico e frastagliato di quanto non fosse in passato. L’idea di una storia musicale unitaria, che si snoda lungo un unico binario rettilineo, ha ceduto il posto all’idea di più storie che si intersecano, procedono in parallelo o addirittura si divaricano. Si sono moltiplicati i modi, inoltre, di fare storia della musica, così come, più in generale, di fare storia letteraria o storia dell’arte. In linea approssimata possiamo distinguere due grandi classi di storie:

(a) storie che in vario modo concepiscono l’opera musicale *come un documento*, e *non come un monumento*, e si interessano soprattutto al contesto; per esempio:

- storie delle istituzioni musicali, ossia di tutto ciò che fa da supporto e da sistema istituzionale di riferimento (ambienti di produzione, luoghi di incontro, gruppi e movimenti, manifesti, ecc.);
- storie della musica come storia della circolazione e della ricezione delle opere (committenti, editoria, mercato, pubblico, luoghi, effetti sociali, ecc.);
- storie della musica come storie del linguaggio musicale e delle tecniche;

(b) storie che considerano le opere *come monumenti*; ad esempio:

- storie di opere e di autori;
- storie delle forme musicali, che avrebbero una loro vita materiale, un’evoluzione nel tempo, una propria linea di sviluppo;
- storie di contenuti tematici e di modi retorico-espressivi (il religioso, gli affetti, il pastorale, il demoniaco, la celebrazione e la propaganda, ecc.).

Risulta evidente, da questi pochi cenni, che affrontando l’insegnamento della musica con un orientamento storico si ha di fronte un problema di scelta di punti di vista e di prospettiva. In linea di principio, si può affermare che l’orientamento più produttivo dovrebbe essere quello che tiene conto di più punti di vista, adottando una prospettiva multipla capace di combinare aspetti testuali e contestuali.

Passando infine alla terza domanda (come insegnare la storia?), comincerei riprendendo e precisando l’ultima affermazione del punto precedente: che in linea di massima, cioè, si dovrebbero utilizzare più approcci conoscitivi. Bisogna riconoscere, a questo proposito, che, se la didattica dovesse tener conto di tutte le prospettive aperte dalla ricerca teorica recente, non basterebbero alcuni decenni per esaurire anche una pur limitata gamma di tematiche. Se va dunque superato il

punto di vista unico della storiografia tradizionale, occorre comunque procedere a delle scelte, utilizzando le dimensioni e le angolature d'indagine che siano effettivamente funzionali ai bisogni degli studenti e possano comporsi in un disegno unitario. Diversamente, ci si perderebbe nello sparpagliamento confusivo delle teorie musicali, delle estetiche, della storia delle corti e delle accademie, della fortuna critica, delle condizioni sociologiche di produzione e recezione, delle istituzioni musicali, delle culture subalterne, e via dicendo. Non è necessario, inoltre, utilizzare più approcci in simultanea: essi possono essere distribuiti, invece, sui diversi temi ed autori affrontati via via nel corso del triennio.

Come ci si deve aprire a diversi approcci in modo oculato, così si deve far fronte in maniera selettiva alla vastità del campo d'indagine. Si lavorerà, più precisamente, su una serie delimitata di "campioni" o di *moduli* significativi, che riguarderanno, di caso in caso, temi (p. es. il teatro musicale nell'età barocca, musica e natura nel '700, l'esotismo fra fine '800 e primo '900), generi (la fuga, l'opera, il *musical*), autori, singole opere, ambienti, eccetera.

Per questa via si potrebbe mirare a indagare e ricostruire, più organicamente, alcuni dei *sistemi e sottosistemi* in cui si struttura, nel tempo e nello spazio, la cultura musicale – pensiamo al microcosmo di un autore, a scuole e tradizioni, a repertorii, a forme, a prassi esecutive... – e alcuni dei *quadri socio-storici* in cui oggetti ed eventi musicali si producono, svolgendovi le proprie funzioni.

Si apriranno facilmente, in quest'ottica, prospettive di raccordo e di convergenza con altre materie, in una logica multi- o interdisciplinare (penso in particolare alla storia della letteratura, alla storia dell'arte, alla storia *tout court*).

I moduli affrontati, dunque, non potranno in alcun modo coprire l'estensione della cultura musicale, ma offriranno alcuni punti d'accesso, illumineranno degli snodi e dei fenomeni rappresentativi. Va da sé che tali moduli non dovranno restare reciprocamente isolati, ma si conetteranno in una rete di relazioni, così che ne risulti un disegno coerente.

Pare ovvio, da quanto detto, che le attività didattiche dovrebbero essere fortemente caratterizzate in senso attivo e problematico, facendo perno su un confronto diretto con la produzione musicale, sulla discussione e sulla ricerca. Né va dimenticato che occorre fare i conti con i gusti e i sistemi di riferimento dei giovani, maturati fuori dall'istituzione scolastica. Ciò vuol dire che bisogna promuovere confronti aperti, non allo scopo di sconfiggere la cultura di massa, ma piuttosto allo scopo di relativizzare le diverse culture musicali, sia colte sia popolari, ampliando il campo dei testi fruiti e i modi della fruizione.

7. La conoscenza di opere "esemplari"

Vorrei fare qualche osservazione conclusiva sull'opportunità che gli studenti, nel quadro di un approccio storico alla musica, acquisiscano la conoscenza di un repertorio di opere esemplari.

È evidente che la scelta non può essere casuale, ma deve rispondere a certi criteri, e che nel momento in cui ci accingiamo a compierla non possiamo non af-

frontare la questione del cosiddetto 'canone', ossia un repertorio di autori e di opere ai quali si riconoscono valori e significati musicali particolarmente elevati.

Si possono commettere, a questo proposito, due errori. Il primo è di rigettare l'idea stessa di un canone: per questa via si finisce in un vicolo cieco, dal momento che l'insegnamento in senso storico della musica finirebbe per essere un percorso del tutto confuso e labirintico, se non scegliessimo un certo numero di grandi autori e di grandi opere che facciano da segnavia. Il secondo errore, agli antipodi del precedente, è di considerare il canone in modo assoluto, come una gerarchia fissa e imm modificabile di valori che gli studenti debbono far propri. Esso va visto, invece, come un sistema di natura storica che si è formato nel tempo, spesso modificandosi, e che ci segnala le opere alle quali le comunità del passato hanno riconosciuto la capacità di rappresentarne, in modo esemplare, aspirazioni, gusti e concezioni del mondo. In un approccio storico corretto, di ciò non si può non tenere conto, dal momento che la formazione, il consolidamento e la modificazione dei canoni sono parte integrante della vicenda di ogni arte.

La soluzione corretta, a mio parere, sta nell'adottare un'ottica funzionale, assegnando al canone il ruolo di semplice strumento di lavoro. Promuovendo l'incontro fra gli studenti e alcune opere ritenute canoniche, non si mirerà cioè all'accettazione della logica valoriale che le ha consacrate come tali, ma piuttosto alla scoperta dell'esistenza di tale logica e alla sua verifica critica. Gli studenti dovranno chiedersi, in altre parole, quali sono le ragioni per cui tali opere sono state ritenute tanto importanti, e interrogarsi sui processi che hanno portato a riconoscerne l'eccellenza e a leggerci certi significati.

Dunque, non si potrà non utilizzare un certo numero di opere canoniche, che l'insegnante dovrebbe comunque poter scegliere con una certa libertà da una gamma aperta di suggerimenti, con la facoltà anche di affiancarvi brani della letteratura musicale minore o di altri repertorii non ufficiali che risultino funzionali al suo progetto didattico.

8. *Conclusione*

In conclusione, vi sono vari problemi da affrontare nella prospettiva di una riformulazione dei programmi e di una estensione auspicabile dell'insegnamento musicale anche a ordini scolastici dai quali sinora era assente. Oltre agli aspetti sin qui toccati, vi sono certo altre questioni da chiarire, mentre sono in circolazione proposte educative di vario orientamento e spessore, con cui è opportuno confrontarsi. Pare essenziale, in ogni caso, non cedere alle facili scorciatoie, e aprire una riflessione davvero seria, in linea con quel che avviene in altri ambiti disciplinari.