

# Sistema formativo integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola

Paolo  
Somigli

La cultura musicale in Italia soffre. Soprattutto fra i giovani.

Indagini recenti non lasciano spazio ai dubbi. Le giovani generazioni tendono a rifugiarsi nell'ambito limitato del già noto e manifestano poco interesse per ciò che non conoscono. Insomma, hanno poca curiosità, e di conseguenza – piaccia o no – poca apertura (musicalmente parlando, ovvio).

Soffre, in particolare, la conoscenza della musica d'arte: la maggior parte dei giovani conosce poco o non conosce affatto Monteverdi o Bach, Beethoven o Mozart, Schönberg o Shostakovich e non sa collocarli nel tempo<sup>1</sup>.

Non giova recriminare. Occorre rimboccarsi le maniche. Agire. E chiedersi se la scuola può fare qualcosa, e che cosa. La posta in gioco è alta. La musica è fatta per essere eseguita e per essere ascoltata: senza chi la ascolti, perde ragion d'essere e muore.

Ma per capire cosa può fare la scuola occorre affrontare questioni più generali. Per questo dedicherò dapprima qualche paragrafo ad un elemento che ha assunto grande peso nell'odierna riflessione pedagogica e didattica: il Sistema Formativo Integrato. Esso potrà aiutarci a formulare qualche risposta, in particolare su un quesito complesso:

su quale musica conviene incentrare l'azione didattica? Il problema è assai attuale: su di esso è ritornato più e più volte il dibattito, assai vivace, in un recente convegno su educazione musicale e formazione (Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna e Associazione culturale «Il Saggiatore musicale», maggio 2005; Atti in corso di pubblicazione, a cura di Giuseppina La Face Bianconi e Franco Frabboni, Milano, Franco Angeli).

La scuola concorre alla formazione della persona e del cittadino all'interno di un complesso più ampio, detto appunto Sistema Formativo Integrato. Esso si articola in agenzie formali (la scuola), agenzie non-formali (l'extra-scuola: famiglia, associazioni culturali, enti locali ecc.), agenzie informali (le agenzie che, pur non intenzionalmente formative, determinano comunque effetti formativi: industria culturale, sistema dei media ecc.)<sup>2</sup>. Inquadri in un sistema, i contributi offerti dalle varie agenzie non possono semplicemente sommarsi gli uni agli altri: devono armonizzarsi in una «integrazione dialettica», a seconda «delle specifiche *dominanze* in determinati momenti o per determinate attività»<sup>3</sup>.

Ognuna delle agenzie svolge un ruolo peculiare. La scuola è il luogo centrale del sistema: essa, «pur ponendosi come *luogo specializzato di apprendimento* – come istituzione, cioè dotata di una propria specifica funzione formativa, finalizzata all'acquisizione dei processi di *alfabetizzazione strumentale e culturale* – si pone come l'istituzione più idonea a svolgere il ruolo importante di collegamento e coordinamento [...] come il luogo *primario* della formazione»<sup>4</sup>. È compito ineludibile della scuola interrogarsi su come realizzare questa funzione di collegamento e coordinamento e al contempo attuare appieno il proprio progetto educativo. «Le istituzioni formative si occupano di conservare e trasmettere alle giovani generazioni la conoscenza e la cultura di un gruppo sociale»<sup>5</sup>.

Nel Sistema Formativo Integrato la scuola ha funzioni specifiche: ha il compito di dotare le giovani generazioni degli strumenti sia per affrontare la società odierna – la realtà che circonda ciascuno di noi – sia per comprenderla nei suoi aspetti più profondi, al di là dell'*hic et nunc*; deve inoltre assicurare la buona trasmissione della cultura che, per tradizione plurisecolare, innerva la nostra società. Il con-

cetto di 'cultura', in un contesto italiano ed europeo, va inteso secondo una doppia accezione: sia in senso antropologico, come complesso di valori, abitudini, norme condivise da una comunità; sia in senso storico, come complesso di specifici portati dell'esperienza creativa in campo scientifico, filosofico, letterario, artistico. Per fare qualche esempio, magari banale, senza Giotto e Michelangelo, Platone e Hegel, Goethe e Shakespeare la cultura europea – anche in senso antropologico – sarebbe risultata di sicuro diversa.

Va da sé che la scuola non può farsi carico da sola di conservare e trasmettere il patrimonio globale della cultura europea. Ma la sua efficacia sarà tanto maggiore quanto più, assieme alle conoscenze, saprà fornire gli *strumenti* per un processo di apprendimento continuo, del quale di fatto in molti casi potrebbe semplicemente dare il La.

Selezionare i contenuti da trasmettere comporta un'ardua sfida<sup>6</sup>. Per un verso la scuola deve scansare la mina dei "saperi di nonna Speranza", ovvero la trasmissione di «una moneta culturale (un'istruzione) fuori corso»<sup>7</sup>. Per un altro verso non può abdicare alla propria funzione di «luogo specializzato dei processi di insegnamento-apprendimento, della trasmissione culturale»<sup>8</sup>. Franco Frabboni ha scritto: «Se le collettività nazionali saranno sensibilizzate e rifornite, a scuola, degli alfabeti minimi per essere interessati fruitori – in termini di *audience* e di *share* – della comunicazione estetica, con molta probabilità chiederanno

all'industria culturale di massa spazi sempre maggiori per l'arte nei palinsesti quotidiani di emissione massmediologica»<sup>9</sup>.

Nel Sistema Formativo Integrato la scuola ha un compito specifico anche nei confronti dell'arte e dell'estetico: essa può e deve educare all'apprezzamento e alla fruizione di un patrimonio che nel sistema mediatico gode, tutt'al più, di una visibilità a sprazzi. «La scuola [...] è la prima istituzione chiamata a favorire il passaggio da momenti passivi di fruizione dell'opera d'arte a esperienze critiche e razionali di decodificazione estetica»<sup>10</sup>. E se per un verso essa è chiamata ad operare in sinergia con le altre agenzie, per un altro verso può fungere, rispetto ad esse, da fattore di riequilibrio: per garantire a tutti i giovani cittadini, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, l'accesso all'arte e alla cultura, e per prevenire e correggere *in itinere* la standardizzazione di gusti e comportamenti<sup>11</sup>.

In ambito musicale, è proprio nell'educazione all'arte e nella funzione riequilibratrice che la scuola ha da fare ancora un lungo cammino. Le statistiche ci dicono che pochissimi dei giovani tra i 15 e i 24 anni che ascoltano in preferenza musica commerciale nutrono nel contempo qualche curiosità per la musica d'arte, e in genere per le "altre" musiche<sup>12</sup>. Viceversa, i non molti giovani che ascoltano soprattutto musica classica si dimostrano aperti anche alle altre musiche, ivi comprese le musiche commerciali. Senonché i giovani più curiosi, più interessa-

ti alla musica d'arte e magari più critici verso il *mainstream*, appartengono perlopiù ai ceti più alti e più colti, a famiglie che dedicano una quota rilevante del proprio reddito e del proprio tempo al godimento della cultura, nelle sue varie espressioni<sup>13</sup>. Insomma, malgrado gli sforzi volenterosi di tanti insegnanti, le disparità determinate dal contesto sociale d'appartenenza permangono evidenti. Viceversa, il ritratto offerto dalle statistiche sui consumi musicali dei giovani rappresenta una sfida aperta alla scuola: ad una scuola che anche nel campo della cultura musicale non voglia abdicare dal proprio ruolo formativo<sup>14</sup>.

Nella realtà dell'educazione musicale intesa come disciplina scolastica si verifica invece spesso un circolo vizioso: la mera constatazione di quali sono le musiche più frequentate dai ragazzi e dalle ragazze – musica leggera, rock, pop, disco music e così via<sup>15</sup> – ha indotto molti docenti, e molti didatti della musica, a conferire ad esse un ruolo di primo piano anche nell'azione didattica. Si è voluto vedere in queste musiche un elemento positivo e fecondo di continuità fra scuola ed extrascuola, fra scuola e vissuto<sup>16</sup>. Questo approccio, nel tentativo di saldare il momento della scuola con quello della quotidianità, può trovare qualche punto di forza. Ma per le stesse ragioni presenta alcuni elementi di rischio, e l'insegnante li deve aver ben presenti. Una continuità scuola-extrascuola intesa come continuità di contenuti rischia nei fatti – soprattutto nei casi in cui il salto dal

*Le musiche più frequentate dai ragazzi e dalle ragazze – musica leggera, rock, pop, disco music e così via – ha indotto molti docenti, e molti didatti della musica, a conferire ad esse un ruolo di primo piano anche nell'azione didattica. Si è voluto vedere in queste musiche un elemento positivo e fecondo di continuità fra scuola ed extrascuola, fra scuola e vissuto.*

già noto al non ancora noto non riesca o non venga neppure tentato – di confermare e potenziare l'esistente e di legittimare, con tutto il peso dell'autorità scolastica, le abitudini d'ascolto dei generi musicali di massa; così facendo, si finisce per rafforzare le pigrizie dei giovani, per corroborare i limiti consuetudinari delle loro conoscenze musicali<sup>17</sup>. Di riflesso, si consolida l'immagine della musica d'arte come fenomeno d'*élite*, distintivo – nel bene e nel male – di delimitati gruppi sociali: desiderabile per pochi, repellente per molti.

Eppure la musica d'arte – e l'idea stessa che la musica sia un'arte – è un patrimonio peculiare, elemento costitutivo ed espressione della storia e della cultura europea (e più in genere occidentale). Per fare un solo esempio, la musica di Beethoven è intimamente legata alla cultura tedesca fra Sette ed Ottocento e ai fermenti rivoluzionari che percorsero l'Europa intera nell'era napoleonica; nel contempo essa dà voce ad emozioni profonde, a sentimenti che connotano l'aspirazione dell'uomo contemporaneo verso l'emancipazione individuale non meno che collettiva. Prendiamo la III o la V Sinfonia (del 1802-04 e del 1807-08): esse non si limitano ad esprimere la sensibilità d'un tedesco vissuto a Vienna tra Sette e Ottocento (e già non sarebbe poco); i loro suoni scuotono con forza dentro di noi l'anelito d'indipendenza e di libertà che si agita in ogni uomo, in ogni donna; del pari, la IX Sinfonia (1822-1824) esprime uno degli aspetti più nobili dell'a-

nimo umano, il desiderio di unità e di fratellanza fra i popoli. Per questo, duecento anni dopo la loro creazione, in tanti continuiamo ad emozionarci al loro ascolto: quella musica parla a noi e parla di noi; come il Giudizio di Michelangelo o la Commedia di Dante, ancora continua a parlarci ed interrogarci. Ma – come per la Commedia o per il Giudizio – l'emozione da sola non basta certo per venire a capo di lavori tanto complessi. Essi dispiegheranno i propri significati man mano che li si impara a leggere nel loro contesto originario: gli usi formali del tempo, le attese del pubblico, le caratteristiche tipiche del linguaggio musicale sono tutti elementi dei quali il compositore si serve per esprimere il proprio messaggio; di essi l'ascoltatore dovrà partecipare per poter meglio capire. Nel contempo, la lontananza storica che ci separa da esse non è un *vacuum*, è una distanza colma di senso: il messaggio emancipatorio delle Sinfonie di Beethoven non si è dissolto nell'arco di due secoli, né si è mercificato; anzi, è venuto assumendo risonanze inopinate<sup>18</sup>.

Un fenomeno – marginale sotto il profilo artistico ma rivelatore sotto quello ideologico – conferma la perdurante incidenza di queste opere sull'immaginario collettivo, sia pure in forma di frammenti e schegge. Per restare a Beethoven: non solo l'Unione Europea ha colto l'attualità della IX Sinfonia quando, sul finire del secolo scorso, ne ha adottato il coro finale come inno comunitario; addirittura, il musicista campeggia, blandamente dis-

simulato, nella réclame del tè, mentre l'*incipit* della V Sinfonia è volentieri adibito a sottolineare i momenti di *suspense* negli spettacoli televisivi e cinematografici, fino a far capolino nel celeberrimo *Agente 007: licenza di uccidere*.

Avvicinarsi con consapevolezza e in una corretta prospettiva storica alla musica di Beethoven – o di Mozart, Schönberg, Rossini eccetera – è insomma diritto di ogni cittadino, sia perché possa godere appieno di un documento eminente della creatività umana, sia perché possa comprendere meglio momenti ed aspetti della propria storia e della propria quotidianità<sup>19</sup>. Ma all'esercizio di questo diritto il cittadino deve venir avviato ed addestrato. In questo, il ruolo della scuola è insostituibile e va affrontato senza timori né titubanze. La scuola non può delegare alle agenzie informali la trasmissione del patrimonio della musica d'arte e l'educazione ad esso: in Italia, le emittenti radiofoniche dedite alla musica classica si contano (forse) sulle dita di una mano; e nella televisione generalista – la più seguita – essa è relegata in orari impossibili. Né è plausibile attendersi che un contributo determinante e risolutivo ad una diffusa conoscenza del patrimonio d'arte possa venire dalle agenzie non-formali, che peraltro svolgono spesso un ruolo prezioso. Se per un verso la scuola e le agenzie non-formali devono collaborare per respingere «l'assalto di un sistema *informale* tendente a polverizzarsi in un mercato popolato di opportunità formative effimere, mutevoli, in-

*La musica d'arte è un patrimonio peculiare, elemento costitutivo ed espressione della storia e della cultura europea (e più in genere occidentale). Per fare un solo esempio, la musica di Beethoven è intimamente legata alla cultura tedesca fra Sette ed Ottocento e ai fermenti rivoluzionari che percorsero l'Europa intera nell'era napoleonica.*

stabili»<sup>20</sup>, le famiglie hanno un peso significativo nelle scelte culturali; e come s'è visto sono appunto soprattutto le famiglie che già godono di un elevato livello culturale (una minoranza, piaccia o meno) a stimolare nei figli l'interesse per la musica classica e la loro curiosità per generi musicali diversi dalla musica di consumo giovanile. Più in generale sono le famiglie a creare le condizioni per l'incidenza delle agenzie non formali dedite all'educazione musicale.

In tale contesto, compete prima di tutto alla scuola pubblica, in un processo di integrazione *dialettica*, di farsi carico dell'educazione alla musica d'arte, senza temere di muoversi su un terreno poco familiare alla maggioranza dei giovani allievi. Essa dovrà anzi chiarire ben bene – innanzitutto a sé stessa – che lo scarto fra il sapere sociofamiliare e il sapere scolastico costituisce una delle motivazioni profonde di ogni azione didattica, e che il sapere quotidiano può essere sì un ausilio per l'azione didattica, ma anche un elemento generatore di (proficui) conflitti cognitivi<sup>21</sup>.

Per questo si può chiedere alla scuola di dare più spazio alla musica d'arte, alle sue forme, alla sua storia: magari anche (ma non è per nulla obbligatorio né indispensabile) prendendo spunto dai brandelli di musica d'arte raccattati qua e là nelle *réclames* o nei programmi televisivi e cinematografici. E sempre per questo le si può chiedere di promuovere una didattica che conduca lo studente a conoscere Bach e Haydn, Josquin e

Ravel, a leggerli in rapporto al loro contesto e a cogliere così quello – ed è moltissimo – che tali autori hanno da dire agli uomini e alle donne, mature o adolescenti, del giorno d'oggi. (Ad esempio, in una fase esistenziale tanto delicata com'è quella che corrisponde all'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, un madrigale di Marenzio o una sinfonia di Shostakovich possono avere molto da dire: la smania dell'eros o l'angustia dell'isolamento sono sensazioni che in quell'età si iniziano a conoscere fin troppo bene!). Anche così si assicura la continuità fra la scuola ed il vissuto. Ed anche così si promuove la formazione delle giovani generazioni, al di là della massificazione dei gusti e dei comportamenti<sup>22</sup>, e di riflesso si lavora attivamente contro il rischio di disgregare un patrimonio che, al pari degli Uffizi o dei templi Maya, è patrimonio dell'umanità.

Non vorrei venir frainteso: non si tratta di chiedere che la scuola ostracizzi o ignori la musica prediletta dalla maggior parte dei giovani d'oggi. La scuola dovrà anzi porsi l'obiettivo di fornire chiavi di lettura che consentano agli allievi di orientarsi nel panorama musicale e di distinguere la canzone di vaglia da quella che bada solo a far cassetta o ricerca il facile consenso. Ma anche da questo punto di vista, un'educazione estetica che non schivi bensì affronti le complessità e le ricchezze della musica d'arte si rivelerà sommamente utile.

E se si è parlato della musica d'arte non è certo per suggerire che la scuola neghi at-

tenzione alle musiche di tante tradizioni etniche vicine e remote che popolano il globo e che si addensano nel panorama sonoro della nostra vita quotidiana. Si chiede che la scuola additi una strada, aiuti il giovane ad orientarsi nel mare delle musiche per incontrare l'altro e sé stesso: non solo in quanto individualità, bensì come parte d'una comunità che affonda le proprie radici lontano dall'*hic et nunc*<sup>23</sup>. Ma in questo sforzo formativo la scuola non può delegare altri soggetti, né far affidamento su un forte sostegno da parte delle altre agenzie. Deve piuttosto raccogliere la sfida, con la piena consapevolezza e anche con l'orgoglio dei propri scopi, delle proprie funzioni, delle proprie specificità.

<sup>1</sup> Per i dati rinvio a ISTAT, *La musica in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1999, e G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Torino, EDT, 2004.

<sup>2</sup> Assai ricca la bibliografia sul Sistema Formativo Integrato: per un'introduzione rinvio a F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 194-206.

<sup>3</sup> F. Pinto Minerva, *Il diritto allo studio in un sistema formativo integrato e pluriculturale*, in AA.VV., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 90-108: 98.

<sup>4</sup> Ivi, p. 99; corsivi dell'autrice.

<sup>5</sup> F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale* cit. p. 9.

<sup>6</sup> La scuola «è obbligata a selezionare sempre più drastica-

*La scuola dovrà porsi l'obiettivo di fornire chiavi di lettura che consentano agli allievi di orientarsi nel panorama musicale e di distinguere la canzone di vaglia da quella che bada solo a far cassetta o ricerca il facile consenso.*

mente l'insieme delle abilità e dei contenuti che la società intende trasmettere ai suoi nuovi membri, demandando a questi ultimi la responsabilità di appropriarsi, una volta usciti dalla scuola, di ogni altro aspetto utile, a suo avviso, della cultura sociale» (R. Laporta, *Natura e finalità dell'educazione*, in *Fondamenti di pedagogia e di didattica* cit., pp. 5-41: 11).

<sup>7</sup> Cfr. F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale* cit., p. 212.

<sup>8</sup> F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale* p. 42.

<sup>9</sup> F. Frabboni, *Il curricolo*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 18.

<sup>10</sup> F. Frabboni e F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale* cit., p. 55. Sulla funzione dell'educazione all'arte come strumento per educare i giovani al decentramento da sé, alla pluralità del pensiero, alla comprensione del mondo circostante rinvio a M. Della Casa, *Musica e cultura a scuola*, in «Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 123-133, ora anche come *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, in *C'è musica e musica: scuole e cultura musicale*, a c. di L. Zoffoli, Napoli, Tecnodid, 2006, pp. 35-46.

<sup>11</sup> Fra i titoli recenti che vertono sulla questione mi limito a ricordare F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005, e Id., *Didattica e apprendimento*, Palermo, Sellerio, 2006. Ha scritto alcuni anni fa Laporta: «Nessuna persona è completa se non ha realizzato in sé, attraverso l'educazione, lo spirito complessivo che riflette l'intera storia della nostra società» (*Natura e finalità dell'educazione* cit., p. 31).

<sup>12</sup> Il dato emerge da ambe-

due le ricerche ricordate in apertura.

<sup>13</sup> Quest'aspetto emerge con evidenza in più passaggi del già menzionato G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro *La musica e gli adolescenti*, in particolare nel cap. 3, dedicato ai gusti musicali degli adolescenti. Qui si legge fra l'altro: «La differenziazione dei gusti fra ceti sociali alti e bassi non si manifesterebbe tanto sul piano dei generi ascoltati, quanto sulla varietà dei generi ascoltati»; oppure, più avanti, «fra gli adolescenti appartenenti a famiglie dotate di elevato capitale culturale, la musica 'colta' piace molto più che agli altri, ed è più accentuata la probabilità di scegliere come genere preferito un genere 'minore', che normalmente non piace agli adolescenti nel loro complesso [...]; l'incidenza delle preferenze assolute per generi di musica *popular* come la musica *dance* / commerciale e la musica leggera / pop non è apprezzabilmente minore» rispetto all'insieme dei coetanei (G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro *La musica e gli adolescenti* cit., pp. 61 e 67: [G. Gasperoni], *I gusti musicali degli adolescenti*).

<sup>14</sup> «Il tipo di formazione musicale che gli intervistati mostrano di aver acquisito, sulla base anche degli studi scolastici, non può essere considerato soddisfacente: in altri termini, la scuola italiana dovrebbe fornire un tipo di educazione musicale migliore di quella manifestata dagli adolescenti interpellati nella nostra ricerca» (ivi, p. 132: [L. Marconi], *Si può dare di più: un bilancio in prospettiva educativa*).

<sup>15</sup> Cfr. di nuovo ISTAT, *La musica in Italia* cit., e G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti* cit.

<sup>16</sup> «Se si deve lavorare sul rapporto musica/parole, sarà forse più utile partire da una canzone di Sting che da un Lied di Schubert al quale gli allievi arriveranno con più interesse ed attenzione in un secondo tempo» (J. Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1985, p. 94).

<sup>17</sup> Come più in generale ha scritto di recente Frabboni a proposito del rapporto fra tensione al trascendentale ed aderenza alla realtà in pedagogia: «L'incontro non può svolgersi nei sentieri intitolati all'omologazione (modellamento) del piano teorico ai 'segni-contingenti' di cui è cosparso l'ambiente sociale. Quasi che il fine dell'esperienza educativa debba risultare il processo di consolidamento – in continuità – delle conoscenze, dei modelli di vita quotidiana, dei valori socialmente più diffusi» (*Società della conoscenza e scuola* cit., p. 43).

<sup>18</sup> Ha scritto Carl Dahlhaus a proposito di questo tipo di problematiche: «Alla coscienza del presente appartiene la coscienza del passato in quanto passato [...] Il sentimento dei due secoli e mezzo che ci separano dall'epoca in cui fu creata la *Passione secondo Matteo* di J. S. Bach non disturba la contemplazione estetica, ne fa anzi parte integrante» (*Che significa e a qual fine si studia la storia della musica?*, in «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 219-230: 221).

<sup>19</sup> Su questo si veda anche G. La Face Bianconi, *Musica e cultura a scuola*, in «Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 119-123.

<sup>20</sup> F. Frabboni, *Didattica e apprendimento* cit., p. 102.

<sup>21</sup> Sui caratteri del sapere al centro della transazione didattica e sul problema del conflitto

cognitivo rinvio a B. Martini, *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Bologna, Pitagora, 2000. Il conflitto cognitivo può essere definito come «una lotta tra ciò che l'esperienza rende stabile e plausibile e le concezioni elaborate dalle specifiche discipline, o, in termini psicologici, tra le pre-comprensioni alle quali il soggetto si affida per spiegarsi il mondo e le elaborazioni formali dei diversi ambiti di studio» (p. 93). Relativamente all'insegnamento della musica, il pedagogista Maurizio Della Casa ha sottolineato l'importanza della prospettiva storica: essa «consente di acquisire le competenze necessarie per colmare la distanza fra i propri codici 'naturali', 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» (M. Della Casa, *La formazione musicale* cit., p. 43). Sulla questione rinvio di nuovo, inoltre, a C. Dahlhaus, *Che significa e a qual fine si studia la storia della musica?*, cit.

<sup>22</sup> Su questa dimensione del lavoro pedagogico Frabboni ha scritto più volte parole illuminanti; in particolare rinvio ai già

più volte menzionati *Società della conoscenza e scuola* cit. e *Didattica e apprendimento* cit.

<sup>23</sup> «Ciò di cui ha bisogno la Scuola – urgentemente, quotidianamente – è una cultura plurale della musica, una cultura che insegni a distinguere (senza separare), a esaminare (senza bocciare), a giudicare (senza condannare). Che dia orientamenti. Che abbia il coraggio di additare contenuti culturalmente ed esteticamente rilevanti. Che sottragga la musica, ogni musica, alla piattezza ludica e all'insignificanza analgesica cui la condanna l'industria delle merci e dell'intrattenimento» (L. Bianconi, *La musica al plurale*, in *C'è musica e musica* cit., pp. 71-76: 74).