

Carlo Delfrati

Fondamenti
di pedagogia
musicale

ebook



-sr6-



-sr6-

Biblioteca di cultura musicale
I Diapason

Tutti i diritti riservati.

La riproduzione, anche parziale e con qualsiasi mezzo, non è consentita senza la preventiva autorizzazione scritta dell'editore.

© 2008 EDT srl

17 via Pianezza - 10149 Torino

edt@edt.it

www.edt.it

Edizione digitale: aprile 2011

ISBN: 9788860409089

CARLO DELFRATI
FONDAMENTI DI PEDAGOGIA MUSICALE
Un paradigma educativo dinamico



-sr6-

INDICE

[Introduzione](#)

[1 – Antefatti](#)

[Il quaderno racconta](#)

[Il muro del pianto](#)

[Fanalino di coda?](#)

[Trasformazione epocale](#)

[Esistono alternative?](#)

[Postilla](#)

[2 – Il paradigma statico](#)

[Educare alla dipendenza](#)

[La scuola, la colonia, l'azienda](#)

[Una parentesi lessicale: finalità, obiettivi...](#)

[Obiettivi del paradigma statico](#)

[I contenuti nel paradigma statico](#)

[Il canone morale](#)

[Il canone estetico](#)

[I mercanti nel tempio](#)

[L'allievo virtuale](#)

[Separati in casa](#)

[3 – Il paradigma dinamico](#)

[Statico e dinamico: una carrellata sulla coppia](#)

[Finalità dinamiche](#)

[Le città ideali](#)

[Trans-discipline: chi ne è titolare?](#)

[L'intelligenza emotiva](#)

[Un caso speciale di competenza trasversale: l'educazione linguistica](#)

[Il «ghigno» di Pablo Casals](#)

[Educare all'autonomia](#)

[La cultura musicale del bambino](#)

[Per la creatività musicale](#)

[Lezioni antiche e moderne](#)

[L'irruzione informatica](#)

[La caccia al campione](#)

[Per un'educazione musicale integrale](#)

[Il musicista intero](#)

[L'avvento della monocultura](#)

[Maestri in camicia nera](#)

[L'aula-bunker](#)

[Per una democrazia cognitiva](#)

[La pattumiera del dio Thoth](#)

[Rispondere ai bisogni](#)

[La competenza comune](#)

[Testa piena e testa pensante](#)

[La curiosità](#)

La motivazione

Interessi vs bisogni

4 – Le canzoni della buona coscienza

“Popular” ossia neopopolare

Le canzoni della buona coscienza

Musica di consumo o consumo della musica?

Alla ricerca dell’ascoltatore ideale

Cultura giovanile

Chiome nere e chiome bianche

5 – Processi e prodotti

Il traguardo e il viaggio

“Propedeutico”: un termine a rischio

Esercizi strumentali

Insegnare l’espressività

La “propedeutica per l’aldilà”

Come imparano i “popular musicians”

“Drill and kill”

Il “metodo sumerico”

La naia della musica

Neopopolare: una forma di autopresentazione dei giovani

L’industria culturale

L’industria frena

Restringimento del gusto

Berio, Ligeti & C.

Lo studente di conservatorio

La “teoria del porcospino”

La ripetizione genera esclusione

Una colonizzazione dal basso

Una discriminante sociale

Apertura alla totalità

Tutte le vacche sono bige?

6 – Il paradigma ricreativo

[La gioiosa parentesi](#)
[Persona vs cultura](#)
[Superare la frattura](#)
[La riduzione ludica](#)
[Uno stile permissivo](#)
[Il “flow”](#)
[Una digressione su animazione e terapia](#)
[Ancora sul neopopolare](#)
[Il mito della spontaneità](#)
[7 – L’avanzamento delle competenze](#)
[Il nano e il gigante, ovvero l’inculturazione](#)
[La polemica sull’“esperto”](#)
[Fornire il know-how](#)
[Un trono vacante](#)
[I diritti dell’estetica](#)
[Il “valore estetico”](#)
[Assolutismo estetico vs praxialismo](#)
[“Opus” e “actio”](#)
[Valori e limiti post-moderni](#)
[Il flusso dell’esecutore](#)
[Un repertorio funzionale](#)
[La semplicità strutturale](#)
[8 – La sfida della società multietnica](#)
[Il tramonto delle culture omogenee](#)
[L’acculturazione](#)
[Risorse della musica](#)
[Imperialismi musicali](#)
[Opportunità e controindicazioni](#)
[Ma è musica questa?](#)
[Giochi e valori](#)
[Procedure dal mondo](#)
[La canzone specchio di civiltà](#)

[Folklore locale e influsso europeo](#)
[L'io molteplice](#)
[La musica popolare italiana](#)
[Ieri e oggi](#)
[Musica e movimento](#)
[I ritmi del lavoro](#)
[Interrogare il folk](#)
[I due volti dell'acculturazione](#)
[Rapporti amichevoli](#)
[Cantare il Natale nella società multietnica?](#)
[a. Il canto come atto di culto](#)
[b. Il canto come oggetto di studio](#)
[c. Il canto come rappresentazione](#)
[Sintesi di acculturazione e inculturazione: contestualizzare il diverso](#)
[Il canto del dio lontano](#)
[Una gravitazione culturale](#)
[Un antidoto all'«eurococco»](#)
[Il pesce non sa che cos'è l'acqua...](#)
[Gli dèi ci guardano...](#)
[Interdisciplinarietà](#)
[Multidisciplinarietà](#)
[Una bussola per l'interdisciplinarietà](#)
[Il docente interdisciplinare](#)
[Al musicista serve una “cultura generale”?](#)
[Alimento non ingombro](#)
[I tre bastioni](#)
[9 – Mete e obiettivi del paradigma dinamico](#)
[Una mappa orientativa](#)
[Il letto di Procuste](#)
[Bibliografia](#)
[Indice dei nomi](#)

INTRODUZIONE

A che cosa serve la musica, nella nostra vita di adulti, di giovani, di bambini? Per quali ragioni vogliamo che si insegni nelle scuole? Quale musica poi? Bach è uno dei valori indiscussi della nostra cultura, ma è lontano dagli interessi dei ragazzi; viceversa, la canzone è il loro pane quotidiano, ma sulla canzone si proiettano le ombre del condizionamento mercantile. E allora? Le domande si moltiplicano. Educarsi alla musica vuol dire imparare a scegliere, ascoltandola, o vuol dire farla, con la voce, con gli strumenti? Studiare musica implica che ci si confronti con tecniche e nozioni speciali: esercizi per le dita o per la laringe, solfeggi, armonizzazioni, classificazioni, cronistorie. Fino a che punto la loro pratica arricchisce la competenza musicale, da che punto diventa alienante? E insomma, che cosa rende efficace un insegnamento, che cosa lo rende inane, o addirittura controproducente?

Sono solo alcune delle tante domande che si affacciano prima o poi a ogni consapevole educatore, docente, operatore culturale, uomo politico. Nel corso del mio lavoro di insegnante ho cercato di affrontarle come meglio potevo: sperimentando, leggendo o ascoltando ciò che ne dicevano altri, riflettendo. Questo libro cerca di offrire una sintesi delle risposte di cui sono stato capace; e di cui sono debitore allo scambio vitale con gli allievi e i colleghi con cui ho lavorato, da quarant'anni a questa parte. Ciò spiega la presenza di interlocutori recenti e antichi, amici più giovani e amici già scomparsi quando li incontravo nelle loro pagine: tutti autori che hanno segnato la storia dell'innovazione pedagogica.

Il primo compito che mi è parso essenziale affrontare è fissare un know-how di fondo, uno schema concettuale generale entro il quale collocare le tematiche, e al tempo stesso agganciare i contributi degli altri studiosi, almeno di quelli con cui mi è stato possibile confrontarmi. Non occorre andare lontano. La letteratura pedagogica è ricca di soluzioni. Basta individuare entro quello sterminato territorio un sentiero principale, adatto alle specificità dell'esperienza musicale. Pongo così una polarizzazione primaria, che definisco con i termini di paradigma dinamico e paradigma statico; a cui aggiungo un terzo paradigma, che si affaccia marginalmente nelle nostre recenti pratiche educative, e che chiamo ricreativo.

Applico questa griglia non solo all'insegnamento di base, ma anche all'istruzione specialistica, quella della scuola di musica o del conservatorio. Sappiamo bene che ci sono differenze radicali tra il bambino che canta Tu scendi dalle stelle in prima elementare e il diplomando in composizione. Cercherò di distinguere le riflessioni a seconda del soggetto dell'educazione. Ma mi preme individuare, più ancora di ciò che distingue soggetti così diversi, ciò che li unisce. La tradizione fissa uno spartiacque invalicabile tra formazione musicale del cittadino (di ogni cittadino) e formazione specialistica (del professionista della musica). Sono più incline a considerare l'insegnamento musicale, come ogni altro insegnamento, la lingua italiana o la matematica o la storia, come un continuum tra stadi primari e stadi evoluti; a vedere l'osmosi operante tra l'una e l'altra, le connessioni, le affinità metodologiche. È per

questo che nello stesso paragrafo si può trovare una considerazione riguardante il neonato accanto a un'altra riguardante il virtuoso dello strumento.

Non mi limito a disegnare stili didattici diversi. Prendo posizione a favore di quello stile che chiamo dinamico, e al quale assegno condotte particolari. Sono scelte discutibili, naturalmente. E, come succede in questi casi, la loro validità potrà essere misurata più dai ripensamenti o dalle critiche che potranno sollecitare che non dalle conferme¹.

Se questo libro tocca una varietà di questioni, altrettante ne lascia taciute o sottaciute. Ne considero solo un paio, particolarmente importanti. Una riguarda la figura istituzionalmente preposta all'educazione musicale, l'insegnante. Tutto quello che l'élite pedagogica può costruire come modello ideale dell'educazione resta un castello di carta, se poi chi è chiamato a viverlo non è preparato a farlo. Il tema della formazione dell'insegnante è quanto mai delicato, e meriterebbe l'allestimento di tutto un diverso know-how. Un altro tema delicato, assente da queste pagine, ha a che vedere con gli usi della musica a fini terapeutici, la musicoterapia, come si chiama la disciplina dotata ormai di un suo solido statuto. Proprio per questa ragione, se da una parte offre spunti illuminanti all'educazione, dall'altra va lasciata a chi possiede le competenze specifiche che gli permettono di praticarla e di parlarne.

Come spesso avviene, un lavoro di questo tipo comincia con la raccolta delle riflessioni di quanti ci hanno preceduti sulla stessa strada: quaderni di appunti e di osservazioni ritagliate da libri e articoli di rivista. Ho rielaborato i primi, ho creduto opportuno e corretto conservare le seconde, nelle note a piè di pagina e nella Bibliografia, anche se a qualcuno potrebbero apparire fastidiosamente ingombranti: non solo per documentare il percorso attraverso le sue fonti, ma anche come suggerimento bibliografico per chi sia interessato ad approfondire gli argomenti e a continuare gli studi. Il lettore che non ha specifici interessi euristici è seriamente invitato a ignorare l'affastellarsi delle note, a cominciare da questa². Anche nella didattica, come altrove, si presentano periodicamente autori che si sentono assertori di inedite verità, portatori di un nuovo paradigma, nel nostro paese e negli altri. «Per molto tempo, i miei sforzi filosofici sono stati praticamente gli unici ad essere compiuti nella professione»³. Non credo di appartenere a una così eletta categoria. La Bibliografia di fine libro serve anche a ricordare invece, a me e al lettore, il debito che sento di avere nei confronti di chi mi ha preceduto⁴.

Questo volume parla di finalità dell'educazione musicale, di agenti, di obiettivi, di contenuti – processi e prodotti. Sfiora soltanto le questioni più strettamente metodologiche: quali sono le condotte più efficaci dell'educatore, quelle dell'educando; come proporre in classe i materiali; come catturare l'attenzione degli alunni e far leva sulla loro motivazione; come integrare fra loro i diversi campi della disciplina, il cantare, l'ascoltare, l'inventare ecc.; e altre ancora. Tutti questi argomenti sono destinati a un secondo volume, già quasi ultimato all'uscita di questo:

vi esploro – con la stessa griglia dei tre paradigmi – le metodologie concrete applicate nella scuola.

Il mio quadro ambisce a completarsi in due estremi. Da un lato, approfondire le ragioni con cui sostenere la necessità dell'educazione musicale del cittadino, davanti al tribunale di politici, amministratori, letterati, scienziati: insomma di chi programma i contenuti scolastici; e, a questo fine, è in cantiere una ricognizione tematica delle risposte che sono state date, da Platone in poi. All'altro estremo, passare in rassegna gli aspetti operativi dell'insegnamento musicale, a cominciare dalla didattica dell'ascolto, con i connessi presupposti di ordine psicologico, estetico e storico. Lavori ultimabili solo vita permettendo...

1

ANTEFATTI

IL QUADERNO RACCONTA

Il quaderno di un bambino può raccontare la scuola meglio di un trattato universitario. Apriamone uno, lasciando sfocato il nome del proprietario, il luogo, l'anno.

Quaderno di Educazione Musicale, Prima Media. «La musica è l'arte dei suoni... è la forma più alta di spiritualità, come hanno sempre affermato i maggiori filosofi del mondo antico e moderno, Pitagora, Sant'Agostino e Giuseppe Mazzini», proclama la prima pagina. La successiva modula a tonalità lontane: «Il suono è prodotto dalle oscillazioni di un corpo vibrante... I parametri del suono sono tre...». A spiegare la chiave di violino è dedicata la pagina del quarto giorno, con un rimando al quaderno pentagrammato: qui, sotto il titolo a caratteri cubitali La chiave di Sol, dall'informe successione di sgorbi emerge a poco a poco, a partire dal decimo rigo, la forma elicoidale che siamo abituati ad associare al rispettabile oggetto della lezione.

Il racconto del quaderno continua con i Valori delle note, accuratamente definiti a uno a uno, dalla semibreve alla fusilla. Con una «Importante raccomandazione: studiare la piramide dei valori, a pagina 3 del libro di testo».

Corro un po' più avanti e trovo una paginetta sulla musica nell'antica Cina, una su che cosa si debba propriamente intendere per musica a programma, un "medaglione" su Guido d'Arezzo. A chiusura di ogni lezioncina: «Studiare bene; le righe che abbiamo sottolineato [cioè che l'insegnante ha fatto sottolineare] vanno imparate a memoria».

Fotocopie inserite qua e là rendono ancora più corposo il quaderno ad anelli. Alcune con un vistoso «Ricerca» soprascritto a penna. L'ultima dell'anno scolastico è sulla danza. Sulla fotocopia il prof ha fatto sottolineare l'esordio: «Per danze di carattere si intendono le danze caratteristiche. Tra le principali si annoverano le danze ungheresi, polacche, spagnole e anche quella napoletana».

IL MURO DEL PIANTO

Un lettore anziano potrebbe facilmente ritrovare in quel quaderno le esperienze musicali della sua adolescenza: «le cicatrici lasciate dalle nostre scuole», le «français aberrations» a cui conduce «le doctrinaire musical», nell'immagine di due

musicisti e didatti, dal cui nome deduciamo che le ferite da scuola sono una realtà non esclusiva della nostra penisola¹. Ecco un'altra storica testimonianza, sugli esordi musicali di quella che diventerà una luminare della pedagogia musicale americana, Satis Coleman:

Da bambina presi lezioni di violino. Fu difficile per me, la mia insegnante tagliava corto e spesso mi ficcava una grossa matita fra le dita quando non le tenevo correttamente o quando suonavo la nota sbagliata. Buon Dio, come mi faceva male! Posso sentirlo ancora adesso! E da allora ho sempre detestato la musica per violino.²

Quello era il modo normale di insegnare musica ai ragazzi. Con gli aneddoti della scuola di un tempo si potrebbero scrivere romanzi tragicomici. Nella stessa ideale fucina da cui è uscito il nostro quaderno, il buon maestro toscano ti martellava il ginocchio a ogni errore di solfeggio parlato; mentre, per impedire agli alunni stonati di cantare con i compagni bravi, un altro maestro, rinomato nella città lombarda per le sue imprese, serrava loro la testa con un robusto elastico blocca-mandibola.

Cose che non dovrebbero stupire, se la stessa ricerca “scientifica” sugli effetti sonori ha potuto conoscere esperimenti poco ortodossi come quello descritto da un ricercatore degli anni Trenta: «Mentre una mano era stimolata con l'elettricità e si ritraeva bruscamente per difendersi, si faceva sentire un rumore secco, del tutto estraneo. Nella mente questo rumore si associava allo stimolo, e si è potuto constatare che la mano continuava a ritrarsi quando si produceva solo il rumore»³.

Oggi non solo scariche elettriche, elastici e martelli sono banditi dalla scuola, almeno come strumenti di tortura (semmai, per contrappasso, sono gli studenti che arrivano talvolta a torturare i loro insegnanti: questo è un problema diverso, di cui la scuola oggi soffre più acutamente che in passato), ma credo sia raro trovare un curriculum che segua alla lettera quello rivelato dal quaderno. Non si può essere altrettanto sicuri che sia del tutto tramontato quello stile didattico, sia pur rivestito con gli abiti del presente.

A difesa del buon nome dei musicisti, diciamo subito che sul banco degli accusati non c'è solo la musica. Nessuna disciplina potrebbe vantarsene estranea: non le scienze, con i loro implacabili cataloghi di elementi e definizioni, non la geografia, con le sue toponomastiche e le rubriche merceologiche, non l'italiano, con le sue casistiche analitiche, né gli altri campi del sapere. «I verbi irregolari si distinguono dai verbi regolari per il fatto che ci procurano un maggior numero di bastonate», poteva scrivere Heinrich Heine⁴.

Si può ben capire che la letteratura e la pubblicistica, dai romanzi ai quotidiani, dai libri di memorie ai siti internet, trabocchino di critiche anche feroci alla scuola. Come dimenticare la rievocazione che lo scrittore Stefan Zweig fa di «quel carcere della nostra giovinezza»?

La scuola fu per noi costrizione, noia, scoramento, fu un posto dove bisognava inghiottire in porzioni esattamente preparate la “scienza di quel che non è degno a sapersi”, cioè materie scolastiche, o rese scolastiche, che sentivamo remote da ogni

interesse personale. Era un apprendere ottuso e vuoto, non per la vita, ma per la scuola, impostoci dalla antica pedagogia. L'unico momento di vera, intensa felicità che io debbo alla scuola, fu quello in cui potei chiudere per sempre alle mie spalle la sua porta.⁵

Aldous Huxley è più radicale:

Non vi è ragione alcuna per supporre che i sistemi vigenti attualmente in Occidente siano quelli più indicati per elevare l'intelligenza [... essi sono tali] da rendere impossibile che le menti delle loro vittime possano svilupparsi appieno.⁶

«Antica pedagogia», dice Zweig: ma quanto scomparsa oggi? Le critiche raggiungono l'acme negli anni Sessanta-Settanta, con la campagna di Ivan Illich per «descolarizzare la società», anticipata dal pamphlet di Don Milani, illuso di poter rivoluzionare il rapporto tra maestri e allievi⁷. Limitiamoci pure al nostro paese, sapendo che le stesse critiche si possono leggere in ogni angolo del mondo. Un gruppo di maestre della scuola materna di Milano pubblicava pochi anni dopo una testimonianza dal titolo inquietante, *Bambini, mani in alto*⁸:

Non si può far a meno di pensare che una buona parte degli sbandamenti e delle oscurità in cui si dibattono i giovani di oggi [...] si debba al fatto di non aver trovato [...] una guida morale e intellettuale in una scuola assai scarsa di obiettivi concreti e di programmi di lavoro organici.⁹

Analisi dell'inefficienza scolastica e principi per una scuola insubordinata è il sottotitolo provocatorio del coevo volume *Scuola sistema zero e una speranza*¹⁰. Le critiche sono continuate e continuano oggi. Se ne può allestire uno smisurato muro del pianto. Solo qualche battuta, colta qua e là, su fronti ideologici anche opposti. Fin dai titoli, come *Mal di scuola; radiografia di un caso disperato*: «La scuola non funziona come noi vorremmo e la cultura che offre non è esattamente quella che sarebbe necessaria» (Ethel Serravalle Porzio); o quest'altro, *Di scuola si muore*, che denuncia il «rituale inutile di retorica ed erudizione enciclopedica, i due grandi flagelli della scuola italiana» (Giovanni Pacchiano)¹¹.

Qualche ultimo documento, tratto dalla via crucis dei commenti sulla realtà della scuola:

L'appuntamento con il ventunesimo secolo ci impone di riconoscere che la nostra scuola e la sua epistemologia ottocentesca non sono al passo con la filosofia, la cultura, l'antropologia che si sono affermate lungo il ventesimo secolo.¹²

L'istruzione [...] cade nell'astratto, concentrandosi e nell'accademismo e nella memorizzazione di fatti, formando giovani che [...] non hanno imparato a pensare, non hanno acquisito una reale cultura.¹³

La cultura scientifica dovrebbe fornire una delle basi per la criticità, ma così non è. L'insegnamento scientifico, anche all'Università, è la base della dogmaticità.

Denunciare il carattere dispersivo, sommatorio, falsamente enciclopedico del nostro insegnamento scolastico è facile.

La scuola, da che esiste, ha sempre sofferto, più o meno, di trovarsi separata dalla vita, di doversi accontentare, quindi, di una vita fittizia o larvale.¹⁴

[Un carattere della scuola è la sua] *improduttività culturale*. La cultura che essa continua a proporre e a divulgare [è ancora] statica e improduttiva, profondamente scissa, sbilanciata tra *troppa teoria e troppa poca teoria*, totalmente estranea al mondo del lavoro o troppo schiacciata sul lavoro. [...] L'intero modello metodologico, legato com'è a percorsi didattici di tipo prevalentemente assimilativo, appare funzionalizzato allo sviluppo di forme di pensiero lineare e convergente che pochissimo spazio lascia alla divergenza e alla creatività.¹⁵

FANALINO DI CODA?

La «improduttività culturale» è un cruccio di tutta la scuola, e l'aula di musica, come riferivo, non fa eccezione. Anzi, per certi aspetti raggiunge il poco invidiabile primato di fanalino di coda fra le discipline scolastiche. È il caso di fermarci un momento su questo sorprendente fenomeno. Andiamo a leggere gli esiti dei sondaggi condotti periodicamente da autorevoli riviste americane o inglesi, come il «Journal of Research in Music Education» o il «British Journal of Music Education» (le riviste pedagogiche di altri paesi sono a volte più spregiudicate delle nostre nel mettere il dito sulla piaga dell'inefficienza didattica). Ad aprire l'autoflagellazione è un'indagine del 1974 sull'apprezzamento delle discipline scolastiche da parte di ragazzi di 13-16 anni: l'educazione musicale sta all'ultimo posto, considerata «utile» solo dall'8% dei maschi e dall'11% delle femmine. Nella scelta degli aggettivi sottoposti agli stessi studenti per definire le discipline scolastiche, «la musica compare solo nella lista “inutile e noiosa” (maschi il 48%, ragazze 34%. Presumibilmente gli altri non consideravano la musica nemmeno degna di una qualsiasi opinione!)»¹⁶. Stessi risultati nel 1985: una ricerca rileva che nel corso della scuola elementare diminuisce non solo la disponibilità del bambino verso i generi musicali diversi da quelli popolari, diminuisce la disponibilità verso la musica, tout court, come materia di studio: a differenza delle altre materie «la musica è stata l'unica a esibire un trend negativo lungo tutti i gradi scolastici»¹⁷. E dieci anni dopo: la musica non solo mostra di essere regredita anche nell'apprezzamento complessivo dei ragazzi di scuola media, se si confrontano i dati del 1996 con altri registrati quindici anni prima, ma ancora una volta, in entrambi i casi, occupa l'ultimo posto fra le materie, l'undicesimo; passa dal 22% dei ragazzi che dicono di apprezzarla al 15% (al penultimo posto, le lingue straniere). In testa agli apprezzamenti, la tecnologia (dal 74% al 74,5%), l'educazione fisica (dal 67 al 68), l'inglese (dal 53 al 57). Spiegazioni? «La musica a scuola rimane abbondantemente un esercizio di traduzione, con gli studenti che cercano di dire quello che non vogliono dire in una lingua che non gli serve. Non fa meraviglia che la musica e le lingue straniere abbiano un posto così basso nella stima degli alunni»¹⁸.

Davanti a questi dati occorre stare attenti a evitare un tranello. Questi dati non dicono che la musica non sia amata da bambini e ragazzi. Basta vedere (e sentire!), in ogni casa abitata da bambini e adolescenti, il tempo e la passione con cui la musica è goduta, per arrivare a capovolgere il dato statistico, e porre la musica ai vertici dei loro interessi (fornirò più avanti qualche dato oggettivo). Non è la musica che li tedia, è la musica-disciplina scolastica¹⁹. C'è da credere che giudizi così negativi siano il risultato di una pesante delusione: dall'ora di musica i ragazzi si aspettano qualcosa di simile al piacere emozionante che l'esperienza della musica suscita in loro fuori della scuola. Un piacere crudamente tradito da troppi insegnanti. E tradire i piaceri può avere conseguenze preoccupanti, come scherzosamente osserva lo psicologo che, interrogato sul problema dell'esplosione demografica, rispose di conoscere la soluzione:

Potremmo istituire corsi di educazione sessuale nelle scuole, renderli obbligatori, e poi affidare questi corsi agli insegnanti di Inglese [noi diremmo di italiano]. Se possono fare per il sesso quello che hanno fatto per la letteratura, non ci sarà più problema di sovrappopolazione.²⁰

Raccogliamo le opinioni degli insegnanti di liceo sul valore educativo della musica, come ha fatto per i suoi connazionali il francese Gilles Boudinet. Risultato: «In pieno contrasto con le affermazioni dei giovani, il piacere è del tutto assente dai discorsi dei loro insegnanti»²¹, che sembrano dar ragione alla paradossale definizione di “scuola” data da George Bernard Shaw: «Una difesa organizzata dagli adulti contro i giovani». A spiegare l'infimo indice di gradimento che la musica occupa fra le discipline scolastiche, verosimilmente, è lo scarto tra le altissime aspettative dei ragazzi nei confronti della musica e le risposte deludenti che ne ricevono. Che questo non succeda ad altre discipline non è dovuto al fatto che quelle siano insegnate meglio, ma che minore è lo scarto, e minori, o addirittura inesistenti, sono le aspettative dei ragazzi nei loro confronti. Quale bambino si aspetta di venire a scuola a giocare con gli insiemi o a sentirsi raccontare le guerre persiane? Vic Gammon introduce a questo riguardo l'efficace concetto di «consonanza/dissonanza culturale»:
Lo sport e le attività svolte in educazione fisica [la disciplina più amata dagli alunni] sono identiche a quelle osservate e spesso praticate fuori della scuola; c'è una consonanza culturale pressoché completa. [...] Nel caso della musica, l'alunno spesso sente una forte dissonanza culturale tra l'esperienza condotta a scuola e l'esperienza esterna alla scuola.²²

TRASFORMAZIONE EPOCALE

A mettere in crisi la scuola – e l'ora di musica non fa dunque eccezione – è un fenomeno tanto complesso nelle sue dinamiche quanto ben noto e semplice da indicare: la trasformazione esponenziale della società, dei suoi valori, dei suoi stili di vita, delle tecnologie e quant'altro. Fino a poche generazioni fa, tutto ciò che alimentava la cultura dell'adulto era lo stesso che alimentava quella del bambino. Gli oggetti che manipolava un bambino nato nel 1925 erano suppergiù gli stessi del

bambino nato nel 1950. Oggi qual è il bambino che ha visto una macchina da scrivere o mette un vinile su un giradischi? Ciò che riempiva il tempo e lo spazio di un bambino diventato oggi insegnante è molto lontano da ciò che riempie il tempo e lo spazio dei suoi alunni: a volte è perfino incomprensibile per loro²³.

Nelle società del passato l'insegnante che trasmetteva i propri valori e i propri contenuti sapeva di coinvolgere gli alunni in esperienze a loro familiari. Pensiamo solo ai canti popolari: che cos'altro imparavano i bambini, che cos'altro potevano conoscere e praticare se non i canti dei loro genitori e dei loro nonni? Anche quando, per tutta la prima metà del Novecento, la civiltà borghese allestisce le sue canzoni, quelle di E.A. Mario e di Danzi, di Alberto Rabagliati e Pippo Barzizza, è un medesimo repertorio quello che circola fra adulti e giovani. Oggi che cosa rappresentano per i nostri ragazzi anche solo Domenico Modugno o i Beatles?

Dunque, l'insegnante di un tempo poteva tranquillamente riproporre ai suoi alunni i contenuti sui quali era stato formato egli stesso, sapendo di essere capito. Oggi la cultura dei ragazzi è ben diversa dalla nostra, e sempre più rapida sta avvenendo la sua trasformazione. La cultura di chi avrà 15 anni nel 2020 non sarà nemmeno più quella dei quindicenni del 2025. Fino al punto che è l'insegnante, l'adulto, che fatica a tener dietro ai cambiamenti. Per la musica pensiamo solo ai downloads offerti da internet (probabilmente già anticaglia da quando queste righe sono scritte a quando finiranno in mano al lettore).

La "navigazione" [quella fisica dei gruppi che si spostano fra i continenti, e quella informatica via internet] prefigura un nomadismo virtuale in uno spazio senza confini, in cui l'identità individuale non si coniuga più con i concetti tradizionali di collettività e territorialità da cui si traevano i quadri culturali di riferimento.²⁴

Alla comunità culturale omogenea delle generazioni passate si è ormai sostituita una catena generazionale di culture differenti. Ogni generazione, ogni "micro-generazione", ha un proprio linguaggio. L'insegnante che continua a parlare il suo rischia di non farsi capire da chi lo ascolta.

ESISTONO ALTERNATIVE?

Prima di chiederci come si possa affrontare questa frattura generazionale, occorre interrogarsi su questioni di fondo, a cominciare dal concetto stesso di educazione, su ciò che dall'educazione ci si debba aspettare.

Esistono alternative al modo di fare scuola del nostro quaderno o dei tanti altri che gli assomigliano? La domanda è risibile. Non solo ne esistono disegnate da tempo memorabile nei libri e negli articoli dei pedagogisti (tutta la storia della pedagogia è la storia stessa delle alternative alle forme perverse di educazione, alternative vagheggiate, e qualche rara fortunata volta messe in pratica, da menti illuminate). Ma fortunatamente ne esistono nella vita reale, in situazioni di segno diametralmente opposto. Per la musica come per ogni altra disciplina. Forse è difficile poter dire che siano la maggioranza. La teoria illuminata corre sempre molto avanti rispetto alla

prassi, nella scuola come altrove. La teoria medica può pure suggerire le diete ideali; la prassi preferisce spesso le abbuffate²⁵.

Maggioritario o minoritario che sia, è ben presente e radicato nella nostra scuola, in tutti i suoi ambiti, discipline, livelli, un modello, o paradigma, o stile educativo, che possiamo chiamare nel suo insieme statico. È un modello chiuso, dove obiettivi, contenuti, metodologie sono fissati rigidamente e non sono modificabili; si tramandano da una generazione all'altra senza revisione critica, dalla notte dei tempi, e sono imposti autoritariamente dall'adulto. Il filosofo William H. Kilpatrick lo faceva risalire addirittura alle scuole dell'età ellenistica, chiamandolo perciò «alessandrino», dal nome della capitale egizia. In reazione a questo modello, ne è affiorato qua e là in passato e s'è fatto avanti nel nostro tempo un secondo, che si può ricostruire invertendo radicalmente i termini del primo, come il negativo di una fotografia: lo chiamerò paradigma ricreativo.

In questo libro prendo posizione a favore di un terzo paradigma, alternativo a entrambi, che di entrambi vorrebbe recuperare alcuni principi, e che chiamo dinamico: un modello aperto, dove tutti gli aspetti del lavoro educativo sono elastici e continuamente rielaborati in funzione del soggetto che apprende e del suo contesto socio-culturale, ossia dei bisogni personali e delle richieste sociali. Alla elaborazione di questo paradigma sono stati di notevole aiuto i contributi della ricerca pedagogica e psicologica riguardante l'esperienza musicale: in particolare quelli orientati a mettere in evidenza le «buone pratiche», le pratiche che permettono un migliore sviluppo della musicalità. Cito in nota, strada facendo, le ricerche di cui mi sono servito.

In ossequio al principio classico del confronto dialettico, provo a descrivere i tratti caratteristici del paradigma dinamico opponendoli punto per punto ai tratti corrispondenti del paradigma statico (e occasionalmente a quelli del paradigma ricreativo), prendendo lezione da Benedetto Croce, che nel suo Breviario di estetica spiega che cosa è arte opponendolo a ciò che arte non è: perché ogni affermazione «attinge insieme significato e forza da tutto ciò che essa [...] nega e da cui [la] distingue»²⁶. Il principio del confronto dialettico è anche uno dei cardini metodologici del paradigma dinamico, ai quali dedico un volume specifico.

Una polarizzazione del genere è di comodo, naturalmente. Statico, dinamico, ricreativo sono astrazioni, non individui concreti. Formano lo schema interpretativo di cui mi servo in questo libro per distinguere e ordinare i principi assunti dai pedagogisti consultati e i comportamenti concreti degli educatori conosciuti. Definiscono orientamenti, non entità. Ogni stile educativo, ogni educatore, ogni insegnante tende, poco o tanto, verso l'uno più che verso l'altro vertice dell'immaginario triangolo, ognuno si confeziona un menù particolare, che attinge a elementi dei diversi paradigmi. Questo vale anche per le posizioni assunte dai pedagogisti. Non c'è pensatore illuminato del passato, animato da istanze esplicitamente dinamiche, nei cui lavori non si possano trovare affermazioni rubricabili nel paradigma statico. E viceversa²⁷.

POSTILLA

Al momento di correggere le bozze, giunge sul mio tavolo il quadernino di Valeria, bimba di prima elementare. Elementare! Le aberrations di cui parlava Patrick Scheyder non risparmiano nemmeno i più piccoli. Riproduco qui le due pagine della prima lezione di musica, con una impeccabile fotocopia fatta incollare dalla maestra:

The image shows two pages of a handwritten music book. The top page is titled "LE NOTE MUSICALI" and lists the notes "DO-RE-MI-FA-SOL-LA-SI". It explains that notes are written on a five-line staff and identifies the key as "CHIAVE DI VIOLINO (O DI SOL)". The bottom page features a diagram of a piano keyboard with notes labeled "DO RE MI FA SOL LA SI" and fingerings "I II III IV V VI VII". Below the diagram is a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#), containing a sequence of notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6.

-sr6-

2

IL PARADIGMA STATICO

EDUCARE ALLA DIPENDENZA

Il paradigma statico non è raccontato solo sui quaderni degli alunni. Lo ritroviamo in una quantità di romanzi e drammi teatrali; o in film, come *L'attimo fuggente* di Peter Weir, grande successo negli anni Ottanta, dove il paradigma è personificato, sia pure in maniera rudimentale, da rettore e docenti del college e dalla famiglia del ragazzo

che si suicida¹. Suoi massimi valori sono l'ubbidienza, l'inserimento sociale, l'adeguamento agli altri, il rispetto dell'autorità. Conta soprattutto la conservazione di ciò che esiste, il non-mutamento. In questo modello lo spazio lasciato all'iniziativa individuale è vicino a zero. La scena iniziale del film di Weir è una chiara metafora del compito a cui ogni insegnante è tenuto: la candela che rappresenta il sapere viene trasmessa dalle mani del maestro a quelle dei discepoli.

Teorico esemplare di questo modello è Platone, in particolare nelle sue opere *Repubblica* e *Leggi*: «Il mutamento in ogni cosa è ciò che vi è di più pericoloso»². Questo è per Platone

il sistema di governare i fanciulli: non si permette loro di essere liberi finché non abbiamo organizzato entro di essi, come in uno stato, una costituzione e, coltivando la loro parte migliore con la migliore nostra, non abbiamo insediato nel fanciullo al nostro posto un guardiano e governatore simile a noi. Allora soltanto possiamo lasciarlo libero.³

L'influsso di Platone sulla cultura occidentale è tale che questa posizione dura e si consolida nei secoli, arrivando fino ai nostri tempi, quando alcuni psicologi dell'educazione, come il successore di Dewey all'Università di Chicago, ritenevano che gli studenti avessero «ben pochi *bisogni personali* oltre a quello di obbedire agli adulti», e gli insegnanti non fossero «capaci d'altro che di eseguire direttive, e anche queste in modo poco affidabile»⁴.

Alla radice di queste teorie serpeggia la sindrome della «personalità autoritaria», come suona il saggio classico di Theodor Wiesengrund Adorno, il filosofo e musicista che qui incontreremo ancora. La personalità autoritaria è moralmente rigida e convenzionale, concepisce le relazioni interpersonali in termini di potere e di status sociale, disistima l'originalità dei singoli, idealizza la durezza e la forza, spregia tenerezze e debolezze, considerate cedimenti, è servile verso l'autorità costituita, prepotente verso i subordinati. La personalità autoritaria è a sua volta frutto di un'educazione repressiva, come insegna la psicanalisi, su cui la stessa ricerca di Adorno si basa. E sappiamo quanto trovasse e trovi il suo miglior terreno di coltura nei regimi totalitari⁵. Lo storico che indaga sulle origini dei sistemi totalitari del secolo trascorso non fa fatica a vedervi coinvolta la scuola. Così Georg L. Mosse: Il sistema scolastico [...] si opponeva a quella libertà individuale e a quella crescita personale che erano in tanti a desiderare, ed insisteva invece sull'apprendimento mnemonico e sulla disciplina [...]. La vita di qualsiasi ragazzo tra la scuola media e la scuola superiore era per molti versi un'educazione alla virilità, accompagnata dall'esortazione spesso ripetuta: *Sii uomo!*⁶

La scuola autoritaria è magistralmente descritta da tanta letteratura, come in questo passo sarcastico di Hermann Hesse:

Il suo dovere [del maestro] e la missione affidatagli dalle autorità è di domare e di annientare le grezze energie naturali e i desideri dei ragazzi, per seminare al loro posto ideali tranquilli, moderati e riconosciuti ufficialmente. Chissà quanti, diventati adesso

borghesi soddisfatti e funzionari zelanti e ligi al dovere sarebbero invece, senza questi sforzi della scuola, innovatori irrequieti e impetuosi, o pensosi, inutili sognatori. C'era qualcosa in loro, qualcosa di selvaggio, d'indomito, d'incivile che dovette venir spezzato, una fiamma pericolosa che fu necessario soffocare e spegnere. L'uomo, così come la natura lo crea, è imprevedibile, impenetrabile, pericoloso. È un torrente che scende a precipizio da un monte sconosciuto, è una foresta vergine, disordinata e priva di sentieri. E come la foresta dev'essere diradata e sfrondata e circoscritta con la forza, così la scuola deve spezzare l'uomo naturale, vincerlo e limitarlo con la violenza; il suo compito è di farne un membro della società, secondo i principi sanciti dallo stato, e di destare in lui quelle qualità il cui perfezionamento sarà poi coronato dall'accurata disciplina della caserma.⁷

LA SCUOLA, LA COLONIA, L'AZIENDA

Alla base del paradigma autoritario operano convinzioni simili a quelle che giustificano il fenomeno politico del colonialismo. L'allievo, come l'indigeno da colonizzare, viene considerato non come un soggetto alla pari, con una propria "cultura" degna di rispetto e di attenzione da parte dell'adulto – lo vedremo più avanti – ma come un individuo da incivilire, da vestire con gli abiti, non più materiali ma morali, con i comportamenti, la mentalità, l'ordine di valori del colonizzatore⁸.

Come quelle dell'indigeno, anche le modalità tipiche del bambino sono concepite come "inferiori". Per prendere un esempio dall'educazione artistica, il modo che ha il bambino di "vedere la realtà", e quindi di dipingerla, è spesso facilmente liquidato come uno "stereotipo", che ci si prefigge di far superare il più presto possibile. Quando poi si osserva che certi artisti del passato dipingevano in modo simile, non si rivaluta l'arte dei bambini, ma si deprezza quella degli artisti. Nel 1809, davanti alla *Madonna Rucellai*, il critico James Barry lamentava i grandissimi difetti di quest'opera di Cimabue. Le imitazioni dell'arte primitiva sono come quelle dei bimbi [...]; esistono innumerevoli differenze tra le età dell'ignoranza e quelle della conoscenza [...]. Gli uomini di quell'età vedevano così poco...⁹

Inutile dire che Barry si sarebbe addirittura rifiutato di considerare arte la produzione di civiltà extraeuropee. Noi sappiamo invece che Cimabue o lo scultore polinesiano vedevano a modo proprio, possedevano cioè un senso dello spazio completamente diverso da quello delle generazioni da loro lontane, lontane nel tempo o nello spazio.

Nell'esperienza musicale una situazione analoga si ripresenta in quel senso della "spazialità diastematica" che è il senso tonale. Anche qui ogni generazione di musicisti prende le distanze dalle "antiche pratiche" e dai loro «grandissimi difetti». Anche qui il senso tonale delle musiche extraeuropee è liquidato come frutto di «ignoranza». Per l'insegnante "colonialista", l'africano o l'aborigeno non ha un proprio senso tonale. Semplicemente stona. Così come stona il bambino piccolo: gravissimo stereotipo, gravissima stortura, che va raddrizzata il più presto possibile! L'intera esperienza musicale del bambino, il suo "giocare con i suoni", il suo universo

sonoro, la sua specifica (vedremo) “cultura musicale” sono sì tollerati, ma vengono commisurati con l’esperienza musicale adulta e declassati a informi e grossolano abbozzo, da spingere al più presto verso lo stato dell’adulta perfezione.

È facile immaginare quali siano i risultati scolastici quando una personalità autoritaria sale in cattedra, anche per i fortunati che non ne abbiano mai avuta esperienza diretta: «Un atteggiamento di obbedienza e di sottomissione (che cela *finzione, disistima, ribellione interiore*) da parte degli allievi. Non ci vuole davvero molta fantasia per raffigurarsi questo atteggiamento che prepara gli allievi, a dir poco, al conformismo»¹⁰. A investigare sistematicamente tali risultati fu già negli anni Trenta lo psicologo Kurt Lewin, con la sua ricerca su *Leadership and Group Life (Dirigenza e vita di gruppo)*. A diversi gruppi di bambini frequentanti un campus estivo furono proposte varie attività manuali, sotto la guida di tre docenti diversi, *autocratico* il primo, *democratico* il secondo; il terzo, che prefigura un nuovo paradigma didattico, lo prenderò in considerazione più avanti. Il primo era un insegnante autoritario: freddo e distaccato nell’atteggiamento, era abituato a dare ordini sulle cose da fare senza interpellare i bambini. Il secondo offriva assistenza, incoraggiava i bambini e partecipava attivamente alle attività. Vale la pena conoscere nel dettaglio i risultati. Nella classe dell’insegnante democratico il morale risultava alto, ed erano amichevoli le relazioni fra i membri del gruppo, capaci di continuare a lavorare per conto proprio quando l’insegnante si allontanava. Nell’altra classe il comportamento dei ragazzi si polarizzava magneticamente: da una parte gli aggressivi, dall’altra gli apatici; i primi reclamavano continuamente l’attenzione dell’insegnante e se la prendevano con i compagni quando qualcosa non risultava ben fatto; gli apatici non cercavano di relazionarsi con il docente; quando passavano nella classe di un docente non autoritario tendevano a scatenarsi per l’aula; quanto ai “prodotti”, il loro numero era un po’ inferiore nel gruppo diretto democraticamente, ma erano migliori la qualità e l’originalità¹¹.

Risultati identici si raccolgono dai più recenti studi di psicologia del lavoro riguardanti la *leadership*, la dirigenza. Mettiamo a confronto i risultati ottenuti da un dirigente autoritario e da un dirigente non-autoritario, partecipativo, democratico. Il primo ottiene bassi livelli di soddisfazione, elevata conflittualità, aggressività, competizione tra i membri del gruppo, eccessiva dipendenza dal leader che deve essere sempre presente per dirigere, guidare e controllare; negativi alla fine dei conti gli stessi risultati aziendali. All’opposto, il leader democratico influenza positivamente il clima aziendale, incrementa la soddisfazione e migliora le performance¹².

Poco per volta a sostituire il vecchio stile *top-down* (dall’alto in basso) è un modello democratico nel quale la comunicazione e la partecipazione alle decisioni è a doppio senso, e la funzione dirigente è distribuita fra i membri del gruppo [...] Un ostacolo sta nel fatto che il vecchio modello *comanda-e-controlla* è più facile, mentre un

modello di leadership democratico e basato sulle capacità dev'essere continuamente riappreso, praticato e rinforzato.¹³

La bestia nera dell'autoritarismo è l'autonomia del soggetto. La personalità autoritaria esige che il soggetto dipenda da lei. Educare alla dipendenza, alla dipendenza dall'autorità, è proprio la finalità, a volte dichiarata, più spesso sottintesa, del docente che s'ispira al paradigma statico. O del genitore: «Fintanto che vivi in questa casa fai solo quello che ti dico io; quando te ne andrai farai quello che vorrai» (e l'occhiataccia lascia intendere: «e sarà peggio per te!»). Il docente non si espone di solito in modo così diretto: la dipendenza che esige è un'altra, quella reclamata dai “valori della tradizione”; da assimilare, custodire, venerare. Quali che siano questi valori, il docente statico dirà che sono quelli “importanti”. Cioè, quelli che *lui* ritiene importanti. E così il circolo si richiude: la dipendenza è ancora dipendenza dalla sua persona.

Quanto all'autonomia, nella migliore delle ipotesi ed entro i limiti consentiti dall'autorità, sarà concessa tardivamente, sorgerà “da sé”. «Segui rigorosamente tutte le mie prescrizioni, dalla più piccola alla più grande, per i dieci anni che frequenterai la mia classe di strumento o di composizione, e quando sarai uscito da questo Conservatorio potrai fare quello che vorrai» (ancora una volta, «a tuo rischio e pericolo!»).

UNA PARENTESI LESSICALE: FINALITÀ, OBIETTIVI...

Il passo che ora ci attende è quello di definire quali siano concretamente i valori importanti che i due insegnanti-tipo – lo statico/autoritario e il dinamico/democratico – si propongono di consegnare ai propri alunni, e quindi gli obiettivi, i contenuti, le metodologie che sostanzieranno il loro lavoro¹⁴.

Chiarirsi queste cose, che stanno a monte del suo operato, è un passo cruciale per un insegnante. Se un insegnante evita di interrogarsi sul perché, sul dove, sul come, sul che cosa delle sue scelte, rischia di irrigidirsi su pratiche improduttive o addirittura controproducenti:

Proprio come un allievo pratica un brano musicale senza un'idea guida di come debba procedere, gli insegnanti di musica spendono del gran tempo a operare in modo inefficace, perché non hanno un'idea chiara del prodotto finale. In questo modo, per giunta, il loro operare li conduce a diventare più abili in pratiche improduttive o in errori.¹⁵

Termini come fini, finalità, scopi, mete, obiettivi, traguardi e così via, vengono spesso usati l'uno per l'altro. Naturalmente, ognuno è libero di usarli come crede: il significato delle parole non è imposto dal codice civile. L'essenziale è chiarirlo quando si comunica. Qui li uso innanzitutto come indicatori non di un “percorso coatto” che l'insegnante si dispone a seguire, bensì di una “mappa mentale” di cui l'insegnante si attrezza; e in secondo luogo ponendo tra essi una differenza di grado, dal più generale al più specifico¹⁶. All'estremo della generalizzazione, le *finalità*: le ragioni ideali dell'educazione. Indicano le direzioni verso cui si intende procedere,

compiti che non si finisce mai di perseguire. E che in qualche modo appartengono a tutte le discipline, anche se qualcuna può risultare più titolata di altre per determinate finalità. Per esempio, concetti quali «educare la capacità di astrazione», o «raffinare la sensibilità estetica» indicano due compiti educativi generalissimi. *Meta* è il termine che uso per specificare le finalità precise di una singola disciplina. «Insegnare a suonare con gusto uno strumento musicale» è un esempio di meta dell'educazione musicale¹⁷.

All'estremo opposto, al polo della specificità, stanno le acquisizioni ben determinate, i traguardi di quella lezione o di quel ciclo di lezioni; o di quell'incontro con il singolo allievo: gli *obiettivi*. Ciò che distingue un obiettivo da una meta o da una finalità è la sua *verificabilità*: devo poter verificare se e fino a che punto l'allievo lo ha raggiunto oppure no. L'obiettivo è dunque un indicatore di abilità, conoscenze, competenze. È per esempio un obiettivo imparare a servirsi del massimo comun divisore, o a impugnare correttamente i battenti di un metallofono. Tra l'estremo della meta e l'altro dell'obiettivo immediato sta la scala graduata delle tappe intermedie, dalla più vicina (poniamo per i primi giorni di scuola) alla più lontana (per la fine del triennio).

Per esempio, con una meta quale «il consolidamento delle abilità percettive», una prima tappa può essere: *capire che un suono ha diverse dimensioni* (altezza, durata, intensità, timbro). Una tappa lontana può essere: *distinguere all'ascolto una scala cromatica da una diatonica*. A impugnare correttamente i battenti si impara nel corso di una lezione; usarli in alternanza, lentamente, portando il peso equilibratamente, può richiedere un mese di lavoro; eseguire musicalmente sul metallofono cromatico un motivo complesso è un obiettivo raggiungibile alla fine di un triennio di scuola media (se si immagina di iniziare in prima).

Nelle programmazioni scolastiche si usa parlare dunque di mete e finalità per i traguardi "ideali", e di obiettivi a lungo, medio e breve termine (o terminali, intermedi, vicini) per le diverse tappe. La distinzione ha un'utilità pratica proprio al momento di stendere il proprio programma di lavoro scolastico e di verificarne l'andamento. Esempi elementari:

	Esempio dall'educazione civica	Esempio dall'educazione musicale
<i>finalità</i>	saper convivere con gli altri	coltivare le proprie risorse musicali
<i>meta</i>	rispettare i codici approvati dalla comunità di appartenenza	imparare a suonare il flauto dolce
<i>obiettivo terminale</i>	interiorizzare il codice stradale	saper eseguire con proprietà un brano su tutta l'estensione dello strumento
<i>obiettivo intermedio</i>	conoscere le regole della circolazione stradale	saper eseguire con proprietà un brano da Do a Re', con le note alternate
<i>obiettivo vicino</i>	conoscere la segnaletica orizzontale	saper eseguire con proprietà un brano con le note naturali da Sol a Re'

-sr6-

È essenziale tener presente un'altra cosa nella programmazione, ovvero i requisiti (nel gergo: *prerequisiti*): le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti che l'insegnante deve presupporre in un allievo se vuole condurlo a raggiungere un dato obiettivo. Se l'allievo non sa distinguere all'ascolto un metro binario da uno ternario, non posso chiedergli di variare da binario a ternario nemmeno *Fra' Martino*.

Capacità, abilità, conoscenze, competenze sono termini che ricorrono comunemente nei progetti educativi. Si usa intendere per *capacità* una risorsa fondamentale della persona: sono capacità tutte le superiori funzioni, affettiva, logica, etica, estetica, economica ecc.; così come lo è la varietà dei linguaggi, da quello gestuale a quello verbale a quello musicale. Sono risorse potenziali, proprie della natura umana, che l'educazione è chiamata a sviluppare.

Conoscenza indica abbastanza concordemente il possesso intellettuale di concetti, nozioni, informazioni: sono particolari conoscenze sapere che il fagotto ha due ance, che Cimarosa ha composto *Il matrimonio segreto*, che nella *ripresa* della forma-sonata classica il secondo tema è abitualmente riproposto nella tonalità del primo.

Si distingue capacità da *abilità*, nel senso che la seconda è l'attuazione della prima: ogni essere umano ha una capacità musicale, è potenzialmente musicale; per un pianista è una particolare abilità il passaggio del pollice; per un cantante saper eseguire fluidamente un vocalizzo; per chiunque percepire la variazione di un tema nel brano che si ascolta.

Queste abilità e conoscenze si trasformano in *competenze* tutte le volte che al pianista, davanti a un pezzo privo di indicazioni di diteggiatura, "viene spontaneo" applicare come si deve il passaggio del pollice; o quando il cantante vocalizza con altrettanta naturalezza il passaggio melismatico dell'Aria di Bach; o quando l'ascoltatore riconosce il tema variato nel Finale della *Terza sinfonia* di Beethoven.

Ecco allora una definizione chiara di *competenza*: «La capacità di reinserire, nelle nostre diverse azioni quotidiane o nei nostri specifici atti professionali, il sapere acquisito. Essere competenti comporta saper adattare le nostre conoscenze alle più imprevedibili situazioni» ¹⁸.

OBIETTIVI DEL PARADIGMA STATICO

Se la mia finalità educativa è che l'alunno impari ad accogliere passivamente dentro di sé i contenuti della cultura che ritengo importanti, la strategia di cui mi servirò sarà elementare. Mi riempirò la bisaccia curricolare di un bel gruzzolo di contenuti, e li spargerò un po' per volta finché sarà svuotata.

Nelle esperienze cognitive punterò a travasare nell'allievo *il maggior numero di nozioni*. *Nozionistica* è proprio l'attributo che si usa per questa didattica; «depositaria», per usare il termine di Freire¹⁹. Se insegno italiano preleverò a uno a uno, per donarli ai miei alunni, gli elementi sintattici, dal soggetto al complemento partitivo ellittico; o le norme che regolano l'uso dei diversi segni di punteggiatura. Se insegno chimica, c'è l'intera tavola di Mendeleev che aspetta di essere compilata, tassello dopo tassello, con i relativi pesi atomici. Se insegno diritto, non ho che da travasare a uno a uno nell'archivio mentale dei ragazzi tutti gli articoli della nostra Costituzione.

La didattica musicale non è da meno, come ci mostrava il quaderno dell'alunno. Si porgono a una a una le definizioni della grammatica musicale, con i relativi segni; si esplora ordinatamente la classificazione di Hornbostel e Sachs riguardante gli strumenti, dagli idiofoni agli elettrofoni; o quella di Riemann e Leichtentritt riguardante le forme musicali²⁰; si ripercorre la strada maestra che ha condotto la musica dalle onomatopее preistoriche al minimalismo di Philip Glass, coronandola con le biografie dei grandi musicisti. Una patina di ritualismo, di formulari esoterici, può servire a rendere più autorevoli e irrinunciabili i concetti. Sentiamo come un manuale di teoria musicale, più che secolare ma ancor oggi fra i più usati nel nostro insegnamento, presenta l'elementare concetto di *misura* (il raccogliersi delle pulsazioni musicali in gruppi di due, di tre, di quattro e così via); la definizione che ne dà dimentica la sostanza sonora e la risolve in un semplice fatto grafico: «La misura può definirsi lo spazio esistente fra due stanghette». Nessuno definirebbe la mamma come «lo spazio tra una M e una A», oppure «l'alternanza di una consonante e di una vocale»; nella teoria musicale questa è invece una prassi diffusa.

Continuiamo con il nostro didatta:

Le piccole parti che dividono la misura, e che sono invisibili, si chiamano *tempi*. Avremo quindi le misure a due tempi che si riassumono in misure binarie, a tre tempi che si riassumono in misure ternarie [...]. Per distinguere la loro diversa formazione si mettono delle cifre frazionali subito dopo la chiave, denominate comunemente *tempo*. Queste cifre indicano esattamente la somma di valori che ogni misura deve contenere. I numeri 2/2 stabiliscono che la misura debba contenere due metà. I numeri 3/2 stabiliscono che la misura debba contenere tre metà [...].²¹

Possiamo facilmente immaginare l'idea cabalistica che il principiante si farà dei misteri della musica, con quelle sue parti invisibili, quelle frazioni che spiegano solo se stesse, quella misura intera dove l'intero si divide in tre metà...

L'obiettivo di questo insegnamento è "sapere che una cosa c'è, esiste". E "che questa cosa ha un nome": la didattica nozionistica è anche una didattica *nominalistica*²². È esemplare, in sede di studi avanzati, la normativa dell'armonia e del contrappunto.

I CONTENUTI NEL PARADIGMA STATICO

I contenuti da trasmettere sono scelti dall'insegnante, ovviamente, non dall'allievo. Questa è anche una didattica *autoritaria e dirigistica*. «Non avrai altri contenuti al di fuori dei miei». Se ne può vedere un'applicazione frequente in quelle aule di strumento musicale dove l'allievo è forzato a seguire e rispettare rigorosamente le prescrizioni del maestro. Il brano da suonare è imposto dall'insegnante, scelto, inutile dirlo, fra quei pochi che l'insegnante a sua volta imparò nell'aula del suo maestro; e va suonato esattamente con *quella* dinamica, *quell'* agogica, *quella* stessa diteggiatura che il maestro considera inviolabili. Alternative prospettate dall'allievo non sono ammesse: «Chi qui dentro è il maestro: tu o io?». Nella composizione il maestro ha pronta una precisa sequenza di norme che l'allievo deve assimilare finché non sono diventate sangue del suo sangue. Dimentica che il suo progetto non è quello dei suoi allievi; anzi, addirittura «ignora che essi ne abbiano uno, prende la propria definizione di musica come la sola che esista, non vede intorno a sé che succedanei inferiori e scambia così per impegno formativo l'arroccarsi in un universo chiuso»²³. Un caso sorprendente è offerto da quello che chiamerò, vedremo, il «*ghigno*» di *Pablo Casals*.

Ai principi nozionistico e dirigistico si ispirano largamente gli stessi programmi di musica delle nostre scuole fino agli anni Quaranta del secolo trascorso. Che l'istruzione musicale in Italia sia ancora saldamente impiantata su quei programmi all'inizio del XXI secolo (l'aurora del nuovo secolo ha visto la vita dei conservatori regolata ancora da leggi scritte fra il 1912 e il 1930) è uno straordinario caso della forza inerziale posseduta dai sistemi didattici, una forza capace di conservarli vivi e vegeti anche quando il mondo intorno è cambiato da decenni²⁴.

Questo paradigma educativo trova una sua giustificazione storica in quella che chiamerei la *clonazione generazionale*: il fatto che paradigmi e processi della vita reale – i valori, le posizioni socio-economiche, gli strumenti della comunicazione, gli stessi oggetti materiali – venissero trasmessi tali e quali da una generazione all'altra, o meglio, con modificazioni troppo impercettibili per poter essere evidenti alla generazione successiva (non a caso le innovazioni brusche erano segnate da traumi: interdizioni, repressioni, condanne, fino ai roghi). La stessa struttura dell'istruzione era basata su un rapporto insegnante/allievo di tipo artigianale, proprio dell'apprendistato: l'allievo imparava il mestiere, lo stesso mestiere, alla bottega del suo maestro; e del maestro doveva perciò fare proprie tutte le convinzioni e le procedure.

La spiegazione più immediata del successo del paradigma statico è che è “facile”: per l’insegnante, naturalmente. Mantenere i ragazzi passivi e, perché no, un po’ intimoriti da cabale e rompicapi, è amministrabile molto più facilmente che renderli attivi. Il possesso delle nozioni (nomi, numeri, regole, assiomi...) è il segno dell’ubbidienza, dell’adeguamento all’adulto. Quante più nozioni l’allievo possiede al termine degli studi, tanto più riuscita appare all’insegnante la propria missione. Soddisfatto è l’insegnante che arriva a portare a termine “il programma”, cioè la quantità di nozioni prefissata. Il che naturalmente succede ben di rado, per il semplice fatto che le nozioni sono infinite: un infinito in continua espansione!

L’ansia da “completezza del programma” è uno dei malesseri più diffusi presso gli insegnanti, alimentata dall’inevitabile constatazione che la meta è irraggiungibile. Quest’ansia ha qualcosa a che vedere con quella provata dallo storico positivista, per il quale la missione dello storico doveva essere semplicemente quella di elencare il maggior numero di fatti²⁵.

IL CANONE MORALE

Le nozioni restano infinite anche se vengono selezionate secondo la loro “importanza”. Come si stabilisce l’importanza, nel paradigma statico? Consideriamo la selezione del repertorio musicale, da praticare e da ascoltare. È una selezione rigorosa, che ammette certi particolari contenuti e ne esclude molti altri, facendo pensare a quell’episodio di *Tom Jones*, il romanzo del settecentesco Henry Fielding, in cui il precettore Thwackum fornisce la sua definizione di “religione”: «Quando dico “religione” intendo la religione cristiana, e quando dico “religione cristiana” intendo la religione protestante, e quando dico “religione protestante” intendo la religione della Chiesa d’Inghilterra»²⁶.

In un clima del genere si può ben capire come il criterio che guida la scelta del repertorio musicale sia di tipo morale. Se ne faceva portavoce nel tardo Ottocento un personaggio singolare, il reverendo Hugh Reginald Haweis, ministro del culto di St. James, Marylebone, dal 1866 al 1901, anno della sua morte. Autore di opere teologiche e morali, trascinatore di folle con i suoi sermoni e le sue conferenze, giornalista, musicista, promotore di attività artistiche (era amico del pittore James Whistler), pubblicò nel 1872 un testo apposito, *Musica e morale*, il cui successo è tale che sessant’anni dopo ne uscirà la ventiquattresima edizione. C’è da credere che la sua fortuna, facilitata da una scrittura spiritosa e da una acuta sensibilità musicale, sarebbe durata ancora più a lungo se l’aperta germanofilia dell’autore non fosse risultata inopportuna a un pubblico, quello inglese, che si preparava ad affrontare in guerra la Germania di Hitler. È ai compositori tedeschi che deve andare l’assoluta precedenza negli studi, secondo Haweis, perché a loro Roma dovette cedere lo scettro della musica, a partire dal momento in cui la Germania, grazie alla Riforma luterana, «creò lo Spirito dell’Età Nuova»²⁷. È a quella benedetta terra musicale che l’educatore deve rivolgere le proprie attenzioni, al suo «sentimento vero, sentimento disciplinato, sentimento sublime», e non alle riprovevoli costumanze di un «popolo politicamente

degradato» come l'italiano, che usa la musica come «schiava dei sensi», portatrice di «emotività falsa, emotività abusata, emotività frivola»:

La musica tedesca è superiore all'italiana perché è espressione più sincera e più disciplinata delle emozioni.

Segue nel suo libro un accurato elenco dei compositori onesti e morigerati, da Gluck a Mendelssohn, a cui è dovuta la rispettosa attenzione dell'educatore.

Fra le tante esperienze da bandire, il melodramma è quello che ne fa maggiormente le spese: «Noi lo consideriamo, musicalmente, filosoficamente, ed eticamente, come un male pressoché assoluto». È «il genere musicale più irrazionale e irriflessivo». «La verità è semplice. L'opera è una mescolanza di cose che dovrebbero sempre esser tenute distinte: la sfera dell'emozione musicale e la sfera dell'azione drammatica». Sopravvive qui, in piena età vittoriana, l'etica puritana, che ancora nel XVIII secolo suscitava i sarcasmi di Joseph Addison.

Non stupisce che l'opera lirica non fosse presa in considerazione nei manuali inglesi di *music appreciation*²⁸. Ma nemmeno le canzoni popolari si salvavano dalla censura, e solo per la necessità di arrotondare il suo magro stipendio si potevano perdonare al musicista «le demoniache provocazioni di quel purgatorio ritmico conosciuto come *Quadrilla Band*»²⁹.

Di norma, le canzoni realmente popolari sono quelle che fanno appello ai gusti più bassamente spensierati [...], o ai volgari luoghi comuni della vita [...], o alle più fragili fantasie sentimentali.

Haweis aggiunge questa sorprendente osservazione, che pare scritta oggi, se solo sostituiamo certi festivalbar usa-e-getta alle ballate di strada:

La conseguenza è che le nostre ballate da strada non durano da un anno all'altro, quasi da un mese all'altro; vengono continuamente sostituite, non da canzoni che arricchiscono il patrimonio nazionale, ma da canzoni il cui scopo principale sembra quello di estinguere le precedenti, e quando ci sono riuscite muoiono anche loro, come le api dopo che hanno perso le ali.³⁰

Da noi l'opera lirica godeva di un prestigio indiscusso e pochi avrebbero sottoposto a censure morali il suo ascolto; e nemmeno l'opportunità di eseguirla a scuola. I canzonieri per la scuola fino a tutta la metà del Novecento e oltre dedicano sezioni importanti ai cori operistici, di argomento sacro, come «Dal tuo stellato soglio» dal *Mosé* di Rossini; patriottico, come «Suoni la tromba e intrepido» dai *Puritani* di Bellini; ma anche profano, come «Bel conforto al mietitore», dall'*Elisir d'amore* di Donizetti³¹.

Invece, anche da noi era il canto popolare a essere preso di mira. Negli stessi anni del reverendo Haweis, Michele Ruta, il direttore del Conservatorio di Napoli, lo definiva musica «girovaga»:

Se per le persone educate è solo un uggioso tormento [... essa è tale] da corrompere i costumi del popolo, e pervertirli ancora più di quello che non sieno pervertiti: e così

un mezzo di gusto e di moralità [cioè la musica] diviene mezzo di corruzione e d'incitamento a mal fare. Ed a questo aggiungi, che tal flagello tormenta e corrompe in tutte le ore del giorno, ed ancora in quelle che l'operaio si addice ad onesto lavoro, essendo da questa musica annoiato e distratto. Io ho visto le mille volte i giovanetti lasciare il lavoro per tener bordone alle immodeste canzoni, con grande sollazzo, ed eccitando lo scandalo e l'indignazione degli onesti.³²

Rosa Agazzi, l'illustre pedagoga del primo Novecento, così attenta all'esperienza musicale del bambino, chiedeva all'educatrice di praticare un «canto gentile», e di «contrapporre un argine» al cantare del popolo, alla canzone lubrica, l'urlo sguaiato della belva umana [...] la fiumana di lordure poetiche e musicali che, a dispetto della scuola e dei suoi educatori, insozzano l'anima dei nostri giovinetti e del nostro popolo.³³

All'origine di questo atteggiamento sta ancora Platone, per il quale la musica delle classi inferiori non deve contaminare le classi superiori: Invece che silenziosi, i teatri sono pieni di grida come fosse il pubblico ad intendere il bello e il non bello poetico, e al posto dell'aristocrazia è sorta una cattiva teatrocrazia [...] L'audacia ingenerò l'impudenza.³⁴

IL CANONE ESTETICO

È difficile dire se le preoccupazioni di Platone, di Ruta, di Rosa Agazzi fossero di tipo morale o piuttosto di tipo estetico, perché i due criteri s'intrecciano inestricabilmente fra loro. Quello estetico è il criterio ancora più esclusivo che il paradigma statico fa valere nella scelta del repertorio. Solo le musiche "veramente belle", le musiche esteticamente valide meritano di essere conosciute o praticate a scuola: «Le selezioni musicali [destinate all'ascolto] dovrebbero comprendere musica "buona" mentre dovrebbe essere esclusa la "cattiva" o impropria»³⁵.

Il ritornello si ripete anche nelle altre discipline, naturalmente: «I limiti di tempo e di energie [...] costringono a scegliere; ora io credo che fra la lettura della *Gerusalemme liberata* e la lettura di lettere private o cronache locali della seconda metà del Cinquecento sia giusto scegliere quella del Tasso»³⁶.

Il problema è decidere che cosa sia "veramente bello", o esteticamente eccellente. Ecco una risposta salomonica: «buona musica» è quella che «concilia tensione e distensione, simmetria e asimmetria nella struttura, anticipazione e sorpresa, cose che fanno dell'ascolto e dell'esecuzione una degna esperienza»³⁷. O ancora, secondo un pedagoga molto influente nel suo paese, Bennett Reimer: «Una cosiddetta opera d'arte è irrilevante per l'esperienza umana quando è debole nella struttura e superficiale nell'espressione»³⁸. Come si definisca la grandezza di un'opera d'arte, Reimer lo suggerisce in modo pragmatico: «I giudizi combinati di persone sensibili possono servire da guida approssimativa al grado di bontà di particolari opere, su una scala da buono a grande». Le persone sensibili sono gli intellettuali educati al concetto di bellezza artistica maturato in Occidente negli ultimi secoli. Quella di Reimer non è

un'idea originale, è solo l'ultimo segmento di una linea che risale almeno a Platone: «Ci sono rimaste molte antiche e belle composizioni musicali [...] Ne faranno l'esame e la cernita uomini che non abbiano meno di cinquant'anni, scelti a questo ufficio»³⁹.

Forti di questo assioma, numerosi ricercatori si sono industriati nel corso del Novecento a stilare classifiche degli autori più accreditati, con Johann Sebastian Bach che primeggia in ogni graduatoria, e gli autori del XX secolo che compaiono solo al 19° posto con Richard Strauss, e, al 40°, non certo con Webern o con l'americano Ives, bensì con il rassicurante Sibelius!⁴⁰ «Fra gli specialisti di musica esiste un notevole accordo in fatto di gusto», conclude Paul R. Farnsworth, trascurando il fatto che il gusto è *quello* perché *quello* è stato indotto dall'ambiente culturale e formativo di appartenenza, non esclusa la classe sociale: un circolo vizioso dunque, sul quale hanno buon gioco di infierire i sociologi⁴¹. Trent'anni prima di Farnsworth, John Mueller e Kate Hevner pubblicavano una ricerca che fece epoca, *Le tendenze del gusto musicale*, in cui mostravano le fluttuazioni della sensibilità estetica fra l'inizio dell'Ottocento e la fine degli anni Trenta del Novecento, verificata sui repertori delle maggiori orchestre americane. Gli autori arrivavano a fissare una serie di "norme", come il fatto che «il tasso di ascesa alla popolarità è direttamente proporzionale al tasso di declino»⁴²: ossia, quanto più rapidamente una musica si afferma presso il pubblico, tanto più rapidamente questo la abbandona. Per chi è alla ricerca di valori estetici assoluti la loro conclusione è frustrante:

C'è chi sarà offeso da questo prosaico trattamento delle arti, dove si suggerisce che la buona musica è effimera e transeunte. Preferirebbero credere che sia universale, che abbia un'attrattiva permanente e che nonostante le fluttuazioni ricompaia a reclamare il posto che le spetta, un posto commensurato ai suoi meriti. [Invece] il gusto musicale è una convenzione, che si comporta esattamente come avviene per ogni altro ambito dell'attività umana. Ad accompagnare questo gusto è la "coscienza" convenzionale che detta ciò che è "giusto" e ciò che è "bello" [...] Essa taccia i gusti diversi come inferiori o decadenti, e tende perciò a diffondere l'idea che quelli che sopravvivono sono quelli che meritano di sopravvivere.

Quale che sia la posizione che ognuno può assumere davanti a questioni così serie, resta il fatto che il bambino vive in un clima culturale che possiede i propri canoni estetici, ed è con questi che l'educatore si confronta. Per il paradigma statico, canone estetico e canone educativo coincidono. Ciò comporta che il repertorio da proporre ai ragazzi sia solo quello delle opere "maggiori" dei "grandi compositori" della storia della musica: beninteso, la storia europea, o eurocentrica⁴³. C'è chi opera selezioni ulteriori, senza accorgersi che così facendo porta acqua a chi non crede in valori estetici assoluti. Uno dei più fortunati manuali americani nella storia della *music appreciation*, ovvero educazione all'ascolto, era organizzato secondo una scala gerarchica, che poneva ai gradini più poveri la canzone popolare e alla vetta suprema la musica di Beethoven. «Tutta la musica d'arte precedente il XVIII secolo è

considerata un periodo di solo apprendistato o preparazione»⁴⁴. Gli autori applicavano il principio spenceriano dell'evoluzione come *differenziazione crescente*: Il primo movimento della Sonata Hammerklavier op. 106 sta alla Pastorale di Scarlatti come un cane o un cavallo sta a un'ostrica.⁴⁵

E il buon reverendo Haweis, dopo aver concesso che «la musica, in quanto distinta dai vari tentativi grossolani del passato, ha solo circa quattrocento anni di vita» (quindi inizia nel tardo XV secolo), ci offre la sua irrefutabile dimostrazione, ispirata agli assiomi della *filosofia perenne*: La musica civilizzata deve trionfare alla fine sopra ogni altro genere di musica, perché è basata su principi naturali scoperti una volta e per sempre, in grado di essere applicati e capiti universalmente.⁴⁶

Anche i nostri programmi della scuola media del 1963 imponevano la pratica e l'ascolto di musiche «la cui validità sia consacrata dal tempo». Nell'esegesi di quei programmi il loro estensore, Giorgio Colarizi, raccomanda di praticare il canto autenticamente popolare, non popolaresco né popolareggiante, né tanto meno leggero [...] Né la musica ricreativa in senso lato, né, in senso più ristretto, la cosiddetta “musica leggera” debbono aver mai posto nella Scuola Media.⁴⁷

Al criterio morale e al criterio estetico Colarizi affianca un terzo criterio: la semplicità strutturale (che Reimer invece considera una «debolezza»): anche questa definita in assoluto, su una scala dall'elementare al molto complesso. Il menù è pronto: sì alle musiche di danza, però non le sarabande di Bach, per quanto stupende, ma sul genere della *sarabanda* in sol per clavicembalo di Padre Martini [...] non il *Valzer* di Ravel ma il *Bolero* [...] *Petruska* sì, ma non l'*Histoire du soldat* [...]; l'*Aria sulla IV corda* di Bach sì, ma non i larghi e gli adagi ariosi sul genere del *Concerto italiano*.⁴⁸

La musica “colta” europea, dal gregoriano a Stravinsky (più in qua appare a questi autori rischioso spingersi), è considerata il risultato massimo a cui ha saputo giungere l'umanità in campo musicale. Ogni nazione europea rivendica il suo speciale primato. Invece le musiche “etniche”, originali dell'Asia, dell'Africa e degli altri continenti, sono considerate forme inferiori, da lasciare fuori dalle nostre aule. L'esclusione è affermata, come più crudamente non si potrebbe, non solo fra ideologi di triste memoria («Come volete che la gente senza tradizione e senza storia si commuova dinanzi al divino, senta la religione del sublime? – sentenziava una “camicia nera” – È mai possibile che un negro comprenda un Raffaello o un Beethoven?... Egli è un primitivo che s'inebria alle musiche sincopate»)⁴⁹, ma addirittura nei programmi ministeriali per il nostro istituto magistrale, scritti nel 1952 e in vigore fin quasi ai nostri giorni, dove si prescrive all'insegnante di fornire ai suoi studenti «brevi cenni sulle più importanti espressioni dell'arte musicale nei paesi civili» (il programma non si spinge a precisare quali siano i paesi civili e come si possano distinguere dagli incivili)⁵⁰.

Anche gli strumenti musicali sono soggetti a discriminazione. Periodicamente, nel dibattito fra gli insegnanti dei cicli primari, ai convegni o sui fori telematici, ricompare la censura di questo o quello strumento, ora il flauto dolce ora la melodica ora certe percussioni. Nei conservatori di musica strumenti come la fisarmonica o il sax sono entrati solo nel 1992, dopo lunghe resistenze da parte di chi li giudicava non all'altezza della tradizione accademica.

I MERCANTI NEL TEMPIO

A fare maggiormente le spese della censura sono ancora oggi le musiche pop, rock, e congeneri; la *popular music*, come si usa dire. Le contestazioni giovanili crescenti nel corso degli anni Sessanta vanno di pari passo con l'irrompere del rock-and-roll. E gli educatori cominciano a occuparsene seriamente, a partire dai suoi luoghi d'insorgenza, i paesi anglosassoni. Il clima è già rovente quando la più influente rivista americana del settore, il «Music Educators Journal», mette a confronto i due opposti orientamenti. Il primo suggerisce timidamente di prendere in seria considerazione le predilezioni musicali dei giovani; il secondo, dopo un'accurata analisi dei tratti musicali del rock-and-roll, sentenzia:

La musica popolare come tale non ha bisogno di essere insegnata nelle scuole pubbliche. Non deve. Questa musica si regge da sé. Il compito dell'educatore musicale è perpetuare la musica d'arte occidentale e aprire le porte della sua accoglienza nella mente dei ragazzi della nazione. Per farlo, non occorre che gli insegnanti si uniscano nelle faccende di crescita degli adolescenti. Gli studenti perdono presto il rispetto per gli insegnanti che cercano di adeguarsi alla loro cultura. Vogliono che i loro insegnanti parlino delle bellezze passate della musica dei maestri.⁵¹

La questione non fa che proporre in termini nuovi, su un universo musicale rivoluzionario, un fenomeno che solo l'autoritarismo sociale in passato aveva tenuto represso sotto la cenere: la rivendicazione dei giovani a una cultura distinta da quella dei padri. Negli anni Quaranta era il jazz, la "musica sincopata", a sollevare le ansie degli educatori. «La gioventù – qui il problema acquista un'acuità singolare – si appassiona al jazz a tal punto che in più d'una famiglia si sono prodotti reali contrasti tra genitori e figli, a causa dei diversi gusti musicali»⁵².

Per riflettere anche in Italia su questa cruciale questione organizzai, con gli amici raccolti nella neonata Società Italiana per l'Educazione Musicale, un apposito convegno, il secondo dell'associazione, settembre 1970. Era la prima volta che l'argomento si affacciava apertamente nella nostra didattica. Gli insegnanti vi erano invitati a considerare la seguente ipotesi: è possibile, opportuno, necessario, oppure inopportuno, controproducente, nefasto, abbattere il muro che la scuola tiene tradizionalmente alto nei confronti della musica popolare? La semplice domanda fu ragione di scandalo. Il mese dopo, il giornale di un sindacato dei musicisti uscì con un'indignata protesta. Titolo dell'articolo: *I mercanti nel tempio*. Tempio: la Sala Verdi del Conservatorio di Milano, che ospitava il convegno; mercanti gli

irresponsabili che osarono profanarlo con la voce di Mina e dei Beatles⁵³. Conduttore del convegno, ero reduce dal IX Congresso dell'International Society for Music Education (ISME), aperto il 9 luglio a Mosca dal messaggio del presidente Kosygin, consapevole (erano gli anni della guerra fredda e di quella calda in Vietnam) del ruolo che l'educazione musicale avrebbe avuto per «favorire la comprensione reciproca e la fiducia fra le nazioni»; e seguito, il convegno, dal discorso inaugurale di Dmitrij Kabalevskij: «Se il divertimento [l'evasione cercata nel pop], diventa l'unico bisogno spirituale, conduce inesorabilmente alla saturazione, e in ultimo alla distruzione di tutti gli ideali e potenziali estetici». E di fronte al progetto di fare spazio al rock accanto ai classici: «Una posizione del genere potrebbe essere assunta grazie a una completa confusione [...]; significa in realtà capitolare». La resistenza che Kabalevskij propugnava rifletteva la posizione marxista-leninista teorizzata tanti anni prima da Lunacharsky, il Commissario del Popolo per l'Educazione: In certi paesi europei e americani, dove i giovani cominciano a contestare il modo di vita prevalente e pure la politica dei circoli dirigenti, quei circoli vogliono usare l'arte, deliberatamente e intenzionalmente, come mezzo per distrarre le menti dei giovani dagli importanti problemi sociali di oggi, dalle contraddizioni quanto mai aspre della vita contemporanea.⁵⁴

Pochi anni prima era uscita anche in Italia una implacabile requisitoria, radicale fin dal titolo del libro che la bandiva, *Le canzoni della cattiva coscienza: un testo ora largamente dimenticato dagli storici della canzone, che meriterebbe invece una nuova attenzione, non solo come documento di una stagione della nostra storia quotidiana, ma anche per la "passione civile" che animava, pur fra ingenuità e settarismi, i loro autori. Michele Straniero, Sergio Liberovici, Emilio Jona, Giorgio De Maria, nomi che pure hanno lasciato segni significativi nella storia della nostra canzone, passavano sotto il loro acuminato bisturi i meccanismi produttivi, la musica, i testi. Umberto Eco ne scriveva l'Introduzione, che ripubblicherà l'anno dopo in *Apocalittici e integrati*, il binomio concettuale in cui la cultura italiana imparerà a polarizzare l'emergente sodalizio degli intellettuali.*

A sollecitare la requisitoria dei nostri autori era stata la traduzione italiana, fresca di stampa, di *Dissonanze*, il testo in cui Theodor Wiesengrund Adorno denunciava il modo di ascoltare musica da parte degli individui regrediti, inchiodati a uno stadio di sviluppo infantile», [spinti alla] ripulsa idiota e tracotante di tutto quanto non è abituale [...]; gli ascoltatori regrediti si comportano come i bambini, e continuano a desiderare ostinatamente sempre la stessa pappa che gli hanno messo davanti una volta.⁵⁵

Adorno ritorna sull'argomento pochi anni dopo nella sua *Introduzione alla sociologia della musica*, dove oppone «arte superiore» ad «arte inferiore», questa identificata nella «musica leggera», che comprende «gli aborti orrendi dell'operetta viennese, budapestina e berlinese»: una «lurida fiumana» da cui «solo casualmente è emerso qualcosa di gradevole»; «i festini cui la musica leggera invita in permanenza i

suoi seguaci sotto il nome di “gioia per le orecchie” sono la trita quotidianità»⁵⁶. Riprendo più avanti la polemica di Adorno. La canzone appariva come il repertorio ideale dell’ascoltatore regredito. Il bisturi di Liberovici metteva a nudo le formule stereotipate a cui si provava a ridurla, prendendosela in particolare con la novità di quel 1959-60, il *terzinato* che da *Piove, Romantica, Tintarella di luna* scendeva a farla da padrone ormai nelle sale da ballo, nei festivals, alla radio, con uno stupefacente collettivo istinto al livellamento. Perché in fondo, passato lo choc della novità, queste *terzine* hanno perduto il loro valore espressivo assumendone piuttosto uno ora da ragnatela, da sbarre di prigione, ora da rullo compressore e da bombardamento a tappeto: sotto il loro peso le melodie vengono schiacciate, nelle loro maglie si dibattono convulsamente come ricercando uno spiraglio di aria e di libertà, peraltro irraggiungibile.⁵⁷

Che cosa direbbe il mio antico collega di conservatorio, sulla cui intransigenza gravava l’incancellabile ricordo personale di Auschwitz, se potesse oggi ascoltare il “rullo compressore” del beat digitale?

Liberovici, come Adorno, Kabalevskij e gli altri critici della canzone, non possono certo essere iscritti dentro il paradigma statico. Ma le loro ragioni servivano egregiamente a rinforzarlo. Forma della cultura di massa, la canzone veniva rigettata «negli inferi infra-culturali», come avrebbe detto Edgar Morin⁵⁸, sia da parte degli intellettuali di destra, che vi vedono un «divertimento di iloti, barbarie plebea», sia di sinistra, a cui essa appare «il nuovo oppio del popolo», forma di «alienazione nei consumi e nei “loisirs”, nella falsa cultura»⁵⁹. Nessun insegnante si sarebbe potuto permettere di richiamare dagli inferi la canzone per ospitarla nel purgatorio delle sue classi. Pena la paternale del Ministero, come abbiamo sentito dal già citato Giorgio Colarizi, allora direttore del Centro Didattico Nazionale per l’Istruzione Artistica.

Non stupisce che i ragazzi intervistati da tre nostri ricercatori mostrassero di essere sostanzialmente consapevoli della minore incidenza della scuola sui loro comportamenti musicali rispetto ad altri contesti: alla richiesta di indicare quali figure avessero influito sul proprio modo di vivere la musica, solo il 4,2% ha scelto la risposta “insegnanti”.⁶⁰

L’ALLIEVO VIRTUALE

Il maestro di musica che si rifà a questo modello ha ereditato il suo repertorio di musiche in una sequenza fissa dai suoi maestri, e lo ripropone con lo stesso ordine ai suoi allievi, a tutti i suoi allievi, quale che siano l’età, il temperamento, la struttura fisica, la vocazione, l’ estrazione sociale. Un curriculum standardizzato dunque, un meccanismo di clonazione generazionale, come dicevo. Un illustre pedagogista formulava un’ipotesi paradossale: se resuscitasse oggi un insegnante attivo un secolo fa, sarebbe sconvolto dalle innovazioni che vedrebbe intorno a sé, e noi possiamo ben capirlo. Come potremmo aiutarlo a riprendersi dal panico? Portandolo in una scuola: perché lì si troverebbe le cose proprio come le aveva lasciate. Certo oggi cambiano i vestiti e le cartelle, i libri di testo sono colorati, ogni aula è riscaldata con un

termosifone, e qualche scolaro indisciplinato fa squillare il telefonino. Ma quello che non è cambiato, o è cambiato poco, sono gli spazi prossemici, con i banchi schierati davanti al professore come i soldati davanti all'ufficiale; ed è soprattutto la struttura curricolare, il ventaglio delle discipline insegnate, il loro impianto metodologico. Arnould Clause è ancora più sconcertante, quando ci ricorda che i giovani studenti di scuola media superiore intorno al 1900 ricevevano, nei collegi, la stessa formazione, imparavano le stesse lingue, traducevano gli stessi autori, li commentavano nella stessa maniera, dovevano eseguire gli stessi esercizi, dei coetanei studenti delle scuole colte di Pergamo o di Alessandria nel II secolo a. C. o degli studenti dei collegi dell'Ancien Régime.⁶¹

La spiegazione di tanto immobilismo è semplice: la struttura dell'insegnamento statico è essenzialmente *autoreferenziale*. L'aneddoto raccontato da un pedagogista francese lo spiega meglio di una riflessione teorica. Allo studente viene chiesto che cos'è secondo lui la matematica. Risposta: «Sono le prove di verifica». «Ma chi le scrive?» «Beh, il prof di matematica». «E perché le scrive il prof di matematica?» «Per sapere se si può passare alla classe terza.» «Ma puoi immaginare che ci sono uomini e donne che hanno consacrato alla matematica l'intera loro vita, a volte hanno abbandonato la famiglia per la matematica...?» Risposta dello studente: «Ma in quale classe vogliono passare?» «La scuola ha questa formidabile capacità di fossilizzare i saperi, ossia di sganciarli dalle vibrazioni e dalle questioni forti grazie alle quali questi saperi si sono costruiti nella storia degli uomini»⁶².

Potremmo sostituire alla matematica il solfeggio, l'armonia, le tecniche strumentali... L'aneddoto lascia capire che specie d'insegnamento abbia ricevuto lo studente: un insegnamento fine a se stesso, di cui non si vede – certamente non lo vede lo studente – il nesso con il mondo, con la vita, con i significati. Una cabala da decifrare solo per essere promossi al grado superiore.

In questa didattica obiettivi e contenuti vengono decisi in base a valori assoluti, intrinseci – di natura scientifica o estetica o morale – identificati all'interno della disciplina. Una volta tolti dal flusso vitale, questi valori sono un ciarpame di ingombri morti, che ci si illude abbiano il potere magico di trasformarsi in “cibo dello spirito”. Vengono imposti sempre, a chiunque, in qualunque contesto didattico. Le peculiarità dell'allievo, o quelle ambientali, non sono prese in considerazione nella costruzione del curriculum. L'allievo è un recettore neutro, il cui unico compito è di appropriarsi il più e il più presto possibile di quei contenuti: gli stessi, per tutti gli allievi. Alla fine del percorso ognuno verrà valutato secondo un medesimo parametro – i contenuti di cui dimostrerà di essersi imbottito – e una medesima scala, possibilmente numerica, rapportata alla quantità delle acquisizioni possedute. Questo modello didattico, che il docimologo Benedetto Vertecchi chiama «*lineare*», ha davanti a sé «un *allievo virtuale*, dotato di caratteristiche medie. Spetta poi agli *allievi reali* colmare l'intervallo che separa le caratteristiche di ciascuno da quelle individuate per l'allievo virtuale»⁶³.

SEPARATI IN CASA

Le riflessioni precedenti non distinguono ancora fra i territori in cui l'educazione musicale trova applicazione. Quando si scende sul piano concreto gli obiettivi e i contenuti vanno declinati, com'è ovvio, in funzione dell'età del soggetto e della destinazione dell'insegnamento. Un conto è considerare il bimbo di una scuola materna, un altro è parlare di un ragazzo di scuola media, o di un universitario. E ancora, un conto è considerare l'educazione musicale nella scuola di tutti, un altro è pensare al giovane che frequenta un istituto musicale, conservatorio o scuola di musica.

Anche su questa gamma di possibilità il modello tradizionale sceglie la strada più facile, all'insegna della parzialità e della separatezza. Netta è la distinzione tra formazione specialistica, quella impartita negli istituti musicali, e la formazione di tutti, impartita nella scuola di base. Il modello tradizionale le considera entità radicalmente difformi quanto a natura, destino, organizzazione, metodologia e quant'altro; due istituzioni comunicabili fra loro solo in quanto la seconda possa funzionare come bacino d'utenza per la prima: un conservatorio è pur sempre interessato a individuare nella classe di educazione musicale del quartiere qualche possibile neofita da guidare lungo la scalinata che conduce al Parnaso.

Ma anche al suo interno, l'istituto musicale tradizionale vive questa rigorosa parzialità. La specializzazione è così alta che tutto quanto non vi è direttamente finalizzato è messo da parte, o è tollerato per l'utilità immediata che può recare alla specializzazione. Il caso esemplare di questo paradigma è offerto dallo studente di pianoforte, che "non ha bisogno" di cantare, di comporre o di improvvisare, di suonare altri strumenti. Vedremo tra poco le ragioni storiche di tale parzialità.

Se dall'istituto musicale spostiamo l'attenzione sull'educazione musicale generalizzata, rivivono le stesse parzialità che incontriamo dai tempi di Aristosseno. Non pochi didatti si raccolgono intorno ai poli opposti dell'operatività e della cognitività. Per l'influente americano James L. Mursell, «la pratica esecutiva è di gran lunga più importante dell'ascolto»⁶⁴. Alcuni dei più rinomati musicisti del Novecento che si sono occupati di scuola, come Carl Orff, Zóltan Kodály, Maurice Martenot, si sono dedicati pressoché esclusivamente alle attività produttive, trascurando nel proprio lavoro qualcosa che assomigli a una didattica dell'ascolto.

Theodor Wiesengrund Adorno è sì favorevole alla pratica musicale, e vorrebbe che il pianoforte tornasse in auge nell'educazione del ragazzo. Ma, in opposizione agli autori precedenti, suonare, e in secondo piano cantare, devono essere per lui mezzo, non fine: «Se il far musica e la distrazione manuale diventano fine a se stessi invece di rimanere mezzo» la pedagogia fallisce il suo scopo. Quale sia questo scopo, Adorno lo scrive all'inizio del suo saggio *Per una pedagogia musicale*:

Sviluppare le capacità degli scolari in modo che essi arrivino a comprendere il linguaggio della musica e le più importanti opere musicali, siano in grado di coglierne il senso quel tanto che è sufficiente per capirle, e giungano al punto di saper

distinguere la qualità e il livello delle opere e, mediante l'esattezza della percezione sensoriale, intendano l'elemento spirituale che costituisce l'interiore contenuto di ogni opera d'arte.⁶⁵

Nella prassi quotidiana della scuola dell'obbligo vive la stessa opposizione, che trova un notevole numero di adepti. La parzialità è più frequente nella scuola elementare, come nel caso della maestra che assolve l'obbligo musicale appioppato dal consiglio di classe insegnando ai bambini una canzoncina per Natale, una per carnevale, una per la festa dei nonni e una per la festa degli alberi⁶⁶. Più raramente nella media, dove gli insegnanti che si limitano al canto sono addirittura mosche bianche, orgogliose del loro saggio polifonico di fine anno. Schiacciati dalla massa delle tante pratiche musicali possibili, altri optano per una soluzione altrettanto radicale, votandosi esclusivamente al flauto dolce, o, in fiera polemica con i primi, a farsi apostoli di una robusta cronistoria della musica.

3

IL PARADIGMA DINAMICO

STATICO E DINAMICO: UNA CARRELLATA SULLA COPPIA

Prima di passare a considerare le alternative a quel modo di concepire e di vivere la scuola e l'educazione, è il caso di spiegare la scelta della coppia di termini statico/dinamico. È una coppia carica di significati e di storia, e non solo nella fisica, dove trova la sua sede primaria. La troviamo applicata infatti in discipline scientifiche come geologia, cosmologia, tecnologia, matematica, statistica, economia, informatica... Vale la pena ricordare, sia pure brevemente, almeno alcuni dei suoi impieghi, perché ognuno può illuminare il nostro stesso campo di lavoro.

Il paradigma dinamico è aperto al rinnovamento continuo dei tracciati, contro la rigida conservazione del passato. Così in urbanistica si guarda a una città: un organismo pulsante di vita piuttosto che un museo intoccabile. Anche il centro storico di Roma è soggetto a "piani dinamici" e "piani statici":

All'analisi *statica*, elaborata cioè una volta per tutte al fine di identificare le regole necessarie per il Centro Storico, si sostituisce una analisi *dinamica*, aperta ad ogni nuovo contributo conoscitivo futuro, indispensabile per arricchire nel tempo le regole fin da oggi indicate per i diversi tessuti della Città Storica. Piuttosto che ripetere a Roma un modello *statico* [...], si è allora scelto un modello *dinamico*, che anche per i tessuti più antichi non rinuncia a profittare delle future conoscenze per condizionare i futuri interventi.¹

L'educatore fa bene a prestare attenzione anche a queste cose: la scuola non è fatta solo di curricoli, ma anche di spazi, aule, palestre, laboratori, cattedre, banchi ecc.: si possono costruire e usare ispirandosi all'uno oppure all'altro dei due modelli.

Statica è una scuola che lavora a compartimenti stagni, e dimentica di essere una struttura organica le cui membra si legano e sollecitano vicendevolmente. La stessa alternativa si presenta nelle istituzioni. In questi termini si è discussa nel 2002, nella Regione Piemonte, una legge sulla protezione civile:

Al modello *statico* di protezione civile, datato anni sessanta, si è sostituito progressivamente [...] un modello *dinamico* improntato metodologicamente sulle “funzioni di supporto”; operazione resasi necessaria per favorire una riorganizzazione normativo-procedurale e per incentivare il coordinamento fra le componenti del sistema di protezione civile.²

I sociologi delle istituzioni (sanitarie, assistenziali, carcerarie...) colgono, nei modi ambigui con cui se ne parla, «una tensione concettuale che in qualche modo raccoglie tensioni effettive della vita sociale». Anche qui sono messi a confronto un paradigma, o modello *statico* (attribuito al sociologo Talcott Parsons e ai suoi allievi e all’etnologia classica), che privilegia «la tensione passiva consegnandoci una definizione reificata della istituzione. Da questo orientamento, l’istituzione viene intesa come un quadro strutturato e stabilizzato di attività sociali, di norme, regole e funzioni»; e un «modello *dinamico*», attribuito a studiosi come Cornelius Castoriadis, René Lourou, Georges Lapassade, i quali «a partire dagli anni ’40, hanno sottolineato la caratterizzazione *dinamica* dell’istituzione, evidenziandone in particolare la sua natura processuale»³.

Gli antropologi ci avvertono che cadiamo in un paradigma statico tutte le volte che escludiamo dai nostri repertori le manifestazioni di civiltà lontane. Nel suo fondamentale libro sulle esigenze della cultura nell’“era globale”, Seyla Benhabib mette in guardia dalle culture come «totalità *statiche*, ermetiche e autosufficienti», a pro di una nozione di cultura *dinamica*, capace di evolversi, di intrecciarsi con altre culture, di confrontarsi dialetticamente⁴. Ritrovo il concetto in un luogo singolare, dedicato alla traduzione della Bibbia in sardo:

Un modello *statico* di cultura arriva a vedere come dannoso e disgregante qualsiasi contatto di culture implicante un cambiamento. Di questo passo si arriva a volere una fossilizzazione delle culture e si riduce l’antropologia a museo etnografico di oggetti non più viventi. Ma una tale realtà è inesistente. Le culture sono in un continuo processo di adattamento a sempre nuove situazioni ambientali, interne ed esterne. È necessario perciò avere un modello *dinamico* e non *statico* di cultura.⁵

Chiudo questa carrellata con il filosofo Henri Bergson, che nel 1932 poneva la nostra coppia di termini alla base del proprio sistema, nella sua ultima grande opera, *Le due fonti della morale e della religione*. Le due fonti sono le due opposte concezioni etico-religiose: chiusa, dogmatica e conformista la prima, che Bergson chiama «statica», dove la morale è fondata sull’obbligo sociale, e dove la pratica religiosa si risolve nei rituali; aperta e creativa la seconda, quella dinamica, dove la morale si fonda sull’amore, e la religione sullo slancio mistico⁶.

Tutti questi riferimenti, tratti da campi di ricerca così diversi l’uno dall’altro, dovrebbero bastare ad autorizzare la nostra coppia anche per etichettare i due paradigmi, riguardanti insieme l’educazione in generale e l’educazione musicale in particolare, che queste pagine provano a descrivere. È la stessa psicologia che indaga sulla *identità personale* a fornire un orientamento sui fondamenti pedagogici

dell'alternativa statico/dinamico. Un'educazione dinamica è congruente con la stessa idea moderna di *persona dinamica*:

L'idea del sé come specie di *focus*, di nocciolo relativamente stabile della personalità degli individui, ha lasciato strada a una concezione molto meno statica e più dinamica del sé come qualcosa che viene costantemente ricostruito e rinegoziato in base alle esperienze, alle situazioni e alle persone diverse con cui interagiamo nella vita d'ogni giorno.⁷

FINALITÀ DINAMICHE

Dinamico è anche il modo in cui intendo qui i due paradigmi educativi (ne vedremo più avanti un terzo). Non sono cioè “entità” concrete, stabili, incomunicanti, ma piuttosto due “orientamenti”, due “tendenze”. Campi di valori e di azioni orientati in sensi opposti, al modo in cui si oppongono alto e basso, chiaro e scuro, forte e piano. Entro tali campi ogni insegnante assume una propria posizione⁸.

Insisto sul fatto di prospettarli come due orientamenti, non due entità. Soprattutto quando si prende in considerazione il paradigma dinamico: i suoi caratteri vanno intesi non rigidamente, dogmaticamente, pena la sua interna contraddizione. Questo vale in particolare per gli elementi della metodologia, a cui dedicherò una prossima pubblicazione. Per esempio, un aspetto che caratterizza il paradigma dinamico è l'importanza assegnata al *metodo euristico*, il metodo della ricerca e scoperta, o *problem solving*. Ma se pretendessimo di servirci solo di questo nell'insegnamento, rinunciando a momenti frontali, finiremmo con l'impovertire e irrigidire il nostro lavoro, imprimendogli paradossalmente una “staticità” di segno opposto⁹. Ripeto: qualunque “prescrizione” dinamica va assunta in modo dinamico, elastico, critico. Basti pensare che ogni opzione metodologica è chiamata a fare i conti con le situazioni concrete, con i contenuti, con l'età dell'educando. Per tenerci all'esempio precedente, se in una prima elementare il metodo della scoperta può occupare i tre quarti della mattinata, alle soglie della maturità il rapporto potrà essere invertito; non solo, ma la ricerca dovrà assumere forme ben più sofisticate e complesse.

Quali sono dunque i caratteri fondanti di un paradigma educativo dinamico? In primo piano balzano i valori, le modalità d'esistenza, le risorse che ogni individuo possiede come propria dotazione, come propria “cultura”. L'educatore prende atto prima di tutto dell'esistenza di una tale cultura, la cultura di un bambino o di un adolescente, dell'abitante in un quartiere di lusso o in una bidonville, di un nativo o di un immigrato, di un emotivo o di uno speculativo. Valorizza tale cultura particolare come fondamento su cui costruire il processo di crescita dell'individuo, quanto meglio sia consentito dalle sue risorse e motivato dai suoi bisogni.

Per rendersi conto che anche i bambini piccoli possiedono una propria “cultura musicale”, basta osservarli e ascoltarli quando giocano: da soli, nel dar vita a storie fantastiche; o in gruppo, nei loro giochi cantati. Le loro prestazioni vocali utilizzano, con frequenti spostamenti da un pia-no all'altro, sia forme cantate (con o senza parole) secondo moduli non necessariamente tonali; sia forme verbali, riccamente manipolate

nei tratti prosodici, i guizzi melodici della voce, la contrazione e dilatazione delle durate, gli squilibri intensivi, le deformazioni timbriche, manipolazioni che arrivano a sconvolgere la stessa struttura lessicale del discorso; e ancora, utilizzano interiezioni, onomatopée, oralismi. Il bambino in fondo non è che «un musicista-amatore»¹⁰.

Questa cultura musicale del bambino non è ovviamente un bagaglio innato: si è formato grazie all'educazione indiretta ricevuta dall'ambiente. Nel suo potenziale di espressione sonora entrano la ninna-nanna materna, la colonna sonora del cartone animato, il frammento della canzone televi-siva e tutta quella “musica del parlare”, quel quotidiano “concerto di voci” che le persone intorno a lui attivano giocando su intonazioni, ritmi, intensità¹¹.

Quando il modello statico nega al bambino il possesso di risorse originali, non può riconoscerle perché verosimilmente è stato lui a inibirle, mettendo in atto una sorta di “effetto Pigmalione” (lo vedremo più avanti). La prova ce la offrono quelle civiltà nelle quali il bambino è incoraggiato a partecipare sempre alla vita musicale della comunità. È per esempio il caso dei Venda del Sudafrica, studiati dal musicista e antropologo John Blacking. Analizzando le loro canzoni, lo studioso era colpito «dalla netta distinzione fra la natura pre-europea delle canzoni infantili e quella delle melodie adulte di matrice missionaria. Ciò indicava chiaramente i bambini come un'entità musicale separata, stabile e intatta, rappresentante un'unità culturale entro la società Venda distinta da quella adulta per età e circostanza»¹². Una cultura musicale autonoma dunque, che cresceva man mano che i bambini, diventati adolescenti, partecipavano alla cultura adulta, venivano inculturati attraverso quella che si usa chiamare un'educazione *informale*. Sono diventate esemplari in senso dinamico le esperienze delle scuole infantili di Reggio Emilia, a partire dagli scorsi anni Settanta, grazie all'opera del pedagogista Loris Malaguzzi: uno dei rari casi italiani che hanno avuto risonanza internazionale¹³.

Il modello che valorizza la cultura del bambino è propugnato da una vastissima letteratura pedagogica, accumulatasi nei decenni, o addirittura nei secoli, se includiamo – e per molti aspetti vanno inclusi – pensatori come Montaigne, Comenio, Rousseau¹⁴. Una definizione, fra tante:

Il fine dell'educazione [è lo] sviluppo delle facoltà dell'uomo per l'esplicazione sempre maggiore e più perfetta della sua attività creatrice di valori nel campo del pensiero, della vita morale e della vita pratica.¹⁵

Croce avrebbe aggiunto «nel campo estetico», distinguendo nel «campo del pensiero» la categoria dell'arte da quella della logica¹⁶. L'arte rientra tra i supremi valori ai quali educare la persona, almeno dalle *Lettere sull'educazione estetica* di Schiller¹⁷ in poi. Howard Gardner, un ricercatore particolarmente influente sulla scena pedagogica internazionale dei giorni nostri sintetizza i valori nella formula ancora più elementare e antica del “vero, bello e bene”.

Sogno un mondo abitato da persone che abbiano un grado elevato di istruzione e una disciplina mentale sicura; che siano capaci di pensiero critico e creativo nonché di

partecipazione attiva ai dibattiti su scoperte e scienze nuove, disposti ad affrontare rischi per quello in cui credono [...]. Noi abbiamo bisogno di cittadini in grado di riflettere scientificamente sulle nuove scoperte (per esempio la clonazione) e sulle nuove scelte personali rese possibili dal progresso [...]; di cittadini capaci di riflettere storicamente sulla società a cui appartengono e di mettere a frutto le proprie conoscenze storiche e politiche nel momento in cui dovranno decidere come votare a un referendum e come scegliere tra candidati con filosofie e orientamenti politici differenti; di cittadini capaci di riconoscere moralità e bellezza (al pari della loro assenza) e di coltivare quei valori nella propria vita.¹⁸

Nella pedagogia contemporanea si sono affermati valori dinamici che vengono contrapposti ai valori statici di società arcaiche: democrazia contro autoritarismo; rispetto per il diverso contro intolleranza; cooperazione internazionale contro egemonismo; e così via, fino alla stessa relativizzazione dei valori opposta a dogmatismo¹⁹. Un paradigma dinamico di educazione rinuncia a valori assoluti e a verità eterne:

Per questo senso della problematicità della ragione etica, il soggetto morale va educato ad un antidogmatismo di principio, che gli impedisca di assumere come criteri di azione principi attinti passivamente dalla tradizione.²⁰

Lo stesso autore, Giovanni Maria Bertin, individua, come «direzioni principali dell'educazione affettiva: educare alla sensibilità, al ludico, all'amore, alla religiosità», dove per sensibilità intende, «partecipazione profonda alla vita della natura [...] sentimento cosmico e panico della realtà tutta». Sul terreno dell'educazione religiosa, una posizione analoga è quella esibita da Norberto Bobbio, quando oppone la *religiosità*, come ricerca inesauribile del senso dell'esistere, alla *religione* come insieme dogmatico di dottrine, fissate come verità assoluta e inalterabile²¹. Scuola dinamica è quella in cui si riconosce a ciascun individuo il diritto di acquisire gli strumenti per partecipare pienamente alla vita della propria società. Il pedagogista Arnould Clausse ha lucidamente mostrato come le varie forme di educazione elitaria fossero sempre legate a interessi di casta in quelle società dove una piccola minoranza detiene i poteri e la massa le è subordinata. Chiama «società dicotomiche» le società divise in due, tra un'élite egemonica e una massa gregaria. L'educazione è riservata all'élite, con programmi che nei diversi periodi storici cambiano con il cambiare dei bisogni specifici delle diverse élite. Anche Clausse applica la coppia statico/dinamico per illustrare il concetto. Statica è per lui la «scuola idealista» delle società dicotomiche; dinamica è la «scuola realista» delle società pienamente democratiche²².

I documenti ufficiali della scuola italiana hanno fatto proprio il paradigma dinamico in maniera risoluta, almeno a partire dai programmi del 1979, dove si può leggere: La scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino [...]; potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro

sviluppo [...] in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.) [...]; favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale [...] e di consolidare] una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé.²³

Troviamo concetti analoghi in tutti i successivi programmi o curricoli ministeriali. Diritto allo studio, dunque, riconosciuto senza eccezione a tutti, non più solo a un'élite, e conseguente dovere della società di fornire a tutti i suoi componenti le occasioni e gli strumenti per crescere culturalmente. Ora si sta attenti a non predestinare le persone a ruoli sociali, quindi a ritardare il momento delle scelte professionali, finché l'intero arco delle potenzialità sia stato sufficientemente sviluppato, e ogni giovane sia in grado di orientarsi da sé sull'indirizzo da scegliere. Fino al 1963 si decideva la separazione dei destini personali quando gli alunni avevano undici anni. Il riordino dei cicli ha spostato avanti questo termine, all'età liceale; e nemmeno in un senso troppo vincolante: sappiamo che persino nel corso degli studi universitari si lascia aperta la possibilità allo studente di modificare il proprio percorso.

LE CITTÀ IDEALI

Inutile ripetere ancora una volta che un conto sono le affermazioni di principio delle menti illuminate, un altro è illudersi che siano fatte proprie anche dai governanti, dalla comunità, dalla scuola stessa: la scuola reale non riproduce la scuola sognata. E neppure dalle famiglie, o dagli studenti. Se il clima sessantottino è tramontato, non cessa di essere vera la messa in guardia di uno dei nostri pedagogisti più barricadieri, Francesco De Bartolomeis:

La attività didattica dell'insegnante si giustifica solo se riesce a promuovere l'iniziativa culturale dei giovani, la loro produttività personale, apprendimenti che ne ampliano progressivamente la sfera di responsabilità e di decisione. [Ma] la cosa che proprio non dobbiamo aspettarci è che la maggior parte degli studenti a vantaggio dei quali svolgiamo questa operazione sia dalla nostra parte [...]. Alcuni studenti difendono il loro asservimento forse con la stessa tenacia con cui gli asservitori difendono il loro potere.²⁴

Tutto ciò non ferma i pedagogisti dal disegnare le città ideali: con la speranza che le loro mappe possano essere tradotte in abitazioni da un numero sempre crescente di educatori. Per questo si impegnano ad analizzare sistematicamente non solo i presupposti sociali, politici, ideologici dei sistemi educanti, ma anche finalità formative, mete e obiettivi, e a farne un catalogo il più possibile esauriente.

Una delle prime tassonomie di obiettivi basilari, alla quale si riferiscono gli studi successivi, è quella elaborata alla metà del Novecento da Benjamin Bloom, che li raccoglie in tre grandi campi: cognitivo, affettivo, psicomotorio²⁵. Da allora sono molti gli autori che hanno elaborato proprie mappe o elenchi, non riferiti a questa o quella disciplina, ma a risorse per così dire radicali, di quelle che presiedono al

funzionamento dell'essere umano in tutta la varietà delle sue manifestazioni. Ancora più importanti di quelli disciplinari, se si vuole, perché ne condizionano il raggiungimento: se non so far funzionare le mie capacità logiche, o se non so accettare le conseguenze del mio comportamento, difficilmente potrò far progredire le mie specifiche competenze logico-matematiche o musicali.

“Capire” o “percepire” o “comunicare” sono esempi di queste funzioni radicali, necessarie per alimentare tutti i rami della vita umana. Il fatto che siano presi in considerazione come “finalità” o “obiettivi” dice che non vanno dati per scontati, ma vanno esplicitamente programmati nei percorsi educativi.

Sono le finalità, mete, obiettivi che vengono chiamati a seconda degli autori *trasversali* o *sovradisciplinari* o *transdisciplinari*. Una carrellata sistematica sull'intera questione è offerta da Viviane e Gilbert De Landsheere in un manuale che resta ancora esemplare. Vi possiamo leggere le finalità radicali dell'area cognitiva che Bloom raccoglie in sei grandi categorie: conoscenza; comprensione; applicazione; analisi; sintesi; valutazione. Oppure le finalità dell'area affettiva secondo Will French: realizzare se stessi; acquisire comportamenti adeguati all'integrazione nella propria comunità; diventare capaci di mantenere i rapporti appropriati imposti dalla vita nelle grandi organizzazioni. O ancora le finalità dell'area psico-motoria che Anita Harrow distribuisce in *movimenti riflessi*, *movimenti di base*, *attitudini percettive*, *qualità fisiche*, *movimenti di destrezza*, e infine *comunicazione non verbale* (sorprende qui l'assegnazione della «comunicazione non-verbale» all'area psico-motoria; la locuzione stessa è frustrante, perché definisce un campo non per quello che è, ma per quello che *non* è: *non-verbale*; la si ritrova spesso nei manuali dei programmatori educativi, che per lo più provengono da studi “verbali”).

Va aggiunto che i tre campi fondamentali, cognitivo, affettivo, psicomotorio, non possono essere intesi come separati l'uno dall'altro, incomunicanti; al contrario, si intrecciano indissolubilmente. Come ogni classificazione, anche questa è utile per la quantità e la qualità di informazioni che offre a chi deve operare concretamente, dunque all'insegnante.

TRANS-DISCIPLINE: CHI NE È TITOLARE?

Mi sembra opportuna un'altra puntualizzazione. Prendiamo obiettivi *logici* come “imparare a compiere sintesi” o “ricavare inferenze”. Sono abilità cognitive essenziali per scrivere lo svolgimento di un tema d'italiano, per capire un evento storico, per analizzare una composizione musicale o anche per eseguire un brano alla tastiera. Viceversa, il tema, l'evento storico, la composizione musicale retroagiscono contribuendo al progresso di quell'abilità cognitiva.

Sono conquiste altrettanto essenziali “saper rispettare l'opinione altrui”, o “imparare a conoscere i propri sentimenti”, o “valutare l'impatto che gli interessi materiali hanno nella vita della società”. Ma a quale disciplina appartengono? Chi deve farsene carico a scuola? In realtà, tutti questi sacrosanti obiettivi, che sembrano volteggiare come ectoplasmi sopra la cittadella curricolare, vagando come apolidi per i suoi ordinati e

consolidati quartieri disciplinari in cerca di attenzione e asilo, sono né più né meno che obiettivi specifici di discipline diverse da quelle che già occupano la cittadella; discipline riconosciute come tali – con il proprio statuto epistemologico e la loro collocazione nel sistema generale dei saperi – negli spazi, adeguati e degni della loro autorevolezza, loro assegnati negli studi superiori, universitari. Ricavare inferenze appartiene alla logica; rispettare gli altri appartiene all’etica; imparare a conoscere i propri sentimenti alla psicologia; valutare l’impatto che i bisogni materiali hanno nella vita delle società all’economia e alla sociologia; e così continuando.

Tutte queste non sono certo *transdiscipline*, o se si vuole lo sono tanto quanto sono *trans*, per lo scambio reciproco di nutrimento al quale ciascuna può partecipare, anche tutte le altre già attestate nella cittadella, l’italiano, o la matematica, o la geografia... Ed è a queste, e ai loro titolari di cattedra, che per convenzione o comodità vengono affidate nella vita della scuola.

Avviene a volte che l’insegnante presupponga tali capacità basilari (affettive, intellettive, etiche) tra i requisiti, o “prerequisiti”, le pretenda come condizioni per poter svolgere il “proprio” lavoro. È un segno di quanto siano considerate importanti; solo che è ben raro vederle possedute dagli allievi che iniziano il loro cammino scolastico; o meglio, il possesso di tali capacità è una finalità sempre aperta, dove il progresso non è mai raggiunto definitivamente. Eccole allora trasformarsi da requisiti in obiettivi, da programmare in modo esplicito e sistematico da parte dell’intero collegio docenti.

Anche l’educazione musicale ha bisogno che siano coltivate le abilità basilari: le abilità motorie sono fondamentali nella pratica musicale; quelle affettive sono non solo funzionali alla vita della classe e al rapporto insegnante/allievo, ma sono essenziali ad esempio per cogliere la dimensione emotiva di una musica, o semplicemente per accettare un certo repertorio; quelle cognitive, infine, sono quelle che presiedono ai processi stessi del produrre e capire la musica.

In termini pratici, dunque, ciò esige che ogni consiglio di classe metta esplicitamente in cantiere gli obiettivi radicali (che assumono così l’investitura di “trasversali”), e che ogni insegnante li assuma all’interno dei propri percorsi. Anche l’insegnante di musica. E questa sarà una ragione non da poco perché l’insegnante di ciascuna materia abbia a disposizione un monte ore di lezione che gli consenta questo supplemento di lavoro: un supplemento della disciplina di titolarità – in direzione etica, logica, psicologica e via continuando – a volte più nevralgico dell’ambito familiare²⁶. Occorrerebbe forse tendere a un contatto paritetico tra ciascun docente e la sua classe; salvi gli inevitabili aggiustamenti resi necessari dai diversi compiti disciplinari. Solo così è possibile che ogni insegnante si assuma il diritto/dovere di non limitarsi a considerare se stesso un semplice trasmettitore di contenuti disciplinari, ma un educatore.

L’INTELLIGENZA EMOTIVA

Non si può nascondere un rischio di fondo, che troppo spesso è ben più che un rischio. La preoccupazione per i risultati disciplinari ha infatti sempre spinto in secondo piano, o del tutto ignorato l'allestimento di un esplicito curriculum formativo delle risorse radicali: in particolare di quelle che sono state variamente chiamate "risorse socio-affettive", l'*intelligenza personale*, l'*intelligenza emotiva* (forse perché sono direttamente esercitabili all'interno di discipline legate al corpo più che al verbo, alla dimensione estetica più che a quella razionale, alle pratiche creative più che a quelle ripetitive; insomma, più al drappello disciplinare che si costituisce fuori dalla terna – o piuttosto all'ambo – del leggere/scrivere e far di conto?). Il risultato di una simile deriva cognitivista della scuola produce esiti come questi:

Operatori del commercio, dell'industria e del terziario trovano che anche quando i nuovi assunti possiedono le competenze richieste per le loro mansioni, difettano spesso delle risorse interpersonali necessarie per avere successo nel mondo del lavoro.

Questo rammarico ha spinto Daniel Goleman a reclamare che all'uso del QI, il quoziente intellettuale preso in considerazione in certe selezioni, si affianchi almeno un QE, o quoziente emotivo²⁷. Noi possiamo tranquillamente aggiungere che il rammarico non va diretto solo al mercato, riguarda anche le istituzioni musicali, le orchestre, gli enti lirici, le case discografiche e via dicendo.

Anche a scuola, anche nell'ora di musica, come più spesso avviene in tutte le altre ore della giornata scolastica, troppo spesso si mette il cervello davanti al cuore, il razionalismo davanti all'affettività:

Spesso la cultura delle emozioni è bandita dall'insegnamento musicale, che troppo spesso ha il fare intellettuale di un corso di scienze. Questo modo di procedere è dovuto all'incomprensione della vera natura della musica e dei suoi rapporti con l'essere umano. [...] La sensorialità uditiva del bambino, pur se spinta a un grado di sviluppo normale [...] non basta da sola a fornire musicalità. Bisogna ancora – condizione essenziale per la giusta intonazione – che il bambino *reagisca affettivamente* al suono. L'apatia, la mancanza di emozione musicale entrano spesso in gioco quando l'allievo stona.²⁸

Il coinvolgimento affettivo è essenziale anche per la memoria: la memoria affettiva collabora «all'elaborazione della memoria mentale che è un elemento indispensabile al lavoro musicale. Grazie alla sensibilità affettiva, la memoria sensoriale si trasforma in immaginazione riproduttiva. Il bambino desidera riprodurre un suono che ha lasciato nella sua mente un'immagine uditiva»²⁹. Vedremo quanto sia importante agire sull'affettività per far scattare il meccanismo della *motivazione*.

Mentre le finalità cognitive e psicomotorie sono da tempo elencate nei programmi scolastici, solo da poco vengono fatte oggetto di proposte curriculari esplicite le finalità affettive ed etiche. Renderle esplicite vuol dire chiedere a ogni insegnante di mettere in cantiere attività finalizzate a specifici obiettivi affettivi ed etici. Ecco un loro possibile elenco, tutt'altro che completo, che estrapolo da varie classificazioni³⁰:

Abilità autocentrante. Sapere:

- conoscersi fisicamente
- apprezzarsi fisicamente
- apprezzare le proprie prestazioni
- ascoltarsi, conoscere i propri stati d'animo
- guardare gli aspetti positivi delle cose
- reagire ai “vissuti” negativi, non cadere nella depressione
- accettare i non-apprezzamenti altrui (nel senso di non entrare in crisi in occasione di disapprovazioni)
- conoscere le proprie risorse speciali
- desiderare di migliorare le proprie risorse negli ambiti in cui ci si sente lacunosi
- conoscere le proprie “vocazioni”
- essere curiosi verso le novità
- capire che la comprensione non comporta la confusione di sé con l'altro

Abilità di relazione. Sapere:

- ascoltare gli altri
- affrontare “civilmente” le questioni interpersonali
- partecipare costruttivamente a una discussione
- respingere quelle pratiche sociali che dimostrino scarsa considerazione per gli altri
- aiutare i membri del gruppo a svolgere i compiti comuni
- adoperarsi per risolvere le situazioni conflittuali
- lavorare insieme agli altri per portare a termine un lavoro
- accettare i ragazzi che esprimono opinioni diverse dalla propria
- accettare consegne dai compagni
- guidare una discussione/un'assemblea
- riconoscere eventuali errori
- accettare il “diverso” come persona (capire che il diverso non è il negativo; che il comportamento altrui che risulta inspiegabile, irritante, è tale in quanto incompreso; e che la comprensione dissolve la carica irritante)
- vivere il “diverso” come possibilità di arricchimento
- giudicare senza pregiudizi
- accettare le norme della comunità scolastica e civile
- saper godere delle buone prestazioni altrui (gestire l'invidia)

- apprezzare le manifestazioni della cultura
- essere disponibili a riconoscere la “maestria”
- sorridere davanti alle più diverse situazioni (senso dell’humour)³¹
- amare la vita

Non dovrebbe essere difficile per un insegnante di musica individuare obiettivi ed esperienze che gli permettano di contribuire al perseguimento di queste finalità. Non era stato Platone, nel passo spesso citato della *Repubblica*, ad affermare che «non s’introducono mai cambiamenti nei modi della musica senza che se ne introducano nelle più importanti leggi dello stato»³²? Tutto si lega nella vita dell’essere umano.

L’insegnante di musica ha poi il compito di far maturare abilità specifiche della propria disciplina. Abilità, o meglio *atteggiamenti*, ossia la condotta psicologica e mentale che si tiene davanti all’esperienza musicale. Gli atteggiamenti che reputiamo essenziale promuovere nell’alunno si definiscono meglio se li mettiamo in opposizione a quelli che intendiamo far superare (*v. tabella alla pagina accanto*).

UN CASO SPECIALE DI COMPETENZA TRASVERSALE: L’EDUCAZIONE LINGUISTICA

L’accademismo e il formalismo dell’educazione statica allestiscono per il bambino una giornata scolastica all’insegna della sedentarietà. La scuola “carta e penna” (che potrebbe domani essere sostituita da una scuola “monitor e tastiera” conservando interamente la sua natura) non compromette solo la dimensione corporea. È probabilmente la prima responsabile della crisi di motivazione che gli alunni esibiscono. Carta e penna, o, se si vuole, una forma di “iperverbalismo”: la tendenziale riduzione delle discipline ai loro contenuti e alle loro procedure *verbalizzabili*. Un aspetto paradossale della scuola carta e penna è che nemmeno l’oralità viene garantita dall’iperverbalismo: tanto che può passare, senza sospetto che qualcosa non funzioni, anche la più sconcertante “sclerosi prosodica”, l’incapacità dello scolaro di adoperare espressivamente la propria voce. I risultati sono quotidianamente sotto le nostre orecchie: basta ascoltare, se si resiste allo strazio, come parlano abitualmente molti nostri uomini politici, o anche radio- e telecronisti.

Non è questa la sede per far risuonare qualcuno dei tanti campanelli d’allarme che, nella storia dell’educazione e della cultura, sono stati agitati al fine di mettere in guardia contro quella che l’antropologo Marcel Jousse chiamava l’«algebrosi verbale», ovvero contro l’invadenza, la prevaricazione del verbale³³. La nostra cultura è pur sempre quella che pone al principio della Creazione il Verbo. Una critica dell’iperverbalismo non mette ovviamente in questione la centralità del linguaggio verbale nella comunicazione, a cominciare dalla comunicazione didattica. Due sono piuttosto le riflessioni a riguardo. La prima riguarda l’effetto controproducente che può essere provocato dalla forte sperequazione tra ambito verbale (o addirittura meta-verbale) e non-verbale, dall’estrema specificazione del primo, dall’eccesso di esercizio. Periodicamente, ministri e uomini di cultura se la prendono con le difficoltà

linguistiche dei ragazzi. Hanno senz'altro ragione. Ma la competenza linguistica dei ragazzi è straordinaria se paragonata alla loro competenza musicale. L'adulto medio delle nostre città può pur usare il condizionale al posto del congiuntivo, può prendersi le più colorite licenze ortografiche, può ignorare il significato di termini inconsueti. Ma se sapesse usare la parola così come arriva a usare il suono musicale, il suo linguaggio non andrebbe al di là di quei «verbosauri» di cui parlava il linguista Sapir: grugniti e muggiti da cavernicolo.

	Acquisire	Superare
<i>1</i> <i>Verso sé</i>	confidenza con le proprie risorse, con la propria musicalità e con i propri mezzi corporei atti a estrinsecarla	inibizioni mentali e operative (vocali e gestuali) alla pratica sia riproduttiva sia produttiva (creativa)
<i>2</i> <i>Verso il suono</i>	disponibilità – attenzione, concentrazione, curiosità, piacere... – nei confronti di ogni oggetto/evento sonoro/musicale	atteggiamenti di <i>amusia</i> , come incapacità o difficoltà di concentrazione acustica; <i>apatia</i> , sottovalutazione – nei confronti dell'esperienza musicale; rifiuto dei generi musicali "altri" rispetto al genere dominante
<i>3</i> <i>Verso gli altri</i>	accettazione – rispetto, interesse... – verso le scelte e le manifestazioni musicali alternative (dei compagni, degli altri in generale)	atteggiamenti di intolleranza
	autonomia di giudizio nei confronti dell'esperienza musicale	atteggiamenti di dipendenza e gregarismo
	disponibilità/piacere a socializzare l'attività musicale	solipsismo operativo
<i>4</i> <i>Verso il pensiero</i>	disponibilità a mettere in discussione le proprie scelte operative e le proprie interpretazioni dei messaggi musicali	atteggiamenti egocentrici
	relativismo. «Instaurare la convivialità con le proprie idee [...] impedendo loro di identificarsi con il reale» ³⁴	atteggiamenti dogmatici

Se nonostante questa attenzione prevaricante per la parola l'educazione alla parola risulta lacunosa, il rimedio va probabilmente cercato nel palazzo della didattica

linguistica. Credo che serva a ben poco deprivare ancor più lo spazio minuscolo che ancora resta a quelle che vengono ghetizzate come “educazioni (o linguaggi) non verbali”. Non è mortificando l’immaginario sonoro, o visivo o corporeo, non è inaridendo le risorse fecondanti della fantasia, quella fantasia che prende corpo nei suoni, o nei colori, o nei gesti, non è così che si migliora la capacità del bambino di esprimersi con le parole. Che cosa potrà mai essere una maturità linguistica vuota di contenuti, di quei contenuti che arrivano alla nostra mente e al nostro cuore attraverso l’esperienza del mondo; insisto, anche attraverso il canale dell’ascoltare e del manipolare il suono?

Al contrario, non sarà proprio l’eccessiva attenzione alla parola, a scapito dell’umanità integrale della persona, che finisce per ritorcersi come un boomerang contro lo sviluppo stesso della competenza verbale? A questo proposito c’è l’interessante osservazione di uno studioso nordamericano:

La ricerca didattica dell’ultimo secolo ha mostrato che i bambini che spendevano parecchie ore al giorno per padroneggiare l’ortografia ottenevano risultati solo di poco migliori rispetto ai bambini che spendevano 15 minuti al giorno. Un dirigente che valuti gli insegnanti per la quantità di tempo che gli alunni tenevano col naso sui libri potrebbe venirne fuori con giudizi poco lusinghieri.³⁵

Seconda riflessione: proprio la centralità del linguaggio verbale dovrebbe collocare la competenza linguistica fra le tipiche competenze trasversali, e quindi fare dell’educazione linguistica un obiettivo assunto dall’intero corpo insegnante: non surrettiziamente, come surrogato a impegni che meglio caratterizzerebbero la disciplina, ma esplicitamente, come parte del proprio incontro quotidiano con gli scolari. Ciò permetterebbe di alleggerire il surplus d’impegno dell’ora di italiano (penso al paradosso di manuali di italiano che riserbano spazi ai “linguaggi speciali”: tecnologico, giuridico, musicale, economico, cinematografico, ecc.: linguaggi coltivabili, con maggior proprietà, efficacia e carica motivante, all’interno delle specifiche discipline). Andava in questo senso una legge del 1977³⁶, con due delle sue proposte. La prima introduceva il «colloquio pluridisciplinare» all’esame di licenza media: non dunque la dimostrazione di aver conquistato competenze soddisfacenti nei diversi ambiti disciplinari, ma il «saper colloquiare». La seconda sollecitava proprio esplicitamente un «rafforzamento» dell’educazione linguistica, di cui erano invitati a farsi carico i docenti di tutte le discipline. Perché mai l’insegnante di matematica o di musica non potrebbe e dovrebbe assistere i suoi alunni nell’ortografia, nel lessico e nella sintassi? Ma se spingiamo all’estremo la riflessione, potremmo giungere a un paradosso: se gli insegnanti di tutte le discipline hanno il compito di sviluppare la competenza linguistica degli alunni (e non c’è dubbio che ogni insegnante sappia assistere i suoi alunni nei progressi di ortografia, di sintassi, di lessico...), che bisogno ci sarà più... dell’insegnante di italiano, se non per allargare la conoscenza delle opere della letteratura? E anche qui, qualche spirito illuminato potrebbe avere dubbi, come accadeva a Guido Calogero:

Che cosa vuol dire insegnare “italiano”? Davvero crediamo che sia essenziale per la cultura di un giovane sapere chi era questo o quello scrittore? Insegnare italiano in modo serio significa addestrare il più possibile a parlare e a scrivere chiaramente, spiegando onestamente agli altri quel che si pensa, e cercando di capire quel che realmente pensano gli altri, al di là di ogni loro eventuale oscurità o retorica. E questo, com'è ovvio, lo si fa, o meglio lo si deve fare, parlando di qualsiasi argomento. Anche qui, insomma, come nel caso dell'educazione civica, sono tutti gli insegnanti di quella scuola, che già insegnano o debbono insegnare “l'italiano”, e non già soltanto l'insegnante di questa materia in senso specifico.³⁷

La stessa considerazione vale per l'educazione civica, dove l'attualità della riflessione di Calogero si verifica in fretta. “Educazione civica” continua a essere oggi nella grande maggioranza dei casi l'insegnamento, in modo catechistico, di documenti come la Costituzione Italiana, affidato all'autocrate della nostra tradizione scolastica, l'insegnante di lettere. Sentiamo il filosofo: l'educazione civica si crede che sia una nuova materia, e che si debba studiarla, poniamo, un'ora alla settimana. Ma la vera educazione civica non è quella che si acquista apprendendo nozioni di educazione civica. La sola educazione civica che conta è quella che s'impara attraverso il proprio comportamento in classe, nel parlare, nell'ascoltare, nel discutere, nel temperare i propri desideri d'intervento con le possibilità degli interventi altrui, insomma in tutto quello sviluppo delle capacità di convivenza che giustamente nelle scuole anglosassoni si chiama *citizenship*, e che è tanto diverso dalla nostra “buona condotta” quanto il “non parlare salvo che quando si è interrogati”, prescritto dal regolamento di disciplina militare, è diverso dall'ordinato dialogare degli uomini liberi. Di conseguenza, niente educazione civica in una scuola, se tale educazione è impartita solo da un professore e non da tutti, attraverso il loro stesso comportarsi con gli studenti in modo didatticamente adeguato.

IL «GHIGNO» DI PABLO CASALS

Rientriamo in un'aula di musica. Un'aula un po' fuori dall'ordinario, dove siede un docente d'eccezione, Pablo Casals. Ci guida il ricordo di un suo illustre allievo, Bernard Greenhouse:

Egli suonava una frase poi me la faceva ripetere. E se il movimento dell'archetto o la diteggiatura non erano esattamente uguali ai suoi, e l'enfasi all'inizio della frase non era la stessa, mi interrompeva e diceva: “No, no. Fallo così”. E tutto questo è durato per diverse lezioni. Stavo studiando la Suite in re minore di Bach ed egli pretendeva che io diventassi una sua copia in tutto e per tutto. Ad un certo punto, molto cautamente gli feci presente che io avrei potuto eseguire soltanto una povera copia di Pablo Casals, ed egli mi rispose: “Non preoccuparti di questo. Perché io ho settanta anni e presto me ne andrò, e le persone non si ricorderanno più del mio modo di suonare ma ascolteranno il tuo” [...]. Ero diventato davvero una copia del Maestro.

C'è da rimanere sorpresi: ma non è questo esattamente quello che fa ogni insegnante devoto al paradigma statico? E lo sarebbe infatti, se l'insegnamento di Casals si fermasse lì. Ma appena l'allievo è stato capace di diventare copia del Maestro, ecco il Maestro rimescolare le carte:

“Bene, adesso siediti. Metti a terra il tuo violoncello e ascolta la Suite in re minore”. E iniziò a suonare il pezzo, cambiando *ogni* movimento dell'archetto, *ogni* diteggiatura, *ogni* frase e l'enfasi della varie battute. Me ne stavo seduto, a bocca aperta, ascoltando l'esecuzione che era straordinariamente, assolutamente bella. E quando ebbe finito, si girò verso di me con un ampio ghigno sulla faccia e mi disse: “Adesso tu hai imparato come improvvisare Bach. Da ora in avanti, tu studierai Bach in questo modo”.³⁸

Lo stratagemma di Casals è illuminante. Il suo punto d'arrivo non è costruire un clone, bensì un musicista capace di iniziativa, capace di interpretare a modo proprio uno spartito. E per arrivarci gli fa capire che nella resa dello spartito possono esserci soluzioni diverse ed egualmente valide, e lo spinge a sperimentarle. Ma come sarebbe possibile per un esecutore arrivare a suonare “come egli vuole” se non sapesse suonare come sente fare da un altro? Saper “copiare” è un'abilità che vale la pena addestrare, come sa e fa ogni insegnante di arti visive.

EDUCARE ALL'AUTONOMIA

L'esempio di Casals, come si capisce bene, riguarda lo stadio avanzato degli studi, quando l'allievo ha già una forte carica motivazionale ed è proiettato sul futuro della sua auspicata carriera. Ma *mutatis mutandis* la strategia è trasferibile a ogni fase degli studi: sperimentare fraseggi diversi di un brano facile è un compito adatto anche a un bambino. È solo cercando e provando soluzioni personali che si conquista l'autonomia.

«Quale governo – ci si domanda – è il migliore? Quello che ci insegna a governarci da soli», è l'aforisma di Goethe spesso citato dalle sue *Massime e riflessioni*. In opposizione a una scuola che educa alla dipendenza, ecco una scuola che educa a essere se stessi, anzi a “diventare” se stessi: a sviluppare al meglio le proprie risorse e le proprie tipicità affettive, intellettive, fisiche, estetiche, etiche, pratiche. Dunque a costruire la propria autonomia. Alla *iniziazione* imposta dalla pedagogia statica, la pedagogia dinamica oppone l'*iniziativa* dell'alunno.

Un organismo vivente ha in sé il principio della sua identità e crescita; l'essere umano poi, a differenza degli altri viventi, ha un grande spazio di autocostruzione. Dove vado, dove voglio andare? La risposta dipende molto da me, da una mia scelta e decisione, dalla mia autocoscienza, autoconoscenza, autodeterminazione.³⁹

Il paradigma dinamico è un modello “autonomizzante”: aspira a far conquistare e padroneggiare i mezzi per orientarsi nel mondo, per agire positivamente, per compiere le proprie scelte, per decidere, per realizzarsi. Punta sulla realizzazione dell'io autentico, sull'interazione critica con gli altri, sul cambiamento. Gli psicologi della prima infanzia sanno quanto sia fondamentale per il futuro della persona conquistare l'autonomia nel movimento e nel controllo del proprio corpo: ogni freno, ogni

ostacolo alla piena conquista dell'autonomia del bimbo di uno, due anni prepara un adulto facilmente preda di sensi di vergogna e di dubbio⁴⁰.

Per il pedagogista Raffaele Laporta la libertà dell'educando è [...] il *fine assoluto* dell'educazione in quanto insegnamento, nel senso che è nel suo ambito, ossia attraverso l'esercizio di essa, che l'educando deve poter effettuare le scelte degli altri fini che la società gli propone.⁴¹

Per Carl Rogers, l'allievo ideale è quello «capace di iniziative; capace di scelte intelligenti; capace di adattarsi a problemi mutevoli; capace di far uso della propria esperienza in modo creativo; capace di lavorare cooperativamente»⁴². Può servire la metafora del *volàno*, la ruota pesante che si carica d'energia: «la scuola come volàno» è una scuola che fornisce energie, che imprime la carica; opposta a una scuola che rende esecutori ubbidienti e passivi di compiti preordinati dall'esterno.

Lo raccomandavano già i pensatori del XVIII secolo, in primo luogo Jean-Jacques Rousseau, musicista oltre che filosofo e pedagogista, che, va ricordato, occupa un posto importante proprio nella storia della didattica musicale. Per il suo contemporaneo Marchese di Condorcet:

Non si tratta di abolire le differenze d'ingegno fra gli uomini ma di far sì che tutti, anche i più modesti, diventino capaci di conquistare la propria indipendenza e di vivere ed agire secondo la propria ragione. Solo in tali condizioni la superiorità intellettuale e morale dei migliori diventa un bene di tutti e giova e non nuoce alla libertà degli altri.⁴³

Nella pedagogia statica l'autonomia è ammessa, quando è ammessa, come un risultato, scaturito chissà come, di un lungo addestramento alla dipendenza: obbedisci ciecamente per dieci anni ai miei comandamenti, e al termine possederai i mezzi che ti servono per vivere autonomamente. Non è un ritornello frequente in certe famiglie «all'antica», così come in troppi corsi di conservatorio? È il dogma dell'ubbidienza che torna a farsi sentire nei nostri istituti.

Nella pedagogia dinamica invece l'autonomia è un valore da alimentare, e va perciò esercitata gradualmente fin dall'inizio del rapporto educativo. E in tutti gli individui, molto o poco dotati: il volumetto *Educare all'autonomia*, a cura di V. Razzano e A.Z. Hobart, non è un generico manuale pedagogico, è uno dei Quaderni dell'Associazione Bambini Down⁴⁴. Se non rendiamo il bambino capace di imparare da solo, rischiamo di non insegnargli nulla di veramente essenziale per lui. «La missione della didattica – nelle parole di Morin – è di incoraggiare l'autodidattica»⁴⁵. In qualche modo, anche l'insegnante dinamico fa suo il compito che Giuseppe Prezzolini assegnava alla rivista da lui fondata, «La Voce», per i temi politici. «La Voce» «vuole educare piuttosto a scegliere un partito [vuole cioè fornire criteri di scelta] che insegnare quale è il partito che si deve scegliere; a formare delle capacità politiche piuttosto che una politica»⁴⁶.

Fine dell'estratto Kindle.

Ti è piaciuto?

[Compra ora il formato Kindle con 1-Click](#)

oppure

[Visita la pagina prodotto sul Kindle Store per ulteriori dettagli](#)

[Download Full Version](#)