

PAOLO SOMIGLI
Bolzano

L'EDUCAZIONE MUSICALE NELLE "INDICAZIONI PER IL CURRICOLO": TRA ESPERIENZA, PRODUZIONE, ASCOLTO

Le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* emanate nel 2007¹ richiamano più volte il concetto di 'esperienza'. Una delle «impostazioni metodologiche di fondo» per la primaria e la secondaria di primo grado recita proprio «valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti».²

Nella pedagogia del Novecento il concetto di 'esperienza' è tanto centrale quanto complesso. Come ha ricordato Franco Cambi, «l'esperienza è quel legame soggetto/mondo che è costitutivo di ogni vita vissuta e che sta alla base del pensare, dell'agire e del produrre. Ed è un legame in sé complesso e problematico».³ L'esperienza allora non coincide semplicemente con quanto ci è accaduto o ci accade di fare, vedere, sentire.

Quest'articolo riprende e sviluppa il mio intervento alla tavola rotonda *Le indicazioni per il curricolo* nel convegno *La musica tra conoscere e fare* (Università di Bologna; «Il Saggiatore musicale – SagGEM»; ADUIM; Comitato Nazionale per l'Apprendimento pratico della musica. Bologna, 16-17 maggio 2008). Per il testo base della sessione e una sintesi della discussione si veda la pagina web sul sito del «Saggiatore musicale» http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/attivita/2008/musicaconoscerefare/tavola_rotonda_I.php. Ringrazio Giuseppina La Face e Berta Martini per i preziosi suggerimenti.

¹ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Napoli, Tecnodid, 2007, p. 44. Il testo è consultabile in formato elettronico anche sul sito del «Saggiatore musicale – SagGEM»: http://www.saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/Indicazioni%20per%20il%20curricolo_310707.pdf. Sulla genesi delle *Indicazioni per il curricolo* e la loro architettura concettuale si veda G. PAGANNONE, *Funzioni formative e didattiche della musica*, in *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, a cura di A. Nuzzaci e G. Pagannone, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 113-156. Al momento di mandare in stampa questo articolo è stata immessa online dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca la bozza della revisione del documento all'indirizzo internet http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_129; il documento non ha ancora completato l'iter per la promulgazione e pertanto non ha valore conclusivo né efficacia legale; peraltro non comporta sostanziali cambiamenti sotto i profili qui trattati.

² *Indicazioni per il curricolo* cit., p. 44.

³ F. CAMBI, *Esperienza*, in *Le parole della pedagogia*, a cura di F. Frabboni et alii, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, pp. 99-101: 100.

Del resto – basterebbe forse rammentarlo solo di sfuggita – almeno da Dewey in poi è chiaro che non c'è davvero esperienza finché non c'è riflessione: «Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza un qualche elemento di pensiero» è il celebre asserto di John Dewey.⁴ E così la scuola s'è affermata anche come realtà che accompagna il ragazzo a ricostruire, attraverso la riflessione, la propria esperienza (Dewey definì appunto l'educazione come «ricostruzione continua dell'esperienza»)⁵.

Il pensiero pedagogico del Novecento ci conduce dunque a un'idea ampia e non immediata d'esperienza. Ed è chiaro che se per un verso un progetto formativo non può prescindere dalle esperienze spicce dell'individuo, per un altro verso non può neppure schiacciarsi su di esse, o porsi come obiettivo la loro conferma.⁶ Così, quando ci s'imbatte nel concetto di 'esperienza' in un testo dalle valenze pedagogiche e didattiche (e le *Indicazioni* lo sono) non si potrà pensare di cavarsela a buon mercato, e scorgervi *sic et simpliciter* un'esaltazione della quotidianità o di quanto a un ragazzo capita o è capitato di fare, ascoltare, vedere.

Difatti, l'obiettivo a cui le *Indicazioni* mirano con la 'valorizzazione dell'esperienza' è la costruzione del sapere attraverso l'«ancorare nuovi contenuti» su un patrimonio acquisito. E quest'operazione presuppone che l'allievo sia reso consapevole di quel patrimonio, ne conosca le potenzialità, la ricchezza, e anche i limiti. Se per un verso, come Dewey ricorda in *Esperienza e educazione*, l'ipotesi dell'esistenza di un flusso continuo dell'esperienza è condizione per un'educazione che sia miglioramento dell'uomo, per un altro verso non tutte le esperienze si equivalgono a questo fine: «il principio della continuità dell'esperienza può operare [anche] in modo da arrestare un individuo su un basso piano di svolgimento, incapace di un'ulteriore crescita».⁷ E poiché «ogni esperienza è una forza propulsiva», «la maggiore maturità dell'esperienza che dovrebbe possedere l'adulto in quanto educatore lo mette in grado di valutare ogni esperienza del giovane da un punto di vista in cui non può porsi chi ha meno matura esperienza».⁸

In conformità con questi principii, se da un lato le *Indicazioni* sottintendono che la scuola deve saper leggere nella sua natura complessa e multiforme quel rapporto fra il soggetto e il mondo che è l'esperienza, dall'altro postulano

⁴ J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), Milano, Sansoni, 2004, p. 157.

⁵ J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico* (1897), in ID., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954, pp. 3-31: 18. Cfr. anche S. SCHULZ, *Esperienza*, in *Le parole della pedagogia* cit., pp. 101-103.

⁶ Anche su questo aspetto può esser utile rinviare a J. DEWEY, *Esperienza e educazione* (1938), Firenze, La Nuova Italia, 1949, dove l'autore sottolinea il ruolo dell'educatore nel valutare le esperienze in vista del progetto formativo ed evidenzia alcuni aspetti problematici della continuità dell'esperienza.

⁷ DEWEY, *Esperienza e educazione* cit.; anche in *Il mio credo pedagogico* cit., p. 187.

⁸ *Ibid.*

ch'essa debba anche aiutare il ragazzo a intraprenderne la lettura (si vedano le pagine 44-45 del documento).

Se dunque la sfida della scuola è trovare nella vita dei ragazzi elementi cui «ancorare nuovi contenuti», ciò non dovrà avvenire solo sui sentieri della semplice quotidianità, magari dell'abitudine, o dell'occasionale. E tanto meno potrà puntare a una semplice legittimazione di quella quotidianità. In questa prospettiva, la scuola può scoprire e far scoprire nel suo carattere di esperienza addirittura l'assenza d'un'esperienza (nel senso corrente): anch'essa ha una ricaduta sulla crescita della persona, e contribuisce – magari in senso riduttivo – al legame fra il soggetto e il mondo («ogni esperienza influenza in qualche modo le condizioni obiettive sotto le quali saranno fatte le esperienze future», ci ricorda Dewey).⁹

A fronte della scarsa familiarità dei giovani italiani con la musica, dal punto di vista sia tecnico sia storico sia anche di fruizione (spesso limitata alla produzione più commerciale),¹⁰ le ricadute di queste problematiche sull'educazione musicale possono essere molte. Una piuttosto significativa riguarda il problema dei generi. La questione di quali musiche debbano essere al centro dell'azione didattica è complessa e dibattuta.¹¹ La scuola non deve certo ignorare il carattere multiforme del mondo musicale contemporaneo o i generi e gli autori con cui i ragazzi hanno più familiarità. Nondimeno, non può e non deve neppure temere d'avventurarsi su sentieri poco noti ai ragazzi e magari in apparenza distanti dalla loro quotidianità e dalle loro abitudini.¹²

Affronterò qui il problema per quanto riguarda la musica cosiddetta "classica", o musica d'arte. Essa è presente nella quotidianità ridotta perlopiù a *jingle* pubblicitario o suoneria telefonica. A scampoli e brandelli, dunque, non si può dire sia estranea alla vita dei ragazzi. Ma nella sua effettiva consistenza è sempre più distante dalle esperienze dei giovani. Eppure è un elemento costitutivo della cultura storica e antropologica europea; e come tale incide sul nostro relazionarci col mondo (con la nostra *esperienza*) molto più di quanto a tutta prima non penseremmo. Non si tratta evidentemente di pensare a un'educazione musicale che si concentri solo sulla musica classica. Più semplicemente si tratta di ribattere la necessità di un'educazione musicale che non emargini questa musica sulla base della sua supposta distanza dall'"esperienza" dei ragazzi, ma anzi ne riconosca apertamente il ruolo formativo, al pari di quanto avviene ad esempio

⁹ *Ivi*, p. 186.

¹⁰ Si veda G. GASPERONI - L. MARCONI - M. SANTORO, *La musica e gli adolescenti*, Torino, EDT, 2004.

¹¹ Cfr. *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, *passim*.

¹² Cfr. L. BIANCONI, *La musica al plurale*, in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, a cura di L. Zoffoli, Napoli, Tecnodid, 2006, pp. 71-76; ora in nuova edizione, ampliata, in *Musica Ricerca e Didattica* cit., pp. 23-32.

con la storia dell'arte e con la poesia di Dante.¹³ Una scuola che non si muovesse in questa direzione amplificherebbe una situazione drammatica testimoniata anche da ricerche empiriche e statistiche.¹⁴ Di più. Tradirebbe alcune proprie finalità dichiarate peraltro dalle stesse *Indicazioni*: l'alfabetizzazione culturale e l'arricchimento dello studente tramite il contatto con «espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e altri luoghi».¹⁵

Una maggior puntualità in questo senso nel documento sarebbe stata invece utile. Le *Indicazioni* stesse ci forniscono esempi in tal senso per Italiano (dove si parla di Dante) o per Arte e Immagine (dove si parla della storia dell'arte antica, medievale, moderna e contemporanea). Il timore di costruire steccati, invece, ha forse indotto per Musica a una certa vaghezza. Ma poiché non si tratta certo di costruire steccati, forse sarebbe stata utile una maggior chiarezza: una revisione delle *Indicazioni* come quella prevista al momento della loro emanazione sarebbe stata da questo punto di vista necessaria.¹⁶ L'auspicio è che la questione venga prima o poi ripresa, al limite nella semplice prassi, anche solo per scongiurare il rischio dell'esclusione di opere ed autori capitali per la cultura italiana ed europea, magari proprio sulla base del fraintendimento riduttivo del concetto di 'esperienza'.

Un equivoco però può presentarsi quando si parla di musica d'arte e si insiste sulla sua importanza nel percorso formativo: l'idea che il ricorso a questa musica, fruita di norma soprattutto a livello d'ascolto, fissi lo studente in un atteggiamento passivo. L'equivoco è duplice ed investe tanto il concetto di 'ascolto' quanto la musica d'arte e le sue potenzialità formative.

Ascoltare non è subire uno stimolo sonoro e l'ascolto musicale non è fruizione passiva. È anzi a tutti gli effetti un'attività e coinvolge l'individuo a livello cognitivo, emotivo, corporeo.¹⁷ Un ascolto "attento e intelligente" non si realizza in operazioni meccaniche ma richiede la capacità di analizzare e cogliere le

¹³ Cfr. P. SOMIGLI, *Sistema formativo integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola*, «Riforma & Didattica tra Formazione e Ricerca», XI, n. 1, gennaio-febbraio 2007, pp. 29-34.

¹⁴ Cfr. di nuovo GASPERONI - MARCONI - SANTORO, *La musica e gli adolescenti* cit.

¹⁵ *Indicazioni per il curricolo* cit., p. 20. Cfr. anche F. PINTO MINERVA, *Il diritto allo studio in un sistema formativo integrato e pluriculturale*, in AA.VV., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Roma - Bari, Laterza, 1999, pp. 90-108.

¹⁶ Cfr. anche G. LA FACE BIANCONI, *La musica tra conoscere e fare*, «Pedagogia più Didattica», n. 2, aprile 2008, pp. 95-102. La bozza della revisione delle *Indicazioni* fa purtroppo pensare che sotto quest'aspetto ci si trovi di fronte a un'occasione mancata.

¹⁷ Su tale aspetto si vedano M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli, 1985, (rist. accresciuta, 2002), pp. 50-116; G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot: la comprensione musicale e la didattica dell'ascolto*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale. Esperienze e riflessioni*, a cura di F. Comploi, Brixen/Bressanone, Weger, 2005, pp. 40-60; EAD., *La didattica dell'ascolto*, «Musica e Storia», XIV, 2006, pp. 511-541.

strutture musicali ogni volta incontrate, contestualizzarle, carpirne il senso; né l'operazione investe solo il versante cognitivo della persona, ma la coinvolge sul versante affettivo emozionale.¹⁸ Saper ascoltare si configura come una vera e propria competenza ovvero «capacità di utilizzare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in relazione a contesti d'uso significativi, tali da non richiedere solo prestazioni ripetitive, ma anche la soluzione di problemi».¹⁹ Saper ascoltare non è una semplice abilità, ma presuppone un livello logico superiore e si configura addirittura come una forma di *deuteroapprendimento*.²⁰ Da questo punto di vista, la musica d'arte può svolgere un ruolo formidabile, derivante tanto dalla sua capacità di rivolgersi al contempo e con pari efficacia alla sfera razionale e a quella emotiva della persona, e dalle sue caratteristiche di complessità, talvolta manifeste e talvolta occultate dietro un'apparente immediatezza, che in realtà è il frutto di scelte oculatissime (si pensi a certe melodie di Mozart; per esempio al tema principale del primo tempo del Concerto per clarinetto e orchestra in La maggiore K 622).

Né tuttavia l'attenzione alla musica d'arte comporta in sé uno sbilanciamento esclusivo sull'ascolto. Si può ricorrere a questa musica anche per la produzione. Esistono molti brani, ad esempio per coro, la cui esecuzione può far parte della proposta scolastica pur al di fuori di percorsi di pratica strumentale specifici: in una scuola primaria, ad esempio, si può realizzare, al termine di un percorso di educazione musicale ben strutturato, il coro dei monelli dalla *Carmen* di Bizet. Così come si potranno impiegare alcune tecniche compositive o taluni modelli formali sperimentati all'ascolto per attività di composizione o improvvisazione. Insomma, se, come le *Indicazioni* opportunamente prevedono, l'educazione musicale deve realizzarsi nel produrre e nell'ascoltare, nel fare e nel conoscere, il ricorso alla musica d'arte può rivelarsi funzionale ad entrambi: a un ascolto attento e a una produzione raffinata.²¹

¹⁸ Si veda DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum* cit., p. 67.

¹⁹ M. BALDACCI, *La struttura logica del curriculum tra obiettivi, competenze e finalità*, in *Indicazioni per il curriculum*, a cura di G. Domenici e F. Frabboni, Trento, Erickson, 2007, pp. 57-68: 59.

²⁰ Il deuteroapprendimento è un apprendimento di livello superiore e «consiste in processi tipo *l'imparare ad apprendere* e l'apprendimento di *abitudini astratte*»: M. BALDACCI, *La didattica generale come scienza dell'insegnamento*, in *La didattica dell'ascolto* cit., p. 498.

²¹ Si vedano i seguenti contributi di G. La Face Bianconi: *L'incontro con la musica*, «I Diritti della Scuola», I/1, 2004, p. 37 sg.; *L'educazione musicale*, «Riforma & Didattica tra Formazione e Ricerca», X, n. 4, settembre-ottobre 2006, pp. 35-37; *Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale*, «Riforma & Didattica tra Formazione e Ricerca», XI, n. 2, marzo-aprile 2007, pp. 15-21; si veda inoltre P. SOMIGLI, *From Onomatopoeias to Musical Form: Resources of the Circularity of Listening and Performance*, in *MERYC 2009*, a cura di A. Addessi e S. Young, Bologna, Bononia University Press, 2009, pp. 155-161. Sull'intera questione si veda *La musica tra conoscere e fare*, a cura di G. La Face Bianconi e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011.

L'ascolto, comunque, merita un'attenzione speciale. È soprattutto attraverso l'ascolto che ciascuno fa esperienza dei modelli della cultura e della comunicazione musicale, può prenderne consapevolezza, può imparare a comprenderli e anche a farne uso. L'ascolto, insomma, pone le condizioni per lo sviluppo della capacità di esprimere compiutamente sé stessi e il proprio rapporto col mondo attraverso i suoni e la musica (non dimentichiamo che le *Indicazioni* collocano la musica nell'area linguistico-espressiva). In quest'ottica, l'educazione all'ascolto è un aspetto essenziale d'una scuola che miri davvero a "valorizzare l'esperienza".