

FRANZ COMPLOI - SARAH SCHROTT
Bolzano

L'EDUCAZIONE MUSICALE IN ALTO ADIGE NELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE E NELLA SCUOLA: POTENZIALITÀ E SFIDE FUTURE

1. Introduzione

In questo articolo osserviamo la situazione dell'educazione musicale in Alto Adige e in particolare nella Libera Università di Bolzano, ovvero in un'istituzione preposta alla formazione dei futuri e delle future insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, e dunque di coloro che costituiscono per i bambini la prima figura istituzionalizzata di contatto con la musica. Lo faremo sulla scorta di un interrogativo di fondo: quali saranno le sfide e le potenzialità per poter arrivare a creare situazioni nelle quali le giovani generazioni possano trovare un profondo rapporto personale con la musica e sviluppare così un interesse alla musica per tutta la loro vita?

Uno sguardo in prospettiva longitudinale e uno di tipo orizzontale ci mostrano che una formazione musicale non continuativa ma saltuaria e mancante di contenuti di base di qualità non può portare i giovani a un'adeguata formazione musicale. Un sistema formativo composto da insegnanti musicalmente non abbastanza alfabetizzati riproduce sé stesso e "autogenera" l'analfabetismo musicale purtroppo ancora diffuso: succede infatti assai di rado che un bambino venga alfabetizzato musicalmente nella sua età "migliore", cioè fin dall'inizio della scuola primaria, e si formi in quel periodo una minima conoscenza della scrittura e lettura musicale. Come infatti hanno mostrato alcune ricerche di area psicologica, i primi dieci anni di vita corrispondono al periodo assai fecondo detto dello "open earedness", nel quale i bambini apprendono con le orecchie "aperte".¹ Eppure, nell'ambito dell'educazione musicale, nel nostro sistema scolastico non abbiamo avuto finora nessuna vera garanzia di qualità. Da una riforma all'altra si continua a cercare di risolvere i problemi sulla base del "Principio speranza": di fatto si spera che gli alunni imparino e conoscano la musica, sviluppino le loro doti musicali ecc., ma non si affronta realmente il problema, che è invece assai più complesso e chiama in causa tanto la scuola quanto, per quel che qui ci riguarda, l'Università nei corsi di Scienze della Formazione nei confronti dei futuri e delle future insegnanti.

Franz Comploi e Sarah Schrott hanno collaborato insieme al presente articolo e steso assieme l'introduzione e le conclusioni; Comploi ha quindi elaborato i paragrafi 2 e 3 e Schrott il paragrafo 4.

¹ Cfr. D. J. HARGREAVES, *The Development of Aesthetic Reactions to Music*, «Psychology of Music», 1982 (Special Issue), pp. 51-54.

2. *Potenzialità. Ovvero: la musica deve essere affrontata ogni giorno da tutti fino alla maturità, con insegnanti ben preparati, soprattutto nei primi dieci anni di vita*

Per affrontare e risolvere il problema dell'alfabetizzazione musicale anche in Alto Adige vengono offerti nella scuola parecchi percorsi di formazione musicali extracurriculari, sia nella scuola dell'infanzia sia nella primaria: si pensi, per esempio, al cosiddetto "Musikgarten", fondato da Lorna Lutz Heyge e molto apprezzato da bambini e genitori, basato sul fare musica assieme coi genitori ("musicking")² nell'età del nido e della scuola dell'infanzia (tali corsi vengono svolti soprattutto in collaborazione con le scuole di musica); oppure ai progetti di *musikalische Früherziehung* (propedeutica musicale), basati su una prospettiva proveniente dall'ambito germanofono o ad altre iniziative come quelle svolte in cooperazione con l'Associazione dei cori altoatesini (*Südtiroler Chorverband*) per la formazione vocale o con l'Associazione delle bande musicali (*Verband der Südtiroler Blaskapellen*) per quella strumentale. Tutte queste attività danno puntualmente una spinta molto forte alla formazione musicale; purtroppo però hanno durata breve: di norma pochi mesi, più di rado di un anno.

Da alcuni anni, tuttavia, l'Alto Adige dispone anche di una nuova legge sulla Formazione (*Neues Bildungsgesetz*), nella quale è prevista la collaborazione fra i diversi protagonisti della formazione dei ragazzi; in essa sono previste alcune attività aggiuntive tra le quali le alunne e gli alunni devono scegliere. Per gli alunni delle scuole primarie e medie è previsto un riconoscimento di 34 ore annuali di frequenza in una scuola di musica; ulteriori 34 ore possono inoltre essere riconosciute per progetti in collaborazione con le scuole di musica (per le scuole superiori le ore disponibili sono 57).

Ma quale sostenibilità ha un'educazione musicale che viene svolta solo in periodi circoscritti e non sempre, praticata solo per alcuni mesi e non più vissuta o esercitata per tutta la vita? Sia le cosiddette "competenze" sia il sapere musicale, se mai siano stati raggiunti in qualche momento, spariscono presto e devono essere ricostruiti. Dopo il ciclo nella scuola primaria, cosa cercheranno e troveranno questi bambini? Cosa e quanto rimarrà delle attività musicali svolte?

In questa situazione, ci troviamo così coi nostri studenti di Scienze della Formazione di fronte alla necessità di una laboriosa operazione di "rialfabetizzazione" di gran parte di loro. Dal momento che non viene richiesto un minimo di competenze o conoscenze musicali per l'accesso alla Laurea Magistrale a ciclo unico (come invece accade nelle *Pädagogischen Hochschulen* in Austria), solo circa un terzo dei futuri e delle future insegnanti arriva all'università musicalmente preparato e dopo aver coltivato costantemente una cultura musicale. Sarebbe

² C. SMALL, *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, Middletown, Wesleyan University Press, 1998, *passim*, delinea una teoria che definisce il termine 'musicking' come verbo che comprende tutta l'attività musicale, affermando che la musica non è una cosa, ma piuttosto un'attività.

però un'enorme potenzialità per il futuro se anche in Italia venissero richieste conoscenze musicali assieme a quelle di altri saperi (matematico, linguistico, storico e così via) per l'accesso allo studio. L'alfabetizzazione (musicale) infantile e quella di studentesse e studenti adulti costituiscono infatti due diversi percorsi con approcci e livelli di apprendimento diversi. Se la persona adulta non ha potuto sviluppare e costruire fin dall'infanzia un rapporto positivo con la musica, l'apprendimento musicale sarà per lei molto più difficile.

A tali problemi cerchiamo di rispondere a Scienze della Formazione. Eppure, le difficoltà non mancano. Infatti, anche se nel nuovo ordinamento sono aumentati i crediti e i laboratori di musica, alla fine, per esigenze organizzative dell'intero percorso di studio, ci troviamo pur sempre ad incoraggiare e stimolare i futuri e le future insegnanti a non aver paura della musica, delle note musicali, ad aprirsi alla musica, ad invitarli ad ascoltare e analizzare la musica per solo tre semestri di seguito (nel secondo e nel terzo anno).³ Anche in questo caso dunque ci chiediamo: che cosa e quanto rimarrà negli studenti una volta concluso il percorso?

Per questo, nella nostra prospettiva, finché un minimo di saper fare e di conoscenza musicale non saranno requisiti d'accesso per Scienze della Formazione, come succede altrove, la formazione musicale dovrà nutrirsi del "Principio speranza" senza forse riuscire a risolvere davvero il problema.

3. *Sfide. Ovvero: la necessità di coltivare una discussione sulla qualità*

La necessità di fare, ascoltare e conoscere la musica implica anche il possesso degli strumenti per leggerla e scriverla. Quest'esigenza è stata sottolineata e viene sostenuta da tanti musicisti, dalle neuroscienze, dalla psicologia e dalla pedagogia. Se, come insegnante, mi limito al *musicizing*, nonostante il mio sforzo e le mie migliori intenzioni non affronto un altro aspetto fondamentale dell'attività musicale, e cioè il saper leggere, scrivere, ascoltare ed esprimermi in musica e sulla musica. Vorremmo offrire tre testimonianze in merito a questo problema.

La prima risale a una decina di anni fa, quando la questione venne trattata da Giuseppina La Face Bianconi nell'apertura del convegno intitolato *La musica tra conoscere e fare*. Nel suo intervento, intitolato *La musica e le insidie delle antinomie*, La Face sottolinea «un'antinomia pericolosa: 'far musica' contro 'ascoltare', 'suonare' contro 'conoscere'. Sulla base di questa antinomia si è innescato un corto

³ Per un'introduzione descrittiva del programma educativo musicale della Facoltà di Educazione della Libera Università di Bolzano si rinvia a P. SOMIGLI, *Music Didactics at the Free University of Bozen-Bolzano*, questa rivista, VI, 2016, pp. 83-86, <https://musica-docta.unibo.it/article/view/6571> (ultimo accesso, 30.10.2019).

circuito potenzialmente pericoloso. [...] Noi sosteniamo che la formazione musicale ha bisogno del fare e del conoscere».⁴

La seconda ci porta a ritroso nel tempo, fino a Leopold Mozart. Conosciamo tutti il “metodo” Orff e l'importanza che esso dà allo sviluppo di esperienze vocali e strumentali, al movimento e alla danza. La notazione – il saper leggere e scrivere la musica – e l'apprendimento cognitivo appaiono aspetti di importanza marginale in esso. Il compositore sembra farne cenno solo una volta nei suoi scritti: nelle osservazioni del primo volume della *Musik für Kinder*: «Rufe, Sprüche werden, wie die ausgeführten Beispiele zeigen, rhythmisch fixiert und in Notenschrift festgehalten. (Man könnte denken, daß es sinnvoll wäre, gleichzeitig mit dem ersten Schreibunterricht die Kinder spielend in die Notenschrift einzuführen!)».⁵ La frase finale è in realtà una di quelle affermazioni che si trovano spesso fra parentesi o a piè di pagina ma hanno in realtà conseguenze considerevoli. Ne troviamo un esempio anche nella *Gründliche Violinschule* di Leopold Mozart. Proprio in una nota a piè di pagina egli evidenzia un problema cruciale nell'apprendimento del violino, ovvero la difficoltà a tenere e sfumare in maniera uniforme un suono lungo, e indica un suggerimento per risolverlo. In merito all'esecuzione del valore di semiminima, vi leggiamo infatti: «Es ist übel genug, daß es Leute gibt, die sich auf ihre Kunst sehr viel einbilden, und doch keine halbe Note, ja keine Viertheilnote [*sic*] spielen können, ohne sie in zwene [*sic*] Theile [*sic*] zu zertheilen [*sic*]. Solche Noten müssen stark angegriffen werden, und durch eine sich nach und nach verlierende Stille ohne Nachdruck ausgehalten werden. Wie der Klang einer Glocke, wenn sie scharf angeschlagen wird, sich nach und nach verlieret [*sic*]».⁶ Per quanto espressa in maniera quasi incidentale, proprio questa considerazione si è rivelata fondamentale per lo sviluppo della prassi interpretativa della musica antica su solide basi di tipo concettuale.

Il terzo esempio si riferisce infine alla violinista Anne-Sophie Mutter. La musicista parla della necessità di acquisire capacità analitiche di base già nella

⁴ G. LA FACE BIANCONI, *La Musica e le insidie delle antinomie*, in *La musica tra conoscere e fare*, a cura di G. La Face Bianconi e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 11-23: 12 e 16.

⁵ C. ORFF - G. KEETMAN, *Orff Schulwerk. Musik für Kinder* (Band 1), Mainz - London - New York, Schott, 1952, p. 161 («Rime e filastrocche sono, come gli esempi dimostrano, ritmicamente notati e fissati attraverso la notazione musicale. (Si potrebbe pensare che abbia senso introdurre i bambini senza fatica alla notazione musicale contemporaneamente alla prima lezione di scrittura!)», nostra traduzione).

⁶ L. MOZART, *Gründliche Violinschule* (1789, 3. Auflage), Leipzig, Deutscher Verlag für Musik, 1968, p. 44. («È piuttosto sgradevole che vi siano persone molto vanitose della loro arte e che però non sanno suonare una minima, o anche una semiminima, senza dividerla in due parti. Tali note devono essere attaccate con forza, e devono essere mantenute senza accento attraverso un silenzio che si perde gradualmente. Come il suono di una campana, quando viene colpita bruscamente, si perde gradualmente»; nostra traduzione).

scuola dell'infanzia ed espone un progetto di intervento scolastico nel quale «Kinder lernen, Kreise auf Notenlinien zu malen, hören die Noten an und erkennen ihre Höhe und Abstände zueinander. Das sind analytische Grundlagen. Nur mit ihnen kann man Kinder in der ersten Klasse mit kindergemäßen Musikstücken, etwa mit der Oper *Hänsel und Gretel* konfrontieren. Wer keine Noten lesen kann, bleibt ein Musik-Legastheniker».⁷ Secondo la violinista, mancano i saperi musicali di base perché nei nostri sistemi scolastici la formazione culturale non ha peso, mentre al contrario si sostiene la formazione musicale solo degli specialisti. Con la musica come “*Edutainment*”, divertimento nel tempo libero, esigiamo troppo poco dai ragazzi. A otto anni li lasciamo ancora riempire dei bicchieri di plastica con pietre o qualsiasi altra cosa che loro possono agitare vigorosamente (si pensi, per esempio, alle attività di costruzione di strumenti musicali) e l'insegnante dirà «ecco, adesso avete fatto musica». Però così, ci fa notare Anne-Sophie Mutter, non hanno fatto musica: purtroppo hanno solo fatto dei rumori.

Oggi i giovani crescono in un mondo pieno di suoni e, con lo sviluppo e la varietà dei *media*, modi e abitudini di ascolto della musica sono molto cambiati. Ormai, nel secolo XXI, è possibile per chiunque condividere artefatti musicali-culturali su piattaforme internet e nei *social media*. Tuttavia, non si tratta perlopiù di composizioni complete e rifinite, ma di processi di *sound design* grazie ai quali il divario tra l'azione di musicisti dilettanti e di professionisti sta gradualmente diminuendo. Anche questo solleva la questione dell'importanza dell'alfabetizzazione e, ad esempio, della conoscenza della teoria musicale, e dell'educazione musicale in generale.

Su quali aspetti si potrebbe dunque puntare per affrontare le sfide del futuro? Ci pare utile sottolinearne alcuni:

- *promuovere una correlazione tra effettive competenze dei bambini ed esigenze curricolari*, per esempio attraverso lo stimolo alla creazione di semplici composizioni da parte dei bambini sulla base delle quali sviluppare poi processi di conoscenza di concetti ed elementi di teoria musicale (Michele Kaschub e Janice Smith forniscono degli esempi nel loro manuale *Experiencing Music Composition in Grades 3-5*);⁸

⁷ A.S. MUTTER, *Kinder müssen Noten lernen*, «Welt am Sonntag», 19.12.2004: risorsa online disponibile all'indirizzo: <https://www.welt.de/print-wams/article119443/Kinder-muessen-Noten-lernen.html> (ultimo accesso, 05.11.2019; «I bambini imparano a disegnare cerchi sul pentagramma, ad ascoltarle, a riconoscere la loro altezza e la loro distanza. Queste sono basi analitiche. Solo con esse è possibile per i bambini confrontarsi in prima classe con brani musicali adatti a loro, come per esempio l'opera *Hänsel und Gretel*. Chi non sa leggere la musica rimane musicalmente “dislessico”; nostra traduzione).

⁸ New York, Oxford University Press, 2016.

- *favorire l'accesso a culture musicali diverse.* Come per esempio nell'apprendimento di una lingua straniera, anche nell'educazione musicale è importante mantenere la circolazione della motivazione e dell'esercizio. Nella loro esplorazione della musica, i bambini dovrebbero conoscere una varietà di spazi, espressioni ed esperienze musicali.⁹ Questo può avere successo solo con l'esercizio e l'uso quotidiano. Può essere d'aiuto introdurre per esempio gli adolescenti alla pratica dell'ascolto della musica tramite la riflessione critica sugli stessi brani di *popular music* da loro conosciuti per avviare un percorso di formazione sulla terminologia e sull'aspetto della qualità musicale;
- *riconoscere opportunità (e limiti) dei processi di educazione musicale nella realtà odierna.* Da un lato abbiamo i programmi di studio che si basano sulla conoscenza dei parametri musicali come la melodia, il ritmo, l'armonia, ecc. e dall'altro una cultura musicale sempre più legata al mondo digitale. Allora possiamo anche interrogarci su cosa significano aspetti quali la pubblicazione di musica su internet, il *crossover*, la manipolazione di musiche preesistenti ecc. Entrambi questi versanti hanno il diritto di esistere e possono beneficiare l'uno dell'altro. Si può così iniziare, anche con riferimento a strumenti digitali, un percorso con il *songwriting* e apprendere le basi di aspetti come melodia, ritmo, armonia, forma o sviluppare canzoni dai testi;
- *cogliere una risorsa nella multimedialità.* Il fatto che gli ambienti musicali dei bambini siano principalmente di tipo audio-visivo suggerisce che potrebbe essere utile affrontare il fenomeno anche dalla prospettiva della multimedialità, che riguarda le dinamiche del processo di comprensione attraverso un sistema nel quale parola, musica e immagine si completano a vicenda. Si possono utilizzare dei video musicali per introdurre i bambini ai fondamenti della musica, analizzando ad esempio l'orientamento nello spazio (ciò che si vede e si sente in primo piano e in sottofondo), la struttura e le sue modificazioni (ci sono elementi, motivi, *pattern* che vengono ripetuti o variati?), le emozioni, i sentimenti, gli affetti e gli effetti del materiale audio-video.

4. Uno sguardo ad un progetto di ricerca della Libera Università di Bolzano

Quanto abbiamo appena ripercorso illustra le problematiche che investono la nostra didattica universitaria come Facoltà di Scienze della Formazione. Oltre ad essere ente formativo, l'università è però anche ente di ricerca e sta dunque promuovendo da diversi anni attività mirate all'intervento diretto sulla formazione delle nuove generazioni per rendere possibile, almeno in linea teorica, una maggior competenza musicale dei propri futuri studenti e dei futuri insegnanti e cercare di individuare possibili modelli operativi esportabili. Al contempo, queste attività hanno una ricaduta immediata sulla didattica e sulla formazione degli

⁹ Cfr. *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*, a cura di P. S. Campbell e T. Wiggins, New York, Oxford University Press, 2013.

studenti attuali. Esse infatti possono venir frequentate dai nostri stessi studenti sia nei termini di una collaborazione o di una ricerca mirata alla tesi di laurea, sia in maniera più occasionale, ma capace di coinvolgere un maggior numero di studenti, nel corso delle lezioni della materia.

Ci concentreremo adesso in particolare su un progetto di ricerca chiamato “Kinder als Musiker” (Bambini come musicisti). Tre classi della scuola primaria hanno svolto delle lezioni strumentali per un periodo di tre anni con uno strumento ad arco (violino e/o violoncello). La Libera Università di Bolzano ha finanziato il progetto per il triennio (in aggiunta alla precedente fase pilota di un anno) e in questo contesto ha investigato criticamente il tema del *musicizing* in classe con strumenti ad arco. Attraverso la collaborazione tra le scuole partner e l'università, il progetto ha mirato anche ad offrire agli studenti della Facoltà la possibilità di contribuire ad esso dal punto di vista pratico e metodologico, di sviluppare competenze ed esperienza nel campo della pedagogia musicale con tirocini e seminari di educazione musicale, e di avere infine una possibilità concreta di ricerca per le tesi di laurea o, come nel caso di chi scrive, della dissertazione dottorale.

Le attività del progetto hanno sostituito nella scuola le normali lezioni di musica di un'ora a settimana con lezioni di strumento. Tutti i bambini delle prime tre classi hanno avuto la possibilità di avvicinarsi alla musica tramite il violino o il violoncello, in combinazione con il canto, il movimento, la danza, e la pittura, usata come mezzo di introduzione alla lettura e alla scrittura musicale. Nell'attività si è cercato inoltre di mantenere un linguaggio metaforico vicino al mondo infantile ma basato sempre sull'ascolto.

I cardini concettuali e teorici della ricerca si fondano sulla sempre maggiore diffusione di progetti di musica in classe dai primi anni Novanta.¹⁰ Pur utilizzando diverse forme di organizzazione e di strumentazione, la pratica musicale di gruppo sta infatti diventando sempre più importante nelle lezioni di musica. La decisione di fare musica in classe, però, implica inizialmente un orientamento molto determinato verso la pratica musicale e una specializzazione rispetto ai possibili contenuti, metodi e obiettivi dell'insegnamento musicale. Nondimeno, in questo tipo di approccio per come finora è stato per lo più realizzato, la definizione degli obiettivi e le stesse motivazioni di fondo rimangono spesso generiche e superficiali, e non ben supportate dal punto di vista empirico e scientifico. Per questo, simili progetti di musica in classe sono esposti a molteplici e talvolta contraddittorie esigenze e richieste senza approdare a un risultato di sintesi. In tale situazione è però necessario che l'insegnante agisca in modo sistematico, mirato e competente. Nel contesto di questo studio, dunque, l'educazione musicale viene esaminata in un percorso che si pone come processo dinamico tra diverse esigenze educative, nella prospettiva di un bilanciamento tra le differenti

¹⁰ Cfr. J. BÄHR, *Klassenmusizieren*, in *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, a cura di W. Jank, Berlino, Cornelsen, 2005, pp. 159-167.

componenti tecnico-strumentali, teoriche ed emotivo-intuitive. In quest'ottica, l'insegnamento della musica si colloca all'intersezione fra la trasmissione di conoscenze, abilità e competenze musicali e la sollecitazione di un vivo e attivo interesse per la musica attraverso il riferimento a componenti di tipo emozionale. In questo contesto, avvicinarsi alla musica attraverso la pratica del violino (o del violoncello) e rafforzando così il proprio rapporto personale con la musica costituisce una sfida formativa sia per gli insegnanti che per i bambini.

Il campione di questa indagine è costituito da tre insegnanti di musica e dagli allievi di una classe di lingua italiana e due classi di lingua tedesca in Alto Adige. Lo studio si basa sui principi procedurali della Grounded Theory Methodology in connessione con un approccio etnografico.¹¹ Al fine di approfondire una riflessione sui fondamenti dell'approccio e sui suoi obiettivi educativi, sono state inoltre condotte interviste sia con gli insegnanti di musica coinvolti nel progetto sia con gli alunni, a proposito delle loro esperienze durante le lezioni di musica e sull'importanza della musica nella loro vita e come materia scolastica. Osservazioni di tipo partecipante sono state infine incluse per indagare la pratica d'insegnamento, per affinare la domanda di ricerca, per costruire un rapporto di fiducia con i bambini e gli insegnanti e per facilitare il "campionamento teorico"¹².

Lo scopo di questo progetto di ricerca che, come abbiamo accennato, pone al proprio centro il bilanciamento di spinte spesso considerate come divergenti, è quello di dare un contributo alla discussione sulle classi di musica nelle scuole pubbliche. Di fronte ai crescenti cambiamenti sociali, politici ed educativi in atto nella società odierna, l'auspicio è che la riflessione sulle potenzialità e le sfide dell'educazione musicale possa ricevere un contributo utile dai risultati di questa ricerca: essi infatti per un verso riflettono obiettivi educativi divergenti e per l'altro si soffermano sulla percezione da parte di insegnanti e alunni del ruolo e del significato della musica come materia nelle scuole elementari. Così, questo studio intende contribuire a definire il ruolo delle classi di musica all'interno del sistema educativo per affinarne l'immagine e al contempo offrire un intervento che, per quanto affidato a un docente esterno, si sottrae all'episodicità che caratterizza spesso questo tipo di iniziative e si prolunga su un triennio.

5. Conclusioni

Oggi siamo messi a confronto con musiche diverse, con diverse modalità di accesso alla musica, alla sua pratica e alla sua conoscenza; esistono molte potenzialità e sfide da affrontare ed esistono numerosi "gusti" musicali, basati anche

¹¹ K. CHARMAZ - R. MITCHELL, *Grounded Theory in Ethnography*, in *Handbook of Ethnography*, a cura di P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland, London - Thousand Oaks - New Delhi - Singapore, Sage Publications, 2001, pp. 160-175.

¹² B. G. GLASER - A. L. STRAUSS, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Mill Valley, The Sociology Press, 1967.

su un determinato livello di conoscenza culturale. Nuove forme di insegnamento, come per esempio progetti di musica in classe, contribuiscono a creare un paesaggio scolastico musicale molto colorato e variegato sul quale è necessario mantenere alta l'attenzione

Una delle grandi sfide nel futuro sarà certamente nell'ambito delle tecniche digitali. Già adesso i nuovi curricula danno sempre più importanza a quest'elemento. Tuttavia rimane un interrogativo di fondo, ovvero se si è destinati a una cultura pienamente digitale oppure si riuscirà a mantenere un bilanciamento fra la cultura digitale e le tecniche culturali e musicali create e pervenute dalle nostre culture del passato, anche per non perdere "l'anima" o "lo spirito" di quel mondo dell'indicibile rappresentato dalla musica per come si è sinora configurato. Oggi inoltre, se per un verso dominiamo uno spazio globale, per un altro verso sembriamo trovarci in difficoltà a dominare il tempo, o meglio a gestire i tempi lunghi necessari allo studio e all'approfondimento dei fenomeni musicali, a creare situazioni nelle quali le nuove generazioni possano trovare un profondo rapporto personale con la musica e possano sviluppare in maniera costante e approfondita un interesse per la musica che le accompagni per tutta la vita. Il compito dell'insegnamento della musica sarà quello di permettere agli alunni di sperimentare la musica come pratica e conoscenza, cioè di consentire loro di esprimersi tramite la pratica e l'ascolto in attività musicali di vario genere a seconda della diversità dei contesti musicali, e offrire loro una formazione musicale continuativa e attenta ai contenuti.

Come scrive Don Lorenzo Milani: «La prima lingua straniera è un avvenimento nella vita del ragazzo. Deve essere un successo, sennò guai».¹³ Pensando ai futuri "digital natives" ma anche ai futuri insegnanti e alle stesse generazioni che già oggi frequentano le aule delle nostre scuole ed università, possiamo pensare al loro incontro con la musica come l'apprendimento di una lingua straniera; come e quando ciò avverrà è di massima importanza: facciamo in modo che essa sia la prima che impareranno.

franz.comploi@unibz.it
sarah.schrott@unibz.it

¹³ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1976, p 24.