

PAOLA BESUTTI

Teramo

## ALLA SCOPERTA DELLA STORIA NELLA MUSICA D'ARTE: ESPERIENZE DI ANALISI PERCETTIVA

In Italia, la trasmissione del sapere musicale deve confrontarsi con una diffusa mancanza di formazione di base anche in ambienti educativi di fascia elevata. L'autovalutazione delle conoscenze in entrata, richiesta nell'ambito delle generali politiche valutative nazionali, spesso posiziona le discipline musicali in una zona statisticamente critica, anche nei corsi universitari umanistici, quando non peculiarmente musicologici. In sede di analisi dei dati, l'inadeguatezza della preparazione pregressa se da un lato può essere tollerata come fisiologica, da un altro lato viene valutata come criticità, da risolvere con interventi mirati. Tra i correttivi possibili, il docente può ricevere il garbato suggerimento di revisionare i programmi in prospettiva 'presentista'.<sup>1</sup> Invocando presunti bisogni giovanili, viene talvolta auspicato il ridimensionamento dei contenuti storico-musicali e della presenza dei repertori d'arte, in favore di una cospicua attenzione per le tendenze più recenti. Può anche capitare che le discipline musicali, spesso considerate piacevoli quanto inessenziali, a fronte delle difficoltà rilevate vengano rimosse dai piani di studio non specifici. In tale contesto, la resistenza a facili derive presentiste deve impegnare il docente musicologo in una seria riflessione sul tema del benessere formativo nei giovani e nel pubblico adulto,<sup>2</sup> che implica sia la corretta percezione delle personali e spesso inconsapevoli conoscenze in materia da parte dei discenti, sia la trasmissione di specifiche competenze, intese come capacità di armonizzazione fra i saperi.<sup>3</sup>

Dopo un affaccio sulle politiche valutative, spostando l'attenzione dagli oggetti ai metodi e alle abilità trasversali, il contributo si concentra sull'esperienza percettiva e maieutica in relazione a repertori musicali d'arte in ambiti curriculari universitari.

### *1. Customer satisfaction o benessere formativo?*

Con la piena attivazione (2011) dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), le politiche valutative hanno

---

<sup>1</sup> Sui rischi del modello culturale presentista si rinvia almeno ai più recenti A. PROSPERI, *Un tempo senza storia: la distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021; F. BENIGNO, *La storia al tempo dell'oggi*, Bologna, Il Mulino, 2024.

<sup>2</sup> C. CUOMO, *I corsi universitari italiani in discipline musicali e il loro contributo alla formazione del pubblico*, questa rivista, XII, 2022, pp. 123-131.

<sup>3</sup> Sul concetto di competenza si veda M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010.

acquisito in università un peso crescente, quando non incombente. In nome del raggiungimento di indicatori di *performance*, l'attuazione periferica del monitoraggio a livello di ateneo, di dipartimento, di dottorato, di corso di studi, sino a ogni singolo insegnamento, ha talvolta travalicato la propria missione di sorveglianza sulla coerenza delle azioni, andando a influire sulla scelta degli argomenti e dei principi costitutivi della didattica, della ricerca e della terza missione che, invece, dovrebbero essere eticamente fondate sulla libertà della scienza e della docenza, sancita e garantita dalla *Costituzione italiana* (Parte I, Titolo II, Articolo 33). Come si è giunti a questo punto? E quali riflessi si possono osservare sulle discipline musicologiche?

Nel quadro delle politiche universitarie internazionali, l'ANVUR ha come obiettivo principale la definizione dei criteri attraverso i quali valutare la qualità delle tre missioni universitarie realizzate dagli atenei e dagli enti di ricerca in quanto, si badi bene, «destinatari di finanziamenti pubblici». Dette formule, apparentemente consuete dall'uso, recano invece almeno due punti di attenzione cruciali.

Anzitutto, in nessun documento si accenna al fatto che i contenuti formativi, di ricerca e di trasferimento tecnologico debbano essere adattati alla valutazione, poiché l'effetto della valutazione stessa dovrebbe essere quello non di condizionare, ma di migliorare le forme di attuazione, ovvero i metodi, la chiarezza comunicativa, la linearità, la coerenza con gli obiettivi prefigurati, rispetto a temi la cui scelta affonda le proprie radici negli statuti scientifici e disciplinari.

Un secondo punto d'attenzione, consiste nell'esplicito richiamo all'elemento economico. A una lettura non approfondita, la sorveglianza sull'uso delle risorse sembra rientrare in una logica virtuosa, tesa alla verifica delle modalità di spesa del denaro pubblico. Tuttavia, da una cognizione superficiale della componente finanziaria può discendere una distorsione delle politiche culturali dell'*universitas studiorum*, in favore di una dimensione efficientista. Detta dinamica aziendalista non è negativa in sé, ma può diventarlo quando i parametri di riferimento siano ridotti alla sola matrice quantitativa. La necessità di attribuire vantaggi economici e accademici sulla base di risultati misurabili rischia, infatti, di oscurare l'alta missione universitaria, fondata sulla disinteressata e democratica diffusione del sapere.<sup>4</sup> In realtà, la dimensione qualitativa non sarebbe del tutto esclusa dalle politiche valutative poiché è attraverso la verifica della «*qualità* dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico» che il finanziamento pubblico, attribuito dallo Stato alle università, dovrebbe essere meritato, confermato, aumentato,

---

<sup>4</sup> Sul diritto alla conoscenza umanistica e musicale: M. C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), trad. it., Bologna, Il Mulino, 2014; L. BIANCONI, "ISME" and the Twilight of History, questa rivista, 2016, pp. 39-49.

diminuito.<sup>5</sup> Proprio l'accento posto sulla «qualità dei processi» ha però prodotto, quasi inevitabilmente, l'esperata ricerca di parametrizzazione quantitativa. Si tratta di un atteggiamento falsamente efficientista, il cui peso appare in tutta la sua rilevanza quando si afferma che «l'erogazione dei finanziamenti pubblici alle università e agli enti di ricerca dipende dalle valutazioni dell'Agenzia».<sup>6</sup> Quest'ultima, per contribuire a un riequilibrio fra quantità e qualità, ha intensificato le verifiche dirette delle sedi universitarie, affidate alle commissioni di esperti della valutazione (CEV), anche al fine di riconnettere gli aspetti immateriali cooperanti, tra l'altro, al benessere formativo. Tuttavia, i frequenti richiami della stessa ANVUR ai pericoli dell'«adempimento» sono eloquenti riguardo ai rischi di una correttezza, magari ben documentata, ma in sé immemore delle alte prerogative dell'università.

Tale silenziosa involuzione culturale, ha aperto la strada all'assunzione a tutti i livelli di griglie statistiche, di tabulati, mutuati anche da settori commerciali o aziendali, che dovrebbero garantire la ferrea sorveglianza della qualità universitaria. A titolo esemplificativo, si consideri una delle raccomandazioni, giunta dai presidi della qualità e dai nuclei di valutazione, relativa all'applicazione estensiva del ciclo di Deming, detto anche PDCA (*Plan-Do-Check-Act*; Pianificare-Fare-Verificare-Agire), metodo di gestione iterativo, utilizzato per il controllo e per il miglioramento continuo della qualità dei prodotti e dei procedimenti di produzione (Fig. 1).

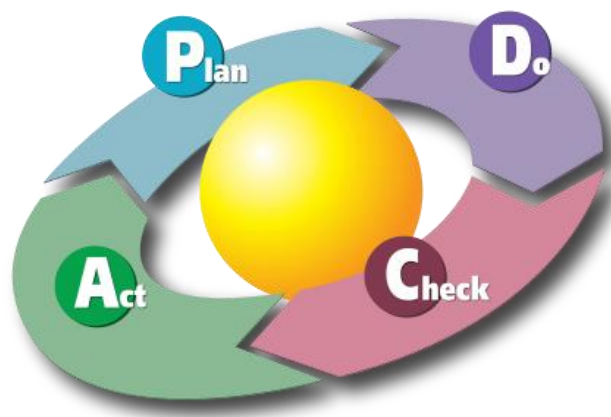


FIGURA 1: ciclo di Deming, rappresentazione grafica

---

<sup>5</sup> Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/valutazione-della-ricerca/annur> (ultimo accesso a tutti i link del presente contributo: 30.06.2024).

<sup>6</sup> *Ibid.*

Nato per l'ottimizzazione delle fasi di produzione e di vendita di prodotti alimentari, esso prevede una applicazione in rotazione continua sino al raggiungimento dell'obiettivo desiderato (Fig. 2). Si badi che le finalità originarie erano quelle di concentrare l'attenzione non sui costi, ma sulla qualità per limitare gli scarti di produzione, il logoramento delle macchine, i tempi di lavorazione, sino alla fidelizzazione dei clienti. Dato il successo, in seguito la teoria è stata estesa al *management* dei governi e dell'educazione.<sup>7</sup>

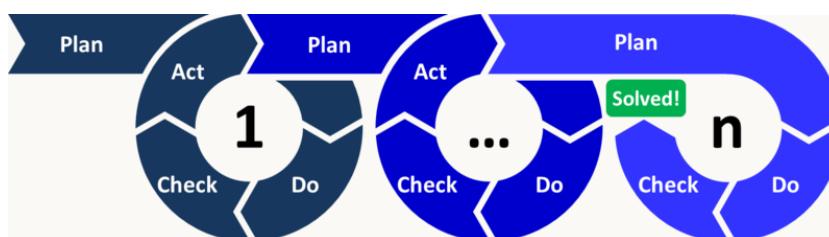


FIGURA 2: ciclo di Deming, raggiungimento ciclico e progressivo degli obiettivi

La musica è tra le discipline che meglio può affrontare qualsiasi sfida, compresa questa, ma rinviando riflessioni in proposito, ci si soffermi per il momento sull'elemento della fidelizzazione dei clienti. In una politica universitaria che esplicita in modo sempre più scoperto il proprio modello manageriale, acuito anche dalla competizione con le università private e telematiche, l'iscritto, in quanto fonte di reddito e dunque parte del ciclo produttivo, diventa un cliente che deve essere attratto (*Plan*) e fidelizzato (*Do*), mediante la verifica continua (*Check*) della sua soddisfazione (*Act*). Il che non sarebbe disdicevole, se non rischiasse di determinare reazioni scomposte e scorciatoie tese a scongiurare a ogni costo l'allontanamento dagli studi degli immatricolati con conseguente perdita di *budget*.

Dunque, sullo sfondo della crescente importanza attribuita alle opinioni degli studenti (OPIS), in sé lodevole, non ci sarebbe solo la doverosa esigenza di un confronto della docenza universitaria con la componente studentesca, ma anche questa assai meno edificante idea della *customer satisfaction*, non sovrapponibile *sic et simpliciter* con i bisogni culturali di nuovi professionisti in formazione. Il cliente deve essere soddisfatto con prodotti appetibili e di tendenza. Allo studente, invece, si dovrebbero poter offrire «prodotti» – sostantivo entrato da anni nel gergo valutativo universitario – formativi anche non immediatamente attraenti o riconoscibili ma, alla distanza, ritenuti utili al suo progresso intellettuale, professionale ed etico.

<sup>7</sup> W. E. DEMING, *The New Economics for Industry, Government, Education*, Cambridge, MIT Press, 2018.

## 2. *Non multa sed multum: esperienze di analisi percettiva*

Quanto sopra argomentato non costituisce un terreno di coltura ideale nel quale far crescere una formazione musicale universitaria libera di guardare a obiettivi non necessariamente stuzzicanti, tuttavia, rappresenta una cornice di riferimento non trascurabile, almeno per il momento. Dunque, invece di subirne passivamente le conseguenze, è opportuno trarne spunti per la sperimentazione di esperienze che, ferma restando la libertà di selezione dei contenuti, tengano conto anche delle dinamiche valutative di breve, medio e lungo periodo.

L'ambiente di seguito prefigurato è quello universitario. I destinatari dell'esperienza descritta sono studenti in discipline umanistiche (L1, L3, L10, L15, L20) che, pur avendo nel loro piano degli studi una disciplina musicale obbligatoria di durata consistente, orientativamente di un semestre, non siano di per sé orientati a una qualificazione musicologica. Per molti di essi, spesso specializzandi in teatro, in cinema, in scrittura, in comunicazione, in beni culturali o in turismo, quella disciplina potrebbe costituire l'unica occasione di studio musicale.

Data la premessa, il docente deve affrontare alcune decisioni, indispensabili quanto non assodate. Anzitutto è necessario ponderare sugli obiettivi, sulla denominazione da attribuire alla disciplina musicale offerta e sul suo posizionamento nel piano degli studi, aspetti questi due ultimi sui quali si tornerà fra breve. A monte, tali determinazioni sono l'esito di una accurata riflessione sull'impronta che ci si prefigge di imprimere in un *iter* formativo non specialistico, affinché quanto appreso e sperimentato possa essere utile non solo al presente universitario, ma anche a un successivo ed eventuale approccio autonomo alla musica, nonché, all'applicazione ad altre discipline per divenire competenza culturale.

Le variabili, ovviamente, possono essere numerose, ma non infinite. Escludendo da questo orizzonte le pratiche musicali, indicate per iniziative extracurricolari fidelizzanti a carattere laboratoriale, quali ensembles, cori, orchestre, gruppi autogestiti,<sup>8</sup> in assenza di conoscenze specifiche le aree opzionabili sono principalmente due: la narrazione storico musicale supportata da ascolti esemplificativi; l'ascolto a partire dal quale mirare all'acquisizione sia di conoscenze musicali strutturali e storiche, sia di abilità trasversali (*soft skills*). Per il suo alto potenziale esperienziale, qui verrà preso in esame l'ascolto.

---

<sup>8</sup> Sulle attività laboratoriali in relazione all'integrazione fra momento epistemico e poetico e alla Terza Missione universitaria: G. LA FACE BIANCONI, *Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale*, «Riforma e didattica tra formazione e ricerca», XI, n. 2, marzo-aprile 2007, pp. 15-21; *La musica tra conoscere e fare*, a cura di G. La Face e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011; P. BESUTTI, *I laboratori musicali universitari come strumenti di formazione e di Terza Missione*, in *Musica, Terza Missione e valorizzazione delle conoscenze*, a cura di L. Aversano, Lucca, LIM, 2024, pp. 107-121.

Tra gli obiettivi dell'ascolto in età adulta, ripetutamente approfonditi,<sup>9</sup> se ne focalizzano almeno tre: acquisire la coscienza delle proprie conoscenze musicali pregresse e spesso inconsapevoli; acquisire la capacità di ascolto intensivo, attivo e creativo; acquisire la disposizione a passare dalla modalità interpretativa analogica ed emozionale a un livello informato analitico percettivo.<sup>10</sup>

Dato il perimetro di riferimento teorico, è di estrema importanza stabilire la strategia di avvio dell'attività, che recherà in sé non solo l'*imprinting* metodologico e i caratteri del processo di apprendimento, ma contribuirà anche in modo decisivo al suo successo e al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Un possibile punto di attacco, efficace e plurisperimentato,<sup>11</sup> può essere costituito da un breve brano strumentale classico, quale il Minuetto di Wolfgang Amadeus Mozart, terzo movimento da *Eine kleine Nachtmusik* in Sol maggiore K 525, della durata di due minuti circa, raramente conosciuto, ma proprio per questo potenzialmente fruttuoso.<sup>12</sup>

Proposto all'ascolto in modalità diretta, non-mediata da alcuna spiegazione preliminare né supportato da un video, il brano costituisce il centro propulsivo di un itinerario progressivo, che si protrae per l'intera prima settimana di lavoro del corso universitario (6 ore). Attraverso ascolti reiterati, viene infatti affrontato un tracciato tassonomicamente ponderato.<sup>13</sup> Il primo ascolto è corredato dalla richiesta di tre parole chiave da scegliere in piena libertà; solo successivamente si chiederà di selezionarne una fra di esse. Si procede quindi alla raccolta, in forma anonima, della parola preferita da ciascuno; passaggio, questo, che può avvenire mediante modalità tradizionali (supporti cartacei) o, meglio, attraverso piattaforme interattive, quali *Wooclap* o *Mentimeter*, gestibili con gli smartphone.

---

<sup>9</sup> Anche per altri riferimenti bibliografici si ricordino: G. LA FACE, *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen*, a cura di F. Comploi, Bressanone/Brixen, Weger, 2005, pp. 40-60; *La didattica dell'ascolto*, «Musica e Storia», XIV, 2006, a cura di G. la Face; C. CUOMO, *Didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale: ipotesi di continuità*, in *C'è musica e musica ... Scuole e cultura musicale*, a cura di L. Zoffoli, Napoli, TecnoDid, 2006, pp. 225-230.

<sup>10</sup> Si ribadisce come l'ascolto accresca la capacità di concentrazione intensiva e attiva nei confronti di linguaggi non verbali e non visivi, e altresì migliori l'autovalutazione delle conoscenze e delle competenze acquisibili anche in spazi non scolastici e non formali, per approfondimenti si rinvia a E. FUBINI, *La 'distanza' nell'ascolto della musica*, in ID., *Intorno alla musica*, Venezia, Marsilio, 2019, pp. 62-71.

<sup>11</sup> L'esperienza d'ascolto è stata condotta da chi scrive, oltre che in università, in contesti formativi molto diversificati, dalla scuola primaria (progetto *Teramo art station*, scuola primaria, 2016) a libere università per adulti e progetti professionalizzanti (Contamination-Lab, *Musica e team building*, Università di Teramo, 2019).

<sup>12</sup> Un percorso su un movimento di una sinfonia è descritto in S. MELIS, *L'Andante della sinfonia K 22 di Mozart. Un percorso didattico di analisi auditiva, trascrizione e formazione teorico-musicale*, questa rivista, XI, 2021, pp. 199-225.

<sup>13</sup> Sulla segmentazione del processo formativo, qui esposto in sintesi, si rinvia a G. LA FACE BIANCONI, *Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale* cit., pp. 16-17.

Si procede quindi alla classificazione collettiva, sempre molto partecipata, delle parole chiave con distinzione fra quelle di carattere affettivo (leggerezza, serenità), analogico-visuale (castello, festa a corte), tecnico-musicali (archi, danza). Nel riepilogare le tappe compiute, viene chiarito come, nella modalità di ascolto esperita, definibile creativa, empatica e a carattere affettivo, tutte le risposte siano corrette e analizzabili, comprese quelle apparentemente divergenti, spesso originate da visioni di taglio applicativo; per esempio la parola chiave «scena di guerra» può sottendere l'ipotesi di uso del brano come commento, per contrasto, a una scena violenta.

A partire dai termini classificati come tecnico-musicali, si procede, quindi, con numerosi ulteriori ascolti dello stesso brano, ogni volta preceduti da una consegna specifica, graduale, ma con difficoltà crescente: discernimento del ritmo (binario o ternario); presenza di ripetizioni (ritornelli, ripresa); sezioni interne (macrostruttura); elementi microstrutturali di ogni sezione (soggetti melodici); analisi melodica (frasi, semifrasi, numero battute); ruolo degli strumenti (per esempio nel Trio). Ogni passaggio mira ad acuire la coscienza sia dell'esercizio maieutico in atto, sia dell'antico metodo basato sul lento, ma attivo approfondimento di un oggetto, rispetto alla veloce quanto fragile e superficiale acquisizione di numerose nozioni inerti (*non multa sed multum*).<sup>14</sup>

Solo a questo punto, viene introdotto il concetto di forma e della sua replicabilità, verificata attraverso l'ascolto di altri brani analoghi – minuetti in questo caso –, analizzati mediante codici precedentemente condivisi (lettere maiuscole, minuscole, numeri, simboli). L'ultima fase è costituita: dalla visione della partitura, graficamente significativa anche per chi non abbia specifiche conoscenze teoriche; dall'approfondimento del concetto di simmetria dal quale può conseguire l'effetto distensivo di composizioni analoghe, definito anche 'effetto Mozart'; dalla storicizzazione del brano analizzato e del concetto di 'classico' in musica nella sua collocazione nel tempo storico. In prospettiva interdisciplinare, costituiscono parte integrante del percorso: l'analisi di riprese audiovisive dell'esecuzione orchestrale dei brani analizzati per valutarne la correttezza, o meno, rispetto alla forma e per iniziare a introdurre il ruolo delle professioni musicologiche anche in rapporto al mondo multimediale e della comunicazione contemporanea; l'approfondimento del minuetto in quanto danza, condotto con l'ausilio di uno specialista della disciplina.

L'attività, molto sfidante, ma soddisfacente anche per i più scettici, rende palpabile lo scostamento tra il livello iniziale delle conoscenze e quello raggiunto in un tempo relativamente breve. Il cammino compiuto diviene oggetto di riflessioni *in itinere* sul metodo, sulla sua reiterazione, sul discernimento fra circostanze di fruizione, sul ruolo della comunicazione e dei metalinguaggi. Senza eccedere, gli obiettivi intermedi vengono analizzati anche sotto il profilo PDCA, per meglio riflettere sulla gradualità e sulla coerenza delle condotte di

---

<sup>14</sup> M. F. QUINTILIANO, *Institutio oratoria*, X, I, 59.

apprendimento. Infine, in prospettiva personale e professionale, rappresenta un notevole risultato l'aver compreso come partendo dall'ascolto intensivo di un brano della durata di due minuti sia possibile costruire un itinerario ricco di implicazioni ed esteso nel tempo.

### 3. *Perché i classici*

Alla luce delle politiche di valutazione accennate e di quanto argomentato, è opportuno tornare a chiedersi se avviare un percorso universitario non specialistico partendo dall'esperienza d'ascolto della musica d'arte possa rappresentare un rischio o un vantaggio.

Applicando un modello metodologico affine a una ben selezionata serie di brani vocali e strumentali - non più di venti per un intero corso semestrale - di varie epoche, tradizioni e culture, compresa la canzone contemporanea, gli studenti stessi comprendono di aver cominciato ad acquisire rudimenti analitici che, per analogia o per divergenza, permettono loro di disarticolare il discorso musicale senza più percepirlo come un *continuum* indistinto. Gli stessi strumenti, via via affinati e potenziati, consentono anche di iniziare a esprimersi sul grado di complessità compositiva di un brano e a intravedere su quali elementi possa basarsi il giudizio estetico. Con questo bagaglio di nuove conoscenze è, per esempio, possibile ascoltare con nuova disposizione la canzone contemporanea, argomentandone almeno l'organizzazione compositiva, il rapporto fra testo e musica, la ricercatezza melodica e armonica, la strumentazione.

Parafrasando il titolo del saggio di Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, è utile anche per il musicologo interrogarsi continuamente sul "perché ascoltare i classici".<sup>15</sup> Come i capisaldi della letteratura recano la traccia dell'immaginario trans-epocale, così quelli della musica sono portatori delle matrici culturali che li hanno generati.<sup>16</sup> Porre i classici al centro di esperienze d'ascolto ricche e saldamente progettate consente di far scaturire da essi il senso e la necessità della storia,<sup>17</sup> nonché di focalizzare e argomentare il concetto di distanza, oggettiva (tempo e contesto) o soggettiva (rapporto personale con un determinato repertorio). Le domande che scaturiscono nella dialettica d'aula sono oltremodo

---

<sup>15</sup> I. CALVINO, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1991 (postumo). Sull'importanza dei classici anche per qualificare la musica d'arte nell'attuale sistema educativo si veda P. SOMIGLI, *La musica classica nell'educazione musicale: ragioni, scopi e sfide di un progetto di ricerca*, in *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte*, a cura di Id., Lucca, LIM, 2023, pp. 69-102: 79-83.

<sup>16</sup> Per altri riferimenti bibliografici si rinvia a A. QUARANTA - A. SCALFARO, *La collaborazione tra scuole e università: il caso 'Classici in classe'*, questa rivista, IX, 2019, pp. 119-126.

<sup>17</sup> Per recenti riflessioni sulla rilevanza della storia della musica si rinvia a *Quale futuro per la storia della musica nelle scuole italiane?*, questa rivista, XIII, 2023, pp. 89-98, con interventi di A. Carocchia, L. Bianconi, G. Giuriati, C. Toscani, A. Ziino.



fertili: che cosa fa avvertire come cronologicamente distante un brano? L'organico? I rapporti armonici? E poi, l'ascolto consapevole è in grado di diminuire la distanza tra il soggetto ascoltante e il repertorio storico?

Come è immaginabile, le risposte sono affermative. In questa sequela di quesiti si nasconde, inoltre, la risposta al perché nell'articolazione dei corsi di laurea sarebbe preferibile posporre le materie storiche, rispetto a quelle che contribuiscono a creare i costrutti. Una conoscenza non adeguata della profondità del discorso musicale, potrebbe portare, infatti, a non comprendere perché in un corso di Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo l'insegnamento di *Musicologia applicata* sia obbligatorio e collocato al primo anno, mentre gli insegnamenti di *Storia della musica* siano posposti e programmati in modo da poter essere fruiti potenzialmente da tutti, ma soprattutto da coloro che intendano specializzarsi. Ovviamente l'ideale sarebbe offrire entrambe le possibilità a tutti, ma questo non è sempre realizzabile.

Riguardo, infine, alla valutazione ANVUR, il disagio iniziale, avvertito dagli studenti universitari rispetto a molte discipline, musica compresa, pur non sottovalutato, può essere considerato anche produttivo in quanto indicatore di discontinuità e potenziale attivatore di motivazione all'apprendimento. A esso non è consigliabile rispondere fuggendo dai contenuti storici verso un astratto presente giovanile, tutto da definire e spesso assai divisivo tra i discenti stessi, ma intraprendendo pazienti percorsi di immersione nei classici che diano gli strumenti per iniziare a comprenderli. Il disagio iniziale rimarrà, ma la soddisfazione per i risultati raggiunti sarà decisamente appagante oltre che misurabile.

*pbesutti@unite.it*