

Maurizio Disoteco

Legge 107 e musica a scuola, alcune riflessioni.

Il dibattito che ha accompagnato l'iter parlamentare e l'approvazione della legge 107, la cosiddetta legge sulla "buona scuola" è stato caratterizzato da una forte mistificazione ideologica operata dal governo.

Anzitutto, anche se non intendo soffermarmi su questo fatto nel presente contributo, la sbandierata assunzione in ruolo di circa 100.000 docenti precari (ma saranno probabilmente, almeno nell'immediato, poco più della metà di tale cifra) è un provvedimento comunque dovuto dal governo in base alla sentenza della corte europea che impone all'Italia di sanare la piaga di un precariato che per alcuni insegnanti si protrae da molti anni oltre ogni limite sopportabile. Tra l'altro, tale sentenza riguarda in qualche caso anche docenti che comunque non vedranno soddisfatte le loro legittime aspettative di un posto stabile (e per favore non si ironizzi, in Italia e nel mondo c'è ancora chi vede nel "posto stabile" non l'impigrirsi in una noiosa routine ma un fattore di realizzazione professionale e la possibilità di progettarsi decentemente la vita).

Il secondo punto dell'operazione demagogica governativa, su cui invece intendo incentrare la mia riflessione, è l'insistere sul potenziamento, soprattutto nella scuola primaria, di materie che, pur già presenti nei programmi, sono state praticate in modo insufficiente soprattutto per la mancanza di docenti qualificati. Tra queste proprio la musica, oltre l'inglese e l'educazione motoria.

La musica, definita con la dizione compromissoria di "pratica e cultura musicale" che concilia sia le posizioni del Comitato per la diffusione della musica pratica nella scuola che da anni vede nella "pratica musicale" quasi esclusivamente l'apprendimento di uno strumento e le rappresentanze della musicologia universitaria, che sostengono un modello disciplinare centrato sulla "cultura" musicale dovrebbe, in base alla legge 107, essere insegnata da docenti qualificati inseriti in quella parte dell'organico destinata al potenziamento dell'offerta formativa delle scuole. Purtroppo, a parte la mancata definizione di quali docenti e con quale formazione dovrebbero ricoprire tale compito, per cui si attende un decreto apposito, l'articolo "Potenziare la musica nella scuola: con quanti e quali docenti?" firmato in *Musicheria* da Mario Piatti ha già ricordato che nessun potenziamento si può fare a prescindere da un investimento economico che, in questo caso, sarebbe ingente. Piatti stima in oltre 13.000 il numero dei docenti necessari per assicurare un paio d'ore alla settimana a ciascuna classe di

scuola primaria, sottolineando così l'importanza dell'impegno economico necessario. Purtroppo non è la prima volta che sulla questione della musica nella scuola si fanno proposte che ipotizzano potenziamenti di attività a costo zero o quasi, mentre, con un'espressione toscana, che dovrebbe quindi essere ben compresa dal nostro premier, “senza lilleri non si lallera”, come ricorda il toscano d'adozione Piatti. Questo saggio adagio sembra via via confermarsi, se si legge la circolare dell'USR del Piemonte che recita l'impossibilità di accogliere domande di assegnazione per la pratica e cultura musicale nella scuola primaria poiché nessun posto è stato previsto nell'organico funzionale per questa attività¹. Se il buon giorno si vede dal mattino, non si comincia bene.

Inoltre, si deve considerare che se i docenti di musica saranno inseriti nell'organico funzionale destinato al potenziamento dell'offerta formativa, rimane il dubbio che possano anche essere impiegati, all'occasione, per le supplenze inferiori ai dieci giorni, vale a dire che la musica si fa quando nessuno prende l'influenza.

Tuttavia, condividendo completamente il già citato articolo di Mario Piatti, che per scelta dichiarata si limita a chiedersi quanti e quali docenti sarebbero necessari per la scuola primaria, intendo proporre alcune riflessioni, che senza alcuna pretesa di organicità e di esaustività, vogliono porsi come continuazione di tale articolo, al fine di sollecitare un dibattito su alcuni problemi che ritengo importanti e su altre questioni su cui credo ci sia al momento poca riflessione.

Anzitutto, se la questione del reclutamento degli insegnanti è importante, non si deve dimenticare che la musica, per essere praticata efficacemente nella scuola, necessita di spazi e attrezzature specifici. Se guardiamo all'operazione, pure positiva, che fu condotta nel 1979 quando gli allora nuovi programmi per la scuola media prevedevano un raddoppio delle ore settimanali (da una a due) per quell'ordine di scuola e l'obbligatorietà dell'educazione musicale nei tre anni, non può sfuggire che tale potenziamento della musica non fu affatto accompagnato dalla consapevolezza della necessità di spazi e materiali adeguati. Nella gran parte dei casi, gli insegnanti di musica furono mandati nelle aule comuni a tutte le materie, armati solo di un flauto dolce o di una melodica e di un registratore portatile. La situazione, oggi, è parzialmente cambiata, ma non mancano ancora situazioni di scuole in cui non esiste un'aula di musica, spazio fisico essenziale per poter utilizzare strumenti che non siano il flauto e per poter ascoltare musica decentemente e, quasi come logica conseguenza, non sono presenti strumenti e attrezzature adeguate. Estremo di questa situazione è l'episodio capitato a un collega che, nominato in una scuola dove per la musica mancava tutto, espresse le sue perplessità al dirigente che

¹ La circolare è disponibile sul blog di Musicheria: <http://musicheriablog.altervista.org/blog/in-piemonte-nessuna-utilizzazione-per-musica-nella-primaria/>

gli rispose “Professore, li faccia cantare, che è tanto bello!”². Una risposta paradossale, che tuttavia non esprime solo scarsa considerazione per l'educazione musicale, ma rimanda soprattutto all'idea che nella scuola debba sempre essere esercitata l'arte di arrangiarsi che demotiva molti insegnanti e ancor più alla totale mancanza di un'idea innovativa molto semplice: la scuola deve essere una scuola di laboratori.

Il tempo scolastico e l'insegnante podista.

Se guardiamo all'organizzazione della didattica nelle nostre scuole, in particolare nella secondaria, ma con i dovuti adattamenti anche nella primaria, notiamo che essa è rimasta quasi ferma a quella di decenni fa. Emblematico di questa situazione è il cambio d'ora, quando sono i docenti che, qualche libro e fotocopia tra le mani, si spostano velocemente da un'aula a un'altra, mentre gli alunni restano al loro posto. In realtà, dovrebbe accadere esattamente il contrario, vale a dire che ogni insegnante dovrebbe disporre di una propria aula-laboratorio dove conserva i materiali (libri, audiovisivi, CD ecc.) e gli strumenti (computer, proiettore, LIM ecc.) necessari per il suo lavoro e dove al cambio d'ora gli allievi lo raggiungono. Tutto ciò eviterebbe probabilmente anche l'ingombrante presenza di pesanti zaini pieni di libri di testo, simbolo di una didattica trasmissiva e acritica, a vantaggio di un lavoro cooperativo che attinge a fonti diverse, sia cartacee che digitali. Questa situazione riguarda in realtà tutte le materie e per essere cambiata richiederebbe investimenti nei materiali e nelle strutture, ma anche nella formazione in servizio dei docenti (che se fatta bene, ha anch'essa un costo); è certo tuttavia che la musica soffre in modo particolare della situazione esistente.

E' evidente che non si può attribuire alla legge 107 l'intera responsabilità di situazioni che hanno origini nel malgoverno dell'istruzione che coinvolge molti esecutivi di partiti diversi. Però qualcosa di suo la legge 107 ce lo mette. Infatti, è stato giustamente sottolineato da diversi autori che la tanto strombazzata “Riforma della buona scuola” non è in realtà veramente una riforma della scuola poiché non tocca l'organizzazione della didattica, gli ordinamenti scolastici, i programmi (o meglio le indicazioni e vedremo che questa differenza è rilevante) ma solo lo statuto giuridico del personale, i contributi alle scuole private, il ruolo dei dirigenti e altri aspetti organizzativi del mondo della scuola. Ciò in parte è vero, tuttavia non si può ignorare che il quadro generale della scuola tracciato dalla legge 107 delinea gran parte del contesto all'interno del quale si svolgerà l'attività educativa. La scuola è un sistema complesso e quando si modifica uno dei suoi elementi se ne modifica l'equilibrio e il

² Si badi che non sto scagliandomi contro la pratica del flauto o del canto nella scuola. Piuttosto, sostengo che flauto e canto debbano essere proposti come libera scelta musicale e pedagogica quando lo si ritiene opportuno, e non perché mancano altri mezzi.

funzionamento. In particolare, la legge 107 prefigura un cambiamento significativo delle relazioni all'interno del personale della scuola. Senza entrare nel merito specifico di ciascun singolo aspetto, l'ideologia che ispira la legge 107 per quanto attiene alle relazioni tra il personale scolastico è chiaramente di tipo aziendalistico-meritocratico e mercantile, un'ideologia che si estende anche al rapporto tra le scuole. Sostenere che la scuola non è un'azienda non è solo un semplice slogan, ma è dimostrato anche dalle esperienze dirette, non solo italiane, che dimostrano che il taglio aziendalista non è adatto alla scuola. Per esempio, l'abolizione dei bacini d'utenza, in applicazione dell'autonomia scolastica, ha creato una situazione di tensione tra scuole vicine, con la conseguenza della necessità di “mostrarsi” per avere molti allievi e conseguenti finanziamenti. Molte scuole hanno promosso progetti più di facciata che di sostanza, sono andate alla ricerca di sponsor privati (cosa che inevitabilmente condiziona la didattica) ma soprattutto hanno cercato di “selezionare” l'utenza per non spaventare i genitori preoccupati dalla panzana che la presenza di alunni disabili o “stranieri”³ possa influire negativamente sull'apprendimento dei loro pargoli. Si tratta di una scelta sbagliata non solo socialmente ma anche pedagogicamente come dimostra non solo l'esperienza italiana, dove il crearsi di presunte scuole di “élite” e di scuole presunte meno valide ha messo in discussione quella mescolanza sociale che permette agli allievi di confrontarsi e misurarsi con i problemi della diversità, principio di crescita umana e culturale. I paesi che applicano un tale sistema risultano essere non solo i più ingiusti come possibilità formative offerte ma anche meno efficaci sul piano dell'apprendimento, come è il caso non solo dell'Italia ma anche, per esempio, del Belgio, mentre tra i paesi i cui sistemi favoriscono la mescolanza sociale e pongono l'accento sull'equità si trova, per esempio, la Finlandia, elogiata ormai universalmente per l'alto valore del suo sistema scolastico. Peraltro, sempre considerando tale sistema che viene spesso portato a modello, giova ricordare che non solo esso applica il metodo dei bacini d'utenza, ma non contempla alcuna forma di competizione economica o meritocratica tra gli insegnanti, ritenuta dannosa per la qualità dell'insegnamento. Nella scuola finlandese si rifiutano sia la generalizzazione dei test standardizzati per gli alunni (di cui tratterò più avanti) ma anche qualunque retribuzione meritocratica per gli insegnanti.

I test standardizzati che equiparano gli individui a medie statistiche, la competizione che fa sì che gli studenti più deboli rimangano indietro e la retribuzione degli insegnanti legata al merito sono tutti elementi che mettono a repentaglio gli

³ E' noto che l'arcaicità della legislazione italiana in materia di cittadinanza per i giovani impedisce di definire quali siano realmente “stranieri” nella scuola. Per questo ho virgolettato la parole “stranieri”.

sforzi delle scuole di andare verso una maggiore equità. Nessuno di questi fattori è attualmente presente nel sistema scolastico finlandese.⁴

La legge 107, inoltre, estendendo oltre ogni misura il campo discrezionale dei presidi circa il piano dell'offerta formativa di ogni scuola, tende a frantumare in modo definitivo l'unitarietà del sistema formativo nazionale che è sempre stata uno dei fondamenti della eguaglianza delle opportunità tra i cittadini che vivono situazioni diverse, tra città e campagna e tra regioni ricche e povere. Vale la pena ricordare che i paesi che applicano al loro sistema scolastico un ampio margine di autonomia delle istituzioni mantengono tuttavia un sistema unitario di programmi strutturati con precisione, in modo da garantire la tenuta complessiva del sistema. E' per esempio il caso della Spagna, che concede ampi spazi alle realtà locali ma che prevede comunque delle *enseñanzas mínimas* definite con precisione in documenti molto articolati e che devono essere rispettate in tutto il paese. Si badi peraltro che le autonomie di cui si parla in Spagna riguardano le diverse regioni, per rispettarne le diverse culture e lingue, lungamente oppresse dal franchismo, mentre in Italia si potrebbe verificare una frammentazione addirittura da scuola a scuola, tenendo anche conto del fatto che veri programmi non ne abbiamo più, sostituiti come sono da indicazioni nazionali piuttosto esili.

Dopo queste considerazioni di carattere generale, mi concentro sulla questione della musica, in questo caso non distinguendo nettamente tra scuola primaria e secondaria, ma ponendo alcune questioni che ritengo significative.

Il contesto dell'insegnamento.

Qualunque insegnamento si svolge in un contesto istituzionale e relazionale. Il contesto scolastico delineato dalla legge 107 è, come si è visto, di tipo aziendalistico, mercantile e competitivo, sia nei rapporti tra direzione e insegnanti, che tra insegnanti e a ricaduta, sugli allievi (che dire per esempio dei giovani della secondaria superiore avviati al lavoro gratuito in azienda, magari durante i periodi di vacanza?). L'attività musicale è esattamente il contrario di questo modello socio-relazionale, richiede cooperazione ed empatia. Non si può suonare e cantare avendo l'idea di sopraffare la persona vicina a noi. Mi chiedo come conciliare le due cose.

Ancora, la scuola che si sta costruendo ha come modello l'assimilazione delle identità e delle soggettività. Il modello Invalsi, vale a dire la “valutazione” fatta a partire da domandine a scelta

⁴ Sahlberg P. “Il modello Finlandia. Eguaglianza ed eccellenza”, *Micromega* n. 6/2014, pag 11.

multipla uguali per tutti gli allievi del paese ipotizza un rapporto anonimo tra allievi e insegnanti, che sono totalmente espropriati del processo di valutazione dei propri allievi, quando sappiamo che il valutatore è parte di tale processo, che è individuale e centrato sul soggetto e sulla sua storia :

La valutazione è il processo attraverso cui il docente rapporta i risultati dell'apprendimento scolastico con la storia personale dell'allievo, con i suoi atteggiamenti verso la scuola e la società, con i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è soggetto”⁵.

Alcuni rispondono che in realtà i test Invalsi hanno uno scopo statistico; mi chiedo allora perché siano validi per determinare il voto di licenza media e anche per la valutazione dei singoli istituti (e indirettamente dei docenti).

E' ben noto che fortunatamente la musica non ha test Invalsi ma è anche evidente che imporli nella materie considerate le più “importanti” in un modello di scuola fondato ideologicamente ancora sul leggere-scrivere-far di conto (quest'ultimo soprattutto) più che sulla formazione della persona e del cittadino ha un evidente risvolto di formazione ideologica. Tanto più che per poter preparare gli allievi a tali prove in cui si deve misurare di quanti chilometri sarebbe la fila di tutte le automobili circolanti in Italia messe una dopo l'altra (ma chi avrebbe interesse a fare una così insensata e complicata?) molti insegnanti ne somministrano per tutti i tre anni dei fac-simile gentilmente messi a disposizione dalle case editrici in appositi costosi volumi di “preparazione ai test INVALSI”. Tale aberrazione pedagogica finisce così ad avere un feedback lungo tutto il corso dell'anno, influenzando e storpiando le forme e i contenuti della valutazione. Quando parlo di formazione ideologica dei test Invalsi intendo dire che anche se per anni gli insegnanti parlano di collaborazione, cooperazione, aiuto a chi è in difficoltà, alla fine del triennio, nel momento rituale dell'esame ciò che diventa importante è l'individuo posto in un banco separato dagli altri con il divieto di comunicare e persino con i compiti a file, come non si faceva più dagli anni 60. Non copiare e non aiutare e nemmeno scambiare una parola, pena l'essere bocciato, questo è il dikat e il messaggio che passa agli studenti su ciò che è davvero importante per la vita.

Evidentemente però questo tipo di formazione ideologica ha molto a che fare con il modello ideologico mercantile e competitivo che si deve inculcare negli allievi. Guardiamo ancora a cosa si pensa in Finlandia di tutto ciò:

⁵ Porcelli G.: *Educazione linguistica e valutazione*, Torino, UTET, 2013, pag. 21

A differenza di molti altri sistemi scolastici contemporanei, quello finlandese non è mai stato contaminato da riforme dell'istruzione di ispirazione mercatista, che in genere pongono l'attenzione sulla competizione tra le varie scuole e promuovono metodologie di verifica delle conoscenze degli studenti basate su test standardizzati ad alto impatto *high-stakes standardized student-testing*. La causa principale di ciò risiede nel fatto che la comunità scolastica finlandese è sempre rimasta molto fredda rispetto all'idea per cui la competizione e la selezione ottenuta tramite la somministrazione di test standardizzati in quantità evidentemente molto maggiore del necessario sarebbero una cosa positiva per le scuole.⁶

Ora, nella scuola aziendalistica e competitiva che sempre più avanza in Italia, a cui la legge 107 dà un contributo decisivo, non mi sembra peregrino chiedere quale ruolo possa avere la musica e come sarà praticata. È evidente che sono favorevole all'estensione della pratica e della cultura musicale nella scuola, ma faccio parte di coloro che desiderano anche entrare nel merito della qualità di tale insegnamento. Pratica e cultura musicale nella scuola fatte male possono deludere, demotivare, inaridire gli interessi degli allievi.

Mi sembra pertinente, in questa sede, ricordare che così come la pedagogia e la didattica generale non sono neutre, non lo sono nemmeno la pedagogia e didattica della musica. Vale la pena di ricordare la polemica condotta sin dagli anni ottanta da Gino Stefani contro il solfeggio parlato. Molti educatori musicali hanno dimostrato che il solfeggio parlato è non solo inutile ma anche controproducente per la formazione musicale. Ma Stefani è andato oltre, chiedendosi perché, allora si continui a imporlo agli studenti di musica. E la risposta è chiara: per ragioni di formazione ideologica, perché il solfeggio parlato rappresenta una “naja” della musica che si deve accettare senza chiedere perché, anche se è una pratica irrazionale. Quindi ha la sola funzione di preparare, in futuro, ad accettare passivamente altre imposizioni e altri comportamenti irrazionali imposti dall'alto. Si tratta di un esempio storico nella storia della pedagogia musicale, ma importante proprio nella sua storicità. La musica può essere uno spazio di liberazione delle identità, delle soggettività, di presa di coscienza della propria condizione, ma può anche essere esattamente il contrario, oppure tramutarsi, in un contesto competitivo e aziendalistico, in una pratica arrivistica per selezionare talenti o per reclutare partecipanti a qualche trasmissione televisiva in cui scimmiettare il cantante di moda. Pur senza giungere a questi estremi, la musica può prestarsi ad assumere caratteristiche classiste anziché egualitarie se la “cultura musicale”

⁶ Sahlberg P. *art. cit.* Pag. 12.

viene assimilata alla semplice conoscenza di repertori musicali “storici”, vale a dire a un'educazione estetica delegata agli “esperti” e fatta di “monumenti” imposti dall'alto più che alla costruzione di una personale capacità di giudizio e di valutazione delle musiche che si incontrano.

Purtroppo, la sensibilità pedagogica prevalente in anni passati, vale a dire quella dell'attenzione a favorire la collaborazione se non la cooperazione tra gli allievi, l'aiuto reciproco, l'attenzione alle diversità sembra oggi declinare sotto i colpi dell'ideologia arrivista della scuola-azienda, anche se per fortuna la resistenza a quest'ultimo modello è ancora forte.

E' peraltro evidente che il ruolo degli insegnanti in questa partita è decisivo. Praticamente da tutte le istituzioni, riviste e personalità variamente assortite si sente ripetere, quasi come un *mantra*, che gli insegnanti di musica devono essere musicalmente preparati. Si tratta di un'affermazione ovvia, è come dire che un pasticciere deve conoscere come dosare lo zucchero nei dolci. Qualcuno, fortunatamente, va oltre e aggiunge che un insegnante deve anche sapere come insegnare la musica, intendendo però spesso, con questa affermazione, che deve conoscere le tecniche didattiche. Proprio qui sta il punto delicato sulla formazione degli insegnanti. Pur tralasciando che molto spesso la formazione propriamente musicale e musicologica dei giovani insegnanti è significativa per quanto riguarda la musica classica sino al diciannovesimo secolo ma sommaria o inesistente per la musica degli ultimi cento anni e per tutti i generi non classici, pecca attribuibile al piano di studi dei Conservatori, resta aperta la questione della formazione didattica, che dimostra sovente di muoversi in spazi angusti.

Intendo sostenere che seppure un certo numero di insegnanti ha una preparazione didattica, essa si risolve troppo spesso nella conoscenza di una serie di tecniche didattiche per introdurre i ragazzi all'esecuzione di musica tratta più o meno sensatamente dal repertorio classico-romantico o dal genere pop. Credo che a questo tipo di preparazione professionale manchi una formazione ampia, uno sfondo integratore più vasto, di tipo profondamente pedagogico, che forse preferirei in questo caso definire con un anglicismo, di *filosofia dell'educazione musicale*, così come appunto definiscono la materia gli autori inglese e americani.

Con questa affermazione intendo significare la necessità che gli insegnanti si interrogino su quali siano i fini ultimi dell'educazione musicale, su come essa possa contribuire a valorizzare il senso profondo dell'esperienza musicale di ciascuna persona e a farla crescere umanamente nella riflessione su se stesso e nella relazione con gli altri, non limitandosi a studiare come insegnare efficacemente una terzina o un canto. La musica come esperienza umana multiforme ci chiama a riflettere su come ci permetta di autoconoscerci e su come essa abiti e modelli il nostro pensiero e la nostra relazione con il mondo e gli altri. La formazione didattica, intesa nel suo modo più riduttivo come insieme di tecniche

per l'insegnamento o peggio per l'alfabetizzazione a un sistema musicale, è insufficiente. Le tecniche didattiche servono a realizzare un progetto pedagogico e non possono sostituirlo pena la cecità sui reali obiettivi del nostro lavoro.

La vera esperienza musicale non può coesistere con nessun sistema scolastico in cui si richieda agli alunni di diventare un bambino standard che riempie di crocette fogli di scelte multiple preconfezionate a centinaia di chilometri dalla sua scuola. Il bambino standard non esiste, esistono bambini e bambine, ragazzi e ragazze tutti diversi tra loro e la scuola deve saper accogliere e valorizzare le loro diversità e non assimilarle a un modello standard. Purtroppo, negli ultimi anni, nella scuola, si discute meno di quella che un tempo si chiamava intercultura e oggi, appunto, educazione alle diversità culturali, mentre nella società la diversità viene sempre meno apprezzata, il pensiero divergente penalizzato a vantaggio dell'assimilazione e avanzano pensieri razzisti, sessisti e omofobi. Mi sono sempre ben guardato dal pensare che la musica sia quella sorta di spazio felice, quel linguaggio "universale" in cui e con cui tutti fraternizzano e si amano. Al contrario, qualunque insegnante accorto ben sa che l'enorme varietà delle musiche prodotte nel pianeta nei suoi continenti e nella sua storia provoca conflitti. Ma è proprio il conflitto che ha sempre mosso la società e il problema sta solo nel trovare una sua risoluzione non distruttiva. Per esempio, un conflitto può nascere anche se non si considera che il processo d'insegnamento e quello d'apprendimento non sono coincidenti. I ragazzi apprendono anche fuori da scuola, al di là dell'insegnamento formale e questo fatto è particolarmente importante per la musica. Quando entrano a scuola, i ragazzi e le ragazze non si pretendono, il più delle volte, competenti in matematica, ma certamente si considerano tali in musica, che non è una materia come le altre poiché è fortemente presente nel loro vissuto quotidiano. Proprio da questo fatto può nascere un conflitto tra l'esperienza/apprendimento spontaneo dei ragazzi e l'insegnamento scolastico. Sulla ricomposizione di questo conflitto sono nati metodi che tendono a integrare insegnamento scolastico e apprendimento spontaneo, o informale. Purtroppo, negli ambiti dove avviene la formazione degli insegnanti, segnatamente i Conservatori, questi metodi sono quasi sempre ignorati.

La formazione degli insegnanti dovrebbe oggi essere volta a sviluppare la loro conoscenza critica, a saper compiere scelte in situazioni di incertezza, stato che caratterizza la nostra epoca, a - per usare un'espressione di Edgar Morin- saper navigare in un oceano di incertezze attraverso degli arcipelaghi di certezze.

Purtroppo, se la formazione iniziale degli insegnanti, vissuta nei Conservatori, è quella che si sa, non meglio vanno le cose per la formazione in servizio, dove sempre più spesso si propongono corsi che presentano tecniche e attività pronte, da usare il giorno dopo in classe, anziché idee e proposte

complesse su cui riflettere autonomamente e da cui trarre una propria personale rielaborazione. Questi corsi sono il trionfo del pensiero unico e il declino della criticità, sopraffatta dai curricoli verticali, dalle programmazioni “per competenze europee” (tra cui spicca l'educazione all'imprenditorialità!) dalle valutazioni “oggettive” (altro mito che si vuole imporre come dogma), dove la soggettività dell'umano musicale è ingabbiata e soffocata.

Vorrei, tuttavia, proporre anche una comparazione tra la formazione degli insegnanti di musica e quella dei docenti delle altre materie. Ogni volta che si discute di musica nella scuola, si finisce con dolorosi *mea culpa* circa la poca preparazione culturale, didattica e pedagogica degli insegnanti. Sicuramente, questo è un dato che riguarda una parte degli insegnanti di musica, ma che potrebbe essere esteso anche ai docenti delle altre materie. Questo non significa assolvere le carenze degli educatori musicali, ma allargare il discorso in termini generali. Il problema di una maggiore coscienza professionale sui fini dell'educazione, sulla relazione adulto-allievo, ma alla fine anche di una preparazione culturale più aggiornata e critica riguarda i docenti nel loro complesso, e non solo quelli di musica.

La musica nella scuola c'è già.

Esiste infine un ultimo dato che ha accompagnato l'iter della legge 107 e anche la sua approvazione. Da più parti, compreso il *Comitato per la diffusione della musica pratica nella scuola*, a cui si sono aggiunti compositori, illustri interpreti e musicologi, si è gridato, in questa occasione, al fatto che finalmente la musica sarebbe entrata seriamente nella scuola, dimenticando che la nostra materia è presente da decenni nei programmi sia della scuola primaria che della secondaria di primo grado. È vero anche che nella primaria, la sua effettiva pratica è stata limitata dalla scarsità di personale qualificato, ma comunque vi era prevista mentre nella secondaria di primo grado, il suo insegnamento è stato sempre affidato a insegnanti con titolo specifico. Si dovrebbe quindi parlare, per essere giusti, più che di entrata della musica nella scuola, di un potenziamento della materia nella scuola primaria (ma abbiamo già visto i problemi che si pongono). Per quanto riguarda la scuola media, tra l'altro, negli anni trascorsi dal 1979 a oggi, si è sedimentato un patrimonio di esperienze didattiche di qualità che costituiscono ormai un corpus a cui si dovrebbe guardare con rispetto maggiore di quanto non dimostrino coloro che ciclicamente ripropongono “l'entrata della musica” nella scuola, ignorando quanto di buono si è già fatto e che dovrebbe costituire il punto di partenza per qualunque innovazione. La musica nella scuola è fatta anche da insegnanti preparati, motivati e attivi, spesso in prima fila nelle sperimentazioni. Scrivo questo non per mettere nel mio articolo un po' di miele dopo l'aceto, ma

semplicemente perché i due aspetti nella scuola coesistono e soprattutto perché una migliore valorizzazione delle esperienze d'eccellenza (quelle vere, che si fanno nelle aule di musica e nelle scuole tutti i giorni, non nei cortili del Ministero una volta l'anno), potrebbe valere anche quale formazione e motivazione agli insegnanti che ne hanno bisogno. Purtroppo questo lavoro è demandato quasi esclusivamente a qualche rivista o associazione specializzata mentre le istituzioni, il più delle volte, sono assenti.

La musica sembra purtroppo destinata a soffrire la presenza di personaggi che ciclicamente pensano di annunciare la sua "entrata" nella scuola, di proporre nuovi metodi, di trasferirvi esperienze straniere, insomma di apprendisti stregoni musicali che si presentano in scena trascurando tutto quanto si è già fatto. Senza dire poi di molti compositori d'oggi (fortunatamente non tutti), degli interpreti o dei musicologi che tranciano sentenze su quanto si fa nella scuola senza avervi prima trascorso qualche ora, verificando le situazioni concrete, positive e negative.

Probabilmente, una maggiore conoscenza della situazione concreta permetterebbe anche di inquadrare più correttamente la situazione italiana nel contesto internazionale. Temo che nel nostro paese esista una vulgata per cui il nostro sistema scolastico sarebbe inferiore agli altri. E' un luogo comune sbagliato, il nostro sistema ha senz'altro delle grosse carenze, ma in alcuni punti non teme confronti, come per esempio (e non mi sembra secondario) il tema dell'integrazione degli alunni disabili. Egualmente, si odono spesso invocazioni a come si "insegna" la musica negli altri paesi. Ora, restando nell'ambito della formazione musicale nella scuola dell'obbligo, l'Italia non è tra i paesi messi peggio, con le sue due ore obbligatorie nella scuola media, con docente specializzato e la presenza, anche se con i limiti già discussi, nella scuola primaria (resta lo scandalo della secondaria superiore, che difficilmente sarà cancellato dai provvedimenti previsti dalla legge 107).

Si tratta di una presenza della musica nella scuola maggiore di quella di diversi altri paesi europei, ancor più significativa, sottolineo, perché proposta a tutti gli allievi, quindi considerata come parte fondamentale della formazione della persona e del cittadino e non attività facoltativa per appassionati e talentuosi.⁷

È un patrimonio importante, di una presenza significativa da cui si dovrebbe partire con un piano serio, graduale e credibile di formazione dei docenti e di investimenti materiali, evitando dichiarazioni eclatanti quanto poco credibili.

⁷ Per dati più approfonditi si consulti, per esempio, il secondo capitolo di M. Disoteco: *Musica e intercultura. Le diversità culturali in educazione musicale*, Milano, Angeli, 2014.