



MAESTRO INVENTIAMO UNA MUSICA?!...

Esperienze di educazione con il suono nella scuola italiana

Il panorama delle esperienze di educazione al suono in Italia, in questi ultimi anni, si è andato progressivamente ampliando, almeno quanto l'emergenza di interesse per questo settore della didattica dimostrato dalla partecipazione di insegnanti e operatori a corsi, dibattiti, conferenze.

Sicuramente i materiali sino ad oggi pubblicati, in libri o articoli, rappresentano solo una parte di quanto più o meno organicamente, più o meno sotterraneamente si produce oggi nei vari gradi della scuola dell'obbligo, dalla materna alla media. La timidezza di chi sente di muoversi su di un terreno inesplorato, la paura di non essere abbastanza «specialisti», la deferenza che spesso si ritiene dovuta ad un'arte così esclusiva e specialistica, fa sì che lavori, tentativi, talvolta né timidi, né improvvisati, non trovino momenti di sbocco e di confronto. Eppure se vi è una tale carica d'interesse per le attività sonore, essa non può essere imputata a moda o a tentativi di fuga dai «tradizionali» problemi del rinnovamento didattico, legati principalmente alla conquista delle capacità logiche e linguistiche, nell'ambito di una pratica della ricerca. Al contrario sono stati proprio gli itinerari percorsi in questi ambiti a risvegliare, prima di tutto in noi insegnanti, una più accorta capacità di critica. Da questa la conseguente individuazione dell'educazione al suono come parte integrante, non facoltativa, ma necessaria di un armonico processo di sviluppo intellettuale. Sostanzial-

mente si è riconosciuto al campo sonoro un diritto di «esistenza» all'interno delle esperienze infantili, e non solo infantili, ed a tale riconoscimento hanno fatto seguito una serie di sforzi per individuare, molto spesso ciascuno per proprio conto, con le armi dell'esperienza e della critica, un percorso educativo praticabile nella maggioranza delle situazioni. La consapevolezza di non sapere, di viaggiare su un terreno infido e scoperto ha sicuramente incoraggiato l'attenzione e l'interesse per la materia; ma sin dal primo approccio, in molti di noi dubbi e paure intimidiscono e svalutano un lavoro che, al contrario, ha bisogno di intraprendenza, coraggio del nuovo e dell'inconsueto, massima apertura al confronto ed alla sperimentazione.

Cercherò, in questo articolo, di dare una rapida e sicuramente non esauriente informazione su alcune delle esperienze oggi in atto in Italia. Partirò da quanto ciascuna di queste ha prodotto e sottolineerò, in maniera particolare, ciò che unifica, nei principi enunciati e negli obiettivi che si intendono perseguire, pratiche di lavoro che pure mantengono una sostanziale diversità.

— *Fare per capire*: è l'intuizione base dell'attivismo pedagogico che, con tutti gli aggiornamenti apportati dalla peculiarità delle diverse esperienze, rimane ancora un principio fondamentale di ogni pratica che rifiuti il nozionismo e «l'imparamento».

Per il lavoro con i suoni questo significa, e su questo tutti concordano, dare la preminenza al momento creativo, compositivo, razionalizzatore degli eventi; assumere come atteggiamento di fondo quello della ricerca, cioè di un corretto rapporto tra ipotesi, pratica dell'obiettivo e riflessione-verifica. Una grammatica ed una sintassi dei fatti sonori devono crescere col crescere di questa ricerca. La volontà dichiarata dei musicisti e insegnanti che stanno ipotizzando e sperimentando un nuovo tipo di uso didattico del suono, più che una nuova didattica della musica pura e semplice, è di andare verso «una musica intensa come materiale sonoro da manipolare e da inventare e non come grammatica già codificata da usare secondo leggi predeterminate»; (1) si vorrebbe andare «verso un tipo di attività musicale che non avesse come fine quello di «insegnare la musica», ma quello di partire dall'esperienza

sonora dei bambini e di lavorare su questa base per sviluppare un discorso da condurre assieme ad essi».

(2)
È questa una posizione comune alle didattiche più avanzate, dove il bambino, con le sue esperienze già fatte e da fare, è il dato a cui ci si riferisce per ogni progetto o programma. Questo naturalmente mette in discussione non solo la pretesa «universalità» di qualsivoglia metodo, ma anche la possibilità che esso possa sussistere, al di là di una ragionevole e verificabile «ipotesi di lavoro». «I criteri su cui si informa la nostra proposta pedagogica — che non si cristallizza in un 'metodo' ma indica un modo di lavorare, offre alla discussione una linea d'intervento culturale e politico — sono coerenti alle motivazioni e ai fini: non sono quindi legati alla specificità del discorso musicale ma gli sono logicamente anteriori». (3)

Un'attività per un progetto pedagogico interdisciplinare: In effetti i criteri cui fa riferimento Porena non solo sono anteriori al discorso musicale, ma, una volta dati per accettati, lo collocano nel contesto della ricerca didattica contemporanea, in un rapporto di sostanziale interdisciplinarietà.

Su questo termine si è sovente fatta confusione o, peggio, demagogia. Quando è stato un problema, ma tutti sostengono che lo è e che lo affrontano nella loro pratica scolastica, spesso non è andato al di là di un formale rapporto tra argomenti d'indagine. In questo modo, unificando nella forma l'ambito d'indagine, si è svilita la sostanza della domanda interdisciplinare, essa non deriva tanto dalla constatazione, in sé ormai ovvia, che ogni argomento può essere centro per le più diverse attività espressive, speculative, comunicative.

L'interdisciplinarietà va riferita invece all'unità del conoscere, così come viene a configurarsi nei processi di apprendimento e, di conseguenza alla corrispondenza delle capacità che attività mentali e pratiche diverse sono in grado di evocare. In questo senso, con la specificità dell'area di stimoli e ragionamenti che gli sono propri, l'educazione al suono può partecipare, anzi deve assumersi il compito di essere parte integrante di un unitario e armonico progetto pedagogico. Questo significa, anche per l'educazione al suono, concorrere alla «sperimentazione di un modello logico-semiologico



Foto: Andrea Altardi

di larga validità interdisciplinare; un modello che, senza investire direttamente la funzione significant (che qui non viene messa in discussione), ne riproduca su un solo piano molti dei collegamenti essenziali: affinamento quindi nella pratica, di uno strumento mentale non ancora definito in termini di grammatica e sintassi — e tantomeno di contenuti e di idee — ma proprio per questo più adatto a cogliere, nei processi comunicazionali, i nessi logici fondamentali, spesso occultati da legami di superficie istituiti dalla lingua o dall'ideologia». (4)

Il quadro di riferimento politico-culturale: «Una pedagogia della musica oggi può fondarsi soltanto sui caratteri di un pluralismo culturale senza angosce, sulla percezione dei problemi e sulla continua rifondazione dei valori.

I contributi sono quelli delle scienze umane sulle quali si fonda ogni approccio pedagogico: filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, ecc». (5)

Il quadro epistemologico verso cui tendiamo (non pretendiamo ancora di farne parte) è infatti quello oggi definito dalle cosiddette scienze orizzontali (interdiscipline, transdiscipline dei francesi), di cui sono esempi la cibernetica, la teoria dei sistemi complessi, la semiotica, più tradizionalmente la logica, la matematica, più vicine alle scienze «umane» l'antropologia, la sociolo-

gia, la psicologia». (6) Questa scelta di campo, netta e presente in tutti i ricercatori di questo settore, fa chiaro riferimento anche al tipo di «uomo» che intende concorrere a formare, un uomo aperto all'esperienza ed alla valutazione non preconcetta dei dati della stessa, disponibile al confronto democratico, ma non al condizionamento culturale, capace di partecipare alla formulazione di progetti che investono il proprio e l'altrui destino, in definitiva un uomo capace di divergere dall'ovvio o dal consueto non per partito preso, ma per capacità raziocinante.

Tutto ciò ha un immediato riflesso in campo musicale; è evidente che proposte di questo tipo si muovono nell'ambito dell'esperienza compositiva contemporanea; «lo strumento più idoneo in questa prospettiva pedagogica è la musica contemporanea in quanto, sfuggendo ai tradizionali concetti di stile, genere e forma, focalizza immediatamente l'interesse sulle strutture e sui processi, cioè su quei modi di pensare coi suoni che si trovano anche alla base della musica «classica» e — ciò che più conta — delle composizioni dei ragazzi». (7) Questo non significa disconoscere l'importanza di una «cultura musicale» con salde radici nel passato, ma al contrario preparare una conoscenza della medesima basata non su una critica impregnata di estetismo e di formalismo,

ma sulla coscienza critica di linguaggio e strutture.

Questi non sono che alcuni dei problemi attorno ai quali si muove l'insieme delle proposte di nuova didattica della musica, nè può essere sufficiente questo spazio per enunciarli tutti, come d'altra parte ho premesso.

Vorrei chiudere ponendo un interrogativo non secondario per lo sviluppo della ricerca e per delineare anche la funzione che possono assumere riviste come la nostra. Pur nella consapevolezza dei diversi livelli d'intervento dei vari operatori, e dei modi con cui si realizza questo intervento (a questo proposito rimando alla lettura di testi e articoli, poichè spazio e difficoltà di compendio non permettono la loro esposizione su queste pagine), possiamo figurare di trovarci di fronte ad un movimento per la nuova didattica del suono?

Indubbiamente fatti come il Congresso di Venezia del '78 e il proliferare delle esperienze conforta la convinzione che largo sia l'interesse e radicata la domanda; la sostanziale unità d'intenti pedagogici è un ulteriore elemento di conferma dello spazio che un tale movimento potrebbe avere. Ma, a mio avviso, non è ancora una proposta del tutto adulta, poichè non ha affrontato con sufficiente attenzione il problema dello scambio delle esperienze e della verifica collettiva, fidando nel caso determinato da convegni e incontri; ha seguito la domanda di massa, piuttosto che sollecitarla anche con interventi istituzionali, non si è sinora misurata concretamente e articolatamente col complessivo movimento di rinnovamento della scuola e della pratica didattica, vivo e operante da tempo.

Ma non essere «adulti» altro non vuol dire che avere davanti cose da fare, sperimentare, capire e sviluppare e questo, decisamente, non può essere considerato uno svantaggio.

Gualtiero Bertelli ●

Note:

- 1) Baroni: «Suoni e significati» p. 20 Guadagni Firenze 1978
- 2) Baroni: Op. c.t. p. 20
- 3) Porena: Musica Prima p. 11 ed. Altrera - Treviso 1979
- 4) Porena — Op. c.t. p. 11
- 5) Sansuini — Pedagogia della Musica - p. 19 Feltrinelli - Milano 1978
- 6) Porena: Op. c.t. p. 11
- 7) Dal Monte - Jacoboni — Proposte di Musica creativa nella Scuola - Zanichelli Bologna 1978