

Lu: MONTIGLIO, I. (a cura di) (1994), *quale pedagogia per quale musica,*
XXVI convegno europeoonale forizzane "C.A. Sephizz",
11-13 luglio 1994.

SALVATORE COLAZZO

Musica come «prassi» ed ermeneutica per una pedagogia emancipante ed una scuola del progetto

Il pensare è un ascoltare e un vedere

M. Heidegger

Finora la scuola è stata una scuola che ha preso a principale schema culturale di riferimento la semiologia e quindi ha considerato l'analisi, la decodifica, la transcodifica come attività centrali della sua operatività, che si è svolta scandita dai ritmi, dai tempi, dalle previsioni della programmazione. Reputiamo che un passo in avanti possa essere compiuto tentando di sostituire al paradigma semiologico un nuovo modello culturale di riferimento che, riabilitando il «fare», la dinamicità dell'interpretare, ricercando programmaticamente l'apertura, evidenzi la ristrettezza della camicia di forza della programmazione e si rivolga a strumenti e procedure più ricche, articolate e complesse.

Queste considerazioni, che hanno un carattere generale, si cercherà di circoscriverle facendo riferimento al caso specifico dell'educazione musicale. Negli anni '70 il rinnovamento della pedagogia musicale italiana è passata attraverso la «chiarificazione della sua consistenza semiologica, necessaria per comprenderne a pieno il ruolo funzionale nel processo educativo e culturale» (C. Cano, **Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano**, in «Rivista Italiana di Musicologia», vol. XXV, 1990, n° 2, p. 353-387). Detto in altri termini: la musica giustifica la sua presenza nella scuola, allineandosi al modello culturale di riferimento adottato dalle altre discipline, repute di serie A. Rendendosi conto del suo ruolo subalterno nell'ambito della scuola, pensa di potersi emancipare autodescrivendosi in termini enfattizzanti la sua natura linguistica e la sua portata cognitiva.

Per l'educazione musicale questa fu una vera e propria rivoluzione.

Si pensi a quello che era l'educazione musicale nell'ambito dei programmi del '63, i quali scommettevano tutto sulla particolarità dell'educazione musicale a confronto con le altre discipline.

L'educazione musicale è considerata, dal programma del '63, innanzitutto nella sua capacità di valorizzare il momento estetico. Essa ha il compito precipuo di agire sulla sensibilità, rivolgendosi al cuore, le cui esigenze, nell'adolescenza, rischiano di essere oscurate da quelle crescenti dell'intelletto. La musica è linguaggio dell'interiorità, arte sublime, comunicazione impropria perché essenzialmente intuitiva. Da cui: la musica non è tanto da **capire**, quanto piuttosto da **sentire**. Di essa non si deve parlare, piuttosto si deve avvertire, nel nostro animo, la sua misteriosa risonanza.

La musica, in sostanza, è qui concepita come un elemento capace di concorrere alla formazione «morale» del preadolescente. Si tratta di un'educazione musicale che ha come suo fine ultimo quello di far provare agli allievi piacere e gioia per il bello, di provocare in essi un'adesione ad un valore. È per tale motivo che il programma entra nel merito del repertorio da far ascoltare e cantare: i generi suggeriti sono il popolare ed il classico; si sconsiglia vivamente di fare ascoltare musiche «la cui validità» non «sia consacrata dal tempo». Viene bandita la canzonetta, della quale si pensa che possa avere soltanto un valore diseducativo, comunque venga utilizzata, e la musica contemporanea. Il criterio di scelta che il programma vuole imporre è quello della validità estetica, ristretta ai classici.

Alla scuola del '63 interessa il rispetto e l'amore per i valori ereditati dalla tradizione ed ormai accreditati dal tempo.

Se andassimo ad esaminare i libri di testo di educazione musicale del 1963 potremmo facilmente vedere come tutti esaltino una musica strettamente legata allo spirituale, capace di attivare l'immaginazione, il sentimento degli allievi.

Cito da una guida d'accompagnamento ad un libro di testo ispirato ai programmi del '63: «l'ascolto ha lo scopo di permettere all'alunno di vivere con se stesso, di scoprire se stesso, di emozionarsi, esaltarsi, sognare in un modo del tutto spontaneo e personale. Venga pure la ricerca strumentale, coloristica, agogica e tutto quello che si può ricavare da un'analisi. Ma non si perda di vista la funzione educativa dell'ascolto che è quella di **stimolare, di provocare, di soddisfare sensazioni ed emozioni che né la famiglia né la società né le altre discipline possono offrire** (Ungaro - Carnovich, 1971, pag. 8).

L'educazione musicale quale verrà codificata nei programmi del '79 è destinata a diventare tutt'altra cosa. Agli innovatori suonerà troppo restritti-

vo pensare nei termini sopra descritti la disciplina, in quanto, sembrava che ciò significasse accettare di «relegare la musica — avrebbe scritto Delfrati — in un limbo consolatorio dove la responsabilità del pensare e del capire sono amorevolmente allontanate dal fanciullo, come non pertinenti, anzi nocive: la musica diventa terreno di disimpegno, di evasione dalla prosa crudele della giornata scolastica» (Delfrati, 1974, pag. 8), accettando in buona sostanza una situazione di emarginazione della musica rispetto alle altre discipline. Essa, qualificandosi come materia **sui generis**, ha sostanzialmente accettato — sostiene Delfrati — l'egemonia delle discipline dall'accertato valore formativo, italiano in primo luogo.

Quando in Italia si faranno avvertire con maggiore forza gli echi della psicopedagogia «strutturalista», ispirata a Bruner soprattutto, ma anche a Piaget, e si costituirà un forte movimento per la programmazione curricolare, comincerà a farsi avvertire l'esigenza di una legittimazione forte della presenza scolastica della musica. Il movimento intendeva approdare ad una riorganizzazione dei contenuti scolastici su base scientifico-epistemologica, promuovendo un insegnamento capace di attivare apprendimenti di strategie specifiche di pensiero e di ricerca, dimodoché la scuola potesse venire a qualificarsi come lo spazio entro cui si ha il primo accesso ai linguaggi della cultura organizzata e rigorosa.

È chiaro che all'interno di queste esigenze non c'è il benché minimo spazio per una musica concepita alla maniera dei programmi del '63.

Molti dei pedagogisti musicali, quanto meno quelli situati su posizioni più avanzate, tentarono di trovare una giustificazione della presenza scolastica della musica sulla base della considerazione che la musica è strutturata come un linguaggio sul quale è possibile compiere le operazioni suggerite dalla linguistica a proposito del linguaggio naturale.

Paradigmatico è il caso di Maurizio Della Casa, il quale a partire dal volume **La comunicazione musicale e l'educazione** (1974), fino a giungere a **Educazione musicale e curricolo** (1985) disegna l'identikit di una disciplina pensata organicamente e unitariamente come analisi della sua natura linguistica. I concetti di «denotazione», «connotazione», «significante», «significato» sono centrali nella trattazione di Della Casa, che peraltro gerarchizza rigorosamente gli obiettivi, i contenuti, le attività, le verifiche, conformemente all'idea di un insegnamento condotto secondo rigorose e controllate procedure didattiche. L'obiettivo al quale Della Casa accorda maggiore importanza è quello della **comprensione**, sulla base della convinzione che oggi i ragazzi ascoltino musica molto più di quanta non ne producano, per cui è molto più importante formare l'«ascoltatore» che non il «com-

positore». Per Della Casa formare l'ascoltatore significa promuovere un atteggiamento di relazione con la musica il più possibile oggettivo, in cui il testo musicale possa divenire oggetto di un «lavoro» finalizzato all'integrazione di un testo musicale sconosciuto nell'ambito delle conoscenze controllabili e integrabili nel sistema culturale dell'allievo. Questo lavoro conosce diversi momenti: assunzione di un atteggiamento problematico-esplicativo; organizzazione in base al principio di coerenza, capacità di affrontare l'opera su più piani strutturali (delle strutture fonico-espressive, dei significati, delle relazioni contestuali, delle relazioni col sistema musicale); la capacità di interpretare funzionalmente gli elementi sui diversi piani e ai vari livelli: funzioni sintattiche, semantiche e pragmatiche; la capacità di decifrare le strategie compositive dell'autore; l'uso di una strategia preordinata nella lettura del testo musicale. La didattica di Della Casa è una didattica gradualistica, sommativa, dei piccoli passi, che lascia pochissimo spazio all'intuizione e concepisce la creatività come subordinata alle attività di tipo analitico. Il quadro di riferimento teorico di Della Casa è costituito principalmente dagli studi di linguistica strutturale e di semiotica musicale d'ascendenza francese. Particolarmente impegnato appare sul terreno della dimostrazione che il rapporto significante/significato in musica non è puramente arbitrario e convenzionale, ma si basa invece su una somiglianza tra i due. L'educazione musicale, quale viene disegnata da Della Casa, assume inoltre un carattere piuttosto arcigno, finendo col giudicare con sospetto quel piacere estetico a cui perviene un ascolto disinteressato e spassionato, se volete, sinanco disimpegnato.

L'aver assunto, da parte della pedagogia musicale, il paradigma semiologico a modello di riferimento in una certa fase storica (a partire dal '75 in avanti, circa) è stato probabilmente anche per superare il platonismo formalizzante alla Hanslick, secondo il quale la musica si spiega **iuxta propria principia**, che caratterizzava certi ambienti (quelli che si volevano più progrediti) della riflessione pedagogica degli anni precedenti, critici rispetto al modello di educazione musicale vigente, passato nei programmi del '63, reputato troppo poco rispettoso delle esigenze della musica, perché sbilanciato immotivatamente sul terreno di un contenutismo ingenuo.

(Cfr. a tal proposito la posizione di Leonardo Calì, probabilmente il più importante pedagogista musicale italiano prima degli anni '70, che ha sempre sostenuto finalità dell'ascolto essere quella di ricostruire le strutture musicali dal brano considerato, la sua sintassi, la sua architettura formale, anche dopo il '79, quando per quella posizione non rimaneva veramente più alcuno spazio).

Almeno in questi termini Delfrati giustifica il suo avvicinamento alla semiotica musicale (Cfr. C. Delfrati, **Orientamenti di Pedagogia musicale. Scritti 1966-1986**, Ricordi, Milano, 1989).

Carlo Delfrati sostiene che se si vuole fare dell'educazione musicale una vera disciplina scolastica, occorre rifiutare l'idea che la musica sia intraducibile mediante il linguaggio verbale o grafico o mimico che sia. Affermare la asematicità della musica — egli sostiene — è precludersi la possibilità di dare un autentico senso all'educazione musicale. «Non è indifferente — scrive Delfrati —, quando si imposta un qualsiasi progetto di educazione musicale, la persuasione che la musica possieda o non possieda una propria significatività, una carica semantica. Ancora una volta, nel primo caso l'educazione musicale sarà sempre educazione «linguistica» (educazione di linguaggio musicale, alla musica come linguaggio), nel secondo caso rimarrà gioco ed evasione» (Delfrati, 1989, p. 8).

Attraverso il riferimento alla semiologia la pedagogia musicale che matura nella seconda metà degli anni '70 tenta di sfuggire al dilemma, che la pedagogia musicale del decennio precedente aveva ereditato dal dibattito estetologico ottocentesco, letterarietà contenutistica e formalismo grammaticalizzante.

La pedagogia musicale degli anni '70 quindi scopre nella semiologia, per un verso la possibilità di dare rigore al processo per il quale da un brano musicale scaturisce un testo letterario che lo interpreta, lo traduce, lo spiega, per l'altro la possibilità di contrastare la pretesa d'ascendenza han-slickiana che vede nella cosiddetta «analisi» l'unica forma adeguata di spiegazione del linguaggio musicale.

L'opzione a favore del creare uno stretto ed indissolubile legame tra semiotica musicale ed educazione musicale è rinvenibile pure in Gino Stefani, il quale però si rifà al modello pearceano, più dinamico, problematico, aperto di quello saussuriano, preferito da Della Casa e assunto (pragmaticamente nella teoria della didattica da Delfrati).

In Stefani troviamo un interessante spostamento dell'attenzione dalla semantica verso la pragmatica. Stefani appare — a parer nostro apprezzabilmente — sensibile a quell'orizzonte di senso entro cui le umane esperienze sono incluse e trovano una possibilità di articolazione. Per lui l'educazione musicale deve esplorare il «familiare» del bambino e del preadolescente, per eventualmente revocarlo in dubbio, interrogarlo, sollecitarlo, accorda una grande importanza a quei **campi gravitazionali** di idee prodotti dall'ingente massa della «mentalità collettiva» e di gruppo, vera e propria conoscenza latente diffusa, che attende di essere riattivata, grazie ad un

atteggiamento, da parte dell'educatore, di ascolto e una disponibilità al dialogo con l'universo conoscitivo, emozionale, umano dei discenti.

Quello che noi abbiamo cominciato da qualche tempo a proporre consiste nel tentare di favorire un riorientamento dell'educazione musicale, in modo da consentirle di emanciparsi dal modello semiologico, per avvicinarsi all'ermeneutica, all'etnologia, all'antropologia, e partecipare al movimento culturale che da qualche tempo va crescendo mirante alla riabilitazione della «ragion pratica».

Si tratta di passare dal «significato» al «senso». Il problema non è tanto quello di determinare se esista o non esista una semantica musicale, il cosa comunichino i suoni; ma partire dalla constatazione che la musica fa parte indissolubile dell'esperienza umana, caratterizzandola a tutte le latitudini ed in tutti i tempi storici. La musica, assieme al linguaggio naturale e poche altre manifestazioni umane, è espressione e **medium** dell'esistenza-aperta-sul-mondo propria dell'uomo.

Senza voler destituire di fondamento gli studi di semantica musicale, tuttavia reputiamo debba essere chiaro che i significati che possono attribuirsi ai suoni non sono propriamente dei significati, ma piuttosto sono una pratica linguistica sussidiaria, che ha un rapporto (non puramente arbitrario) con un'altra pratica comunicativa ad essa non sovrapponibile, in quanto la interpreta ma non la definisce.

La traduzione dei suoni in termini di linguaggio naturale può influire sulla nostra capacità di conoscere la musica, certamente, ma lo fa instaurando un processo che fa divenire l'ascolto dinamico, allargato, proprio sul piano percettivo. Nominare, costruire un'immagine, metaforizzare un suono è un rinnovare l'ascolto, un richiamare alla mente, un associare, costruire un trampolino di lancio verso il coglimento di nessi strutturali nuovi (cioè musicali **strictu sensu**), che inducono nuove associazioni verbali, catalizzano nuovi significati extra-musicali. L'ascoltare non è semplicemente un percepire sensibilmente stimoli ed impressioni, ma implica una più complessa mediazione pratico-intuitiva. Che sia possibile — ed è concretamente e storicamente operante per il mezzo della critica, dell'analisi e della musicologia — un rapporto tra musica e parola che in qualche modo la significa non vuol dire che la musica è comunicazione in quanto mediata dalla parola.

La musica è una forma di comunicazione intuitiva, che (paradossalmente) si mantiene sul piano del concreto nella misura in cui si proietta verso l'astratto. Essa ha una sua autonomia, che non è però conflitto con le altre modalità comunicative ed espressive concesse all'uomo.

Alcuni studi di De Natale — è nostra opinione — aiutano a comprendere questa profonda interconnessione di astratto e concreto (Cfr. M. De Na-

tale, **Strutture e forme della musica come processi simbolici. Lineamenti di una teoria analitica**, Morano, Napoli, 1978).

Quando ascoltando un suono emerge dalla nostra coscienza un'immagine, un ricordo, si prova un'emozione, si pensa ad una frase, ciò non deve indurre né ad una riduttiva interpretazione di questo movimento della coscienza come ridondante, inutile, interferente (magari) rispetto alla corretta comprensione della musica, né ad una frettolosa riduzione del senso della musica ad esso.

Si tratta piuttosto di una risorsa a disposizione della coscienza umana che proprio per il tramite di quel ricordo, di quell'emozione, di quella frase può giungere ad acquisire un controllo più fine, può pervenire ad un traguardo ulteriore (traguardo che può essere sul piano compositivo, esecutivo o ricettivo).

Una comunicazione musicale si costruisce proprio perché nell'attivazione della fantasia, dell'immaginazione scopre l'elemento catalizzatore/mediatore, motivante un controllo linguistico-espressivo più pieno e più ricco. La comunicazione si costruisce attraverso questo feed-back: l'astratto può generarsi soltanto scendendo nelle profondità della sensibilità, del corpo, da cui trae le necessarie energie per reggere le apparentemente algide, apolinee architetture d'un linguaggio misurato in ogni suo aspetto.

L'importanza della musica risiede nel fatto che essa ci aiuta a comprendere cosa significhi propriamente **PENSARE**. Pensare e saper ascoltare sono la medesima cosa. Le parole non costituiscono il travestimento d'un pensiero pre-formato; ma il pensiero si forma bagnandosi per così dire nella materialità delle parole, nella sensualità della **phoné**.

Pensare propriamente è attivare un libero gioco in cui le parole risuonano, si riecheggiano ed il pensiero sta come a guardare dove il fascino dei suoni lo conduce. Il pensiero è strutturalmente erratico perché esso si costruisce mediante i giochi di parole, le associazioni foniche, assecondando una logica prevalentemente musicale, una logica, quindi, non precostituita, predefinita, ma che si scopre nell'atto in cui si manifesta. È questo quello che Heidegger definiva **pensiero meditante**. Il pensiero meditante pensa al di là degli interessi umani e dunque non mira a costruire (e capire) oggetti, ma si apre al pensiero dell'orizzonte da cui gli oggetti emergono. Un atteggiamento di questo tipo non è «attivo» non può nascere propriamente da quello che noi chiamiamo **atto di volontà** è uno stare in ascolto dei pensieri che si **lasciano manifestare** nell'incontro-apertura che stabiliscono coi materiali che li esprimono. Le **parole** sono piene di possibilità che emergono quando trovino un orecchio disposto a cogliere le molte risonan-

ze che contengono. Heidegger poneva una distinzione tra parole e termini. Il termine è univoco: vuol dire una cosa, e non un'altra; invece la parola è plurale, risuona come se vi echeggiassero molte parole, la parola è intrinsecamente allusiva. Ma neanche è un atteggiamento passivo. È piuttosto **umano**, nel senso che costituisce lo specifico e singolare modo attraverso cui noi esistiamo in quanto esseri che mediante la comunicazione scoprono la loro costitutiva incompletezza, sono «apertura».

Il nesso lingua/musica si realizza, quindi, su questo piano che è quello del pensare. È un nesso profondo, strutturale. Quando il linguaggio naturale cessa di essere strettamente pratico scopre come proprio destino la musica: diviene pensiero musicale. Pensare musicalmente è un sinonimo di essere, vivere e curarsi di sé e del mondo. Senza la musica il mondo sarebbe inabitabile per l'uomo.

Il problema è che questo percorso che costruisce, attraverso un viaggio nella sensibilità, nel corporeo, l'astratto è perlopiù inconscio, ed ecco allora — quando non venga considerato — nascere una semantica musicale che nel suo semplicismo porta verso un'educazione musicale alla fin fine sterile, oppure montare un pregiudiziale, intellettualistico rifiuto di qualsivoglia discorso sul significato musicale (questo è riscontrabile oggi negli ambienti musicali lontani dalle problematiche pedagogiche).

Vi è un limite tra natura e cultura, una soglia che bisogna scandagliare per comprendere veramente la musica in quanto comunicazione: partendo dall'esplorazione di quella soglia è possibile assegnare nuovi compiti all'educazione musicale.

Dev'essere chiaro che quest'affondo che noi compiamo nei confronti della semantica musicale non intende — come qualcuno vorrebbe pensare — riabilitare un concetto di musica come comunicazione ineffabile, linguaggio dell'inconoscibile, ed altre cose di questo genere. Né si vuole togliere ad alcuno la possibilità di parlare di un testo.

Si tratta di seguire una traccia consegnataci da un nostro grande pensatore. Enzo Paci, nell'abbozzare i lineamenti di una fenomenologia della musica, ha assai acutamente notato che «le nostre percezioni sonore non sono separabili dalle altre. Io non ho mai soltanto percezioni visive o percezioni acustiche ... l'espressione percettiva non mi dà mai soltanto il suono: è legato al mio corpo tutto intero e al modo con il quale, a partire da me stesso come punto zero di tutti i movimenti cinestetici, il mio corpo esperisce il mondo e si muove e si orienta nel mondo» (E. Paci, **Annotazioni per una fenomenologia della musica**, in «Aut Aut» n. 79-80, 1964, p. 57). Le esperienze sonore sono prima che strettamente sonore, esperienze della

nostra vita corporea in rapporto al mondo, e cioè agli altri esseri, viventi e non viventi.

Peraltro la scienza sostiene che la vista e l'udito hanno curiose connessioni organiche. All'inizio dei suoi studi sull'udito, il medico Alfred Tomatis scoprì, studiando dei pittori, che in loro alcuni disturbi d'udito s'accompagnavano ad una perdita di precisione del tatto e ad una diminuita sensibilità cromatica. In particolare rilevò che la perdita dei blu e dei verdi corrispondeva a una sordità per i suoni acuti (Cfr. A. Tomatis, **L'orecchio e la vita**, trad. it. Baldini & Castoldi, 1992). Queste contiguità sensoriali sono spiegabili in termini evolutivi. Horace Barlow ci informa del come circa 70 milioni di anni fa gli emisferi cerebrali elaboravano informazioni in prevalenza di tipo olfattivo. Piccole aree erano deputate all'elaborazione di informazioni di tipo tattile. Da ciò derivò probabilmente l'associazione delle informazioni del tatto e dell'olfatto.

Nei milioni di anni successivi si ebbe un'espansione della parte non olfattiva degli emisferi cerebrali (la cosiddetta «esplosione del neopallio»).

L'udito in particolare acquistò grande importanza perché esso dava informazioni sull'ambiente e perché serviva nella comunicazione tra i membri della specie: ciò costituì la principale premessa per la nascita del linguaggio. Ma rimase più di qualche traccia di questo processo di sviluppo dei sensi, sicché la sinestesia è molto meno rara ed insolita di quanto non si pensi (Cfr. AA.VV., **La comunicazione**, a c. di D.H. Mellor, trad. it. Dedalo Bari, 1992).

Della musica si può e si deve parlare: lo si può fare in molti modi e a diversi livelli. Nella civiltà occidentale una comunicazione musicale è il testo musicale propriamente detto e tutto ciò che in termini di parole e di azioni quel testo suscita. La musica è produttività comunicativa.

Ha un carattere essenzialmente **dialogico**, sia nel senso che essa consente a chi la produce di trovare (con un processo in gran parte intuitivo) la possibilità di costruire la propria identità, sia nel senso che nell'atto in cui è composta non può che pensarsi come rivolta verso un altro (ipotetico o reale) che la riceverà, provando sensazioni, emozioni da cui partirà per costruire un **suo** discorso che potrà essere specificamente musicale o, più spesso, intorno alla musica.

Il gesto musicale, come ogni gesto comunicativo, ha un carattere essenzialmente sociale. Non è l'immediata espressione dell'individuale, del personale, come per lungo tempo si è ritenuto (1).

Non si può comporre neanche una nota senza aver attivato un processo di ascolto di sé, degli altri. Scrivere musica è sempre in qualche modo

un **dislocarsi**. Quello che però noi vogliamo affermare è che un linguaggio può veramente essere compreso solo se viene usato: è nell'uso che i segni acquistano il senso loro più proprio; senza l'uso il linguaggio rimane disponibile ad una conoscenza astratta, ad una contemplazione puramente esteriore.

Ma perché la scuola possa essere adeguata a questo modo d'intendere la musica, e con essa il pensiero stesso, deve ovviamente rinunciare alla pretesa di essere veicolo di un sapere unitario, organico, coeso, rigorosamente e rigidamente definito: deve acquisire, invece, un atteggiamento dinamico ed aperto, essenzialmente proteso ad intrecciare diverse esperienze, a confrontare differenti prospettive, a promuovere il dialogo, per una crescita democratica della collettività, e divenire nel suo complesso un fare (non pre-saputo, ma trovato nell'agire concretamente esperito). La scuola non ha che da consentire agli allievi il «mettere in forma» la **loro propria** esistenza, imparando a comunicare, che è propriamente un costruire, comporre, assestare la propria identità aprendosi all'altro.

È ormai necessario ripensare la struttura della scuola, ridisegnando pure l'orizzonte delle sue funzioni, tenuto conto delle mutate esigenze d'una società che diviene giorno per giorno sempre più complessa.

Un'istituzione scolastica «separata», totalizzante, strutturata in apparati burocraticamente ordinati, è funzionale alla società nella sua fase protoindustriale; ma oggi ciò non è più possibile.

Bisogna provare ad immaginare un nuovo modello di scuola: un sistema formativo **aperto**, che proprio in virtù di questa sua apertura riesce a sfruttare appieno le risorse offerte da una società potenzialmente educante (potenzialmente perché comunque per divenire attuale questo potere educante della società va attivato mediante un progetto pedagogico, che curvi le possibilità offerte dal territorio in senso formativo).

La scuola finora è tendenzialmente stata concepita come un luogo in cui si svolgono delle attività formative separatamente dal contesto sociale. La scuola ha sempre avuto una sua autosufficienza: microcosmo con le sue regole, le sue condotte, iscritta e separata dal macrocosmo sociale.

Non è detto che lo svolgimento delle attività formative debba per forza avvenire nella scuola intesa come luogo separato e specializzato, e non possa, viceversa, trovare sedi e forme esterne alla scuola per esplicitarsi.

È possibile fare scuola fuori dalle aule scolastiche?

Il territorio è ricco di opportunità formative. Si tratta di imparare a sfruttare.

La realizzazione di una scuola fuori dalla scuola per riuscire non deve essere sentito unicamente come un compito della scuola. Deve essere avvertito come un compito, un'esigenza sociale. Bisogna insomma acquisire alla scuola nuovi livelli di «autonomia», «decentramento» e «partecipazione».

Ma qui il discorso rischia di allungarsi a dismisura e perciò converrà decidere di arrestarci.

NOTA

(1) Walter Freeman, neurobiologo all'Università di Berkeley, sostiene la suggestiva tesi che la musica, o meglio i suoni ritmici sono alla base della formazione dei gruppi sociali, e quindi della nostra evoluzione culturale.

Von Neumann, il padre dei calcolatori, verso la fine della sua vita, giunse ad una conclusione per lui sorprendente, che il cervello umano parla un linguaggio che non ha nulla a che fare con la matematica.

Egli scoprì che il cervello umano, a differenza dei computer, risponde in maniera variabile ad una determinata informazione. Tale variabilità è riscontrabile sia confrontando più individui sottoposti ad un medesimo stimolo, sia, cosa ancora più importante, lo stesso individuo, indagato in due momenti diversi.

L'uomo ha una grandissima variabilità di risposte, ed è questa grande variabilità di risposte che noi chiamiamo «creatività».

La dinamicità per certi versi costituisce un ostacolo alla collaborazione e al lavoro di gruppo. Un freno al cervello macchina folle ed imprevedibile probabilmente è venuto proprio dalla musica.

Di fronte a suoni ritmici gli esseri umani mostrano di comportarsi alla stessa maniera: ballano, cantano, si muovono. Ma soprattutto stanno insieme. La musica, anzi il ritmo, sarebbe una sorta di collante capace di unire tanti cervelli isolati e farli camminare con lo stesso passo.

In tutte le culture ci sono danze di gruppo nelle quali ci si lascia andare anima e corpo. Senza questi momenti collettivi, difficilmente saremmo riusciti ad avere dei clan, delle tribù, insomma dei gruppi sociali saldamente legati al loro interno.

La musica è un'invenzione tipicamente umana. Secondo gli antropologi la musica è nata due milioni di anni fa, cioè un milione di anni prima del linguaggio. Senza musica, probabilmente, non avremmo imparato a parlare.