

Avanti a tutta musica

di Manuel Rigamonti e Matteo Piricò*

Oggi, e già da qualche tempo, l'educazione musicale in Ticino gode di buona salute, grazie a docenti motivati ed a regolari iniziative di aggiornamento, oltre che a giornate musicali con una folta partecipazione. Gli allievi, dal canto loro, hanno il piacere di frequentare le (purtroppo poche) ore di educazione musicale.

Qualche cambiamento, però, era nell'aria. All'orecchio degli esperti sono via via giunte osservazioni, richieste di aiuto da parte di diversi colleghi che lamentano un'eccessiva libertà del Piano di formazione della nostra materia, oltre che una certa dispersività di contenuti e, in definitiva, una scarsa chiarezza procedurale.

Per rispondere a queste necessità abbiamo quindi pensato di proporre un compendio, accompagnato da un esempio di programmazione, allo scopo di permettere a tutto il corpo docente di entrare in possesso di una linea guida chiara, semplice e, soprattutto, stimolante, che rappresenti un aiuto per tutti quei docenti convinti che un rinnovamento didattico e strategico sia ormai necessario (così come per i loro supplenti).

Il lavoro sul compendio si è articolato attraverso una fitta serie di nostre riunioni e concretizzato, infine, in una bozza di documento sottoposta ad un piccolo gruppo di colleghi formato *ad hoc*, in seno al plenum dei docenti di musica, da personalità didattiche ed artistiche fortemente differenziate.

Il documento è stato variamente discusso ed elaborato dal nostro gruppo, quindi, dopo aver ottenuto il *placet* dall'Ufficio dell'insegnamento medio, è stato presentato al plenum dei docenti, i quali hanno suggerito le proprie osservazioni. Da questi momenti plenari è emerso un generale accordo con quanto proposto e l'impressione generale è stata quella di aver compiuto dei passi in avanti in quel perenne cantiere chiamato scuola.

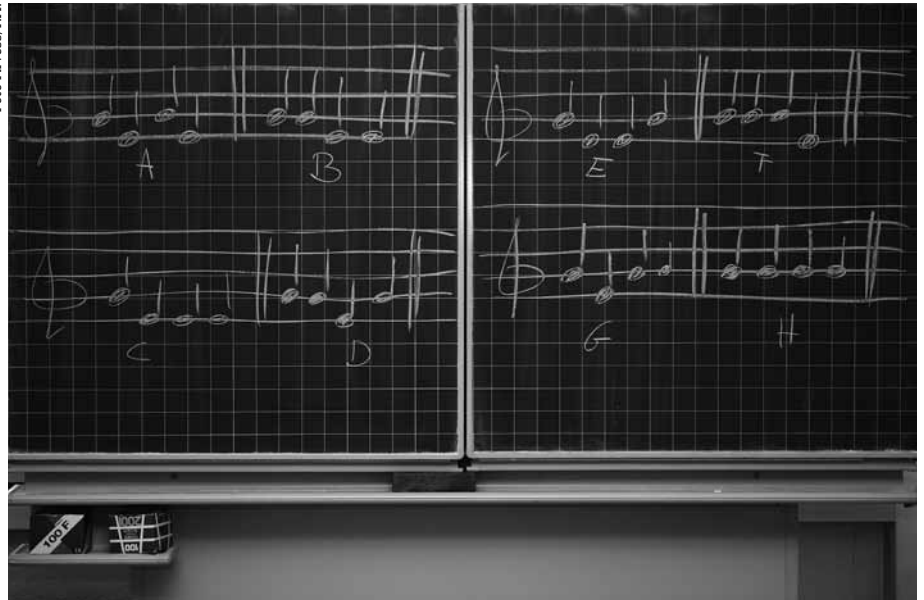
Ma in cosa differisce questo compendio rispetto al piano di formazione in vigore? Sostanzialmente "mette ordine" tra gli argomenti, dà una scansione cronologica delle attività e degli obiettivi da raggiungere, fornisce inoltre un modello ambizioso e, per certi versi, più impegnativo di percorso educativo-didattico. Gli ambiti trattati sono stati raccolti in tre importanti famiglie tassonomiche: pratica strumentale, pratica vocale ed educazione all'ascolto. Per ognuno di questi ambiti sono stati dati gli obiettivi minimi da raggiungere all'interno di una scansione temporale suddivisa nei periodi canonici del primo biennio e del ciclo di orientamento. A questo punto il docente si trova pronto gran parte del lavoro di programmazione: scopre una linea chiara che esige solo di essere seguita e modellata, entro una certa misura, secondo le sue inclinazioni e la sua personalità ma soprattutto sulla base delle peculiarità e

degli stili di apprendimento del gruppo-classe. Non deve meravigliare se, nella nostra materia, lo stile d'insegnamento può variare anche in modo significativo tra i docenti. In effetti, la forte eterogeneità a livello di formazioni accademiche (tra i nostri colleghi possiamo trovare il pianista, il clarinetista, il direttore di banda o di coro, il violinista, ecc.) comporta naturalmente, forse più che in altre materie, un diverso approccio metodologico e una variegata visione delle possibilità dell'esperienza musicale già nella fase più propriamente speculativa o progettuale.

In generale, le prospettive metodologiche che hanno dato forma al nostro lavoro si sono chiarite e rinforzate attraverso un sostanziale lavoro di aggiornamento e di ricerca, grazie soprattutto alle più recenti pubblicazioni didattiche, provenienti in gran parte dalla vicina Penisola, ma anche dal Centro-Nord Europa¹. Alla luce di questo lavoro si è consolidata la prospettiva secondo cui i tre rami orientativi sopra indicati (ascolto, strumento e voce) debbano possedere delle chiare linee di continuità ed interdipendenza, evitando così l'errore di considerare tali ambiti come entità monadiche chiuse in se stesse. Ne consegue una ricchezza di argomentazioni e di stimoli che rende l'intera materia estremamente variegata e – almeno potenzialmente – onnicomprensiva. Pur essendo questa grande ricchezza, gli obiettivi indicati nelle varie aree risultano in ogni caso realistici e del tutto perseguibili all'interno di classi di scuola media, in virtù di una massiccia sperimentazione «sul campo», effettuata da noi esperti e dal team di sviluppo che ha collaborato all'elaborazione dei documenti complementari. Si evince che, per monitorare il progresso didattico degli allievi e per verificare la progressività e l'accuratezza dei vari obiettivi, risulti ora indispensabile una chiara prassi valutativa, articolata dal docente attraverso momenti formativi (e metacognitivi) e sommativi-certificativi. Un aspetto, quest'ultimo, che in passato ha già sollevato non pochi problemi interpretativi, soprattutto a causa dello statuto creativo-pratico della nostra disciplina. Per conferire alle diverse tematiche trattate una certa chiarezza



Foto TTPress/F.A.



za espositiva ed una maggior contestualizzazione storica e culturale è stata data grande importanza alle cosiddette competenze trasversali, aspetto questo che concorrerà a rinforzare anche la prospettiva interdisciplinare dell'educazione musicale, oltre a consolidare un terreno di sviluppo comune con altre dimensioni di apprendimento, pur mantenendo allo stesso tempo uno sguardo ermeneutico privilegiato e, per certi versi, unico sull'evoluzione personale e cognitiva dell'allievo.

Sebbene il nostro compendio possa apparire – per alcuni aspetti di sistematicità – come un ritorno al passato, in realtà le prospettive teoriche preliminari ed eziologiche che hanno informato il nostro lavoro suggeriscono un'interpretazione ben diversa. Per prima cosa la filosofia educativa del Piano di formazione – con particolare interesse a porre l'allievo al centro del processo educativo e con una certa attenzione particolare al cosiddetto “saper essere” – rimane non solo immutata ma per di più rinforzata. Più in generale, quello che abbiamo cercato di suggerire con questo compendio è una prospettiva epistemologica che si pone come il giusto mezzo tra due orientamenti recenti nel campo della pedagogia musicale: da un lato l'introduzione, secondo l'accezione di Carlo Delfrati, di un paradigma pedagogico “dinamico”², in luogo di uno “statico”, che si affianca ad un altro approccio, più orientato alle neuroscienze³ applicate alla musica, che prevede un modello didattico qualificato da una massiccia attivazione delle risorse cognitive dell'allievo, nella prospettiva di una sistematica e globale stimolazione alla plasticità cerebrale. Quest'ultima prospettiva denuncia anche l'incredibile urgenza di questo tipo d'intervento, vista la sempre più diffusa difficoltà dell'allievo ad elaborare certe informazioni (non solo musicali), a causa, a quanto si dice⁴, di una società che si sta cristallizzando verso stili di assimilazione e di codifica sempre più essenziali, fulminei, impersonali e talvolta superficiali, basati soprattutto sul visivo. Ma non abbiamo nemmeno dimenticato l'aspetto più propriamente emozionale e motivazionale che la musica, attraverso il suo sostrato fonorelazio-

nale e fonoesistenziale, può svelare e attivare, per non parlare del suo inestimabile ruolo psicoeducativo e sociale in un'età, quella pre-adolescenziale e adolescenziale, sempre bisognosa di sane dinamiche di appartenenza e di aggregazione, di espressione personale e collettiva, di autostima e di autorealizzazione. Per questo motivo si è cercato di segnare con un tratto differente il percorso del ciclo di orientamento, che dalla sola (misera) ora di musica in terza media passa al “grande” progetto dell'opzione di quarta media. Si è preferito quindi suggerire ai colleghi docenti un quadro piuttosto variegato di stimoli monografici – in luogo di un percorso ancora costituito da obiettivi specifici – tra i quali citiamo la musica leggera, il jazz ed il rock, il balletto, la musica etnica o la colonna sonora. Per l'opzione di quarta, invece, si è stabilito di mettere per iscritto quali dovrebbero essere i percorsi da privilegiare, intesi come fondamentali ed edificanti esperienze musicali. Per questo motivo non ci si dovrà meravigliare se nell'ultima pagina del compendio compaiono parole come “musical”, “concerto” o “CD”⁵, poiché la meta finale consiste proprio nel “consolidare, approfondire e maturare tutte le competenze e gli atteggiamenti messi in atto negli anni precedenti” e nel “permettere all'allievo stesso di crescere dal punto di vista personale, intellettuale e caratteriale”⁶ grazie a stimoli che possono essere forniti solo da un'esperienza musicale essenzialmente qualificante e da un progetto artistico-didattico di ampio respiro. La centralità dell'esperienza musicale nella vita cognitiva ed affettiva dell'uomo rappresenta ormai una realtà innegabile, assieme naturalmente a quella di altre esperienze artistiche, intellettuali ed esistenziali parimenti

indispensabili ed insopprimibili. Il nostro augurio è che questo lavoro, anche nella misura della sua finalità e dei suoi limiti strutturali, possa favorire – attraverso un pensiero didattico volto alla razionalità, all'eterogeneità delle esperienze musicali e all'interdisciplinarietà – una più autorevole collocazione della nostra disciplina nel quadro scolastico cantonale.

* Esperti di educazione musicale
per la scuola media

Note

1 Molto interessanti, a tal proposito, soprattutto per la pratica vocale, si sono rivelati i volumi di Maierhofer L., *Sing & Swing – Das Chorbuch*, Helbling, Esslingen 2005, dello stesso autore *4 Voices – Das Chorbuch für gemischte Stimmen*, i volumi della Gustav Bosse *Chor Aktuell basis* e *Chor Aktuell junior* e di Gröger B., *Loop songs*, Schott Music, Mainz 2008.

2 Delfrati C., *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008 e, dello stesso autore, *Il maestro ben temperato – metodologie dell'educazione musicale*, Curci, Milano 2009. Con paradigma dinamico non si intende semplicemente la predisposizione del docente a partire dal bisogno educativo reale dell'allievo, ma anche un modello «aperto al rinnovamento continuo dei tracciati, contro la rigida conservazione del passato» (FMP, p. 45).

3 Si veda, per questo ambito, AA.VV. a cura della Fondazione Mariani di Milano, *The neurosciences and music vol.III – disorders and plasticity*, NY Academy of Sciences, Boston 2009; Critchley M., Henson R. A., *La musica e il cervello – studi sulla neurologia della musica*, Piccin, Padova 1987; Sloboda J.A., *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna 1988; Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987; Schön D., Akiva-Kabiri L., Vecchi T., *Psicologia della musica*, Carocci, Roma 2007.

4 Cfr. Chilton Pearce J., *The Biology of Transcendence*, Park Street Press, Rochester 2004.

5 Il termine «CD» non deve trarre in inganno. In realtà si vuole intendere in generale un'incisione, anche video o su supporto informatico, che sia preceduta da una parte di preparazione atta ad affinare le qualità interpretative e tecniche degli allievi.

6 *Documenti complementari al Piano di formazione di Educazione musicale*, DECS, Bellinzona 2011, p. 12.