



Riflessioni e proposte per un curriculum musicale

Maurizio Della Casa

Il presente testo è stato pubblicato su "Musica Domani" n. 108 (Settembre 98); è nato come intervento per il Convegno Nazionale SIEM "La musica nella scuola riformata" (Paestum, 98).

Alcuni presupposti

Intendo svolgere, in questo intervento, alcune riflessioni sulla elaborazione di un curriculum continuo di educazione musicale, nella prospettiva della riforma dei cicli scolastici. Quanto andrò dicendo ha come presupposto due condizioni:

1. **Che l'educazione musicale faccia parte del curriculum formativo comune, sia al livello della scuola di base, sia ai livelli successivi.** Le ragioni che supportano questa affermazione sono state enunciate più volte, in articoli e convegni, e ne riprenderò più avanti qualcuna. Per il momento mi limito a sottolineare che gli stessi [documenti di fonte ministeriale](#) relativi alla riforma riconoscono l'importanza formativa della musica, lasciando intravedere (anche se in modi che si prestano a letture ambigue) l'opportunità che essa abbia uno spazio riconosciuto nei piani di studio dei diversi cicli.
2. **Che la musica sia presente come disciplina specifica,** che ha una propria consistenza e propri statuti, al pari della matematica, dell'italiano o della storia. Non concordo perciò con chi ritiene che essa dovrebbe essere inserita, almeno nella scuola secondaria, solo per via surrettizia e indiretta, quale componente occasionale di progetti pluri o interdisciplinari (relativi, per esempio, a temi come le dimensioni antropologiche dell'ambiente, il recupero dell'identità culturale italiana, l'immaginario sociale e simili). La musica, come le altre discipline, potrà e dovrà prendere parte a percorsi tematici del genere, in cui cooperano diverse aree del sapere e più prospettive d'indagine, sulla base però di una riconosciuta identità linguistica e culturale che solo un insegnamento specifico può assicurare. L'interdisciplinarietà, del resto, si realizza a mio parere attraverso l'incontro, la collaborazione e l'integrazione di competenze disciplinari che debbono essersi in precedenza costituite: vi è il rischio, diversamente, di cadere in un [bricolage superficiale](#) da cui la nuova scuola dovrebbe guardarsi.

Musica e educazione alle arti

Si può pensare di delineare un curriculum di educazione musicale che si snodi senza fratture attraverso i diversi livelli scolastici, dalla scuola di base alla secondaria superiore, a patto che assumano premesse unitarie, tali da garantire la continuità e la coerenza del percorso d'insieme. Queste premesse riguardano, in primo luogo, il concetto di educazione musicale, il ruolo formativo che si riconosce a questa disciplina e le finalità di ordine più generale che ci si propone di perseguire per suo mezzo, pur nella differenziazione dei diversi stadi. Su questi aspetti si sono spesi fiumi d'inchiostro, ma non sarà inutile un tentativo, anche se sommario, di puntualizzazione. Anzitutto, credo che si debba partire dalla considerazione di un contesto più ampio, quello della educazione alle arti (o alle discipline linguistico-espressive, come spesso si dice) in cui la musica trova la propria collocazione naturale. In questa "area del sapere", la musica non è isolata, ma concorre con altre materie, come le arti visive o il teatro (ma non dimenticherei l'educazione letteraria) a sviluppare un insieme significativo di attitudini, saperi, abilità. Se ci si chiede qual è l'apporto formativo che le arti possono dare alla crescita dei

giovani, la prima risposta che viene in mente è che le arti hanno un valore intrinseco. Attraverso l'esperienza artistica, sia di tipo produttivo che ricettivo, il soggetto affronta difatti esperienze estetiche ed emotive insostituibili, che ne allargano l'orizzonte umano, aggiungendo profondità e significato alla sua vita. Ma vi sono molti altri aspetti da tenere presenti. Mi limiterò a [sottolinearne alcuni](#) :

1. Attraverso le arti gli studenti imparano a esprimere sè stessi e a comunicare pensieri e sentimenti in una varietà di modi, con un ampliamento del repertorio dell'auto-espressione.
2. Le arti sono un modo di conoscere e rappresentarsi l'esperienza di tipo soggettivo, immaginativo, emozionale, che è il necessario complemento della conoscenza oggettiva e impersonale promossa dalle scienze. Ciascuna arte ci consente di guardare il mondo attraverso un particolare filtro sensoriale e interpretativo, così da offrircene visioni innovative.
3. Le arti sviluppano modalità di percezione e di pensiero che si differenziano da quelle di altre discipline, e che sono altrettanto necessarie a un un pieno e equilibrato sviluppo della mente: un pensiero non lineare, non astratto, non concatenato logicamente, ma flessibile, intuitivo, legato ai sensi e all'immaginazione.
4. Poichè l'arte è caratterizzata dalla ambiguità, dalla pluralità dei significati, dal cambiamento continuo, attraverso la pratica artistica i giovani acquisiscono la capacità di confrontarsi con ciò che è differente, mutevole, inatteso. Accettano l'idea che non tutto ha risposte certe e standardizzate, e spesso si debbono considerare più prospettive. Un atteggiamento del genere è prezioso nella vita di ogni giorno, ma appare utile anche in altre discipline, in cui può aiutarci ad illuminare situazioni che richiedono soluzioni creative.
5. Le discipline artistiche rafforzano le abilità a percepire, interpretare, capire e valutare stimoli sensoriali. Ciò appare essenziale in un mondo tecnologico sovraccarico di dati sensori, saturo di simboli, suoni e immagini. Attraverso le capacità e gli strumenti acquisiti attraverso l'insegnamento delle arti, gli studenti possono difatti capire meglio l'ambiente in cui vivono e trovare delle rotte di navigazione fra le pressioni multiple cui sono sottoposti.
6. Le arti sono componenti fondamentali della nostra cultura e della nostra storia. Contribuiscono alla costruzione di quell'universo di significati che sono alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita, dei valori ai quali facciamo riferimento. Attraverso lo studio delle realizzazioni artistiche del presente come del passato, delle loro trasformazioni e dei loro rapporti intrinseci ed estrinseci, possiamo comprendere più a fondo noi stessi e l'universo in cui siamo immersi, acquisire una consapevolezza storica che affina le capacità di orientamento e di giudizio, passare da una visione monoculare della realtà, appiattita sull'hic et nunc, a una visione binoculare e prospettica che ci restituisce il senso della profondità, della memoria, [della continuità e del cambiamento](#).

Componenti fondamentali del curriculum musicale

Se si ritiene che l'orizzonte in cui si muove l'educazione alle arti, e quindi l'educazione alla musica che ne è parte, debba essere quello che ho sommariamente illustrato, ne consegue che un approccio corretto all'insegnamento della musica dovrà tener conto di tre assi fondamentali:

- **un asse produttivo**, ossia di elaborazione e espressione musicale. Gli studenti sono qui impegnati nella esplorazione, nello sviluppo e nella espressione di idee attraverso lo specifico linguaggio dei suoni;
- **un asse critico-comprensivo**. Gli studenti si confrontano con le opere musicali, in un processo interattivo di ascolto, osservazione e interpretazione;

- **un asse storico-contestuale.** La musica viene considerata nei suoi rapporti con il contesto, come parte integrante e significativa della cultura e delle sue trasformazioni nel tempo.

Che la presenza e l'integrazione reciproca di queste tre componenti sia essenziale in un curriculum di educazione musicale è oggi generalmente condiviso a livello internazionale. Se diamo uno sguardo, difatti, ai programmi e ai progetti curriculari di paesi come l'Inghilterra, la Francia, gli USA, il Canada, per non dire di altri ancora, vediamo che in tutti i casi si respinge l'idea che l'insegnamento musicale debba limitarsi al solo approccio auditivo, o storico, o creativo. Non diversamente da quanto avviene per la lingua o per le scienze, gli studenti debbono essere invece attivamente impegnati in programmi integrati, che includono la pratica operativa come la riflessione, la produzione come l'analisi.

E' in questa ottica, d'altra parte, che si muove attualmente, anche nel nostro paese, l'insegnamento della musica nelle scuole elementari e medie. E si può dire per scontato che i programmi della scuola "di base", nel futuro assetto delle nostre istituzioni scolastiche, si atterranno alla medesima logica.

Le cose non sono così semplici, invece, per i livelli successivi, ossia il triennio di completamento dell'obbligo e la secondaria superiore. Vi è una opinione diffusa, infatti, che vorrebbe limitare l'insegnamento musicale alla sola componente storico-critica, opinione che trova giustificazione nella oggettiva difficoltà di attivare esperienze musicali di tipo pratico a questi stadi, a causa soprattutto dei prevedibili limiti d'orario che sembrano stroncare sul nascere ogni velleità in questa direzione. Non si deve dimenticare in proposito che un curriculum musicale esteso e a più dimensioni è possibile in paesi come gli Stati Uniti, in quanto nelle *high schools* solo poche materie sono obbligatorie: tutte le altre vengono scelte liberamente dagli studenti, seguendo i loro interessi e i consigli degli insegnanti. Gran parte dell'orario è riempita, appunto, da queste materie, fra le quali la musica. Non sappiamo ancora come sarà strutturata, da questo punto di vista, la scuola italiana del futuro. In ogni caso, riflettendo sul problema, mi sono convinto che se la musica deve far parte del programma di studi delle superiori, non potrà figurarvi a mezzo servizio. La logica educativa che presiede ai livelli precedenti dovrà rimanere, nelle sue linee portanti, la stessa, perchè è questo il modo migliore per assicurare la continuità e la coerenza del percorso formativo d'insieme. Enunciato questo principio, occorre però studiarne la fattibilità, trovando soluzioni convincenti e realistiche che tengano conto dei problemi ai quali ho accennato. Tenterò, di seguito, di avanzare qualche ipotesi.

Obiettivi generali e continuità

Se si assume che l'impianto curricolare della educazione musicale, nei vari stadi in cui si articola, debba essere coerente e unitario, e che ciò comporti che alla base di tutto il percorso vi sia una **stessa concezione della educazione musicale** e delle sue finalità, ne consegue che debbono essere perseguiti di livello in livello, anche se in modi e con profondità differenti, i medesimi **obiettivi generali**.

Nell'attuale dibattito pedagogico, specie in paesi come gli USA, si preferisce oggi parlare di **standard**. Gli standard, come gli obiettivi, definiscono che cosa gli studenti dovrebbero sapere ed essere capaci di fare, al termine di un ciclo di insegnamento. Utilizzando il termine standard, si vuole però mettere in rilievo il loro valore di riferimento unitario per le varie realtà scolastiche, di traguardo comune al di là delle specificità territoriali e dell'autonomia progettuale che nei paesi anglosassoni, come sappiamo, è stata sin qui (e continua ad essere, anche se con qualche ripensamento) molto marcata.

Gli obiettivi, o standard che dir si voglia, si ramificano in modo gerarchico. In alto stanno gli obiettivi più generali, che dovrebbero applicarsi tutti i livelli scolastici. Più sotto vi sono gli obiettivi più particolari in cui i primi si articolano, e che variano di ciclo in ciclo così da risultare opportunamente calibrati. Un primo passo per elaborare un percorso curricolare unitario è dunque quello di definire una mappa essenziale di obiettivi generali che possano costituire l'intelaiatura di base sulla quale si potrà poi intessere la trama più fine degli obiettivi specifici di

ciascun stadio. Alla luce di quanto è stato detto più sopra, e guardando ai suggerimenti che possono venirci dalle esperienze e dai progetti di altri paesi, credo che un quadro ragionevole da cui partire possa essere il seguente:

1. Esplora, riconosce, discute e manipola materiali sonori di vario tipo.
2. Esegue, da solo e in gruppo, un repertorio variato di brani vocali e strumentali.
3. Improvvisa, arrangia e compone musica, in modi e con scopi differenziati, esprimendo idee, immagini e sentimenti.
4. Riflette sul linguaggio musicale e possiede un syllabus essenziale e calibrato di concetti e di procedure osservative e operative che gli consentono di cogliere, spiegare ed usare strutture e funzioni fondamentali della musica.
5. Ascolta, analizza e interpreta i messaggi musicali, nella varietà delle loro forme e delle loro funzioni.
6. Sa orientarsi nella sovrabbondante offerta musicale della civiltà odierna e sceglie e controlla le proprie strategie fruitive in relazione alle diverse situazioni.
7. Valuta la musica e le performances musicali, e supporta le proprie opinioni con motivazioni criticamente ragionate.
8. Coglie e spiega le relazioni, sull'asse sincronico e diacronico, fra i diversi elementi (opere, generi, stili, autori, poetiche, tecnologie...) dell'universo musicale, e fra la musica e gli altri fattori del contesto socio-culturale (arti, saperi, mentalità, strutture sociali...).
9. Conosce un repertorio di opere esemplari di diversi periodi storici, appartenenti anche a tradizioni non occidentali, e ha una conoscenza di base dello sviluppo storico della musica.

Come si vede, i primi tre obiettivi si riferiscono all'asse produttivo, gli obiettivi 5, 6 e 7 all'asse della fruizione-comprensione, gli obiettivi 8 e 9 all'asse storico-contestuale. L'obiettivo 4 riguarda invece una competenza linguistica trasversale che è ingranata con tutti gli assi.

La modulazione degli obiettivi in relazione ai cicli

Ho parlato sin qui di obiettivi generali, sottesi all'intero percorso educativo. Occorre ora vedere come è possibile passare alla elaborazione dei curricoli specifici dei vari cicli, attraverso una modulazione degli obiettivi che risulti adeguata a ciascun livello.

Prima di affrontare questo problema, è opportuno peraltro premettere una distinzione fra il curricolo di base, al quale sin qui mi sono riferito, e i curricoli, invece, in senso più stretto. Per curricolo di base intendo un impianto di carattere generale, che definisce i traguardi comuni alle diverse realtà scolastiche, e trova la propria collocazione più ovvia in un programma ufficiale. Esso riporta, in forma essenziale, gli obiettivi fondamentali da raggiungere, suggerisce alcune linee metodologiche orientative, fornisce indicazioni circa le aree tematiche in cui operare.

I curricoli sono invece piani articolati e concreti che vengono elaborati dalle singole scuole a partire dal precedente, tenuto conto delle specifiche situazioni ambientali e culturali, degli alunni ai quali ci si rivolge, degli strumenti e delle risorse disponibili. Va da sé che nel passaggio dal primo al secondo viene attivato un processo di elaborazione, adattamento, mediazione e messa a punto operativa in cui si esprimono le capacità progettuali dell'insegnante.

Le mie riflessioni riguardano evidentemente un curricolo musicale del primo tipo, dunque un impianto generale di riferimento, che possa costituire l'ossatura intorno alla quale andranno costruiti i curricoli di fatto dei diversi istituti.

Ho detto sopra che alla base dell'intero percorso formativo vi sono degli obiettivi generali, ma che un curricolo di base, per quanto essenziale, deve entrare nel merito dei diversi cicli, così da mettere a punto indicazioni che siano tarate, in modo differenziale, su ciascun segmento del percorso scolastico.

Nella costruzione di curricoli mirati ai singoli livelli, peraltro, non sempre si guarda ai soli obiettivi. Vi è chi preferisce occuparsi, difatti, di altri aspetti, che ritiene maggiormente

significativi. Avviene così che l'interesse possa focalizzarsi, in modo preferenziale, su una delle seguenti componenti:

1. gli obiettivi specifici, ossia elementi discreti di conoscenza e abilità che gli studenti debbono acquisire al termine del ciclo scolastico. Per esempio: **analizza la struttura di un brano musicale di media difficoltà; conosce forma e funzionamento degli strumenti dell'orchestra;**
2. i tipi di attività, le tecniche didattiche, i metodi operativi che gli insegnanti dovrebbero utilizzare. Si fornisce dunque una guida circa il modo in cui la classe deve operare. Per esempio, si invita a far costruire agli studenti **grafici e diagrammi durante le attività di ascolto**, o a promuovere **esperienze compositive seguendo un certo itinerario operativo**.
3. le aree di contenuto, o tematiche, di cui si dovrebbe trattare. Per esempio, si propone di affrontare **certi autori o periodi storici**, o di promuovere la **ricerca su determinati argomenti**.

Dando la priorità agli obiettivi, si indicano all'insegnante i traguardi ai quali mirare, lasciandogli però la libertà di scegliere e organizzare, in rapporto alla situazione in cui si trova, le modalità operative e gli ambiti di contenuto. Privilegiando le attività o le tematiche, si suggerisce una prassi didattica ritenuta ottimale o si cerca di indirizzare le scelte culturali. E' facile osservare, però, che se non vi è a monte una chiara definizione dei risultati da raggiungere, la proposta di metodi che aiutino gli studenti a conseguirli o di aree di contenuto su cui impegnarsi rimane ambigua e poco efficace. Vi è il rischio, inoltre, che si lasci ai docenti uno spazio ridotto per diversificare l'insegnamento, in relazione ai bisogni di caso in caso riscontrati.

Credo che la soluzione più corretta, pertanto, sia quella di puntare anzitutto ad una chiara esplicitazione degli obiettivi, almeno di quelli più significativi. Essi saranno integrati dal suggerimento di alcuni esempi di attività e di orizzonti tematici che possano orientare, senza però vincolarlo, il lavoro dell'insegnante. Nella sostanza, penso che **un curriculum di base debba fissare i traguardi fondamentali e irrinunciabili per ciascun ciclo, ma non proporre dei percorsi rigidi e precostituiti**: sarà la programmazione dei singoli istituti a definire, in termini più operativi e concreti, le esperienze da promuovere e le modalità da utilizzare.

Obiettivi di contenuto o di prestazione?

Quando si parla di obiettivi (o, se si vuole, di standard) si possono intendere peraltro due cose diverse:

1. **obiettivi di contenuto**, che indicano conoscenze e abilità che ci si propone di far acquisire;
2. **obiettivi di prestazione**, che indicano compiti che gli studenti dovrebbero realizzare per dimostrare che si sono impadroniti una certa conoscenza. Si tratta dunque della descrizione di usi specifici o applicazioni della competenza, tali da costituire prove evidenti dell'apprendimento. Per esempio: *posto di fronte a una sequenza di note che non eccedono il pentagramma, scrive sotto ognuna di esse il nome corretto*.

Sappiamo che è soprattutto sul secondo tipo di obiettivi che si è focalizzata, in un recente passato, [l'attenzione degli studiosi](#). Non ritengo opportuno, però, che in un curriculum di base ci si debba occupare di questo genere di obiettivi, che oltre a portare facilmente a quegli eccessi programmatici che tutti conosciamo, possono risultare, se presi a sè, fuorvianti: non sempre, difatti, una certa prestazione è in grado di attestare in modo sicuro e trasparente il possesso delle conoscenze e delle abilità che si suppongono necessarie per il suo successo.

Ciò che mi sembra importante, invece, è definire ciclo per ciclo gli obiettivi di contenuto, sia di tipo dichiarativo, ossia relativi alla conoscenza di concetti (ad es., *sa come è strutturato un*

accordo), sia di tipo procedurale, ossia relativi a abilità e capacità operative (ad es., *sa eseguire i principali accordi su una tastiera*). Si potranno indicare, inoltre, obiettivi di sintesi, che alcuni studiosi definiscono contestuali, e che sono combinazione di conoscenze e procedure in funzione di un certo contesto applicativo (per es. *sceglie la musica adatta ad accompagnare le diverse fasi di un racconto filmico*).

E' agli insegnanti, invece, che va lasciato il compito di individuare, nella situazione in cui operano, i tipi di prestazione da richiedere per accertare quanto è stato acquisito, anche se non è escluso che si possano fornire nel curriculum di base, a questo proposito, alcuni suggerimenti.

Criteri per modulare gli obiettivi

Partendo dagli obiettivi più generali che ho indicato sopra, occorre dunque modularli e articularli in obiettivi più particolari, in relazione ai diversi cicli. Dato, per esempio, l'obiettivo *Improvvisa, arrangia e compone musica, in modi e con scopi differenziati, esprimendo idee, immagini e sentimenti*, si tratta di precisare che cosa ci si aspetta che gli studenti siano in grado di fare in questo ambito al termine della scuola di base, del triennio orientativo e della secondaria superiore.

I criteri fondamentali per modulare e differenziare gli obiettivi sono, a mio parere, i seguenti:

- 1. Variare il livello di difficoltà delle operazioni e dei concetti usati** . Lo stesso obiettivo generale viene dunque riproposto in modo più approfondito, passando da un approccio di tipo essenzialmente intuitivo e legato alle occasioni d'uso (come dovrebbe avvenire nella scuola di base) a attività più caratterizzate in senso critico, con la richiesta di una maggiore consapevolezza dei processi e dei concetti e un ampliamento della gamma degli strumenti e dei procedimenti.
- 2. Variare il livello di complessità** dei brani prodotti, eseguiti o esaminati, con cambiamenti, anche, del repertorio.
- 3. Estendere l'approccio cognitivo**. Per esempio, nell'ascolto, si va da una lettura prevalentemente sincronica delle opere a una lettura più mirata alla dimensione diacronica.
- 4. Variare la focalizzazione**, nel senso che a seconda del ciclo l'attenzione viene concentrata maggiormente su alcuni obiettivi, che risultano perciò in primo piano. Un esempio, certo molto sommario, di come possono essere modulati gli obiettivi in relazione ai primi due criteri è riportato nella tabella qui sotto. In tutti i cicli, come si vede, gli studenti debbono saper eseguire dei brani strumentali, come previsto nell'[obiettivo generale](#). Ma varia, ad ogni stadio, l'estensione del repertorio affrontato e la difficoltà del compito esecutivo.

OBIETTIVO GENERALE	OBIETTIVI SPECIFICI		
	ciclo di base	triennio orientativo	triennio superiore
Esegue, da solo e in gruppo, un repertorio variato di brani vocali e strumentali.	Esegue, su strumenti didattici, semplici modelli ritmici, melodici e armonici, e brani della letteratura strumentale con un livello di difficoltà 2. (altri)	Esegue, su almeno uno strumento, un repertorio abbastanza ampio e variato di letteratura strumentale con un livello di difficoltà 3. (altri)	Esegue, su almeno uno strumento, un repertorio esteso, e variato per generi e stili, di letteratura strumentale con un livello di difficoltà 4. (altri)

In quest'altra tabella si mostra, invece, come potrebbe essere applicato il criterio della focalizzazione. Con fondo più scuro sono segnalati gli obiettivi che potrebbero assumere, in ciascun stadio, una importanza centrale (senza che gli altri, peraltro, restino esclusi).

Obiettivi	scuola di base	triennio orientativo	triennio superiore
1. Esplora, riconosce, manipola materiali sonori			
2. Esegue, da solo e in gruppo, un repertorio variato di brani vocali e strumentali.			
3. Improvvisa, arrangia e compone musica			
4. Riflette sul linguaggio musicale e possiede un syllabus essenziale e calibrato di concetti e di procedure			
5. Ascolta, analizza e interpreta i messaggi musicali			
6. Sa orientarsi nella offerta musicale della civiltà odierna e sceglie e controlla le proprie strategie fruibili			
7. Valuta la musica e le performances musicali			
8. Coglie e spiega le relazioni, sull'asse sincronico e diacronico, fra musica e contesto			
9. Conosce un repertorio di opere esemplari e ha una conoscenza di base dello sviluppo storico della musica.			

Criteri come quelli proposti vanno naturalmente applicati tenendo conto delle caratteristiche d'insieme del progetto scolastico, degli interessi e dei bisogni degli allievi ai diversi stadi, del loro grado di maturazione psicologica e culturale. Richiedono, inoltre, che si chiariscano a monte problemi, secondari solo in apparenza, che spesso vengono trascurati.

Per esempio, se accettiamo l'idea che la variazione del grado di difficoltà dei compiti sia un elemento essenziale per articolare in modo continuo e progressivo il curriculum (lo si è visto nella prima delle due tabelle sopra riportate), è necessario che possiamo fare riferimento a **scale di difficoltà**, che distinguono diversi livelli (molto facile, facile, moderatamente difficile, difficile, ecc.) associati, ciascuno, a parametri riconoscibili. Una prima scala dovrebbe riguardare attività e operazioni, una seconda scala la complessità dei brani musicali. Potremo ragionevolmente decidere, su questa base, quali compiti sono più adatti ai diversi cicli, e quali tipi di opere e di repertori è conveniente di volta in volta utilizzare. Purtroppo, a quanto ne so, assai poco è stato fatto in questa direzione: e le rare proposte esistenti (come la scala elaborata dalla New York State School Music Association, ripresa in appendice al documento americano sui [National Standards for Arts Education](#) e ivi utilizzata nella formulazione degli standards) appaiono a mio parere generiche e poco convincenti. Anche su piani del genere, dunque, vi è ancora parecchio da fare.

Di ciclo in ciclo: alcune ipotesi

Non è certo scopo di questa relazione formulare un progetto compiuto di curricolo-base, scandito nei suoi diversi gradini. Ciò che mi propongo è affrontare la questione nei suoi termini generali, sollevare dei problemi, indicare delle possibili direzioni di lavoro.

Mi limiterò pertanto, tenuto conto delle premesse sopra illustrate, a indicare alcune caratteristiche essenziali che potrebbero contraddistinguere i diversi cicli, tenendo fermi da un lato i principi della continuità e della coerenza del percorso complessivo, dall'altro quelli dello sviluppo e della progressività, che debbono assicurare, ciclo dopo ciclo, una estensione e un approfondimento delle acquisizioni precedenti. Nella scuola di base dovrebbero essere preminenti soprattutto gli obiettivi della scoperta e manipolazione del suono, del fare musica e dell'ascoltarla, nei modi e ai livelli compatibili con l'età dei ragazzi, con una attenzione crescente, nell'ultimo biennio, anche per la riflessione sul linguaggio e la messa a punto di strumenti operativi e descrittivi.

Nel triennio orientativo potrebbero essere in primo piano gli obiettivi dell'ascolto e della riflessione sul linguaggio, con un rafforzamento delle capacità interpretative, l'acquisizione di nuove strategie d'osservazione e d'analisi, l'allargamento e la diversificazione dei repertori presi in considerazione, una maggior attenzione per la specificità dei generi e per le relazioni fra musica e società-cultura, lo sviluppo delle capacità di giudizio.

I brani su cui lavorare dovrebbero essere scelti (come si suggeriva nei programmi della [comissione Brocca](#)) in base a criteri di natura tematica e antologica, partendo anche, quando è il caso, dalle esperienze degli studenti. Per quanto concerne in particolare la riflessione sul linguaggio musicale, credo che si debba procedere alla sistemazione e all'approfondimento, in termini di maggiore organicità e consapevolezza, della "attrezzatura" acquisita nel ciclo precedente.

A livello, infine, del triennio superiore, l'attenzione dovrebbe centrarsi soprattutto sull'ascolto/interpretazione e sulla ricostruzione di relazioni, sia sul piano sincronico che diacronico, fra gli oggetti musicali, e fra la musica e la società-cultura di cui essa è componente ed espressione. Credo che ci debba anche preoccupare, in questo stadio, di accostare gli studenti a un repertorio, per quanto orientativo, di opere ritenute esemplari, favorendo altresì l'acquisizione di quadri di riferimento circa lo sviluppo storico della musica.

Sia nel triennio orientativo che nella secondaria superiore, tuttavia, non dovrebbero essere dimenticati gli obiettivi relativi alla esecuzione e alla produzione musicale, che restano indispensabili a una formazione musicale integrata, quale ho prospettato sin dall'inizio. Se nella scuola di base le diverse attività coesistono e si intrecciano all'interno degli stessi contenitori orari "ufficiali", sarà molto difficile, tuttavia, che la stessa cosa possa ripetersi ai livelli successivi. Principalmente, come ho avuto già modo di evidenziare, perchè i tempi su cui contare saranno inevitabilmente più ristretti. La pratica musicale potrà trovare peraltro la propria collocazione in "laboratori" extracurricolari che la scuola dovrebbe attivare per tutti, o quanto meno per gli studenti interessati che ne faranno opzione. Già oggi, nella attuale secondaria, vi è la possibilità di svolgere esperienze del genere, che si affiancano al percorso strettamente curricolare consentendo agli studenti di esplorare ulteriori territori e di soddisfare esigenze e curiosità culturali che non trovano spazio adeguato nell'orario d'obbligo. Penso che nella scuola del futuro simili iniziative avranno una diffusione e una incidenza generalizzate, con l'associazione, anche, della musica ad arti confinanti come il teatro, il cinema, la poesia. Non andrebbero poi dimenticate le altre agenzie di formazione musicale che operano sul territorio, quali le scuole, largamente diffuse, di pratica amatoriale. Con esse possono essere allacciate utili collaborazioni, nella cornice di quella "autonomia" didattica e organizzativa di cui già oggi possono godere le istituzioni scolastiche.

Quale storia nel ciclo superiore?

La secondaria superiore è certo il livello che pone maggiori problemi alla elaborazione curricolare, dal momento che la sperata introduzione della musica costituisce qui una novità assoluta (fatta eccezione per gli istituti magistrali, ove ha peraltro connotazioni particolari e in generale poco confortanti, e alcune esperienze sperimentali). Voglio dedicare perciò qualche

riflessione conclusiva al tema specifico dell'insegnamento storico in questo ciclo scolastico, insegnamento che investe gli ultimi due obiettivi generali che ho più sopra indicati e che è da qualche anno al centro di un intenso dibattito.

Che l'insegnamento della musica nella secondaria superiore, così come avviene per le altre discipline artistiche, debba aprirsi a un approccio orientato in senso storico (anche se questa dimensione non esaurisce gli obiettivi formativi da perseguire), pare oggi abbastanza condiviso. Una discriminante fondamentale, da questo punto di vista, fra il triennio orientativo e il livello successivo dovrebbe essere il fatto che **nel primo l'incontro con la musica si svolge principalmente sul piano della contemporaneità**, nel senso che anche se si utilizzano musiche del passato o di culture lontane, queste vengono collocate nell'orizzonte dell'esperienza interpretativa dell'alunno, nel suo hic et nunc, e dunque considerate per quella presenzialità e attualità di significato che ce le rende vicine. La considerazione degli elementi contestuali, che certo interviene in qualche misura anche in questo stadio, serve a rafforzare e ad arricchire la comprensione, senza però implicare un distanziamento storico e, tantomeno, senza mirare alla ricostruzione di percorsi scanditi nel tempo.

Nella secondaria superiore, invece, **il patrimonio musicale del passato è affrontato anche nei suoi aspetti di distanza temporale e culturale**. Da un ascolto centrato sul presente si passa a un ascolto storico-antropologico, in cui lo studente si confronta con l'autore e le attese della comunità per cui le opere sono state realizzate. Al centro di questo confronto sono [domande come](#): *che cosa ha significato per gli ascoltatori del suo tempo? a quali bisogni e aspettative ha risposto? di quali concezioni della vita è espressione? che cosa ci fa capire di quell'ambiente e di quella società? come è giunto sino a noi? per quali aspetti risponde ancora alle aspettative dell'ascoltatore moderno?*

Ciò premesso, l'elaborazione di un itinerario di insegnamento della musica orientato in senso storico (formulazione che preferisco a quella più accademicamente chiusa di "storia della musica") richiede che si chiariscano alcune questioni cruciali, che possiamo riassumere nei seguenti interrogativi: **perchè la storia, quale storia insegnare, come insegnarla.**

Per quanto riguarda il primo interrogativo, è abbastanza scontato riconoscere che l'insegnamento storico sarebbe poca cosa se tutto quanto lo giustifica si riducesse all'apprendimento, da parte degli studenti, di un disegno storico della musica, inteso come componente non rinunciabile di una cultura di base. Debbono esservi altre ragioni, più forti, che vanno oltre il piano della informazione. A me sembra (ma la riflessione, certo, meriterebbe di essere più ampia), che si debba evidenziare soprattutto che un insegnamento orientato in senso storico:

- permette ai giovani di accedere, in modo critico e consapevole, a un patrimonio musicale che è parte integrante delle loro radici culturali: e va detto a voce alta che di queste radici, e quindi della loro identità profonda, le nuove generazioni hanno il diritto di potersi riappropriare;
- rafforza ed accresce gli strumenti per una comprensione più piena delle opere, visto che queste ultime assumono la compiutezza dei propri sensi in una trama di rapporti che si intrecciano nello spazio e nel tempo: rapporti con altri testi, con tecniche e convenzioni, con l'immaginario di epoche e di ambienti, con mentalità, con condizioni materiali, con tutti quegli aspetti, appunto, ai quali l'indagine storica presta attenzione;
- aiuta i giovani ad superare un approccio fruitivo intemporale, piatto ed omologante (quello favorito dai mass media, per i quali ogni musica è uguale all'altra) per acquisire il senso delle distanze, della polivalenza, della diversità. Gli studenti diventano consapevoli del fatto che ogni opera ha un proprio spessore e ci parla da un certo orizzonte, e possono comprendere che solo se riconosciamo questo orizzonte, e lo facciamo interagire con il [nostro](#), possiamo vivere una reale esperienza di crescita;
- consente di acquisire le competenze necessarie per colmare la distanza fra i propri codici "naturali", formati nella esperienza quotidiana, e i codici di opere che da questo universo si discostano. Pare inutile ricordare, a questo proposito, che le aspettative e i quadri

culturali con cui ci avviciniamo a un'opera sono determinanti per la sua comprensione ed accettazione, e che di fronte a musiche che appartengono al passato o ad altre tradizioni le lacune possono essere tanto estese da impedire ogni forma di accesso. Attraverso un approccio storico, i giovani sono stimolati a riformulare e arricchire le proprie aspettative e a individuare nuovi canali di dialogo e di incontro, oltre le barriere dello spazio e del tempo.

Per quanto riguarda la seconda domanda (quale storia), è oggi evidente a tutti che il concetto di storia musicale è assai più problematico e frastagliato di quanto non fosse in passato. L'idea di una storia musicale unitaria, che si snoda lungo un unico binario rettilineo, ha ceduto il posto all'idea di più storie che si intersecano, procedono in parallelo o addirittura si divaricano. Si sono moltiplicati i modi, inoltre, di fare storia della musica, così come, più in generale, di fare storia letteraria o storia dell'arte. In linea approssimata possiamo distinguere due grandi classi di storie:

1. Le storie che in vario modo concepiscono l'opera musicale come un documento, e non come un monumento, e si interessano soprattutto al contesto . Per esempio:
 - storie delle istituzioni musicali, ossia di tutto ciò che fa da supporto e da sistema istituzionale di riferimento (ambienti di produzione, luoghi di incontro, gruppi e movimenti, manifesti...);
 - storie della musica come storia della circolazione e della ricezione delle opere (committenti, editoria, mercato, pubblico, luoghi, effetti sociali, ecc.);
 - storie della musica come storie del linguaggio musicale e delle tecniche;
2. storie che considerano le opere come monumenti. Ad esempio:
 - storie di opere e di autori;
 - storie delle forme musicali, che avrebbero una loro vita materiale, un'evoluzione nel tempo, una propria linea di sviluppo;
 - storie di contenuti tematici e di modi retorico-espressivi (il religioso, gli affetti, il pastorale, il demoniaco, la celebrazione e la propaganda, ecc.).

Risulta evidente, da questi pochi cenni, che affrontando l'insegnamento della musica con un orientamento storico si ha di fronte un problema di scelta di punti di vista e di prospettiva. In linea di principio, si può affermare che l'orientamento più produttivo dovrebbe essere quello che tiene conto di più punti di vista, adottando una prospettiva multipla capace di combinare aspetti testuali e contestuali.

Passando infine alla terza domanda, relativa al come, comincerei riprendendo e precisando l'ultima affermazione del punto precedente: che in linea di massima, cioè, si dovrebbero utilizzare più approcci conoscitivi. Bisogna riconoscere, a questo proposito, che se la didattica dovesse tener conto di tutte le prospettive aperte dalla ricerca teorica recente, non basterebbero alcuni decenni per esaurire anche un numero ristretto di tematiche. Se va dunque superato il punto di vista unico della storiografia tradizionale, occorre comunque procedere a delle scelte, utilizzando quelle dimensioni e quelle angolature d'indagine che siano effettivamente funzionali ai bisogni degli studenti e possano comporsi in un disegno unitario. Diversamente, ci si perderebbe nello sparpagliamento confusivo delle teorie musicali, delle estetiche, della storia delle corti e delle accademie, della fortuna critica, delle condizioni sociologiche di produzione e ricezione, delle istituzioni musicali, delle culture subalterne, e via dicendo. Non è necessario, inoltre, utilizzare più approcci contemporaneamente: essi possono essere distribuiti, invece, sui diversi temi ed autori affrontati via via nel corso del triennio. Come ci si deve aprire a diversi approcci in modo oculato, così si deve far fronte in maniera selettiva alla vastità del campo d'indagine. Si lavorerà, più precisamente, su una serie delimitata di "campioni" o di **moduli** significativi, che riguarderanno, di caso in caso, temi (ad. es. , musica e natura nel 700), generi, autori, opere, tecniche, ecc. Per questa via si potrebbe mirare a indagare e ricostruire, più organicamente, alcuni dei **sistemi e sottosistemi** in cui si struttura,

nel tempo e nello spazio, la cultura musicale (pensiamo al microcosmo di un autore, a "scuole" e tradizioni, a repertori, a forme, a prassi esecutive...) e alcuni dei **quadri socio-storici** in cui oggetti e eventi musicali si producono, svolgendovi le proprie funzioni. Si apriranno facilmente, in questa ottica, prospettive di raccordo e di convergenza con altre materie, in una logica multi o interdisciplinare. I moduli affrontati, dunque, non potranno in alcun modo coprire l'estensione della cultura musicale, ma offriranno alcuni punti d'accesso, illumineranno degli snodi e dei fenomeni rappresentativi. Va da sè che tali moduli non dovranno restare reciprocamente isolati, ma si conetteranno in una rete di relazioni, così che ne risulti un disegno coerente. Pare ovvio, da quanto detto, che le attività didattiche dovrebbero essere fortemente caratterizzate in senso attivo e problematico, facendo perno su un confronto diretto con la produzione musicale, sulla discussione e sulla ricerca. Nè va dimenticato che occorre fare i conti con i gusti e i sistemi di riferimento dei giovani, maturati fuori dall'istituzione scolastica. Ciò vuol dire che bisogna promuovere confronti aperti, non allo scopo di sconfiggere la cultura di massa, ma piuttosto allo scopo di relativizzare le diverse culture musicali, sia colte che popolari, ampliando il campo dei testi fruiti e i modi della fruizione.

Qualche osservazione conclusiva sulla scelta delle opere "esemplari" di cui gli studenti, come suggerito nell'ultimo dei nostri obiettivi generali, dovrebbero acquisire la conoscenza. E' evidente che la scelta non può essere casuale, ma deve rispondere a certi criteri, e che nel momento in cui ci accingiamo a compierla non possiamo non affrontare la questione del cosiddetto "canone", ossia un repertorio di autori e di opere ai quali si riconoscono valori e significati musicali particolarmente elevati.

Si possono commettere, a questo proposito, due errori. Il primo è quello di rigettare l'idea stessa di un canone: per questa via si finisce in un vicolo cieco, dal momento che l'insegnamento in senso storico della musica finirebbe per essere un percorso del tutto confuso e labirintico se non scegliessimo un certo numero di grandi autori e di grandi opere che facciano da segnavia.

Il secondo errore, agli antipodi del precedente, è quello di considerare il canone in modo assoluto, come una gerarchia fissa e immodificabile di valori che gli studenti debbono far propri. Esso va visto, invece, come un sistema di natura storica che si è formato nel tempo, spesso modificandosi, e che ci segnala le opere alle quali le comunità del passato hanno riconosciuto la capacità di rappresentarne, in modo esemplare, aspirazioni, gusti e concezioni del mondo. In un approccio storico corretto, di ciò non si può non tenere conto, dal momento che la formazione, il consolidamento e la modificazione dei canoni è parte integrante della vicenda di ogni arte.

La soluzione corretta, a mio parere, è quella di adottare un'ottica funzionale, assegnando al canone il ruolo di semplice strumento di lavoro. Promuovendo l'incontro fra gli studenti e alcune opere ritenute canoniche, non si mirerà cioè alla accettazione della logica valoriale che le ha consacrate come tali, ma piuttosto alla scoperta dell'esistenza di tale logica e alla sua verifica critica. Gli studenti dovranno chiedersi, in altre parole, quali sono le ragioni per cui tali opere sono state ritenute tanto importanti, e interrogarsi sui processi che hanno portato a riconoscerne l'eccellenza e a leggerci certi significati.

Dunque, non si potrà non utilizzare un certo numero di opere canoniche, che l'insegnante dovrebbe comunque poter scegliere con una certa libertà da una gamma aperta di suggerimenti, con la facoltà anche di affiancarvi brani della letteratura musicale "minore" o di altri repertori non ufficiali che risultino funzionali al suo progetto didattico.

Conclusione

Mi rendo conto, al termine del mio intervento, di aver indicato problemi, punti di vista e considerazioni di carattere generale, più che delineato soluzioni organiche. Ma di fronte alla prospettiva di una riforma radicale della nostra scuola, e di un ingresso a tutto campo della musica nei piani di studio di diversi cicli, credo che dobbiamo chiarirci innanzitutto quali sono le direzioni da prendere e le bussole cui affidarci, per non smarrirci da subito nella complessità dei problemi sul tappeto o lasciarci attrarre da facili scorciatoie. Mi auguro di avere dato, in questo

senso, qualche contributo non inutile.

NOTE

1) Oltre al documento ministeriale **Riordino dei cicli scolastici**, mi riferisco alla **Sintesi dei lavori della Commissione** (a cura di Roberto Maragliano), entrambi reperibili in Internet ma disponibili anche a stampa nel volume **Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei saggi. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione**, n. 78, Le Monnier, Firenze, 1997.

[TORNA](#)

2) Sul problema della interdisciplinarietà vi è una vasta letteratura. Basterà ricordare: J. Piaget; **Le scienze dell'uomo**, Laterza, Bari, 1973; C. Scurati e E. Damiano, **Interdisciplinarietà e didattica**, La Scuola; Brescia, 1974; . Mi permetto di ricordare, anche, un mio contributo, dal titolo **Interdisciplinarietà, modelli culturali ed educazione**, pubblicato sul n. 20 di Musica Domani (1976).

[TORNA](#)

3) Traggio alcuni spunti dalla premessa ai **National Standards for Arts Education**, elaborati dal Consortium of National Arts Education Associations (USA), reperibile in Internet all'indirizzo: gopher://gopher.ed.gov/11/publications/full_text/arts. Sul n. 101 (1996) di Musica Domani è stata pubblicata in traduzione, a cura di Davide Zambelli, la parte relativa agli standards.

[TORNA](#)

4) Pare inutile ricordare come la musica, insieme alle arti visive, costituisca una fondamentale chiave d'accesso alla specifica eredità storico- culturale del nostro Paese.

[TORNA](#)

5) Sono dei "classici", da questo punto di vista, i testi di R. Mager, come **Gli obiettivi didattici**, Teramo, EIT, 1976; **L'analisi degli obiettivi**, Teramo, Lisciani e Giunti, 1976, e, in collaborazione con K. M. Beack, **Come progettare l'insegnamento**, Teramo, Lisciani e Giunti, 1980.

[TORNA](#)

6) E' ovvio che l'obiettivo generale a sinistra dovrebbe essere articolato, per ogni ciclo, in più obiettivi specifici, di cui ci si limita qui a riportarne uno solo a titolo d'esempio.

[TORNA](#)

7) V. la nota 4.

[TORNA](#)

8) Nell'attuale fervore riformatore, si tende purtroppo a trascurare il lavoro, per vari aspetti meritorio, di questa commissione, che ha elaborato sul finire degli anni ottanta un articolato progetto per la scuola media superiore. I risultati sono raccolti nel volume **Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca**, Firenze, Le Monnier, 1991 ("Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 56).

[TORNA](#)

9) Considerazioni non dissimili si possono fare per le altre aree espressive, come le arti visive o la

letteratura. Si veda, per esempio, di G. Armellini, **Come e perchè insegnare letteratura** ,
Bologna, Zanichelli, 1987.

[TORNA](#)

[10](#)) Il concetto, centrale nella tradizione ermeneutica, è di H. G. Gadamer, **Verità e metodo** ,
Milano, Bompiani, 1983.

[TORNA](#)