



SOCIETÀ
ITALIANA
PER L'EDUCAZIONE
MUSICALE

Rappresentante Italiana dell'ISME
International Society for Music Education

Convocazione ministeriale

Audizione del 12 aprile 2007

Verso le indicazioni nazionali per la
scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di
istruzione

SIEM

Società Italiana per l'Educazione Musicale



Presentazione

La Società Italiana per l'Educazione Musicale è un'associazione senza scopo di lucro fondata nel 1969. Vi aderiscono in media un migliaio circa di soci appartenenti a vari ambiti professionali e ordini scolastici. Suoi scopi principali sono promuovere:

- ▶ la diffusione della cultura musicale ad ogni livello e in ogni ambiente, scolastico ed extrascolastico, come parte integrante dell'educazione generale e della vita associata;
- ▶ l'aggiornamento e la formazione professionale degli insegnanti e di quanti operano per l'educazione musicale;
- ▶ la ricerca scientifica sui problemi dell'educazione musicale.

La SIEM è articolata in sezioni territoriali dotate di autonomia progettuale e organizzativa, diffuse sul territorio nazionale. Ha ottenuto da parte del Ministero della Pubblica Istruzione il riconoscimento quale ente qualificato formatore del personale della scuola. Dal 1970 è rappresentante italiana dell'ISME (International Society for Music Education), organo dell'UNESCO. Aderisce al Forum associazioni disciplinari

Nel luglio 2008 ospiterà a Bologna il 28th ISME World Conference sul tema *Music at all ages*.

Orizzonti culturali, orizzonti educativi

La SIEM ha letto con grande interesse il documento *Cultura, educazione, persona*. In esso ritroviamo alcuni principi e una filosofia educativa di fondo che da tempo guidano l'azione culturale della nostra associazione. Nel [documento programmatico SIEM 2006-8](#) sosteniamo che

"Il rapporto tra musica ed educazione deve comunque essere continuamente rivisto alla luce dell'evoluzione della società: delle sue comunità, degli strumenti comunicativi, dei sistemi simbolici e dei 'linguaggi' di cui si dota e si serve."

È dunque con questo spirito di forte convergenza ideale che la SIEM desidera dare il proprio contributo focalizzando il ruolo dello **sviluppo della sfera estetica e del pensiero artistico** in questi vasti orizzonti di pensiero culturale ed educativo.

Da tempo si è compresa l'importanza non solo dei contenuti della conoscenza, ma anche dei *modi* mediante i quali i contenuti di conoscenza prendono forma.

Poiché, come giustamente sottolinea il documento

"[...] la scuola non può e non deve abdicare al compito di scoprire la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti" (pag. 4)

riteniamo un'emergenza considerare **tra i vari obiettivi irrinunciabili dell'educazione, anche quello dello sviluppo delle capacità di pensare artisticamente l'esperienza**.

Con *esperienza* intendiamo tutto ciò che, nell'accezione di Dewey, tende alla propria compiutezza nell'estetico. Con l'espressione "pensare artisticamente" intendiamo invece una particolare modalità di pensare il mondo e di concepire se stessi in esso.



Secondo Bruner (*La cultura dell'educazione*) esisterebbero essenzialmente "due principali modi con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo": si tratta del **pensiero logico-scientifico** e del **pensiero narrativo**. A nostro modo di vedere esiste però almeno un terzo *modo di conoscenza*, la cui natura interpretativa trae linfa vitale dall'ambiguità del segno poetico: si tratta del **pensiero artistico**, ossia di quel modo d'elaborazione dell'esperienza umana capace di travalicare la materialità grazie alla forma che la stessa materialità può assumere nei diversi linguaggi. Ci riferiamo ai linguaggi fatti di suoni, movimento, colore ecc., nonché alla parola poetica liberata dalla sua funzione prettamente logico-razionale.

Un progetto educativo di grande respiro che ignori la portata di questo fondamentale piano di elaborazione dell'esperienza umana rispecchia una società incapace di guardare oltre il proprio tempo; rispecchia una società che rinuncia ad uno dei più importanti luoghi di elaborazione del pensiero e della cultura umana; rinuncia cioè al formarsi di una coscienza capace di coniugare in maniera significativa la dimensione materiale dell'esistenza con quella necessariamente spirituale. Edgar Morin, in proposito, parla di una **"qualità poetica dell'esistenza"**:

«L'apprendimento [...dice Morin...] dovrebbe **produrre la coscienza che la 'vera vita'** [...] non **risiede** tanto nelle necessità utilitaristiche, alle quali nessuno può sottrarsi, ma **nel proprio sbocciare nella qualità poetica dell'esistenza.**»
[*La testa ben fatta*, p. 53]

Ancora il documento *Cultura, educazione, persona* richiama l'attenzione sullo sviluppo di quella parte dell'esperienza che ogni individuo tende ad elaborare anche nella propria sfera estetica; vi leggiamo che:

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali.

Verso le nuove indicazioni

Il richiamo agli "aspetti estetici" è in parte confermato e ripreso nel secondo documento "Verso le nuove indicazioni" dove si legge nuovamente che:

La persona viene posta al centro dell'azione educativa con l'obiettivo di promuoverne lo sviluppo in tutte le sue dimensioni: cognitive, affettive, relazionali, corporee, estetiche, etiche, religiose, spirituali"

Tuttavia, poco oltre (in merito al *curricolo della scuola dell'autonomia*), entrati nel merito di "Ambiti, discipline e unitarietà del sapere", si rileva che le 'indicazioni' individuano, almeno nei "primi anni della scuola primaria", sostanzialmente tre ambiti per i quali

"[...] l'iniziale organizzazione degli apprendimenti si struttura in maniera più esplicitamente orientata ai saperi disciplinari, raggruppandosi in tre grandi ambiti: a) linguistico-espressivo; b) antropologico; c) matematico-scientifico [...]"

L'assenza dell'attenzione al quarto ambito, quello *artistico*, sembra dunque contraddire la coerenza che si vorrebbe tra le dichiarazioni di principio e la loro concreta realizzazione mediante precise scelte curriculari. Possiamo immaginare che l'ambito "linguistico-espressivo" voglia inglobare logiche di pensiero che siano tanto "narrative" quanto "artistiche". Tuttavia segnaliamo come questo connubio abbia prodotto in passato la mancata attenzione nei confronti del ruolo che la "qualità poetica dell'esistenza" può giocare sin dalla più tenera età proprio in quanto luogo di elaborazione di un pensiero che a partire da basi sincretico/intuitive si sviluppa verso un approccio alla conoscenza di tipo analitico/sintetico. La *natura sensibile* dell'esperienza artistica sviluppa le une e le altre modalità di organizzazione del pensiero coniugandole nella loro doppia dimensione pratico/teorica. Nel caso della musica, infatti, non è sbagliato parlare di una percezione sensibile di rapporti matematico/geometrici. In tal senso potremmo definire la



musica anche come **matematica e geometria danzanti**. Ciò si avverte in particolare in autori come J.S. Bach, vero grande "coreografo della mente".

Se una disciplina è accolta nel processo formativo è dunque perché le si riconosce una capacità forte e originale di rappresentare il mondo. Le abilità da questa promosse consentono la riflessione sui paradigmi che connotano, nel nostro caso, il discorso musicale, ma anche sulle strutture cognitive ed espressive profonde che ne fanno un *unicum* culturale. Così i diversi modelli di rappresentazione del mondo, esplicitati dalle e nelle varie discipline, consentono d'individuare analogie, differenze, divergenze e intrecci.

Dal punto di vista metodologico e didattico le scienze educative applicate alla musica hanno avuto un enorme sviluppo nel corso del '900. Lo stato di maggiore arretratezza registrato nel nostro paese è sì imputabile in parte a fattori culturali, ma anche alla mancata riconduzione a sistema dell'educazione artistica in senso lato. Ciò ha prodotto il grave isolamento in cui la musica è stata relegata rispetto alla società, purtroppo anche a causa di modelli e una visione elitaria fuorvianti che ha caratterizzato istituzioni quali i Conservatori di musica. Per superare tale isolamento culturale noi crediamo, soprattutto in questo momento storico, che non ha senso difendere le "ragioni della musica" se, contestualmente, non si difendono quelle di tutte le arti, performative e non: danza, teatro, arti visive, poesia e letteratura.

Il fenomeno artistico musicale va peraltro necessariamente inteso nella sua triplice **prospettiva ricettivo/immanente/produttiva** secondo l'idea (ricavabile dalle più avanzate teorie semiologiche) che il fatto artistico non si esaurisce nell'*opera* in sé (dunque a *livello immanente*), bensì nei *processi poetico* ed *estesico* che l'accompagnano. Per la musica ciò è estremamente importante e complesso, in quanto nella fascia pre e adolescenziale la musica costituisce anzitutto fattore d'identità e di coesione sociale. I ragazzi non si

affacciano alla scuola secondaria con un proprio repertorio di "matematica", mentre vi entrano con una "propria musica" che dovrà fronteggiarsi con quella dell'insegnante, ovvero dell'istituzione. Un esempio questo lampante della complessità della *regione ontologica* dell'esperienza umana della quale ci occupiamo. Un approccio corretto all'insegnamento della musica deve pertanto tenere conto almeno dei seguenti assi fondamentali (che è possibile ulteriormente sottoarticolare):

- **produttivo** [teso all'esplorazione, allo sviluppo e l'espressione di idee attraverso lo specifico linguaggio dei suoni]
- **d'ascolto** in senso lato; come *godimento estetico*, *comprensione e senso critico* [mediante il confronto con le opere musicali, in un processo interattivo di ascolto, osservazione e interpretazione], come *capacità di contestualizzazione storico-sociale* [dove la musica viene considerata nei suoi rapporti con il contesto, come parte integrante e significativa della cultura e delle sue trasformazioni nel tempo], ma anche come *dialogo* interiore e con gli altri
- **simbolico**, in cui il fenomeno sonoro è posto in interazione con altre forme di espressione e rappresentazione, con altri codici e sistemi simbolici che interessano "forme notazionali" (non solo in forma di *scrittura*) tanto interiori (empatiche formali e figurativizzanti), quanto esteriori (con ricorso a codici visivi, grafici, motori, multimediali informatici ecc.).

Tutte le più moderne metodologie e didattiche in campo musicale hanno da tempo compreso a fondo questi fondamenti traducendoli in diversificate strategie di trasmissione/condivisione del sapere. Ciò in linea anche con i recenti approcci fenomenologici interessati alla comprensione del fatto educativo. Gli studi metodologici nel campo dell'educazione musicale (Dalcroze, Orff, Willems, Kodaly, Tomatis, Schafer, Paynter, Porena, Delalande, Stefani ecc.) hanno inoltre dimostrato l'efficacia di un'azione convergente dei processi di conoscenza; a partire dalla natura sinestesica (fortemente connaturante i fenomeni sonori) i dati esperienziali



di conoscenza possono trovare la loro massima realizzazione paradigmatica a livello delle strutture profonde di senso (interdisciplinari e interlinguistiche), per dispiegare, infine, tutto il loro potenziale di significazione nell'espressione estetico/poetica.

Dal dire a fare

Tutte queste necessarie premesse ideali abbisognano di scelte capaci di concretizzarne la portata educativa, culturale e sociale. In assenza di "indicazioni operative" il rischio è che la carta dei diritti alla conoscenza rimanga pura intenzionalità (o peggio demagogia). Ciò che oggi nella scuola, infatti, si avverte con maggior forza è la necessità che, finalmente, alle parole seguano i fatti. **Più le parole sono importanti, più devono essere importanti le azioni concretamente assunte per dare loro corpo.**

Non si tratta, a nostro avviso, di riscrivere obiettivi specifici o prescrivere strategie d'insegnamento, bensì di **agire su elementi strutturali e strutturanti**. In modo pragmatico e coerente si deve quindi intervenire qualitativamente sul *contesto ambientale*, sia sul piano materiale che su quello delle relazioni umane. In concreto, per quanto attiene l'ambito di sviluppo della sfera estetica, si rende necessario intervenire radicalmente per

- 1) una nuova **idea eco/egologica della strutturazione degli spazi d'azione delle relazioni umane**, mediante la riprogettazione radicale dell'edilizia/architettura scolastica (con attenzione alle varie ecologie interne di ordine, sonoro, visivo, motorio ecc.), dell'organizzazione logistica e delle attrezzature, **riconsiderando anche il rapporto numerico docenti/alunni** (che non può essere il frutto di un vuoto calcolo statistico utile solo a stare in parametri avulsi dal contesto e per fare forse contento qualche esperto poco *eco* e, invece, molto *nomista*)

- 2) un'**organizzazione delle risorse umane flessibile, capace di valorizzare le competenze** lontana da logiche corporative, immotivatamente settoriali (dove il ruolo è inteso come semplice "classe/branco di appartenenza") in favore di un ruolo docente reso più significativo mediante una rinnovata idea di *organico funzionale* basata sul riconoscimento del ruolo che ciascuna disciplina gioca nella formazione dell'individuo non in quanto specifico "macro deposito inerte di conoscenze" ma in quanto *regioni ontologiche* della conoscenza.

Il primo punto richiede interventi coraggiosi ed ingenti investimenti. È compito dello Stato garantire un futuro che si possa disegnare sin d'ora in questa **concreta prospettiva eco/sistemica**. Senza questo tipo d'intervento tutte le premesse, oltre a rimanere lettera morta, costituiranno elemento di ulteriore mortificazione e frustrazione per l'intera comunità scolastica.

In merito al secondo punto, il Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbe garantire ad ogni istituzione scolastica un **organico funzionale minimo**. Tale organico dovrebbe essere flessibile, modulabile nell'ambito dell'autonomia sulla base di esigenze e bisogni delle singole istituzioni anche in senso trasversale rispetto ai vari segmenti formativi, magari in base a progetti di medio/lungo periodo capaci di garantire una relativa stabilità della comunità docente in una scuola che sappia farsi luogo di ricerca continua in ordine ai processi di trasmissione/condivisione rielaborazione/creazione della conoscenza.

Perché ciò avvenga l'*autonomia scolastica* deve recuperare il suo significato sul piano culturale e non ottusamente gestionale in senso aziendale, evitando di distrarre preziose risorse intellettuali dal compito primo della scuola: quello del suo essere luogo formativo, ossia l'esatto contrario di quanto stava per accadere facendone luogo di consumo mercantile della



conoscenza basata sulle leggi della domanda e dell'offerta.

Riassumendo, per la SIEM è necessario anzitutto:

- 1 indicare tra gli obiettivi educativi irrinunciabili lo **sviluppo della sfera estetica e del pensiero che matura da e nel fatto artistico**;
- 2 far sì che la formazione ad una *qualità poetica dell'esistenza* trovi a livello ordinamentale e di sistema il **giusto ruolo strutturale e strutturante destinandovi opportune risorse ed una significativa quota oraria in ogni ordine di scuola**, ricorrendo anche a **nuovi modelli di organizzazione flessibile dell'orario di cattedra e delle attività didattiche**

In via transitoria si ritiene opportuno avviare progetti pilota la cui funzione non sia solo quella di una ennesima "sperimentazione", bensì il tentativo concreto di messa a sistema di quanto fin qui indicato e già abbondantemente sperimentato sul campo. Pensiamo ad esempio ad interi plessi o poli scolastici, orientati verso una centralità del pensiero artistico e posti quindi nelle condizioni di poter avere risorse ed adeguati strumenti normativi che consentano, nell'ambito dell'autonomia, la realizzazione di progetti anche ambiziosi, all'altezza alle premesse teoriche che li hanno ispirati.

Per l'elaborazione di questi **progetti pilota** (che non possiamo qui esporre) la SIEM, insieme ad altre associazioni disciplinari interessate, si rende pienamente disponibile a fornire concrete proposte spendibili (secondo l'ormai nota tecnica "del cacciavite") anche da subito. Tali progetti, per es., dovrebbero potersi implementare (costituendone una espansione verso il basso e verso l'alto) nella significativa ed importante **esperienza maturata nelle Scuole Medie ad Indirizzo Musicale** (le SMIM).

Tali progetti non potranno tuttavia far venir meno il governo e il parlamento dalla responsabilità di una seria e **radicale**

riorganizzazione degli studi musicali a livello di sistema (anche in prospettiva professionalizzante). Anche su questo piano ci rendiamo totalmente disponibili con varie proposte di soluzioni.

La SIEM pone infine l'accento sulla necessità di porre estrema **attenzione alla cura della formazione/aggiornamento dei docenti**. In quanto attori imprescindibili che qualificano i processi di insegnamento/apprendimento, in loro risiede la possibilità concreta di attuare qualunque innovazione. In tal senso si rende necessario non disgiungere questo aspetto della formazione iniziale e in servizio dal resto delle problematiche della scuola. La formazione non può essere un fatto di cui, in maniera avulsa dal sistema, si fa carico (come è ancora scritto nella legge 53/2003, art. 5) l'Università o l'Alta Formazione. Il mondo della Scuola, proprio in quanto contesto di riferimento, deve essere considerato un soggetto formativo a pieno titolo nella preparazione dei futuri insegnanti. Se quindi con le SSIS la Scuola è entrata nelle Università, si deve far sì che siano ora Università e Alta Formazione (per il settore artistico) ad entrare nella Scuola rapportandosi con essa su un piano paritetico.

Roma, 12 aprile 2007

per la SIEM
il Presidente

Roberto Neulichedl

robertoneulichedl@libero.it

0522-558704

348-7823212