

# CONVEGNO NAZIONALE

## Quale musica per quale scuola:

### il punto della situazione nella secondaria di primo grado

Rimini - Sabato 23, Domenica 24 aprile 2005

## Le ragioni di un convegno

a cura di Alessandra Anceschi

Le riflessioni che seguiranno in queste pagine rappresentano la sintesi delle argomentazioni con le quali il comitato scientifico è pervenuto a definire le linee programmatiche del prossimo convegno SIEM. Il comitato, presieduto da Alessandra Anceschi e composto da Manuela Caltavuturo, Fausto Ciccarelli, Walter Pecoraro e Arlena Stringo, individua questa traccia come preparatoria del dibattito e la propone quale presentazione delle finalità e delle motivazioni dei lavori, nonché dei temi che verranno esplorati.

### Indice

#### La scuola media tra passato e presente

#### Le ragioni di un disagio

1. Scuola che forma ed orienta o scuola che individua ruoli?
2. Scuola della flessibilità o dell'immobilismo?
3. Scuola del rispetto dell'individualità o dell'exasperazione della differenza?
4. Scuola dell'unità dei saperi o della loro frantumazione?

#### I temi del convegno

1. Musica e prospettive della riforma
2. Riflessioni sulla didattica
3. Formazione di base e formazione strumentale
4. Formazione docente

---

### La scuola media tra passato e presente

Ci sia consentito per incisività di comunicazione, ma principalmente per non perdere un senso di appartenenza, di continuare a denominare scuola media il segmento di secondaria di primo grado del quale il convegno intenderà occuparsi. È nostra opinione che questo appellativo possa meglio identificare quella terra di mezzo nella quale si sono costruite la maggior parte delle esperienze di chi ha pensato questo convegno.

La scuola media è il segmento scolastico che ha connotato in modo assai preciso una tappa dell'età evolutiva dello studente, quella che sta al centro di un passaggio nodale, tra l'infanzia e l'adolescenza, tra uno stato dell'essere ed uno del divenire. Quel né carne, né pesce che tutti noi bene conosciamo, e che prende le forme di un modo di essere caratterizzato dalla necessità di provare e fare esperienze, non per decidere ma per vagliare, porre in rassegna e solo

successivamente selezionare.

I concetti implicati nella definizione di terra di mezzo inducono maggiormente a pensare ad una tratta che da qualche luogo provenga e che a qualche luogo porti, ma - per quanto riguarda la musica - la scuola media è terreno che troppo spesso dal nulla viene e al nulla collega: infatti, i segmenti del prima e del dopo costituiscono ancora fragili punti di approdo.

Attendiamo ancora (e la nostra percezione è di un tempo memorabile) che questo segmento possa realmente porsi, per la musica, come ponte che faccia crescere competenze da collocare altrove.

Tuttavia, se tale contesto ha potuto rappresentare per molti anni il luogo eletto di costruzione e di elaborazione di un pensiero pedagogico di natura musicale, ciò lo si deve al fatto che questo segmento scolastico ha accolto (e continua ad accogliere) gli unici insegnanti specialisti strutturalmente inseriti.

Ricordiamo, a questo proposito, quanto questo dibattito abbia alimentato - negli anni immediatamente successivi l'uscita dei programmi del 1979 - la crescita di una consapevolezza statutaria della musica quale disciplina necessaria alla formazione del ragazzo, del futuro cittadino: l'appellativo di educazione che ancora per poco ritroveremo nei nostri quaderni, sui nostri registri, sta lì a testimoniare appunto la conquista di un valore educativo che prendeva le distanze da un insegnamento della musica - considerato sia nell'aspetto di fruizione, sia di produzione - riservato ai "naturalmente dotati" o agli "acculturati" e quindi, in entrambe le ipotesi, ugualmente elitario.

Da alcuni anni appare percepibile - seppur in modo più intuitivo che scientificamente provato - che l'elaborazione e la riflessione concettuale sulle problematiche educative in relazione alla musica sono di fronte ad una sorta di onda di recesso. Forse, una volta costruiti i fondamenti nella scuola media, ci si è rivolti a fortificare altri contesti, quelli ad esempio sprovvisti di operatori specifici del nostro settore.

Vorremmo quindi chiederci quanto di quei fondamenti ancora resista, quanti e quali di quegli intenti si siano consolidati e abbiano prodotto una maturità di posizione, quanti e quali, invece, siano stati rigettati o riconvertiti in altri disegni.

Il convegno apre all'indagine di tutto ciò e non nasconde il desiderio di rinvigorire la riflessione attorno alle ragioni di presenza della musica nella scuola media, nel tentativo di conferire alle impressioni raccolte un abito di maggior rigore scientifico.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

### **Le ragioni di un disagio**

Molte sono state le spie che hanno portato all'emersione di una nuova difficoltà di collocazione della musica nella secondaria di primo grado.

Di queste intuizioni vorremmo ora dare conto attraverso una sintesi delle riflessioni che il comitato scientifico ha prodotto in questi mesi.

Il disagio, probabilmente, nasce "a monte", da una situazione di estrema instabilità nella quale versa l'insegnante a scuola, e non solo quello di musica.

La precarietà, quindi, prima di essere una precarietà della disciplina, è una precarietà di chi

con quella disciplina deve operare.

Per non spingersi in meandri che parrebbero divagare altrove rispetto al nostro punto di osservazione, basterà qui rendere esplicito con parole fuor di metafora, che l'insegnante a scuola fatica a costruirsi un'identità positiva e vive da molti anni in una condizione di disagio che tende a cronicizzarsi. Ciò è senza dubbio dovuto anche alla tendenza all'autocommiserazione che ha caratterizzato il corpo docente in questi anni di grandi cambiamenti sociali, culturali e di costume, nei quali - al contrario - si sarebbe dovuto riflettere maggiormente sull'importanza del proprio ruolo ed arginare la deriva "impiegatizia" che si andava (e si va) profilando. Vorremmo quindi premettere che intenderemmo evitare che la lettura dei passi a seguire potesse fare aleggiare umori vittimistici o passatisti del tipo "stavamo meglio quando si stava peggio".

La nostra indagine vuole invece puntare dritta alla definizione di una cornice entro la quale si costruisce e si inquadra la nostra professione e, in quest'ottica, i quattro punti che indagheremo di seguito costituiscono le spie del malessere più evidenti nella scuola dei nostri giorni.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

## **1. Scuola che forma ed orienta o scuola che individua ruoli?**

La terra di mezzo comincia ora a rivelare anche il significato di terra di nessuno: da scuola che colloca nel mondo, che orienta e aiuta a definire l'identità dello studente, pur non perdendo nelle nuove premesse questi requisiti, pare però contraddirli nelle proposte di attuazione. I tentativi, infatti, di cominciare a orientare attitudinalmente gli studenti è nei documenti programmatici assai leggibile; a nostro avviso, vi è il rischio che i percorsi per condurre alla scoperta di interessi e di particolari abilità vengano sollecitati non tanto ai fini della costruzione di un'identità, quanto per consentire l'accesso della persona nel contesto sociale che la accoglierà: un invito a occupare uno spazio posizionale quanto prima, un invito a decidere in tempi rapidi che ruolo giocare da grandi.

In questo avvio di riforma, al fine di ridefinire i moduli orari e del curriculum, la maggior parte delle scuole ha operato secondo una logica di "riduzione del danno" che ha privilegiato la salvaguardia degli organici e soprattutto la continuità della tradizione e dell'identità culturale maturata negli anni all'interno di ciascuna istituzione scolastica.

Alla luce di quello che è stato perciò un procedimento diffuso di riorganizzazione per così dire moderata, l'esempio di interpretazione della riforma di una scuola bolognese che qui riportiamo, appare - evidentemente - non generalizzabile, ma ci sembra tuttavia indicatore di una pericolosa possibilità di direzione; i nuovi orientamenti sono qui stati recepiti quale anticipazione, fin dalla scuola dell'obbligo, di una sorta di caratterizzazione scolastica. Sono stati costituiti, infatti, una serie di indirizzi individuati sulla base di porzioni orarie aggiuntive dell'una o dell'altra disciplina. In questa scuola, ad esempio, l'articolazione di un indirizzo musicale si evidenzia grazie alla distribuzione settimanale di 2 ore e mezza di musica (aggiunte al corso che già prevedeva l'indirizzo musicale); l'indirizzo linguistico-europeo è invece connotato, oltre che dal mantenimento delle 3 ore di inglese, dall'aggiunta di un'ora di

introduzione al latino; quello scientifico-tecnologico da un'ora in più di informatica. Il quantitativo orario di cui qui si parla, come certo si può notare, è irrisorio perché si possa intravedere un vero orientamento caratterizzante, ed è indubbio che chi voglia approfondire esperienze in campo musicale piuttosto che letterario o scientifico debba poter contare su un'offerta aggiuntiva; ciò che disorienta, tuttavia, è l'idea di una scelta che nella configurazione di un'opzione ad "indirizzo" non si prefigura come possibilità d'esplorazione, occasione d'approfondimento, ma come connotazione precocemente identificativa. Ciò che per la musica ha tuttavia ragion d'essere in virtù unicamente di uno sviluppo tecnico/strumentale che non può che essere incentivato fin dalla più tenera età, viene però a cadere per altri insegnamenti, ai quali forzatamente si attribuisce un'identificazione di appartenenza. Il caso del latino rende particolarmente scoperta questa direzione. L'insegnamento, che molte scuole offrono nella maggior parte dei casi anche al di fuori di indirizzi specifici, è spesso introdotto non come conoscenza essenziale per la formazione di una competenza linguistica di tutti, ma molto spesso con la connotazione di un insegnamento con carattere di potenziamento in vista di un approfondimento successivo, e in questa veste acquista, a nostro avviso, un potere simbolico di selezione. Ecco in che senso, l'affacciarsi di un disegno pedagogico di "precocizzazione" che contrasta in modo evidente con quello che fino a questo momento si era conosciuto, rappresenta per l'insegnante un primo motivo di disorientamento.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

## **2. Scuola della flessibilità o dell'immobilismo?**

Gli attributi dell'aggettivo "flessibile" mettono in evidenza caratteristiche di adattabilità, di elasticità, cedevolezza, malleabilità. In senso figurato, "flessibile" è ciò che si adatta a diverse esigenze o necessità.

Flessibilità è stata e continua ad essere parola d'ordine con la quale più di un governo ha promosso i propri slogan. La si è pronunciata sempre con vigore e con orgoglio rinnovato, quasi potesse rappresentare il toccasana per rinfrescare d'un colpo anni di fissità scolastica. Dall'introduzione della legge sull'autonomia (nel settembre del 2000), l'annunciata prodigiosa flessibilità sta mostrando i suoi volti. I cinque anni nei quali abbiamo assistito al loro disvelamento ce li mostrano per lo più ingannevoli e solo apparentemente innovativi.

È diventato flessibile l'orario scolastico, dove l'articolazione delle attività può assumere unità di lezione le più disparate: 48, 50, 54, 55, 60, 90 minuti. Per contro, a queste varie possibilità di suddivisione corrisponde un ferreo e rigoroso computo del monte orario di ogni insegnante, per far sì che non si possa in alcun modo sgarrare sul proprio orario di servizio. La flessibilità intesa come possibilità di scelta dell'organizzazione oraria si trasforma in vincolo esasperante per gli insegnanti.

Le segreterie sono impegnate così nel calcolo estenuante dei minuti mancanti all'unità oraria di ogni docente e prospettano tabulati dove vengono mostrati i "debiti": 12 ore e 22 minuti, 8 ore e 46, 5 ore e 54, tutte da ridistribuire nell'attività didattica. I vincoli dettati dalla gestione organizzativa di questi sistemi, oltre a pesare sul carico di lavoro (chiedete a qualsiasi insegnante se preferisca preparare 18 attività settimanali corrispondenti alle 18 ore canoniche

o invece aggiungerne altre tre da computare nel calcolo complessivo di 21 periodi in totale), obbligano ad un rigore computistico che è concetto assai lontano da quello di flessibilità al quale avremmo pensato. Impigliati nelle maglie di un razionalismo fine a se stesso, gli insegnanti si rassegnano ad indirizzare i propri comportamenti verso sterili esigenze di ragioneria, per far tornare i conti della spesa.

E di flessibilità nel documento applicativo dell'autonomia scolastica ancora si fa cenno a proposito di impiego differenziato dei docenti in funzione di particolari esigenze organizzative e didattiche. Ciò che sulla carta appare una risorsa assai appetitosa, da valutare anche sulla base delle competenze specifiche di ogni insegnante, si mostra nei fatti possibilità alquanto remota.

Quelli che seguono sono solo alcuni esempi che negano di fatto il ricorso ad un impiego elastico del personale docente:

- insegnanti in possesso di specifiche competenze nella formazione musicale non hanno potuto commutare le ore a disposizione (inizialmente dedicate a mensa o a completamento) in attività gratuite di aggiornamento per i colleghi della scuola elementare;
- docenti in possesso di approfondite competenze informatiche da mettere a disposizione di insegnanti e allievi hanno dovuto lasciare il campo ai colleghi "perdenti posto" di educazione tecnica;
- le necessità di ristrutturazione e risistemazione di un laboratorio di musica non hanno potuto contare sulla disponibilità del docente della disciplina e sulla riconversione di una sua ora d'insegnamento.

Tutto ciò dipende, evidentemente, anche dal grado di "flessibilità" con cui i dirigenti si mostrano pronti ad accogliere le disposizioni normative, e una lettura "intelligente" delle effettive possibilità di impiego di questo strumento mostra come in alcune realtà siano state realizzate opportunità concretamente tendenti ad una proposta più snella e articolata dell'offerta formativa.

Tuttavia, l'esperienza diffusa è che rigidità e vincoli siano invece gli elementi che le annunciate prospettive stanno mostrando. L'insegnante si sente deriso, ingannato, quanto meno non incoraggiato ad impegnarsi in ciò che, in anni di studio e impegno lavorativo, ha imparato a fare.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

### **3. Scuola del rispetto dell'individualità o dell'exasperazione della differenza?**

Le problematiche provocate sul piano didattico da immigrazione e disagio sociale, hanno obbligato la scuola a ripensare in modo drastico agli assetti disciplinari dei propri curricula, alle strategie di insegnamento, alle modalità di relazione. Le spinte al cambiamento, assai di frequente, avvengono per la contingenza delle emergenze, non in virtù delle sollecitazioni di questo o quel governo. Le presenze nella scuola di differenti situazioni di handicap, di problematiche caratteriali, familiari e di sviluppo evolutivo, di commistioni di culture e tradizioni, hanno incalzato le scuole a adottare differenti strategie di gestione.

Per necessità, dunque, la scuola ed i suoi insegnanti hanno dovuto far fronte ad una miriade di bisogni, tutti da calibrare su caleidoscopiche quantità di urgenze. Questa scuola, che più volte è stata identificata come scuola di massa e che ha raccolto in questa definizione una comunanza di profili che si volevano indistintamente presenti nella gran parte degli studenti, si materializza e si scompone ora in individualità sul piano psicofisico, familiare, sociale, relazionale, culturale, etico, religioso. Ad ogni piega di questa differenza la scuola dovrebbe dare ascolto, nel tentativo di puntare all'acquisizione del sommo valore della pluralità e della complessità, nonostante si sia consapevoli che questa meta non si raggiunga stabilmente attraverso l'operazione riduttiva di somma delle parti.

Ci pare, tuttavia, che stia prendendo forma in modo sempre più definito una sorta di visione distorta dell'individualizzazione degli interventi. Ciò che si avverte è il pericoloso slittamento da un'attenzione alle esigenze del singolo (le sue necessità in funzione però di uno star bene collettivo) verso una prevalenza dei diritti, delle iniziative, delle scelte operate in funzione di un interesse personale (da personalizzazione a personalismo). Le proposte della scuola si curvano nelle e sulle aspettative delle famiglie, ne accettano i desiderata.

Non più dunque un'integrazione della differenza, ma una sua esasperazione.

Il gruppo classe, luogo simbolo della relazione e della condivisione delle esperienze, punta a disgregarsi in una miriade di sotto-unità e si subordina alla scelta del singolo.

Nel sostegno, nell'orientamento, nella valutazione dello studente, nel rapporto con le famiglie, la figura del tutor si sostituisce a quella del consiglio di classe. Ad un rapporto collettivo che sul piano educativo e sociale è assai rilevante per la definizione di un ruolo istituzionale della scuola e dell'insegnante, subentra una relazione individuale che non può che condurre verso una gestione privatistica del rapporto scuola/alunno/famiglia.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

#### **4. Scuola dell'unità dei saperi o della loro frantumazione?**

Nella scuola, oramai, tutto si insegna, tranne le discipline. Sembrerebbe questa una di quelle frasi fatte che si portano appresso tutta la leggerezza dei luoghi comuni, ma c'è un fondo di verità in questa affermazione.

Chiunque abbia bazzicato aule nel corso di questi dieci anni ha assistito alla disgregazione della propria e dell'altrui disciplina in una miriade di contenuti di cui la scuola ha dovuto - nolente o volente - farsi carico.

Una prima riflessione vorremmo articolarla attorno alla decisione di rinominare la disciplina. Non più educazione musicale, ma musica.

Un'interpretazione delle motivazioni che hanno condotto a tale sostituzione e che accoglieremmo positivamente potrebbe essere quella di leggere, attraverso una sorta di "ripristino nominale", la volontà di riconduzione dell'insegnamento al suo valore primo, di rinnovarne - analogamente a quanto accade ad altre discipline quali arte e immagine, oppure scienze motorie e sportive - la dignità di sapere: le "educazioni", infatti, ora divengono quei "campi di esperienze" nei quali possono avere buona integrazione le competenze afferenti alle diverse discipline.

Il disegno, di per sé sensato, di un perseguimento di obiettivi formativi generali e trasversali a tutti gli insegnamenti ha però condotto alla progressiva perdita di centralità del sapere inteso come conoscenza culturale, contravvenendo di fatto a quelli che si sarebbero mostrati come i propositi di un recupero valoriale dei contenuti. Alle discipline tradizionalmente conosciute si sono aggiunte l'educazione alla cittadinanza, l'educazione stradale, l'educazione ambientale, l'educazione alla salute, l'educazione alimentare, l'educazione all'affettività, tutte esperienze che la scuola deve organicamente fare entrare nel curriculum. Aggiungiamo, oltre a tutto ciò, l'emergente spazio che la scuola deve riservare ad una alfabetizzazione informatica e tecnologica, sempre più necessaria per mantenere il passo con la veloce evoluzione della società. Prosegue un processo da tempo iniziato attraverso il quale prende forma un inevitabile sbilanciamento: a fronte di un incremento degli insegnamenti si assiste ad una fisiologica diminuzione dei livelli di competenza.

Ciò che qui chiamiamo in causa non tanto è l'intento di un disegno che ambirebbe a rendere più completo il campo delle esperienze educative, quanto le soluzioni che nella riforma si prospettano per perseguire tale obiettivo e che a nostro avviso aumenteranno i rischi già paventati di un impoverimento del valore culturale dell'istituzione-scuola.

Tra queste soluzioni vi è, ad esempio, la riduzione del monte ore che rappresenta per molti insegnanti contenitore insufficiente (e dunque ulteriore motivo di ansia) per costruire un apprendimento non parcellizzato e che riesca a sollecitare connessioni tra le conoscenze. A questo si aggiunga quanto il disorientamento degli insegnanti, preparati su base disciplinare e tradizionalmente poco inclini a trasformare il proprio sapere specialistico in forme non riconosciute come proprie, contribuisca a far perdere un senso di identità che ogni docente si era costruito prima dell'ingresso nelle classi.

Con questa affermazione chiameremmo in causa tutto il sistema di formazione del personale docente e le prospettive che attualmente si stanno delineando, ancor più mirate verso una preparazione di tipo disciplinarista nonostante si profili un tipo di insegnamento nel quale sempre meno necessarie appaiono essere le competenze specifiche in un solo settore. Ma per non deviare dal sentiero di queste righe, concludiamo ribadendo il crescente disorientamento del docente di fronte al disgregamento dei contenuti della propria disciplina. Figuriamoci, poi, per coloro che una disciplina (gli insegnanti di musica, appunto), passo dopo passo, stavano cominciando a costruirselo.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

---

## I temi del convegno

### 1. Musica e prospettive della riforma

È nostra intenzione condurre gli interventi di esordio del convegno alla sollecitazione di una lettura delle nuove indicazioni ministeriali attraverso la messa a fuoco di un punto selezionato di osservazione, quello della collocazione della musica.

Ci è parso interessante avvicinare il punto di vista di un generalista a quello di uno specialista della disciplina, per affiancare - attraverso un confronto di tipo metodologico che alterna uno

sguardo dal tutto verso la parte e viceversa - differenti letture di quelli che sono gli orientamenti da poco inauguratisi. La prospettiva che abbiamo l'ambizione di porre è di tipo olistico, nel tentativo di cogliere dall'indagine del particolare indizi più circostanziati del disegno complessivo.

Una riflessione alla quale vorremmo dedicare attenzione, con uno sguardo sia centripeto sia centrifugo, è la qualità del rapporto nel quale i vari insegnamenti, tra cui la musica, dovrebbero esplicitare quell'idea di globalità di formazione della persona. Vorremmo dunque sapere, ad esempio, se, quanto e come la musica, nelle nuove indicazioni programmatiche, sia in grado di aprire all'intercultura, al pensiero divergente, alla creazione personale, alla riflessione estetica. Il disegno di riforma, in che modo prevede che questa, come altre discipline, contribuisca a definire un modello formativo che abbia spessore non solo educativo, ma anche culturale?

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

## **2. Riflessioni sulla didattica**

Fin qui, dunque, uno sguardo sia sul disegno pedagogico che dovremo da oggi in avanti interpretare nelle nostre scuole, sia sull'impianto epistemologico che questa riforma disegna. La nostra attenzione, tuttavia, intende porre ascolto anche alla concretezza del fatto educativo per esplorare come, fino ad oggi, gli insegnanti di educazione musicale hanno interpretato il ruolo di traduttori dei principi pedagogici fin qui costruiti.

Se è evidente che le indicazioni programmatiche elaborate dalle varie legislature sono il manifesto della politica culturale emanato dalla classe dirigente, è altrettanto vero che sta ai docenti della scuola farle vivere e renderle operanti.

È proverbiale una sorta di "impermeabilità" del contesto didattico di fronte agli orientamenti normativi. Parte del corpo docente, e gran parte dei colleghi che insegnano la nostra disciplina, definiscono prassi, programmazioni, articolazione delle attività in modo spesso del tutto indipendente dai documenti ministeriali. Chi di noi lavora attivamente nella scuola media sa quanto, ad esempio, i programmi del '79 siano stati disattesi, o quanto meno mal interpretati. Spia evidente di una direzione normativa mai completamente acquisita (nonostante si siano operati passi in avanti per nulla marginali) sono, ancora oggi, i testi scolastici. Il loro raffronto, la loro analitica lettura ci convince di quanto gli stili d'insegnamento resistano talvolta immutati nonostante le sollecitazioni culturali e normative. Con grande interesse e curiosità attenderemo le analisi che emergeranno dai dati raccolti attraverso un questionario che la SIEM ha diffuso presso i docenti di educazione musicale dell'Emilia Romagna e della Campania per sondare in modo più sistematico quali siano le prassi maggiormente ricorrenti, quali le abitudini didattiche, metodologiche, di scelta dei contenuti.

Ad un convegno che si rispetti, non può mancare una riflessione sul rapporto della musica con le nuove tecnologie.

Sebbene la questione sia da anni oggetto di dibattito, il tema non ha ancora terminato di

suscitare atteggiamenti molto controversi da parte dei docenti: si va dal rifiuto più categorico e netto all'accettazione entusiastica e acritica per tutto ciò che è hi-tech. Ma al di là degli atteggiamenti, permane nei docenti, un livello di competenze tecnologiche generalmente ancora scarso, nonostante i vari piani nazionali di alfabetizzazione abbiano spinto, almeno nelle intenzioni, verso un processo rapido di innovazione.

Nei nostri auspici vi è il tentativo di riflettere in modo concreto e disincantato su quali prospettive si aprano a seguito di un uso generalizzato delle nuove tecnologie nell'insegnamento della musica e ci domandiamo se sia giusto continuare a pensare all'ausilio multimediale semplicemente come ad un valore aggiunto o sottratto alla musica. Il convegno sarà un'occasione per discutere, confrontare, argomentare possibili risposte e porre nuove domande.

Un tema di grande attualità che ci è parso ineludibile soprattutto per chi ha a che fare con una serie di competenze che si basano in larga parte sulla costruzione di abilità acquisibili tramite "attrezzature" (alludiamo a voce, strumenti, apparecchiature audio, ecc.), è la definizione di laboratorio e di attività laboratoriale con la quale la musica prenderebbe corpo nella scuola riformata.

Siamo convinti che per la maggior parte dei docenti di educazione musicale questa modalità di esperienza è un dato riconosciuto. Il significato del fare musica a scuola assume spesso la connotazione di una conduzione laboratoriale: ascoltare, suonare, cantare, inventare, sono azioni che acquistano senso se si attiva una produzione di tipo "artigianale". Homo faber e homo ludens dovrebbero dunque confluire in una dimensione unitaria all'interno dello spazio del laboratorio. Questo è ciò che molti nostri colleghi hanno sempre fatto, anche laddove la carenza di un spazio fisico (un'aula/laboratorio) rende difficoltosa la messa in opera di progetti di produzione o ricezione musicale. Quali sono dunque le innovazioni di questa riforma? Con la diffusione della legge n.440/97 (progetto speciale musica) emanata dal ministero guidato da Berlinguer, avevamo conosciuto un laboratorio sorto come luogo di approfondimento e di ricerca. Ora questo spazio viene ridisegnato all'insegna di momento opzionale e facoltativo, contrapposto all'attività formativa svolta in classe durante le ore di curricolo. Cosa significa questo per la musica? Cercare risposte a questa domanda potrà essere assai importante ai fini della comprensione del valore educativo della musica: un laboratorio inteso come luogo d'animazione, individuato quale spazio di "dopo scuola" e caratterizzato dal momento ludico/distensivo, sarà in grado di mantenere alto il valore culturale della musica?

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

### **3. Formazione di base e formazione strumentale**

Arriviamo poi all'esame delle relazioni tra gli insegnanti di educazione musicale e di strumento, tra la disciplina formativa di base ed un insegnamento che si sarebbe dovuto intendere, secondo le Indicazioni Generali dei Programmi di insegnamento di strumento musicale contenuti nel D.M. 6 agosto 1999, n. 201 "come integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale nel più ampio quadro

delle finalità della scuola media e del progetto complessivo di formazione della persona". Navighiamo qui nelle acque melmose di una regolamentazione normativa - quella sulle scuole ad indirizzo musicale - che ancora non sappiamo che strada prenderà, invischiata com'è tra una legittimazione da poco acquisita ed una prospettiva di repentina e totale ridefinizione (ancora se ne teme la cancellazione).

Al di là dei futuribili disegni (e da qui al convegno qualche direzione si sarà forse intrapresa), ciò che ci importa sondare è quale sia stato, in questi due decenni abbondanti di esperienza strumentale nella scuola media, il livello di integrazione tra l'insegnamento generale e quello e quello ad indirizzo strumentale.

L'esperienza comune ci porta la testimonianza di scarse collaborazioni tra docenti di musica e di strumento, di rari accordi programmatici e di contenuto, ma - oltre alle cause di questa difficoltà di rapporto - vorremmo fare emergere nell'incontro convegnistico i punti qualificanti di quelle che sono state invece le proficue sinergie.

L'auspicio è anche quello di contribuire, ribadendo quell'ottica di trasversalità delle competenze che ci sta tanto a cuore, alla valorizzazione delle riflessioni cresciute in un contesto - quello delle scuole medie ad indirizzo - che non vorremmo vedere svilito.

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

#### **4. Formazione docente**

Ogni valutazione relativa alla bontà o meno delle pratiche educative attorno alla musica non può prescindere dal prendere in esame anche i processi di formazione degli insegnanti. Le buone pratiche nascono quasi esclusivamente dalla capacità di un docente di vagliare scelte didattiche, calibrarne le componenti, rileggerne criticamente gli esiti tramite riflessioni personali e confronti.

Nel docente, questo processo maieutico deve in parte costruirsi autonomamente, ma gli esiti di una sua chiara definizione sono assai più visibili se "socraticamente" sollecitati e dunque resi consapevoli.

È di estrema importanza quindi che l'occasione riminese punti ad una riflessione sui percorsi di formazione dei docenti, sia su quelli iniziali, che conducono cioè il giovane studente ad acquisire gli strumenti essenziali di conduzione della pratica educativa, sia su quelli in servizio, momenti necessari per rinvigorire azioni didattiche che rischiano, soprattutto in una scuola che è anche quella disegnata nelle pagine iniziali di questo documento, di ridursi in breve tempo a monotone routines di lavoro.

Una riflessione sull'aggiornamento, così come comunemente si identifica il periodo dedicato alla formazione dei docenti in servizio, non è da sottovalutare, soprattutto per un'associazione quale la nostra che da sempre cerca di promuovere sul territorio nazionale iniziative che siano al contempo accattivanti e di qualità.

Il sistema scuola, anche in questo, soffre purtroppo di anomalie che il tempo ha cristallizzato: molte esperienze e opportunità di crescita formativa e professionale, si costruiscono attraverso canali interni al sistema, spesso ben calibrati, ma che trattano di temi iper-specialistici che - seppur di doverosa conoscenza da parte del docente - indagano problematiche che sempre più

si lasciano dietro una visione di complessità del globale, si dimenticano di un'apertura ad un disegno culturale ampio, tralasciano un'idea di trasversalità di conoscenze e apprendimenti. Non è infrequente ascoltare docenti di scuola che sostengono la validità di un aggiornamento (e noi siamo tra quelli) fatto magari anche attraverso la lettura di un libro, attraverso la visione di uno spettacolo teatrale, l'ascolto di un concerto dal vivo, la partecipazione a conferenze di varia natura, convegni, mostre. Questa modalità di partecipazione alla vita culturale di un paese sta sempre più scomparendo dalla scuola. Sarebbe forse necessario capire attraverso quali forme incentivare, sotto l'egida del pensiero moriniano, questa dimensione di circolarità del sapere per recuperarla nei nostri appuntamenti disciplinari.

Non solo, dunque, acquisizione di percorsi pronti all'uso o costruzione di competenze di tipo tecnico, ma supporti all'insegnante per la collocazione di ciò che egli costruisce in classe in un disegno di ampia valenza culturale, supporti all'insegnante che vadano nella direzione di sollecitare l'attitudine indagatrice, quella che riscopre la curiosità ad individuare la connessione delle conoscenze non accostandole per accumulazione le une alle altre, ma organizzandole in un sistema di nessi mobili e (in una parola assai di moda) globalizzati, che diviene sempre più imperativo dell'educazione. In breve, qui si tratta quasi di una riforma del pensiero, per dirla ancora con Morin.

Lasciamo in conclusione una delle problematiche che ha acceso gli umori di tanti di noi in questo ultimo quinquennio, la formazione iniziale dei docenti.

Da un biennio circa questa avviene, come tutti sappiamo, attraverso due canali ugualmente riconosciuti dal punto di vista giuridico-istituzionale: in università, attraverso le SSIS (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario) e in conservatorio, attraverso i Corsi di Didattica della Musica.

Se da un lato entrambi i percorsi hanno provveduto a sistematizzare una serie di conoscenze affidate, in anni non troppo lontani, allo studio personale organizzato in vista del concorso abilitante, dall'altro - com'è nella tradizione dei difficili rapporti tra le due istituzioni - i due curricula e i docenti che li hanno definiti si sono scontrati (non sempre a viso aperto) sulle concezioni pedagogiche, sui contenuti da impartire, sui metodi da utilizzare, facendo emergere differenti interpretazioni del fare e ascoltare musica a scuola.

A prescindere dalle valutazioni che si possono condurre alla ricerca di un'indicazione di merito dell'uno o dell'altro percorso, ciò che va detto a scapito di entrambi è di aver colpevolmente lasciato a parte, nei dibattiti per la rivendicazione di un "diritto alla formazione", l'istituzione - cioè la scuola - che di fatto accoglie il prodotto dei loro insegnamenti. Ad onor del vero, qui è forse il conservatorio ad avere maggiori lacune, poiché il modello SSIS ha strutturalmente integrato nel proprio organigramma figure provenienti dalla scuola (i cosiddetti supervisori di tirocinio) chiamate a curare, attraverso la gestione dell'area del tirocinio, il raccordo università/scuola.

Ma non è un elenco di meriti e demeriti quello che vorremmo fare emergere. Per il dibattito che si articolerà al convegno si è scelto infatti di non contrapporre esponenti dell'uno e dell'altro percorso, ma di far crescere valutazioni e idee dal confronto che animeranno due insegnanti (entrambi espressione appunto dell'elemento terzo, cioè la scuola) che da quei percorsi sono stati formati. Ci auguriamo che pregi, carenze, necessità di integrazione possano emergere dal resoconto di chi ha avuto la necessità di collocare quegli insegnamenti nel contesto reale ed ha quindi potuto misurare e verificare l'effettiva aderenza o "spendibilità", come ora si usa dire, degli apprendimenti calati nella quotidiana pratica educativa.

La Scuola non è un'entità ideale, come spesso i docenti sia universitari che di conservatorio se la prefigurano; la scuola è un sistema assai complesso, specchio dei movimenti sociali, impregnato delle problematiche comuni, assai lontano dal rappresentare un'icona sempre riconoscibile. La scuola non è mai come ameremmo prefigurarcela. Questo, i docenti dell'una e dell'altra sponda devono saperlo. Delle aderenze tra il sapere insegnato e il sapere agito ci racconteranno dunque i giovani insegnanti. Massima ambizione di questo confronto sarebbe poter veder recepite, all'interno dell'articolo 5 della legge 53 che norma il segmento della formazione iniziale nel nuovo disegno di riforma, alcune delle loro considerazioni.

Questi, dunque, i temi che il convegno intenderà esplorare.

Ci auguriamo che l'ampia apertura su differenti punti d'osservazione possa consentire di riconsiderare lo stato dell'arte della musica nel segmento della secondaria di primo grado. L'auspicio è quello di proseguire, o - se necessario - ripartire, con vari e rinnovati percorsi.

Dicembre 2004

---

[>>> indice del documento](#)

[>>> resoconto sul convegno](#)

[\*\*siem-online home page\*\*](#)