

Giuseppe Fucà

Musica d'insieme in classe: why not?

Esperienze e riflessioni su un'affascinante alternativa alla lezione di musica tradizionale

Premessa

Si può pensare, in una classe di scuola secondaria di I grado, di assumere i tratti tipici della pratica di insieme come paradigma della propria attività didattica durante l'ora di musica? E' questa una scelta sostenibile dal punto di vista pedagogico, metodologico, ma anche dal punto di vista meramente pratico? Quali i vantaggi e quali i punti deboli di un'opzione così insolita e lontana dai canoni?

Queste ed altre ancora sono le domande che hanno mosso la mia curiosità e la mia ricerca durante il periodo del Tirocinio Formativo Attivo¹, e più precisamente nelle fasi di osservazione e di progetto, previste dall'iter ministeriale, che mi hanno dato la possibilità di vedere da vicino una realtà particolare e di poterne trarre informazioni, insegnamenti, spunti di riflessione che potessero tornare utili nel faticoso momento in cui sarei dovuto passare dall'altra parte della barricata, cioè dal banco alla cattedra.

Nelle pagine che seguiranno, ho raccolto la mia esperienza di tirocinio e di lavoro, unita alle riflessioni e ai contributi pedagogici già presenti sull'argomento, cercando di far emergere le straordinarie potenzialità che la pratica musicale di insieme nasconde dietro un'apparenza un po' insidiosa e caotica, difficile da "addomesticare" e da condurre ad approdi di vera formazione e sviluppo di competenze.

Contesto pedagogico e operativo

Quando si parla di scuola e di educazione, argomenti dei quali ultimamente tutti, ma proprio tutti, sembrano diventati valenti esegeti, è quanto mai necessario rifuggire sia il pregiudizio, sia la retorica, atteggiamenti che non si addicono a chi desidera ricercare soluzioni, aggiornarsi, rimboccarsi le maniche, assumersi responsabilità davanti a una classe di minorenni che forse non ci

¹ Corso svolto presso il Conservatorio di Musica "L. Cherubini" di Firenze, con il tutoraggio della Prof.ssa Arlena Stringo.

diranno mai “voglio che lei mi insegni di più e meglio” ma in fondo è ciò di cui hanno bisogno, e ciò che li renderà più uomini, più donne, più cittadini di domani.

Chiaramente il campo più ristretto dell'educazione musicale (significativo il fatto che la parola educazione sia stata rimossa dal nome ufficiale della disciplina) non fa eccezione, e i suoi punti critici sono stati già accuratamente descritti in molte opere e pubblicazioni, così come è stata descritta la situazione attuale, che vede gli auspici della pedagogia ancora intrappolati fra pagine di bellissimi libri, largamente condivisi a parole, largamente disattesi nei fatti. In una di quelle pagine si propone di inserire, all'inizio di ogni intervento educativo, una fase diagnostica, utile sia per calibrare l'intervento stesso, sia per sgombrare la mente dagli atteggiamenti negativi di cui sopra.

Ecco che, per avere un quadro sufficientemente delineato del contesto in cui mi inserivo², ho studiato un test di ingresso, articolato in 20 domande, che mettessero in luce sia le preconoscenze degli alunni, sia il loro rapporto con la musica scolastica ed extrascolastica, ma anche il loro punto di vista sull'educazione musicale, dando loro la possibilità di esprimere liberamente apprezzamenti, critiche, aspettative.

Nella scuola secondaria inferiore è emerso che la musica occupa spesso gli ultimi posti nelle gerarchie, ed è ritenuta quasi sempre da ragazzi e genitori come un momento di svago, di “ricreazione”, per dirla con Delfrati; la tendenza a sottovalutare, screditare, snobbare la musica è una prassi consolidata in tutti i protagonisti dell'ambiente educativo. L'attività didattica è lontana dalle Indicazioni Nazionali, dalle attuali tendenze pedagogiche e lontana anche da una concezione tradizionale di insegnamento che vedeva per la musica la classica dicotomia flauto-teoria. Il modello che più si avvicina a quanto osservato potrebbe appunto essere quello ricreativo, così come descritto dal Delfrati, dove la musica di insieme è nel contempo una scelta finalizzata agli indiscussi saggi e spettacoli finali, ma anche una necessità data dalla mancanza di un'alternativa progettuale e programmatica, un compromesso con gli alunni e la “loro” musica, una forma di animazione musicale che faccia da argine alle tendenze confusionarie della classe, pienamente conscia del ruolo inconsistente della disciplina, e che quindi si aspetta in fondo di “non far niente”.

Talvolta, in alcune classi che ho osservato, questa pratica di “immersione” nella musica ha prodotto risultati perlomeno sorprendenti, date le premesse. In un clima di sostanziale casualità e confusione, la tattica adottata dal docente è quella di far partire subito l'attività di insieme, che in qualche modo “trascina” dentro la musica anche i più riottosi, con alterni risultati. Ecco che appare il risvolto positivo che forse è da salvare: la musica di insieme, praticata in modo totalizzante, senza variazioni

² Le scuole che mi hanno ospitato per lo svolgimento del tirocinio sono una secondaria di I grado della provincia di Firenze, ed un liceo musicale dello stesso capoluogo toscano.

sul tema, ha un potere intrinseco di trainare verso di sé anche chi è più lontano e recalcitrante, e alla lunga qualche risultato si vede. Le esecuzioni mediamente buone di queste classi dimostrano che tale pratica ha dei lati interessanti, uno dei quali è la vocazione spiccatamente inclusiva, di tutti i soggetti, anche di quelli con problematiche particolari, ai quali viene comunque sempre attribuito un ruolo, uno strumento, una parte. Enrico Strobino ha ben riassunto questi aspetti, parlando di “animazione” e di musica di insieme come un modo di concepire l’attività didattica, e non già come un momento particolare di essa, limitato nel tempo³.

Il progetto

Da queste flebili scintille potenziali di formazione, intraviste durante il tirocinio osservativo, ho mosso i miei primi passi nella ricerca e nello studio di un progetto che facesse emergere tutte le potenzialità positive della musica di insieme, spogliandola di quella casualità e pretestuosità che ne fiaccavano la forza. E se si superasse l’idea dello scopo unico e supremo dei saggi finali? E se la si praticasse ad ogni lezione, anche per studiare la storia e la teoria? Sono quindi partito dall’analisi delle esperienze di chi questa scelta la sta portando avanti da anni. Non sono molti, ma sicuramente il loro contributo alla riflessione pedagogica è stato ed è tutt’ora importantissimo. Molte cose che descriverò sono frutto del loro lavoro e delle loro riflessioni.

Dopo aver somministrato i test⁴, rigorosamente anonimi, ho aggregato e disaggregato i dati (ogni tanto mi torna utile anche la Laurea in Ingegneria) e questo mi ha permesso di differenziare il lavoro per ogni classe. Abbiamo iniziato con un contratto formativo, nel quale dividevamo gli obiettivi di giornata, e abbiamo riflettuto sui risultati del test, ponendoci domande precise e intavolando discussioni. Io ho fatto solo da moderatore in questa fase, lasciando che gli alunni dibattessero fra posizioni contrastanti e che mettessero in luce gli aspetti critici di una disciplina che spesso vorrebbero diversa, ma altrettanto spesso non sanno esattamente in che modo la vorrebbero diversa. Questa attività ha permesso alla classe, ma anche ai singoli, di prendere un po’ coscienza della propria identità musicale, del proprio vissuto scolastico e non, e di come questa identità influisca sulle abitudini e sui giudizi che si danno sulla musica e sull’educazione musicale. Ho richiesto e ottenuto la massima sincerità, e, come era lecito attendersi, è venuta alla luce anche il sempreverde partito del “dolce far niente”, statisticamente minoritario ma tenace e composto perlopiù da maschi; lo dichiaro non senza un po’ di mestizia, e su questo aspetto sarebbero

³ Enrico Strobino, *Musiche in cantiere*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

⁴ Test descritto a pag. 2 e allegato al presente articolo per una libera consultazione.

veramente tante le considerazioni da poter fare, e nutro la speranza di poterne parlare approfonditamente in altra sede.

Dopo questa prima fase, l'attività è entrata nel vivo, e quindi anche l'ambiente aveva bisogno di una svolta significativa; ho così proposto alle classi di disporci stabilmente in cerchio, mettendo a fuoco, sempre per bocca dei ragazzi, i grandi vantaggi di questa opzione ambientale, esaltati ancor più da una disciplina come la musica. Ora potevamo finalmente addentrarci nei contenuti che il progetto prevedeva.

Per la scelta di questi contenuti, ho cercato di mettere in pratica quanto ci viene suggerito dalla letteratura, e cioè di tenere unite nell'attività didattica le quattro aree dell'esperienza musicale: ascoltare, comprendere, eseguire, comporre. Non si tratta soltanto, come si dice comunemente, di passare dalla teoria alla pratica, ma piuttosto di rendere ogni lezione un'esperienza poliedrica ma unitaria, partendo da un nucleo tematico che può essere un brano, un paesaggio, un personaggio, per poi entrare attraverso quelle quattro porte nell'unica e indivisa realtà che è la musica.

Nella fattispecie del progetto, il centro tematico scelto è stato un brano musicale, uno per ogni classe. Niente di più comune, niente di più banale, si potrebbe pensare, ed effettivamente è così: i libri di testo sono pieni di brani, in ogni classe si eseguono brani, a volte tanti, a volte pochi. L'aspetto dell'esecuzione è sicuramente quello più alla moda, quello più accattivante, più ruffiano, strizza l'occhio ai ragazzi e ai genitori, che fremono ogni anno nell'attesa degli spettacoli finali.

Su questo mi sia concessa una breve digressione, perché forse il futuro dell'educazione musicale passa anche da una profonda rivalutazione e riqualificazione dei saggi, direi del concetto stesso di saggio. Da allievo prima, e da maestro poi, ho partecipato a decine e decine di saggi, e la scena che di anno in anno si para davanti agli occhi è più o meno la stessa: attesa spasmodica del giorno fissato, nel quale i docenti sentono di dover dimostrare in un sol colpo tutta la loro capacità, che poi si misura spesso dalla quantità di brani proposti, dallo splendore della location, dall'abbondanza di strumentazioni audio-video, dai vestiti eleganti ecc... Queste spinte tendono naturalmente alla realizzazione di spettacoli di massa, corali e strumentali. Tuttavia, se diamo uno sguardo alla storia, scopriremo che questi atteggiamenti affondano le radici nella notte dei tempi, in quella concezione del musicista (adulto o bambino che sia) come uomo di spettacolo, intrattenitore, colui che sa allietare tempo ed animo di committenti e convenuti. Quegli stessi convenuti forse latitanti nella vita quotidiana dei loro figli, ma prepotentemente presenti alla kermesse per immortalare ogni singolo movimento dell'erede; che poi sia una nota giusta o sbagliata, questo non è dato saperlo, ma in fondo che importa, qui è proprio il caso di dirlo: comunque vada, sarà un successo. Avrete visto

anche voi la classica scena che, meglio di tante parole, descrive l'essenza dei saggi: ragazza che dice al babbo "accidenti, ho fatto un bel po' di errori, hai sentito?" Risposta del malcapitato "errori? Ma a me sembrava tutto perfetto...".

Date le avvilenti evidenze di cui sopra, risulta indispensabile proporre un altro modo di fare saggi e spettacoli finali, che possano essere un momento di vera formazione per tutti coloro che vi prendono parte, sia ragazzi, che docenti, che pubblico. Trovando conferma a quanto finora detto anche in alcuni corsi frequentati durante il T.F.A. ho cominciato a pensare ad un saggio diverso nel quale docente, allievi e pubblico interagiscono positivamente; il docente parla apertamente con gli allievi di ciò che stanno per suonare, l'allievo parla delle sue scelte tecniche e interpretative, e anche dei problemi che incontra nell'esecuzione. Si espongono brevemente vita e opere degli autori con le parole dei ragazzi, si fanno domande al pubblico, il pubblico fa domande a ragazzi e insegnanti, e poi, ovviamente, si suona. Ma l'esecuzione così intesa non è più degradata a "numero" da circo, ma diventa ciò che deve essere: cultura, occasione di arricchimento per tutti, punto di partenza dal quale l'allievo analizza egli stesso quanto appena suonato, e magari riprova una parte che non è venuta bene; dialoga con l'insegnante e con il pubblico sui punti di forza e debolezza della sua esecuzione. Di certo alcuni signori delle alte stanze avranno molto da biasimare su un tale modo di procedere, smitizzante, quasi dissacrante agli occhi di chi è cresciuto in un ambiente in cui il saggio era il culmine del percorso annuale, il momento nel quale dare prova del proprio valore, sfidando la vergogna e la paura in un gesto quasi epico, drammatico. A chi la pensa e la vive ancor oggi così, si può rispondere con l'aiuto della lingua italiana, sempre maestra di significato: il saggio è un prelievo di un campione, di un terreno per esempio; traslando nel nostro ambito, si potrebbe definire un estratto di ciò che si è fatto durante un periodo di studio. Il saggio quindi non è un concerto, parole e significati ben diversi, che spesso vengono confusi e sovrapposti, e di questo frainteso storico dobbiamo avere la forza di liberarci, per liberare finalmente le grandi potenzialità educative e formative che un semplice saggio tiene nascoste sotto mentite spoglie.

Sgombrato il campo da questi equivoci, ci siamo incamminati decisamente verso la pratica strumentale, con tutti gli strumenti che avevamo a disposizione, e in questo ho profittato del prezioso contributo di tutti quei ragazzi che suonano uno strumento fuori dalle mura scolastiche, i quali hanno arricchito le nostre esecuzioni con parti aggiuntive e spunti compositivi. Risulta difficile comprendere come, in tante classi, queste risorse non vengano sfruttate: in nome di un comodo appiattimento si lasciano a casa strumenti magari studiati per anni, e si accetta con rassegnazione il "dolce" flauto, che in tal modo rischia di diventare assai amaro.

Tutto è partito da una semplice domanda di fronte al brano proposto: cosa significa, secondo te, interpretare un brano musicale?

In fase di progettazione mi era saltata all'occhio questa prospettiva, richiamata peraltro anche dalle Indicazioni Nazionali, e mi è parsa una chiave di lettura molto potente per superare una esecuzione un po' vuota di contenuti e significati, spalancando così gli orizzonti dell'ascolto, della comprensione e della composizione, che risultavano altrimenti slegati, forzati, percepiti spesso come noiose pause di riflessione fra una sessione di esecuzione e l'altra.

Da questa domanda, e dalle risposte che sono nate nei gruppi, abbiamo avviato una discussione che ci portasse a capire cosa c'è dietro, o meglio, tra le righe di quei pentagrammi, così sconosciuti e indigesti per la stragrande maggioranza della popolazione. Sono venute fuori risposte interessantissime, che richiamavano sia l'aspetto conoscitivo oggettivo (sapere di più sull'autore, sulla sua opera, sul periodo storico) sia l'aspetto personale e soggettivo (dare un proprio tocco all'esecuzione, metterci del nostro, immedesimarsi). Una miniera di contenuti, che nessuna lezione frontale avrebbe potuto così efficacemente trasmettere; e questa dinamica fatta di interrogativi, lavori a gruppi, risposte, dibattiti, ha contraddistinto tutto il progetto, con esiti sorprendenti, in primis per me, che ho pochissima esperienza e in fondo non faccio altro che "copiare" da illustri esempi, e non so neanche se sto copiando bene...

Dai risultati del primo dibattito, siamo andati via via verso un altro nodo cruciale: come poter mettere in pratica tutti quei concetti astratti sullo strumento e sul brano in questione? Anche qui non ho avuto bisogno di spiegare nulla, ma solo di guidare l'attività: ci siamo divisi in gruppi, uno per ogni strumento musicale presente in classe, e abbiamo lavorato al fine di poter calare nella realtà ciò che avevamo detto sull'interpretazione musicale. Ecco che spontaneamente, nelle parole dei ragazzi, cominciavano a venir fuori i concetti di altezza, intensità, timbro, durata, attacco, staccato, legato, rallentato, crescendo ecc. concetti che poi abbiamo fatto nostri in una fase di riflessione in plenaria. Così ci siamo avviati allo studio dei brani in esame, mentre alcuni cercavano informazioni sugli autori, sulle loro opere, sui periodi storici di riferimento, sugli stili, altri invece proponevano ascolti mirati, e anch'io ho fatto la mia parte, proponendo alcuni brani in cui i parametri del suono erano esaltati a dovere, contrapposti ad altri nei quali invece il loro uso non era adeguato. Per concludere il ciclo di ascolti ho proposto ai ragazzi un brano dal vivo, con la mia chitarra, e precisamente *Lament on the death of my second wife*, di Neil Gow; l'ho suonato una prima volta attenendomi esclusivamente a quanto segnato sullo spartito, e una seconda volta invece dando la mia personale interpretazione, come se davvero fossi stato io a perdere mia moglie e a scrivere e suonare per lei un lamento. Dopo l'esecuzione, le facce erano cambiate, c'era silenzio, un silenzio

seguito da un forte applauso e qualche lacrima, scesa sul viso di due ragazze di prima e una ragazza di terza. E non credo sia per i meriti di un chitarrista un po' arrugginito come me, credo invece che quanto è accaduto sia la riprova che *c'è musica e musica*, ma non nel senso che da sempre si dà a questo adagio. Il punto non è *quale musica*, ma il *come* la si propone, *quanto* siamo coinvolti in essa⁵. Ecco che si svela a poco a poco il motivo del successo della pratica di insieme, vissuta come esperienza intellettuale sì, ma anche e soprattutto corporea, fisica, totalizzante. Ecco alcuni dei commenti degli alunni, che descrivono la seconda esecuzione, paragonata alla prima:

“più passione; più colori; alcune parti più felici, altre più tristi; cambia l'intensità; si avvicina di più al senso del titolo; più sentimento, varia il ritmo, la prima volta era più monotona e meno aderente al titolo”.

“più personalità; più grinta; ci hai messo il tuo marchio; varia il volume; cambia la velocità; cambiano i sentimenti; si sente di più la melodia; è più coinvolgente, più delicata, più emozionante; ci sono sbalzi di volume e di velocità”.

Anche in questo caso, non c'è stato bisogno di nessun aiuto da parte mia, abbiamo messo insieme tutte le impressioni suscitate, e sono apparsi già molti elementi concettuali e pratici da poter applicare subito, nel passo successivo del progetto.

Ho proposto di lavorare subito con canzoni già nel repertorio delle classi, in modo da non perdere tempo prezioso. Abbiamo cominciato a lavorare sull'altezza dei suoni, limitando il pezzo ad una parte, se pur significativa. Ogni strumentista è stato lasciato libero di sperimentare cambi di altezza, e i risultati, anche in questo caso, sono stati interessantissimi. Qualcuno ha provato a cambiare ottava, sia in alto che in basso, ritrovando autonomamente le posizioni delle note sul proprio strumento; altri hanno addirittura trasposto ad orecchio, con intervalli non convenzionali, partendo dalla prima nota variata, e ricostruendo l'intera linea. Io mi sono reso disponibile ad aiutare chi fosse in difficoltà, intervenendo “a chiamata” per sbloccare impasse di ragionamento e di tecnica strumentale.

Alla fine del tempo di prova, sempre molto contingentato, ci siamo sistemati con una disposizione da concerto, a sezioni, e dopo una ricognizione dei vari cambiamenti apportati alle parti, abbiamo provato insieme il brano. Come era lecito aspettarsi, la canzone ha preso tutto un altro senso, soprattutto grazie all'entusiasmo dei ragazzi, affascinati all'idea di poter “cambiare” la musica scritta; e come non comprendere questa potente attrattiva, noi che veniamo da una formazione marcatamente *spartitocratica*, alla quale anche ci siamo adeguati, in quel sacro timore di offendere

⁵ Alessandra Anceschi, *La formazione degli insegnanti di musica*, Liguori, Napoli, 2006.

l'arte ed i suoi autori. Come per l'altezza, così abbiamo impostato il lavoro nelle successive lezioni, mettendo a fuoco l'intensità e la dinamica, poi il timbro e l'attacco. Nuovi orizzonti sonori si aprivano agli alunni, che scoprivano il loro strumento nelle sue incredibili risorse; un suono così forte da tapparsi le orecchie, un suono così flebile da non sentirlo neanche da un metro di distanza, e poi nuovi modi di pizzicare, di dare arcate, di soffiare, di staccare. Io non conosco approfonditamente la tecnica di tutti questi strumenti, lo ammetto, ma questo è servito a me e a loro per non porre limiti ideologici e formali alla sperimentazione, e certamente per raggiungere sonorità anche strane, curiose, e magari non servirsene, ma intanto le avevamo scoperte.

A questo punto abbiamo per un attimo riposto gli strumenti, e ci siamo messi in ascolto di alcune versioni diverse dei brani che stavamo studiando, presenti in rete. Spesso accade che le cosiddette *covers* dei brani originali ci restituiscano un'immagine particolare di essi, che ci aiuta molto a cogliere potenzialità e spunti interpretativi che, all'ascolto di un'unica versione, potevano rimanere nascosti anche per sempre. Molti sono gli esempi di pezzi che, nei secoli, hanno preso e ripreso forma e vita grazie ai contributi di interpreti che si sono posti in una relazione creativa con l'opera, offrendone sempre nuove angolazioni. A buon diritto molti affermano che il lavoro di un interprete non "toglie" qualcosa ad un'opera perfetta, ma, al contrario, "aggiunge", prolunga, svela nuovi significati; egli, con il suo contributo piccolo o grande che sia, rende un servizio che talvolta neanche l'autore stesso può garantire alle sue opere: che cioè esse si diffondano, che sopravvivano ai cambiamenti estetici, alle mode, che se ne possa attingere nel tempo presente ma anche nel futuro. Dopo aver ascoltato le varie versioni, abbiamo intavolato un dibattito che mettesse a fuoco le scelte parametriche e interpretative, sia nelle versioni originali che nelle covers, e gli alunni hanno rintracciato veramente tanti particolari, un livello di dettaglio impensabile senza il concorso delle attività precedenti. Tutto ciò ci avrebbe portato, di lì a poco, a fare scelte ragionate, coscienti, condivise, sullo stile della nostra interpretazione, e conseguentemente su tutte le variabili tecniche e musicali.

Ecco, anche qui, un tratto distintivo della pratica di insieme: la coscienza del gruppo, di *essere* insieme prima ancora di *suonare* insieme, la coscienza che il risultato sonoro non è una semplice *riproduzione*, ma è una *produzione propria* del gruppo, gli appartiene, è la testimonianza di un cammino di crescita, di coesione, di confronto e di sintesi sempre più alte.

Ci siamo quindi posti davanti alla struttura della canzone, scritta alla lavagna, e per ciascun punto, abbiamo appuntato le nostre scelte di altezza, intensità, timbro, attacco, dinamica, coerenti con le intenzioni di principio. Si trattava, adesso, di suonare, senza più una parola, solo suonare, e abbiamo organizzato le prove a fasi alterne, prima le sezioni sole, poi tutti insieme, poi ciascuno per conto

proprio, poi di nuovo insieme. La lezione, quando si suona, scorre via molto velocemente, ed è capitato di dover interrompere, a malincuore, al suono della campanella.

Quando i gruppi hanno mostrato di essere pronti tecnicamente per eseguire il brano dall'inizio alla fine, abbiamo dato il via alla prova finale: suonare per due volte, una volta attenendosi strettamente allo spartito, un'altra invece con la loro personalissima interpretazione. La doppia prova ha consentito di valutare il successo formativo del progetto, e di individuarne i punti di forza e quelli di debolezza, ed è stata preceduta da un mio intervento, nel quale ho spiegato che l'esercitazione di insieme aveva carattere di valutazione, e ne ho descritto i criteri e i parametri, sottolineando che non avrei tenuto in conto gli errori relativi alle note, ma piuttosto l'intenzionalità nell'applicazione delle scelte effettuate nei vari punti del brano; inoltre ho posto l'accento non tanto sul risultato estetico in sé, quanto sulla sua corrispondenza ai propositi di partenza. Questa trasparenza e questi *strani* criteri hanno destato curiosità nelle classi, non perché le mie fossero le migliori scelte e la massima trasparenza possibile, ma evidentemente perché si tratta di un metodo inconsueto di lavorare e di proporre verifiche. L'effetto è stato quello di smontare quella caratteristica *ansia da esame*, che rischiava di compromettere la valutazione.

I brani sono risultati veramente più belli, più interessanti, ma soprattutto più vissuti, e questo, forse, era l'obiettivo più alto da raggiungere. Passare da *suonare accanto* a *suonare insieme*, è una svolta definitiva per una classe, la qualifica in modo inequivocabile come *gruppo*, espressione collettiva di una pluralità nell'unità di un brano musicale.

I ragazzi, alla fine del periodo di tirocinio, mi hanno salutato con un affetto abbastanza inconsueto; certamente il successo formativo non è direttamente proporzionale al gradimento e l'affetto dei ragazzi, e forse tutto questo entusiasmo è stato anche esagerato rispetto alle mie reali capacità di docente, alla prima esperienza nella scuola secondaria inferiore; ciò che invece merita una riflessione ancor più approfondita è il fatto che un altro modo di fare scuola è non solo auspicabile, fruttuoso, coinvolgente, gratificante, ma anche *possibile*, e queste pagine ne sono la chiara dimostrazione.

Conclusioni

Ecco quindi che, per rispondere agli interrogativi che ci siamo posti all'inizio di queste pagine, possiamo dire che la pratica di insieme nella scuola secondaria di I grado la si può tollerare, ma la si può anche scegliere; la si può proporre solo per andare incontro alle attese dei ragazzi, ma anche per veicolare quei contenuti apparentemente tanto indigesti; può essere il frutto di un compromesso

didattico al ribasso, ma può anche essere uno strumento potentissimo di apprendimento. A volte l'unica finalità è il saggio finale, ma se invece le finalità fossero l'inclusione, la relazione educativa, l'unità della disciplina, la partecipazione costante a esperienze musicali, piuttosto che a semplici lezioni?

Può accadere di suonare in classe anche per evitare agilmente le indicazioni nazionali, facendo contenti molti ragazzi, genitori, e forse anche alcuni colleghi, in fondo tutti quelli che non concepiscono l'idea che la musica si debba trattare alla stregua di tutte le altre discipline scolastiche. "Non farà mica verifiche?" ho sentito dire ad alcuni genitori, "non vorrai mica dar da studiare tanto a questi ragazzi, che hanno da fare le ultime verifiche di italiano e matematica?" ho sentito dire ad alcuni colleghi.

Ma si può anche fare musica di insieme per fornire competenze, disciplinari e sovradisciplinari, per fare il nostro dovere di insegnanti con lealtà. Certo, rispetto alla lezione frontale ci vorrà molta pazienza in più, molta organizzazione in più, molta programmazione; ma in fondo i musicisti sanno meglio di tanti altri che la strada più difficile è non di rado quella che porta al traguardo più bello, lo sperimentano ogni volta che si accingono a studiare un nuovo brano. La musica è veramente maestra di vita.

La pratica di insieme è quindi anche un'occasione, un'opportunità per superare lo storico dualismo che separa il *fare* e l'*ascoltare*, e li separa fin dalle prime esperienze musicali nella scuola dell'infanzia, realizzando uno strano percorso di apparente crescita intellettuale, dall'uno all'altro: si comincia con il *fare* e si termina con l'*ascoltare*. Se da un lato una tale dinamica si appoggia su alcune evidenze scientifiche, afferenti soprattutto alla psicologia dello sviluppo e alla necessaria gradualità nell'apprendimento; dall'altro non si può non sentire il bisogno e l'urgenza di un ripensamento pedagogico e metodologico, al fine di poter ricomporre i vari aspetti della disciplina fin dai primi interventi educativi, e di poter portare avanti questo principio attraverso tutti gli ordini e i gradi di scuola, compresi gli istituti per l'Alta Formazione Musicale.

Suonando insieme, la classe si educa all'ascolto: fruizione sempre più consapevole di messaggi musicali, ascolto degli altri e dei loro contributi alla comune causa, ascolto di sé stessi e delle proprie istanze emotive interiori. La lezione frontale orienta l'ascolto verso un solo soggetto, il docente, con poche variazioni sul tema; la pratica di insieme invece, fatta di una continua dinamica di situazioni e di aggregazioni, reclama un ascolto molto più articolato e vario, diretto ora ad un soggetto, ora ad un gruppo ristretto di compagni, ora ad un brano musicale, ora ad una parte di esso, ora all'intero gruppo classe. Una *palestra* ben più probante, quindi, che quasi incalza i partecipanti

con le sue esigenze, ne reclama l'inclusione, ne esalta il personale contributo, piccolo o grande che sia.

Suonando insieme poi, si impara a *comprendere* la struttura epistemologica della disciplina, le sue regole, le sue categorie mentali; non tramite spiegazioni e momenti specifici a ciò dedicati, ma piuttosto attraverso l'attività pratica e quotidiana si entra in contatto con la *grammatica* e la *sintassi* dei suoni, ascolto dopo ascolto, esecuzione dopo esecuzione, interpretazione dopo interpretazione. La storia e la teoria musicale sono conosciute attraverso la logica dei *casi*, ovvero tramite alcuni nuclei tematici opportunamente definiti, carichi di significato e senso, da cui poter partire per indagini nel tempo, nello spazio, nei contenuti prettamente musicali. Risulta evidente la distanza che intercorre fra questa didattica *circolare*⁶ e per *casi*, e la tradizionale didattica sistematica, cronologica, progressiva; quest'ultima si presta certamente meglio alla logica del *programma da finire*, data la sua velocità di esecuzione, ma se l'orizzonte non è più il programma ma il *traguardo* e la *competenza*, il discorso cambia radicalmente, ponendo la nuova didattica come punto di riferimento per tali nuovi obiettivi.

Suonando insieme, evidentemente, si impara a *eseguire*, non per divenire efficienti *macchine da palco*, ma per acquisire la consapevolezza di ciò che si produce, delle sue esigenze estetiche, e dell'importanza capitale attribuita al contributo interpretativo personale e collettivo, che ancora una volta *marca* l'azione e la crescita del gruppo, testimoniandone irrevocabilmente l'esistenza e la capacità di produzione di senso attraverso la musica eseguita. Suonare insieme *per* suonare insieme, cioè un'esperienza che ha un valore intrinseco, a prescindere dalle implicazioni formative⁷, che restano quasi sullo sfondo dell'*evento-lezione*.

Suonando insieme, infine, si impara a *inventare* e *comporre*, in un contatto molto più ravvicinato e maturo con il brano musicale, a tal punto che se ne possono carpire le strutture, le motivazioni, le caratteristiche espressive, per poi rielaborarle, manipolarle collettivamente. La dimensione creativa non è più semplicemente un pretesto sporadico e isolato dal resto delle attività, anzi, diventa parte integrante di ogni fase di lavoro, uno dei punti di vista dal quale poter guardare alla musica che si sta suonando o ascoltando. Questa dimensione non impone *requisiti*, ma piuttosto va a sollecitare l'aspetto della fantasia creativa, sfatando il mito del compositore che riceve una mistica *ispirazione* e quasi miracolosamente dà vita ad un brano. Le ricerche di psicologia dell'età evolutiva, unite al lavoro di alcuni illustri pedagogisti e compositori musicali come ad esempio Paynter⁸, hanno evidenziato una intensa attività *creativa* fin dai primi mesi di vita del bambino, intesa come

⁶ Alessandra Anceschi, *op. cit.*

⁷ Enrico Strobino, *op. cit.*

⁸ Illuminante, in proposito, è il libro *Suono e struttura*, Edt, Torino, 1996.

rielaborazione di stimoli sonori ricevuti; è chiaro che tutto questo non si concilia molto con una scuola di impianto trasmissivo, nella quale ogni contributo personale va sottomesso e *ricondotto* ai contenuti e le nozioni, unica strada maestra in cui il maestro-*pastore* cerca di far avanzare il *gregge*. Un approccio che invece valorizzi la creatività individuale e collettiva, darà finalmente una chance concreta a tutti coloro che esprimono le migliori doti attraverso la dimensione espressiva piuttosto che attraverso quella prettamente razionale.

Alla luce di queste mie prime esperienze, e dei contributi di altri professionisti di settore, sono spinto a pensare che l'educazione musicale, e la pratica di insieme in particolare, aiutino a ricondurre l'intervento educativo alle sue radici più profonde, che non possono che essere di natura antropologica, in quanto si parla di persone, prima ancora che di alunni o professori. Come già sottolineato in diversi testi, *la musica è per l'uomo*, per esso è nata, per esso si sviluppa nei suoi tratti primordiali, tanto nei primi mesi di vita, quanto nel periodo prenatale; per esso sgorga dall'interno sotto forma di melodia o di ritmo, per rappresentare i lati più reconditi dell'animo umano; è Delalande stesso che lo conferma, quando parla di *piacere* senso-motorio, *piacere* simbolico, *piacere* del gioco di regole⁹, facendo intendere che la musica non può non essere *piacere per l'uomo*. Questo approccio marcatamente antropologico è, fra l'altro, alla base della moderna metodologia etno-musicologica, che riserva un posto d'onore alla musica come *funzione* umana e sociale, ma si spinge ancor più in profondità, definendola un *comportamento umano*¹⁰. Attraverso questa chiave ermeneutica, potremmo veramente ricucire lo strappo tra *musica a scuola* e *musica fuori dalla scuola*, fra *musica dell'insegnante* e *musica degli adolescenti*, ripartendo da ciò che più intimamente unisce gli uni e gli altri, cioè l'essere semplicemente *persone, homini musici*; questa prospettiva accomuna sorprendentemente la ragazza di tredici anni con la professoressa di cinquanta, e con quei tali Giuseppe Verdi o Nicolò Paganini, anch'essi *umanamente uomini*, così come quel Lucio Battisti, autore dell'omonima canzone.

Riferimenti bibliografici

- Alessandra Anceschi, *La formazione degli insegnanti di musica*, Liguori, Napoli, 2006.
- François Delalande, *Le condotte musicali*, CLEB, Bologna, 1993.
- Alan P. Merriam, *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo, 2000.
- John Paynter, *Suono e struttura*, Edt, Torino, 1996.
- Enrico Strobino, *Musiche in cantiere*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

⁹ François Delalande, *Le condotte musicali*, CLEB, Bologna, 1993.

¹⁰ Alan P. Merriam, *Antropologia della musica*. Sellerio, Palermo, 2000.

