



**Revista de la Lista Electrónica
Europa de Música en la Educación. nº 3**

Mayo 1999

Contributi della tradizione all'educazione musicale *

Maria Cecilia Jorquera**

* pubblicato in: Montiglio, Italo (a cura di), *Educazione musicale nella scuola dell'obbligo: itinerari didattici nella musica popolare*. XXIII Convegno europeo, Corale Goriziana «C. A. Seghizzi». Gorizia, luglio 1992.

**María Cecilia Jorquera es docente de Didáctica de la Música en el Conservatorio de Venezia, Italia.

Volutamente ho scelto per questo intervento un titolo ambiguo che possa offrire alcuni interessanti spunti per la riflessione. L'ambiguità più evidente sta nella parola «tradizione» che, nel contesto in cui ci troviamo a dialogare, potrebbe essere ritenuta forse scontata. Tuttavia credo che una precisazione del termine non sia superflua: ci riferiamo alla tradizione orale. E' poi da chiarire cosa ci potrebbe interessare di tutto il complesso di eventi che vengono tramandati oralmente di generazione in generazione. Per comprendere meglio il problema credo sia necessario definire un altro termine, riferito a tutto ciò che viene trasmesso di generazione in generazione, cioè quello di cultura, perché esso viene adoperato correntemente con significati diversi. Intenderemo dunque per 'cultura' tutte le attività umane e precisamente, secondo lo Zingarelli: «complesso di cognizioni, tradizioni, procedimenti tecnici, tipi di comportamenti e simili, trasmessi e usati sistematicamente, caratteristico di un dato gruppo sociale, o di un popolo, o di un gruppo di popoli, o dell'intera umanità». Un primo passo per comprendere il ruolo e il senso che può avere il contatto con la cultura popolare di tradizione orale sarà quello di renderci consapevoli delle caratteristiche della cultura in cui viviamo. A questo proposito do per scontato che la maggior parte di noi usufruisce di esperienze di tipo cittadino e appartenga, di conseguenza, a una cultura relativamente omogenea ma non certamente di tradizione prevalentemente orale. Naturalmente anche in città esiste la tradizione popolare e l'oralità, ma non fa parte della cultura dominante. Molto è stato detto e scritto sulla cultura dei mezzi di comunicazione di massa tipica delle città fondata sulla produttività economica: basta pensare all'opera di Marshall McLuhan. In questa sede, tuttavia, prenderemo spunto dalla più fondamentale fonte di trasmissione di sapere della nostra cultura, vale a dire la scuola.

L'esistenza di un obbligo scolastico dai 6 ai 14 anni significa che tutta la popolazione dovrebbe accedere al sapere proprio della cultura in cui viviamo, ma quale sapere? Per definirlo meglio basta dare un'occhiata ai programmi ministeriali per la scuola: naturalmente si tratta della cultura scritta e poco spazio rimane per quella orale. Pensiamo infatti a quali sono le finalità della scuola, al di là di quelle che vengono dichiarate nei documenti ufficiali, che hanno validissime motivazioni ideali: i ragazzi quattordicenni, quando finiscono l'obbligo scolastico dovrebbero potersi inserire nel sistema produttivo, dovrebbero cioè essere capaci di produrre in termini economici. In questo contesto è più facile comprendere il ruolo che fino a tempi molto recenti ha avuto la musica nella scuola, considerata persino dai programmi ministeriali attività secondaria che permetteva di rilassarsi o di «divertirsi». Far di conto o apprendere la lingua sono tuttora le cose fondamentali e le altre attività, compresa la musica, non lo sarebbero perché non sembrano poter apportare elementi fondamentali alla capacità produttiva dell'uomo occidentale odierno. Probabilmente una crisi nel mercato degli strumenti musicali ha stimolato la riflessione intorno a una maggiore considerazione della musica all'interno della scuola e il risultato di ciò è stato l'inserimento dell'educazione musicale nella scuola

media come disciplina obbligatoria nei tre anni di corso e il raddoppio delle ore settimanali, rispetto alla scarsa presenza della musica nella scuola precedentemente al 1979. Per noi educatori musicali è stata una grande e importante novità a cui abbiamo attribuito il significato di un tardivo ma fondamentale riconoscimento del valore formativo della musica. Ma la musica per formare chi? Rileggiamo i programmi del 1979 e osserviamo come i contenuti dell'educazione musicale che prima sottolineavano prevalentemente la componente affettiva della musica si spostano marcatamente verso l'ambito cognitivo.

Questo significa, di nuovo, che la musica ha valore formativo nell'educazione di individui capaci di produrre, come si diceva poc'anzi, inserendosi nell'economia della nostra società. La presenza dell'educazione musicale è dunque funzionale e coerente rispetto agli scopi «veri» della scuola. Il modello della scuola media riflette con molta chiarezza la mentalità comune della cultura cittadina: vengono acquisiti dei saperi settoriali (le discipline) che, nonostante la tanto ostentata, incompresa e poco applicata interdisciplinarietà, non vengono collegati fra di loro e riflettono la specializzazione caratteristica del nostro sistema economico. Il modo di acquisizione dei saperi disciplinari specializzati, poiché riguardano una notevole quantità di nozioni, è prevalentemente un apprendimento di tipo mnemonico. Nella scuola elementare, con i programmi ministeriali del 1985, tale mentalità specialistica viene riconosciuta e accettata, e faticosamente si sta facendo strada nella pratica scolastica. Sappiamo, comunque, che rimangono ancora molti interrogativi aperti in relazione all'applicazione dei programmi del 1985 sui quali non ci soffermeremo in questa sede. Anche gli scopi ideali dichiarati nei programmi ministeriali riflettono la necessità di formare individui capaci di produrre economicamente. Dati questi presupposti ritengo indispensabile per la riflessione che segue centrare l'attenzione sull'utente al quale si rivolgono i programmi: si tratta sostanzialmente di un individuo raramente considerato come componente di una comunità, un gruppo o una collettività dotata di caratteristiche culturali proprie. Il risultato di questa impostazione lo vediamo tutti i giorni nelle enormi difficoltà che gli insegnanti incontrano quando si trovano di fronte ad allievi di provenienza sociale diversa dalla loro. I fenomeni dell'emarginazione, ad esempio, costituiscono ancora un grosso problema per la scuola, nonostante i passi avanti fatti e i suggerimenti scaturiti dalla ricerca.

La scuola propone un modello corrispondente al sapere della cultura medio - borghese e tendenzialmente non accetta le culture diverse rispetto a tale modello. In ambito musicale è eloquente l'esempio del confronto degli insegnanti con i ragazzi della scuola media riguardo alla loro cultura musicale. In particolare ci riferiamo alla popular music, che costituisce importante elemento nella maturazione dell'identità individuale e di gruppo e ha in comune con la musica popolare il fatto di essere una cultura più che un evento musicale da analizzare esclusivamente nei suoi aspetti tecnici, cioè esaminando il materiale musicale «dal di dentro», con criteri stabiliti da una musicologia e una teoria musicale che, in realtà, si occupa di tutt'altra musica. Per comprendere una musica come quella popular non si può prescindere da tutto ciò che le sta attorno, altrimenti essa perde il suo senso originario. I criteri di analisi, dunque, devono essere presi dalla cultura stessa e non da un'altra (in questo caso quella in cui si inserisce la musica colta europea occidentale) perché se si analizza un evento musicale con parametri propri di un'altra cultura si ha una visione distorta dell'evento stesso. A questo proposito gli antropologi e gli etnomusicologi hanno molto da raccontarci e da insegnarci. Credo, dunque, che la scuola abbia molto bisogno di cambiare il proprio atteggiamento per riuscire a rendere gli individui che ne usufruiscono veramente consapevoli della propria cultura e di quelle, tante, con cui nel corso della vita entreranno in contatto. Insomma, gli insegnanti dovrebbero essere in grado di comportarsi soprattutto da antropologi rispettando il criterio del relativismo culturale, oltre a essere insegnanti che trasmettono nozioni.

Tutto quanto è stato detto finora può allora essere visto come una esplicitazione dei criteri metodologici che vale la pena di adottare se si intende avere un simile atteggiamento «antropologico». Torniamo ora ai programmi ministeriali: come è stata inclusa la musica popolare nella vicenda dell'educazione musicale e di ciò che l'ha preceduta? Si tenga presente che la dicitura «educazione musicale» è relativamente recente. Fino al 1963 la musica nella scuola veniva chiamata «canto» o «canto corale», e di questo rimane ancora testimonianza nei programmi d'esame per le scuole e gli istituti magistrali. Nell'ambito del canto o del canto corale uno spazio importante ha spesso occupato il canto popolare (canto e non musica popolare). Manca tutto ciò che non è cantato, cioè la musica strumentale, tutto ciò che riguarda il linguaggio con funzione musicale e anche il ballo che, nelle culture popolari, è spesso indissolubilmente legato alla pratica strumentale e al linguaggio. La tradizione considerata nel canto corale (in questo caso è scritta) è ancora da

riscontrare in molti libri di testo che, spesso, comprendono una speciale sezione dedicata a repertori nati in contesti di tradizione orale, sia italiani, sia genericamente stranieri, classificati per paesi. In passato, nell'ambito di un'educazione «moralizzante», venivano evidenziati i valori che tali repertori erano in grado di trasmettere: il canto popolare veniva messo accanto ai canti patriottici, a quelli sulla natura, a quelli religiosi ecc.

Il criterio di inclusione nella scuola dei materiali provenienti dalla tradizione orale è, come già detto in precedenza riguardo alla musica in generale, di tipo strumentale: si attinge alla cultura popolare per apprendere ciò che potrebbe essere funzionale e utile agli scopi della scuola, trascurando completamente il senso che tali materiali possono avere nel loro contesto culturale di appartenenza originario e, quindi, distorcendo il significato che in realtà hanno nella loro cultura. Il procedimento consiste nel trasferimento meccanico di una parte di un evento culturale a un'altra cultura, rendendolo funzionale a quest'ultima determinando così un impoverimento enorme del materiale di origine. In genere, oltre tutto, si assume un atteggiamento analitico «dal di dentro», come nel caso della popular music esemplificato prima, alla ricerca di ricchezze armoniche, intervalli interessanti, varietà ritmica o altri elementi tipici della musica eurocolta (spesso si finisce con l'affermare che non è possibile trovare tali elementi nella musica popolare, generalizzazione arbitraria perché in molti repertori popolari essi si trovano effettivamente). La scuola si è interessata dunque non alla cultura popolare nel suo complesso ma ad alcuni suoi prodotti che potrebbero essere «utili» ad altri scopi.

Nella scuola elementare è molto vivo l'interesse nei confronti dei giochi cantati, delle filastrocche, delle conte, ecc. Certo, nelle città i bambini hanno perso l'abitudine a fare questi giochi, soprattutto perché non ne hanno la possibilità: mancano gli spazi in cui i bambini si possano incontrare a giocare autonomamente senza l'intervento degli adulti. Molti maestri sia della scuola elementare sia della materna, si sono sentiti «in dovere» di organizzare quelle attività che nell'esperienza quotidiana del bambino sono venute a mancare. Ci riferiamo a maestri consapevoli e critici, oltre a essere interessati ai fatti culturali propri e dei bambini. Nel caso della cultura popolare si è voluto recuperare ciò che nel contesto «naturale» del bambino non avviene più. L'intervento dell'adulto altera il senso del gioco tra bambini, facendolo talvolta diventare qualcosa alla pari di un compito scolastico. Il trasferimento meccanico di queste attività da un contesto che possiede una struttura propria, e in cui le attività hanno una funzione diversa da quella che acquistano nell'ambito della scuola, comporta alcuni problemi di cui bisognerebbe tenere conto. Da quanto abbiamo fin qui esposto potrebbe sembrare che tutto ciò che è stato realizzato finora è errato. E' possibile, e comunque si tratta di una generalizzazione che certamente esclude quelle esperienze che, guidate da insegnanti competenti e consapevoli, hanno condotto a risultati interessanti. Si parla qui della situazione generale nella scuola italiana. Sappiamo che le statistiche non riflettono mai le caratteristiche singole di una realtà variegata.

Cerchiamo allora di metterci in atteggiamento più positivo e vediamo cosa ci offre in realtà la cultura popolare. Mi riferisco sempre alla cultura popolare nel suo complesso e non solo alla musica, perché la musica da sola deve necessariamente essere collegata a tutto il resto per poter essere analizzata correttamente e quindi compresa. Naturalmente essa ci offre un'enorme ricchezza di repertori musicali che, registrati, sono sostanzialmente da ascoltare, in particolare quando sono repertori con cui non si può avere un contatto diretto, cioè repertori «vivi» presenti nella propria collettività. Nel momento in cui cantiamo tentando di riprodurre una canzone popolare del Senegal, in una lingua che non conosciamo o in un dialetto con cui non abbiamo dimestichezza, o eseguiamo dei ritmi brasiliani, stiamo facendo un'operazione di rifunzionalizzazione del materiale. Non stiamo conoscendo quel materiale in modo più approfondito. Non riusciremo facilmente a imitare l'emissione vocale originale, né terremo esattamente conto di tante sfumature dell'esecuzione originale, come ad esempio la postura del corpo, che invece sono determinanti nel considerare un'esecuzione di musica popolare. Nel secondo caso, quello della riproduzione di un brano strumentale, probabilmente risulterà un'esecuzione priva della «grinta» tipica dei brasiliani di Bahia, quindi un po' «slavata». Con ciò non voglio dire che non si deve eseguire alcun brano di musica popolare; piuttosto voglio invece evidenziare come in genere può differenziarsi nettamente l'esecuzione «rifatta» rispetto all'originale. Un'esperienza del genere, se confrontata con l'esecuzione originale, potrebbe risultare perfino frustrante. Un esempio analogo lo troviamo spesso nei libri di testo: brani colti in versione adattata (semplificata) per la scuola oppure qualche insegnante volenteroso di sua iniziativa ne fa qualche «arrangiamento». E' lo stesso tipo di operazione: in realtà si impoverisce un originale per renderlo accessibile

ai ragazzi. Lo si può fare essendo fermamente consapevoli di quello che si sta facendo. Bisogna soprattutto chiarire gli scopi: nel momento in cui si ascolta una versione originale si lavora intorno alla cultura che ha prodotto quel brano, mentre nella esecuzione con mezzi propri gli obiettivi saranno necessariamente diversi, perché quell'esecuzione è superflua allo scopo di comprendere il brano in quanto prodotto di una cultura popolare. Nel contesto scolastico è comunque lecita la «rifunzionalizzazione» di materiali con gli scopi più svariati, ma è importante dichiarare questa manipolazione di un repertorio o simile. Un altro esempio di rapporto tra la scuola e i prodotti musicali delle culture di tradizione orale è l'utilizzo delle scale pentatoniche nell'educazione musicale. La motivazione addotta da tempi remoti per giustificare l'inclusione di tali scale è stata la accettabilità estetica dei risultati ottenibili, in particolare nell'improvvisazione.

Si dice che, non esistendo intervalli dissonanti né tensioni tonali, non può esistere l'«errore armonico». Ciò in realtà corrisponde alle necessità estetiche degli adulti acculturati (sarebbe più corretto dire «inculturati» in questo caso) tonalmente, cioè degli insegnanti, e non alle necessità dei bambini. Ricordiamo a questo proposito che il processo di inculturazione tonale si completa verso gli 11 - 12 anni. Naturalmente ciò non toglie che le scale pentatoniche siano importante elemento di arricchimento delle persone nella scuola. Per rendere chiaro il senso dell'utilizzo dei materiali più svariati nell'educazione, ricordiamo che oggi la pedagogia più aggiornata considera la scuola un laboratorio in cui la realtà e tutte le sue sfumature vengono elaborate, in cui si danno gli strumenti per affrontare tale realtà autonomamente anche dopo avere finito l'obbligo scolastico. La scuola, dunque, non dovrebbe essere un'entità separata dalla realtà, ma dovrebbe invece costituire parte di essa. Oggi più che mai il collegamento della scuola con il territorio è infatti necessario e indispensabile. Ci domandiamo a questo proposito quale sia la validità di materiali fatti appositamente per la scuola che vanno a contribuire all'ampliamento della «cultura scolastica». L'educazione dovrebbe essere, dunque, un progetto rivolto all'uomo più che un progetto che privilegi la trasmissione di contenuti. Gli scopi dell'attività musicale nelle culture popolari sono per lo più legati alla riaffermazione dell'identità del gruppo in particolari situazioni, ad esempio rituali o cerimoniali. In genere tali scopi non possono essere trasferiti direttamente nell'ambito della scuola. Vediamo quindi come si può rapportare la scuola e l'educazione musicale alla realtà delle culture di tradizione orale. Piuttosto che prendere a prestito brani dai diversi repertori, la scuola dovrebbe interessarsi alle modalità di apprendimento e cioè alle forme di trasmissione culturale, che in genere rispettano pienamente le possibilità mentali e corporee dei bambini. Inoltre la scuola potrebbe preoccuparsi piuttosto di dare spazio a situazioni di trasmissione culturale, senza che gli adulti interferiscano ad esempio nella trasmissione tra bambini. I bambini che frequentano la scuola saranno da considerare membri di una diversa cultura rispetto alla cultura popolare con cui si vuole entrare in contatto, a eccezione di casi particolari. Noi quindi ci comporteremo da estranei, persone esterne rispetto alla cultura con cui ci confrontiamo. Ciò naturalmente non significa che non possiamo partecipare agli eventi di quella cultura, ma lo faremo nei modi che ci verranno concessi dai membri stessi di quella cultura. Sarebbe cioè il metodo dell'osservazione partecipante. Così ci verranno trasmessi gli elementi indispensabili per partecipare all'evento in corso.

La trasmissione culturale, al contrario della scuola, non avviene esclusivamente tra adulto e bambino: nella prima fase di inculturazione è la madre (o chi ne svolge il ruolo) a trasmettere informazioni al proprio figlio. Contribuiscono inoltre gli adulti, per lo più i parenti, che hanno contatto ripetutamente con il bambino. Chi ha a che fare con la scuola sa che il bambino ha, fino a 6 - 7 anni, un rapporto privilegiato, ma di sottomissione nei confronti dell'adulto e poco «spirito di gruppo». Infatti il rapporto con i coetanei diventa più importante rispetto a quello con gli adulti, nell'età della scuola elementare, quando una parte rilevante della trasmissione culturale avviene tra bambino e bambino. Questa fase è fondamentale e sarebbe quindi compito della scuola dare la possibilità ai bambini di entrare in contatto fra loro, al di fuori dei contatti quotidiani con i compagni di classe, o dando spazio ad essa nella quotidianità stessa. Purtroppo sembra che nella maggior parte delle scuole c'è pochissimo spazio per l'interazione autonoma fra bambini, e quindi la trasmissione culturale è sostanzialmente affidata agli insegnanti: mancano i giochi di cortile, perché in molti casi non esiste un cortile oppure, perfino i giochi e le interazioni del «tempo libero» all'interno della scuola vengono «controllati» da qualche insegnante. La trasmissione del sapere più specializzato di tipo strumentale - esecutivo è, nelle culture popolari, addestrativo perché la trasmissione orale di questa pratica richiede lunghi periodi di esercitazione per la sua assimilazione. Le differenze riguardo l'apprendimento strumentale della musica eurocolta non sono dunque sostanziali. La differenza fondamentale è nell'oralità, che comporta un addestramento che si protrae per lunghi anni e che, svolto in modo empirico e senza teorizzazioni a priori,

desume le regole del linguaggio musicale dalla pratica stessa. Questo fatto non è assolutamente da trascurare: la scuola può imparare anche da questi percorsi didattici ampiamente sperimentati nelle culture popolari. Nel rapporto con le culture di tradizione orale la scuola deve naturalmente tenere conto dei risultati raggiunti dalle ricerche etnomusicali. Ma, piuttosto che prendere solo i repertori come vengono consegnati dai ricercatori, sarebbe estremamente utile considerare i procedimenti adoperati nella ricerca, nell'attivazione o riattivazione di situazioni tradizionali, o nello stimolo della memoria storica, orale. Ciò non ci concentriamo sui contenuti ma sui metodi. Non vorrei qui fare un elenco di tutte le possibilità che le tradizioni possono proporci: vanno certamente molto al di là di quanto abbiamo fin qui esposto. Vorrei piuttosto limitarmi a sottolineare quanto il mondo della scuola ha da imparare da queste culture. Dovremmo quindi ascoltare e osservare di più per capire ciò che si può trasferire nel contesto scolastico: fra tutto quello che le culture di tradizione orale possono offrirci sono fondamentali i procedimenti. Così si potrebbe, da una parte, raggiungere una più chiara consapevolezza della stratificazione di culture in cui viviamo, perché non apparteniamo a una sola cultura ma usufruiamo di tante culture, oltre a valorizzare le modalità di apprendimento tipiche dell'oralità.



Volver al índice de la revista