

“La musica è un gioco da bambini”
o
la rivincita del dilettantismo
una lettura critica del volume di François Delalande
a vent'anni dalla traduzione italiana

La musica è un gioco da bambini di François Delalande non è nuovo al pubblico italiano. È stato pubblicato in Francia nel 1984 e tradotto in Italia nel 2001, ma viene ancora considerato come un testo di riferimento per la didattica musicale di base, in particolare della prima infanzia. Nasce da una rielaborazione di una serie radiofonica che risale al 1976, si snoda in una prefazione e dieci capitoli in forma di dialogo, tra l'intervistatore e l'autore.

Se per certi aspetti il testo presenta contenuti pregevoli, per altri accusa il trascorrere del tempo.

Ne ripropongo una lettura a distanza di vent'anni dalla sua uscita in Italia e di quasi quaranta dalla sua uscita in Francia, da una parte per sollecitare la riflessione pedagogica in chi opera concretamente sul campo, cosa di cui c'è sempre bisogno, dall'altra per esprimere una voce divergente rispetto a un'accademia che — almeno per quanto mi è dato sapere — lo ha apprezzato e continua ad apprezzarlo *in toto* e incondizionatamente, in un coro troppo monofonico.

L'autore assume una posizione decisamente radicale: rifiuto netto di nozioni e tecniche tradizionali, comprendendo nel calderone strumenti musicali a suono determinato, sistema di notazione, metodi e parametri. Ciò, all'insegna di “un nuovo paradigma” che pretende la sua elaborazione a prescindere da un'analisi di ciò in cui siamo immersi, cioè del processo di globalizzazione in atto. Viene a negarsi, così, l'elaborazione di una risposta consapevole nei suoi confronti, finendo fatalmente per rappresentare un nuovo paradigma che della globalizzazione ne è soltanto espressione.

Qui esporrò sinteticamente i concetti principali della proposta di Delalande ed evidenzierò i seguenti punti critici: 1) eccessiva fiducia riposta nelle presunte potenzialità spontanee del bambino; 2) rifiuto in blocco dell'impianto musicale tradizionale, con inevitabile apporto allo sradicamento; 3) dominanza esclusiva attribuita al gioco quale componente determinante nella condotta musicale, negando con ciò significativamente componenti quali il lavoro e il conflitto, tematiche ineludibili quando invece si acquisisce consapevolezza di agire in un contesto globalizzato.

Potrei aggiungere che non si fa cenno a un sistema di verifica dei risultati conseguiti, un sistema inter-soggettivo comprovante, ma questo è un difetto condiviso da pressoché tutte le numerose proposte di rinnovamento didattico.

Negli interventi critici farò riferimento, quasi a mo' di contrappunto, ad alcuni passi dell'opera di Antonio Gramsci, come riportati in una recente pubblicazione: “Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere”, di Giuseppe Benedetti e Donatella Coccoli.

Il nucleo portante del volume è quello del risveglio musicale.

Compito dell'insegnante è appunto di sollecitare tale risveglio, cioè di favorire lo sviluppo progressivo nel bambino di attitudini, motivazioni e capacità musicali.

Ad ostacolo e in conflitto di ciò, Delalande pone la tradizionale acquisizione di nozioni e tecniche — quelle precostituite del solfeggio, della notazione tradizionale, dei parametri classici ecc. — nozioni e tecniche che andrebbero a svilire e bloccare quel risveglio verso cui il bambino sarebbe del tutto spontaneamente portato, risveglio che, se opportunamente sollecitato, condurrebbe ad esiti molto positivi.

L'autore quindi — senza distinzioni su ciò che del vecchio possa essere conservato — si pone in rottura con l'insegnamento tradizionale, impostato su categorie, metodi, obiettivi estranei al mondo del bambino. E mira a legittimare la sua visione dirompente seguendo un procedimento già molto sperimentato, il richiamo alla natura, la spontaneità del bambino, come Jean-Jacques

Rousseau insegna. Questa modalità risulta sempre molto efficace nella persuasione, ma agli avveduti desterà sospetto.

Cito a tal proposito un passo di una lettera di Antonio Gramsci rivolta alla sorella Giulia, riguardante l'educazione del figlio Delio:

“Ho avuto l'impressione che la concezione tua e di altri della tua famiglia sia troppo metafisica, cioè presupponga che nel bambino sia in potenza tutto l'uomo e che occorra aiutarlo a sviluppare ciò che già contiene di latente, senza coercizioni, lasciando fare alle forze spontanee della natura o che so io. Io invece penso che l'uomo è tutta una formazione storica, ottenuta con la coercizione (intesa non solo nel senso brutale e di violenza esterna) e solo questo penso: che altrimenti si cadrebbe in una forma di trascendenza o di immanenza (pag. 168).

Caliamo il pensiero di Gramsci nel nostro caso. Delalande sostituisce lo strumento musicale con il “dispositivo”, perché lo strumento musicale è troppo orientato al dominio delle frequenze, spesso poco ricco di timbri e poco multiforme, troppo orientato a un modello musicale, quello tradizionale occidentale. Questa osservazione è senz'altro acuta e legittima, ma l'autore si spinge oltre, afferma che per non incorrere in condizionamenti restrittivi bisogna evitare gli strumenti musicali a suono determinato. Ora, esaminiamo la questione da un'altra prospettiva, verificiamo se i “dispositivi” non determinino anch'essi un condizionamento. Un dispositivo può essere una pentola, una matita ecc. Fra i dispositivi preferiti Delalande elegge il microfono. È noto che il microfono da solo fa ben poco. Bisogna aggiungere quantomeno un cavo, un amplificatore, un altro cavo, un altoparlante, una connessione elettrica e — non dimentichiamolo — una centrale elettrica. Questo oggetto, come qualsiasi altro dispositivo, non appartiene forse a ciò che Heidegger chiama *Gestell*, l'apparato, ossia il complesso di attrezzature di cui siamo circondati, il “darsi impositivo” della tecnica? Di fronte a questo apparato che fine farà, presto o tardi, la presunta spontaneità del bambino?

Man mano che il bambino cresce, Delalande propone dispositivi sempre più sofisticati. In una più recente serie realizzata con Emanuele Pappalardo, visionabile anche in Youtube, “La composizione è un gioco da bambini”, si mostra chiaramente come il registratore e infine il computer finiscano per rappresentare i dispositivi per eccellenza nel dare fiato all'attività inventiva musicale dell'alunno.

Credo che chiunque sia in grado di comprendere che in un computer si annidano un'infinità di condizionamenti. Semplicemente essi sono diversi dai condizionamenti imposti da uno strumento musicale acustico.

Il rifiuto degli strumenti musicali a suono determinato, della notazione classica, dei parametri tradizionali, sono tutti elementi che fanno capo a un fondamentale atteggiamento oppositivo, escludente, nei confronti della tradizione musicale occidentale, il cui sistema educativo è avvertito come un giogo costrittivo per le potenzialità inventive del bambino.

Il seguente passo risulta eloquente in merito:

“L'educazione musicale a scuola è articolata secondo due diversi obiettivi: da una parte il risveglio di attitudini generali all'ascolto e all'invenzione, dall'altra l'acquisizione di nozioni tecniche. Secondo i periodi e i responsabili, si dà la priorità all'uno o all'altra. Gli spiriti conciliatori cercano di fondere queste due istanze in un'unica pedagogia. Altri, più radicali (e noi facciamo parte di questi), constatano che non si può, senza una certa disonestà, incoraggiare il bambino ad una ricerca sonora, collaborare allo sviluppo delle sue trovate, aiutarlo ad essere più esigente, più attento alle sue sperimentazioni, e sperare che, strada facendo, possa scoprire come per caso i modi maggiore e minore, e la misura a tre tempi” (pag. 17).

Per Delalande, non solo le potenzialità inventive verrebbero compromesse, ma anche le modalità di ascolto, considerando che per i bambini

“[...] nel momento in cui familiarizzano con un linguaggio, si costruiscono tutt'attorno barriere difficili da superare. Il risultato è una reazione di rigetto: fate ascoltare Xenakis o le trombe tibetane a un bambino o a un adulto che abbia ricevuto un'educazione tradizionale e la loro risposta sarà sempre la stessa: “Questa non è musica”” (pag. 22).

Non credo che lo sradicamento da qualsivoglia linguaggio musicale, tonale o non tonale che sia, costituisca la ricetta utile per acquisire una modalità di ascolto aperta e comprensiva.

Sembra quasi che l'autore sia animato dalla convinzione che, una volta trovati dei principi universali, depurandoli di ogni sedimentazione e di ogni orpello proveniente dalle opprimenti convenzioni del limitato trascorso europeo si possa raggiungere un modo di far musica veramente ecumenico, universale, appunto.

In effetti, questa convinzione si trova dichiarata in “Le condotte musicali”, a proposito delle tre dimensioni di ascendenza piagetiana del gioco senso-motorio, simbolico e di regole:

“Si tratta di caratteristiche universali della musica? Io penso di sì” (Le condotte musicali, p. 49).

I tre ambiti individuati possono senz'altro rappresentare per l'insegnante un valido aiuto in sede di programmazione e valutazione. Ma elevarli a tre idee platoniche dell'iperuranio, significherebbe proiettarsi in un'epoca ormai passata.

Per chi non ne fosse al corrente, il gioco senso-motorio, per intenderci, è quello che si presenta quando il pianista scorre rapidamente in su e in giù per la tastiera godendo dell'agilità delle sue dita e del bel suono omogeneo e impeccabile che ne deriva.

Il gioco simbolico è quello che si presenta quando ad esempio proviamo un'emozione all'ascolto di un passaggio musicale, o tentiamo una parafrasi letteraria di un brano di Debussy.

Il gioco di regole si manifesta bene nella produzione seriale, o in certi procedimenti adottati da John Cage nella stesura delle sue composizioni, prendendo ad esempio un atlante stellare, sovrapponendolo a un foglio pentagrammato e facendo diventare ogni stella una nota, secondo il punto del pentagramma in cui si va fortuitamente a trovare.

Questi tre tipi di gioco sono rintracciabili in maggiore o minor grado nelle musiche di tutto il mondo.

Essi corrispondono secondo Piaget, a varie tappe dell'età evolutiva del bambino. Anche negli alunni capita di riscontrare una maggior propensione verso l'uno o l'altro versante.

Una nozione centrale nel pensiero di Delalande è anche quello già menzionato di “condotta”, ossia “un insieme di atti elementari coordinati da una finalità”. Mentre i comportamenti visibili sono gli atti, i gesti, i movimenti, la condotta riguarda il lato nascosto, ciò che sta a monte, ciò che motiva il comportamento. Si tratta di un legittimo concentrare l'attenzione pedagogica sulle cause, anziché limitarsi ad intervenire sugli effetti, alla prescrizione di comportamenti indotti.

Delalande ha il pregio di focalizzare l'attenzione sulla musica per i bambini molto piccoli. Propone soluzioni interessanti, sottolinea la necessità di fondare un vocabolario adatto, prendendo le mosse dalle ricerche sugli oggetti sonori di Pierre Schaeffer, dal quale riprende anche i concetti di materia e forma, rilevando che i bambini sono molto sensibili alla forma e non ai parametri classici.

Per capire cosa intende Delalande per forma riporto questo esempio: un bambino emette con la voce un glissato ascendente e discendente e un suo compagno tenta di imitarlo sullo xilofono realizzando un accelerando e un rallentando. Ebbene, i due gesti sonori hanno forma simile. A ciò i bambini baderanno e daranno valore, e non comprenderanno invece una distinzione fra parametri di altezza e intensità.

L'autore punta molto ad argomentare contro i sistemi tradizionali, sostenendo che sono arbitrari, non adatti al mondo del bambino. Fa una rassegna di argomenti talvolta convincenti tal altra meno.

I parametri di altezza e intensità ad esempio, saranno certamente poco comprensibili per il bambino piccolo, ma non si può negare che da una certa età in poi possano essere compresi e che non sono del tutto arbitrari, visto che ad essi corrispondono due grandezze fisiche misurabili e visibili su due assi cartesiani: la frequenza e l'ampiezza delle vibrazioni.

Delalande, invece di trovare soluzioni di integrazione, di complementarietà, al fine di armonizzare innovazione e tradizione, fa opera di discontinuità, liquida la musica tradizionale in blocco, gettando, come dice il proverbio, il bambino con l'acqua sporca.

Invece di strumenti musicali, come già detto, preferisce parlare di dispositivi. Ciò, per i bambini molto piccoli o per certi tipi di attività, può andare bene, può rappresentare una soluzione efficace, ma trascurare del tutto gli strumenti tradizionali è un eccesso. Delalande non considera la formidabile opportunità che uno strumento musicale a suono determinato può offrire per l'esercizio alla manualità fine, esercizio di cui nella scuola primaria c'è tanto bisogno. Nel volume non vengono suggerite attività per la motricità fine. Viene molto valorizzato il gesto, ma il gesto ampio, non di precisione.

Viene proposta una nuova prospettiva, ma non compaiono soluzioni per integrare il vecchio con il nuovo. La tradizione viene semplicemente spazzata via, senza distinzioni.

Riguardo alla pratica strumentale, Delalande esprime una posizione molto netta: valuta negativamente l'uso di strumenti tradizionali a suono determinato.

Così scrive:

“Ogni suono delle piastre del metallofono è abbastanza povero: una risonanza totalmente uniforme, nessuno sviluppo possibile, timbri tutti identici; solo le altezze sono differenti. Tutto ciò succede per evitare che l'interesse si concentri sul suono in sé (che come è detto è povero e invariabile) e non sugli intervalli tra le altezze. Così, se si mette un metallofono in mano a un bambino di sei anni, si sollecitano due tipi di reazione: all'inizio, battere, che è uno degli schemi motori più regressivi, poi scoprire piccole melodie come *Au clair de la lune*. Ecco due comportamenti che sono concettualmente opposti all'invenzione. Si può certamente incoraggiare la ricerca di melodie conosciute o improvvisate, ma attenzione: se si suona *Au clair de la lune* su una terza minore in luogo della maggiore o se si mescolano allegramente le tonalità, si dovrà prima o poi correggere” (pag. 82).

Si potrebbe asserire per converso che utilizzando porte che cigolano, pentole che urtano ecc. si otterranno timbri molto diversificati e interessanti, ma sul versante delle altezze si otterranno poche possibilità di comprensione, di segmentazione articolatoria, di sviluppare un gioco combinatorio articolato. In più, non si può forse inventare a partire da *Au clair de la lune*? La prima sinfonia di Gustav Mahler non prende forse le mosse da Frère Jacques?

Inoltre, perché esprimere tanto incondizionato orrore nei confronti della correzione?

Ricorriamo ancora al pensiero di Gramsci.

Per l'autore dei *Quaderni* la disciplina «non annulla la personalità [...] ma solo limita l'arbitrio e l'impulsività irresponsabile, per non parlare della fatua vanità di emergere». E per valutare la disciplina occorre considerare l'«origine del potere che ordina la disciplina». Se questa è democratica e non deriva da un arbitrio, allora «la disciplina è un elemento necessario di ordine democratico, di libertà» (pag. 169).

E poi, il vero problema del metallofono di Orff è che è costoso, impersonale, non facilmente trasportabile per un bambino, e può essere suonato solo su autorizzazione dell'insegnante, una manciata di minuti alla settimana, quando va bene.

Invece gli alunni dovrebbero disporre anche nel tempo libero di più strumenti musicali, personali, a diverso tipo di emissione. È a questo che bisogna trovare una soluzione, e il pedagogo deve individuarla. Orff almeno ci ha provato. Ha trovato una soluzione che è stata molto seguita, anche troppo, ma solo perché l'accademia della pedagogia musicale non ha saputo trovare soluzioni

migliori. Si può forse ammirare da lontano il modello venezuelano di Abreu e di Chàvez. Cos'altro? La *body percussion*, di cui peraltro riconosco utilità ed efficacia, sembra implicitamente avvisare: questo è ciò che puoi studiare qui a scuola, se vuoi uno strumento musicale intonato vai a lezioni private. Poi le tastiere elettriche, i flauti dolci, il karaoke. Troppo poco, mi pare. Per i piccolissimi vanno bene i "dispositivi", ma pure qualcos'altro ci vorrebbe, nell'istruzione obbligatoria di massa, qualcosa di adeguato, soprattutto dai sei-sette anni ai dieci, perché a quell'età i bambini potrebbero legittimamente cominciare a chiedere uno strumento per fare delle melodie. Perché no? Non è sufficientemente universale una melodia da suonare? Bisogna per forza limitarsi a cantarla?

Leggiamo ancora Gramsci:

"L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata funzione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige" (p. 177).

E in un'altra pagina di Gramsci ancora leggiamo, a proposito di un progetto di scuola:

"scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo" (pag. 175).

Perché allora non deve essere data a tutti l'opportunità di studiare uno strumento musicale a suono determinato? Vanno benissimo i sonagli col riso, i tappi di bottiglia, gli schiocchi di lingua. Ma dopo tutto questo, sarà il caso di provare, per tutti gli alunni della Scuola primaria, pure una piccola chitarra, anche fosse solo a due corde, uno xilofono trasportabile, un flauto dritto?

Nel volume c'è un passo, piuttosto lungo, che riporto per esteso, perché tocca da vicino un compito a cui mi sto dedicando da tempo: l'elaborazione di strumenti musicali didattici adatti ai bambini della Scuola primaria.

"Domanda: È una precisa linea pedagogica quella di risvegliare le condotte di ascolto partendo da oggetti trovati, da materiale di recupero. Ma non sarà che dando valore al vaso di conserva di fatto si giunga a svalutare la musica? Ho l'impressione che ci sia anche, dietro questa posizione, un partito preso ideologico: superato il culto del Bello, la musica finisce nella pattumiera!

Risposta: Non è in causa il valore che noi adulti diamo agli oggetti, quanto quello che attribuiscono loro i bambini. Dia loro uno strumento musicale di alto valore commerciale, ma senza alcun significato per essi, senza alcun motivo particolare per rispettarlo, non più di una cartella che si getta per terra. D'altronde è questo che succederà agli strumenti! Dovrà allora sgridare i bambini. Con quali argomenti? La Musica, il Bello, il valore commerciale? Pensi, viceversa, a quei sonagli di terracotta che hanno miracolosamente risparmiato! Non c'è da sorprendersi: li hanno modellati e decorati con le loro mani. Sono un'opera. In verità l'oggetto ha valore solo se viene associato al vissuto che esso rappresenta e di cui diviene simbolo. Parlavamo di una scatola di conserva, ma siamo noi ad ostinarci a considerarla solo e semplicemente una scatola di conserva. Chi l'ha scelta e perfezionata, chi ha trovato una maniera ingegnosa di suonarla, tanto da guadagnargli l'ammirazione dei compagni e le congratulazioni della maestra, la considera evidentemente uno strumento musicale: "il mio strumento" (pgg. 87-88).

Cominciamo subito col dire che i bambini dovrebbero imparare a rispettare gli oggetti anche se non li hanno modellati loro, e la motivazione legittima sarebbe che potrebbero essere stati modellati faticosamente da qualcun altro. A parte questo, noto con piacere l'elevato valore affettivo-appropriativo ed extra-musicale che Delalande sottolinea verso gli strumenti auto-costruiti, pensando al mio personale impegno nell'elaborazione di strumenti musicali alla cui costruzione e manutenzione i bambini sono chiamati a partecipare, strumenti musicali a loro misura e da loro facilmente trasportabili.

È indubbiamente interessante la sollecitazione offerta da Delalande di elaborare dispositivi musicali — come li chiama — per i bambini piccoli, sonoramente ricchi, ma questa ricerca va anche effettuata — pensando a bambini più grandi — per strumenti musicali a suono determinato, agganciati a una tradizione ormai millenaria. Chitarre, xilofoni, flauti, cetre, glockenspiel, costruiti con l'aiuto di un adulto, come segno di riappropriazione del lavoro, dimostrando che è possibile produrre anche qualcosa di più complesso d'un sonaglio con i chicchi di riso dentro una scatola di formaggini e cominciare ad avvertire che un microfono non è un oggetto piovuto dal cielo.

Riporto un ultimo passo del volume in esame:

“Certamente c'è differenza, all'ascolto, tra un pianista professionista e un dilettante, ma non un baratro incolmabile. Mentre nel campo della composizione sulla partitura, il bagaglio tecnico costituiva un ostacolo quasi insuperabile. La scrittura per orchestra diventava radicalmente inaccessibile a chi non avesse consacrato una parte della sua vita alla musica. Non v'è dubbio che oggi si assiste a una rinascita del dilettantismo della composizione” (pag. 133).

Credevo che queste parole illuminino bene la finalità fondamentale della “condotta” di Delalande: fare della musica un gioco. Certo, in francese *jouer* significa sia giocare che suonare. Ma questo spiega solo in superficie perché le tre dimensioni vengono chiamate gioco senso-motorio, gioco simbolico, gioco di regole e mai vengono chiamate lavoro senso-motorio, lavoro simbolico, lavoro di regole. Eppure dietro un musicista c'è tanto lavoro. La musica non è solo facile, è anche molto difficile. La spiegazione profonda è che Delalande mira alla “rinascita del dilettantismo”, aspira ad esso, mosso probabilmente da una sincera — ma ingenua — fiducia nelle potenzialità della spontaneità inventiva, forse anche da un senso di giustizia, offrendo a chi non ha accesso a una formazione rigorosa strade alternative di espressione. Per quest'ultima motivazione ci sarebbe un'altra via: fare in modo che tutti possano accedere a una formazione di base rigorosa, col risultato di una società meno dilettantesca.

L'impostazione pedagogica di fondo del volume, largamente condivisa dalla pedagogia musicale più istituzionale, dovrebbe cominciare a fare qualche serio bilancio sugli ultimi quarant'anni e produrre attente riflessioni, sperando che si possa così pervenire alle necessarie rettifiche migliorative.

marzo 2021

Andrea Strappa