

Non solo Scuola

collana diretta da
FRANCO FRABBONI

7

MUSICA
RICERCA
E DIDATTICA

Profili culturali e competenza musicale

a cura di

Antonella Nuzzaci e Giorgio Pagannone



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi della Valle d'Aosta
Université de la Vallée D'Aoste



UNIVERSITA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITE
VALLEE D'AOSTE

Antonella Nuzzaci e Giorgio Pagannone (a cura di)
MUSICA, RICERCA E DIDATTICA

ISBN 978-88-8232-613-5

2008 © – Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce - Via A.M. Caprioli, 8
Tel 0832.230435 • fax 0832.230896
www.pensamultimedia.it
info@pensamultimedia.it

Sommario

Introduzione di <i>Antonella Nuzzaci e Giorgio Pagannone</i>	7
I Testo musicale e costruzione della conoscenza di <i>Giuseppina La Face Bianconi</i>	11
II La musica al plurale di <i>Lorenzo Bianconi</i>	23
III Quando la musica d'arte diventa accessibile: un patrimonio di tutti e per tutti di <i>Antonella Nuzzaci</i>	33
1. La democratizzazione musicale	33
2. Il sapere musicale tra democratizzazione e scolarizzazione	36
3. Verso l'alfabetizzazione musicale	40
4. Gusti musicali e snobismo culturale	45
5. Il linguaggio musicale come creatore di realtà	49
6. Il profilo dell'ascoltatore "competente"	60
7. Quando il patrimonio musicale diventa una dimensione dell'apprendimento	65
8. Intervento didattico e utilizzazione del patrimonio musicale	70
9. Ricerca educativa e competenze musicali ed extramusicali	87
10. Sperimentalismo nel settore dell'educazione musicale: "un crocevia di intersezioni disciplinari"	102

IV	
Funzioni formative e didattiche della musica	
di <i>Giorgio Pagannone</i>	113
1. Premessa: la musica nell'educazione	113
2. Le funzioni formative	116
3. Epilogo (sulla comprensione)	150
V	
Per una prospettiva interculturale dell'insegnamento musicale	
di <i>Elsa M. Bruni</i>	157
1. Il ruolo della musica nei processi di conoscenza e di formazione umana	157
2. Oltre il riduzionismo: pedagogia e didattica della musica	173
3. Natura plurale e valore interculturale dell'educazione musicale	182
VI	
L'apprendimento musicale in età prescolare: il concetto di <i>Audiation</i> nella Music Learning Theory	
di <i>Edwin Gordon</i>	
di <i>Andrea Apostoli</i>	203
1. Note introduttive	203
2. La <i>Music Learning Theory</i> (MLT)	205
3. Il concetto di <i>Audiation</i>	212
4. <i>Audiation</i> preparatoria	220
5. Il concetto di stadio nella MLT	223
6. Conclusioni	224
Bibliografia	225
Allegati	245

PER UNA PROSPETTIVA INTERCULTURALE DELL'INSEGNAMENTO MUSICALE

di Elsa M. Bruni

1. Il ruolo della musica nei processi di conoscenza e di formazione umana

Il dibattito intorno alle funzioni formative della musica rappresenta nell'attuale universo pedagogico un campo di riflessione e di problemi aperti. L'attenzione scientifica e la traduzione nella pratica educativa di un riconoscimento, quasi generale, dell'importanza di una formazione musicale per le giovani generazioni, tuttavia, stentano a trovare applicabilità all'interno del sistema dei saperi e dei modelli formali che caratterizza la realtà scolastica italiana. Al marginale interesse del mondo accademico si è associato in passato la ritrosia della cultura musicale, attenta a non lasciarsi contaminare o inquinare da premure di carattere pedagogico e didattico. Si è così rafforzata nel tempo la separazione di due mondi, quello della riflessione pedagogica da una parte e quello della cultura musicale specialistica dall'altra¹.

Le ragioni sono diverse, ma in sostanza sono due gli aspetti che nel presente studio meritano di essere considerati: il primo

1 Alla separazione tra pedagogia e cultura musicale va aggiunto il parallelo isolamento della musica rispetto alle altre arti, determinato principalmente dalla specificità del suo linguaggio e dalla prevalenza in essa dell'elemento tecnico. Per approfondire questo aspetto si rimanda all'analisi in FUBINI E., *Musica e linguaggio nell'estetica contemporanea*, Torino, Einaudi, 1973.

ostacolo ha riguardato l'idea di arte, intesa nella sua dimensione puramente estetica e romantica come afferente alla sola sfera soggettiva dell'uomo e, di conseguenza, priva di qualsivoglia valore conoscitivo. Sulla scia del principio romantico, fortemente recepito in Italia, di arte e di artisticità come dato interiore, la musica, così come ogni arte in genere, veniva considerata un fenomeno elitario, ristretto a quei pochi dotati di creatività innata. La figura dell'artista, genio ispirato direttamente dalla musa, era persona "altra" rispetto alla persona comune. Questa visione aristocratica ha condizionato la coscienza artistica e ha fatto sentire tutto il suo peso nel modo stesso di pensare alle arti e alla musica in particolare, una influenza riscontrabile ancora oggi negli insegnanti che, se preparati tecnicamente, hanno interiorizzato la consapevolezza di una lacunosa "creatività", di non possedere cioè quella "intuizione" che per l'appunto non può essere oggetto di educabilità perché dote innata e interiore concessa a pochi². A ben guardare, questa sensazione inconscia dell'insegnante trova conferma nella organizzazione dei luoghi deputati alla sua formazione, all'interno dei Conservatori ad esempio, in cui i tirocini prevedono un addestramento tecnico ben lontano e separato dal momento creativo lirico.

La seconda ragione della disunione tra musica e pedagogia è rintracciabile nella concezione tradizionale della conoscenza e nei classici paradigmi della scienza e dei saperi. Il riflesso di tali impostazioni sulla pratica didattica, sul modo di pensare la formazione e sul pensiero circa le valenze educative della musica è evidente. È da qui, da questi problemi aperti, che occorre ripartire per riformulare una prospettiva nuova sì da legittimare una pedagogia della musica. L'impostazione classica, di matrice positivistica, faceva della conoscenza un'acquisizione lineare, un'acquisizione che rispondeva a meccanismi determinati e che prevedeva delle tappe di progressione secondo procedimenti tecnici e oggettivi.

2 Cfr. in questo volume il contributo di Antonella Nuzzaci, "Quando la musica d'arte diventa accessibile: un patrimonio di tutti e per tutti", che tratta approfonditamente i problemi che derivano da quelle concezioni educative che vedono le capacità musicali degli individui dipendere esclusivamente dalla "dote naturale", pp. 33-107.

La conoscenza sistematica e la razionalità tecnica, che ne è sostegno, hanno caratterizzato l'architettura delle istituzioni scolastiche, hanno definito la struttura curricolare ed hanno condizionato i modelli didattici. L'insegnamento, così, si ergeva a pratica meramente trasmissiva e l'apprendimento era fortemente standardizzato. Da qui derivano talune importanti conseguenze, alcune delle quali hanno interessato e interessano direttamente l'educazione musicale ed hanno giustificato quella carente attenzione che ad essa hanno riservato le istituzioni formali e il mondo della ricerca pedagogica e didattica.

Il modello tecnico della conoscenza definisce una gerarchia dei saperi sulla base della minore o maggiore aderenza a un registro scientificamente provato. L'aderenza procedurale a canoni operativi riconosciuti come validi porta, come il paradigma positivista vuole, a dare importanza più a saperi, e nel caso della scuola a discipline, cosiddetti «forti», vale a dire a conoscenze con una forte tradizione scientifica e, non secondario, a saperi, a conoscenze, a professioni con più evidente riconoscimento sociale³. La scissione consolidata tra dimensione teorica e dimensione pratica che infarcisce piani diversi del fenomeno formativo ha toccato con una luce particolare l'ambito dei saperi artistici e ancor più della musica a causa della specificità del suo linguaggio che per essere acquisito necessita, come la tradizione vuole, un lungo periodo di tirocinio tecnico.

Stando alle leggi dello scientismo moderno, al modello della scienza classica e all'idea di conoscenza regolata dalle medesime regole applicate alle scienze naturali, il tema della musica si stringeva attorno ad alcune traiettorie che ne esplicitavano possibili letture, ma che al tempo stesso contribuivano a distorcere ulteriormente il significato dell'esperienza musicale. Questa ha subito interpretazioni diverse a seconda dei contesti e in base ai tempi storici: a voler semplificare, le letture spaziavano dalla considerazio-

3 Fra i tanti, il riferimento va principalmente alla riflessione di JULLIEN F., *Pensare l'efficacia*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2006. Per uno sguardo generale sulla questione della razionalità tecnica in riferimento alla condizione dell'uomo nel presente tempo storico, si rimanda a GALIMBERTI U., *Psiche e tecnica. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli, 1999.

ne come pura azione pratica, a segno fortemente denotatore di appartenenze sociali, quindi esclusivo diletto di una ristretta cerchia di intenditori, o piuttosto come forma di educazione extrascolastica voluta più dai genitori che dai ragazzi stessi. In ciò ovviamente non si è tenuto conto della distinzione dei generi musicali, che considereremo nei prossimi paragrafi.

Da queste prime note è possibile tracciare i piani di intervento che riguardano tanto la pedagogia quanto la cultura musicale e che, in sintesi, si intrecciano e si specificano reciprocamente. I livelli di indagine che si intersecano sono di carattere metodologico e mirano a ripensare l'esperienza musicale come esperienza umana, il che equivale a istituire un parallelo tra musica e conoscenza, ossia a riconsiderare la musica come strumento di conoscenza umana, inserita per diritto nel sistema di costruzione della conoscenza di ciascun essere umano. Un secondo livello di analisi mira a dimostrare la necessità di un approccio costruttivistico in base al quale muta il concetto di abilità e di competenza musicale che non scinde più, nell'esperienza musicale, la dimensione interiore da quella pratica, ma che al contrario fa della loro circolarità il motore di una nuova consapevolezza musicale. L'arte, la musica in questo caso, è pensata "riflessivamente" in relazione alle pratiche su cui prende forma e si organizza. Questo ripensamento della musica come pratica riflessiva di conoscenza porta logicamente a ripensare il suo ruolo formativo e la relazione didattica. È come a sostenere che l'abilità artistica diventa uno strumento trasversale euristico che si configura come processo stesso di conoscenza che non solo legge, interpreta ma che è capace di rendere il soggetto costruttore e propositore di ipotesi interpretative nuove scaturite dalla pratica⁴.

Applicare all'insegnamento e all'apprendimento musicale la metodologia di "riflessione in azione" fa sì che la stessa pratica artistica si traduca in forma di conoscenza trasformativa. In altri termini, si sradica il principio della performatività che, se applicato

4 Sul concetto di razionalità riflessiva, contrapposta alla razionalità tecnica di matrice positivista, e sulla sua traduzione in ambito didattico-pedagogico, si veda la puntuale analisi in STRIANO M., *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001.

in generale ai processi educativi, porta a vedere l'insegnamento come unico atto trasmissivo e l'insegnante come il depositario e il gestore di pratiche sempre identiche a se stesse e codificate; se rapportato in particolare all'insegnamento musicale, il paradigma stesso della performatività tende a svalutare la didattica e la musica nel contempo. Per un verso si discredita la didattica e si separa la pratica come addestramento dall'aspetto creativo non educabile perché proprio della interiorità, per un altro verso si avvilisce la funzione della musica a cui non viene riconosciuto il suo principale ruolo di strumento di conoscenza, di lettura, di interpretazione della realtà e, in chiave interculturale, di veicolo di incontro e di confronto tra identità diverse. È importante sottolineare, in riferimento a questo ultimo punto, che la musica favorisce la riflessione e l'incontro tra persone e tra pratiche musicali differenti geograficamente, ma anche tra persone di generazioni diverse che prediligono gusti e stili musicali propri della loro età o, soprattutto per i giovani, propri del gruppo. La musica è, infatti, un abito identitario tra i giovani, è in altro modo un segno di riconoscimento e di appartenenza al gruppo.

Ripensare la pedagogia e la didattica della musica attraverso un'idea rinnovata di arte comporta una emancipazione dall'influenza romantica e idealistica; la ricerca di paradigmi nuovi approda, inoltre, a identificare l'arte medesima con l'esperienza sensibile in un rapporto reciproco tra soggetto e oggetto⁵. Secondo la concezione romantica, infatti, la soggettività era il connotato dell'esperienza artistica: il confine rigido tra soggetto e oggetto rappresentava un *a priori*, una sorta di divisione per cui l'oggetto si viene a presentare al soggetto con le sensazioni e il soggetto viene a dare forma all'oggetto grazie all'ispirazione che si origina misteriosamente nella profondità della sua dimensione interiore. La

5 Sul significato di esperienza si segue la riflessione deweyana che fa di essa il vero e unico motore conoscitivo. In linea a questo principio, per John Dewey l'esperienza riassume la totalità della realtà, sia fisica che biologica, mentale e psichica. Vigeva nel concetto di esperienza secondo Dewey una relazione dialettica tra tutti i fenomeni che riguardano la natura: di conseguenza, gli oggetti, la coscienza, gli accadimenti e il mentale rientrano nell'esperienza. In particolare, si confronti DEWEY J., *Esperienza e natura*, trad. it., Milano, Mursia, 1973.

correlazione che la nuova impostazione stabiliste tra oggetto e oggetto è l'*incipit* per riformulare il progetto educativo che vede il soggetto impegnato nel suo agire conoscitivo in stretta relazione con un oggetto non dato come fisso e immutabile traguardo e non, dunque, come fine ultimo della sua conoscenza. Soggetto e oggetto vivono l'esperienza della conoscenza e la conoscenza stessa è un atto di relazione, un processo euristico più centrato su procedimenti metodologici che su oggetti predeterminati come fini cui giungere. È chiaro in questa lettura il principio di correlazione di Edmund Husserl⁶. Appare altrettanto evidente il riferimento alla performatività di Pareyson che si articola sullo sfondo di una visione del processo conoscitivo umano come processo riflessivo ed euristico. Tale approccio configura il tentativo di pensare una epistemologia dell'educazione musicale attraverso la ricerca dei possibili terreni di intervento, di quei terreni su cui costruire una teoria e una metodologia dell'esperienza artistica che riscopra il valore formativo insito e connaturato nell'arte in quanto tale. Pareyson, a tal proposito, viene a fornirci una prima chiave interpretativa dell'attività artistica che assumiamo come oggetto di indagine pedagogica.

- 6 In particolare, sul padre della fenomenologia Edmund Husserl, ai fini del nostro discorso, il riferimento va alla sua idea di *Einfühlung*, ossia di empatia o empatia, e alla sua teoria dell'intenzionalità «fungente», distinta dall'intenzionalità d'atto che è quella conoscitiva in senso proprio, presente in tutti i nostri giudizi che per l'appunto sono sempre rivolti a territori specifici di esperienza. Con la teoria della intenzionalità fungente, Husserl si spinge oltre e guarda anche a ciò che si presenta prima e durante questa conoscenza, va ad esplorare territori conoscitivi in cui è possibile cogliere il carattere del sentimento.

Si legga, al riguardo, la sintesi contenuta nel volume di BOTTERO E., PADOVANI A., *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, Milano, Guerini e Associati, 2000, p. 29, in cui si legge che «Se l'origine del conoscere sta negli atti intenzionali, nel nostro sentire, il modo di questo sentire determina il nostro conoscere. In tal senso il conoscere non è da riferire solo a una realtà esterna già data in sé, ma piuttosto al modo attraverso cui essa si mostra a noi. Il conoscere è un atto relazionale. La conoscenza, insomma, è piuttosto un *come* che un *che cosa*, non è un oggetto stabile da raggiungere, ma una *relazione*».

Per un quadro generale, si rimanda all'analisi di D'ANGELO P., *L'estetica italiana del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

Definire l'attività artistica come formatività, secondo Pareyson, porta a dichiarare che l'attività artistica, come ogni altra attività umana, è formazione⁷. Formatività sottolinea l'analogia dell'arte con il processo di formazione: arte non è, sotto il segno di Croce, «bella apparenza» né risponde a un fine pratico assoluto, divenendo un fare fine a se stesso. L'arte recupera la sua dimensione del «fare», nel senso che il suo fine è pratico in quanto è intenzionalmente proteso al formare e nel senso che essa stessa è «forma che si fa»⁸. L'analogia con il processo di conoscenza dell'uomo e con il processo educativo inizia ad emergere con forza, sebbene ancora vi siano degli elementi da introdurre per specificare meglio i caratteri di questa vicinanza. La tesi ruota intorno alla convinzione che arte, nello specifico musica, risponda nelle diverse manifestazioni ai medesimi principi in base ai quali si struttura il processo di conoscenza. Se processo di conoscenza è processo di formazione umana che segue la logica della circolarità riflessiva, allora l'arte in quanto tale risponderà alla stessa logica. Tale sillogismo prende avvio dalla revisione dell'idea di arte, emancipata dalla supremazia romantica e idealistica e riconosciuta come capacità formativa relazionale che unisce soggetto e oggetto e che nell'artista riafferma l'unità fra il fare e il pensare, fra il sentire e l'agire. Il sentire e l'agire non rispondono, inoltre, ad una logica autoreferenziale, quella logica che giustificava l'arte come bella apparenza, l'arte come attività soggettiva, l'arte fine a se stessa e priva di valenze conoscitive, l'arte come fatto intimistico di un genio superiore e, quindi, di arte come fatto non educabile. Il ripensare l'arte come pratica nel senso aristotelico di *téchne* implica la nuova prospettiva di arte come pratica di conoscenza. Spieghiamo meglio. L'attività artistica è pratica che prende forma mentre si fa, sempre in relazione con le diverse situazioni e con i diversi soggetti. L'abilità artistica richiede dunque un insieme di competenze che si fondano su una procedu-

7 Cf. PAREYSON L., *Estetica. Teoria della formatività*, trad. it., Milano, Bompiani, 1996.

8 *Ibidem*, p. 24: «[L'attività artistica] è un atto con cui tutta la vita dell'artista vien posta sotto il segno della formatività: pensieri, riflessioni, azioni, costumi, aspirazioni, affetti, insomma tutti gl'infiniti aspetti della sua esperienza assumono una direzione formativa, perseguono un intento formativo, acquistano una capacità formativa: l'artista pensa, sente, vede, agisce per forme».

ra di tipo riflessivo. In altri termini, l'artista riflessivo è colui che possiede non conoscenze relative al sapere che cosa fare, ma relative al sapere come procedere; costui segue una procedura precisa, non esegue speciali azioni. L'artista riflessivo costruisce la sua azione, divenendo progressivamente consapevole dell'azione stessa che va compiendo. La consapevolezza che si accompagna all'azione fa del soggetto un artista in senso più ampio. Nel suo agire, si riscontrano dei livelli che rappresentano sia elementi per riformulare la dimensione metodologica della formazione sia aspetti più specifici da cui definire una didattica che punta sul soggetto come costruttore attivo della sua formazione.

L'artista è portato a riflettere sulle azioni che compie e lo fa interrogandosi sui criteri di giudizio che ha elaborato, sulle procedure che ha attuato, su come cerca di risolvere una situazione problematica, sui risultati progressivi a cui approda. Egli, in altro modo, riflette sul senso della sua azione e nel fare ciò riflette sulle conoscenze pregresse che ha utilizzato per compiere l'azione e per giungere a quel dato risultato, così come riflette sulle operazioni cognitive che non rientrano nel bagaglio esperienziale ma che si sono determinate nel corso dell'azione.

La competenza artistica, dunque, è pratica, nel senso che la sua acquisizione non è determinata a priori, non segue un procedimento statico ma si definisce aprendosi all'indagine in cui i molteplici elementi costitutivi non si tengono insieme in virtù di legami logici, in modo definito e determinato. Essi si scoprono nell'azione e si ripensano nell'azione, dando forma a modalità operative nuove. È, infine, un conoscere nell'azione come costruzione, è una pratica fondata sulla razionalità riflessiva non sull'esercizio di attività ripetitive attraverso le quali si incrementano conoscenze e abilità. Pratica, in questa prospettiva, fa riferimento allo spazio in cui opera l'artista, alle modalità di intervento, al processo euristico accompagnato dal pensiero riflessivo che conduce l'artista a sviluppare conoscenze e schemi di azione non precedentemente individuati o sperimentati⁹.

⁹ Questa prospettiva di analisi richiama in modo particolare le teorie sui processi cognitivi di John Dewey e risente dell'epistemologia riflessiva di Donald Alan Schön.

Si stabilisce così l'affinità fra l'operare dell'artista e l'operare dell'insegnante, riflesso della analogia di competenze che entrambe queste "professioni" richiedono e specchio della similarità che fa del processo artistico un processo di conoscenza attraverso il quale l'uomo legge, interpreta e trasforma la realtà. Il processo artistico come processo di conoscenza viene a caratterizzarsi in virtù della sua trasformatività, tanto quanto lo stesso processo che guida l'operare dell'educatore. Va, tuttavia, specificato che, seppure non si impronti sul determinismo e fissismo di tappe da seguire pedissequamente, l'attività artistica non può dirsi guidata da improvvisazione né tanto più da una razionalità puramente tecnica.

Il principio che sostiene l'attività artistica e l'attività educativa è appunto il pensiero interpretato come «giudizio critico». Protagonista è comunque sempre il soggetto, il quale riflette sui suoi processi mentali e su quelli operativi seguendo l'inversione dall'i-

Si vedano, in particolare, lo studio di DEWEY J., *Come pensiamo*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1961 e il volume di SCHÖN D. A., *The reflective practitioner*, New York, Basic Books, 1983.

L'applicazione all'esperienza artistica dei principi dell'epistemologia riflessiva fa leva sul concetto di «abilità artistica» e si fonda soprattutto sulla traduzione della metodologia riflessiva nella progettazione di una pedagogia e di una didattica della musica. L'applicazione dei principi della riflessività nell'educazione musicale mira ad evidenziare l'analogia profonda tra il generale concetto di "abilità artistica" forgiato da Schön e quello di abilità artistico-musicale su cui si appunta la nostra attenzione. Si sottolinea, di conseguenza, la formatività dell'arte-musica che, di per sé, è intesa come formazione. Questi chiarimenti portano ad una conclusione che è per l'appunto una denuncia e al tempo stesso si erge a richiesta di una necessità. La conclusione sottolinea che poca considerazione è stata riservata ed è ancora oggi riservata all'apprendimento di competenze musicali, che esigua considerazione si è riconosciuta a questo insegnamento le cui ore nei diversi ordini e gradi scolastici sono limitate, che scarsa attenzione si è data alla formazione degli insegnanti di musica, in una frase che l'educazione musicale e l'acquisizione di competenze che da essa discendono sono state considerate di scarsa crucialità per la formazione della persona e del cittadino italiano che vive nella società globale e plurale. Nel presente studio ci si è mossi nel tentativo di chiarire alcuni aspetti fondamentali da cui ristrutturare il discorso sulla formazione e sull'educazione artistica, partendo da un nuovo concetto di arte, dall'esigenza di una metodologia flessibile che consideri il soggetto in formazione a partire dalle intime dinamiche cognitive e che riveda l'idea di formazione alla luce dei bisogni individuali e sociali della contemporaneità.

dea di educazione estetica quale apparenza e, dunque, come filosofia dell'arte al concetto di educazione estetica quale esperienza artistica.

L'unione di pensiero e azione fa dell'arte una formazione, una forma che si fa secondo un percorso che si compie via via che si percorre. Al soggetto vengono riconosciuti il "pensare" e, in abito artistico, il "sentire", ma anche il "sapere di pensare", il "sapere di sentire": è come dire che sussiste una capacità nell'uomo di riflettere su ciò che sta compiendo, sui propri processi mentali, allontanando la persona dalla visione prefissata e ponendola secondo un'angolatura soggetta ad essere ripensata, riconsiderata, trasformata continuamente.

Si è più volte evidenziata la similarità tra azione artistica e azione educativa e infatti, come l'artista, anche l'educatore è portato a considerare il suo pensare pedagogico e la sua azione formativa come processi e come costruzioni. Non si fa fatica, tuttavia, a riscontrare che nella realtà scolastica che ancora oggi tende a prediligere saperi preconfezionati e metodologie standardizzate, l'insegnamento resta ancora nell'immaginario e nell'esperienza una pratica trasmissiva in cui il sapere preconfezionato viene veicolato direttamente così com'è. Viene meno, in tal maniera, l'idea della costruzione che sta alla base del processo cognitivo come processo di costruzione fondato sulla riflessività nel corso dell'azione. Manca, in altri termini, l'elemento esperienza nel quale e grazie al quale il soggetto, l'artista, l'educatore, l'educando provano e costruiscono le regole del proprio agire che costantemente rivedono e trasformano acquisendo quella che si è definita come «abilità artistica».

Va aggiunto un ulteriore aspetto: l'abilità artistica e la formazione si configurano, quasi coincidendo, come veri e propri cicli di ricerca, che prendono avvio dalla conoscenza sensibile per evolversi e raggiungere il livello di conoscenza competente. Si ricapitola, in altri termini, la storia del potenziale conoscitivo dell'uomo e si palesa l'intreccio dei domini conoscitivi, dei sensi, delle emozioni e dei pensieri¹⁰. Se è pur vero che i saperi che deriva-

10 Per un quadro approfondito sul carattere del conoscere umano, sull'origine e sull'evoluzione dei saperi dell'uomo, si rimanda in particolare all'analisi di OREFICE P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Ho-*

no dai sensi restano ad uno stadio inferiore rispetto a quelli cognitivi, è altrettanto importante sottolineare che i sensi rappresentano l'origine della conoscenza umana, mantengono il carattere fondativo del conoscere stesso. È il primo conoscere che non decade nel corso dello sviluppo di un individuo e di una società ma che si intreccia e feconda gli altri due potenziali. Esso resta centrale e importante nel sistema di costruzione dei saperi umani e questa affermazione è tanto più vera e tangibile quando si pensa alla produzione artistica e letteraria o quando, a livello più esteso, si pensa alla produzione materiale dell'uomo e alla stessa comunicazione tra gli individui. L'indagine sul sistema delle conoscenze, su cui ogni individuo, ogni cultura e ogni società si reggono, ci pone un interrogativo e ci induce a riflettere sulla strutturazione dei saperi formali e sull'uso che se ne fa nella ricerca. L'organizzazione del sapere e l'organizzazione del lavoro professionale attorno alla conoscenza nella società odierna reclama l'esigenza di sviluppare buone pratiche e di superare i tanti dualismi, le tante separazioni ancora oggi presenti nel mondo dell'educazione formale, nel modo di organizzare i saperi e nel modo di gestire la pratica didattica. Se, allora, trasferiamo le riflessioni generali sulla costruzione personale delle conoscenze all'educazione musicale, le deduzioni didattiche che ne derivano vertono sulla necessità di riunire i momenti dell'attività artistica così da portare il soggetto educando ad essere artefice della conoscenza, ad elaborare il suo sapere nell'azione. Esponendolo direttamente di fronte ad una situazione, il bambino la problematizza, fa esperienza e riflette sulla sua esperienza. A scuola tutto ciò è realizzabile costituendo dei laboratori intesi come spazi e momenti di ricerca e di conoscenza, in cui ciascun allievo impara nuove modalità di utilizzo delle conoscenze e delle competenze che già possiede.

Vediamo meglio come si svolge il lavoro all'interno di un labo-

mo sapiens sapiens, Roma, Carocci, 2001. Si veda, inoltre, al fine di completare l'analisi sul potenziale conoscitivo e sui domini attraverso cui si articola il conoscere, il volume dello stesso autore, *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Milano, Guerini e Associati, 2003.

ratorio così pensato. I problemi che un laboratorio musicale presenta e che accompagnano la pratica espongono a situazioni che potremmo definire come indeterminate, nel senso che per essere risolte non è possibile ricorrere a principi o a procedure prestabilite. Si tratta di situazioni che presentano un alto grado di indeterminazione e che, riprendendo un'espressione di Schön, possono definirsi complesse e magmatiche¹¹.

Questa impostazione prevede dei momenti di esecuzione: una enunciazione del problema, da cui scaturisce l'indagine con la raccolta delle informazioni e con il riconoscimento che in realtà quella indeterminatezza di fondo può essere chiarita attraverso l'osservazione e mediante la distinzione guidate da un pensiero riflessivo. Quest'ultimo da una parte consente di individuare nella situazione problematica aspetti già risolti e di reiterare di conseguenza azioni già compiute in precedenza, da un'altra parte permette di individuare il problema come inedito e, quindi, di indagarlo progettando nuovi percorsi euristici. A guidare l'azione per la risoluzione del problema è la riflessione.

In ambito musicale la situazione problematica è rappresentata, ad esempio nel caso di una performance, dai dati "incerti" in quanto discrezionali dello spartito. L'artista si trova a dover effettuare delle decisioni in relazione ai dati che lo spartito indica: altezze, durate, tempo, coloritura espressiva. Se, infatti, lo spartito dà queste indicazioni, è anche vero che all'artista è lasciata la discrezionalità sul come raggruppare le altezze sugli accenti, sulla qualità del tono, in parte sul tempo, nonché sulla coloritura espressiva. Sono decisioni che si realizzano attraverso lo strumento musicale: nel caso del pianoforte attraverso i pedali e la diteggiatura, nel caso di strumenti a fiato attraverso la respirazione. La problematicità della situazione a cui è esposto l'artista che deve eseguire la performance è allora data da più elementi: egli deve innanzitutto indagare il significato del pezzo dallo spartito, deve

11. Sono definizioni queste che Schön usa quando si sofferma sui problemi che accompagnano la pratica professionale e che non possono essere risolti facendo appello alla razionalità tecnica. Cfr. SCHÖN D. A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it., Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 31-33.

dargli una forma attraverso le decisioni, deve eseguire il pezzo attraverso la manipolazione fisica dello strumento.

Cosa accade nell'operare dell'artista? Accade che si realizza la circolarità della ricerca scientifica. È, in altro modo, tangibile quanto enunciato a proposito dell'abilità artistica, vista sia come obiettivo formativo sia come procedura metodologica. Le decisioni che prende mentre opera, mentre fa, si traducono in realizzazioni di intenzioni, in errori che vanno corretti o in approdi da richiamare in mosse successive. Tutto diventa costruzione, tutto diventa acquisizione nella pratica riflessiva, tutto si connota come formazione di abilità artistica attraverso la riflessione nell'azione. Questa si pone anche come riflessione sull'azione attraverso cui l'artista acquisisce un'*expertise* che accompagna, indicando le possibili direzioni, la sua pratica. Ecco allora che la pratica dell'artista non comprende solo la sua prestazione o l'esercizio della sua attività attraverso cui va ad acquisire e ad aggiungere nuove conoscenze e competenze. La pratica riflessiva che fa del soggetto, e del soggetto musicista nel nostro caso, un agente epistemico è qualcosa di più, supera le accezioni cui si è fatto riferimento e si afferma come processo di ricerca guidato da una razionalità riflessiva.

In questo processo risulta fondamentale la funzione dell'insegnante, anch'egli inserito nella medesima circolarità euristica relazionandosi con la situazione e guidando e supervisionando da esperto l'apprendimento degli allievi. Risulta superato il modello di insegnamento e di apprendimento come addestramento tecnico e come applicazione di regole a casi problematici da risolvere, in cui l'insegnante viene a ricoprire il ruolo di indicatore e dimostratore della applicazione di regole e procedure¹². Persistendo l'ottica tradizionale, il tirocinio musicale continuerebbe a rappresentare lo spazio in cui il maestro indica e prova un brano che gli allievi riproducono seguendo fedelmente quanto suggerito.

La conversione a un modo differente di intendere la pratica chiarisce perché il tradizionale modello formativo e la razionalità tecnica che ne rappresenta lo spirito non vi si adattino. La ridefinizione continua, determinata dall'elemento imprevisto di ogni

12 Sulla figura dell'insegnante come tutor si veda, fra i tanti, TREVISIOL G., *Il tutor dei processi formativi*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

nuovo apprendimento, richiede un progetto in cui il fare artistico, in quanto fare per forme, in quanto processo di indagine, è costruzione e non applicazione routinaria di regole e procedure pre-determinate e preesistenti. La formalizzazione di esperienze, di regole e procedure, infatti, non è statica perché non si oggettivizza in schemi chiusi, ma prevede un continuo ritorno che in pedagogia corrisponde alla logica della triangolazione *teoria/pratica/teoria* o, deweyanamente, *pratica/teoria/pratica*.

Si tratta, in altri termini, di un ritorno arricchito, soggetto al cambiamento e inserito nell'esperienza di crescita di ogni individuo. L'insegnante-tutor e l'allievo, in questa ottica, sono entrambi costruttori e negoziatori di significati. Tutto ciò può avvenire in modi differenti: un soggetto, ad esempio un allievo, può apprendere la pratica da solo oppure attraverso una sorta di apprendistato osservando chi, in ciò che intende apprendere, è esperto. Le due possibilità descritte presentano, tuttavia, degli svantaggi, sebbene l'allievo invece riscontri in esse una certa libertà nell'agire e nello sperimentare per proprio conto. Questa libertà priva di ogni costrizione proveniente dall'insegnante espone al rischio di riproporre le medesime esperienze non facendo proprie quelle altrui o, comunque, lo fa tendere a sperimentare tentativi non sempre forieri di successo. Viene a mancare l'approccio critico, quella razionalità riflessiva che guida un apprendimento nella pratica sotto la supervisione dell'insegnante-tutor.

L'attenzione si sposta così sul tirocinio concepito come il momento in cui l'allievo acquisisce conoscenze e operazione insieme a importanti forme di indagine. L'allievo in questo modo riflette su una conoscenza generale, la vede specificarsi in casi particolari, pratica le regole dell'indagine e sviluppa, di fronte all'inaspettato, nuovi metodi. Prende coscienza che la conoscenza pregressa non sempre si adatta alla risoluzione del caso che ha davanti, ossia che essa non rappresenta in ogni caso una risposta assoluta ai vari nuovi problemi che si presentano. La riflessione che si compie nel corso di un'azione, inoltre, porta a rivedere di volta in volta conoscenze e metodi. Ne deriva una revisione e una costruzione sempre nuova di altre regole, di altre forme di ragionamento, di nuove strategie d'azione, un modo diverso di impostare il problema attraverso una rilettura delle stesse categorie interpretative. Questa pratica dà rilievo e importanza al dialogo reciproco tra l'inse-

gnante-tutor e l'allievo: è dal loro essere vicendevolmente "riflessivi" che dipende l'efficacia del dialogo e di conseguenza quell'apprendimento che rende esperti¹³.

Il tirocinio introduce il concetto di competenza, di competenza musicale nel caso specifico; esso mira cioè a far acquisire agli allievi la capacità di intervenire con competenza nella pratica della musica. Parlare di pratica, come si è spiegato, richiede che si parli nel contempo di pensiero, per il fatto che non vi è distinzione tra pensiero e azione: riflettere su un dato problema suggerisce possibili soluzioni che dovranno necessariamente tradursi in azioni le quali a loro volta alimenteranno la revisione dei principi teorici.

La competenza musicale, in questa prospettiva, si configura come un agire in modo competente di fronte ai problemi che un esercizio pone, a partire dal saper eseguire un brano vocale o strumentale, da solo e/o in gruppo, al saper produrre creazioni musicali secondo modi e scopi diversi, al saper ascoltare, analizzare e interpretare un messaggio musicale. Se questo agire si pensa attraverso il ricorso al tirocinio, allora è possibile immaginare una lezione con momenti differenti, in cui fondamentale risulti il rapporto dialogico tra insegnante-tutor e allievo. Si può pensare ad una lezione di musica in cui lo studente viene invitato dal docente-tutor a imitare un brano. Il tutor alla fine della dimostrazione sottopone delle domande circa alcuni dettagli come l'intonazione o la posizione del corpo e invita alcuni studenti a suonare di nuovo il brano dando indicazioni differenti sui temi e così via.

La comunicazione tra tutor e studente è necessaria: essa è uno scambio reciproco di messaggi verbali e di messaggi mediati dalla pratica. Quando lo studente cerca di apprendere "facendo", il tutor interviene con la parola, dando suggerimenti, spiegando là dove lo studente non comprende, dando prova con le prestazioni. La riflessione nel corso dell'azione tocca lo studente che riflette su ciò che il tutor gli dice, ciò che fa e sulle sue prestazioni; parallelamente la riflessione interessa il tutor che, riflettendo su ciò che lo studente mostra quando apprende e quando non comprende, ri-

13 Si confronti, in particolare, il volume di CZERWINSKY DOMENIS L., GRASSILLI B. (a cura di), *Nuovi contesti della formazione. Pratica professionale e processi riflessivi nel tirocinio*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

cerca operazioni che potrebbero aiutare l'allievo ad uscire dalla incertezze momentanee, variando descrizioni e dimostrazioni.

La ridefinizione di una metodologia didattica aggiornata della musica nasce in primo luogo dalla convinzione dell'importanza che questa disciplina ricopre all'interno del curricolo formativo. La convinzione è stata espressa e motivata dalla rilettura dei significati che il fatto artistico ha in sé, significati che per ragioni diverse e per retaggi culturali, sociali, scientifici, antropologici e, non ultimi, politici non sono stati approfonditi e ritenuti importanti per la formazione delle giovani generazioni. È come se alla convinzione del valore dell'insegnamento artistico si sia sostituita una contrapposta idea di inferiorità di tali saperi rispetto ai saperi "forti" e necessari nel bagaglio di conoscenze e competenze dei giovani. L'effetto è ravvisabile nell'impianto disciplinare scolastico dell'ultimo secolo, l'effetto si è avvertito anche nella chiusura degli ambienti specialistici della cultura musicale che, escludendo ogni ingresso della scienza pedagogica e della didattica, ha scisso il fare musica dall'educare la musica e alla musica.

A scuola, dunque, è facile constatare quanto sia stata e sia ancora superficiale la considerazione data a questa disciplina: si pensi ai luoghi comuni nella pratica didattica, ai quadri orari e si osservino i programmi sia della scuola primaria che della scuola secondaria. Di qui la presente riflessione si articola intorno alla ricerca dei "perché" l'educazione musicale nella scuola odierna e, più in generale, nel processo di realizzazione umana svolga una preziosa funzione: nella pluralità e nella complessità delle categorie sociali ed esistenziali, di fronte alla planetarizzazione la musica è una disciplina-veicolo privilegiato di conoscenza, di comprensione, di valorizzazione delle diversità che si sono espresse attraverso il linguaggio della musica e che rimandano e fanno conoscere la cultura, il mondo valoriale, l'identità dei singoli e della collettività. Ecco, dunque, che di fronte alla complessità strutturale odierna che complica il processo di costruzione identitaria e che disorienta i giovani impegnati nel pensare e progettare la loro vita, la musica si erge a strumento di lettura, di scavo, di interpretazione e di trasformazione della poliedricità umana e sociale.

2. Oltre il riduzionismo: pedagogia e didattica della musica

La relazione fra musica e arte ha dettato l'orientamento di una riflessione che ha sinora affrontato la questione musicale sempre ponendola in relazione al più generale tema della conoscenza e dell'esperienza artistica. Questo orientamento risponde a un preciso intento: nel prediligere tale opzione, si è voluto indirettamente evitare il rischio di riduzionismo e di confusione e, al tempo stesso, tentare delle prime correzioni di quegli approcci che sono all'origine del riduzionismo e degli errori a danno della musica. Musica come arte ha, dunque, introdotto il problema della conoscenza e dell'estetica, articolato intorno al ruolo dell'esperienza nel processo cognitivo. In questa stessa ottica l'attenzione pedagogica si è giustamente inserita in seguito all'affermazione di una specificità dell'arte musicale e del suo linguaggio storicamente e culturalmente determinato.

La musica come linguaggio è una delle forme di espressione umana e, come tale, è costruzione che unisce pensiero ed esperienze del pensare. Arte, come si è detto, non è considerata come prodotto di una inesplorabile soggettività dell'artista, ma è prodotto di un uomo che è insieme natura e cultura, che non può scindere nel suo essere la dimensione naturale dalla dimensione culturale: il suo corpo è in relazione con il mondo. Si capisce bene in virtù di ciò quanto riduttiva sia la lettura che ha fatto dell'esperienza musicale una mera esperienza percettiva e intimistica dell'uomo. Nella congiunzione fra le dinamiche cognitive, il processo di formazione umana e l'esperienza artistica, il ruolo della musica come comunicazione umana, come espressione dell'unione complessa di pensiero e di azione, di ragione ed emozione va ridefinito all'interno dell'organizzazione che investe la scuola in quanto istituzione preposta alla formazione.

Il sistema scolastico italiano vive una stagione di profondi cambiamenti, alle cui sfide risponde trasformandosi in linea alle nuove emergenze di una società che si è fatta sempre più e sempre più velocemente globale e che ha assunto connotati strutturali e sostanziali nuovi. Un nuovo ordine si è in altri termini imposto nella realtà contemporanea e negli ambiti diversi in essa operanti. La

scuola è fra questi l'ambito che più di altri si è visto chiamato a ripensare se stesso, a ripensare ruoli, funzioni, organizzazione, metodi e principi teorici per adeguare le risposte ai bisogni concreti del nuovo cittadino planetario. Fondata su una forte tradizione di trasmissione dei saperi istituzionali e rigidi che nulla assumevano dall'esperienza, essa si è nutrita per tanto tempo del principio assoluto dell'efficienza, ossia della buona riuscita della trasmissione assicurata da una programmazione pensata, gestita, controllata e verificata dall'alto in base agli obiettivi raggiunti.

Questa scientifica ingegneria disciplinare, sostenuta e ripresa seppur per ragioni diverse da certe correnti di pensiero fra cui il cognitivismo pedagogico, non poteva non stravolgere il significato dell'insegnamento musicale, una disciplina che a fatica trovava collocazione tra le discipline intellettuali a cui la scuola sino a non molto tempo riservava con il titolo di formative la centralità nel curriculum. Ecco allora che quel cambiamento che la scuola oggi vive ha investito in modo particolare lo spazio della didattica che non può più essere quella degli obiettivi rigidi, preconfezionati senza flessibilità alcuna, verificati in base ai risultati. Questa stessa veste, nuova e in parte obbligata, dell'universo scolastico si è fatta un'occasione ed è divenuta una risorsa per l'educazione musicale. Quest'ultima ha così potuto acquisire una posizione nuova nella scuola, riflesso dell'interesse rinnovato sia in campo pedagogico sia nello specialistico ambito della cultura musicale¹⁴. La ricongiunzione tra musica teoria e pratica musicale tocca la didattica e tocca il mondo delle scuole specializzate: in queste, in modo particolare, si è ridisegnata l'architettura didattica e si è abbandonata l'idea di una formazione musicale come adeguamento passivo ad un modello attraverso la pratica dell'esercizio senza creatività. La musica diventa insegnamento vivo, grazie ai progressi interni nella ricerca pedagogica e nella cultura musicale che ad essa si apre aprendosi al tempo stesso a nuove culture e al mondo sociale in generale. In realtà, l'approdo verso una contaminazione viva fra ricerca pedagogica e cultura musicale e l'affermarsi di un nuovo approccio di analisi al fenomeno musicale non sono passaggi lineari,

14 Sulle diverse concezioni delle arti e, fra queste, della musica si veda il già citato volume di D'ANGELO P., *L'estetica italiana del Novecento*, op. cit.

ma hanno richiesto e richiedono ancora notevole impegno. Vi è, innanzitutto, il bisogno di un dialogo che porti i due linguaggi, pedagogico e musicale, ad assomigliarsi; vi è l'esigenza di revisionare l'impianto dei saperi formali; si pone l'esigenza di ridefinire la pratica didattica, i modelli e gli strumenti, così come il rapporto fra insegnamento e apprendimento della musica. Per compiere l'inversione è dunque indispensabile effettuare un trasferimento dall'impianto rigido della programmazione al regime flessibile del progetto in cui i saperi, i metodi e i soggetti vengono pensati come inseriti in un processo che non può essere dato a priori, ma che evolve, si sviluppa e si dà significato nel suo farsi¹⁵.

Il progetto congiunge, in questo senso, la dimensione reale, quella della situazione data di partenza e dei problemi in essa presenti, con la dimensione utopica che affida al futuro, al non dato, la realizzazione della forma pensata. Il non dato, il progettato, il non esistente della fase iniziale viene pensato, così, in previsione futura e viene prendendo forma nel suo progressivo compiersi. In questo modo si spiega l'approccio pedagogico come tensione di formazione, in questo modo si afferma la didattica come terreno della pratica riflessiva, in questo modo emergono le discipline come sistemi che danno senso all'esperienza. La musica dà, al pari delle altre discipline, senso alla realtà e dà senso alla identità di ogni essere nel mondo.

Nella sua specificità comunicativa, la musica si inserisce nel progetto euristico attraverso cui l'uomo interpreta il mondo e gli altri. La musica, al pari di altre discipline, è insieme educativa, cognitiva e formativa. Essa è didattica, ossia è terreno di conoscenza e di riflessione nella ricerca teorica e nella ricerca della pratica, riproducendo in questa maniera quel ciclo circolare che dall'esperienza riporta alla teoria per tornare all'esperienza. La progettazione della didattica disciplinare, infatti, parte dall'osservazione delle caratteristiche che una situazione iniziale lascia trasparire. Queste caratteristiche inizialmente prese in considerazione rappresentano la base di partenza della progettazione educativa, una progettazione che appunto è rivolta al futuro. Altro tratto che si ri-

15 Cfr. GENOVESE L., KANIZSA S. (a cura di), *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

cava è, sotto questa angolatura, la flessibilità consentita da una struttura di pensiero e di operazione avulsa dalla tendenza a oggettivare. Questo tratto respinge ancor più il classico modello della programmazione che ruotava attorno all'idea della trasmissione di saperi passivamente interiorizzata dal discente. Una pratica quest'ultima che non teneva neppure conto della dinamicità e del cambiamento come categorie dell'individuo e come caratteri del progetto, della ricerca, delle situazioni, delle discipline e della realtà. Il futuro era considerato come programmabile a priori seguendo i principi e le ferree regole della scienza e della razionalità tecnica: si poneva alle radici l'attenzione acritica all'esperienza determinando una deriva verso un'osservazione e una descrizione in termini oggettivi. All'esperienza si riversava stima unicamente in quanto campo dell'indagine e dell'applicazione di risultati da raggiungere e si escludeva parallelamente di considerare gli elementi non tangibili. La ricerca scientifica in questo campo ha invece palesemente provato la fondamentale importanza degli elementi "non tangibili" per l'influenza che esercitano sul processo formativo, sui processi cognitivi, sulla mente in generale, sui processi socio-emotivi e culturali¹⁶. Questa direzione ha preparato il terreno all'elaborazione delle teorie cognitive dell'apprendimento che concentrano la riflessione sulle modalità secondo cui la mente crea conoscenze e controlla tale processo. I processi mentali, comparati a quelli di un calcolatore, si legavano al modello di conoscenza come gerarchia in cui la conoscenza opera dal più semplice al più complesso, dal più concreto al più astratto.

L'individuazione nel campo dell'educazione musicale di una didattica guidata dalla riflessività nel corso dell'azione ha condotto naturalmente a tradurre questo approccio teorico nel tirocinio, inteso come lo spazio in cui praticare l'educazione musicale, realizzando una interazione che non separa i vari momenti della formazione ma che al contrario riesce a riunire l'intera esperienza formativa. Le elaborazioni costruttiviste in questo senso hanno contribuito al rinnovamento didattico, a quel rinnovamento che rappresenta la chiave del riconoscimento formativo della musica

16 Cfr. NIGRIS E., *Didattica generale*, Milano, Guerini e Associati, 2003, pp. 146-150.

nella scuola. L'introduzione del concetto dell'intelligenza individuale come momento di un processo più complesso di natura sociale, l'ingresso dell'idea di sviluppo cognitivo come espressione iniziale e soprattutto dipendente dalle interazioni sociali, la concezione del soggetto non come osservatore distinto dall'oggetto osservato ma come mediatore dell'oggetto grazie alla relazione con altri individui, sono elementi centrali del costruttivismo interazionista su cui si intende ripensare e ristrutturare la didattica della musica¹⁷.

La proposta di una didattica centrata sul tirocinio recupera aspetti importanti della teoria deweyana e riprende il riferimento al contesto culturale sostenuto fortemente dalle teorie strutturaliste di Bruner e ancor prima dagli studi condotti nell'ambito della psicologia culturale da Vygotskij. L'elemento centrale risiede nell'idea che alla base dell'apprendimento vi sia il "conflitto" come categoria equilibrante di cognitivo e sociale, come elemento del confronto. Dal dialogo scaturisce la consapevolezza delle differenze, che avvia la costruzione di nuovi strumenti cognitivi e attiva la rielaborazione delle idee proprie e di quelle altrui sotto la guida dell'insegnante-tutor il quale partecipa al processo di costruzione cognitiva predisponendo esperienze per facilitare la progressione graduale del processo di apprendimento.

Il contesto, nel nostro caso il laboratorio musicale, è l'orizzonte dell'interazione che permette di interiorizzare attivamente e in modo efficace i significati e gli strumenti dell'interazione stessa. In

17 Importanti, per un quadro generale sulle applicazioni delle teorie cognitive in campo didattico, sono i riferimenti a AUSEBEL D. P., *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., Milano, FrancoAngeli, 1978; VARELA F. J., *Scienze e tecnologie della mente*, Firenze, Hopeful Monster, 1987; BOTTERO E., *Il sapere didattico*, Bologna, Clueb, 2003; VYGOTSKIJ L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni superiori e altri scritti*, trad. it., Firenze, Giunti, 1978; DOISE W. e MUGNY G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1982.

Sul costruttivismo interazionista valgono le riflessioni nel citato volume di W. Doise e G. Mugny; valgono i riferimenti a BRUNER I., *La mente a più dimensioni*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1988; NIGRIS E., *Fare didattica per tutti*, Milano, FrancoAngeli, 2003; BERTOLINI P. (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; FRABBONI F., *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 1992.

questo senso, il laboratorio musicale può definirsi come luogo pedagogico, in cui si realizza una didattica centrata sulla costruzione cooperativa dei saperi guidata dal docente-tutor. È uno spazio ideale, è in altri termini un progetto cognitivo, ludico, vissuto¹⁸. Anche la tradizionale aula di lezione può trasformarsi in laboratorio, anche gli strumenti musicali possono essere sostituiti dalla voce, dai suoni e dai gesti¹⁹.

In ogni caso il laboratorio musicale nel suo significato primo prevede un'attrezzatura adeguata. Per quanto riguarda la scuola primaria, lo strumentario Orff resta l'arredo principale per un adeguato laboratorio nel senso stretto del termine. Questa dotazione consiste in un insieme di strumenti finalizzati ad una vera pedagogia della musica, ossia di strumenti atti a favorire la realizzazione di una reale esperienza musicale, sensoriale, fisica e percettiva nel bambino. Il musicista tedesco Orff, a tale scopo, inserì nella scuola che fondò a Monaco intorno negli anni '20 del secolo scorso determinati strumenti per l'educazione musicale dei bambini: in particolare, si trattava di strumenti a percussione alcuni dei quali a suono indeterminato, come ad esempio tamburelli, timpani, piatti, e alcuni a suono determinato, come metallofoni, xilofoni e glockenspiel. A questi nella presente realtà scolastica andrebbe aggiunto anche un impianto hi-fi con lettore CD. Gli strumenti, tuttavia, sebbene importanti non costituiscono l'elemento principale di un laboratorio: il laboratorio è infatti un luogo pedagogico, gli strumenti possono essere sostituiti dalla voce, dai gesti, da attrezzi costruiti all'occorrenza dagli alunni. Fondamentale di contro risulta il ruolo degli insegnanti che, dovendo essere guida e tutor dell'esperienza di apprendimento musicale dei bambini, devono possedere una specifica formazione iniziale e una adeguata formazione pedagogica e didattico-musicale.

A tal proposito, la Circolare Ministeriale n. 198 del 6 agosto

18 Cfr. DALLARI M., FRANCUCCI C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, pp. 65 segg. Per approfondire il concetto di laboratorio come spazio ideale e vissuto, si veda in particolare IORI V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

19 I movimenti possono produrre suoni anche senza alcun ricorso a strumenti. Si pensi, ad esempio, al battito delle mani o a quello dei piedi.

1999, introducendo la figura del *coordinatore del laboratorio di musica*, dà prova di una volontà di cambiamento che, alla luce della riforma dell'autonomia, accoglie l'esigenza di progettare la formazione sui bisogni effettivi del contesto. La questione della formazione degli insegnanti di musica risponde ad una esigenza di formazione generalizzata non solo nella scuola: è una presa di coscienza del fatto che ancora oggi agli insegnanti manca una preparazione didattico-musicale specifica. La Circolare Ministeriale n. 198 del 1999, prevedendo un insegnante esterno, esperto di processi formativi con competenze pedagogico-musicali, da affiancare all'insegnante curricolare risponde proprio a questo bisogno di formazione e, indirettamente, denuncia l'assenza di una formazione per gli insegnanti, adeguata sotto il profilo delle competenze richieste dalla odierna realtà scolastica. Anche per il percorso formativo degli insegnanti torna l'importanza della riflessività come elemento fondamentale e come competenza necessaria a una formazione professionale. Nel caso del docente, professionista riflessivo e soggetto attivo del processo di insegnamento-apprendimento, il setting formativo infatti applicherà il medesimo principio circolare della conoscenza finalizzato all'acquisizione di un saper fare che corrisponde all'essere in didattica dell'insegnante²⁰.

Pur fondandosi sulla circolarità del processo di conoscenza che riguarda anche il discente, dal punto di vista della formazione dell'insegnante l'acquisizione del saper fare musica assume un connotato fortemente relazionale, nel senso che per costui l'esperienza estetica che passa attraverso la sensazione corporea e l'affinamento del gusto non si chiude nel cerchio della sua formazione personale, ma deve essere inserita all'interno di una comunicazione dialogica, all'interno della relazione con gli allievi²¹. Ciò a mag-

20 BERTOLINI P. (a cura di), *Sulla didattica*, cit., pp. 27-43. Si veda inoltre sullo stesso tema BOTTERO E., PADOVANI A., *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, cit., pp. 117-123.

21 Sulla formazione degli insegnanti si rimanda in particolare a MASSA R., CERICOLI L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999; a BONETTA G., LUZZATTO G., MICHELINI M., PIERI M.T. (a cura di), *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum, 2002; a CRIVELLARI C., *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Roma, Armando, 2004.

gior ragione se, riprendendo il Documento del 1998 su *I contenuti essenziali per la formazione di base*, si ricorda che «non si tratta di fare della scuola un luogo di informazione sulla musica. Si tratta invece di farne una sede di esperienza acustica e musicale».

Il discorso intorno all'educazione musicale, trattata dal punto di vista degli insegnanti e della loro formazione, si diversifica a seconda che si parli di scuola di base, in particolare di scuola media inferiore, o di scuola dell'infanzia e di scuola elementare. In quest'ultima, in particolar modo, l'educazione musicale veniva assegnata a chi tra gli insegnanti risulti più preparato a svolgere questo compito. Questo era lo stato dell'arte sino al decennio scorso. Nel 1990 la legge n. 341 traduce in pratica l'esigenza di una formazione culturale e professionale degli insegnanti e istituzionalizza le Facoltà di Scienze della Formazione Primaria per i maestri e la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) per gli insegnanti della scuola secondaria. Prima della situazione istituzionale profilata da questa legge e del successivo avvio delle Facoltà di Scienze della Formazione Primaria e delle SSIS con i decreti delegati del 26 maggio 1998, l'educazione musicale nella scuola media e la musica nella scuola superiore erano affidate a chi tra i docenti si distingueva nelle ottime capacità di esecuzione musicale ma che non possedeva né formazione culturale, se non quella acquisita con la scuola media, né formazione psicopedagogica. Il problema che si pone a livello istituzionale per la preparazione degli insegnanti di educazione musicale e di musica è allora di prevedere percorsi formativi *ad hoc*, distinguendo tra una formazione iniziale e una formazione in servizio.

Nei corsi di laurea per i maestri delle scuole materne e delle scuole elementari l'inserimento di un insegnamento specifico di educazione musicale risponde alla necessità di fornire una competenza di base in campo musicale che il futuro maestro deve possedere per rispondere ai bisogni educativi dei bambini espressi in questo ambito. La competenza musicale dei maestri si articola in alcuni principali obiettivi e momenti formativi. In particolare, il raggiungimento di obiettivi specifici dell'educazione musicale richiede una consapevole considerazione di tutto quanto, a livello di idee, di significati e di valori, ruota intorno all'esperienza musicale. L'individuazione "consapevole" delle capacità, l'indicazione dei bisogni e la verbalizzazione dell'esperienza, con le aspettative

e con i valori associati alle pratiche sonore e musicali, costituiscono gli elementi a partire dai quali progettare percorsi formativi rispondenti nei contenuti, nei metodi e nelle finalità alle reali motivazioni degli allievi della scuola dell'infanzia e della scuola elementare. Si determina, implicitamente, la necessaria relazione tra obiettivi e ambiti diversi cui risulta legata l'esperienza musicale. L'ambiente, la corporeità, la voce, gli strumenti, la notazione si legano così a obiettivi che, progressivamente raggiunti attraverso il ricorso al gioco in particolare nella scuola dell'infanzia e in quella elementare, hanno lo scopo di condurre verso una graduale presa di coscienza e verso un uso sempre più consapevole del linguaggio musicale.

L'educare alla musica passa, in tale prospettiva, attraverso l'educare con la musica: è una pratica che coinvolge il bambino nella globalità del suo essere durante la sua esplorazione e organizzazione del mondo. A conferma di ciò, va sottolineato che già la prima esperienza con i suoni implica un coinvolgimento che va oltre il semplice udito: la parola, in cui il bambino si mostra già competente, aiuta a facilitare lo sviluppo dell'abilità ritmico-musicale. Si vede bene, dunque, che non è solo il campo dell'espressione verbale ad essere chiamato in causa, ma è tutto il corpo mosso ad esprimersi: il ritmo è vissuto con il corpo mediante il coordinamento audio-motorio. Nelle fasi seguenti, dall'espressione corporea si accede a quella grafico-strumentale che, in una pratica didattica con il ricorso al gioco, può tradursi in una rappresentazione grafica dei rapporti di spazio-tempo e in una rappresentazione sonora degli stati d'animo. L'approdo alla melodia è il momento che realizza una sintesi delle attività precedenti e in cui si ha chiara prova della valenza multisensoriale dell'esperienza musicale.

Quest'ultima è comprensione degli elementi formali ed è nel contempo produzione motoria, conoscenza degli strumenti, rappresentazione grafica, espressione sonora degli stati d'animo, invenzione di melodie, è atto creativo e innovativo. Il testo musicale è allora espressione del bambino che lo interpreta e lo rappresenta. E nel far ciò il bambino legge, comprende se stesso e infine si rappresenta. Si aprono gli orizzonti illimitati delle relazioni intersoggettive che si attivano grazie all'esperienza musicale. Da qui occorre ripartire sulle tracce di una teoria e di una pratica dell'educazione musicale valorizzate nella loro intima e potenziale funzio-

ne di rinnovamento sociale e culturale e, in un'espressione, di educazione interculturale.

3. Natura plurale e valore interculturale dell'educazione musicale

La società odierna, dell'informazione e della conoscenza, racchiude una molteplicità di significati e invoca la "formazione" come requisito vincente, come elemento decisivo dello sviluppo, del benessere, della crescita dell'uomo e del pianeta. La formazione come bene materiale e immateriale, fattore di emancipazione e realizzazione umana, diventa al tempo stesso strategia e necessità per ciascun individuo che è chiamato a fronteggiare la problematicità e che, dunque, per affermarsi in quanto persona e in quanto cittadino planetario deve sviluppare le proprie potenzialità. L'uomo in questo particolare momento storico deve essere capace di atti innovativi e trasformativi, capace cioè di adeguarsi alla flessibilità e al cambiamento continuo, capace di dialogare con la pluralità dei linguaggi e delle culture. La musica appartiene al poliedrico universo delle forme attraverso le quali l'uomo comunica: è cioè linguaggio e, come espressione comunicativa umana, è formazione.

Questi passaggi, che dalla musica come linguaggio approdano all'analogia musica/formazione, si spiegano in virtù della considerazione che ogni atto comunicativo svolge una funzione paideutica nel momento in cui, stabilendo una relazione tra soggetti e tra costoro e il mondo, esorta ad una riflessione che per l'appunto è formativa, in quanto trasformativa. Nel suo essere linguaggio, la musica è uno strumento con cui l'uomo legge, interpreta e trasforma la realtà. E in virtù di ciò, il suo contributo formativo per l'uomo di oggi, immerso in un mondo ancor più che in passato plurale e dai contorni soggetti a plurali interpretazioni è indiscutibile. Musica è linguaggio. Musica, tuttavia, non è linguaggio universale: tutte le società, tutte le culture, tutte le generazioni infatti hanno elaborato ed elaborano un proprio linguaggio musicale, un linguaggio con specificità proprie di ritmi, di regole, di suoni e di significati. Questo aspetto espone la musica a svolgere nella realtà sociale globale e globalizzata il ruolo di educazione in prospettiva

interculturale. In altri termini, è chiara la definizione della musica come strumento di comprensione del multiculturalismo che caratterizza lo scenario odierno ed è chiara in considerazione della sua funzione di facilitare non solo l'incontro ma anche e soprattutto la conoscenza tra gruppi sociali e tra le culture di cui le diverse forme musicali sono espressioni²².

La registrazione lineare, generalmente condivisa, della importanza che la musica ha nella vita di tutti gli uomini ha fatto sì che essa divenisse argomento di maggiore considerazione nell'ambito delle discipline sociologiche e, come si è sottolineato, della pedagogia come scienza della formazione. Il rinato interesse della sociologia, tuttavia, non ha sanato le lacune dell'approccio parziale di tante ricerche che alla musica si sono rivolte con un'attenzione indiretta: la musica allora diveniva occasione di indagine per parlare di altro, ad esempio per discutere della condizione giovanile o di cultura in generale, o per trattare questioni specialistiche, rivolte ad un pubblico colto. Il medesimo ritratto vale, come si è visto, per la pedagogia che solo negli ultimi anni ha guardato all'educazione musicale nell'ottica della formatività e della più complessa formazione estetica con l'effetto che la pedagogia ha recuperato l'idea di arte come conoscenza sensibile e la musica si va inserendo sempre più a pieno titolo nell'esperienza umana come via interpretativa e conoscitiva, liberandosi dal soggettivismo che aveva scisso pensiero e pratica artistica.

In sincronia con la riscoperta in termini rinnovati dell'indagine sociologica per il legame tra musica e giovani, l'interesse della ricerca su questo aspetto ha determinato uno squilibrio nella lette-

22 La prospettiva interculturale dell'educazione musicale fa leva su un preciso e determinato concetto di interculturalità, centrato sulla dinamicità delle relazioni tra gruppi sociali che si sviluppano sul confronto, sullo scontro, sul conflitto da cui si ingenera un processo complesso di conoscenza reciproca. Questa accezione di intercultura è antitetica rispetto alla diffusa e indiscriminata accettazione dell'«altro» in nome di un falsamente egualitarismo tendente all'appiattimento: «il risultato finisce per diventare che l'apparente uguaglianza, assenza di gerarchie, marca invece come poveri e selvaggi certi prodotti culturali a fronte di altri». Si veda STAITI N., ««Tutto è zuppa»? Musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica», in *Il Saggiatore musicale*, X, 2003, pp. 135-149.

ratura, una parzialità che ha privilegiato la dimensione della fruizione e dell'ascolto musicale da parte dei ragazzi. David Riesman, a tal proposito, già nel 1950 iniziava a parlare di "industrializzazione della musica" come processo irreversibili facilitato dagli sviluppi della tecnologia: nasceva un vero e proprio mercato musicale²³. Dalle parole e dalle espressioni con cui gli intervistati rispondevano al questionario proposto dallo studioso americano si evince un dato interessante per la riflessione pedagogica: la musica iniziava a ricoprire nella società un ruolo nuovo e assumeva un significato più articolato. Nella società americana, ma potendo estendere il discorso alla realtà in generale anche di altri Paesi occidentali, la musica si affermava come mezzo di identificazione nel gruppo e come fattore di conformismo. Un discorso pedagogico in senso interculturale non può non prescindere da quanto emerge da questa indagine e non può non trascurare questa nuova veste dell'esperienza musicale alla luce dell'esigenza di rifondare il curriculum formativo sul concetto che «La musica, nel complesso e articolato sistema dei codici, rappresenta, in forma privilegiata rispetto agli altri, quello che la comunicazione interculturale è in grado di promuovere e sviluppare. Suoni e ritmi, infatti, superano i confini geografici, abbattano le barriere etniche, consentono vicinanze e incontri al di là delle differenze linguistiche e religiose, sociali e culturali»²⁴.

Dall'indagine di Riesman, in altri termini, emergeva che nel determinare gli interessi musicali dei giovani risuonasse forte la loro volontà di adattarsi al gruppo dei pari; come ad affermare che i giovani accomodavano i loro interessi e i loro gusti alle tendenze musicali del momento²⁵. Questa panoramica dimostra

23 Cfr. RIESMAN D., *La folla solitaria* (1953), trad. it., Bologna, il Mulino, 1999. Si veda, per uno sguardo generale, il volume di ATTALI J., *Rumori. Saggio sull'economia politica della musica*, trad. it., Milano, Mazzotta, 1978.

24 PINTO MINERVA F., *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 87.

25 Cfr. RIESMAN D., *op. cit.*, p. 143: «[...] le collezioni di dischi sembravano essere uno dei modi in cui gli adolescenti consolidavano l'affinità con il gruppo; [...] gli adolescenti mostravano un'ansia profonda per la paura di non aver le preferenze «giuste». Quando ebbi l'occasione di intervistare un gruppo, notai che i singoli membri si guardavano intorno all'affermare ciò che gli altri pensassero, prima di comprometersi su una canzone o un disco particolare, se

chiaramente che la significatività della musica non è unicamente limitata alla musica in sé, alla musica fine a se stessa, ma alla forza sociale attiva che essa rappresenta e che diventa un corredo indispensabile per la vita e per l'inserimento nel contesto sociale²⁶. A ragione, dunque, si parla di «valenza transattiva» che fa della musica un ambito di comunicazione interculturale per eccellenza in quanto luogo di incontro tra culture diverse. Se ci soffermiamo su alcuni generi musicali, riscontriamo che la musica, in modo particolare in alcune sue forme quali il *jazz*, il *blues*, lo *spiritual*, ha invertito la tradizionale gerarchizzazione del potere facendo leva sulla condivisione emotiva e comunicativa, attraverso un dar voce alle culture subalterne e oppresse. Si pensi alla riscoperta di alcuni tesori della musica nera o dell'arte africana e precolombiana: alle «odalische» di Matisse o ancora oggi alle musiche di Youssou N'Dour che sono un chiaro esempio di sincretismo e di dialogo culturale. Nel caso del *jazz*, inoltre, va aggiunto che esso è un caso emblematico di espressione musicale originatosi all'interno di un contesto di «incontro»: questo genere è legato al fenomeno migratorio, si lega al dramma dello sradicamento, della diaspora nera e della deportazione di milioni di africani nelle Americhe. Denuncia, più di altri, nella sua intima struttura il legame con l'identità e con la storia di un popolo ed è nel contempo l'esempio di come, nell'evolversi della storia e dei tempi, il ritmo originario si sia intrecciato con tradizioni musicali e culturali differenti.

Pur nel correre dei tempi, il *jazz* conserva il carattere simbolico iniziale e, ancor più nei tempi recenti, è passato ad interpretare le ragioni della protesta, il suo significato di musica di rottura e di risentimento che ha coinvolto e coinvolge quella parte della popolazione che in America si oppone al potere costituito. L'intreccio culturale, inoltre, è costatabile nella varietà di forme che si sono originate dai suoi ritmi originali: si pensi agli arrangiamenti dello *swing*, del *free jazz* californiano, del *rhythm and blues*, del *rock* e,

non su un genere musicale – per esempio quello sinfonico o la musica da ballo – rispetto al quale potevano essere certi delle reazioni del gruppo».

26 Importante risulta il riferimento al contributo di DEL GROSSO DESTRIERI L., *La sociologia, la musica e le musiche*, Milano, Unicopli, 1988.

ai giorni nostri, del *rap*. Tutte espressioni queste che rimandano alla consapevolezza di quanto un vissuto musicale rinvii alla memoria delle diverse esperienze umane. L'attenzione si focalizza sui binomi musica/cultura e musica/identità a voler confermare la plurale valenza interpretativa della musica. Musica sta per esperienze, per pratiche, per teorie, per prodotti, per tradizioni, complicando in tal modo il discorso che su di essa si compie in una prospettiva pedagogica e didattica²⁷.

È proprio in questo campo, infatti, che si è acuita la tendenza a considerare unicamente l'elemento estetico. Ripensare la musica in educazione prende avvio necessariamente dal bisogno di superare questa limitazione: punto di partenza è ripensare la musica all'interno di un'analisi nuova, in chiave costruttivistica, sul sistema di conoscenza, tesa a rivalutare il carattere funzionale del "fare musica" e della partecipazione attiva dei soggetti agli eventi musicali nei diversi contesti di comunicazione-espressione. Cambia, di conseguenza, la finalità dell'educazione musicale che non mira tanto alla trasmissione di regole del suo linguaggio codificate nei capolavori del passato e della tradizione "colta", ma alla progettazione di percorsi musicali tesi allo sviluppo delle potenzialità creative di ciascun allievo che partecipa alle attività e alle esperienze di fruizione e di produzione di eventi musicali. Dalla programmazione educativa si passa alla progettazione formativa, segnando l'inizio di una rivoluzione culturale in seno al modo di concepire la formazione e insieme la musica.

In questo senso, il progetto si appoggia necessariamente a teorie e si riferisce per forza a modelli, ma non traslascia i bisogni reali e i desideri degli allievi. Il progetto non è programma, vale a dire che il progetto non è uno strumento di trasmissione disciplinare. La sua finalità non è di insegnare la musica ma di insegnare a fare uso delle conoscenze musicali per entrare in relazione con gli altri e con gli altri mettere a frutto tutte le potenzialità in vista dell'evoluzione di ciascuno e della trasformazione migliorativa della realtà. Il contesto, la scuola, il laboratorio musicale diventano tan-

27 Cfr. SANSUINI S., *Pedagogia della musica*, Milano, Feltrinelli, 1976. Si veda anche il volume di CANE G., MORELLI G., *Musica senza padri. Apprendimento della musica e limiti della pedagogia musicale*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1976.

ti spazi di ricerca e di creazione di forme collaborative e democratiche, in cui interagiscono i soggetti e gli elementi caratterizzanti la loro cultura. È sulla base di questa nuova impostazione che l'insegnamento della musica assume *naturaliter* un abito interculturale, poiché non pone in ordine gerarchico le diverse culture ma facilita l'accoglienza, muove alla conoscenza reciproca e, dunque, conduce all'integrazione²⁸.

L'insegnamento musicale, pensato come progetto educativo, è tutto fondato sull'incontro e sulla relazione intersoggettiva, sulle relazioni interpersonali che sono relazioni tra identità diverse. È questo il significato del binomio musica/identità che rafforza la tensione interculturale di questa disciplina, là dove anche al concetto di identità occorre applicare le categorie di cambiamento e di evoluzione, che valgono per l'uomo, che valgono per la società, che valgono per la conoscenza e che valgono per la scienza. L'identità è l'esito di un processo di costruzione e di cambiamento continuo, è il processo attraverso il quale l'uomo realizza se stesso, scoprendo sé, riconoscendo l'altro e riconoscendo il mondo. È l'identità che permette a ciascun individuo di integrarsi in modo equilibrato nella realtà ed è l'identità che in questa prospettiva richiama l'idea di processo costruttivo e cognitivo. Richiama cioè il processo di umanizzazione, durante il quale l'uomo è chiamato a costruire e a mettere in pratica la sua identità. Una costruzione conflittuale che richiede impegno, che esige rispetto e responsabilità, ma che soprattutto si fonda sulla libertà propria e sul riconoscimento di quella altrui: l'uomo deve imparare a vivere e deve imparare ad essere²⁹. In ogni situazione e in ogni momento della sua esistenza l'uomo è chiamato a fare delle scelte: vale per l'educatore e vale per l'educando, partecipi trasmettitori di contenuti e di valori³⁰. Se, dunque,

28 Si rimanda, in particolare, per approfondire questo aspetto, a BIANCONI L., *La musica al plurale*, in questo volume, e a SMALL C., *Musica educazione società*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1982.

29 Nel rapporto UNESCO del 1996 curato da Jacques Delors venivano indicati i quattro pilastri dell'apprendimento e della scuola: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere. Cfr. FAURE E., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997, p. 79.

30 Importante il riferimento a DALLARI M., *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

si considera l'educazione musicale come il luogo ideale dell'incontro tra persone e tra identità diverse e, se si pensa all'educazione musicale come allo spazio ideale in cui l'integrazione tra persone e identità è considerata in vista di uno sviluppo comune, allora l'educazione musicale manifesta tutto il potere del suo ruolo nella costruzione dell'identità umana e si traduce in ultima analisi in una educazione alla pace e all'amore. Il riferimento all'identità come processo, mai predeterminato e statico, ma che evolve e prende forma *in fieri*, è di fondamentale importanza nella prospettiva di una educazione interculturale, e di una educazione musicale interculturale in special modo, che esige da parte di ogni soggetto coinvolto la capacità di cambiare, di aprirsi a nuove ipotesi, di riconoscere il diverso senza arroccarsi sulle proprie acquisite posizioni, valorizzando le differenze.

Nello specifico ambito dell'educazione musicale, dal riferimento all'educazione come incontro e sviluppo di identità diverse si evince l'importanza che viene a ricoprire il rapporto tra il soggetto e la musica nella realtà concreta, un rapporto che in realtà è evidente già nella vita embrionale del bambino. Nei mesi che precedono la nascita, infatti, il bambino si trova immerso in un "contesto" di suoni e di ritmi che poi influenzeranno sulla mente e sul corpo. Influiranno e andranno a risultare determinanti nelle prime esperienze con i suoni per la formazione del senso ritmico e del senso musicale, così come le prime esperienze con i suoni risulteranno condizionanti nello sviluppo del linguaggio.

Nella progettazione educativa e nella pratica didattica le esperienze musicali dei primi anni di vita del bambino risultano di fondamentale importanza. Queste devono essere ricostruite, analizzando il vissuto personale e il vissuto culturale di ciascun allievo. Questo lavoro di scavo e di ricostruzione è determinante per individuare i valori formativi attribuiti alla musica e richiede di soffermare l'attenzione sui luoghi comuni che tendono a stereotipare e ad allontanare dalla lettura interculturale di simile educazione. Accade di frequente ascoltare talune frasi fatte del tipo «la musica è solo puro divertimento»: sono queste generalizzazioni e stereotipizzazioni a rendere difficile, se non impossibile, una considerazione interculturale dell'educazione musicale. Si pensi, ancor più, al difficile compito di individuare conoscenze e abilità che delineano le identità musicali, tanto difficile che si è spesso risolto in altri luoghi comuni

secondo i quali la musica è «una cosa per pochi dotati»: nella realtà scolastica ciò si è tradotto con l'esclusione di quanti con facilità erano ritenuti "stonati" perché non conformi alla regola.

I vissuti sono strettamente congiunti all'ambiente e alla cultura di ciascun individuo³¹; la loro conoscenza in ambito educativo rappresenta dunque una situazione di partenza all'interno di un contesto e di un percorso formativo in cui alla musica si riconosce il ruolo di veicolo privilegiato di relazione, di scambio e di integrazione in vista di una crescita reciproca di tutti i soggetti coinvolti. Conoscere i vissuti personali è anche e soprattutto conoscere l'identità, le idee, i valori, i significati che ciascuno nutre nei confronti della musica. Appare chiaro l'invito a cui sono chiamate la pedagogia e la didattica nel progettare modelli e percorsi operativi che favoriscano la crescita e il cambiamento. Al centro di questa inversione si trova la necessità di ripensare la modalità operativa per l'organizzazione delle attività formative e le strategie per riscoprire la valenza comunicativa interculturale della musica.

La questione dell'identità, che scaturisce da un modo rinnovato di concepire la funzione della musica nella sua congiunzione con il mondo valoriale e culturale e con la realtà sociale in cui essa si origina, diventa centrale nell'economia del nostro ragionamento. Il tema dell'identità, che tuttavia corre il rischio di trascinare equivoci e faziosità, va inserito all'interno del processo di riforma vissuto dalla scuola e del ripensamento del valore formativo della musica sotto il profilo linguistico, sul piano socio-culturale, dal punto di vista cognitivo e affettivo. Parlare di musica significa in questa prospettiva parlare di una cultura e di una civiltà che sulla musica e attraverso la musica hanno fondato la propria storia e la propria identità³². Il *vissuto* e le *competenze* sono riferimenti

31 Cfr. DELLA CASA M., *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli, 1985.

32 Tra le funzioni formative riconosciute all'educazione musicale è fondamentale quella identitaria. Giuseppina La Face Bianconi, a tal riguardo, fa menzione di cinque funzioni: quella cognitivo-culturale, quella critico-estetica, quella affettiva, quella linguistico-comunicativa e quella identitaria. L'importanza di quest'ultima è ribadita «perché spinge il discente a prendere coscienza della propria tradizione culturale, ma nel contempo, grazie agli apporti dell'et-

per riprogettare i percorsi pedagogici e didattici della musica. Se si trasferiscono questi assunti in ambito educativo-scolastico, il problema è di individuare le vie che possono rendere formativo l'insegnamento della musica, i percorsi e gli obiettivi dell'educazione musicale. Le prime esperienze con i suoni e con la musica prevalentemente vissute nell'ambito della famiglia, i significati elaborati intorno a queste esperienze e connessi all'ambito sociale, le *competenze*, ossia le conoscenze e le abilità acquisite in ambito musicale attraverso la pratica scolastica o nella quotidianità extrascolastica costituiscono l'identità musicale e vanno ad inserirsi all'interno di una metodologia che fa leva sul metodo autobiografico attraverso il quale si scava per far emergere la cosiddetta "traccia musicale". Si ricostruisce così nella propria autobiografia la storia della costituzione della traccia musicale e dei rapporti tra essa e la vita personale. Ricostruire la propria vita aiuta a comprendere i propri meccanismi di funzionamento cognitivo, dal momento che si attiva la riflessione sulla costituzione della propria identità e sui mutamenti nel corso della storia di sé e degli altri. In riferimento alle esperienze musicali, con il metodo autobiografico il bambino ricostruisce e valuta i cambiamenti nei gusti musicali e li collega alle trasformazioni più generali della propria persona.

Il bambino deve essere guidato a ragionare sul suo rapporto con la musica, sia nella prospettiva dell'ascolto sia in relazione alla funzione nella propria giornata sia in riferimento alle "passioni" per uno strumento. Il metodo autobiografico è per eccellenza una strategia che facilita l'incontro e il confronto tra noi e gli altri, dal mo-

nomusicologia, lo induce alla conoscenza e al rispetto delle altre tradizioni e delle altre culture; pertanto questa funzione, ancora più delle altre, si lega alla funzione culturale e si colora fortemente di socialità ed eticità». Così spiegava La Face Bianconi Giuseppina nella relazione introduttiva dal titolo "Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade aperte" del Convegno internazionale su *Educazione musicale e formazione* tenutosi a Bologna nei giorni 12-14 maggio 2005.

Si veda sul tema, in particolare, DELLA CASA M., *Educazione musicale e curriculum*, cit., p. 20. Nella premessa sulla «Musica» nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del settembre 2007 sono menzionate sei funzioni formative: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, emotivo-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica.

mento che stabilisce una relazione continua tra le diverse identità musicali. Le proposte didattiche in tale direzione possono essere varie. Si possono invitare i ragazzi a presentare a turno ai compagni una canzone che li emoziona, a spiegarne le ragioni della sua rappresentatività: la canzone potrebbe rappresentare un lato del carattere del ragazzo, potrebbe in altro modo ricordare un evento importante per la sua vita, un modo di vedere il mondo. Allo stesso tempo si potrebbe lasciare ad altri il commento del brano scelto.

Questo metodo segna dunque un'inversione da una didattica fondata principalmente sui contenuti a una didattica fondata sulle esperienze e sugli eventi significativi per i soggetti in formazione³³. Esperienze significative e condivise sono per l'appunto i vissuti, sono le vicende personali di ciascuno. Questa nuova prospettiva che fa incontrare i vissuti e valorizza le diversità, attiva una pratica di insegnamento e apprendimento a partire dalle esperienze³⁴.

33 Si rimanda a DERIU R., *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, Torino, EDT, 2004 e a LA FACE BIANCONI G., "L'educazione musicale", in *Riforma e Didattica tra formazione e ricerca*, X, 4, 2006, pp. 35-37. Per un quadro generale si veda, inoltre, MARTINI B., *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Bologna, Pitagora, 2000.

34 Gli obiettivi vengono ripensati e riletti in termini di competenze. In DELLA CASA M., "La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità", in *Il Saggiatore musicale*, X, 1, 2003, pp. 126-127, riflettendo sull'impianto curriculare dell'educazione musicale e sulla sua necessaria rispondenza ai principi di coerenza e di unitarietà nei vari cicli, l'Autore schematizza quelli che considera gli obiettivi prioritari: «A me sembrano cruciali i seguenti obiettivi:

- sull'asse critico-comprensivo:
 - ascoltare in modo critico e con strategie appropriate brani di diversa epoca, genere e stile;
 - cogliere nei brani ascoltati le caratteristiche costruttive, sonore e stilistiche fondamentali, dandone anche un'interpretazione e una valutazione motivate;
- sull'asse pratico-produttivo:
 - eseguire, da soli e in gruppo, brani vocali e strumentali di difficoltà adeguata, appartenenti a vari repertori;
 - produrre in modo controllato semplici elaborati musicali (anche in forma di improvvisazioni e arrangiamenti);
- sull'asse storico-contestuale:
 - sapersi orientare nel sistema della storia e della geografia musicale, così da realizzare una comprensione di opere e autori che tenga conto dell'orizzonte in cui tali autori hanno agito e in cui le opere sono state create;

Un'esperienza musicale di notevole interesse, come si è sottolineato, è la musica nera che, sotto l'aspetto dei linguaggi e dei temi narrativi, simboleggia una risorsa per la realizzazione di uno spazio didattico interculturale e, in modo particolare, per sviluppare il pensiero plurale o migrante.

L'analisi della musica nera favorisce l'acquisizione della consapevolezza dello scambio e del gioco di interferenze tra musica nera e musica bianca, mette in risalto le differenze, gli elementi di originalità e le contaminazioni reciproche che hanno dato luogo a forme nuove. Si ricostruisce la storia del popolo nero, la storia del loro sradicamento forzato e si comprende il valore che essa ha per conoscere le vicende di un popolo deportato e destinato alla feroce schiavitù.

Di qui è possibile mettere gli allievi nella condizione di scoprire la complessità della cultura dei neri-americani e dei loro moduli espressivi e musicali dai quali la civiltà bianca ha attinto e ha ricreato nuove espressioni. Il dramma degli schiavi neri in America è di straordinario interesse nell'educazione interculturale. Questa storia lascia trasparire le due tendenze contrapposte e al tempo stesso congiunte che si sentono impresse nelle espressioni musicali, a livello linguistico e religioso: da una parte si scorge la tendenza dei bianchi a cancellare ogni traccia di memoria e di storia; dall'altra parte risalta la resistenza e lo sforzo dei neri a mantenere viva la memoria nelle diverse forme espressive.

Il dramma dello schiavismo è, a ben guardare, il dramma dell'identità dei neri. Il problema dei neri in America sino ad oggi si è radicato all'interno della lotta per i diritti civili, una lotta difficile e comunque ancora fortemente repressa. Il nero schiavo africano e il nero che oggi è cittadino americano sono due realtà diverse: la musica, in modo particolare il *jazz*, è il segno di questa differenza, ricostruisce il passaggio di condizione e si afferma, in virtù di ciò, come strumento per ridefinire l'identità nuova degli afro-americani, evidenziando al tempo stesso la sua caratterizzazione di sintesi di elementi e culture diverse. La musica *jazz* è, in altri ter-

- cogliere le relazioni fra le espressioni musicali e i contesti socio-culturali in cui si producono, nonché le relazioni con le altre arti e le manifestazioni del pensiero».

mini, uno spazio del meticciato e del sincretismo, è un *medium* culturale: «essa mette in relazione Africa ed Europa, oralità e scrittura, arte e intrattenimento, tecnologia e ritualità dando vita ad una delle più importanti musiche del Novecento, in grado di non perdere la sua matrice ma di trasformarsi, al contempo, in un linguaggio universale»³⁵.

Gli schiavi vivevano in America senza poter parlare le lingue native, senza aver potuto portare dalla madre patria né manufatti né strumenti musicali³⁶. Eppure, nonostante la ferrea volontà di cancellazione praticata dai bianchi, questi schiavi non solo non persero la loro identità, ma al contrario la conservarono vitale e influenzarono il *modus vivendi* degli oppressori. Questo processo testimonia come gli afroamericani seppero conservare e trasformare, pur senza gli strumenti musicali e in un contesto diverso da quello di origine, alcuni elementi, alcune caratteristiche e le funzioni originarie di questo genere. La collettività, la ritualità, la poliritmia, elementi della funzione sociale della musica africana, vissero nel nuovo contesto americano. L'esempio riportato mette in evidenza il ruolo di mediazione che lo spazio-musica ricopre: la mediazione è data proprio dalla capacità di conservare in un contesto nuovo, creando una nuova realtà che tuttavia non ripudia origini e radici. Queste, infatti, nel caso degli schiavi africani hanno continuato a vivere, innovandosi e contaminando altre culture e favorendo una loro evoluzione³⁷.

L'esempio del *jazz* chiarisce l'assunto che muove la presente riflessione: si tratta di un esempio paradigmatico per sostenere come attraverso la musica si risalga direttamente alla cultura e al mondo valoriale ed è paradigma di come sia possibile ricostruire la storia degli incontri e degli intrecci tra linguaggi e identità musicali che sono intrecci tra popoli e tra culture, forieri di contami-

35 ONORI L., "La musica come linguaggio interculturale: il jazz", in M. FIORUCCI (a cura di), *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, Roma, Armando, 2004, p. 118.

36 Cfr. MALCOLM X., *Sulla storia degli afro-americani*, trad. it., Roma, Saponà e Savelli, 1970.

37 Fra i numerosi studi, si veda in modo particolare il volume collettivo curato da O'MEALLY R.G., *The jazz cadence of american culture*, New York, Columbia University Press, 1998.

nazioni e arricchimenti reciproci. La cultura americana ad esempio, e non solo quella prettamente nordamericana, ha fortemente risentito degli influssi e dei riflessi della cultura del continente nero: si pensi al cibo, alle strutture sociali, al linguaggio ad esempio, e al linguaggio musicale in modo particolare, a quel *jazz* che ha avuto tanta ascendenza sulla musica leggera americana. Nell'America delle contraddizioni, tra libertà e propaganda, tra pluralità e razzismo, questo genere musicale si è imposto come laboratorio in cui si elaborava una sintesi tra elementi di origine europea e quelli dalla matrice africana. Si pensi agli innumerevoli interscambi con la musica caraibica o con quella brasiliana, incroci dai quali scaturiscono il *calypso*, il *reggae*, la *salsa*, la musica *latina* in genere. Tutta la musica afroamericana risente degli elementi musicali e dei temi narrativi africani: ciò a dire che dall'Africa al Nuovo Mondo persistono tendenze e ritmi musicali, credenze e modi comunicativi come memoria culturale africana.

Il modulo espressivo del *call and response*, tipico della musica rituale nera, continua a caratterizzare le forme musicali di discendenza afroamericana: ciò per un verso indica il segno della conservazione e della tradizione di pratiche africane originarie, per un altro verso rappresenta lo specchio di un modo di comunicare che è, dunque, strumento per conoscere e rappresentare la realtà, il sistema di credenze, l'universo dei valori e quello dei gesti rituali. In altri termini, queste forme espressive non sono che l'immagine del sistema di conoscenze attraverso cui le popolazioni africane hanno letto e interpretato il loro mondo e la realtà nuova che li accoglieva³⁸.

Il *ring shout*, che era la danza rituale che gli schiavi neri prati-

38 Di estrema importanza risultano gli studi sul *ring shout*, una forma di danza rituale considerata da una fitta schiera di musicologi e critici letterari e musicali come la forma di danza attraverso cui gli schiavi africani d'America affermavano la loro appartenenza culturale alla madre patria. Si rimanda sul tema in particolare ai saggi di Floyd e tra questi a "Ring Shout! Black Music, Black Literary Theory, and Black Historical Studies", in *Black Music Research Journal*, 11, 1991, pp. 267-289. Tra i numerosi saggi e scritti sul tema, per una sintesi complessiva, si rimanda in particolare a CAPORALETTI V., *La definizione dello swing. I fondamenti estetici del jazz e delle musiche audiotattili*, Teramo, Ideasuoni, 2000.

cavano di nascosto, si caricava di valenze simboliche di non poco rilievo a ulteriore conferma della relazione tra musica e cultura, al punto che alcuni studiosi hanno elaborato la tesi che vede in questa particolare danza il DNA della cultura e della musica afroamericana³⁹. Se si passa ad analizzare gli elementi costitutivi, i temi e il sistema espressivo, si scorgono caratteristiche che contribuiscono a rinforzare questa tesi. Nel repertorio narrativo emergono alcuni temi ricorrenti che sono simbolici e significativi delle condizioni esistenziali degli afroamericani: il tema folclorico ad esempio del *Signifying Monkey*, degli espedienti della scimmia che non vuol farsi catturare dal re della foresta, riprende e sviluppa in termini favolistici le difficoltà degli schiavi di fronte gli oppressori bianchi.

Elementi come il dialogo, il miscuglio di oralità e scrittura, il sacro e il profano, la musica e la danza, il trittico danza/percussioni/canto, sono parte integrante della produzione musicale afroamericana e simboleggiano un mondo culturale che dà molta importanza alla collettività e alle relazioni umane. Nella musica si rintraccia la cultura di un popolo e, con essa, si ritrovano le strutture mentali tradotte nella pratica, nella musica e nel suono.

Se ci si rivolge poi a guardare poi gli elementi tecnici, quelli squisitamente legati ai cicli ritmici e all'organizzazione sonora, ci si accorge che il *jazz* preso a paradigma della articolata storia di incroci e contaminazioni culturali, è di per sé un laboratorio interculturale, ossia è espressione di intercultura già nei propri principi cardine e nel suo spirito ritmico: poliritmico, comunicativo, egualitario, collettivo ma al tempo stesso capace di far esprimere a ciascuno la propria creatività, la propria libertà in consonanza con quella altrui senza che si determinino gerarchie o intenti di sopraffazione. La congiunzione fra corpo e anima, insita nella importanza della vocalità, fa sì che il suono sia la voce interiore che, nel contempo, è voce collettiva in cui il singolo si inserisce trovando però una sua originalità: il modello viene assimilato e reinterpretato liberamente. Alla medesima circolarità tra il singolo e la collettività corrisponde la responsorialità del *jazz* e di tutte le sue forme di

39 Si fa riferimento alla teoria di Floyd e alla tesi di Stuckey. Cfr. FLOYD JR. S.A., *op. cit.*; STUCKEY S., *Slave culture: Nationalist theory and the foundations of black America*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1987.

mutazioni, responsorialità che è tratto distintivo della musica africana. Nei canti di lavoro, ad esempio, il più anziano guidava l'esecuzione, così avveniva nelle chiese nere là dove il singolo, il *Preacher*, introduceva e conduceva il coro. Questo schema di domanda e risposta, che stabiliva una comunicazione diretta tra l'individuo e il gruppo, è anche un modo di coinvolgere direttamente chi ascolta: si pensi alla musica sacra e alle esecuzioni nelle chiese nere in cui anche il pubblico si stringe in cerchio.

In questo senso, il *jazz* esplicita la relazione fra musica e vita e lo fa in virtù di un altro suo tratto essenziale: l'improvvisazione «la quale non va equiparata – e il jazz ce lo insegna in maniera equivoca – all'arbitrio estemporaneo e allo spontaneismo *naïf*. L'improvvisazione nel *jazz* è un atto creativo disciplinato, regolato, controllato. Il discente ne ricava una consapevolezza basilare: la 'creatività' non è sinonimo di estro impulsivo, non germoglia dal nulla; al contrario, si nutre di tecniche e dati acquisiti che vengono costantemente rielaborati e ristrutturati. Non è dunque avulsa dall'applicazione, dalla disciplina, dall'autocontrollo»⁴⁰. Il solista *jazz* non esegue in modo programmato un testo, il più delle volte la sua è una *performance* radicata nella sua capacità di improvvisare all'istante. Ciò deriva principalmente da quella oralità che è la base della composizione e che porta a stabilire l'analogia del jazzista con l'inventore estemporaneo. Ecco allora che l'esecuzione diviene un qualcosa di irripetibile, che ha senso in quel particolare momento esistenziale del soggetto, che muta così come mutano i momenti, così come muta la musica e muta la vita⁴¹. Se la scrittura esiste, esiste nell'anima del musicista; lo spartito non è prescrittivo, bensì è funzionale a supportare la memoria nell'esecuzione. Sulla scrittura, come traccia e come descrizione, l'esecuzione assume la forma di una dinamica elaborazione personale che non ha mai valore definitivo ma che si caratterizza co-

40 LA FACE BIANCONI G., "Musica e cultura a scuola", in *Il Saggiatore musicale*, X, 1, 2003, p. 122.

Importante è la lettura di VITALI C., *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

41 Cfr. ZENNI S., "La sfida permanente: tra improvvisazione e composizione jazz", in *Musica Oggi*, 20, 2000, pp. 16-17.

me processo in continua rielaborazione e reinterpretazione da parte del jazzista. Allo stesso tempo quella personale interpretazione che è creazione di nuovo su una struttura condivisa non riguarda il solo compositore perché si forma nella interazione con gli altri e vive nella interazione con gli altri. Il jazzista improvvisa in relazione con il contesto musicale grazie alla sua memoria, alla creatività e in riferimento ad una situazione reale che è unica. La mediazione culturale è dunque nella pratica stessa di questa musica, che lascia libero spazio al musicista di esprimere il proprio vissuto interiore, sonoro e umano. Il valore di mediazione culturale è inoltre evidente nella funzione della musica di creare una nuova identità in chi la pratica, una identità in cui si riconosce anche chi l'ascolta. La musica diventa in questo senso «un tappeto, uno sfondo in cui progressivamente il soggetto ascoltante si identifica e si perde in un flusso sonoro in cui anche melodia e armonia finiscono spesso per diventare fra loro indistinguibili»⁴². È noto, ad esempio, che gli *spiritual* della musica sacra nera non erano semplicemente canti religiosi, ma avevano una forte valenza politica, socio-culturale e, in una parola, esistenziale⁴³. La Bibbia era la fonte ispiratrice, in essa vi era la storia del popolo di Israele e in essa vi era la storia dell'esodo e della schiavitù, della denuncia e della speranza dei neri africani. Episodi che, tuttavia, grazie all'improvvisazione e alla pratica del *double-talk*, vivono secondo versioni sempre nuove anche nello stesso pezzo. Valga tra i tanti il ricordo di Billie Holiday e della sua straordinaria capacità di reinterpretare con originalità; si pensi, ancora, alla trasformazione di canzoni pop da parte di Miles Davis⁴⁴. Il carattere interculturale in quest'ultima prospettiva è attribuito alla funzione

42 DALLARI M., EVANGELISTI S., "I linguaggi meticci dell'arte", in D. DEMETRIO (a cura di), *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e in ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 131.

43 Si consideri su questo aspetto, in particolare, la ricostruzione di VENTURINI F., *Sulle strade del blues. Una 'mappa storica' della musica rurale afroamericana*, Milano, Gammalibri, 1984.

44 Esempi, insieme ad un approfondimento della "pratica del signifyin(g)", sono in ONORI L., "La musica come linguaggio interculturale: il jazz", in M. FIORUCCI, *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*, cit., pp. 131-132.

di mediazione culturale affidata sia alle modalità comunicative che alla presenza di determinate tematiche e alla struttura che fa convivere il riferimento alla collettività e quello alla libertà creativa del singolo. Se si guarda poi al linguaggio in particolare, emerge come altro tratto interculturale la porosità che ha reso possibile l'assimilazione di linguaggi diversi, pur riuscendo a mantenere la propria identità, che a ragione può dirsi plurale. Questa constatazione vale anche in senso inverso: tanti e frequenti sono stati gli apporti della musica non afroamericana al *jazz*, tante e frequenti sono state le influenze del *jazz* nella musica europea. La musica italiana era popolare in America tra '800 e '900 grazie a musicisti quali Nick La Rocca, Antonio Sbarbaro in arte Tony Spargo; famosa oltre oceano era pure la musica classica. Si pensi anche al prezioso contributo conferito alla musica nera da artisti ebrei, quali il compositore e pianista Jacob Gershwyn, in arte George Gershwin, e Benjamin David Goodman, clarinettista nato nel ghetto ebro di Chicago da padre originario di Varsavia e madre polacca. Tutti questi confini etnici sono stati superati nello spazio del *jazz* grazie alla sintesi in esso realizzata tra elementi di culture e provenienza geografica differenti che ha tratteggiato l'immagine di una nuova e possibile comunione.

Il significato e le origini del *jazz*, legati al fenomeno della migrazione e allo sforzo di conservare l'identità, vanno recuperate nella forte capacità di adattamento a forme nuove e di apertura ad assimilazioni, che simboleggiano la tensione alla vita, la volontà di incrociarsi e di innovarsi. Tra tradizione e innovazione restano irrinunciabili i tratti originali: la ritualità, la collettività e la libertà del singolo, l'oralità, il mondo valoriale. Questi elementi si traducono nella voce e, in particolare, nella poliritmia e nella polifonia attraverso le quali voci e strumenti convivono in relazione continua, la voce del solista si nutre e nutre quella degli altri personaggi. Il *jazz* è in sintesi un modo di vivere, non è solo musica, è politica, realtà sociale, mondo valoriale, cultura. E come il *jazz*, ogni genere musicale esprime un *modus vivendi*. Il trasferimento sul piano didattico di queste consapevolezza di intrecci e incontri tra espressioni e linguaggi musicali è importante e risponde a due obiettivi: in modo particolare risponde al fine di comprendere le dinamiche attraverso le quali un fatto musicale si carica di significato in una determinata cultura e, in secondo luogo, ha lo sco-

po di considerare la musica come strumento per leggere una società e la sua cultura. Nel porsi questi due obiettivi la musica non è sola, ma si associa ad altre materie di studio: dialoga con la storia, con l'italiano, con la geografia e con le arti in modo particolare. Si tratta del bisogno di interdisciplinarietà che indirettamente e direttamente richiede maggiore spazio e una prospettiva nuova all'interno del curriculum. Per ripercorrere i sentieri che costituiscono il significato di un fatto musicale in una società, ad esempio, è necessario conoscere i segni distintivi di quella società, il patrimonio valoriale, l'organizzazione sociale, la storia e la cultura. Lo si è potuto constatare con il *jazz* che si spiega all'interno di un fenomeno complesso che vede protagonisti gli schiavi deportati dal Continente Nero al Mondo Nuovo e che influenza i modi di essere e di vivere dei neri e dei bianchi, che agisce sulle terre e sulle culture lontane nel tempo e nello spazio. Nella musica vi è, in altri termini, la memoria. Le dinamiche delle differenze e delle analogie tra musiche diverse si palesano attraverso l'analisi dei processi cognitivi e psichici dei soggetti che appartengono a quelle culture. Ogni musica, infatti, nasce nello spazio di un contesto preciso che comprende quei tratti storici, sociali, religiosi, che ha elaborato un proprio sistema di saperi e un proprio sistema di produzione materiale e immateriale. La musica nasce da qui: il contesto, quindi, è fondamentale nel determinare il risultato finale di un prodotto musicale. Una marcia funebre, ad esempio, può assumere aspetti diversi a seconda del contesto. Ad un adolescente europeo può risultare strano il ritmo veloce di una marcia funebre di una comunità afroamericana perché nella sua mente la situazione richiede ritmi lenti ed espressioni malinconiche. Il senso di una musica è dato dall'organizzazione del suono e quest'ultima è diversa a seconda della società che ad essa attribuisce una specifica funzione⁴⁵.

Le danze folcloriche, ad esempio, acquistano significato se si

45 L'apporto dell'antropologia e della sociologia nel chiarire linguaggi ed espressioni musicali nelle diverse culture è fondamentale. Per un quadro sul tema, si rimanda fra i tanti a MAGRINI T., *Uomini e suoni. Prospettive antropologiche della ricerca musicale*, Bologna, CLUEB, 1995 e a SHEPHERD J., *La musica come sapere sociale*, Milano, Unicopli-Ricordi, 1988.

indaga nel mondo valoriale e nella cultura che in esse si cela e che ricostruisce la storia della società contadina italiana e, più in generale, europea. Le due caratteristiche principali di queste danze sono la ripetitività e la scansione ritmica. Esse coinvolgono il gruppo, prevedono figure e scambi di compagno e, soprattutto, richiedono di mantenere il ritmo. Nella maggior parte dei casi, si riscontra un ritmato battere di piedi sul terreno, tanto che nell'abbigliamento del ballerino a tal fine è previsto di indossare zoccoli che accentuano i colpi a terra. Questa caratteristica trova senso all'interno di una società la cui esistenza è fortemente legata alla terra, cioè di società contadine per le quali il rapporto con la terra è intimo e per le quali quel battere di piedi ricopre una funzione propiziatoria, quasi un rito augurale di fertilità. Se dalle danze folcloriche si pone l'attenzione al walzer, la stessa importanza riconosciuta alla ripetitività e alla scansione ritmica non mostrano la pesantezza e l'incisività delle danze popolari. Nel contesto viennese del walzer ciò che contava era la leggerezza, una leggerezza simbolica del desiderio di evadere dal terreno e dal quotidiano; non era il radicamento alla terra a caratterizzare l'uomo della Vienna imperiale, bensì il viaggio, il sogno, un giro di walzer con il quale corteggiare la donna più che augurarsi la fertilità agricola. E questo corteggiamento galante, cortese e raffinato, richiamava i valori della società aristocratica molto attenta all'esteriorità.

Dal viaggio tra gli spazi del variegato universo musica sono emersi numerosi spunti che, nella generale situazione di ridefinizione istituzionale e didattica, esortano a ripensare la musica, i suoi significati e la sua importanza formativa nell'attuale momento storico. Il linguaggio musicale è educazione *tout court*; il linguaggio musicale, in quanto non verbale, va oltre la lingua, capace di parlare e di far parlare al di là delle barriere linguistiche. Nella universalità dei bisogni e delle ragioni profonde del fare musica, che appunto accomunano gli uomini di tutta la terra e di tutte le culture, la straordinaria diversità dei linguaggi e degli aspetti udibili della musica anima il desiderio di confronto tra le culture e tra identità musicali diverse. Se interculturalità fa leva su apprendimenti trans-cognitivi che richiedono la capacità del pensiero di migrare da un atto cognitivo all'altro, allora la musica può dirsi educazione interculturale perché mira alla conoscenza delle

differenze, perché induce alla transattività cognitiva, perché sviluppa il pensiero relazionale che apre all'accoglienza e alla tolleranza⁴⁶ e che non è altro che la chiave indispensabile per interpretare la complessità della postmodernità.

46 Forte è il richiamo all'intelligenza «relazionare» di Howard Gardner. Per approfondimenti si vedano GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987; ID., *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1993; ID., *Intelligenze multiple*, Milano, Anabasi, 1994; ID., *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, 2007.