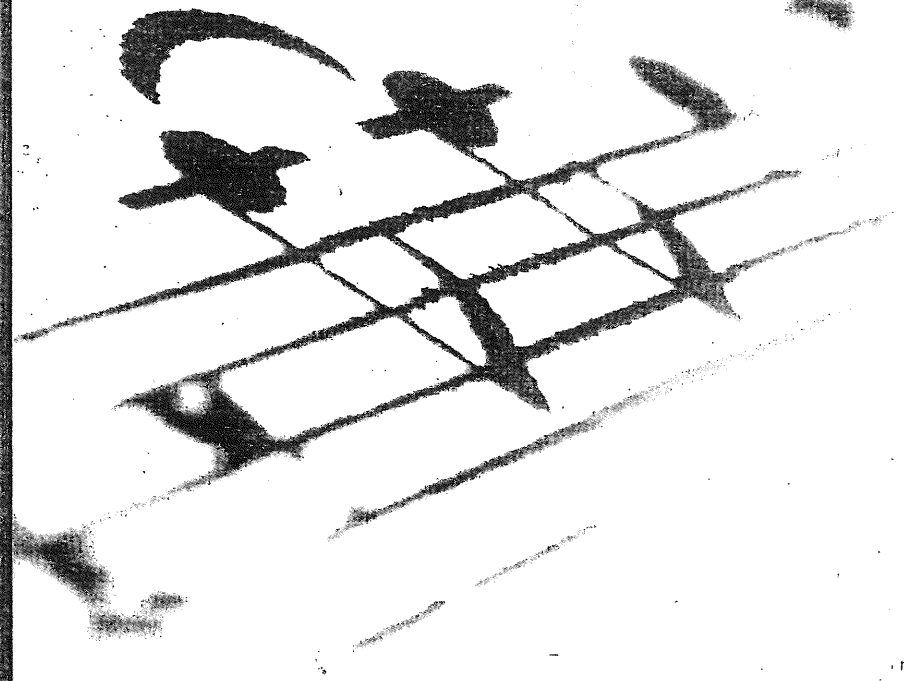


Carlo Delfrati

# Fondamenti di pedagogia musicale



EDT 



## Identità e autobiografie: indicazioni di metodo

Le discipline e gli ambiti di ricerca che si avvalgono del metodo autobiografico sono diversi e distinti tra loro e vanno dalla psicologia e dalla psicoanalisi, alla sociologia, all'etnografia, alla formazione degli adulti. Tuttavia, gli obiettivi, gli impieghi e le attenzioni che il metodo autobiografico ha in tali contesti di ricerca sono piuttosto diversi e può essere quindi utile una breve discussione che ne precisi il significato.

La psicoanalisi si interessa alle storie di vita per svelare l'inconscio con fini terapeutici e di ricerca, la psicologia della personalità per studiare i comportamenti del soggetto nella relazione con se stesso e con gli altri. La sociologia, invece, ha uno specifico interesse verso i condizionamenti sociali subiti. L'etnografia e la storia si sono occupate di autobiografie di vita soprattutto in relazione alla scrittura della storia delle classi subalterne.

In relazione agli obiettivi delle discipline che abbiamo citato, è anche diversa l'attenzione ai fatti narrati nelle storie di vita. Per esempio, allo psicoanalista o allo psicologo interessa qualunque fatto intervenuto nella vita di una persona, perché ogni evento può aiutarlo a interpretare i comportamenti e gli atteggiamenti di un soggetto.

Allo storico o all'etnografo interessano soprattutto i fatti che hanno relazione con un più vasto mondo culturale o con eventi storici particolari, per illuminare come sono stati vissuti in prima persona dalle persone con cui entra in contatto.

Nel caso di questo nostro lavoro, che pure rifiuta rigide compartimentazioni disciplinari e cerca piuttosto di far prevalere l'integrazione interdisciplinare sulla separatezza ultraspecialistica, l'attenzione è centrata con grande prevalenza sui processi e i percorsi di formazione. Gli eventi autobiografici che sono oggetto della nostra attenzione sono quindi prevalentemente quelli che la persona ritiene essere stati di particolare rilievo nella sua formazione. Il fatto che la scelta degli eventi maggiormente significativi sia affidata, anche in situazioni di intervista o di laboratorio al soggetto dell'autobiografia fa parte di

una precisa scelta legata agli obiettivi stessi del lavoro autobiografico nella formazione, che sono la crescita della consapevolezza di sé, l'aumento delle capacità di relazionarsi con gli altri e di immaginare e progettare il proprio cambiamento.

Infatti, il metodo autobiografico nella formazione e nell'educazione si interessa soprattutto della ricostruzione dei percorsi di trasformazione e di cambiamento e quindi degli eventi che sono stati fattori di modificazione di un soggetto.

Il metodo autobiografico è impiegato oggi in particolare nell'educazione degli adulti anche se, come vedremo in seguito, può offrire importanti suggestioni anche al lavoro educativo con i bambini e gli adolescenti.

## Memoria e identità

Da quando nel mondo delle scienze dell'educazione e della formazione si è affermata la convinzione che l'identità di ciascuno non sia uno stato, un dato definitivo, immutabile e monolitico, ma piuttosto un processo continuo di integrazione delle diverse esperienze di vita, il legame tra identità e narrazione autobiografica è apparso in tutta la sua evidenza. Infatti, se l'identità si modifica in relazione al flusso inarrestabile di incontri e di eventi che caratterizza la vita di ciascuno, se davvero non cessa mai di trasformarsi e di ricostruirsi, essa può essere descritta soprattutto in forma narrativa e in particolare autobiografica.

L'elemento fondamentale che consente di articolare il rapporto tra identità e autobiografia, indispensabile alla formazione della prima come alla narrazione della seconda è la memoria. Dire che senza la memoria dei fatti che hanno attraversato la nostra vita non può esistere autobiografia è un'affermazione scontata, meno scontato invece è riflettere sul fatto che se noi siamo tutto ciò che abbiamo incontrato nella nostra vita, ancor più siamo ciò che ricordiamo della nostra vita. La memoria è il primo e più importante meccanismo di selezione dei dati che entrano a formare l'identità di ciascuno; infatti la memoria degli eventi che hanno caratterizzato la propria storia di vita non è neutra, non è un registratore imparziale di dati, ma agisce piuttosto in maniera soggettiva e selettiva.

Alla memoria fa da specchio, diremmo quasi da necessario sfondo integratore, l'oblio, cioè il dimenticare altri fatti, eventi e situazioni che non entrano nella nostra storia di vita. Ecco i due elementi fondamentali che presiedono alla ricostruzione autobiografica della vita: la memoria e l'oblio.

## Narratività e autoriflessività

In effetti, se si riflette su quali siano i metodi e le pratiche che oggi largamente dominanti non solo nel campo dell'educazione degli adulti, risulta abbastanza evidente che l'autoriflessività viene valorizzata in modo inadeguato. In genere, la priorità è assegnata, nel caso degli adulti, all'acquisizione di abilità e competenze che li rendano flessibili nel mondo del lavoro e per la cosiddetta riconversione professionale, mentre nella scuola sembra sempre più prevalere un atteggiamento che assottiglia la prestazione sulla crescita personale e sulla consapevolezza di sé.

Da un punto di vista più generale, si potrebbe dire che le attuali condizioni dell'educazione e della formazione tendono a ignorare una delle due forme di pensiero che sono state descritte da Jerome Bruner, vale a dire il pensiero *narrativo*.

Secondo Bruner, nella nostra mente coesistono due diverse forme di pensiero, che si completano e si integrano tra loro e che non vanno viste come impermeabili tra loro, ma che comunque sono irriducibili l'una all'altra.

Bruner parla infatti di pensiero *logico-scientifico* o paradigmatico e di pensiero *narrativo*. La riflessione autobiografica segue con grande evidenza le dinamiche del pensiero narrativo.

Secondo Bruner il pensiero paradigmatico (*logico-scientifico*)

si occupa delle cause di ordine generale e del modo per individuarle, e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica. Il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione (Bruner 1983, p. 17).

Il pensiero narrativo, invece,

si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporalmente entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio (Bruner 1983, p. 18).

Ciascuna delle due forme di pensiero, naturalmente, si avvale di propri specifici criteri operativi. Andrea Smorti (Smorti 1994, p. 92) ha sintetizzato in una tabella le differenti caratteristiche del pensiero paradigmatico e di quello narrativo:

Memoria e oblio possono agire nella nostra mente, sia in modo volontario che involontario. Non dobbiamo spendere molte parole sulle circostanze in cui queste due meccanismi, integrati tra loro, operano senza un nostro intervento, diretto e volontario. Sono molti i casi in cui dimentichiamo fatti ed eventi in modo del tutto involontario. In altri casi il dimenticare è frutto di un meccanismo di rimozione di tipo inconscio. Quest'ultima situazione, per niente soprattutto all'ambito psicoanalitico, non deve tuttavia sfuggirci per le sue implicazioni sulla narrazione autobiografica.

Nel nostro contesto, occuparci del rapporto tra memoria e oblio ha soprattutto un significato maggiormente legato all'intenzionalità del soggetto.

L'autobiografia è un esercizio di soggettività e nella sua costruzione il soggetto sceglie, come abbiamo già accennato, di collocarvi quei fatti che ritiene importanti e significativi per la propria storia di formazione, così come di escluderne altri che egli ritiene meno, poco o nulla significativi. Non solo, ma tutto ciò che viene ricordato è filtrato proprio attraverso la soggettività dell'individuo; nell'autobiografia non si ritrovano eventi, fatti e persone come sono accaduti o come sono stati, ma soprattutto come sono stati vissuti e percepiti da chi scrive o racconta. La memoria autobiografica è quindi in buona misura una memoria che sceglie, che seleziona le discerne cosa dovrà entrare nell'autobiografia e come. Tuttavia non si può nemmeno vedere l'autobiografia come un atto di narrazione esclusivamente privato: in realtà l'autobiografia è la narrazione di fatti che sono e sono stati condivisi con altri, anche se interpretati soggettivamente. L'autobiografia quindi parla di se stessi ma non perde di vista la presenza degli altri, anzi li interroga e li coinvolge.

Abbiamo scritto che nell'autobiografia, così come viene usata nella formazione adulta, è il soggetto che sceglie gli eventi che, a suo giudizio, hanno avuto un ruolo importante nel determinare in se stesso i cambiamenti importanti. Questo dato è coerente con gli obiettivi stessi del metodo autobiografico, che mira allo sviluppo della consapevolezza di sé, a migliorare le capacità di relazione e di autoprogettazione mediante l'*autoriflessività*.

Non ci sembra inutile, a questo proposito, rimarcare come nella società d'oggi, caratterizzata da una forte alienazione e da un valore sempre minore dedicato al rapporto con se stessi, la riconquista della capacità di riflettere sulla propria storia e sulle proprie relazioni sia un'esigenza di primaria importanza.

Pensare a una formazione che faccia dell'autoriflessività un punto fondamentale significa, necessariamente, rivedere molte delle modalità con le quali sono pensate oggi l'educazione e la formazione, in ambito non solo adulto.

PENSIERO PARADIGMATICO	PENSIERO NARRATIVO
Tipico del ragionamento scientifico	Tipico del ragionamento quotidiano
Orientamento verticale	Orientamento orizzontale
Libero dal contesto	Sensibile al contesto
Nomotetico e paradigmatico	Ideografico e sintagmatico
Validato attraverso la falsificazione	Validato in termini di coerenza
Costruisce leggi	Costruisce storie
È estensionale	È intensionale

Smorti stesso ci avverte che la tabella deve essere letta soprattutto come una possibilità di far risaltare, attraverso un confronto contrastivo, le caratteristiche del pensiero narrativo, non considerando assolutamente escludentesi tra loro le diverse qualità indicate per l'uno o l'altro tipo di pensiero. Tuttavia tale tabella ci sembra comunque molto efficace.

Ci sembra dunque importante, ora, concentrare l'attenzione su alcune delle caratteristiche del pensiero narrativo che vengono indicate da Smorti.

In primo luogo, la *sensibilità al contesto* tipica del pensiero narrativo. Secondo Smorti

il pensiero narrativo cerca di dare un'interpretazione ai fatti umani creando una storia basata sull'intenzionalità degli attori e sulla sensibilità al contesto. La storia costruisce quindi un modello interpretativo delle azioni sociali umane (Smorti 1994, p. 93).

Il pensiero narrativo si applica quindi particolarmente al mondo sociale, crea pertinenze e nessi, è la voce di un narratore che entra in risonanza con quella dell'ascoltatore.

Proprio in quanto voce di un'esperienza e di un tempo vissuto tra passato, presente e futuro, la narrazione può essere ascoltata ed interpretata in modo molteplice e con costruzioni di senso diverse, nella sovrapposizione e nella reazione tra l'esperienza del narratore e quella dell'ascoltatore.

Inoltre, la narrazione è una modalità di costruzione del tempo. Forse proprio per quest'ultima caratteristica la narritività si presta particolarmente all'ascolto reciproco, all'incontro tra le persone di età, sesso, culture diverse, che possono mettere a confronto la loro temporalità, uno dei terreni specifici dell'incontro interculturale (inteso non solo come tra persone provenienti da luoghi diversi ma anche, per esempio, tra generazioni e sessi diversi).

Infine, ci sembra importante sottolineare il criterio di validazione della narrazione: la coerenza, o come forse preferiremmo noi, la verosimiglianza.

La narrazione mette in rapporto passato, presente e futuro all'interno di una storia che può essere validata solo attraverso il rapporto tra i suoi attori,

tra i pensieri e le azioni del narratore e quindi, in gran parte, rispetto alla relazione che essa ha con l'identità del narratore.

Nei percorsi formativi è importante, a nostro avviso, dunque, dare la giusta importanza alle attività che, come la narrazione autobiografica, hanno particolare rilievo nello sviluppo di momenti autoriflessivi.

BILOCAZIONE COGNITIVA = essere nel presente e nel passato insieme  
 ↳ dipende da se stessi  
 ↳ capacità di rivisitare il presente attraverso il passato

## L'identità narrativa

Dopo aver messo in luce i rapporti tra autobiografia e pensiero narrativo, portiamo la nostra attenzione su alcune altre caratteristiche peculiari della narrazione autobiografica. Anzitutto dobbiamo prendere coscienza di una tecnica mentale fondamentale dell'autobiografia, vale a dire la *bilocazione cognitiva*. Come è stato chiaramente indicato da Demetrio e Formenti (1995), la bilocazione cognitiva è necessaria affinché possa avvenire la narrazione autobiografica. Per bilocazione cognitiva si intende in particolare la capacità di essere contemporaneamente nel presente e nel passato narrato, nel qui e nell'allora, di poter stare, senza perdersi, nel presente e contemporaneamente nel passato o nel futuro.

Bilocazione cognitiva significa anche capacità di separarsi da se stessi, di prendere una distanza da ciò che si è stati e da ciò che si è per dare anche un'interpretazione di sé, grazie proprio alla possibilità di diventare qualcun altro da sé. Ecco perché, a buona ragione, l'identità che emerge dall'autobiografia è un'identità narrativa:

la nozione di "identità narrativa" - un'identità che si frammenta e ricomponne - appartiene di diritto al procedere autobiografico e si configura come *interpretazione* di sé assolutamente *sui generis*, perché l'intelligibilità è possibile nel momento in cui l'autobiografo diventa qualcun altro, anzi molti altri. Da un lato c'è la sua *storia* (storico sociale), dall'altro c'è la *finzione* (...) ovvero il prendere forma di quel personaggio che si è stati ma che la memoria non "sigilla" mai del tutto, poiché la rivisitazione di se stessi riattualizza quanto si credeva appartenesse al passato (Demetrio e Formenti 1995, p. 21).

A questo punto, sostengono ancora Demetrio e Formenti, entra in gioco una seconda forma di bilocazione cognitiva che sta nella capacità di rivisitare il presente attraverso il passato, individuando proprio nel passato tracce delle continuità e delle discontinuità che caratterizzano la nostra vita.

Abbiamo detto che l'autobiografia è un esercizio di autoriflessività; facendo in particolare riferimento al nostro ambito, che è quello formativo, ci sembra importante sottolineare che questo non significa soltanto volgere lo sguardo

## Prendere la parola

Laura Fomeniti (1998) ha scritto che *prendere la parola* è un'azione chiave per un percorso formativo basato sulle storie di vita. In effetti, il primo passaggio di un progetto basato sull'autobiografia è proprio quello in cui il soggetto può iniziare a testimoniare la sua esperienza, a esporla, a porsi come individuo pensante di fronte a un'istituzione o a un gruppo di formazione. Prendere la parola significa diventare protagonisti del proprio progetto di formazione, affermare la soggettività e la particolarità del proprio percorso di formazione, e infine aprire una riflessione sul contesto formativo, quindi sul progetto, le sue finalità, i suoi possibili sbocchi.

In effetti, una delle caratteristiche principali del metodo autobiografico è proprio quella di dare al soggetto la piena responsabilità del suo progetto e del suo percorso. In una tale prospettiva, anche il formatore deve rivedere radicalmente il suo ruolo e il suo modo di partecipare al progetto e al contesto formativo. Il formatore, infatti, più che definirsi come un "esperto" deve concepire il proprio ruolo come quello di un animatore o di un facilitatore, che partecipa ed è coinvolto anche personalmente nel percorso.

Il metodo autobiografico è parte, in effetti, di uno stile di formazione e di lavoro che offre piena dignità a tutti i soggetti in quanto ciascuno di essi è portatore di una storia di vita unica e irripetibile e in una certa misura *esemplare*. A nostro avviso, proprio nel suo trovare continue connessioni tra l'esperienza individuale e quella sociale, tra l'ordinario e l'eccezionale, tra il particolare e il generale, sta uno dei significati più importanti del metodo autobiografico, che è quello di valorizzare tutte le storie di vita, e anche, in buona misura, di invitare il formatore o l'insegnante a porsi in ascolto dell'altrui narrazione.

Per quanto riguarda, anche letteralmente, la questione del *prendere la parola*, ci sembra che, anche all'interno di un capitolo come questo, dedicato a una discussione generale del metodo autobiografico senza particolari finalizzazioni musicali sarebbe comunque sbagliato non citare le esperienze e le proposte di ricerca formulate da Gino Stefani sotto la dizione di *ricerca comune* (Stefani 1985, 1997).

Il termine di *ricerca comune* è stato introdotto da Stefani con una doppio significato: quello di *ricerca condotta da persone comuni*, con le loro motivazioni ed esperienze e *praticata in comune*, vale a dire collettivamente.

La *ricerca comune* proposta da Stefani presenta in effetti diversi punti di convergenza metodologica con il lavoro autobiografico.

Anzitutto il valore dato al soggetto che compie la ricerca considerata come «il percorso conoscitivo, in un dato campo, di un soggetto con un obiettivo»

do al passato per mettere in relazione come si è con come si era per ripercorrere la storia della propria formazione, ma anche saper effettuare uno sforzo cognitivo rivolto a progettare i propri cambiamenti futuri e le relazioni con gli altri. Anche in questo sta il significato del fare autobiografia: comprendere le ragioni dei cambiamenti passati per saper progettare quelli futuri.

I punti di riferimento principali indicati da Demetrio e Fomeniti a proposito del concetto di identità narrativa sono Jerome Bruner (1992) e Paul Ricoeur (1993). L'identità narrativa, come abbiamo visto, è caratterizzata dal continuo frammentarsi e ricomporsi dell'identità, ma ancor più ci sembra importante rilevare come l'identità sia da intendersi in modo plurale, come risultato del coesistere e dell'integrare, in noi, di varie identità che rispondono, potremmo dire, a diverse narrazioni di noi e a differenti contesti culturali. Ognuno di noi ha una propria identità affettiva, professionale, politica, linguistica e, come vedremo in seguito, anche musicale. Ancora, ogni nostro volto identitario risponde e interagisce con contesti diversi; in effetti ciascun nostro *io* appartiene a dei *noi* diversi. Non si tratta evidentemente di una situazione di dispersione identitaria, ma di diverse facce del nostro *io* che si formano e agiscono in situazioni e in contesti diversi rimanendo in comunicazione e in interazione tra loro.

Un esempio di metafora del soggetto come plurale che ci sembra suggestivo è quello del "teatro" formulato da Ermanno Bencivenga (1992). Infatti immaginare l'io come un teatro significa pensare a una pluralità che non è un semplice aggregato di impressioni e di idee, ma un'interazione di strutture ciascuna coerente in se stessa, che interagiscono come personaggi che si interrogano metodosi continuamente in crisi e proprio nel conflitto tra loro trovano motivazioni e forza per il cambiamento e la crescita. Ci sembra che esattamente questa possa essere in realtà la situazione all'interno della quale collocare anche la prospettiva di un'identità musicale che si sviluppa seguendo una propria narrazione e un proprio contesto ma che reagisce anche con tutte le altre componenti identitarie.

Se è vero, come riteniamo, che l'identità può essere definita al plurale, crediamo che anche l'autobiografia di ciascuno possa essere immaginata come un contenitore di più autobiografie e storie di vita, ovviamente anche in questo caso in comunicazione e interazione tra loro.

Proprio in questo possiamo collocare l'idea di un'autobiografia musicale intesa come narrazione degli eventi musicali significativi che hanno contribuito alla costruzione della nostra identità complessa.

(Stefani 1997, p.16). Questa definizione esplicita l'inclusione, all'interno della ricerca, del soggetto che la compie, con la sua identità, motivazioni, valori, competenze.

In questa inclusione del soggetto umano e della sua esperienza sta un primo discrimine dello statuto della ricerca, che presuppone, in questa prospettiva, che le esperienze e le motivazioni del soggetto abbiano un peso rilevante nell'orientare percorso, obiettivi e risultati della ricerca. Il punto di partenza della ricerca comune è quindi l'esperienza del soggetto (biografica, un episodio di storia personale ecc.) o meglio ancora *dei* soggetti quando, per esempio nell'ambito di un laboratorio o di un corso, sia possibile condurre esperienze condivise dal gruppo in cui si attivino la competenza comune e la cooperazione.

Inoltre, il metodo della ricerca comune presuppone come passaggio necessario che i partecipanti al progetto prendano la parola sulla musica e soprattutto sulla loro esperienza personale della musica. Tutto il metodo della ricerca comune suggerito da Stefani si basa peraltro sulla valorizzazione delle esperienze musicali dei partecipanti e sulla riformulazione del ruolo dell'esperto nella stessa direzione che abbiamo descritto a proposito del metodo autobiografico, vale a dire verso un ruolo più vicino a quello di un animatore-facilitatore.

Infine, un fatto che ci sembra avvicinare ulteriormente le posizioni sulla ricerca comune di Gino Stefani alle caratteristiche del metodo autobiografico è l'avvicinamento tra i momenti della formazione e della ricerca. La ricerca proposta da Stefani è lettura e interpretazione di esperienze musicali individuali o collettive che possono essere pertinenti sia alla formazione individuale che alla formazione cooperativa tra i partecipanti a un laboratorio, ma che sono anche utili per la definizione di modalità di appropriazione della musica, di nuove prospettive di analisi e di teoria in campo musicale che nascono proprio dalla valorizzazione e dal confronto di soggettività musicali.

Come è stato messo in luce da Formenti (1998), il metodo autobiografico problematizza e mette in discussione la validità epistemologica della tradizionale separazione tra ricerca e formazione e tra discipline teoriche e pratiche educative. Questo dato che accomuna la ricerca comune e la formazione-ricerca autobiografica ci sembra di grande significato sociale e politico, in quanto pone un chiaro interrogativo sul senso di tante divisioni tra chi può fare ricerca, essendone autorizzato, e chi invece solo educazione, tra chi può teorizzare e chi solo fare, magari applicando le teorie formulate dagli "esperti".

EVENTI MARCATORI } PASSAGGI  
- TRASFORMAZIONI  
- SVOLTE

## Passaggi della vita

Abbiamo già avuto modo di ribadire che, per quanto riguarda l'autobiografia applicata alla formazione, l'interesse non si estende a tutti i fatti che hanno attraversato la vita, ma si concentra piuttosto su quelli che il soggetto ritiene essere stati importanti nel determinare dei passaggi, delle trasformazioni e delle svolte.

Questi fatti sono definiti in genere eventi marcatori, intendendo che essi hanno segnato delle svolte significative e importanti nel percorso di formazione. Si tratta di eventi cruciali, che hanno determinato cambiamenti e svolte significative nella vita in modo più evidente e percepito rispetto ad altri.

In genere, gli eventi marcatori vengono ricondotti a quattro diversi ambiti dell'esperienza umana: l'amore, il lavoro, la morte e l'ozio.

È evidente che le parole che definiscono tali quattro ambiti non vanno intese in modo rigido: l'amore comprende in effetti tutta l'esperienza affettiva, così come l'ambito del "lavoro" può essere esteso a molti aspetti della vita pubblica, come il volontariato, l'impegno politico ecc. Anche l'ozio, evidentemente va inteso come il momento del divertimento, del piacere, ma anche come quello della creatività e delle relazioni sociali.

Eguale, crediamo che i rapporti tra i quattro grandi ambiti delle esperienze di vita che abbiamo indicato non possano essere visti se non come continui e reversibili: l'esperienza dell'amore può rapidamente trasformarsi in quella della fine e della morte, così come possono essere frequenti gli scambi e le sovrapposizioni tra gli ambiti dell'esperienza professionale e lavorativa e quella dell'ozio, appunto inteso come esperienza creativa.

Inoltre ci sembra che il collocare gli eventi marcatori della propria storia di formazione nei quattro ambiti che abbiamo citato possa essere piuttosto suggestivo per quanto riguarda la riflessione sull'esperienza musicale. Infatti, la musica, in modo evidente o discreto, è spesso presente proprio nelle esperienze che fanno riferimento ai quattro ambiti di eventi marcatori che abbiamo indicato.

Questo dato costituisce una possibile traccia di ricerca per una scrittura di autobiografie musicali o per individuare una presenza della musica nella propria autobiografia.

## Il mito e il fato

Vorremmo, a questo punto della nostra discussione sull'autobiografia, portare l'attenzione su due elementi che, a nostro avviso, sono particolarmente

significativi nell'ambito della riflessione sulla formazione autobiografica che possono essere particolarmente importanti anche ai fini di una riflessione sulla scrittura di un'autobiografia musicale.

Partiamo, in particolare della presenza, nell'autobiografia di ciascuno, delle figure del *mito* e del *fato*.

Iniziamo a discutere del mito. Il mito, infatti, sembra essere, nella narrazione delle storie di vita, un elemento ricorrente e frequente. Ci rifaremo, per discutere di questo problema, a un'indagine promossa dalla cattedra di Educazione degli Adulti dell'Università Statale di Milano, documentata da Micaela Castiglioni (1996). Secondo tale indagine, condotta con un gruppo di adulti

che stava partecipando a un percorso di formazione autobiografica, il motivo mitico è presente quasi sempre nelle storie di vita. Rispetto al senso che le persone attribuiscono alla parola *mito* in relazione alla loro storia di vita, Castiglioni ci indica quattro diversi significati.

Una parte consistente degli intervistati riconduce la nozione di mito a delle persone che, pur nella particolarità delle loro storie di vita, rappresentano degli esempi o dei modelli di riferimento oppure degli incontri relazionali, salienti all'interno della loro storia di vita. Frequente è anche il riferimento alla mitologia classica, a figure e temi mitologici precisi, tra i quali particolarmente frequenti sono Ulisse, Prometeo, Ercole, Giasone, Edipo, con particolare attenzione ai miti delle origini e di trasformazione-rigenerazione.

Una terza modalità di rappresentazione del mito consiste

nella descrizione delle *funzioni del mito* e delle implicazioni che essa ha nella vita del singolo, più che nella rappresentazione del mito stesso (Castiglioni 1996, p. 122).

Infine, per altre persone intervistate, il mito assume il carattere di simbolo e archetipo, rimandando a una dimensione diversa dalla realtà.

Come si vede, diverse sono le accezioni e i significati che le persone attribuiscono al mito in relazione alla loro storia di vita, tuttavia, ci informa semipre Castiglioni, è comune a tutti gli intervistati il motivo mitico della conoscenza sia nella direzione della conoscenza di sé che della conoscenza del mondo esterno, come anche il significato attribuito alla presenza mitica come «*propensione continua verso la completezza*» (Castiglioni 1996, p. 123).

Inoltre, e questo aspetto ci interessa particolarmente, la ricerca di cui siamo rimando dimostra uno stretto rapporto tra l'incontro e il dialogo con il mito e la disponibilità all'apprendimento, al cambiamento e alla trasformazione. Infatti,

dall'indagine svolta emerge, quindi, che quando l'adatto dialogo con la dimensione mitica, rivisita e rielabora temi e motivi mitici all'interno della propria trama vitale, si pone nella posizione di «essere educato», nel senso di una disponibilità ad apprendere, a riconoscere in sé dimensioni che non sono immediatamente emergenti e al cambiamento, inteso come desiderio di esplorazione e apertura al nuovo e al tempo stesso ritorno a ciò che si è stati (Castiglioni 1996, p. 129).

In alcuni casi, quando il mito assume la forma di un incontro relazionale effettivo, si può parlare dell'entrata, nella storia di vita, di mentori che, passando dal mito, alla nostra storia di vita (Mentore è una figura tratta dal mito, essendo il tutore di Telemaco a cui Ulisse affida la cura del figlio partendo per Troia) ci hanno indirizzato, consigliato, aiutato nella nostra formazione e nei nostri cambiamenti. L'incontro con un mentore può comunque avvenire anche in forme meno dirette, come quando si tratta della scoperta di artisti, scrittori, pensatori che assumono un ruolo importante nella nostra formazione.

I mentori sono anche, evidentemente, figure fatali, che hanno segnato in modo indelebile il nostro percorso di vita, sia che l'incontro con loro sia stato voluto o casuale. Evidentemente, le prime figure fatali sono, per tutti, i propri genitori.

Ciò che è importante sottolineare è che non necessariamente le figure fatali hanno un ruolo positivo:

le figure fatali sono buone o cattive, e con noi possono essere state l'uno o l'altro, possono averci insegnato qualche cosa importante da imparare o da evitare, per caso che per loro intenzione e, per questo, non vanno confuse con le figure dei nostri mentori (Demetrio 1997a, p. 34).

In ogni caso, il mito e il fato sono presenti nella storia di vita di ciascuno, anche se evidentemente il mito è quasi sempre frutto di una tensione volontaria al cambiamento, alla trasformazione, alla completezza della propria esistenza mentre le figure fatali non prevedono necessariamente una nostra volontarietà nell'incontro.

### Strumenti e pratiche dell'autobiografia

Dopo aver proposto una serie di riflessioni di carattere teorico generale sul metodo autobiografico e sulle sue principali caratteristiche, volgiamo ora lo sguardo a quali possono essere i principali «strumenti di lavoro» e le pratiche da seguire per chi voglia iniziare un percorso di scrittura autobiografica. Le nostre indicazioni saranno, evidentemente, di carattere generale, rimandando,



per un approfondimento specifico, ai diversi testi che contengono proposte anche molto dettagliate di possibili tecniche ricognitive, attività e pratiche possibili (Demetrio 1995a, 1997a e 1999; *Adulità n. 4*; Formenti 1998; Formenti e Gamelli 1998; Disoteco 1999).

In seguito, nel terzo capitolo, avremo modo di suggerire alcune attività volte a favorire e sostenere un lavoro che sia specificamente destinato alla scrittura di una autobiografia musicale.

Una prima osservazione introduttiva riguarda il fatto che qualunque insegnante, formatore o animatore che voglia impiegare nella sua attività il metodo autobiografico deve anzitutto sperimentarlo su di sé. Pensare di usare le pratiche autobiografiche senza averle sperimentate in prima persona e senza esserne profondamente implicati rappresenta un non senso.

Dunque, chiunque voglia diventare un animatore di attività autobiografiche deve necessariamente, prima, aprire la riflessione sulla propria storia di vita, individualmente, in gruppo o seguendo un laboratorio di formazione.

Da un punto di vista molto generale, potremmo dire che il lavoro autobiografico si avvale di due fasi fondamentali: la *ricognizione autobiografica* e l'*interpretazione* (a cui si potrebbe aggiungere quella del bilancio formativo).

La ricognizione autobiografica che si basa sul ricordo, la *reminiscenza*, la *rimembranza*, è la fase dedicata propriamente alla costruzione di un percorso introspettivo-narrativo, vale a dire ricordare e raccontare il proprio passato. La fase interpretativa, invece, è quella in cui i dati emersi dalla ricognizione sono sottoposti a una interpretazione, che può essere individuale o di gruppo attraverso l'analisi di quanto narrato, la riflessione e la rielaborazione.

Laura Formenti (1998) pur avvertendo che sarebbe riduttivo proporre una riflessione metodologica sul metodo autobiografico ridotta a una serie di "strumenti" che non tenga conto di una prospettiva ampia riguardante le premesse concettuali e pratiche dell'attività, suggerisce tre grandi gruppi di possibili strumenti ricognitivi, in base al fatto che siano destinati al lavoro individuale, a quello faccia-a-faccia o infine a quello collettivo. Vediamo specificamente da quali strumenti sono composti tali raggruppamenti.

Gli strumenti di lavoro individuale sono il *diario personale*, la produzione di *testi tematici* o di un *testo creativo*, la *ricerca di testimonianze materiali*, (foto, lettere, canzoni, poesie, libri), la costruzione di oggetti complessi e plurilinguistici come poster, statue viventi, ecc., rielaborazione di materiali quali filmati, indagini ecc.

Gli strumenti del lavoro faccia-a-faccia sono invece in buona parte l'intervista, sia aperta, che in profondità, che non-direttiva (si veda anche per la distinzione tra queste interviste Mantovani 1998), i questionari, l'uso di metodi proiettivi quali immagini, suoni, simboli ecc., l'indagine critico-clinica

sul processo cognitivo, il metodo del *back-talking*, vale a dire la restituzione riflessiva dell'intervista e la co-costruzione di significati tra intervistato e intervistatore. Un esempio di intervista non direttiva centrato sull'esperienza musicale è riportato in Tav. 1 (cfr. Disoteco 1996).

Tav. 1

#### TRACCIA DELL' INTERVISTA

0-Autopresentazione: vuole presentare brevemente sé stesso?

#### A-Esperienza biografica.

- 1-Qual è il ricordo più lontano che ha legato alla musica?
- 2-Ci sono brani musicali che hanno rappresentato dei passaggi significativi nella sua vita? (Li associa a qualche autore o brano particolare?)
- 3-Racconti la sua prima emozione "forte" legata alla musica.
- 4-Ci sono state esperienze in cui la musica ha rappresentato uno strumento per entrare in relazione con altre persone?
- 5-Nella sua esperienza musicale ci sono suoni non strutturati che risvegliano in lei ricordi ed emozioni passate?
- 6-Si è mai trovato ad "agire" la musica, nel senso di danza, ballo, espressione corporea?

#### B-Esperienza attuale.

- 7-Nella musica che ascolta ritrova qualcosa di sé stesso. Cosa?
- 8-Attualmente ci sono dei brani musicali che le stimolano "emozioni forti"? Quali? In che modo?
- 9-Le emozioni che prova ascoltando un brano musicale sono maggiormente legate al testo o alla musica?
- 10-Quali sono le sue "antipatie" musicali? Perché?
- 11-Pensa che la sua formazione musicale abbia o abbia avuto influenze sulla sua esperienza di ascolto musicale?

Per quanto riguarda infine gli strumenti di lavoro collettivo, Formenti indica la condivisione dei materiali prodotti con gli strumenti individuali e faccia-a-faccia, la discussione su temi autobiografici, giochi d'interazione, presentazioni autobiografiche, l'uso di materiali proiettivi ed evocativi (tra cui senz'altro, pensiamo, può avere un notevole ruolo la musica).

Da quanto abbiamo scritto emerge con evidenza che il lavoro di ricognizione autobiografica può essere condotto seguendo delle modalità individuali o di gruppo. In realtà, sarebbe sbagliato immaginare queste due situazioni come contrapposte o alternative; al contrario vanno concepite come due mo-

abilità che possono interagire proficuamente. Se infatti il lavoro individuale può essere importante per attivare, in una prima fase, dei processi introspettivi e riflessivi, per favorire l'acquisizione di una capacità all'autonarrazione, è però anche vero che il lavoro di gruppo consente di proiettare e di rispecchiare la propria soggettività in quella di altri, di mettere a confronto la propria storia di vita con altre, delle quali riconoscere la singolarità ma anche le tracce comuni.

A questo proposito Formenti fa notare:

Se il lavoro autobiografico individuale pare più consona all'educazione quotidiana o a situazioni specifiche di autoanalisi, anche in funzione di una terapia, il contesto educativo chiama in causa di per sé il mondo sociale, l'interazione tra più soggetti, la presenza di uno sfondo nel quale l'educazione avviene e con il quale se ne possono o devono negoziare le finalità (Formenti 1998, p. 167).

Una giusta articolazione del lavoro autobiografico, quindi, è probabilmente quella che prevede diverse attività che creano tra loro un circolo virtuoso tra differenti modalità di lavoro autobiografico.

Un altro problema di un certo interesse viene posto da Formenti a proposito del rapporto tra oralità e scrittura nella narrazione autobiografica. Formenti infatti insiste sulle differenze cognitive e performative tra linguaggio scritto e orale. Le diversità cognitive tra le due forme di comunicazione sono evidenti, e anche dal punto di vista degli "arti linguistici" Formenti fa notare come nell'oralità appaiano prevalenti quelli di carattere performativo mentre nello scritto siano più rilevanti le asserzioni e le contestazioni, nella loro forma di "descrizione della realtà". Sempre secondo Formenti, in base a queste osservazioni,

se la modalità-base della scrittura è il "definire", potremmo dire che la modalità-base dell'oralità è invece l'"interrogare" (rispettivamente, nell'autobiografia, "definirsi, essere definiti" e "interrogarsi, essere interrogati") (Formenti 1998, p. 171).

In particolare riportiamo queste posizioni perché ci chiediamo quale possa essere lo statuto cognitivo e le caratteristiche di "atto" se ci si riferisce all'uso, in contesti di laboratorio autobiografico, di materiali quali la realizzazione di elaborati musicali, che evidentemente possono avere una forte componente di autopresentazione identitaria anche se si discostano sia dalle caratteristiche della narrazione orale come da quella scritta.

Ci sembra inoltre significativo rilevare che il lavoro autobiografico condotto sia con strumenti individuali che di gruppo, può ricomporre in sé le due diverse forme di pensiero ipotizzate da Bruner, di cui abbiamo già scritto. Infatti, nel doppio lavoro di ricognizione e di interpretazione del racconto, possono essere individuate le due forme di pensiero: se è vero che la ricognizione è il racconto autobiografico sono in forma narrativa, e rispondono alle dinamiche e alle strutture della narrazione, il lavoro di riflessione, di interpretazione e di rielaborazione può rispondere in gran parte a una forma di pensiero di carattere logico-paradigmatico, che tende a individuare costanti e cambiamenti e a proporre regole e generalizzazioni.

Abbiamo accennato poc' anzi all'importanza di usare, soprattutto quando il lavoro autobiografico si svolge in un gruppo, forme di espressione che non siano solo la parola, scritta o pronunciata. In effetti, l'uso di immagini, di musiche, di attività plastiche o motorie ci sembra possa offrire un'ulteriore possibilità di espressione e di conoscenza e ciò non solo concependo l'uso di questi linguaggi come stimoli alla riflessione. E senz'altro vero che un'immagine scelta con accortezza o una musica adeguata possono offrire degli stimoli per ricordare o rivivere momenti della propria vita o proprie esperienze. Ognuno di noi, di fronte a un'immagine, può giocare un ruolo di carattere interpretativo che può derivare proprio dall'esperienza personale che su di essa si proietta.

La musica, proprio in ragione delle sue caratteristiche di linguaggio simbolico presenta sempre un largo spazio di interpretazione in cui si intrecciano la storia culturale, sociale e individuale di ciascuno. Immagini e musica possono a buona ragione essere considerati buoni strumenti "ricognitivi".

Inoltre, siamo convinti che possano essere molto importanti anche nel momento di presentazione della propria storia personale e della propria identità. Ancor più, immagini e musica possono, a nostro avviso, essere utilmente impiegate come momenti rappresentativi del proprio lavoro mentale e dei propri processi cognitivi. Evidentemente, queste forme espressive, e in particolare la musica, incontrano a volte qualche difficoltà a essere impiegate perché l'attuale società, in cui il ruolo dell'"esperto" è enfatizzato oltre ogni limite, presuppone che la creatività artistica sia riservata solo a ristretti gruppi di persone elette, e quindi si ritiene che chi non faccia parte di tale ristretta elite non possa e non debba avere alcuna possibilità di esprimersi con tali strumenti. Questo non deve tuttavia farci sottovalutare il ruolo che l'immagine e la musica possono rivestire nei laboratori autobiografici, anche nel caso che essi non siano orientati specificamente verso la ricostruzione dell'identità e dell'autobiografia musicale. A tutto ciò si aggiunge il valore di metafora che la musica può assumere. La metafora è una delle presenze necessarie del lavoro

ro autobiografico e la musica può essere importante come costruzione di metafore attorno alla propria esistenza, come avremo modo di approfondire nel terzo capitolo.

## Il vincolo

Un altro tema metodologico che ricorre spesso nelle trattazioni degli esperti di metodo autobiografico è quello del *vincolo*. Con questo termine ci riferiamo alla possibile scelta, da parte di un formatore, di porre dei vincoli e delle limitazioni all'attività autobiografica di un soggetto.

In effetti, l'idea di porre dei vincoli a un'attività come quella autobiografica, che si basa sulla capacità di attingere alla propria memoria e alla reminiscenza, sulla costruzione e ricostruzione di percorsi di vita, può apparire strana. Eppure, sono diverse le voci che sostengono l'utilità di porre dei vincoli alla narrazione autobiografica, anche se in merito non esiste un parere unanimemente condiviso.

Anzitutto, il rischio segnalato da tali autori è che chiedere a qualcuno di raccontare la propria storia di vita, senza porre alcuna limitazione e senza dare alcuna consegna, possa produrre degli effetti banalizzanti, delle storie stereotipe e con pochi collegamenti tra loro, oppure provocare smarrimento o consentire un eccesso di autodifesa.

In realtà, quando si parla di vincolo, non si deve pensare a nulla di assolutamente rigido, di un limite invalicabile imposto arbitrariamente, ma piuttosto di una tematica, di un argomento, di un problema rispetto al quale si chiede a una persona di prendere una posizione, di definire la propria storia e la propria soggettività. Il *vincolo*, in questo senso, appare più uno *stimolo alla riflessione intorno a un oggetto preciso* e al proprio rapporto con esso che non una limitazione all'espressione della persona.

Anche quando, apparentemente, i vincoli sembrano essere limitativi dell'espressione del soggetto, possono invece offrire occasioni di riflessione. Se si chiede a una persona di raccontare la propria storia di vita in cinque minuti, la prima risposta è in genere di disorientamento e di grande difficoltà a condensare in un tempo così breve una storia lunga, appunto, una vita. Tuttavia, al termine dell'esperienza, la riflessione potrà aprirsi sulle ragioni per le quali, in mezzo a tante possibilità di scelta, una persona abbia deciso di raccontarsi in quei cinque minuti, seguendo un certo filo, citando determinati eventi e persone piuttosto che altre.

Inoltre, la situazione dettata dal vincolo è stata vista spesso come la creazione di un'opportunità; in effetti ogni vincolo costituisce anche una possibilità per creare, immaginare, distinguere.

Infine, la questione del vincolo ci interessa proprio perché si lega anche alla discussione sulla possibilità di costruire delle autobiografie che abbiano un carattere tematico. In sostanza, pensiamo alla possibilità di indirizzare un percorso formativo verso la narrazione di un'autobiografia che assuma come fulcro una determinata tematica, come potrebbe essere nel nostro caso quella musicale.

Ben sappiamo che la reazione all'idea di scrivere una propria autobiografia musicale può essere molto diversa: esistono persone che stimolate su questo terreno lo trovano immediatamente familiare e vi innestano la loro storia di esperienze, vissuti, emozioni mentre altre reagiscono in modo più freddo o si trovano in imbarazzo, quasi non sapessero cosa raccontare. Ciò è evidentemente piuttosto normale, dato che ciascuna persona attribuisce alla musica e alla riflessione sulla musica ruoli e valori diversi nella loro autobiografia che, tra l'altro, non rispondono necessariamente al tempo effettivamente occupato dalla musica nella loro vita. In sostanza, non è detto che necessariamente un professionista della musica reagisca immediatamente in modo più rapido e ricco di una persona che non ha mai visto nella musica un ambito di realizzazione professionale. Questo dato risponde, evidentemente, alla poca abitudine a riflettere sul significato dell'esperienza musicale presente nei percorsi formativi musicali più tradizionali.

Ma anche nel caso in cui il soggetto si trovi spiazzato, non sappia cosa raccontare, incontri difficoltà a prendere la parola sulla esperienza musicale, può essere utile proporre una consegna centrata sull'esperienza musicale del soggetto. Come scrive Formenti è possibile che

la reazione al vincolo, a *quel* vincolo, diventi oggetto di riflessione: perché la storia della mia relazione con il mio corpo non diventa racconto, ma resta così didascalica, quasi banale? Perché il denaro non mi interessa, e non riesco a ricostruire i nessi del mio rapporto con esso? Perché mi appassionano così tanto a raccontare la mia biografia lavorativa e non altrettanto per *altre* traiettorie (nella cura di me, nel tempo libero, nel godimento artistico, nel silenzio)? (Formenti 1998, p. 176).

Evidentemente gli esempi di Formenti sono diversi da quelli che potremmo usare noi, ma il discorso sul significato e l'utilità che può avere il vincolo nel lavoro autobiografico è valido anche se applicato ad altri ambiti. Qualcuno potrebbe infatti chiedersi perché la storia del suo rapporto con la musica non diventi racconto e resti banale e didascalica. Anche in questo caso si tratta di

un' esplorazione e di una conoscenza di se stessi e della propria autobiografia

cognitiva.  
Resta evidente che, per quanto ci riguarda più da vicino, autobiografia musicale e professionale possono avere scambi e intersezioni o giungere anche a sovrapporsi (musicisti, musicologi, insegnanti di musica, animatori, musicoterapisti).

Senza voler prendere un' esplicita posizione di carattere generale sulla questione dell' introduzione del vincolo nella formazione autobiografica, rieviamo tuttavia che, essendo comunque l' autobiografia musicale una biografia tematica, e questo anche quando la musica ha avuto un grande rilievo nella vita di una persona, è sempre e comunque, in partenza, soggetta a un vincolo.

## Il formatore autobiografico

Abbiamo già accennato, in più di un' occasione, al significato particolare che assume la parola *formatore* in relazione al contesto di un lavoro autobiografico. Abbiamo visto, infatti, come il contesto di lavoro autobiografico riveduca la distanza tra formatore e persona in formazione e tra docente e discente, in quanto basato esplicitamente sull' ascolto di storie di vita che hanno la medesima dignità e significatività. Inoltre il metodo auto-biografico mette in buona parte nelle mani del soggetto il proprio percorso di formazione, che si fonda sulla riflessione e sulla ricerca di risorse interne al soggetto per la trasformazione, più che sul passaggio di contenuti e di assunti certi.

Il lavoro autobiografico, per sua natura, vive del dubbio, dell' incertezza, dell' interrogarsi e, infine, è comunque sempre incompiuto.  
Il formatore o l' insegnante che voglia assumere come proprio il metodo autobiografico deve essere quindi cosciente del profondo riorientamento del suo lavoro. Abbiamo già definito il ruolo del formatore o insegnante autobiografico come vicino alla figura di un animatore-facilitatore.

Il rapporto tra formatore e persona in formazione deve essere fondato sulla disposizione all' ascolto di sé e degli altri. Se si pensa che uno degli obiettivi del lavoro autobiografico è anche quello di migliorare la relazione con se stessi e con l' altro, la disposizione all' ascolto non può essere considerata solo un prerequisito del lavoro ma anche un suo obiettivo.

Inoltre, ci sembra importante rilevare come in un lavoro autobiografico il formatore debba essere sempre cosciente non solo di essere una parte decisiva del contesto di ricerca ma soprattutto del fatto che egli influenzi in modo decisivo i risultati della ricerca, che, in questo caso, coincide con la formazione. Ancora una volta quindi emerge la soggettività del percorso di ricerca che ab-

Alcune

Abbiamo avuto modo di segnalare trattando, poche pagine fa, della ricerca comune.

Tutto quanto abbiamo detto sul ruolo del formatore e sulla sua necessaria disponibilità all' ascolto, sulla revisione dei ruoli tra formatore o insegnante o persona in formazione non deve indurre in inganno sul fatto che lavorare con il metodo autobiografico sia una cosa facile. Infatti, proprio per le caratteristiche peculiari che abbiamo descritto, il metodo autobiografico richiede una massima attenzione e rigore scientifico, una grande attenzione alle persone e alle relazioni, alla predisposizione dei materiali e all' uso delle tecniche. Se il metodo autobiografico si presenta certamente con modalità che potrebbero essere definite più "democratiche" rispetto ad altri metodi di formazione, in particolare nel rapporto tra formatore e persone in formazione, ciò non comporta affatto una deresponsabilizzazione del formatore. E anche per queste ragioni che, in ogni caso, ogni formatore che si avvi all' uso delle pratiche autobiografiche le dovrebbe avere prima adeguatamente sperimentate su se stesso.

## Fare autobiografia con bambini e adolescenti

Abbiamo sinora parlato del metodo autobiografico in relazione all' educazione degli adulti e a percorsi formativi a loro destinati. In particolare, per quanto ci interessa più da vicino, crediamo che questo metodo possa essere molto valido per la formazione degli insegnanti, degli animatori e degli operatori che a vario titolo si interessano di educazione. Il fatto che il metodo autobiografico sia stato impiegato in origine soprattutto nell' educazione degli adulti, non significa tuttavia che non possa essere utile anche nell' educazione degli adolescenti e nella scuola di base. Al contrario, tale metodo è già stato validamente impiegato in esperienze che coinvolgono la fascia d' età della scuola elementare e media dell' adolescenza.

Per comprendere a pieno il significato che può avere un progetto autobiografico rivolto a bambini e ragazzi è necessario introdurre il concetto di *biografia coerente*. Usando questo termine intendiamo dire che una parte, importante delle nostre identità (o forse potremmo dire una delle nostre identità) è costituita dal lavoro della nostra mente che inizia nei primi giorni di vita e che ne segue, tutto, lo scorrere. Parlare di autobiografia significa quindi riconoscere che ciascuna persona può ricostruire e riconoscere i diversi passaggi attraverso i quali è iniziato, si è costituito ed è continuato il percorso della propria mente, del proprio modo di pensare e di ragionare. Crediamo che oggi, nei percorsi educativi istituzionali, esista invece un' attenzione insufficiente e sporadica all' attività della mente, al pensiero, allo sviluppo della in-

trospizione e dell'interiorità. Certo, come ha sottolineato Demetrio (1995a) la ri-costruzione autobiografica necessita anzitutto che si abbia una storia da ricostruire ma anche degli strumenti necessari a riconnettersi con essa. Raccontare la storia della propria vita implica degli strumenti linguistici, metaforici, metalinguistici e relazionali che nel bambino e nell'adolescente sono ancora in fase di acquisizione e di costruzione. Tuttavia, numerose esperienze dimostrano che anche bambini e ragazzi hanno delle buone capacità di riflettere sul lavoro della loro mente, sui processi e le dinamiche attraverso le quali apprendono e su come la loro mente abbia iniziato a funzionare e ricordare (Demetrio 1995a; Gamelli, Reggio, Righetti, Sangiovanni 1995; Formenti e Gamelli 1998). Possiamo concludere con Demetrio che

in questo caso, le pratiche autobiografiche diventano un "esercizio di approssimazione all'a-dultità": meno interessate a ricostruire e più ad *interrogare* o a *progettare* se stessi (Demetrio 1995a, p. 28).

Chi ha lavorato nella scuola dell'obbligo, e in particolare nella scuola media, ben sa quanti ragazzi si trovino spiattellato sulla scheda di valutazione che "non hanno metodo di studio". Purtroppo, in molti casi, il reale significato della frase è che tali ragazzi non sottolineano sul libro i concetti e le nozioni più importanti, non ripetono a voce alta ecc. Quasi ignorato, invece il lavoro sulla conoscenza e sulla consapevolezza del proprio lavoro mentale, del modo in cui ciascuno apprende (a volte anche molto diverso dagli altri), delle occasioni e delle situazioni attraverso cui i ragazzi ritengono di avere realmente imparato.

Anche se, come abbiamo detto, il lavoro con bambini e ragazzi ha più la caratteristica di una *progettazione* da compiere su se stessi, non si deve pensare che questo fatto escluda la possibilità di lavorare con loro anche sulla memoria e sul ricordo. Si tratta infatti di due facce di uno stesso percorso: sapere come funziona la propria mente significa anche ricordare quando si è cominciato a pensare e ad apprendere. Crediamo che questo lavoro possa e debba anche tenere conto del valore delle emozioni nell'esperienza cognitiva, che sono, come ormai è nozione largamente diffusa, implicate e necessarie nell'attivazione dei processi di apprendimento (Demetrio 1995b).

In effetti, dai verbali di diverse interviste autobiografiche condotte da insegnanti a bambini e bambine emerge frequentemente la connessione tra apprendimento e motivazione affettiva e il ruolo rilevante del desiderio di apprendere (Gamelli, Reggio, Righetti, Sangiovanni 1995).

Inoltre le interviste condotte dagli stessi autori confermano che i bambini sanno ricostruire episodi e fatti della loro vita anche se a volte, nel narrare, es-

si oltrepassano i confini della realtà. Un fatto che resta comunque sempre molto vivo nell'esperienza dei bambini e dei ragazzi è la presa di coscienza delle proprie capacità personali e del progresso del proprio sapere. Anche per quanto riguarda l'esperienza di lavoro autobiografico con i bambini resta significativo e proficuo l'uso di metafore, per esempio nel rappresentare il lavoro della mente in azione.

Infine, ci sembra opportuno sottolineare l'importanza di avviare precocemente un lavoro di riflessione sulla propria storia e la propria intelligenza, innestando processi metacognitivi che costituiscono la premessa allo sviluppo del pensiero introspettivo.

Purtroppo ci sembra che l'attenzione al pensiero introspettivo, alla riflessione sul proprio apprendere e crescere sia, al contrario, in calo nelle istituzioni educative, in cui sembra prevalere un presunta scientificità di carattere tecnocratico che tende a omologare percorsi e identità, a imporre ritmi e contenuti d'apprendimento standardizzati. La riflessione sulla propria crescita, sul proprio passare da un'età a un'altra e su come si è imparato e appreso sembra sacrificata a vantaggio dei sempre più frequenti *test* (d'ingresso o d'uscita non importa), che oltre che a non consentire di valutare alcunché, non consentono nessuno spazio di riflessione. Analoghe riflessioni possono essere sviluppate sulla mitizzazione delle cosiddette *nuove tecnologie* (di cui non condividiamo alcuni aspetti delle attuali forme di introduzione nella scuola).

Questa situazione non può che provocare una dissociazione, nei bambini, tra ciò che la scuola propone o impone e la loro crescita interiore e il rapporto che essi costruiscono con se stessi. Un vero progetto pedagogico deve invece porre in primo piano l'educazione della mente, attraverso la costruzione di trame, di reticoli e di storie dotate di senso. Bruner (1992) ci insegna che l'intelligenza è in realtà un processo continuo di ricerca di significati. In particolare, secondo Bruner, i bambini imparano ad assegnare un senso al mondo attorno a sé in forma narrativa, cogliendo nessi e relazioni specifici all'interno di un contesto; se viene a mancare la possibilità di attribuire un senso, di leggere la realtà, l'intelligenza non può manifestarsi. Si dice spesso, oggi, che bambini e ragazzi non "sanno ragionare". In realtà, è la scuola che propone nozioni, informazioni e fatti troppo frammentati tra loro, che è difficile contestualizzare e ricondurre a dei significati condivisi e a un contesto che consenta un'attribuzione di senso.

Il dedicarsi a pensare, narrare, raccontare, viene considerato una perdita di tempo, mentre al contrario è parte fondamentale dell'educazione della mente. Già nell'educazione dei bambini sembra predominare la necessità di una accelerazione del tempo di vita che lascia poco spazio alla riflessione sull'esperienza. L'accelerazione continua del tempo di vita e dell'educazione, la richie-

sta di "prestazioni" più che di riflessioni produce inevitabilmente un sensibile impoverimento della qualità dell'esperienza. A questo proposito creiamo che il pensiero che Franco Cassano definisce come *lento*, e che in qualche misura ci sentiamo di associare al metodo autobiografico perché consente la riflessione sul l'esperienza, sia da salvaguardare e sviluppare. Un pensiero che, oltre a consentirci di riflettere su noi stessi, ci può permettere di meglio comprendere e accogliere l'altro:

Si ospitano più altri quando si guarda un cane, un'uscita da scuola, un affaccarsi al balcone, quando in una sosta buia si osserva un giocare a carte, che in un volare, in un faxare, in un internettare. Questo pensiero lento è l'unico pensiero, l'altro è il pensiero che serve a far funzionare la macchina, che ne aumenta la velocità, che si illude di poterlo fare all'infinito (Cassano 1996, p. 14).

Riscopriamo dunque ancora una volta che una riflessione su se stessi, un migliore rapporto con la propria interiorità non significa affatto ripiegamento intimitico e isolamento, ma migliore capacità di accogliere gli altri e di rapportarsi a loro. Così come è vero che una migliore cura di sé diviene anche presupposto per predisporci alla cura degli altri.

## Punti di vista

### Duccio Demetrio

La musica ci accompagna nel corso della vita secondo calendari e copioni prevedibili. La crescita di ognuno di noi è infatti scandita al suono e al ritmo di incontri con quanto, nei primi anni, è sollecitazione e curiosa magia per l'udito, e, poi, in quelli seguenti, appuntamento annunciato: nell'incontro amoroso, funesto, conviviale.

Le esperienze cruciali che ci rendono più donne e più uomini, più coppia o famiglia, più branco d'amici, sono scandite da incontri cercati, ovvero casuali, con attrazioni e seduzioni musicali che hanno fatto ad esse da sfondo, colonna sonora, ricerca raffinata. Erotismo, festa, meditazione, chiamata alle armi, sono indine e clamore hanno come corredo presenze in musica di cui non importa sapere qualcosa degli autori, delle loro storie, delle fattezze, del sublime.

Le biografie sono tali anche per la musica colta o popolare che le ha attraversate; per gli episodi vissuti che ci fanno trasalire al riascolto casuale di un brano, al ritrovamento di un volto cambiato che ci restituisce una associazione di suoni che credevamo perduti. La musica, nei suoi echi diversi, è presente nella memoria, ci aiuta a ricostruire quel che siamo e divenimmo. Ci impone di non disattendere le ricordanze musicali fatte di percezioni ed emozioni evocative. Al contempo, poiché il ritrovare tempeste e climi sonori aiuta il lavoro della rimembranza, e non solo dell'evocazione istantanea subito affievolita, le connessioni che ci vengono richieste (Con chi ero? Che ne sarà di lei o di lui? Come saremo ora quei luoghi? Come ritrovare quella pellicola o quel disco?) sviluppano un'altra possibilità autobiografica: l'ingresso nelle regioni dei significati. E ciò che ha un senso è aggregazione, intreccio e trama. La memoria diventa così insieme di memorie, come in un concerto alla ricerca del maestro.

E così che la musica ci aiuta a rimettere insieme i frammenti di una partita: ra mai scritta del tutto, la nostra, secondo non intererenze causali, ma ubbi-

## Se penso a quando...

Nel primo capitolo abbiamo trattato alcune questioni generali riguardanti il metodo autobiografico con particolare attenzione al suo impiego nei contesti formativi ed educativi, senza tuttavia, salvo che per alcuni indispensabili riferimenti, discuterne un'applicazione all'esperienza musicale.

Compito specifico di questo secondo capitolo è proprio quello di sostanziare le ragioni che ci portano a sostenere la possibilità e la significatività della scrittura di un'autobiografia musicale. In particolare ci concentreremo sulle ragioni e sul senso formativo di un lavoro autobiografico-musicale destinato sia alla formazione iniziale o in servizio di operatori musicali (in particolare insegnanti e animatori) sia rivolto all'educazione musicale di bambini, adolescenti e giovani<sup>1</sup>.

### Autobiografia musicale o "spicchio musicale"

In effetti, quando la tematica dell'autobiografia si affacciò per la prima volta nel dibattito tra gli educatori musicali, in un convegno tenuto ad Assisi nella primavera del 1994, (atti in Piatti 1995) non si pensò immediatamente alla possibilità di una compiuta autobiografia musicale, ma piuttosto

<sup>1</sup> I frammenti autobiografici utilizzati nel corso di questo capitolo provengono da varie fonti. Anzitutto le interviste realizzate nel corso del lavoro del gruppo di ricerca *Biografie musicali* dell'Università Statale di Milano, i racconti degli studenti dei nostri corsi di formazione e in particolare della Scuola di Animazione musicale di Lecco. Altri frammenti sono tratti dalla tesi di laurea sostenuta da Roberta Mangolini: *Storie di vita in musica*, presso l'Università Statale di Milano (relatore prof. Duccio Demetrio) nell'anno accademico 1999-2000. Infine, altri spunti (e il titolo di un paragrafo) sono dovuti all'articolo di Danilo Corona citato in bibliografia. Un grazie a tutti questi amici che hanno contribuito direttamente o indirettamente al nostro lavoro. I nomi degli autori delle frasi autobiografiche sono stati cambiati, salvo che nel caso di citazioni da testi già pubblicati ed approvati dagli stessi.

all'individuazione, nell'autobiografia di ciascuno, di uno "spicchio musicale" (Demetrio e Disotero 1995).

La motivazione che ci portò, in quel momento, a sostenere tale posizione era l'impossibilità di separare l'autobiografia musicale da tutte le altre possibili autobiografie in quanto ogni evento sonoro si collega con processi di carattere cognitivo o affettivo e quindi sarebbe stato troppo difficile identificare una vera autobiografia musicale.

Nel corso degli anni trascorsi da quelle prime formulazioni la nostra posizione è, almeno in parte, mutata, tanto che oggi sosteniamo la possibilità di scrivere una vera e propria autobiografia musicale. Inoltre, sono proprio le stesse constatazioni che un tempo ci portavano a sostenere la difficoltà di scrivere un'autobiografia musicale a farci assumere la posizione opposta. Infatti, a nostro avviso, la difficoltà di scindere nettamente l'autobiografia musicale dagli altri temi della nostra vita e il fatto che essa s'intrecci profondamente con gli altri campi della nostra esperienza deve essere assunta come una ricchezza e non come un limite, in quanto testimonia del profondo coinvolgimento della musica nella vita di tutti gli uomini e le donne.

In ogni caso, se è legittimo, come abbiamo visto nel primo capitolo, ipotizzare delle autobiografie tematiche, è certamente anche possibile assumere come filo conduttore di una scrittura autobiografica l'esperienza e il vissuto musicali, che può trarre solo interesse e significatività dall'intreccio con le altre possibili autobiografie.

Esistono poi altre ragioni che ci portano a sostenere il valore della scrittura di un'autobiografia musicale.

La prima di esse riguarda il profondo legame che esiste tra attività musicale e identità cognitiva. Gli approcci e le condotte che ciascun uomo o donna può avere di fronte alla musica sono innumerevoli. Non ci riferiamo soltanto alla scelta, macroscopica, di essere un professionista della musica o di non esserlo, ma alle infinite scelte e sfumature che si possono rilevare all'interno di questi due campi, che tra l'altro vanno visti in continuità e non come rigidamente compartimentali.

Infatti, se si studiano attentamente le autobiografie di musicisti, emerge chiaramente come solo una limitata minoranza di essi abbia iniziato gli studi musicali con un esplicito intento professionale. Inoltre, il limite tra attività professionale e amatoriale è spesso incerto e mobile, e il fatto che in età adulta si pratichi la musica come professionista o come amatore è spesso dettato da circostanze esterne alla semplice scelta del soggetto (opportunità professionale, vicende familiari, situazioni sociali o politiche ecc.).

In ogni caso, a nostro avviso, il legame tra atteggiamenti, gusti, passioni e condotte musicali e autobiografia cognitiva di una persona è quasi sempre

di un'ipotesi di autobiografia musicale: Come abbiamo accennato nel primo capitolo, infatti, la musica è presente, in modo più evidente o discreto, in tutti i quattro ambiti o dimore in cui si collocano gli eventi marcati dell'autobiografia. Indipendentemente dal valore specifico che le viene attribuito da ciascuno nella propria vita, la musica accompagna le situazioni legate alla vita affettiva, al dolore, al lavoro e alla vita di relazione. Questo legame tra la musica e i quattro ambiti fondamentali dell'esperienza autobiografica ci fa pensare, ragionevolmente, a un profondo legame tra eventi musicali e svolte vitali. E quindi legittimo pensare all'interesse che può rivestire l'indagine su quale valore e significato abbia assunto la musica, come esperienza interiore e sociale, in momenti particolarmente importanti della vita e di quali situazioni e mutamenti possa costituire una testimonianza.

### Il valore educativo dell'autobiografia musicale

Dopo avere tratteggiato le ragioni per le quali riteniamo possibile la scrittura di un'autobiografia musicale, ci sembra necessario definire ora il senso e la funzione formativa ed educativa che può avere l'autobiografia musicale e quali le sue possibili applicazioni.

Anzitutto l'autobiografia musicale ci sembra un passaggio formativo fondamentale per tutti coloro che a diverso titolo operano nel campo musicale. In particolare, tra queste figure, gli insegnanti, gli amatori e i musicoterapisti, ma pensiamo che anche musicisti, musicologi e compositori possano giovare alle loro formazioni e della consapevolezza della loro identità.

● Ogni insegnante dovrebbe ripercorrere i passaggi della propria formazione per acquisire la consapevolezza del significato profondo che gli incontri con gli insegnanti hanno avuto nella sua vita. Questo dato sembra ancora più importante a proposito della musica, dove trovare insegnanti che hanno saputo creare una buona relazione educativa sembra essere un fattore particolarmente motivante e facilitante (purtroppo sono ben presenti anche casi esattamente opposti).

La formazione degli insegnanti di musica, soprattutto di quelli provenienti dai Conservatori, non dedica in genere alcuna attenzione all'analisi e allo studio del rapporto che il futuro insegnante ha con la musica, con i propri processi di apprendimento, con la sua identità musicale in sviluppo e in trasformazione. Alla "caduta del polso" è dedicata senza altro un'attenzione molto maggiore che non ai percorsi e alle strategie cognitive, alle motivazioni e all'approccio all'esperienza musicale dello studente-insegnante in formazione. A questo proposito è davvero singolare l'enorme scarto che tali istituzioni stabiliscono

piuttosto stretto. Ciò che viene sovente relegato, a nostro avviso con una certa superficialità, nel campo delle passioni, dei gusti musicali, degli interessi culturali è invece spesso manifestazione di atteggiamenti e cambiamenti cognitivi, di bisogni di ricerca intorno a se stessi e alla relazione con l'altro, di desiderio di conoscenza e di scoperta.

Intendiamo dire che così come le diverse pratiche, stili, generi musicali rimandano a condotte e diversi e svariati comportamenti musicali e intorno alla musica, così l'accostarsi a una certa musica o a un certo modo di fare musica, risponde a dei bisogni e a delle tendenze di ricerca di una persona.

Parallelamente alla fase in cui vedevamo la musica soprattutto come impegno politico, si sviluppò il mio interesse per la musica popolare in quanto espressione delle classi subalterne. Può apparire strano, ma forse anche attraverso un percorso politico, arrivarci alla grande passione per la dodecafonia e il serialismo, visti come sforzo razionale e impegno scientifico nel fare musica. Senza altro a quest'ultima passione contribuiva anche il fatto che quel modo di comporre musica, così "ragionato" e apparentemente privo di gestualità, mi sembrava rispondere meglio alla mia storia musicale, costruita attraverso percorsi che non erano certo quelli del musicista "spontaneo e naturale". Solo più tardi, attraverso le esperienze della didattica, dell'animazione, della musicoterapia e con la forte tensione verso la conoscenza delle espressioni musicali di altri paesi, mi sono ravvicinato a un fare e ascoltare musica più "corporeo" e fisicamente coinvolgente. E in questo momento che ho finalmente iniziato a studiare il saxofono jazz, cosa che peraltro desideravo da tempo (Lomonico, insegnante di educazione musicale, 45 anni).

Il frammento autobiografico che abbiamo riportato non può essere evidentemente ridotto solo a una serie di variazioni sul tema di una traccia musicale. In realtà, si evidenziano dei cambiamenti profondi, che intrecciano l'individuale e il sociale, nell'intendere il proprio rapporto con la musica e il proprio ruolo musicale e che coinvolgono anche la relazione con gli altri, con la società e il mondo. Sarebbe quindi riduttivo vedere nell'autobiografia citata solo un peregrinare tra differenti generi e gusti musicali. Ciò che si esprime attraverso delle scelte musicali è evidentemente un mutamento più profondo, una ricerca cognitiva, relazionale, sociale e non da ultimo politica.

Anche se abbiamo scelto come esemplificativo il frammento autobiografico di un educatore musicale, situazioni analoghe si possono verificare, in modo forse più sfumato ma non per questo privo di significato, anche nelle autobiografie di persone che non vedono nella musica un ambito di realizzazione professionale.

Oltre alle considerazioni già espresse, riteniamo di poter aggiungere un'altra osservazione che contribuisce ad aumentare lo spessore significativo



liscono tra l'idealizzazione postromantica della musica come "arte per l'arte", con la conseguente retorica sul linguaggio sublime e angelicato e la rozza riduzione della formazione musicale a un banale e meccanico tirocinio tecnico-esecutivo (ci riferiamo evidentemente soprattutto alla formazione degli strumentisti). Questa situazione, in cui non mancano per fortuna le eccezioni, può comportare in seguito, nell'insegnante così formato, una situazione di riproposizione didattica, per mancanza di riflessione, con una corrispondente scarsa attenzione all'interlocuzione verso i propri allievi e alle loro identità in crescita.

Resta fondamentale, a nostro avviso, che l'insegnante valorizzi la memoria dei percorsi che hanno caratterizzato la sua storia di formazione, per rendersi cosciente dei passaggi che ne hanno aiutato la crescita, degli incontri e delle situazioni che hanno rappresentato battute d'arresto, per essere consapevole della difficoltà ma anche della potenziale ricchezza contenuta nell'incontro tra la sua identità e quella dei suoi allievi.

Per esempio, l'attenzione troppo centrata sui contenuti e sulle tecniche porta molti insegnanti di educazione musicale delle scuole medie a non valutare correttamente i conflitti che a volte li oppongono ai loro allievi. Infatti, tali insegnanti tendono a ridurre tali conflitti all'apprezzamento di determinati generi piuttosto che altri, oppure a mancanza di interessi per determinate proposte didattiche. Ciò che questi insegnanti non valutano nella sua giusta dimensione, invece, è che la musica è un mezzo fondamentale di relazione con se stessi (e questo aspetto, come vedremo, è tutt'altro che secondario tra gli adolescenti), con gli altri e con il mondo.

Ancor più, la musica è un modo di *sentire* il mondo, di costruire realtà, di mediare significati, quindi qualcosa che entra profondamente nell'ambito dei vissuti e dei valori che compongono l'identità musicale. È quindi solo concependolo in termini di confronto tra identità che può essere proficuamente e positivamente risolto il conflitto tra insegnanti e allievi.

In effetti, la costruzione di un'autobiografia musicale, mentre sembra separare tematicamente la storia musicale dalle altre storie che attraversano la nostra vita, al contrario mette in luce le relazioni e i rapporti profondi tra di esse ricollocando l'esperienza con e intorno alla musica in una costruzione di senso più ampia e profonda.

Cercheremo ora di trarre, dal confronto tra alcuni frammenti autobiografici, qualche osservazione su quali possano essere dei momenti particolarmente salienti nella formazione musicale.

## Inizi e motivazioni

Trattando di autobiografie musicali, una domanda che assume un interesse rilevante, riguarda le motivazioni per le quali una persona, nella maggior parte dei casi un ragazzo o un bambino, inizia lo studio della musica.

... mia sorella maggiore suonava la chitarra, e mi ricordo il clima "magico" che si creava intorno a lei quando suonava, tutti la guardavano come se fosse stata un gradino più su degli altri... (Anna, 22 anni, studentessa e musicista).

... mio padre e mia madre, entrambi pianisti dilettanti, passavano parecchio tempo a suonare a quattro mani, e nonostante le discussioni animate su chi non tenesse il tempo o si prendesse troppe libertà, avevano l'aria di divertirsi molto... mi piaceva ascoltarli e avrei voluto partecipare... (Domenico, insegnante di musica, 45 anni).

I due frammenti che abbiamo riportato fanno riferimento a una situazione classica della motivazione allo studio della musica: quella familiare. Avere genitori o comunque figure familiari di riferimento che praticano la musica provoca, evidentemente, un riflesso motivazionale di carattere affettivo verso lo studio della musica.

Una fatto curioso, che si spiega probabilmente con l'aspetto, il costo e l'imponenza dello strumento riguarda il pianoforte. Più di ogni altro strumento, il pianoforte sembra rappresentare uno strumento il cui studio da parte di una ragazza o di una ragazza coinvolge i genitori e la cerchia familiare.

... venne il giorno in cui i miei genitori mi proposero l'acquisto di un pianoforte. Fui molto combattuta. Suonare mi piaceva, sì, ma l'elevato costo di un pianoforte mi spaventava, soprattutto per la traduzione del costo reale dello strumento nell'assunzione di una precisa responsabilità, da parte mia, a studiarlo... (Elena, insegnante e operatrice musicale).

... avevamo un pianoforte nel salotto, credo fosse di un bisnonno che lo suonava, e i miei volevano che imparassi a suonarlo, così assunsero una maestra che mi dava lezione... (Gianfranco, 35 anni, bancario).

... io non volevo più suonare il pianoforte, ma i miei genitori si sentivano traditi... (Francesca, 25 anni, studentessa).

... ricordo di avere desiderato un pianoforte per un capriccio da bambina, perché non mangiavo ed ero una bambina molto delicata di salute e non volevo mai mangiare e ricordo che dicevo «se mi regalate il pianoforte io prometto di mangiare!»... (Rosanna, 72 anni, musicista).

classi popolari, di poter ascoltare musica e anche, in buona parte, di essere iniziati alla pratica di uno strumento.

Abbiamo sinora trattato soprattutto della nascita di una motivazione allo studio della musica, in particolare attraverso dei meccanismi affettivi ed emotivi di carattere familiare o sociale. Sarebbe sbagliato ignorare che, anche nelle storie di vita di musicisti prestigiosi, il caso ha giocato talvolta un ruolo importante:

...quando avevo circa dodici anni mi fu regalata da due signori una fisarmonica. Chissà quale idea venne in mente a quei signori (i proprietari della ditta in cui lavorava mio padre), un'idea molto peregrina, sapendo che non avevo mai avuto interessi particolari per la musica... da quel momento mi buttai su quell'oggetto, subito chiesi, e mi fu concesso, l'insegnante che mi facesse capire cosa era la musica... (Giacomo Manzoni, 67 anni, compositore).

L'incontro con uno strumento regalato, o riamato dal sommo in una sofferta, può essere decisivo nel far nascere motivazioni e desideri sino a quel momento non espressi.

### Insegnanti

È normale che nelle autobiografie dei musicisti la figura dell'insegnante o degli insegnanti abbia un ruolo importante, talvolta decisivo. Questo ruolo può essere positivo, gratificante, motivante, fonte di incoraggiamenti e progressi oppure assumere un significato opposto:

...non si deve dimenticare che lo studio dello strumento è guidato dall'insegnante in un rapporto individuale e quindi se si ha la fortuna di essere seguiti da musicisti sensibili anche dal punto di vista umano ed educativo i riflessi sulla propria formazione culturale e psicologica sono decisamente positivi... (Anna, insegnante di educazione musicale).

Certamente, una delle caratteristiche più insidiose della formazione professionale dei musicisti, almeno in Italia, è quella della figura dell'insegnante unico di strumento. Il rapporto che si instaura tra l'insegnante e l'allievo è particolarmente impegnativo e delicato e non sempre assume caratteristiche positive. Inoltre, da un punto di vista didattico, il rapporto con l'insegnante unico rappresenta senz'altro un restringimento dell'orizzonte formativo dell'allievo. Infine, non sono poche le esperienze in cui gli insegnanti di stru-

...poi lo studio del pianoforte. Ero obbligato dai miei genitori, ma non lo sopportavo ed è stata una liberazione quando a quattordici anni sono riuscito a interrompere lo studio dello strumento... (Franco, 45 anni, contrabbassista e compositore).

Oltre al costo e alla presenza fisica del pianoforte, probabilmente il suo ruolo nelle vicende familiari è legato, anche in tempi recenti, alla sua funzione di "orchestra da salotto", esercitata con merito sino ai primi anni del novecento, prima della diffusione dei mezzi di riproduzione di musica registrata, soprattutto in ambito borghese. Proprio questa collocazione sociale di carattere borghese ha motivato in seguito, nelle classi popolari, l'idea che aver un figlio che studiava pianoforte potesse significare anche una sorta di promozione sociale:

...sapevo che quel pianoforte aveva rappresentato un grosso sacrificio per mio padre, che aveva fatto degli straordinari per comprarlo... (Maria, 80 anni, musicista).

Il pianoforte rappresenta quindi, più di ogni altro, uno strumento su cui si riversano non solo le aspettative e i desideri (a volte indotti se non imposti) di un bambino o di una bambina, ma della sua famiglia. Ma il pianoforte è anche, forse inevitabilmente, lo strumento di cui esistono più esemplari inutilizzati, muti e silenziosi, nei salotti delle case, forse proprio a causa delle sue particolari caratteristiche di strumento certamente familiare, ma non sempre, infatti, veramente desiderato.

Oltre alle motivazioni di carattere affettivo legate alla famiglia possono essere sistemi altre, legate sempre a vissuti di carattere emotivo-affettivo, ma rivolte principalmente a esperienze di carattere sociale extrafamiliare:

...la musica che potevo sentire suonare era la banda che era ai giardini pubblici dove io andavo a giocare e mi fermavo ad ascoltare, insomma quello che era musica mi faceva fermare a sentire... (Anna, 75 anni, musicista).

...la mia prima esperienza con la musica è stata che sentivo la banda, ero un ragazzino, gli andavo dietro e mi piaceva molto... (Franco, 76 anni, musicista).

La banda è un tema che ricorre spesso, nelle autobiografie dei musicisti più anziani, come un elemento di motivazione all'intraprendere lo studio della musica. In effetti, non si deve dimenticare che le bande sono state, sino alla diffusione dei mezzi di riproduzione elettroacustica, l'unica occasione, per le

mento vengono descritti come figure negative, talvolta dal comportamento irrazionale:

...non descrivo il personaggio perché sarebbe troppo doloroso per me. In prima media, dopo che il mio maestro, preso da un attacco di nervi, mi strappò un libro e lo gettò dalla finestra, io decisi di smettere. Mio padre e mia madre fecero gli offesi per mesi e cercarono di convincermi e ricattarmi in tutti i modi perché mi avevano appena comperato un pianoforte e non potevo essere così irriconoscente nei loro confronti... (Silvia, insegnante di ed. musicale).

...un'insegnante che era nevristenica e quando si sbagliava dava certe bacchettate sulle mani...poi aveva un pappagallo, una cane e un gatto in casa e quando facevano rumore io sbagliavo e mi confondevo e quando succedeva...patapam...patapam...era matta... (Luisa, 72 anni, musicista).

Per loro fortuna, le protagoniste dei frammenti autobiografici proposti hanno in seguito trovato insegnanti più ragionevoli e concluso i loro studi, ma ci resta il dubbio fondato che altri ragazzi e ragazze abbiano abbandonato gli studi musicali a causa di insegnanti inadeguati. In ogni caso il rapporto tra l'insegnante di strumento e lo studente viene quasi sempre descritto come problematico, contrastato, difficile. Certamente, il ruolo dell'insegnante è spesso assimilabile a quello di una figura "fatale", ma che spesso viene ricordata più per il suo influsso negativo che non positivo, soprattutto in relazione ai primi anni di studio. Gli incontri con gli insegnanti che vengono ricordati in modo più positivo sono in genere riferiti ad anni di studio più avanzati.

...questo incontro con Gino Contilli fu finalmente la rivelazione di che cosa era davvero la musica, di cosa significava studiare musica...ebbi due anni di fondamentale contatto con questo musicista che mi preparò ai primi esami di composizione... (Giacomo Manzoni, 67 anni, compositore).

Passando alle autobiografie musicali di persone che non praticano la musica dal punto di vista professionale, è facile rimarcare come gli insegnanti della scuola dell'obbligo e le esperienze condotte con essi appaiano come sfumate e comunque poco rilevanti nella propria storia di vita musicale. Sono davvero pochi i casi in cui a un insegnante della scuola media viene attribuito in ruolo significativo nel far nascere o sviluppare una passione o una motivazione verso l'attività musicale.

È davvero triste vedere come l'occasione di un periodo di pratica musicale di almeno tre anni (se si considera solo la scuola media, ma a cui va aggiunta la scuola elementare) lasci così poca traccia nell'autobiografia musicale delle persone. Probabilmente la causa di tutto ciò sta in gran parte nelle condizioni

difficili in cui si svolge l'attività musicale nella scuola: classi troppo numerose, la mancanza di strumenti attrattivi da poter praticare, uno spazio di tempo marcato in modo senz'altro troppo rigido per un'attività come quella musicale. L'esiguità del tempo destinato alla musica sembra poi costituire la causa anche del rapporto spesso poco significativo, dal punto di vista relazionale, con l'insegnante, visto come lontano e distaccato dalla vita dei suoi allievi:

...la media? Se devo dire ricordo che il professore di musica non riusciva mai a imparare i nostri nomi e ci chiedeva delle fotografie da incollare sul registro, per non confonderci durante gli scrutini... (Luciana, 27 anni, studentessa).

...la mia professoressa di musica era sempre entusiasta e sorridente, poi però si smontava quando le dicevamo che non ci piacevano le cose che facevamo (Luisa, 28 anni, impiegata).

...ho sempre avuto l'idea che il nostro professore si annoiasse moltissimo a fare le cose che facevamo... (Fabio, 21 anni, studente).

Effettivamente l'educazione musicale condivide con altre materie l'inadeguatezza dei materiali e il poco tempo a disposizione. Tuttavia, e non solo perché ci occupiamo di educazione musicale, ci sembra che le condizioni, spesso costrittive, che si vivono nella scuola danneggino particolarmente la possibilità di sviluppare adeguatamente l'attività musicale. Infatti è proprio il carattere sociale e relazionale dell'attività musicale che rende particolarmente difficile la pratica della materia all'interno di spazi, tempi e luoghi inadeguati. Ci chiediamo infatti quali desideri possano nascere, quali motivazioni svilupparsi, quali attitudini possano trovare espressione in un contesto in cui si è costretti a fare musica in tempi prestabiliti, con strumenti e repertori non scelti personalmente, in gruppi spesso troppo numerosi e in una situazione che davvero offre poco spazio all'espressione e al confronto delle identità. Tutto ciò appare poi particolarmente grave se si considera che la musica non è vissuta, dai ragazzi e dalle ragazze, come una materia scolastica, ma come un ambito di relazioni, di proiezioni simboliche e affettive e di pratiche sociali.

## Emozioni e prove

Nei racconti e nelle interviste autobiografiche ricorre con insistenza la grande capacità della musica di scatenare emozioni, talvolta anche molto forti. Al tema delle emozioni in musica sono stati dedicati molti studi e pubblica-

zioni e non riprenderemo qui diffusamente la questione. Ciò che ci interessa è, in questa sede, contestualizzare il tema delle emozioni in musica relativamente al racconto autobiografico.

Molto spesso l'emozione provocata dalla musica, soprattutto nei non musicisti, viene riferita a contesti più ampi, per esempio legata alla danza:

... la danza mi aiuta a trovare nuove modalità d'espressione, a conoscere qualcosa di nuovo di me... (Francesca, 27 anni, commessa).

A volte l'emozione legata a tali momenti viene ricordata anche come una scoperta di sé:

... un'esperienza musicale legata alla danza... una rappresentazione... non credevo sarei stata capace di esibirmi così (Sabrina, 23 anni, studentessa).

In effetti non è raro trovare, nei racconti autobiografici, il riferimento alla migliore conoscenza di sé che è stata causata da un'esperienza musicale emozionante.

Evidentemente, le emozioni che si provano sono sempre un modo di scoprire nuove parti di se stessi, a volte insospettite, e la musica, con il suo grande potenziale emotivo costituisce un'occasione certamente importante. Situazioni diverse si trovano invece in riferimento alla pratica concertistica o comunque all'esibizione musicale:

... l'esecuzione è mettersi alla prova, è molto terapeutico: scarichi molto all'interno della tastiera e ti conosci... (Marco, 34 anni, pianista).

Il rapporto con il pubblico, la comunicazione che si crea attraverso la musica è la cosa che oggi mi manca davvero... (Rosanna, 73 anni, musicista).

Tuttavia, la memoria dell'esecuzione in pubblico non è sempre così gratificante e quasi *terapeutica*, come riportato in precedenza, soprattutto quando associata ad esperienze legate allo studio o all'infanzia:

... i saggi, un'esperienza orribile, tensione, quel dover dimostrare cosa sapevi fare... e poi studiare quelle cose che mi venivano imposte per mesi... (Laura, 34 anni insegnante di educazione musicale).

Un aspetto non privo di interesse, inoltre è il fatto che nel ricordo delle esperienze musicali infantili il fare musica è visto come un'attività quasi privata, riservata più al rapporto con se stessi che non a un fatto pubblico:

## Il mito musicale (Wolfgang Iser)

... io non volevo mai suonare davanti a persone, ma soltanto da sola, se solo entrava la mia mamma e si nascondeva vicino al calorifero per ascoltare quello che suonavo, io... solo lei accettavo, persino chinando le finestre perché nessuno mi sentisse... (Maria, 85 anni, musicista).

... i miei genitori mi chiedevano spesso di suonare davanti agli amici, suona questo e quello, fai sentire... mi dava fastidio, io pensavo a suonare soprattutto per me... (Gianna, 54 anni, musicista).

Dopo aver discusso del ruolo, positivo e negativo, che possono avere gli insegnanti nello sviluppo di una storia di vita musicale, ci sembra necessario discutere della figura del mito, presenza importante nelle autobiografie musicali.

Come abbiamo discusso nel primo capitolo, il mito, nell'autobiografia, può essere rappresentato da una figura di riferimento, di orientamento, di esempio da seguire, legata sia a un incontro relazionale saliente, effettivo, o anche a distanza, oppure da un mito classico o dalla descrizione delle funzioni del mito. Ci concentreremo ora soprattutto sul mito come figura esemplare e di riferimento, che appare molto spesso nelle autobiografie musicali, con caratteristiche abbastanza particolari. Infatti, il mito di riferimento può essere una singola persona, conosciuta e incontrata e con cui si ha avuto un rapporto reale oppure lontana ma tanto forte e presente nell'immaginario musicale da assumere un ruolo-guida.

In qualche caso, anche gli insegnanti possono costituire una figura vicina al mito di riferimento, ma come abbiamo visto questo caso è piuttosto raro. Molto facile invece che il mito possa diventare un personaggio noto, un musicista importante, che fa sorgere interessi, passioni e motivazioni e che chiama a essere imitato. Naturalmente, nello specifico musicale, il mito può anche essere rappresentato da un gruppo o un complesso.

Un fatto singolare è che a volte il mito entra nella vita musicale sotto forma piuttosto singolare, come quella di uno strumento o di un genere musicale, e talvolta il mito si confonde con un incontro fatale positivo:

... poi vi è stato un concerto rock, al Vigorelli di Milano: l'amplificazione esaltava in modo incredibile i suoni bassi. I suoni erano così forti che prendevano dentro, al diavolammà. Ricordo che rimasi così impressionato ed emozionato che da quel momento decisi che dovevo suonare il basso... (Franco Finocchiaro, 45 anni, contrabbassista e compositore).

...Sonny Rollins, adoro la sua scioltezza nel suonare, la sua naturalezza, volevo essere come lui, anche se non ci sono riuscito resta un esempio... (Alessandro, 36 anni, insegnante di educazione musicale).

...il free jazz, soprattutto, ma era anche un modo di vedere il mondo... (Carlo, 46 anni, insegnante e musicista).

Come si può notare, diversi elementi si mescolano nei racconti sul mito musicale personale, sulla sua costituzione e sulla sua influenza. Ed è importante notare come in alcuni casi a una certa musica sia associato anche un certo stile di vita, di vedere il mondo, di rapportarsi con gli altri. Quest'ultimo fatto sembra particolarmente presente nelle storie di vita dei non musicisti, ma in tutti i casi non c'è dubbio che è difficile scindere il semplice fatto musicale dall'immaginario o dal reale che riguarda un musicista o un gruppo, dai messaggi emotivi, affettivi, sociali e politici che consciamente o inconsciamente ciascuno di noi attribuisce a una certa musica o musicista. In tutto ciò, poi l'emozione ha un ruolo fondamentale, dato che rende la questione evidentemente ancora affascinante ma altrettanto inestricabile.

### Durata, ritmo, cibo

Un campo di ricerca che riteniamo ancora troppo poco curato riguarda lo studio dei rapporti tra le persone che praticano un'attività musicale e la musica stessa. In sostanza, ci sembra importante interrogarsi sulle differenze, nella concezione della musica, che intercorrono tra uno strumentista (e qui dobbiamo ancora distinguere tra ambito colto, jazz, pop ecc, solista o orchestrale), un compositore, un musicologo, un insegnante, un dilettante ecc.

Intorno alla musica si muovono infatti figure che, apparentemente vicine, sono in realtà ben distinte tra loro. Crediamo di poter dire che molto probabilmente queste diverse persone si troverebbero in difficoltà soltanto a definire in modo comune cosa sia esattamente la musica. Ancor più, siamo convinti che le diverse pratiche che si realizzano intorno alla musica possano comportare anche delle modificazioni rilevanti nella storia cognitiva delle persone. Secondo noi, infatti, praticare la composizione costituisce un'attività cognitivamente diversa da quella di suonare uno strumento in orchestra, così come ancora quest'ultima è diversa dalla pratica del solista.

Siamo anche convinti che il diverso rapporto con la musica che si sviluppa praticando attività musicali differenti possa, alla fine, provocare anche trasformazioni cognitive nei diversi soggetti.

Esistono persino culture, come quella arabo-islamica, che designano con termini differenti il parlare e il teorizzare sulla musica e la pratica musicale.

In arabo, il termine *musikā*, designa, in senso stretto, la teoria musicale e si oppone a quello di *ghina*, letteralmente *canto* ma, per estensione, pratica musicale. A questa osservazione si potrebbe contrapporre la considerazione che in altre culture non esiste invece alcuna distinzione tra parlare di musica e fare musica e che esistono persino società in cui un termine che sia equivalente al nostro *musica* non esiste, data la completa integrazione della pratica musicale con tutti gli aspetti della vita sociale (così come magari non si dà un'attività metalinguistica sulla musica, vale a dire una musicologia o una filosofia della musica). Tuttavia, trattando di autobiografie musicali, che come tali sono fortemente contestualizzate all'interno di una cultura, non possiamo notare che all'interno della nostra società la separazione tra città e campagna e in seguito la divisione capitalista del lavoro hanno provocato la nascita di figure professionali diverse nell'ambito musicale e che la musica può quindi essere concepita e vissuta in molti diversi modi a seconda che si sia appassionati, strumentisti, musicologi, compositori ecc. Questo discorso è pertinente, con evidenza, alla sociologia e all'antropologia della musica, e ci interessa soprattutto per le conseguenze che i diversi tipi di pratica musicale possono provocare nel profilo cognitivo delle persone. È chiaro che il meccanismo è duplice: da un lato ci si accosta a una determinata pratica musicale, a un certo modo di vivere e fare musica perché la si sente come rispondente alle proprie attitudini e ai propri desideri, ma in seguito, è evidente che tale scelta modifica in modo importante il proprio rapporto successivo con la musica e il proprio modo di pensare la musica e in musica.

Si tratta, a nostro avviso, di un settore di ricerca ancora assai poco esplorato e che meriterebbe maggiore attenzione.

Qualche anno fa, durante un lavoro di ricerca condotto dal gruppo *Biografie musicali* che operava all'interno dell'insegnamento di Educazione degli Adulti dell'Università Statale di Milano, fu organizzata un'intervista autobiografica parallela a tre musicisti di formazione e pratica diversa: Giacomo Manzoni, compositore di musica contemporanea, Franco Finocchiaro, contrabbassista e compositore di ambito jazz e Martino Biassoni, giovane chitarrista di un gruppo rock. Alla domanda diretta su come ciascuno di loro potesse definire con una sola parola ciò che la musica rappresentava per loro, le risposte furono: *durata* (Manzoni), *ritmo* (Finocchiaro), *cibo* (Biassoni). Le tre risposte evidenziano un rapporto con la musica e un atteggiamento intellettuale diverso; pensare la musica come durata significa porre un forte accento sull'interiorità del tempo vissuto, come ritmo porre in primo piano l'aspetto sensomotorio e gestuale, come cibo la necessità di una pratica di appropria-

zione istintiva e diretta del materiale sonoro. Tre definizioni di una sola parola, che pur nel loro limite, testimoniano comunque un diverso rapporto, cognitivo con la musica.

## Ascolti e riappropriazioni

Tra gli aspetti relativi al rapporto con la musica che non abbiamo ancora considerato in questo capitolo sono le modalità di ascolto e di riappropriazione della musica, in particolare attraverso l'interpretante corporeo.

Per quanto riguarda l'ascolto della musica un fatto che a prima vista sembrerebbe differenziare l'atteggiamento dei musicisti professionisti e degli appassionati è, evidentemente, l'attenzione all'aspetto *tecnico* del fatto musicale. Quasi tutti i musicisti professionali con cui siamo venuti in contatto hanno riferito che la loro formazione musicale li porta ad avvicinarsi alla musica con un occhio tecnico che evidentemente non è presente in chi non ha ricevuto una specifica formazione musicale. Tuttavia emerge molto spesso, tra i musicisti, il bisogno di prendere le distanze da un possibile eccessivo tecnicismo nell'ascolto, per ritrovare delle modalità di approccio alla musica più spontanee e meno condizionate dall'imperio della tecnica.

...penso che sia meglio ascoltare da dilettante la musica. A volte rimpiango la possibilità di avere sempre un ascolto fresco, vergine. Credo che la formazione influisca molto sull'ascolto, anche se in genere quando ascolto criticamente un brano, pensando alla forma, vuoi dire che il pezzo non mi convince... il massimo nell'ascolto è sicuramente il coinvolgimento totale, fisico e intellettuale... (Giacomo Manzoni, 67 anni, compositore).

Ho sempre il dubbio. Vorrei essere meno musicista quando ascolto musica, per poter essere meno attento agli aspetti tecnici e più aperto alla poesia dell'arte. Ascolto infatti con molto interesse la musica colta contemporanea nella quale per fortuna non ho una formazione musicale specifica... (Franco Finocchiaro, 45 anni, contrabbassista e compositore).

Come si può rilevare, spesso i professionisti della musica non solo non riconoscono un valore più alto all'ascolto musicale effettuato con competenze tecniche, ma sembrano persino ritenere questo tipo di ascolto in qualche modo impoverito e meno significativo di quello effettuato in modo fresco e vergine, per usare le parole di Manzoni. I musicisti, quindi, avvertono la necessità di forme di ascolto che diano rilevanza ai significati e all'emozione e alla globalità del messaggio musicale, che possono essere in qualche modo offuscati da un ascolto eccessivamente tecnico. Tutto ciò è singolare se si pensa che al

contrario, tra gli ascoltatori dilettanti di musica si sente spesso lamentare la mancanza di capacità di *capire* la musica in modo più specialistico e tecnico, che appunto non sembra essere poi così apprezzato dai musicisti e dai compositori più accorti.

In fine un'altra questione che sembra dividere ascoltatori professionali e dilettanti riguarda le modalità di riappropriazione attraverso l'interpretante corporeo. Infatti, tra i musicisti professionali di ambito colto sembra particolareggiatamente assente un vissuto corporeo e motorio intorno alla musica, che invece appare come uno degli interpretanti fondamentali tra i non professionisti della musica.

Si tratta di una questione di rilievo, se si pensa che probabilmente i percorsi formativi dei musicisti colti hanno fatto loro dimenticare uno degli aspetti fondamentali del vissuto musicale, che passa, appunto, attraverso il corpo. Una mancanza rilevante, se si pensa invece a quanto sia importante il rapporto tra corporeità e musicalità. Questa amputazione sembra essere meno rilevante tra i musicisti di ambito non colto.

## Riflettere sulla propria musica

Se è vero che con la musica ognuno di noi può avere un rapporto diverso, che coinvolge sia la vita cognitiva che emotiva, non si deve trascurare il fatto che la musica è anche un forte fattore di mediazione nelle relazioni con gli altri e nel rapporto con il mondo. In alcuni casi, l'aspetto di scambio relazionale è evidente, come nelle situazioni in cui la musica viene praticata in gruppo o quando è alla base di pratiche sociali quali la danza, le feste ecc. Esistono tuttavia situazioni che ci sembrano andare ancora più in profondità, diventando momenti di identificazione in un certo genere o pratica musicale o servendo a costruire parte dell'identità:

...era una compagnia in cui volevo entrare, e presentarmi con un disco degli Skiantos fu un po' il lasciapassare... (Delio, 25 anni, studente).

...insomma, volevo distinguermi, farmi sentire intellettualmente diversa e anche se non ci capivo molto, essere appassionata di jazz mi faceva sentire in quel modo... mi mettevo il jazz come ci si mette un vestito... (Lucia, 23 anni, studentessa).

...il tipo di musica che ascoltavo si legava a un'immagine di me che volevo trasmettere (Francesca, 26 anni, impiegata).

Le frasi che abbiamo citato testimoniano di due diverse situazioni: nel primo caso una certa musica è il lasciapassare per accedere a un gruppo amicale che evidentemente si ritrova intorno a un complesso. Una situazione non rara tra i gruppi di adolescenti e preadolescenti, che spesso costruiscono delle identità collettive di gruppo intorno a generi e gruppi musicali piuttosto che ad altri riferimenti (sportivi, sociali ecc.). Nel secondo caso la situazione è più articolata: la persona che parla attribuiva, nel periodo adolescenziale a cui si riferisce, un valore culturale superiore al jazz rispetto alla musica pop ascoltata dagli altri giovani. Il jazz diventa quindi simbolo di un mondo più raffinato sul quale modellare anche una rappresentazione di se stessa. Esiste quindi un duplice processo: l'attribuzione a un genere musicale di un valore simbolico di tipo sociale e in seguito il voler modellare la propria identità su tali valori.

Nella periodo dell'adolescenza e della preadolescenza la musica ha un forte valore nella formazione e nel riconoscimento identitario; ruolo che evidentemente continua a esistere anche in fasi successive della vita, ma con modificazioni importanti.

Infatti, nell'età adulta, quando il pensiero autobiografico dispiega totalmente le sue potenzialità, la musica, continuando a essere un forte elemento identitario, contribuisce particolarmente alla consapevolezza culturale di se stessi. Ripercorrere le tappe della propria storia di vita in musica significa prendere coscienza di avere fatto parte di una storia culturale che si è costruita anche attraverso la musica e agli eventi musicali che hanno fatto parte della vita di ciascuno.

Infine, la musica assume un ruolo specifico e particolare nell'età anziana:

...un motivo che mi trasporta nel passato...quando sentivo quella musica ero in quel posto, con quelle persone... (Giovanni, 76 anni, pensionato).

...certe canzoni appartengono a momenti della mia vita... (Paolo, 77 anni, pensionato).

...mi piace Caruso, una canzone che parla di un tempo passato... (Riccardo, 70 anni).

Ricordare una certa musica significa ripensare a un momento preciso della propria vita, far emergere dall'ombra ciò che si è stati in un certo momento e per determinate persone.

Tutti sappiamo che molte delle case degli anziani sono particolarmente ricche di oggetti, a volte senza un valore se non esclusivamente affettivo.

A questo proposito Jedlowsky e Rampazi (1991) hanno individuato il senso di molti di tali oggetti nel loro significato autobiografico; tali oggetti, con la loro costante presenza, ricordano episodi e fatti della vita passata. Il loro ruolo è, secondo gli autori citati, quello di legittimare la vita di oggi attraverso la memoria di quella che è stata la vita di ieri. Il ricordo del passato consente quindi di dare valore a una vita anziana che si percepisce a volte come poco significativa.

Pensiamo che la musica possa essere considerata a buona ragione un oggetto autobiografico, che quindi non può essere relegata solo nell'ambito di qualche bel ricordo, ma piuttosto come un elemento importante e legittimante del discorso autobiografico.

È abbastanza evidente che, soprattutto nel caso di persone che non hanno esercitato professioni musicali, sono soprattutto le canzoni che assumono tale ruolo, piuttosto che la musica colta. Ciò evidentemente in ragione del fatto che gran parte delle canzoni sono legate a stagioni e momenti specifici e in seguito tramontano, al contrario della musica colta che persiste nel tempo.

Con evidenza, anche il fissarsi dei gusti musicali degli anziani, che spesso sembrano rifiutare le novità e i nuovi prodotti, può essere attribuito almeno in parte all'affezione autobiografica verso generi e stili che segnano la propria vita.

## Ultime considerazioni

Come abbiamo potuto constatare, quindi, la costruzione di autobiografie musicali può offrire degli spunti molto importanti per ripensare alle forme, ai metodi e ai contenuti della formazione musicale e per riflettere sul senso e sul ruolo della musica nella vita di musicisti e di non musicisti.

Inoltre pensiamo che il lettore, qualunque sia il motivo che lo ha portato ad accostarsi alla lettura di questo libro, abbia avuto la possibilità di confrontarsi e di specchiarsi nei frammenti autobiografici che abbiamo proposto, mettendo a confronto la propria storia musicale con quella di altri, musicisti in attività oppure non musicisti, e con le narrazioni che essi hanno prodotto.

Abbiamo evidentemente scelto alcuni brevi frammenti tra i racconti e le interviste che abbiamo raccolto negli ultimi anni, ma vale la pena ricordare che il metodo autobiografico è di tipo qualitativo e non quantitativo, vale a dire che non si avvale di criteri statistici che necessitano di grandi numeri, ma piuttosto trae spunti di riflessione anche da singole situazioni e storie significative.

Il nostro obiettivo non è quindi trarre regole generali basate su statistiche, bensì quello di offrire una serie di spunti di riflessione tratti da storie di vita musicali che possano essere confrontati e, nel caso, generalizzati, pur tenendo conto della specificità di ciascuna storia di vita musicale.

Se in questo capitolo l'invito è stato quello di riflettere sulle possibili applicazioni dell'autobiografia musicale e di gettare lo sguardo su alcune storie di vita musicale, nel prossimo capitolo proporremo alcune indicazioni sulle modalità possibili di realizzazione di laboratori musicali e inviteremo in seguito il lettore a mettersi in gioco anche personalmente attraverso la proposta di una serie di scatole di montaggio utili a offrire stimoli per scrivere una propria autobiografia musicale.

## Punti di vista

Serena Facci

L'etnomusicologia è in grado di provocare una rivoluzione nel mondo della musica e dell'educazione musicale, purché sviluppi fino in fondo le implicazioni delle sue scoperte e si costituisca come metodo, e non soltanto come campo di studi (Blacking 1989, p. 28).

Quando, finito il Conservatorio, ho cominciato a lavorare come insegnante di educazione musicale avevo alle spalle lo studio universitario di discipline etno-antropologiche e in particolare di etnomusicologia, disciplina, che, proprio in quel periodo viveva un vivace dibattito tra le tendenze di ispirazione antropologica e quelle più marcatamente musicologiche. La discussione verteva su quale dovesse essere la finalità principale: la descrizione dei vari sistemi musicali extra-colti-occidentali, o il rapporto dell'uomo con la musica in qualunque epoca e latitudine? Ho incontrato una problematica simile in ambito pedagogico, per esempio laddove Mario Piatti parla di finalità antropocentriche contrapposte a finalità disciplinocentriche (Piatti 1994a). *How musical is man?*, di John Blacking, fu uno dei testi perno di questo dibattito. L'auspicio di Blacking per un'etnomusicologia come "metodo" e non come "campo di studi" è una chiara presa di posizione a favore delle tesi antropologiche. Ma quel che è interessante in questa sede è il suo riferimento esplicito all'educazione musicale: «L'etnomusicologia è in grado di provocare una rivoluzione nel mondo (...) dell'educazione musicale». È possibile?

Fin dai primi tempi l'etnomusicologia ha avuto una fortissima influenza nelle mie scelte didattiche e nei miei approcci pedagogici e numerose sono state le sollecitazioni ad una riflessione sulle interferenze tra i due ambiti scientifici venuti dall'esterno (dal *Centro di ricerca e sperimentazione per la didattica musicale* di Fiesole, all'*Irrsae Piemonte*, a *La Cittadella* di Assisi, alla *Società italiana per l'educazione musicale*, ecc.). Non credo di aver ope-



## Tra scuola e società

Le considerazioni che abbiamo svolto nel primo capitolo hanno già delineato alcune componenti fondamentali del discorso sui processi di identificazione avviati con la riflessione, la presa di coscienza, la narrazione della propria biografia, mentre nel secondo capitolo sono state evidenziate le opportunità e le potenzialità del lavoro autobiografico relativamente al vissuto musicale. Nel terzo capitolo, infine, abbiamo presentato alcune proposte di lavoro per un laboratorio autobiografico-musicale.

Ci muoveremo ora prevalentemente nei territori della riflessione teorica, sviluppando ulteriori considerazioni sull'identità musicale che va intesa, lo ribadiamo, non come una entità fissa e immutabile o un contenuto predefinito, ma come un sistema di relazioni e di rappresentazioni, un processo di cambiamento e di trasformazione, un insieme di elementi che sono sottoposti ad evoluzione e a riorganizzazione.

### Contesti

La nostra realtà socioculturale è caratterizzata da una molteplicità di contesti formativi anche in campo musicale. Sviluppiamo qualche riflessione percorrendo, in modo sintetico, le diverse tappe dell'itinerario vitale.

Innanzitutto riteniamo che non vada sottovalutato l'ambito familiare che, come vedremo anche più avanti, ha un ruolo determinante nel sostenere, orientare, valorizzare le diverse attitudini musicali fin dai primi mesi di vita. Non è un caso che diverse industrie di prodotti per l'infanzia abbiano inserito nei propri cataloghi oggetti sonori e piccoli strumenti musicali e anche abbiano compilato dischi e cassette mirate ai vari momenti della giornata. Ma l'attenzione degli operatori musicali e dei formatori può essere opportunamente indirizzata anche verso i genitori, cercando di inserire nelle varie iniziative a loro rivolte una attenzione all'ambiente acustico familiare e agli usi

e alle abitudini di ascolto e di pratica musicale in casa, evidenziando non solo il lato piacevole dell'ascoltare e fare musica, ma anche le diverse potenzialità di sviluppo dell'intelligenza e aiutando i genitori stessi a prendere consapevolezza dei tratti della propria identità musicale.

Strettamente legato a quello familiare, è il contesto degli asili nido e delle scuole dell'infanzia. Ma su questo riprenderemo il discorso più avanti, come pure analizzeremo in modo più dettagliato le prospettive che emergono dai programmi scolastici. Qui vogliamo solo richiamare il fatto che le attività musicali troppo spesso o sono viste solo in funzione di una selezione precoce dei "talenti", o vengono considerate dai genitori alla stessa stregua di qualsiasi altro passatempo (in altri termini, spesso come un buon parcheggio dove collocare i figli). È invece possibile attivare esperienze che possono incidere in modo significativo non solo sui singoli bambini e sulle loro capacità e comportamenti, ma anche sulle famiglie e sul contesto sociale specifico, quale può essere ad esempio un condominio (Rosatti 2002).

Prima di passare ad esaminare alcuni aspetti legati allo specifico mondo scolastico, richiamiamo un contesto operativo particolare (a cui si è già fatto cenno) che si è ampiamente sviluppato negli ultimi trent'anni in Italia: quello della musicoterapia (per una rassegna bibliografica specifica cfr. Lorenzetti e Antonietti 1985; Manarolo e Borghesi 1998). Gli studi e le ricerche compiute in questo settore sono stati spesso centrati sulla individuazione dei tratti specifici dell'identità dei soggetti e molteplici sono ormai gli indirizzi, le tecniche, i metodi e gli ambiti di intervento, tanto che oggi si parla ormai di "musicoterapie a confronto" (Borghesi, Garcia e Scardovelli 2000). Proprio la specificità e la complessità degli interventi di carattere terapeutico consigliano di non banalizzare l'argomento. Rimandiamo quindi alla bibliografia specifica chi fosse interessato ad indagare come il tema dell'identità musicale entra di fatto nei progetti di musicoterapia. Accenniamo solo al fatto che spesso gli interventi che vengono qualificati come "musicoterapia" hanno anche risvolti di tipo educativo con valenze preventive o rieducative, e, per certi aspetti, si strutturano anche secondo modalità di tipo animativo (cfr. per esempio Gagliardi 2001), con la possibilità di rivolgersi non solo a bambini e adulti, ma anche a persone molto anziane, per le quali il lavoro con e sulla memoria, attraverso ad esempio il canto e la narrazione, può permettere il recupero di lati dimenticati della propria identità e l'attivazione di nuovi desideri di vita (Delicati 1997).

Il rapporto tra scuola e territorio, che tanto ha attratto l'attenzione di operatori, studiosi, amministratori nell'ultimo mezzo secolo (una bibliografia su questo argomento comprenderebbe diverse centinaia di titoli) ha coinvolto anche la musica: sono state così sviluppate iniziative di integrazione tra le atti-

Le problematiche legate al mondo giovanile, in relazione anche allo specifico del ruolo della musica nello sviluppo dei processi di elaborazione della propria identità personale e di gruppo, esigerebbero un approfondimento che esula dalle finalità di questo nostro lavoro. Ci basta ricordare come, in particolare negli anni '80 e '90, non sono mancate ricerche e approfondimenti in questa direzione (citiamo solo alcuni lavori: Carrera 1980; Ala, Fabbrì, Fiori e Ghezzi 1985; Martinengo e Nuciani 1986; Branzaglia, Pacoda e Solaro 1992; AA.VV. 1993a; Canevacci, De Angelis e Mazzi 1995; Pacoda 1995; Giaccone e Pandini 1996; Donadio e Giannotti 1996).

C'è da dire che di solito i giovani vengono visti come una categoria sociale soggetta a doveri, prevalentemente caratterizzata dall'attesa di un "passaggio" alla situazione adulta, e quindi orientata, secondo gli adulti, a "identificarsi" nei modelli famigliari, sociali e culturali tipici degli adulti. Questo anche, e in modo particolare, con riferimento alle pratiche, ai gusti, ai comportamenti, ai prodotti musicali.

Le condotte e i comportamenti dei giovani nei confronti delle pratiche e dei generi musicali i più diversi, ben testimoniano i processi di identificazione in qualcosa che per sua natura si diversifica, se non proprio si oppone, al mondo degli adulti. Educatori e insegnanti si sono spesso interrogati su come interagire con questa realtà, e qualche tentativo di risposta su come dialogare tra scuola e musica "giovanile" (anche se è bene, in questo campo, evitare stereotipi e generalizzazioni poco produttive), tra rock, pop ed educazione musicale c'è stato (Baroni e Nanni 1989; Ferrari e Strobino 1994; Strobino 2001).

Stiamo quindi d'accordo con Ferrari e Strobino nel ritenere che

l'accogliere in classe la musica dei ragazzi e farne oggetto di un lavoro comune (perché di "lavorarci su" insieme si tratta) è finalizzato alla ricerca di una chiarificazione - da parte dei ragazzi, ma anche da parte dell'insegnante - sui propri *wants* musicali, sulle *motivazioni*, sui *bisogni* che quotidianamente ci coinvolgono con la musica. Indagare sulle condotte con cui gli adolescenti ascoltano la musica *pop* significa dunque, per noi insegnanti, guidarli alla riflessione e definizione della loro identità, confrontandola - inevitabilmente - con la nostra: «chi guarda e chi descrive non può che parlare anche di sé» (Fabbrini e Melucci 1992, p. 27) (Ferrari e Strobino 1994, p. 5).

Ma su questi aspetti crediamo non sia necessario insistere più di tanto, ritenendo ormai diffusa (o sperando che lo sia) la convinzione della positività di questo approccio nei contesti formativi, soprattutto nell'ambito delle scuole secondarie. Una parola però va spesa con riferimento in particolare ai giovani e agli adolescenti, dal momento che

vita di produzione musicale di enti e istituzioni varie e la programmazione di "laboratori musicali" con ruoli di coordinamento e di promozione di reti istituzionali per la formazione musicale.

Inoltre, iniziative di formazione e produzione musicale sono state attivate in varie direzioni: da semplici corsi attivati presso circoli, parrocchie, negozi di musica, a scuole vere e proprie di carattere comunale, popolare, commerciale, o anche strutturate sul modello dei Conservatori di musica, gestite in modo familiare, o su base associativa o cooperativa. Non vanno poi dimenticati i cori e le bande, che rappresentano un tessuto associativo di notevole portata, troppo spesso misconosciuto da chi pensa alla musica solo come prodotto di grandi orchestre ed esimi solisti. Una ricognizione completa e dettagliata di questo molteplice e variegato mondo (solo parzialmente compiuta negli ultimi periodi: per una rassegna informativa sulla realtà italiana si vedano ad esempio i vari annuari del Cidim - Comitato nazionale italiano musica) porterebbe a evidenziare curricula, metodi, contenuti diversissimi, e comunque sempre finalizzati ad offrire una molteplicità di risposte ai bisogni dei soggetti in relazione soprattutto al fare musica, contribuendo quindi in modo determinante alla formazione di diverse identità, sulla base anche di modelli di riferimento legati a particolari generi musicali, a singoli personaggi emergenti o persistenti sulla ribalta massmediologica, a situazioni e funzioni di carattere religioso, sociopolitico, culturale.

Questa vasta produzione musicale ha coinvolto in particolare il mondo giovanile (sicuramente più fuori che dentro la scuola), un mondo che ha presentato, e presenta, caratteristiche continuamente mutevoli sul piano dei processi di simbolizzazione e di identificazione, e quindi di costruzione dei percorsi di senso sulla propria vita presente e futura. A complicare le cose (se così si può dire) intervengono, nei comportamenti giovanili, aspetti rituali non facilmente decifrabili, ma che comunque rafforzano il senso di appartenenza e di "identità tribale".

La connotazione di tribalità viene al contempo utilizzata per *connettere e distinguere*, per creare un legame sociale di unione tra coloro che producono e coloro che ascoltano un certo tipo di musica e per porre una linea di demarcazione e di differenziazione rispetto all'esterno, nei confronti del pubblico anomimo che facilmente si immerge nel *mainstream* delle offerte del mercato discografico (Cacciola, Di Massa, Torti 1994).

L'interesse e l'attitudine identificatoria verso la tribalità invadono molti contesti di comunicazione e di produzione delle culture giovanili: dagli *hackers ai writers del No Copyright*, dai graffiti ai cyberpunk, dai gruppi musicali alle "tribù dei poeti" (Torti 1997, p. 202).

vi è spesso di fronte alla condizione giovanile un atteggiamento manicheo. Rancoroso, pessimista o radicale, da una parte; ci si riferisce ai giovani drogati, malati di Aids, tossicodipendenti, alcooldipendenti; una condizione giovanile demonizzata. Oppure, dall'altra, un approccio buonista o ottimista, infantilizzante, ingenuo. È l'utopia della sempre buona condizione dei giovani, quale tempo ormai trascorso, una sorta di paradiso terrestre, luogo appunto dei ricordi o dei sogni, comunque di una situazione perduta (Mozzanica 1997, p. 22).

Sugli scenari socio-culturali e socio-istituzionali descritti da Mozzanica emergono diversi paradigmi interpretativi, e in sostanza si prospetta la necessità della

pazienza dell'incontro, dell'ascolto, di una attenzione più al processo che non ai contenuti, la pazienza di costruire un itinerario camminando in qualche modo insieme, vivendo la fatica quotidiana di saper attendere, di saper comunicare, di saper riconoscere le differenze e le diversità. Diversamente la prevenzione del disagio giovanile diventerà uno di quei luoghi comuni capaci soltanto di aver parlato di un problema, credendo con questo di averlo risolto (Mozzanica 1997, p. 46).

Le strategie della "community care" applicate in particolar modo in ottica preventiva devono però, a nostro avviso, specie a scuola e nelle attività educative in genere, essere bilanciate con quello che è stato definito, nell'ambito dell'animazione socioculturale, "lo smarcamento dell'ansia preventiva":

uno smarcamento, anzitutto, da interventi dettati da ansia preventiva e da centratura sui rischi che corrono gli adolescenti, in una logica per lo più di cura o terapia assistenzialistica, che impoverisce l'approccio antropologico e disattende il diritto degli adolescenti a essere riconosciuti e valorizzati come cittadini che costruiscono se stessi mentre costruiscono la comunità locale di cui sono parte. Poter agire da cittadini, e dunque poter esercitare una cittadinanza attiva, è un diritto, prima che un dovere, per gli adolescenti. (...) Gli interventi incentrati sulla prevenzione vanno messi in discussione, in secondo luogo, in quanto dettati da sfiducia e paura nei confronti delle nuove generazioni, e quindi tesi a salvare dagli errori; essi non riescono a vedere negli adolescenti degli "esseri cercanti", e quindi dei produttori di cultura, perlopiù all'interno di una società complessa e di una cultura complessa impegnate a ridefinire la qualità di vita che si intende offrire a tutti, soprattutto alle fasce più deboli (Floris 2001).

Sugli aspetti appena menzionati si muove la ricerca di una nuova "animazione musicale" centrata sulla risposta ai bisogni del sociale (Vitali 2000 e i materiali della Scuola di Animazione Musicale, in [www.csmdb.it](http://www.csmdb.it)), che può avere come referenti anche adulti e anziani (Bonanomi, Gaiani e Vitali 1992).

Il tema della cittadinanza, a cui si faceva cenno nella citazione di Floris, è particolarmente intrigante per la costruzione della propria identità, in quanto sentirsi e vedersi come "cittadino" implica non solo essere protagonisti (e non solo fruitori) dei percorsi formativi, ma anche poter partecipare alle decisioni operative relative a tali percorsi. Può essere utile allora provare a declinare, con riferimento alla musica, il termine cittadinanza, sintetizzando quanto già espresso altrove (Disoteco 1999b).

## Cittadinanza

Avere cittadinanza significa vedere riconosciuta la propria cultura, poter esercitare i propri diritti civili, sindacali, politici, culturali ma anche partecipare attivamente alla trasformazione della società, nel rispetto degli altri cittadini, delle loro culture, dell'ambiente, assumendo punti di vista molteplici e sapendo superare personalismi e particolarismi. È ormai diventato abituale, sotto la spinta dell'immigrazione e dello sviluppo della comunicazione a livello planetario pensare alla musica come terreno di esercizio dell'incontro tra le diverse identità culturali (Disoteco 1998). Tuttavia è limitante pensare che la costruzione di un rapporto tra culture, attraverso la musica, avvenga solo tra persone di storia diversa per provenienza geografica, religiosa o macroculturale. L'incontro interculturale attraverso la musica avviene, anche tra generazioni, sessi, culture e sottoculture di gruppo e non solo tra l'italiano e il cinese o tra il tedesco e il turco. Proviamo quindi a formulare la proposta di alcuni punti per "una carta delle cittadinanze musicali".

Tutte le culture e le espressioni musicali hanno diritto di cittadinanza.

Il diritto di cittadinanza va riconosciuto a tutte le culture musicali, indipendentemente da ogni valutazione storica, sociale o estetica. Tutte le culture musicali sono espressione di bisogni, di identità individuali e collettive, di testimonianza di una condizione umana e sociale in cui interagiscono infiniti fattori di diversa natura e origine. Questo implica il rispetto delle diverse espressioni musicali assumendo come valore anche il mutare e il trasformarsi nell'incontro tra le culture. I conflitti tra le culture vanno risolti in modo non distruttivo per nessuno.

Promuovere i bisogni e le identità musicali.

Tutti gli uomini e le donne esprimono bisogni e identità musicali differenti. È necessario che, nella scuola e nella società, i bisogni musicali di ciascuno (fare, ascoltare, studiare, parlare di musica) possano essere soddisfatti e che

diversità musicale, individuale e collettiva. Sul piano individuale, ciò significa dare cittadinanza a chi sceglie strade personali e originali per l'espressione della propria musicalità.

Sul piano collettivo, invece, è necessario opporsi all'omologazione delle culture a modelli imposti dall'esterno. Così come sono da valorizzare la curiosità verso le altre culture musicali, il desiderio della ricerca e dell'incontro, l'attivazione di momenti di incontro e scambio, sono da rifiutare e da modificare le operazioni eterodirette, le mescolanze forzate, l'imposizione di modificazioni di genere e stile finalizzate ad operazioni di carattere esclusivamente commerciale.

Riconoscere nella musica un territorio di approssimazione.

L'approssimarsi all'alterità è un movimento discreto, di ricerca e di curiosità, che precede l'incontro. È l'entrare nel territorio di frontiera, prima di varcare il confine. Prima del vero contatto, dell'incontro pieno tra le culture, l'approssimazione è il primo percorso da compiere, rispettoso e sereno.

## Programmi e curricula

Quale attenzione dà la scuola di base alla costruzione delle identità? Una risposta esauriente e realistica a questa domanda richiederebbe una indagine accurata nei diversi contesti territoriali e nei diversi ambiti scolastici. Risultando per noi problematico in questo momento compiere una simile ricognizione sul campo (che sarebbe produttiva comunque se realizzata con progetti di ricerca-azione...), in questa sede ci limitiamo ad analizzare ciò che potremmo definire le *dichiarazioni di intenti*, gli *orizzonti di riferimento*, i *principi orientativi* che insegnanti e operatori scolastici dovrebbero tener presenti: ci riferiamo alle indicazioni contenute in vari documenti "istituzionali", ben sapendo che la situazione, anche a livello strutturale, è in trasformazione, e che quindi potremmo ritrovarci, al momento della pubblicazione del nostro lavoro, già spiazzati e superati (non sappiamo se positivamente o negativamente), da nuove leggi e da disposizioni ministeriali diverse dalle precedenti. Per un confronto analitico sui vari programmi di musica si rimanda anche alla bibliografia specifica (cfr. ad esempio una interessante sintesi delle diverse posizioni critiche in Ferrati 1984).

Negli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (D.M. 3 giugno 1991, la cui validità, in merito agli obiettivi generali del processo formativo, è stata peraltro ribadita dal D.M. del 21 maggio 2001, n. 91, relativo al progetto triennale di innovazione degli ordinamenti didattici) si af-

nella rappresentazione simbolica delle esperienze e dei vissuti che si condensano nella musica trovi articolazione l'incontro tra diversi stili cognitivi e comunicativi e tra diversi modelli di interpretazione della realtà.

Riconoscere la molteplicità delle funzioni della musica.

In ogni cultura, e all'interno di ciascuna di esse nei diversi periodi storici, la musica ha diverse e molteplici funzioni. La conoscenza e lo studio delle funzioni della musica è una buona via per comprendere le identità e le somiglianze tra le diverse culture musicali. La grande diversità delle musiche che rispondono alle stesse funzioni ma che provengono da culture diverse deve essere accettata e valorizzata come espressione della varietà della condizione umana che esse esprimono.

Valorizzare le pratiche sociali in cui è presente la musica.

La musica è parte integrante di molte e diverse pratiche sociali (le cerimonie, la politica, la religione, la narrazione, l'intrattenimento, lo sport, il concerto...). È importante valorizzare tutte le pratiche sociali in cui è presente la musica perché esse esprimono la profonda integrazione della musica nella vita individuale e sociale.

Valorizzare le autobiografie e le biografie musicali.

Nella vita degli uomini e delle donne l'esperienza della musica e con la musica costituisce una traccia, più o meno marcata e significativa, che è possibile seguire nella ricostruzione della propria autobiografia, scoprendo quanto essa sia capace, anche se in forme diverse, di dare significatività alla nostra vita. Valorizzare le autobiografie e le biografie musicali significa anche mettere in luce che la vita musicale di tutti è importante e significativa e che non esistono persone che non hanno nulla da dire a proposito della musica.

Riconoscere come norma la trasformazione nel contatto culturale.

Nessuna cultura può dichiararsi "autentica" e incontaminata. Tutte le culture, compreso quelle musicali, sono l'esito di infiniti incontri e scambi: parlare della "autenticità" di un prodotto culturale significa cristallizzarlo, sottrarlo al carattere di flusso in continua trasformazione che caratterizza le culture vive. Nessuna cultura musicale può vivere e arricchirsi senza vivificarsi e fecundarsi nell'incontro con l'alterità.

Salvaguardare il diritto alla diversità musicale.

Se l'acculturazione, lo scambio e l'ibridazione devono essere riconosciuti come normalità nei rapporti tra le culture, deve essere tutelato il diritto alla

ferma che la scuola dell'infanzia è chiamata a «... svolgere un ruolo di attiva presenza, in collaborazione e in armonia con la famiglia, per la piena affermazione del significato e del valore dell'infanzia secondo principi di uguaglianza, libertà e di amorevole solidarietà». In questa ottica «spettano alle bambine e ai bambini, in quanto persona, i diritti inalienabili – sanciti anche dalla nostra Costituzione e da dichiarazioni e convenzioni internazionali – alla vita, alla salute, all'educazione, all'istruzione ed al rispetto dell'identità individuale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda la promozione di una nuova qualità della vita intesa come grande finalità educativa del tempo presente». Nella parte II degli *Orientamenti* viene data una particolare attenzione alla maturazione e al rafforzamento dell'identità personale sia sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico, sia nella prospettiva socioculturale, ritenendo la scuola dell'infanzia «... un luogo particolarmente adatto a orientare il bambino e la bambina a riconoscere ed apprezzare l'identità personale in quanto connessa alle differenze fra i sessi, ed insieme a cogliere la propria identità culturale ed i valori specifici della comunità di appartenenza, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della comprensione di comunità e culture diverse dalla propria». Tutto questo può avvenire attraverso una progressiva conquista dell'autonomia personale che porta i bambini a rendersi disponibili «... all'interazione costruttiva con il diverso da sé e con il nuovo, aprendosi alla scoperta, all'interiorizzazione ed al rispetto pratico dei valori universalmente condivisibili, quali la libertà, il rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente, la solidarietà, la giustizia e l'impegno ad agire per il bene comune». Infine, la scuola dell'infanzia, sviluppa e consolida «... le abilità sensoriali, percettive, motorie, linguistiche e intellettive, impegnandolo nelle prime forme di riorganizzazione dell'esperienza e di esplorazione e ricostruzione della realtà», attraverso l'uso di molteplici strumenti linguistici e la valorizzazione dell'immaginazione e della intelligenza creativa per lo sviluppo del senso estetico e del pensiero scientifico.

Leggendo i *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104, entrati in vigore nelle classi prime dall'a.s. 1987-88), nella parte relativa a "Principi e fini della scuola elementare" si trovano alcune considerazioni che hanno a che vedere col nostro tema, come quando per esempio, pur non usando mai il termine identità, si sottolinea il fatto che «il fanciullo, quando inizia la sua esperienza scolastica, ha già accumulato un patrimonio di valori e di esperienze relative a comportamenti familiari, civici, religiosi, morali e sociali», e pertanto la scuola «ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell'altro, del dialo-

go, della partecipazione al bene comune». Tra i compiti fondamentali della scuola viene indicato anche quello di guidare il fanciullo «ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione». In questi brani non viene mai usato il termine identità, ma possiamo ritenere specificamente pertinente il passo in cui si afferma che «le sollecitazioni culturali, operative e sociali offerte dalla scuola elementare promuovono la progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza, autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e di una positiva immagine di sé». Tutto questo in vista di una programmazione che porti, ai fini di una verifica dei punti di partenza e di arrivo, a «racogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno».

Potremmo dire "del senso di sé" acquisito e sviluppato anche attraverso le esperienze di fruizione e di produzione musicale. In realtà, nel paragrafo specifico dell'educazione al suono e alla musica non troviamo mai il termine identità musicale, anche se sono presenti annotazioni che possiamo ricondurre ad alcuni aspetti del nostro discorso, come quando per esempio si afferma che «nella elaborazione dei progetti didattici di educazione al suono e alla musica è necessario tener conto del paesaggio fonico in cui è inserito il fanciullo, delle già acquisite capacità di comprensione ed espressione musicale e del grado di codificazione da lui raggiunto in relazione alla propria esperienza sonora», indicazione che potrebbe collegarsi a quella contenuta nel programma specifico di "Storia": «avviare il fanciullo a costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui vive». Troppo poco, si dirà; ma non ci dobbiamo dimenticare che il tema dell'identità musicale non era per niente presente nel dibattito attivo in quegli anni tra gli operatori di didattica musicale, ancora prevalentemente centrato sulla ricerca dei possibili raccordi tra enunciati relativi alle capacità da sviluppare in relazione allo sviluppo cognitivo e la scelta dei contenuti disciplinari.

Relativamente alla scuola media si possono rintracciare nel testo *Orari e programmi d'insegnamento della Scuola Media Statale* (D.M. 9 febbraio 1979) alcuni passaggi particolarmente significativi, laddove si prospetta come finalità formativa (*sottolineature nostre*) l'offrire «occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative ecc.). Essa [scuola media] favorisce, anche mediante

to le parti relative a "Musica" nei "Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni" elaborati dalla *Commissione Brocca* nei primi anni '90, dove, con riferimento al biennio, l'unico cenno al nostro tema potrebbe essere rintracciato nelle "indicazioni didattiche", dove si afferma che «il modo di procedere per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e per l'acquisizione dei contenuti deve essere il più possibile induttivo: partendo da una globale esperienza d'ascolto o di produzione si mira all'organizzazione del sapere musicale, con la progressiva assunzione da parte dello studente di un modo ragionato e personale di pensare la musica».

Nel triennio previsto dai programmi Brocca la musica rimane solo nell'indirizzo socio-psico-pedagogico con la denominazione di "Storia della musica". A fronte di questa riduzione, troviamo anche una "riduzione" culturale nel programma: i contenuti fanno esclusivamente riferimento al tradizionale itinerario veteromanualistico "dai greci ai giorni nostri" e alla cultura classica europea. Quanto tutto questo corrisponda alla reale situazione socio-culturale contemporanea, lasciamo al lettore di immaginare; e così pure lasciamo al lettore immaginare come i giovani studenti dei licei possano far interagire la propria identità musicale e il proprio vissuto quotidiano di esperienze musicali con il nozionismo inevitabile che scaturirebbe da simili programmi, nonostante le pie intenzioni delle "indicazioni didattiche" fornite dal "gruppo disciplinare" di musica (discorso analogo andrebbe fatto se, per ipotesi, ci si dovesse limitare alla sola pratica strumentale). Sembra opportuno far notare la discrepanza tra quanto affermato nel "Quadro generale" del testo della commissione Brocca e l'impianto dato dal programma di Storia della musica. Nel definire la "funzione educativa e culturale superiore", il documento afferma: «In una situazione socio-ambientale caratterizzata da forte complessità e da un accentuato pluralismo di modelli e di valori, l'adolescente e il giovane manifestano il bisogno di esperienze culturali, relazionali e sociali significative per la propria crescita, di un orientamento che valorizzi e chiarifichi specifiche inclinazioni ed atteggiamenti, di un'identità personale in grado di interagire criticamente con l'ambiente, di un aiuto per elaborare le proprie scelte valoriali e proiettarle sul futuro, di una guida per appropriarsi di criteri di analisi e di strumenti di giudizio critico. (...) *Le finalità generali* dell'orientamento nella scuola secondaria superiore sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: la maturazione dell'identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita».

Dai documenti della Commissione istituita dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1997 per la revisione dei programmi e dei curricula emerge in più punti il tema dell'identità, considerato uno dei sette nodi problematici pre-

L'acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità e la *progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno*. In merito al fine orientativo attribuito alla scuola media, i programmi ribadiscono che la scuola media è orientativa «in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una *verificata conoscenza di sé*».

Quanto, di questi principi, sia passato nel pensiero e nell'azione dei singoli e dell'insieme del corpo docente non è facile da determinare (anche se la sensazione comune è che, per quanto riguarda i progetti di orientamento, poco o nulla abbiano inciso i docenti di musica). Dall'analisi dei libri di testo e da documenti reperibili nell'editoria specializzata in didattica della musica si fa fatica ad estrapolare qualche indizio utile a capire come le finalità generali delineate dal Parlamento per la scuola media abbiano trovato puntuale e concreta applicazione nell'ambito dell'educazione musicale.

Nel testo dei programmi l'attenzione alle singole individualità è ribadita in altri passi, anche se il termine identità non compare e si preferisce parlare di personalità, di coscienza di sé, di promozione di sé, di potenzialità personali, che vanno correlate a «quella delicata fase dell'età evolutiva in cui avvengono le trasformazioni più importanti nella condizione fisica e psicologica (crisi puberale, affermazione della propria autonomia, ricerca di una socialità di sostegno e di rassicurazione tra i coetanei). Si impone perciò ai docenti una costante verifica dei propri comportamenti in base alla conoscenza delle dinamiche psicologiche sia individuali che sociali e tenendo presente che il rispetto della crescita e della maturazione personale del preadolescente è essenziale in questa fase del processo educativo». Passando dalle indicazioni generali allo specifico delle diverse discipline, i programmi permettono innanzitutto che tutti gli interventi disciplinari «concorrono in una prospettiva unitaria all'educazione della persona. (...) Nella loro differenziata specificità le discipline sono strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte».

In relazione alla situazione delle scuole secondarie superiori, essendo praticamente assente nella maggior parte di esse la musica, è quasi superfluo fare considerazioni specifiche sull'identità musicale. Né, in questo, ci aiutano mol-

si in esame, come ha rilevato il coordinatore Maragliano nel suo documento di sintesi: «Molto si è discusso di identità, e lo si è fatto il più delle volte usando il termine al plurale. Nella società del presente, ampiamente differenziata e aperta a un mutamento costante, l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli, talvolta anche contrastanti e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda dei contesti di esperienza e di attività. È dunque assai più difficile, oggi, proporre e far sì che un individuo mantenga una sua identità definita: i suoi quadri di riferimento saranno forniti dalla mediazione delle forme sociali e culturali, ma anche da processi centrifughi rispetto a queste, basati sulla possibilità di far leva su una elaborazione cosciente della sua personale esperienza di vita. In questo senso, il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza dovrà essere al centro dell'attenzione di una scuola rinnovata. E ciò lo si potrà ottenere sia concedendo un'importanza fondamentale agli aspetti metodologici della conoscenza (si tratta di fornire gli strumenti linguistici, interpretativi, operativi che meglio rispondono alle esigenze attuali di un'alta mobilità tra le diverse forme di specializzazione culturale e professionale) sia lavorando a promuovere un fondamento di solidarietà universale che si anticipi alla definizione delle identità particolari e favorisca il riconoscimento reciproco delle differenze».

Queste indicazioni sono state riprese nei documenti finali dei ministri Berlinguer e De Mauro relativi alla riformulazione dei curricoli, sostenendo che «... il principio educativo della scuola è, dunque, la centralità del soggetto che apprende, con la sua individualità e con la rete di relazioni che lo legano alla famiglia e ai diversi ambienti sociali, regionali ed etnici. È la persona che apprende, la persona nella sua identità, con i suoi ritmi e le sue peculiarità, ciò cui la scuola deve sempre guardare per farsi capace di portarla il più vicino possibile alla acquisizione piena delle competenze di uscita dal ciclo di base e dal ciclo secondario».

Dobbiamo inoltre considerare che la formazione dell'identità non è un atto puramente rivolto alla interiorità del soggetto, alla componente psicologica ed emotiva del sé, ma si configura (si dovrebbe configurare) come un atto sociale, strettamente collegabile e interagente con la *formazione alla cittadinanza*, considerata, nel documento ministeriale, non «... una aggiunta posticcia: è il cuore del sistema educativo», e con la capacità di valorizzare le differenze: «Ogni bambino e bambina viene a scuola con una propria cultura che è fatta da intrecci affettivi, emotivi e cognitivi di esperienze, di storie e di relazioni. Entra in un nuovo contesto in cui incontra nuovi compagni e nuovi adulti con i quali intesse una rete sempre più ampia di scambi. Riconosce parte di sé negli altri e sperimenta concretamente la presenza delle diversità di genere, an-

zitutto, di temperamento, di carattere e, alle volte, anche di provenienza da culture caratteristiche sia di altre regioni del nostro Paese sia di altri Paesi». Ecco allora che si profila uno stretto legame tra i temi dell'identità e quelli dei diritti di cittadinanza sopra enunciati.

Le prospettive e le indicazioni emerse dal lavoro della Commissione ministeriale e dalla consultazione realizzata nelle scuole sono di fatto confluite nella Legge 19 febbraio 2000, n. 30, secondo la quale «il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali».

Allo stato attuale delle cose, a breve e medio termine la situazione si presenta alquanto fluida e incerta, soprattutto per quanto riguarda la presenza della musica (e in genere delle arti) nei curricoli scolastici ai vari livelli. Da più parti si sollecita una maggiore considerazione per le attività musicali e artistiche come elementi fondamentali per una completa formazione, ma non sono assenti tendenze opposte che non possono trovarci consenzienti. Non ci rimane che auspicare che nelle azioni di riforma che verranno predisposte sia garantita a tutti la possibilità di fruire e produrre musica, per una crescita completa ed equilibrata delle diverse identità.

### Costruire identità musicali

L'identità musicale è continuamente costruita nei suoi sensi e significati profondi e apparenti, nelle sue diramazioni e nei suoi nuclei fondanti, nei suoi intrecci e nelle sue trame. Ogni tentativo di definire in modo stabile non tanto l'identità musicale in sé, quanto le specifiche identità di ciascuno si rivela ben presto limitato e limitante, e occorre ogni volta riannodare fili e tessere trame per rendere fruibile il nostro tessuto identitario. Nonostante questa difficoltà, può essere utile e opportuno cercare di individuare qualche criterio di articolazione del discorso sull'identità musicale che ci permetta di organizzare un lavoro educativo meno aleatorio.

Per sviluppare la nostra riflessione in prospettiva pedagogica ci sembrano ancora validi il raggruppamento e l'articolazione delle diverse componenti dell'identità musicale in quattro settori (enunciati in Piatì 1993, pp. 38-41) così denominati: *imprinting, vissuto, valori, competenza*. Vediamoli quindi in dettaglio.

### *Imprinting*

Con questo termine, che potremmo tradurre con *impronta fondamentale*, viene di solito indicata una particolare forma di apprendimento relativa al riconoscimento della figura "materna", caratterizzato da alcune "fasi sensibili" immediatamente successive alla nascita. Famosi, in merito a questo fenomeno, sono gli studi di Konrad Lorenz. Come esistono imprinting visivi che condizionano fin dai primi giorni di vita gli esseri viventi, così possono avere fondamentale importanza anche gli imprinting sonori (Porzionato 1980, Berlino e Lucchetti 1992).

Molto stimolante è anche la prospettiva di orientamento psicoanalitico proposta da Didier Anzieu (1976) circa l'esistenza di un "invulcro sonoro del sé" che inizia la sua formazione molto precocemente, già nelle prime settimane di vita, e che porta alla costituzione di un "io-pelle" mediante l'esperienza sonora. Prendendo spunto da un caso clinico da lui trattato, Anzieu sostiene, mettendo in discussione alcune posizioni di Lacan e Winnicott, che l'io, nel bambino, si struttura precocemente attraverso uno "specchio sonoro" o una "pelle audiofonica". Secondo Winnicott il bambino costruisce il suo sé a partire dallo specchio visivo del viso della madre; per Anzieu invece lo specchio visivo è preceduto da quello sonoro che prevale nell'acquisizione della capacità di significare, e in un periodo successivo, di simbolizzare. Sempre secondo Anzieu, le capacità mentali si esercitano *primariamente* sul materiale acustico; l'acquisizione della significazione *prelinguistica* (i gridi e i suoni dei primi *babbiliages*) precede quella *infralinguistica* (la mimica e i gesti). Quello che i bambini e le bambine sentono e ascoltano fin dal grembo materno incide sullo sviluppo degli organi sensoriali e sulla qualità della elaborazione mentale, in ordine immanzitivo alle sensazioni di piacere e di non piacere e alle correlazioni tra percezione e costruzione di senso. Il "bagno di suoni e di ritmi" prenatale incide profondamente sulle esperienze postnatali, tanto che, in ambito psicoanalitico, si afferma che

il bambino conosce il mondo esterno solo in quanto primitivamente ritrova nel mondo esterno riflessi o immagini di qualcosa che ha già conosciuto nella situazione intrauterina. In tale recupero le esperienze primarie del suono e del

ritmo sono fondamentali, proprio perché aprono la danza onirica della vita (Fornari 1984, p. 17).

Recenti ricerche inducono gli studiosi a ritenere che i suoni stimolano il feto fin dai primi mesi di vita e che vengono attivate risposte in maniera adeguata a quanto è stato percepito.

Già dal quinto mese di gravidanza la coclea è in grado di funzionare e l'apparato uditivo fetale alla ventiquattresima settimana è paragonabile a quello dell'adulto. Si può dire che da questo periodo in poi il feto è in continuo ascolto verso il mondo esterno. Il suono dominante nell'ambiente intrauterino è il timbro battente del cuore materno. Il feto lo avverte anche come percezione dell'onda pressoria attraverso l'aorta addominale che, passando proprio dietro l'utero, scuote incessantemente il sacco gestazionale sin dalle prime settimane. (...) Molti dati fanno pensare che il feto sia in grado di memorizzare in qualche modo i suoni percepiti durante la vita prenatale. Si è osservato che il neonato tende a orientarsi verso la sorgente che eroga un brano musicale da lui frequentemente ascoltato durante la gestazione e si tranquillizza se gli risultava particolarmente gradito già da allora, oltre che a piacere anche alla madre (Tajani 1990, pp. 36-37).

Gli stimoli sonori e musicali incidono su tre aspetti fondamentali della vita del feto: le variazioni della frequenza cardiaca, la frequenza dei movimenti corporei e quella dei movimenti respiratori. È interessante notare come questi tre aspetti sono intimamente connessi da un lato alla funzione musicale e agli stati emotivi correlati, e dall'altro alla produzione musicale, relativamente sia alle tecniche strumentali sia a quelle vocali. Questo, a nostro avviso, apre nuovi spiragli e nuove ipotesi in merito ai cosiddetti "talenti naturali", che sembrano più frutto di precoci condizionamenti esterni che non di elementi congeniti al Dna personale. È in effetti, sulla base di ricerche e studi relativi al rapporto tra "innato" e "acquisito" nello sviluppo dell'intelligenza musicale, si sostiene che

... non ci sono ragioni scientifiche che autorizzino a credere che la natura sia particolarmente avara con la maggior parte degli individui, ma semmai ci sono valide ragioni per pensare che tutti (o quasi) siano in possesso di una buona dotazione genetica. (...) Tutti ricevono una dotazione genetica sufficiente per sviluppare bene capacità musicali ad alcune condizioni: ambiente familiare, educativo e culturale stimolante soprattutto nei primi 6 anni di vita; rapporto affettivo positivo con le persone che favoriscono e incoraggiano l'esperienza musicale; clima affettivo positivo durante l'esperienza stessa; interesse e motivazioni all'apprendimento; capacità di studio (Tajani 1998).



Le prospettive qui solo accennate aprono importanti orizzonti per il pensiero e la pratica educativa da attivare sia durante la gestazione (diverse esperienze in tal senso sono state fatte anche in Italia, qualificate per lo più come interventi di musicoterapia), sia fin dai primi giorni di vita dei bambini e delle bambine, con una formazione musicale che acquista connotazioni specificamente ecologiche, finalizzata cioè a mantenere e sviluppare giusti equilibri tra soggetto e ambiente, evitando inquinamenti acustici che creano disagio e malessere generalizzato. Da qui anche l'importanza e la necessità (o almeno l'opportunità) di una formazione specifica dei genitori relativamente alla presenza di suoni, rumori e musiche nella vita quotidiana e di una maggiore attenzione complessiva degli adulti nei confronti degli "spazi sonori" in cui bambini e bambine sono immersi, sia negli ambienti domestici, sia in strutture di comunità, sia negli spazi urbani troppo frequentemente, negativamente e colpevolmente non a misura di bambini e bambine (Tonucci 1996).

In particolare è stata da più parti sottolineata l'importanza del ruolo della voce materna (e, aggiungiamo, paterna) per la costruzione del Sé, in quanto

... negli scambi e nei giochi vocali con la madre, la voce materna, che si distacca assai presto dalle sensazioni indistinte dell'involucro sonoro primitivo, gioca il ruolo di *specchio sonoro* che riflette le esperienze vocali del bambino e le rinforza. Attraverso questa voce tranquillizzante e stimolante, che il bambino non situa ancora all'esterno come voce dell'altro, egli coglie qualcosa della propria identità nella durata delle sensazioni sonore che vive (Imberty 2000).

Nello stesso tempo, la voce cantante della madre, con le filastrocche e le ninne nanne in particolare, diventa strumento formativo della musicalità infantile, come ben indicava anche Gianni Rodari:

La madre che canta la ninna nanna e il bambino che si addormenta ascoltandola vivono una situazione reale, di cui le parole e la musica sono l'espressione poetica. (...) Il bambino vive pienamente quel momento che è anche formativo della sua mente e della sua sensibilità. La voce che canta, come ogni altro segno, indizio o sintomo del mondo che lo circonda, è una guida alla scoperta della realtà e delle sue forme (cit. in Piatti 2001b, p.39).

In base alle considerazioni sopra esposte riteniamo che vada ulteriormente sostenuta la particolare attenzione rivolta alle valenze educative dei nidi di infanzia, non più considerati unicamente come spazio-tempo di parcheggio assistenziale, ma come occasione educativa di notevole importanza, non solo per l'avvio dei processi di socializzazione con figure adulte non genitoriali e con altri bimbi, ma anche per la possibilità di contesti e situazioni arricchenti dal punto di vista degli stimoli sensoriali e delle esperienze emotive, mirate anche

a uno sviluppo dell'autocoscienza, il cui pieno possesso sembra svilupparsi intorno ai diciotto mesi:

Il lattante di poche settimane ... non è affatto autocosciente. Infatti, proprio come un topolino o un passero, non ha alcuna concezione di sé, neppure confusa, cioè non sa assolutamente di esistere. Questo viene acquisito solo in seguito. Man mano infatti, crescendo, il bambino comincia a prendere per oggetto, oltre che il mondo esterno, anche se stesso *in quanto se stesso*, riuscendo quindi a impadronirsi del difficile esercizio concettuale, e anzi del paradosso apparente, di trovarsi a essere, come allo specchio, sia oggetto sia soggetto del proprio sguardo. (...) Non esiste dunque autocoscienza senza che vi sia una qualche *descrizione di sé* (magari, nel modo più semplice, come nel bambino piccolo e nello scimpanzé, in termini ancora analogici e non-verbali), e quindi senza che vi sia una qualche *descrizione di identità* (Jervis 1997, p. 139).

Proprio la delicatezza del momento di sviluppo dell'identità dei bambini e delle bambine da 0 a tre anni rende urgente, a nostro avviso, una formazione specifica degli educatori e delle educatrici anche in merito alle possibilità d'uso della musica al nido, e conseguentemente anche nella sezione dei piccolli della scuola dell'infanzia. Non si tratta, ovviamente, di semplificare ad uso e consumo dei più piccoli i contenuti di "insegnamento" della musica, ma di predisporre condizioni, materiali, tempi e spazi affinché i bimbi possano esplorare, esprimere, costruire anche autonomamente eventi sonori e musicali in situazioni individuali e di gruppo, secondo condotte caratterizzate dal gioco (Delalande 2001).

Un aspetto particolare che va evidenziato con forza è lo stretto legame tra l'esperienza uditiva, il comportamento motorio e l'immaginazione, come sottolinea Loredano Matteo Lorenzetti:

La vita, sino dall'istante in cui inizia a divenire quel *progetto-uomo* (incontro della cellula maschile con quella femminile) che durerà nove mesi, origina, esplica e mantiene funzionalmente e modularmente il paradigma movimento-suono-ritmo (sul quale si innesta precocemente il sogno della vita prenatale e le immagini nella vita postnatale). (...) Tale paradigmaticità movimento-suono-ritmo-(sogno), che andrà a unirsi alle immagini del mondo e che successivamente - a grado a grado - andrà a costituire il linguaggio (quindi la cultura e il *proprio-essere-nelmondo-con gli altri*) esprime l'unità dell'essere e contemporaneamente la propria irripetibilità, unicità, storicità, identità, creatività, non conoscibilità totale (Lorenzetti L.M. 1990b, pp. 51-53).

Anche se in questa sede Lorenzetti fa riferimento ai contesti musicoterapici, riteniamo che queste osservazioni si adattino bene anche ai contesti educativi.

rola "infante" (che si riferisce all'assenza del linguaggio parlato) non è così negativa come appare; si può vedere un apprezzamento positivo nella privacy creativa (cit. in Lorenzetti L.M. 1990b, p. 58).

Un particolare lavoro sugli imprinting è quello teso a rinfuffarci, da adulti, nel mondo onirico della prenatalità, ripensando e rivivendo in modo simbolico i momenti della nascita (Guerra Lisi 1991) e riconsiderando gli "stili prenatali" (Guerra Lisi e Stefanì 1999) anche come vera e propria "materia premusicale" (Spaccacozzochi 2001).

## Visstuto

Possiamo considerare "visstuto musicale" ciò che concretamente abbiamo esperito relativamente agli eventi e ai fatti musicali, e i sensi/significati elaborati attorno, dentro, a seguito di tali esperienze. Nel linguaggio comune appare scontato il significato di "visstuto", che comprende tutto ciò che in qualche modo è entrato a far parte della nostra vita, delle nostre esperienze, da quelle più intime e personali, a quelle maggiormente legate ai rapporti pubblici e sociali. Noi siamo ciò che abbiamo visstuto, anche se non tutto ciò che fa parte del nostro bagaglio di esperienza e di conoscenza è contemporaneamente presente alla nostra coscienza, anche se non sempre ci rendiamo ben conto e siamo ben consapevoli di come siamo arrivati ad essere quello che siamo. Il livello, il grado di consapevolezza del nostro visstuto può essere accresciuto, sviluppato, approfondito attraverso quel lavoro autoriflessivo che forma la coscienza di sé e di come ci manteniamo e ci trasformiamo nel tempo.

Esperienza temporale e configurazione dell'identità sono specificamente connesse fin dai primi anni di vita.

Alla nascita il bambino vive in uno stato di indifferenziazione fra sé e oggetto: a questo stato sembra corrispondere un visstuto che è prevalentemente atemporale. Il neonato vive infatti immerso in una condizione caratterizzata dall'omnipotenza magica, dove l'unica dimensione temporale percepita è il presente, onnipotentemente autosufficiente ed eterno, giacché non capace di interazioni mentali con la discontinuità del mondo esterno. Né il passato, sotto forma di ricordo, né il futuro, sotto forma di attesa appartengono alla sua condizione (Mehitieri 1993, p. 148).

Proprio nel modificarsi degli stati di attesa per il soddisfacimento del bisogno da parte della madre vengono acquisiti i rudimenti del senso di durata, e in seguito, come sostiene sempre Mehitieri, via via che avviene il processo di separazione e individuazione di sé e degli oggetti/persone altro da sé, viene acquisita e rafforzata la distinzione fra passato, presente e futuro, per cui

Possiamo sottolineare come le motivazioni della stretta correlazione tra educazione musicale e attività motoria trovino giustificazione anche nell'analisi delle prime esperienze vitali (Buzzoni 2000), per cui, in questa logica, va sottolineata l'opportunità, se non la necessità, che le pratiche musicali siano correlate a pratiche e consapevolezza motorie, così come molta tradizione didattica ha ormai da tempo e sovente messo in evidenza (Buzzoni e Tosio 1998). Ma ancor di più, da qui si ricava l'opportunità e la necessità che, nei vari tempi e ambiti educativi e formativi, recuperando la forma primordiale del corpo-gioco (Lorenzetti L.M. 1984) si dia più spazio alla danza, perché, come ha scritto il filosofo Garandy in uno slancio di utopia, solo se si *danzare la vita* si riuscirà a rinnovare il mondo, solo quando la danza avrà assunto un ruolo sociale essenziale nella coscienza dei fini

... la libertà di ciascuno apparirà non come limite ma come condizione della libertà di tutti gli altri; il primo movimento di quest'uomo sarà quello dell'espansione-gioiosa e dell'armonia di uomini che insieme costruiscono il loro destino. Civiltà dello scontro o civiltà della corralità? (Garandy 1985, p. 177).

Gli imprinting non sono ovviamente solo riferibili ad aspetti sensoriali. L'interazione tra il soggetto e l'ambiente avviene anche a livello interpersonale: in questo senso possiamo parlare di rispecchiamenti reciproci non solo nella relazione primaria tra madre e bambino/a, ma tra tutti i soggetti che innanzitutto agiscono nel sistema parentale e amicale. Questo mette in gioco soprattutto le emozioni e i segni linguistici correlati utilizzati negli scambi comunicativi: segni visivi, gestuali, sonori, motori. Compreso il silenzio e il segreto, considerato da Milani Comparati un elemento basilare dell'identità personale:

Questo segreto costituisce la privacy del silenzio e appartiene al dialogo in modo da definire la nicchia soggettiva del sistema individuale nel sistema interattivo. Il segreto non è solo ciò che è stato abbandonato poiché il canale comunicativo è inadeguato per esprimere l'intera identità personale. Io suggerisco che ciò che non è detto è una riserva intenzionale e meta-intenzionale e quindi è una caratteristica nascosta del Sé mentale. Gli adulti devono fare uno sforzo per riconoscere l'immagine del Sé mentale del neonato, così diverso in base alla sua verginità simbolica e alla sincerità dei suoi segreti. La nostra storia emotiva, i nostri conflitti ci rendono partner veramente diversi in relazione al bambino. Ma la relazione con la madre è perfettamente equilibrata soprattutto nel periodo della "réverie" neonatale, quando lei regredisce a una comunione epigenetica, emozionale, metaforica, non verbale. In questa fase il non detto, il silenzio, il segreto del neonato è rispettato come elemento creativo primario della sua identità personale. Forse il significato etimologico della pa-

alla differenziazione fra sé e oggetto corrisponde la differenziazione delle tre fasi temporali. (...) Non solo nel bambino ma anche nell'adulto i vissuti temporali si connotano come una esperienza fortemente soggettiva e dinamica, intimamente commessa alle vicissitudini antiche di separazione fra sé ed oggetto ed ai processi di formazione della propria identità (Metitieri 1993, p. 151).

Nella elaborazione dell'esperienza del tempo ciascun individuo ha una sua prospettiva, un suo modo di rielaborare i dati in memoria, un proprio e specifico riferimento a quella che consideriamo "la realtà". Marco Dallari, riferendosi a Husserl e alla teoria fenomenologica sostiene che

*i vissuti sono i contenuti della coscienza, ma va chiarito che non si tratta di contenuti intesi come il punto finale del processo di elaborazione razionale o di analisi scientifica o di relazione con qualcosa che è altro da me; vissuto è semmai lo stadio preliminare e necessario a questi processi, è ciò che spinge, che motiva, che crea la tendenza a..., il desiderio di..., o la paura nei confronti di... Il vissuto è la traccia spesso indecifrabile, e mai comunque controllabile fino in fondo, lasciata in noi da ciò che ci è accaduto e da ciò che ci sta accadendo. Da questi vissuti prende lo spunto il processo di conoscenza come tensione della comunicazione. Dal punto di vista pedagogico, dunque, si deve necessariamente prendere coscienza del fatto che non ci si può mai affidare a ciò che siamo abituati a definire realtà, ma ai vissuti riferiti alla realtà, sia per ciò che riguarda il sé (la concezione che abbiamo di noi stessi) sia per ciò che riguarda il nostro interlocutore, persona, oggetto, o comunque "altro da me" che più o meno casualmente attraversa il mio esistere (Dallari 1990, p. 24).*

Da questo punto di vista diventa essenziale e, per certi aspetti, prioritario, che anche nei progetti di educazione musicale sia dia spazio a momenti di presa di consapevolezza dei propri vissuti personali e di gruppo. Si potranno così analizzare le diverse esperienze fatte non solo per quanto riguarda gli apprendimenti acquisiti sul piano tecnico o contenutistico (i cosiddetti obiettivi didattici), ma anche (e direi soprattutto) per cercare di esplicitare e di comunicarci i sensi e i significati elaborati attorno, dentro, dopo tali esperienze, per cercare di capire come è cambiato il nostro modo di vedere noi stessi e il mondo, come si sono trasformati i nostri schemi mentali e i criteri di giudizio. È in questo modo che si contribuisce al cambiamento di mentalità, e quindi alla trasformazione della cultura. Come sostiene sempre Dallari,

*l'individuo ha a disposizione vissuti determinanti nel corso delle sue esperienze esistenziali. In base a tali vissuti formula giudizi, dà interpretazioni, trae curiosità e interessi e da tali vissuti elabora conseguenze determinanti rispetto al suo intenzionarsi nei confronti delle attività psichiche seguenti, che consistono nei rapporti instaurabili successivamente con il mondo esterno. L'incontro degli eventi esterni con le intenzioni interpretative che egli avrà in*

*qualche modo predisposto per essi, genereranno il giudizio successivo (Dallari 1990, p. 25).*

Nel continuo intrecciarsi dell'individuo con gli eventi esterni si attiva quello che potremmo chiamare il senso storico della propria esistenza, cioè la capacità che ciascuno ha di creare connessioni tra ciò che si è stati e ciò che si è, per cui il proprio vissuto costituisce anche la propria storia, una realtà soggetta quindi a ricostruzioni e interpretazioni sempre nuove e diverse anche in relazione al maturare delle proprie esperienze, al modificarsi dei modelli di riferimento, alla trasformazione dei propri stili cognitivi e delle dinamiche emotive. Parlare di ricostruzione e di interpretazione ci rimanda alla narrazione autobiografica che, come abbiamo visto, è sempre comunque costruzione di "storie", in quanto non possiamo prescindere dal carattere di storicità dell'esperienza umana, da quell'essere-nel-tempo in modo irreversibile che condiziona profondamente anche l'esperienza educativa:

*Se è vero, come è vero che ogni esperienza educativa è tale in quanto la relazione tra i suoi due protagonisti è connotata dalla sua capacità di provocare un cambiamento (come si è già detto, nell'uno e nell'altro), è altrettanto inequivocabilmente vero che essa si muove secondo una struttura temporale forte, cumulativa nel senso chiarito in precedenza e proprio per questo irreversibile. Ciò significa dover affermare che l'esperienza educativa comporta l'impossibilità di tornare indietro rispetto a quanto già avvenuto concretamente: proprio perché è storia (e non è "nella" storia), essa è costituita e si costituisce sempre di eventi incancellabili, destinati cioè a "rimanere" magari nel subconscio o nell'inconscio, anche se venissero successivamente criticati o addirittura, seppur ingenuamente, negati (Bertolini 1988, pp. 149-150).*

Possiamo a questo punto riconsiderare in una nuova luce le valenze educative di ciò che di solito denominiamo "storia della musica". Da diverso tempo e con diverse motivazioni si sostiene ormai la necessità e l'opportunità di lavorare alla formazione del senso storico fin dalla scuola di base (come è del resto indicato anche nei programmi ministeriali del 1985 per la scuola elementare). Non è questa la sede per addentrarci in queste problematiche, che per altro sono ben esplicitate in numerose pubblicazioni (cfr. bibliografie sull'argomento in Maule 1992 e Galli 2001). È sufficiente richiamare il fatto che anche chi si occupa di formazione storica (musicale) valorizza l'individuo e la sua storia, il suo vissuto, come prima "fonte" pertinente e utile per la ricerca storica, per cui, secondo Elita Maule,

*da queste e da altre motivazioni prende le mosse il progetto educativo che, valorizzando il vissuto esperienziale del bambino e la sua storia personale, mi-*

## Valori

Pensare di affrontare in poche pagine il problema dei valori che possono guidare le scelte identitarie di ciascuno sarebbe velleitario e assaiamente incongruo: "valore" è una parola che per ciascuno di noi ingloba una molteplicità di cose, di persone, di principi, di credenze, di passioni (come è stato evidenziato anche in alcune ricerche specifiche: cfr. per esempio AA.VV., 2000). Già questo, però, è un primo dato importante e fondamentale nell'ambito dei percorsi formativi: ciascuno di noi è portatore e portatrice, testimone, difensore, sostenitore e sostenitrice di qualcosa che è percepito come "valore". Può quindi essere utile, opportuno, indispensabile innanzitutto uno scambio informativo su quali sono i nostri valori irrinunciabili, i valori che fondano la nostra vita quotidiana e che guidano le scelte personali in relazione al modo di vivere, alle modalità di relazione con gli altri, al ragionare ed esprimere giudizi sui fatti del mondo.

In questo periodo storico in cui è massiccia e invasiva la diffusione in tem- po reale di qualsiasi tipo di informazione, percepiamo con forza come ciò che capita in qualsiasi parte del mondo mette velocemente in gioco i nostri valori di riferimento, la nostra capacità di autonomia di giudizio, e interpellata la nostra coscienza.

L'emergere di situazioni di ingiustizia economica e di sfruttamento industriale, la non attenzione per prevenire e ostacolare i disastri ecologici, la volontà di dominio e di oppressione di governi più attenti alla salvaguardia dei privilegi di pochi che dei diritti di tutti, l'inguardabile operazione di polizia internazionale, e tante altre situazioni che dal livello macro, mondiale, scendono fino alle piccole "banalità" del nostro vissuto e del micro quotidiano (in casa, sul luogo di lavoro, nei vari gruppi sociali), ci pongono in una situazione di incertezza e di dubbio, di perplessità e di angoscia, anche se non manca la speranza e la fiducia nelle possibilità per uomini e donne del futuro di costruire e abitare una nuova terra, perché:

L'impossibilità di prefigurare le forme concrete della comunità mondiale non è ragione sufficiente per lasciarsi invadere dal dubbio. La lezione che ci viene dalla storia della specie è che, messa di fronte ai dilemmi estremi - e ormai il dilemma è tra vita e morte - essa è in grado di rivelare insospettite risorse creative. La novità è affidata alle viscere della necessità. Che sui passaggi intermedi della sua nascita ci sia buio non deve far meravigliare. Come scrisse Ernst Block, «ai piedi del faro, non c'è luce» (Balducci 1992, p. 214).

ra ad indagare l'ambiente circostante per prendere in considerazione, solo in un secondo tempo, la storia più "lontana" nel tempo e nello spazio. (...) Il recente interesse verso la ri-costruzione di identità musicali e sull'uso del metodo biografico per la conoscenza di sé in rapporto all'"altro" si pone proprio in questa linea, contribuendo, anche se non sempre intenzionalmente, all'acquisizione di fondamentali prerequisiti per la comprensione di un passato musicale inizialmente vicino e poi sempre più lontano (Maute 2001).

"Storia" quindi non è solo il passato, ma anche il presente e la quotidianità, con gli elementi che potremmo considerare ordinari, abituarli, ma che con una azione di osservazione, riconsiderazione, invenzione possono assumere connotazioni straordinarie, attivando nuova consapevolezza di come anche la musica può aiutarci a dare nuova vita alle cose consuete, a guardare e ad ascoltare "oltre".

... oltre la razionalità e la logica, verso l'emozione e l'ebbrezza: oltre i tempi e i contesti del lavorativo, del produttivo, verso tempi e contesti festivi, rituali, sacri; oltre l'interesse per la realizzazione di progetti, inseguendo vertigini, desideri e godimenti. Significa pensare alla *straordinarietà della musica (l'it) quotidiana*. ... Forse l'unica musica che non dà ebbrezza, che non accade, che non coinvolge, che non trasporta, che non emoziona, è proprio quella proposta tra le mura scolastiche, ancora legata in modo esclusivo a pratiche e obiettivi cognitivi e, quindi, a una coscienza nei casi migliori *ordinaria*, più frequentemente bassa e spenta (Strobino 1996).

Questo succede perché spesso gli insegnanti non riescono a creare un circuito virtuoso tra esperienza vissuta e cultura acquisita (Spaccacocchi 1990), tra il vissuto musicale dei ragazzi (Stefani e Vitali 1988) e la schematizzazione disciplinare dei libri di testo.

Per concludere questi brevi spunti sul vissuto, ci piace richiamare la proposta della *didattica dell'occasionalità* (Piatì 1993, p. 48), chiarendo che con questa formula si vuole indicare una didattica che *prende spunto* dalla vita quotidiana, dai fatti, dalle notizie, dagli eventi di cui ogni giorno siamo partecipi o anche solo di cui ci sentiamo in qualche modo osservatori e fruitori. L'occasionalità rappresenta in un certo senso il "sasso nello stagno" di rodariana memoria (Rodari 1973), che, dando vita a numerosi cerchi concentrici sulla superficie dei nostri vissuti, ci permette di sviluppare dialoghi ed esperienze da cui potremo emergere nuove sensazioni, emozioni, informazioni, riflessioni che interagiranno con la nostra identità, sviluppando capacità di accoglienza senza pregiudizi, di ascolto empatico, di creatività produttiva, di apertura alla molteplicità dei sensi e dei significati che l'esperienza vissuta ha per ciascuno di noi.

Proprio la speranza in un futuro migliore ci spinge e ci stimola ad operare per l'affermazione di quei valori in cui crediamo, sapendo bene che spesso tutto è giocato sul piano della desiderabilità e delle aspettative, in quanto, come è stato sostenuto con riferimento a studi e ricerche prevalentemente di carattere psicologico e sociologico (Baroni 1993), non possiamo giudicare i valori in base al criterio di verità o falsità, ma in relazione alle funzioni che essi assumono a livello personale e universale, o quanto meno a livello del gruppo di appartenenza, alle persone e alla comunità con cui si condividono i singoli valori o i sistemi di valori a cui facciamo riferimento, in cui ci rispecchiamo per avvalorare la nostra identità.

L'elaborazione di valori è il mezzo attraverso il quale ogni individuo organizza e stabilizza il suo graduale adattamento alla società; al termine di questo processo egli avrà costruito ciò che in termini sociali e psicologici si intende per *identità* (Sciolla 1987). È ovvio che la costruzione dell'identità personale (che pur essendo un patrimonio individuale è però basata su quei contenuti di natura sociale che sono i valori) non si esaurisce nelle prime fasi dell'esistenza. Essa si completa nelle sue linee generali nel periodo dell'adolescenza, quando l'individuo diventa adulto, ma continua poi a interagire con il contesto sociale, se non altro perché l'identità di ogni individuo ha sempre bisogno di affermazioni, di conferme, di condivisioni, e dunque si mette in gioco continuamente e si attiva ogni giorno nelle contese per la legittimazione (Baroni 1993, pp. 47-48).

In campo musicale, la individuazione di ciò che ha valore o meno è azione che si configura prevalentemente di carattere sociale, attraverso cioè il consenso o il dissenso di altri individui e gruppi, sia in prospettiva sincronica (ciò che ha valore per noi oggi, qui, in questo contesto), sia in prospettiva diacronica (ciò che del passato ha valore ancora per noi e ciò che vogliamo indicare come valore a chi verrà dopo di noi).

I valori stanno alla base dei paradigmi (Stefani 1990, p. 100) e possono essere di vario ordine: epistemologico, professionale, personale, estetico, economico, etico, politico ecc. In ogni caso l'individuazione, l'organizzazione, la stabilizzazione e lo sviluppo di sistemi di valore non può basarsi su principi assoluti di carattere ontologico, pena la formazione di atteggiamenti di tipo assolutistico e fondamentalistico: "la sola vera musica è quella classica occidentale" e altre affermazioni simili denotano un atteggiamento poco incline al dialogo, al confronto, alla interazione e alla integrazione delle diversità, a mantenere vigile il senso del relativo e quindi delle possibilità del cambiamento. Come sostiene Mario Baroni (1993, p. 54):

assolutizzare il relativo è una contraddizione in termini, tuttavia noi oggi abbiamo imparato a conoscerla, ad assimilarla, ad adattarla ai nostri piani di esistenza, al punto che la sua assenza ci terrorizza perché ci ricorda le cupe storie di intolleranza, di razzismo, di integralismo religioso, di xenofobia, di dogmatismo che caratterizzano la storia dell'uomo, compresa quella del nostro secolo e in parte quella stessa dei nostri giorni.

In realtà la prospettiva del cambiamento, che, non dimentichiamolo, costituisce il nucleo fondante di ogni progetto educativo, è proprio basata sul ritenere giusta e valida la nostra continua trasformazione, e quindi sulla nostra disponibilità a relativizzare gli assoluti, anche se talvolta può nascere un dubbio: perché cambiare se stiamo bene così come siamo, se siamo soddisfatti di come ci vediamo o di come immaginiamo che gli altri ci considerino? In verità sono tanti e tali gli stimoli, i condizionamenti, le interazioni nel nostro vivere quotidiano che riesce ben difficile trovare persone pienamente appagate.

Se guardiamo poi in particolare al mondo giovanile, possiamo notare come

la molteplicità dei modelli di realizzazione a cui i giovani sono esposti nei diversi circuiti di informazione-comunicazione (da quelli più informali a quelli predefiniti dei mass-media) rende critiche le condizioni di selezione e di individuazione di orientamenti di valore e di identità che possano meglio rispondere alla sentita esigenza dei giovani di individuarsi e di ritrovarsi in un'identità personale e sociale che configuri criteri e spazi di collocazione e di appartenenza. Molta parte della costruzione di identità, soprattutto nella fase adolescenziale, consiste nel trovare e nello sperimentare, all'interno di contesti diversi, nuovi criteri di individuazione e di valorizzazione del Sé che permettano l'attribuzione di tutti quegli elementi positivi acquisiti che sono ascrivibili a se stessi e che rimandano ai processi di rappresentazione di sé (Bosotti 1993, p. 113).

Il sé come valore, o, in altri termini, la valorizzazione di sé è quindi il primo elemento che rafforza o incrina la nostra immagine identitaria, che dà significato agli sforzi per migliorarsi, per sviluppare nuove conoscenze e competenze, che attiva le motivazioni a fare sacrifici e rinunce anche non lievi.

Essere se stessi pone in gioco innanzitutto la consapevolezza del vedersi e sentirsi diversi dagli altri: ecco che emerge allora il valore della differenza, e primariamente, della differenza di genere, un tema e un problema che è stato affrontato e sviluppato in modo ampio in questi ultimi anni, soprattutto da parte di chi ha ritenuto che fosse necessario tener conto della differenza sessuale nelle riflessioni e nelle pratiche apparentemente neutre e universalistiche dell'educazione e dell'istruzione. Sarebbe presuntuoso fare qui in poco spazio una sintesi delle numerose ricerche e delle ampie prospettive che la "pedagogia della differenza" ha elaborato in questi anni. Ci limitiamo pertanto ad

evidenziare come, per chi fin dagli anni '80 ha sviluppato la riflessione in questo campo,

probabilmente il punto di partenza è stato l'espressione e l'interrogazione

di un disagio soggettivo. Il disagio di trovarsi a vivere ed agire, spesso con passione e competenza, in un universo simbolico-sociale che ignora la differenza di essere uomo/donna, o si limita, quando lo fa, a rilevarla nel dato statico dell'alto tasso di scolarizzazione femminile, o della composizione a prevalenza femminile del settore dell'insegnamento. (...) Le esperienze educative didattiche di valorizzazione autonoma delle alunne, già realizzate o in corso, così come le pratiche sociali nella scuola e nell'Università, attivate nel riferimento privilegiato alle altre donne, hanno dimostrato che è possibile avviare processi di affermazione e rafforzamento della soggettività delle bambine e delle ragazze, e di provocare i maschi alla consapevolezza della propria parzialità, del valore della differenza sessuale. (...) Il carattere originario e incommensurabile della differenza sessuale, da un lato vieta di confonderla con la divisione sessuale dei ruoli sociali, dall'altro impone di considerare la differenza femminile nella sua assoluta e autonoma, e non per via specular e simmetrica a quella maschile (Prucci 1989, pp. 12-17).

Come e quanto delle prospettive delineate dalla "pedagogia della differenza" sia stato discusso e condiviso e sia confluito anche nelle pratiche della educazione musicale ai vari livelli scolastici non siamo in grado di dire (e alcune difficoltà sembrano emergere non solo per l'educazione musicale, come è stato anche recentemente testimoniato: cfr. ad esempio Prussi 1998 e Jourdan 1998). Alcuni segnali (Lietti 1992; Galli, Lietti e Mascioli 1994 e 1995; Menapace 1995; Lietti 2001) ci fanno ritenere comunque che il problema esiste, e che pertanto sarebbe utile e opportuna una maggiore diffusione di documenti e zone di esperienze nelle specifiche, affinché questo valore, sostenuto anche da importante anche per i progetti di educazione musicale.

## Competenza

Il quarto termine che ci può aiutare a cogliere, ad evidenziare, a descrivere i tratti distintivi delle diverse identità è quello di *competenza*. Recentemente, in particolare nell'ambito delle discussioni e delle ricerche sulla ridefinizione dei curricoli scolastici, tale termine ha avuto notevole fortuna e ne sono state riconsiderate alcune articolazioni con riferimento all'educazione musicale (Tafuri 1995 e Dertu 2000). Va notato che, per quanto riguarda lo specifico delle riflessioni pedagogico-didattiche applicate ai contesti musicali, non è da oggi che questo concetto ha attratto l'attenzione di diversi autori (Stefani

1977, 1979, 1982; Della Casa 1982 e 1985; Piatu 1984; Delfati 1985; Baroni e Nanni 1989), con riferimenti specifici a tematiche che sono correlabili in modo esplicito.

Gino Stefani, sviluppando la sua ricerca di un punto di vista unificante, ritiene che la competenza, che comprende il *saper fare*, il *saper fare e il saper essere*, sia la capacità di produrre senso mediante *elo* intorno alla musica. Nel rapporto anche recentemente il suo "modello di competenza musicale" questo Autore pone alle base delle sue riflessioni il principio che

il senso della musica si estende in uno spazio che va *dall'esperienza umana più generale, bio-antropologica, a quella più specificamente artistica*. Il passo seguente è come articolare questo spazio, come distribuirvi e raggrupparvi la molteplicità delle domande e risposte alla musica. Per tentativi ed errori sono arrivati a un modello che ci è risultato il più economico e maneggevole per rappresentare e soprattutto ricordare tra loro le competenze comuni e quelle speciali. Dopo vent'anni di prova, potrei dire che questo modello è idoneo a render conto dei potenziali musicali del bambino, dell'adulto, dell'handicappato e dell'artista, specialmente quello che meno si riesce a inquadrare in modelli, cioè il contemporaneo. Il nostro Modello di Competenza Musicale (MCM) generale - o competenza della società globale sulla musica - si articola nei seguenti livelli:

1) Codici generati (CG) dell'*Homo musicus*: vissuti emotivi, tonici, sensorio-sinestesi del corpo, schemi percettivi e mentali elementari, comportamenti antropologici di base con cui elaboriamo qualunque esperienza e quindi anche quella sonora;

2) Pratiche sociali (PS) determinate, ossia progetti e modi di produzione materiale o segnica particolari: o in altre parole istituzioni culturali (lingua, abbigliamento, lavoro agricolo, lavoro industriale, sport, spettacoli ecc.), tra cui anche quelle "musicali" (suonare, cantare, ballare, concerto, critica, ecc.);

3) Tecniche musicali (TM), ossia teorie, metodi, procedimenti tendenzialmente specifici (e in certi casi) esclusivi del "far musica" (strumenti, scale, forme compositive, ecc.);

4) Stili (St) d'epoca, di genere, di corrente, d'autore, ossia modi particolari di realizzare le tecniche musicali;

5) Opere (Op) musicali singole, individue, uniche.

(...) Se da una rappresentazione globale del senso e della competenza musicale vogliamo passare a descrivere i singoli approcci ai suoni che troviamo nella realtà quotidiana, lo schema dei livelli in gerarchia e continuità va senz'altro abbandonato. Infatti i vari progetti personali e sociali sulla musica portano di volta in volta a privilegiare l'uno o l'altro livello e a far gravitare su di esso tutti gli altri (Stefani 1998, pp. 13-25).

Maurizio Della Casa, nell'evidenziare come il concetto di competenza è stato elaborato inizialmente nell'ambito degli studi psico-linguistici (con par-

ticolare riferimento a Noam Chomsky), ritiene che l'elemento che permette di dare una soluzione coerente al problema della definizione di competenza sia il riferimento preliminare ai bisogni dei soggetti:

L'educazione musicale deve fornire quel tipo di competenza che è funzionale al soddisfacimento dei bisogni personali e sociali di soggetti per i quali la musica non è una dimensione di realizzazione tecnico-specialistica, ma una delle componenti della cultura globale. Non dobbiamo pensare, perciò, a un sotto-insieme della competenza del musicista o del musicologo (ciò che sanno il primo o il secondo portato a dimensioni lillipuziane), ma piuttosto a un genere qualitativamente distinto, anche se in interrelazione con gli altri tipi di competenza esistenti. (...) Si assume che la competenza consista nel possesso dell'insieme di attrezzature necessarie a realizzare le fondamentali operazioni culturali con e intorno alla musica, in corrispondenza ai bisogni riscontrati (Della Casa 1985, pp. 26-27).

Inoltre, in accordo con Stefani, questo Autore ritiene che ciascun soggetto sia dotato di una competenza di base, che è comunque parziale, maturata nella esperienza pre- ed extra-scolastica, tale che permette comunque di comprendere la musica tramite codici che si possono definire "popolari" in contrapposizione a quelli "colti"; ma è sua convinzione che la competenza di base non sia organicamente strutturata e che si differenzia da quella avanzata non solo per il suo carattere implicito e intuitivo, ma anche per qualità, articolazione e "potenza esplicativa". Compito dell'istruzione è allora quello di portare la competenza avanzata al massimo livello. I tratti che qualificano la differenza fra i due tipi di competenza vengono così riassunti (Della Casa 1985, p. 70):

COMPETENZA DI BASE	COMPETENZA AVANZATA (TERMINALE)
A tendenza proiettiva	Problematica
Piatta (il campo della comprensione è ristretto, con una sola centrazione)	A banda larga (il campo della comprensione è più largo, con più centrazioni)
Sincretica (l'opera è colta in modo globalistico)	Analitico/sintetica (le due attività sono connesse circolarmente)
Non pianificata	Pianificata
Lineare in avanti (si è dipendenti dal flusso temporale dell'esecuzione)	Reversibile (si sa retrocedere e anticipare, così che il tempo della comprensione non è vincolato al tempo dell'esecuzione)

Appare evidente come, al di là di convergenze e di angolazioni in parte diverse dei due autori citati, rimane di fondamentale importanza non ridurre la

competenza al solo sapere o al solo saper fare in forme e modi più o meno di base o specialistici. Competenza piena c'è solo quando il soggetto riesce a usare le proprie conoscenze e abilità in contesti di relazione significativa con altri soggetti, rendendo funzionale il proprio sapere e saper fare a una comunicazione nel sociale che miri a una trasformazione positiva di sé, degli altri e del proprio ambiente socioculturale.

Per riassumere possiamo allora riprendere una definizione (Piatti 1993c) e qualificare la competenza come una *capacità psicofisica complessa, derivante da un insieme di conoscenze e abilità psicomotorie relative a un determinato campo culturale e/o tecnico-operativo, che permette all'individuo di soddisfare i propri bisogni, di orientarsi nei propri interessi e di svolgere un ruolo attivo nelle diverse relazioni e contesti sociali*. Competenza "musicale" è quindi la competenza relativa ai saperi e alle pratiche di tutto ciò che nei vari contesti culturali viene considerato "musica". In questo modo noi possiamo dare alla espressione "di base" un duplice significato: innanzitutto nel senso di "che tutti possono avere e sviluppare" (anche chi ha difficoltà o handicap) al massimo delle proprie potenzialità; e poi nel senso temporale, considerando che ogni livello acquisito (nei diversi settori che vedremo subito) costituisce la base su cui si attivano sviluppi, approfondimenti, allargamenti di competenza. Nei diversi contesti educativi è necessario e opportuno predisporre le condizioni e programmare le esperienze, le attività e lo studio affinché tutti (a partire dai propri interessi, bisogni, capacità) possano acquisire e sviluppare tale competenza.

Volendo fare riferimento ad esempio al curriculum unitario per la scuola di base (ma con gli opportuni adattamenti tali indicazioni possono valere per altri contesti formativi) possiamo articolare la competenza musicale in alcuni nuclei che sono:

1. Sapere dare senso alle proprie esperienze musicali quotidiane, declinando la propria capacità di comprensione degli eventi e dei materiali musicali in:

- capacità di valutazione funzionale ed estetica di ciò che si fruisce, avendo quindi consapevolezza della molteplicità degli aspetti emotivi e cognitivi dell'esperienza musicale;
- capacità di raccordare la propria esperienza alle tradizioni storiche e alle diversità culturali contemporanee, valorizzando quindi la dimensione interculturale in prospettiva sia diacronica che sincronica;
- capacità di interpretazione (nel senso di attribuzione e/o scoperta di significati) anche correlando gli eventi e i materiali musicali ad eventi e materiali extramusicali;
- capacità di analisi (nel senso di decostruzione e costruzione dei sistemi formali e strutturali insiti negli eventi e nei materiali musicali).

2. Prendere parte attiva nella realizzazione di esperienze musicali, articolando la propria partecipazione in:

- capacità di esecuzione vocale e/o strumentale di repertori dei diversi generi e stili;
- capacità di improvvisazione esplorativa e/o guidata di eventi musicali vocali e/o strumentali;
- capacità di utilizzare e/o elaborare sistemi di notazione funzionali alle proprie esperienze;
- capacità di creare e comporre, sia attraverso modalità improvvisative, sia utilizzando forme di notazione e/o sistemi informativi, brani ed eventi musicali funzionali ai propri bisogni comunicativi ed espressivi.

3. Saper integrare le proprie esperienze musicali con altri saperi e altre pratiche artistiche, in particolare delle aree della corporeità (la danza e il teatro), della parola (poesia e testi per musica), delle arti figurative (pittura, scultura, architettura, grafica), della multimedialità.

4. Saper decidere quale direzione dare allo sviluppo delle proprie competenze musicali, nell'ottica della costruzione di una propria identità musicale che tenga conto dei molteplici contesti socioculturali.

Partendo da questi quattro nuclei (la cui formulazione può ovviamente assumere forme letterarie e linguistiche anche diverse da quelle qui usate, cfr. per esempio per la scuola elementare Patti 1993d) è possibile elaborare progetti didattici e programmare esperienze cercando di articolare obiettivi, contenuti, attività e metodi che tengano conto dei diversi livelli di sviluppo dei soggetti, della struttura dei cicli di studio, nonché delle eventuali finalità di orientamento verso una formazione specialistica per la produzione musicale.

## Punti di vista

### Elita Maule

Nella didattica si è ormai consolidata l'idea che alla formazione del concetto di identità debbano concorrere tutte le discipline. Anche l'educazione linguistica, scientifica, artistica, ambientale, religiosa e persino matematica (Canevaro 1986b) concorrono, a pieno titolo, al raggiungimento di finalità quali: formazione al senso dell'appartenenza e della responsabilità verso l'altro, inteso anche come generazioni future; educazione alla complessità, alla molteplicità di analisi delle dimensioni della politica, secondo una pluralità di schemi interpretativi e connettivi; formazione personale del senso storico; formazione di concetti fondamentali come identità, diversità, solidarietà, democrazia da utilizzare per motivare le proprie scelte e le proprie valutazioni (AA.VV. 1998a, 1998b, 1998c).

Nella didattica della storia il concetto di identità è coinvolto fondamentalmente nella promozione di due finalità educative e metodologiche. Innanzitutto, conviene ricordare che

alla cultura storica e alla sua funzione di memoria critica si prospettano i limiti e le potenzialità delle diverse sfere di appartenenza dell'identità: individuale e collettiva, locale e universale, le prime complemento e condizione del- le seconde (AA.VV. 1998a, p. 11).

In altre parole, all'idea di storia intesa sia come avvenimenti realmente accaduti nel passato (*res gestae*), sia come ricostruzione di tali avvenimenti (*storiografia*), sia come memoria collettiva (sopravvivenze culturali, generiche ecc.), si giunge solo se si ha una preliminare conoscenza della propria identità e di quale rapporto intercorre tra noi e gli altri (decentramento del punto di vista). La consapevolezza di chi siamo noi (il che comporta anche sapere da do-



moderno concetto di personalità. Per molti periodi della storia della musica, le notizie biografiche sui musicisti risultano essere estremamente caute, mentre i materiali autobiografici, quando ci sono, sono tanto affascinanti quanto pericolosi da utilizzare: per tutta la cultura di Antico Regime, ad esempio, l'epistolario è fatto più pubblico che privato, è strumento attraverso cui l'artista può raggiungere la gloria, la quale non consiste tanto nella virtù, bensì nella sua narrazione: esso ha, dunque, più a che fare con il dover essere che con l'essere.

Ma anche l'altro polo, l'opera, ci sfugge dalle mani ogni qualvolta crediamo di averlo afferrato. La storia della ricezione ci ha insegnato come le opere possano vivere tante vite diverse, tanto potenzialmente indipendenti le une dalle altre, quanto potenzialmente indipendenti dalla vita di chi le ha composte. Ne consegue, che il concetto romantico di *opus perfecta*, qualora sia applicabile, lo è unicamente ad un ristretto ambito di un ristretto periodo. Anche tralasciando tutta la musica di tradizione orale, può dirsi opera una toccata di Frescobaldi, oppure il melodramma settecentesco?

I legami già incerti tra opera "chiusa" e vita deflagrano del tutto se l'opera, per parafrasare il titolo di un celebre libro di Umberto Eco, è programmaticamente "aperta", e il risultato di questo deflagrare produce un paradosso che pare indicare una strada, suggerirci una direzione: quanto più l'arte è radicata nella quotidianità dell'esistenza, nella ritualità collettiva, nella solennità cerimoniale, quanto più la dimensione estetica si fonde con quella funzionale, tanto più essa allenta i legami con chi l'ha concepita: fin che l'arte ha fatto parte della vita con la lettera minuscola non ha avuto nessun bisogno di intessere legami con la Vita con la lettera maiuscola.

Abbandonando il binomio vita ed opere in favore di una prospettiva antropologica, che concepisca il concetto di identità come risultato di complessi processi di significazione che caratterizzano gruppi socialmente omogenei, lo storico della musica, liberatosi dall'obbligo assiologico, potrebbe, finalmente, riconoscere a qualsiasi manifestazione sonora significativa per una società, il diritto ad essere oggetto di storia.

## Prospettive

### Intelletto e ragione pedagogica

Guardare le cose da vari punti di vista, piuttosto che da uno solo, è sicuramente più interessante e avvincente, più creativo e stimolante per chi non vuole avere paraocchi e paraorecchi culturali che lo salvaguardino dal dubbio esistenziale e lo rassicurino sul ritenere se stesso l'ombelico del mondo.

Vorremmo allora lasciarci suggestionare da parole e discorsi di chi guarda all'identità con diversi filtri culturali e disciplinari. Lo scopo non è tanto quello di andare alla ricerca di giustificazioni e convalide ai nostri discorsi in altri campi del sapere, quasi che il nostro approccio pedagogico sia di per sé insufficiente a sostenere l'opportunità del lavoro formativo sull'identità musicale. È vero che la pedagogia musicale sembra non aver ancora acquisito notorietà e credibilità nel mondo scientifico e accademico, e chi in Italia si occupa per professione e in modo continuativo, in una prospettiva di ricerca e di studio ampio e approfondito, delle problematiche legate alla educazione - formazione - istruzione musicale (i pedagogisti musicali, appunto) appartiene ad uno sparuto gruppo di persone (sarebbe sicuramente interessante tracciare l'identità del/della "pedagogista musicale"...) .

È vero anche che c'è il rischio di assecondare (per comodità o per moda) in modo acritico l'uso di termini e concetti che emergono e prendono piede in determinati periodi (vedi l'esempio eclatante delle tassonomie degli obiettivi didattici), o l'accentuazione data a particolari prospettive di studio e di ricerca, come ad esempio è successo per la psicologia genetica di Piaget, a scapito di altre prospettive meno conosciute (cfr. per esempio Teplov 1978) o semplicemente meno facili da integrare nel proprio bagaglio di esperienze e di idee.

Ma nondimeno possiamo correre il rischio dell'emigrazione del pensiero verso territori nuovi che possono senz'altro rinnovare, arricchire, riconvertire vecchie tradizioni, modelli metodologici forse un po' stantii, acquisiti quadri di riferimento che possono essere rassicuranti per la nostra identificazione ma

che rischiamo di non rispondere più ai nuovi bisogni e ai desideri di chi vorrebbe trovare in noi uno "specchio magico" in grado di dare un piacevole senso alla propria esistenza.

Può essere utile forse in questo caso una distinzione tra "intelletto" e "ragione" pedagogica, in analogia a quanto è stato detto - rifacendosi alla distinzione kantiana tra intelletto, con funzione operativa, e ragione, con funzione regolativa - in merito all'intelletto etnologico e alla ragione antropologica:

Se l'intelletto etnologico è ciò che estrapola indebitamente, ed erroneamente

la classifica mediante distinzioni per creare tipologie, è allora compito della ragione antropologica sorvegliare l'attività dell'intelletto etnologico, *ricorrendo le sue creazioni alle condizioni della loro costruzione* attraverso un'opera continua di *decostruzione e ricostruzione* critica degli oggetti di riflessione (Fabietti 1998, p. 27).

Troppe creazioni dell'intelletto pedagogico-didattico vengono date per "fondate" su presupposti considerati "naturali" o derivati da ricerche "scientifiche", dimenticandosi che invece sono frutti che nascono e si sviluppano all'interno di contesti socio-culturali, e quindi collocabili e collocabili temporaneamente, e come tali passibili quindi di decostruzione e ricostruzione critica.

Non tener conto di questo porta ad assolutizzare per esempio metodi e tecniche didattico-musicali, considerandole eternamente buone per uno specifico gruppo di bambini catalogato secondo una particolare fascia d'età, ma assolutamente dissociato dal contesto socioculturale quotidiano, oppure a ritenere come assolutamente "fondanti" alcuni contenuti di carattere disciplinare, con il rispettivo corredo terminologico e concettuale (senza valutare, a questo proposito, le trasformazioni che si sono avventurate nel corso dei secoli: cfr. Nietzsche 1987), come per esempio (per stare sul banale) quando si sostiene che i parametri fondamentali della musica (qualcuno più umilmente dice del suono) da insegnare come imprescindibile base per tutti i successivi apprendimenti sono quattro: altezza, durata, intensità e timbro.

Cercheremo di sviluppare le nostre riflessioni raggruppando gli argomenti attorno ad alcune parole-chiave e in alcuni casi a binomi, memori di una osservazione rodariana:

Ha scritto Henry Wallon, nel suo libro *Le origini del pensiero nel bambino*, che il pensiero si forma per coppie. L'idea di "molle" non si forma prima, o dopo l'idea di "duro", ma contemporaneamente, in uno scontro che è generazione: "L'elemento fondamentale del pensiero è questa struttura binaria, non i singoli elementi che la compongono. La coppia, il paio sono sono anteriori all'elemento isolato" (Rodari 1973, p. 17).

Con il titolo del nostro libro abbiamo voluto mettere in luce un aspetto che riteniamo interessante e stimolante sul piano della riflessione e della ricerca, in quanto lo specchio può ben rappresentare metaforicamente chi siamo:

## Specchi

Percezione, pensiero, coscienza della propria soggettività, esperienza speculare, semiosi, appaiono momenti di un nodo abbastanza inestricabile, come punti di una circonferenza a cui sembra arduo assegnare un punto d'inizio. (...) Le pagine di Lacan sullo stadio dello specchio sembrano risolvere in partenza il nostro problema. Lo specchio è un fenomeno-soglia, che marca i confini tra immaginario e simbolico. Fra i sei e gli otto mesi il bambino si confronta con la propria immagine riflessa nello specchio. In una prima fase confonde l'immagine con la realtà, in una seconda fase si rende conto che si tratta di una immagine, in una terza comprende che l'immagine è la sua. In questa "assunzione gubbiatoria" dell'immagine il bambino ricostruisce i frammenti non ancora uniti del proprio corpo, ma il corpo è ricostruito come qualcosa di esterno e - si dice - in termini di simmetria inversa. (...) La padronanza immaginaria del proprio corpo consentita dalla esperienza dello specchio è prematurata rispetto alla padronanza reale: lo "sviluppo non ha luogo che nella misura in cui il soggetto s'integra al sistema simbolico, vi si esercita, vi si afferma tramite l'esercizio di una parola vera". Si ricorda, per inciso, che quello che Lacan chiama il simbolico è il semiotico, anche se si tratta di un semiotico identificato con il linguaggio verbale. Nell'assunzione gubbiatoria dell'immagine speculare si manifesta una matrice simbolica in cui l'io si precipita in forma primordiale e il linguaggio è quello che gli deve restituire la propria funzione di soggetto *nell'universale*. Come vedremo questa restituzione "nell'universale" dovrebbe essere propria di ogni processo semiotico, anche se non verbale. Momento in cui si profila il "viraggio" dello specchio in io sociale, lo specchio è "crocevia strutturale" o, come dicevamo, fenomeno soglia (Eco 1985, pp. 10-11).

Dalle interessanti riflessioni di Umberto Eco relative alle modalità di costruzione di sensi e significati, e quindi del modo in cui noi ci rappresentiamo e rappresentiamo il mondo, ricaviamo spunti e indicazioni di percorso anche per l'elaborazione di prospettive attinenti al nostro tema dell'identità e delle autobiografie musicali, anche perché la metafora dello specchio ha stimolato la fantasia e la creatività di compositori e musicologi con particolare riferimento ai canoni, definiti *Specchi invisibili dei suoni* (Bizzi 1982), una forma musicale che si presta anche alla composizione di strutture elementari di incastro, sovrapposizione, addizione, ripetizione, rovesciamento (Ceriali, Strobino e Vinets 1987), e che quindi potrebbe servirci come modello per i nostri esercizi di costruzione di identità, con interessanti prospettive anche di carattere inter-

disciplinare (come è stato magistralmente proposto e illustrato da Hofstadter 1984).

Nel testo di Eco sopra riportato ci sembra interessante il riferimento a come la consapevolezza di sé trovi nella "padronanza" del proprio corpo un punto di riferimento irrinunciabile. È questo un tema a cui abbiamo accennato più volte nel corso del libro, e sul quale molta pubblicistica pedagogico-didattica propone riflessioni e attività interessanti e pertinenti. Non si tratta evidentemente di esaltare la corporeità in se stessa, quasi che la fisicità del nostro corpo fosse un bene a se stante, a cui si aggiunge un "supplemento d'anima". È difficile per la nostra tradizione di pensiero occidentale abbandonare le dicotomie che contrappongono l'anima e la mente al corpo e riscoprire, di quest'ultimo, le più profonde libertà assumendone la "sfida simbolica" (Galimberti 1983).

Forse troppo spesso le "relazioni educative" vengono pensate e vissute in modo incorporato, negando la nostra identità corporea, o mettendo tra noi e gli altri qualche "trucco" per apparire diversi da quello che si è, o per vedere l'altro diverso da quello che è: usiamo specchi deformanti.

Il rischio di deformazione nel rispecchiamento è forse più evidente nelle relazioni educative con le persone handicappate, che spesso fanno scattare in noi "ansie terapeutiche", quasi che ci sentissimo in colpa per la loro situazione. Inoltre,

si potrebbe dire che molti di noi ritengono l'identità di una persona handicappata come un tesoro che non va scoperto ma lasciato sepolto. E questa opinione contiene una quasi certezza: la vita di relazioni non potrà che recare danni a una persona handicappata. (...) Molti guardano una persona handicappata con un oscuro legame di identificazione che permette di dire di sé parlando di un altro. Oscuro perché fa paura. E questo per motivi semplici e complessi. Tra quelli semplici colloco la stessa fisionomia dell'handicap. Se io confrontandomi con un handicappato scoprissi che la diversità non è tale da annullare la possibile identificazione, potrei aver timore di riconoscermi in lui. I motivi complessi sono legati a qualcosa di ipotetico ma non meno vissuto da ciascuno di noi. Nella persona handicappata si può vedere una storia amputata della sua proiezione nel futuro; si può riconoscere il suo passato e la sua attualità. E vedere il suo futuro nel segno, moltiplicato proporzionalmente, dell'impossibilità (Canevaro 1986a, pp. 47-49).

Lo sviluppo dell'integrazione scolastica degli handicappati e di una maggiore considerazione della loro identità nel contesto sociale sembrano oggi avere una battuta d'arresto di fronte a una scuola che si vorrebbe sempre più centrata sulla competizione, e a una società dove il "prendersi cura" rischia di diventare solo un progetto aziendale. Sono quindi ancora attuali le profonde e

interessanti considerazioni svolte da Canevaro in merito alla "ricerca di verità" relativa alle diverse situazioni di handicap, e quindi alla necessità di sviluppare, anche da parte delle persone handicappate, la consapevolezza delle proprie condizioni fisiche, in modo che insieme a loro si cerchino i "trucchi" per superare le inevitabili difficoltà, anche se sappiamo che il riconoscimento dell'handicap e le parole di verità su di esso non lo cancellano. Il percorso di costruzione della propria identità per l'handicappato, come per tutti, passa anche attraverso il suo coinvolgimento nella ricerca delle soluzioni più adeguate a superare i vari deficit, tenendo conto dello specifico contesto di vita. Come sostiene sempre Canevaro,

vi è una definizione di handicap che porta l'attenzione sull'interazione fra l'individuo che presenta una difficoltà o un'infermità e le condizioni in cui si trova. Questa definizione sembra capace di corrispondere alle prospettive di ricerca delle identità degli handicappati attraverso le loro stesse produzioni e insieme a loro. (...) Gli handicappati sono presenze con cui capire il mondo, e le trasformazioni realmente possibili sono quelle fatte insieme, e non contro il loro modo d'essere (Canevaro 1986, p. 65).

Possiamo ritenere le riflessioni, gli esempi e le storie riportate da Canevaro uno specchio di verità per il nostro modo di elaborare e realizzare relazioni educative con gli handicappati in contesti di fruizione e produzione musicale, e intendiamo sottolineare relazioni *educative* (per una volta proviamo a mettere tra parentesi la *musicoterapia*). Nel raccontare le storie di Itard e Pinel, i due medici protagonisti del caso del "sauvage" trovato sulle montagne dell'Aveyron nell'inverno tra il 1799 e il 1800, Canevaro mette in luce i due diversi approcci al "caso": antropologico-educativo il primo, più clinico-istituzionale il secondo; approcci diversi, ma che si sono rilevati non contrapposti ma complementari, che sono funzionali quindi più alla rivelazione delle identità di coloro che hanno incontrato il *sauvage*, che non l'identità del *sauvage* stesso.

Con riferimento alla presenza dei bambini handicappati nella scuola di tutti, Canevaro sostiene questa tesi, che condividiamo:

è una ricerca anche faticosa di identità, che non si ferma ad un singolo bambino handicappato, ma provoca una rete di dinamiche che toccano ciascuno, nella classe, nelle famiglie, nella scuola, con confini sfumati ed anche allargabili o proiettabili nel futuro (Canevaro 1986, p. 113)

Come abbiamo anticipato nella introduzione, lo scopo del nostro lavoro non è tanto quello di dare una definizione di cos'è l'identità musicale, ma quello di proporre un modello teorico-operativo, assemblando un insieme di idee, di indicazioni, di riflessioni su come il concetto di identità musicale e la metodologia relativa alle autobiografie possano rappresentare due elementi particolarmente efficaci per un rinnovamento delle attività educative. Una certa tradizione didattica ha organizzato le proprie teorie giustificative e le proposte operative partendo da una prospettiva di tipo lineare: esiste la musica, esistono gli esperti che la sanno e che la sanno fare che elaborano le rispettive discipline, esistono gli insegnanti che traducono, articolano, esemplificano le discipline in base ai diversi contesti di apprendimento, ci sono gli esperti che si appropriano di quanto viene loro filtrato attraverso questa griglia lineare. Questa linearità ha molti aspetti omogenei a ciò che Morin ha chiamato "pensiero semplificante", i cui modi fondamentali sono:

*idealizzare* (credere che la realtà possa esaurirsi nell'idea, che sia reale soltanto l'intelligibile), *razionalizzare* (voler chiudere la realtà nell'ordine e nella coerenza di un sistema, proibire ogni straripamento al di fuori del sistema, aver bisogno di giustificare l'esistenza del mondo attribuendogli una patente di razionalità), *normalizzare* (vale a dire eliminare ciò che è strano, irriducibile, il mistero) (Morin 1977, p. 28).

Un'altra tradizione didattica prende invece come punto di riferimento l'immagine del reticolo, della molteplicità di percorsi possibili: il punto di partenza non è la "materia", la "disciplina", il "contenuto" più o meno convadato dalle tradizioni sociali e culturali, ma sono i soggetti: non "il" soggetto, astrazione categoriale, ma "i" soggetti concreti, le persone reali, gli individui in carne ed ossa con le loro caratteristiche fisiche e culturali, con le loro passioni e i loro desideri, con i propri stereotipi e la propria voglia di creatività; bambine e bambini che si aprono alla curiosità del mondo, ragazzi e ragazze che scoprono con trepidazione i cambiamenti del proprio corpo e della propria mente; giovani, adulti, anziani che non si stancano mai di interrogarsi sul passato, sul presente e sul futuro; vecchi che si entusiasmano nel cogliere nuovi spazi di questi contesti, alle contrattazioni inevitabili che vengono attivate in lezioni a fin di bene" che caratterizzano gli interventi didattici (Demetrio 1994).

La reticolarietà implica un continuo andirivieni e possibili cambiamenti di direzione, sia in ordine ai quadri teorici di riferimento, sia alle possibili connessioni tra esperienze, ma anche tra saperi e discipline. Tra l'altro, andrebbe sempre più approfondita la connessione tra pedagogia e didattica, anche con riferimento specifico al lavoro autobiografico applicato al musicale. Su questo aspetto ci sembra interessante la prospettiva delineata da Gabriele Boselli:

*La pedagogia è un complesso di teorie, la didattica un insieme di storie, di tradizioni e innovazioni nell'insegnamento disciplinare e nell'istruzione in genere.*

La prima indica il senso; trova e ricrea universi di significato; disegna, apre, svolge e chiude e riapre paradigmi e a volte sintagmi. La seconda racconta vicende che l'attenzione degli ascoltatori può elevare a storie esemplari; stabilisce relazioni deboli tra esperienze viste dall'interno delle esperienze stesse.

Non dovrebbero procedere disgiunte, in quanto la pedagogia non è mai e non è espressione del solo atto puro del pensare ma ha sempre radici in qualche forma di esperienza. Una pedagogia senza una storia di eventi, una tradizione operativa, una prassi su cui riflettere sarebbe davvero campata in aria, non-scienza e non-sogno ma aria fritta nel grasso industriale. Una didattica seria non può da

parte sua che muovere da premesse di teoria generale sull'educazione e non può non offrire alla stessa i contributi risultanti dalla propria attività (Boselli 1994, p. 65-66).

Una pedagogia musicale che pone a fondamento del proprio pensare e del proprio agire i soggetti delle relazioni educative e i rapporti che questi soggetti attivano, mantengono, sviluppano con le diverse pratiche musicali, con i molteplici oggetti sonori, con la varietà di funzioni del finire musica, si tradurrà inevitabilmente in una didattica che avrà a cuore l'incontro, l'integrazione e lo sviluppo delle identità musicali, e che, soprattutto anche con gli strumenti del lavoro autobiografico, potrà rendere significativi gli apprendimenti, piacevoli le ore dello studio, gratificanti gli sforzi di socializzazione della produzione espressiva.

Una pedagogia musicale così concepita potrà e saprà anche integrare in modo costruttivo con i movimenti di idee e di pratiche che mirano a una "autotransformazione gentile" delle istituzioni scolastiche (Lelario, Cosenhino e Armettini 1998), oltre che dialogare con prospettive più generali miranti a un ripensamento dei saperi e delle modalità di costruzione delle conoscenze (Dallari 2000).

Gli educatori-pedagogisti e le educatrici-pedagogiste musicali diventeranno così il fulcro di un reticolo di strade che si diramano in tante direzioni, negli altri campi del sapere e del fare, cercando di far sì che fantasia e tecnica,

ragione e immaginazione, arte e scienza si intreccino, potenziando quella mente creativa che Gianni Rodari ha posto a fondamento di ogni innovazione (Cambi 2001; cfr. anche Rodari 1992). E, per continuare nella metafora del reticolo di strade, crediamo che percorrendo i molteplici itinerari possibili, prima o poi educatori e educatrici si incontreranno in qualche piazza reale e/o virtuale (come riteniamo sia per esempio *www.csmdb.it*) per raccontare le loro storie educative, contribuendo a far crescere una comunità scientifica di cui abbiamo fatto cenno nella introduzione a questo libro.

Quanto fin qui detto, ci porta a ritenere che, anche nell'ambito della pedagogia e della didattica musicale, sia più adeguato ragionare secondo quello che viene chiamato il paradigma della complessità, per cui,

non si tratta più di obbedire a un principio d'ordine (che esclude il disordine), di chiarezza (che esclude l'oscurità), di distinzione (che esclude le connessioni, le partecipazioni, le comunicazioni); di disgiunzione (che esclude il soggetto, l'antinomia, la complessità), cioè a un principio che lega la scienza alla semplificazione logica. Si tratta al contrario, di partire da un principio di complessità, di connettere ciò che era disgiunto. (...) Se, a partire da un paradigma di complessità, può nascere, incarnarsi, avanzare, progredire un nuovo metodo, allora questo potrebbe forse "fare rivoluzione dovunque", compreso nella nozione di rivoluzione divenuta piatta, conformista e reazionaria (Morin 1977, p. 30).

## Ecologia

Come si è già accennato più volte, l'identità musicale può essere intesa come un sistema complesso che ingloba più elementi, avendo come fondamento la relazione che i soggetti attivano sia con i diversi fatti ed eventi musicali, sia con altri soggetti attraverso il medium musica. Porre a fondamento queste relazioni significa abbandonare la pretesa di ritenere che esistano tratti identitari dati in modo permanente, elementi assunti come pre-determinati dalla 'natura', quasi che il nucleo fondante l'identità sia qualcosa di biologicamente dato su cui è solo possibile operare secondo una logica di sviluppo e di crescita, ma non di ri-nascita (tutt'al più è forse possibile solo operare dei "trapianti" che però devono risultare compatibili con il già esistente, pena le crisi di rigetto). Va notato che

anche numerosi "graffiti" scientifici, di sociologia, questa volta, da addetti ai lavori, hanno evidenziato come i moderni attori sociali tendano a esaltare bisogni, consumi o valori "privati" prediligendo le differenze alle appartenenze. (...) Le identità personali risultano sempre meno *ascritte* per nascita, etnia, ce-

to, gruppo professionale, ecc., e sempre più *acquisite* attraverso ripetuti processi decisionali soggettivi (Manghi 1990, p. 117).

È sulla base di questi presupposti che anche nelle scienze sociali, e in particolare nella sociologia (o meglio sarebbe dire nelle diverse correnti sociologiche), secondo Manghi, si pone più attenzione non tanto a ciò che il soggetto è in sé, al suo "stato di natura", alla sua forma interna, ma alle

modalità del processo interattivo cui questi partecipa e da cui emerge il suo sé, un sé costituito inoltre interamente sul terreno simbolico-coscienziale, senza il contributo delle componenti biopsichiche (Manghi 1990, p. 120).

Si prospetta così una maggiore attenzione su come i diversi "io" costruiscono la rappresentazione di sé, e su quali sono gli elementi che gli "osservatori" sociologici mettono in atto per sviluppare la conoscenza sociale, cioè per la costruzione degli stessi fenomeni che intendono osservare:

Il fatto che le scienze consacrate e autoconsacrate a studiare la società certifichino l'esistenza di spostamenti progressivi sull'io non è meno rilevante, ai fini sociologici, del fatto che tale certificazione concorra potentemente a *costruire* quegli stessi fenomeni, ovvero quel senso comune *identitario* che essa annuncia di limitarsi a "scoprire" (Manghi 1990, p. 124).

Crediamo di non sbagliare nel dire che anche queste considerazioni che provengono dall'ambito sociologico confermano l'utilità del lavoro autobiografico per conoscere chi siamo e come costruiamo l'immagine di noi stessi: una ricerca che vede al massimo grado l'intesa e l'interazione tra ricercatore, finalità e oggetto della ricerca stessa. È quasi obbligata, in questa direzione, l'assunzione di una prospettiva ecologica che, depurata da connotazioni naturalistiche (che pure non neghiamo), sappia cogliere i nessi e le relazioni che intercorrono tra i diversi organismi di un "ambiente", educativo e formativo, nel nostro caso. Nessi e relazioni tra i soggetti e le loro componenti biopsichiche, ma anche tra le loro storie precedenti e conseguenti, tra le idee e gli oggetti che questi soggetti producono, tra gli stati emotivi e la fisicità degli spazi.

La prospettiva ecologica non mira alla salvaguardia della natura in sé, ma alla continua contrattazione degli equilibri fra le diverse componenti di un contesto, equilibri e contesti continuamente mutabili e, pertanto, continuamente rinnovabili nelle loro rappresentazioni. Una pedagogia musicale che assuma questa prospettiva privilegerà quindi il lavoro su come ciascuno rappresenta se stesso in relazione alla musica nei diversi contesti di vita, su quali

La C.M. 339 di accompagnamento del decreto, esplicita e sviluppa alcuni aspetti, sottolineando in particolare che «la continuità nasce dall'esigenza primaria di garantire il diritto dell'alunno ad un percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto, il quale, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruisce così la sua particolare identità (...). Continuità del processo educativo non significa né uniformità né mancanza di cambiamento; consiste piuttosto nel considerare il percorso formativo secondo una logica di sviluppo coerente».

Non potendo qui, per ragioni di spazio, dilungarci sui singoli aspetti (la documentazione del percorso formativo di ogni singolo alunno, il rapporto orizzontale tra scuola, famiglia, enti e istituzioni territoriali che dovrebbe creare un 'ecosistema formativo', le fasi e gli operatori specifici per l'attuazione dei progetti di continuità e le relative verifiche-valutazioni), citiamo un passo significativo anche per lo specifico delle attività musicali che, a nostro giudizio, potrebbero particolarmente favorire quanto indicato nella C.M.: «E da sottolineare l'importanza della conoscenza del contesto, affinché le scuole costruiscano progetti tenendo conto delle esigenze particolari delle situazioni socio-culturali in cui esse operano. Al fine di definire forme di collegamento con le realtà culturali, ambientali e sociali presenti sul territorio, si stabiliranno rapporti organici con le famiglie, le comunità, le risorse offerte dall'extrascuola, sulla base della rilevazione dei bisogni e dell'individuazione delle potenzialità. Gli stessi alunni vanno considerati come risorse nella promozione delle attività. La continuità che implica anche solidarietà tra ragazzi di età e condizioni diverse (...)».

Il lavoro progettuale comune consentirà altresì di collocare in tempi adeguati e di finalizzare meglio esperienze di rapporto scuola-extrascuola evitando ripetizioni e sovrapposizioni».

La "costruzione delle identità" viene ripresa in alcuni punti della circolare citata, sottolineando come «... la prima costruzione dell'identità, della autonomia e della competenza, che caratterizza la scuola materna, è poi ripresa dalla scuola elementare che, favorendo l'iniziativa, l'autodeterminazione, la responsabilità personale degli alunni, pone le basi per un esercizio consapevole delle capacità cognitive e sociali. Su tali basi si definisce il ruolo della scuola media come sede in cui le discipline di studio e le attività didattiche sono anche elementi di specificazione e di auto-orientamento per la costruzione di capacità di scelta e di decisione basate su di una ben fondata e verificata conoscenza di sé».

Le precedenti considerazioni, che si riferiscono nello specifico alla scuola ma che, a nostro avviso, possono essere applicate a tutti i contesti formativi, portano a concludere che la teoria e la pratica della continuità presuppongono

sono, o potrebbero essere, gli elementi che favoriscono i processi autopoietici (Maturana e Varela 1985; Maturana 1993), in grado di mantenere una organizzazione funzionale del sistema educativo a fronte di possibili e, sotto certi aspetti, inevitabili ma utili "perturbazioni". Sono queste ultime, infatti, che permettono di aiutarci in modo creativo e non banale. Insegnanti, educatori ed educatrici, persone dedite professionalmente alla formazione vedono continuamente messo in gioco il proprio ruolo e la propria identità proprio dalle perturbazioni dei contesti formativi: solo indagando ecologicamente con tali perturbazioni potremo rendere la nostra identità personale e professionale sempre più adeguata a rispondere in modo positivo alle inevitabili trasformazioni dei nostri contesti vitali.

## Frontiere - Confini

Un tema che è in questi anni è stato oggetto di attenzioni particolari da parte di chi si occupa di educazione e formazione e quello della "continuità didattica" (per un quadro generale del problema cfr. per esempio Catarzi 1995).

Alcune questioni relative alla individuazione di fasi dello sviluppo dell'intelligenza e del comportamento sono state spesso sostenute da prospettive di tipo psicologico, che però talvolta hanno portato a enfatizzare anche impropriamente i punti critici di passaggio da una fascia d'età all'altra, dando giustificazione in tal modo a una presunta naturalità delle divisioni temporali del nostro sistema scolastico; in realtà è bene tener presente che

... gli esiti delle ricerche di psicologia dello sviluppo hanno messo in crisi un quadro dello sviluppo del bambino di questa fascia d'età come ben scandito in fasi cronologiche precise, tale che sia possibile stabilire con certezza quando collocare certe "discontinuità" istituzionali (Fontecorvo, Fassiani e Camatoni 1990, p. 14).

La riflessione, il dibattito e le soluzioni operative hanno coinvolto non solo la scuola, ma anche la famiglia e il territorio, attivando interessanti esperienze e riflessioni che talvolta sono confluite anche in documenti istituzionali che, a nostro avviso, mantengono anche oggi il loro valore orientativo.

E il caso per esempio del D.M. del 16 novembre 1992, nel quale si ribadisce la necessità di un raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo tra le diverse scuole, per cui «la continuità del processo educativo tra scuola materna, elementare e media viene garantita come percorso formativo unitario al quale contribuisce con pari dignità educativa l'azione di ciascuna scuola».

che ci si muova secondo principi e metodi di flusso costante, di travasi, di passaggi diversificati. Non sembrano quindi essere ammessi confini rigidi, sbarramenti obbligati, passaggi definiti per tutti uguali. Forse, per le nostre riflessioni, potrebbe essere utile, più che il concetto di confine, quello di frontiera, tenendo conto che, nella prospettiva antropologica,

benché la parola rivesta, soprattutto nel linguaggio corrente, un significato analogo a quello di "confine politico-territoriale" (ad esempio la frontiera francese, la frontiera austriaca ecc.), l'uso di questo termine, in storiografia e in antropologia, ha subito uno slittamento semantico assumendo connotazioni "socio-culturali": la frontiera non è tanto la linea di separazione tra i territori di due Stati, quanto piuttosto qualcosa che indica il punto di incontro, di contatto, tra due società, tra due forme di vita culturale. (...)

Il confine (o la frontiera come confine) è una linea (materiale o immaginaria) che "separa"; la frontiera è invece qualcosa che, nel momento in cui separa, unisce. (...)

Allo scopo di figurarci qualcosa che separa e unisce allo stesso tempo, dobbiamo pensare a una specie di "terra di nessuno" posta tra due spazi (non necessariamente da intendersi in senso "geografico") ciascuno dei quali è occupato da una società o da una cultura con uno stile distinto da quello dell'altra. (...)

È tutto ciò che avviene in questa metaforica terra di nessuno, in questa zona che sta "tra" due società e/o culture che caratterizza tale zona come "frontiera" (Fabietti 1998, pp. 104-105).

L'esperienza dei momenti di "passaggio" tra le frontiere dei diversi territori educativi e formativi può aiutarci a comprendere meglio le interazioni tra popoli, tra culture, tra abitudini e tradizioni diverse all'interno del medesimo gruppo sociale, e così via.

In ogni caso, è l'attraversamento del confine che permette di attivare i vari processi d'ibridazione, meticciamiento e sincretismo, avendo comunque presente che

se le popolazioni umane edificano le loro culture attraverso l'interazione, quest'ultima non è mai un processo "neutro", come la formula "contatto culturale" potrebbe - o vorrebbe? - lasciare intendere. Il contatto tra culture, per quante ibridazioni, meticciamienti e sincretismi produca, è sempre iscritto in rapporti di forza e di dominazione (Fabietti 1998, p. 112).

È quindi solo attraverso pratiche di convivenza democratica che possiamo sperare di essere da un lato rispettosi e accoglienti delle alterità e, dall'altro, di valorizzare le differenze reciproche per un benessere umano e sociale comune.

## Essere - Descriversi

È più che ovvio che parlando di identità non si possa fare a meno di riferirsi anche alla psicologia, dal momento che rivolgiamo la nostra attenzione all'io, al sé (il "self" della lingua inglese), e quindi al nostro essere viventi pensanti. Ebbene, se riteniamo fondato l'avvertimento che

quando si vuole studiare l'identità si devono dimenticare i giudizi di valore stereotipati che tanto ci influenzano nel quotidiano (Fabbri e Formenti 1991, p. 31)

potremmo supporre che, per addentrarci nella complessità dell'identità musicale con prospettive psicologiche, dobbiamo attivare una particolare attenzione critica, in quanto non solo mettiamo in gioco noi stessi, ma anche il modo che noi adottiamo per descriverci, per interpretarci e per valutarci.

La conoscenza della "conoscenza di sé" attiva un circolo che, per essere virtuoso, necessita di vigile attenzione e della convinzione che i particolari strumenti critici che adottiamo sono comunque il frutto di scelte epistemologiche fatte sulla base del nostro attuale livello di sapere e del nostro stato di conoscenza e di capacità interpretativa, e quindi assolutamente parziali e mutevoli, come è ben illustrato da questa immagine:

Se anche, con un fantastico e immaginario marchingegno, si potesse fotografare l'identità di una persona, la pellicola sarebbe solo impressionata dalle tracce di un reticolo di punti in costante e velocissimo movimento, che formerebbero configurazioni più o meno durevoli nel tempo. Poiché, se si può forse dire che sappiamo (un po'!) chi siamo, le modalità invece che usiamo per descriverci non sono mai le stesse. L'identità non si può misurare su e con delle tabelle statistiche, poiché il dirsi dell'identità crea *percorsi* diversi ogni volta (Fabbri e Formenti 1991, p. 33).

Che l'approccio psicologico alla identità non sia lineare e uniforme è dichiarato dalle due autrici citate, quando affermano che

a partire da Erikson [nda.: cfr. Erikson 1959 e 1968] possiamo dire che lo sforzo della psicologia nei confronti dell'identità sia stato quello di cercare di precisarne e delimitarne sempre più il significato, al fine di renderla più "idonea" alla ricerca. Questo sforzo ha prodotto negli anni una parcellizzazione dell'identità in sottocategorie, con la produzione di una serie di aggettivi che dovrebbero specificarne maggiormente i contenuti. Abbiamo così un'identità personale, collettiva, sociale, oggettiva, soggettiva, etnica, e così via (Fabbri e Formenti 1991, p. 36).

Potremmo allora pensare che l'aggiunta di un ulteriore aggettivo a quelli indicati da Fabbri e Formenti, il nostro "musicale" appunto, sia solo uno specificare un contenuto particolare dell'identità globale dei soggetti, col rischio quindi di parcellizzazione e di parzialità che fa perdere di vista l'insieme dei problemi e le relazioni concettuali ed esistenziali che l'identità pone, distaccandoci in questo dall'orientamento che sembra prevalere in ambito psicologico, dove si tende sempre più

a concettualizzare l'identità come un fenomeno complesso, che prevede più livelli descrittivi (ma anche generativi), interrelati tra di loro, suggerendo l'opportunità di adottare un'ottica multidisciplinare, che faccia uso di strumenti epistemologici differenziati, non lineari né riduttivi, e che dia spazio alla ricorsività ed al paradosso (Fabbri e Formenti 1991, p. 55).

In realtà, noi crediamo che lavorare sulla "identità musicale" possa significare non tanto (o per lo meno non solo e non primariamente) occuparci di un "contenuto" dell'identità da correlare ad altri contenuti, ma di come la musica e le esperienze di fruizione e produzione musicale contribuiscono in modo determinante a modellare l'identità stessa nel corso della vita, aiutando a interpretare e a costruire noi stessi nella nostra globalità. Forse gli strumenti concettuali e i dispositivi operativi proposti non sono ancora perfettamente "intonati" al compito descritto, e forse le nostre tecniche esecutive interpretative non hanno ancora raggiunto livelli soddisfacenti. Riteniamo però che la strada intrapresa sia giusta e opportuna, soprattutto se non si dimentica che ci siamo muovendo nei territori educativi.

Ma torniamo alle prospettive delineate da Fabbri e Formenti, sulla base di due approcci psicologici diversi ma integrati: quello sistemico e quello genetico-costruttivista.

Le modalità operative e di ricerca del primo approccio sono così delineate da Laura Formenti:

*L'osservazione naturale, che non forza la mano alla natura, ma fa emergere le premesse tramite un'interazione, "dolce" con gli eventi; l'attenzione per la forma, per le configurazioni, le analogie, le differenze, il pattern che commette eventi, comunicazioni e processi; l'apertura a tutte le possibilità, trattando le nostre stesse idee con humor e irriverenza; l'uso della metafora e delle storie, che facilita la comparazione tra punti di vista, modalità d'indagine e livelli di conoscenza diversi (Fabbri e Formenti 1991, p. 18).*

## Appartenere - Costruirsi

Per quanto riguarda le indicazioni relative alla formazione autobiografica, si rimanda al primo e al secondo capitolo di questo libro.

Il termine *genetico* è quasi esclusivamente legato al termine *epistemologia* e serve a cercare di determinare essenzialmente i diversi modi che il soggetto sono, *per sé*, ma sempre nei loro processi di crescita e di sviluppo e nel loro rapporto quindi con la crescita stessa delle conoscenze. E poi perché costruttivista? Forse perché credo profondamente che la nostra conoscenza, ma anche il dire chi siamo, la "realtà" in cui viviamo, anche l'apprendere a stare con gli altri in un determinato contesto, sia frutto di una costruzione da parte dell'individuo e che questo processo cominci con la nostra infanzia e prosegua per tutta la nostra esistenza (Fabbri e Formenti, p. 24).

Il rapporto tra il sé e il contesto sociale è al centro dell'attenzione di molti studiosi dell'identità. Giovanni Jervis, nel presentare in modo divulgativo, ma non per questo meno approfondito, le principali conclusioni a cui approdano gli studi moderni sul tema dell'identità, evidenzia come si possa considerare l'identità personale come un punto su una mappa, come una "localizzazione" (Jervis 1997, p.12).

C'è da sottolineare, come abbiamo più volte evidenziato, che questa localizzazione deve essere continuamente rinegoziata proprio in base al mutare del contesto, sia spaziale che temporale: ciò che è valido per la mia identità di bambino, non è più valido per la mia identità di giovane, di adulto, di vecchio, sul piano della rappresentazione che gli altri, la "sfera allargata" delle persone che ci conoscono, fanno della nostra identità; loro esprimono continuamente un giudizio sulla nostra identità o congegno il loro punto di vista. I vicini che ci sentono suonare in casa e sanno che siamo docenti di conservatorio o insegnanti di musica in una scuola media, si fanno di noi un'idea di "esperti di musica" che potrebbe non coincidere con la rappresentazione che noi ci facciamo di noi stessi come musicisti: loro possono sopravvalutare o sottovalutare le nostre capacità, e quindi costringerci, o almeno invitarci più o meno consapevolmente, a rimodulare l'esplicitazione delle nostre competenze e del nostro ruolo professionale.

Sicuramente le trasformazioni della realtà socioculturale contemporanea hanno inciso anche sul modo in cui ci vediamo e ci pensiamo: se nelle società tradizionali l'identità personale e professionale era in buona parte di fatto definita alla nascita senza grandi possibilità, per la maggior parte degli individui,



di modificarla nel tempo, oggi le cose sono profondamente cambiate, tanto che, come sostiene sempre Jervis,

anche nelle parti più povere della terra i bambini incontrano stimoli che li incoraggiano a pensare che la loro identità potrà – fortuna aiutando – non aver nulla a che fare con quella dei genitori. Persino nei luoghi più distanti dai grandi centri del benessere le nuove identità si propongono all'infanzia nei suggerimenti che emergono dagli incontri con oggetti di consumo, nell'osservazione di turisti e viaggiatori e, naturalmente, nelle seduzioni degli schermi televisivi (Jervis 1997, p. 41).

A questo proposito vale la pena richiamare qui il fatto che per certi aspetti si potrebbe creare un parallelo tra i "condizionamenti" che il clan famigliare imponeva all'identità di bambine e bambini nella società preindustriale, e ciò che il clan televisivo impone, sempre attraverso la mediazione parentale, come modelli di comportamento musicale infantile: basti pensare (e lasciamo a lettori e lettrici la libertà di esprimere il loro giudizio di valore) a trasmissioni che a partire da *Piccoli fans* si sono evolute agli attuali *Bravo bravissimo* e simili. E in realtà va tenuto presente che

tuttora in molti settori della nostra società le identità individuali sono, se non "date" dalla nascita, almeno pesantemente condizionate dalla famiglia. Sono minoritari gli ambienti sociali in cui i figli adulti se ne vanno *realmente* da casa, e dopo compiuti i vent'anni rompono i legami di soggezione – e di protezione – familiare, e si autodeterminano rischiando se stessi e i propri talenti nel mondo secondo le *proprie* inclinazioni. In Italia, infatti, esiste ancor oggi una scarsa mobilità delle identità attraverso le generazioni (Jervis 1997, p. 42).

Non ci risulta che esistano ricerche mirate per una verifica del rapporto tra permanenza in famiglia e studi musicali, con successivo avvio a "lavori" nel settore della musica, il più delle volte precari o stagionali: una ipotesi che azzardiamo è che, data la scarsità di impiego in questo settore, i giovani non solo tendano a prolungare la loro permanenza in famiglia, ma prolunghino, una volta acquisito un diploma, anche i loro studi musicali iscrivendosi a nuovi corsi per acquisire altri diplomi, in vista di una maggiore molteplicità di competenze che li metta in grado di rispondere alle diverse occasioni di lavoro. Riteniamo che anche da qui nascano molte frustrazioni, molte "perdite di identità", da parte di chi, magari a partire dall'infanzia, è stato allevato nella convinzione che da grande sarebbe diventato un "musicista" di successo (Studenti dell'Università di Bologna 1987). Certo, molteplicità di competenze, in campo musicale (saper suonare più strumenti, saper comporre e arrangiare,

saper lavorare con strumenti informatici, saper insegnare, ecc.) potrebbe significare anche maggior flessibilità e quindi adattabilità alle diverse situazioni e a molteplicità di mansioni, con una proiezione di sé in contesti sempre più virtuali, privi, come dice Jervis, di un qualsivoglia "spessore corporeo".

Non è facile comunque pensare di poter costruire delle buone identità musicali in contesti sociali che richiedono una continua rinegoziazione di sé, e quindi non è facile predisporre progetti educativi, anche in vista di una formazione professionale in musica, che giochino sul medio lungo termine. Con riferimento a un saggio di R. Sennet (1999), Carmençita Serino si chiede:

cosa accade del senso di sé quando l'organizzazione sociale dell'economia e del lavoro minaccia quel tempo interno, lineare, in cui i risultati e gli scopi assumono un carattere cumulativo, si distribuiscono in tappe lungo un piano prospettico, alimentano una "narrazione" che è strumento indispensabile dell'integrità personale, dell'autostima, della coerenza e continuità dell'immagine di sé? Cosa accade, si chiede ancora Sennet, quando le qualità richieste dal lavoro, e quelle richieste dalla morale divergono così drammaticamente, quando il distacco delle relazioni interpersonali, la cooperazione superficiale, la competizione spinta sono più funzionali e "paganti" dei valori della lealtà, del servizio, della socialità solidale? (Serino 2001, p. 139).

Gli studiosi del campo psicosociale sembrano non avere ancora risposte adeguate agli interrogativi espressi, anche se ritengono che la ricerca sull'identità possa essere considerata un tassello importante ed essenziale per comprendere l'evoluzione della società attuale. È anche questa una delle ragioni che ci fa ritenere che il lavoro sull'identità e le autobiografie musicali possa aiutare le giovani generazioni a collocarsi meglio nel mondo, con flessibilità sì, ma anche con estrema chiarezza di chi si vuole essere, perché se da parte di alcuni il "polimorfismo psichico" è visto positivamente, da altri si paventa il rischio di una competizione infinita e di frantumazione di sé in contesti di fatto sempre anonimi. Diventa perciò determinante il modo con cui ciascuno costruisce la propria identità, di come ciascuno riesce a concepirla e ad autodescriverla. Riferendosi ad Anthony Giddens, sempre Jervis sottolinea come

le identità individuali non sono più "date" alla nascita: oggi, in un ordine sociale globale che è, come egli lo chiama, "post-tradizionale", il costruire in modo libero l'identità propria è un progetto critico, aperto al rischio. (...) La tendenza alla re-invenzione delle identità individuali, sulla base del dissolversi dei modelli "ricevuti" (o "genitoriali") di identità, è un fenomeno che, per quanto produca nuove drammatiche disuguaglianze, soprattutto contribuisce a liberare potenzialità umane (Jervis 1997, p. 56).

Ora, considerando appunto che anche nell'ambito della ricerca psicosociale il tema dell'identità è considerato un oggetto emblematico e che in molti sottolineano il ruolo e l'importanza del confronto se-altro per la costruzione dell'identità e nello stesso tempo per una più profonda comprensione della realtà sociale nel suo complesso (Melucci 1991; Serino 2001), riteniamo che da questo campo di studi e di ricerche si possano ricavare spunti utili e interessanti per la riflessione pedagogica e la pratica didattica.

## Nuove identità

Se per un fortuito caso potessimo rovesciare tutte le parole di questo nostro lavoro in un magico contenitore in grado di dare nuova vita ai nostri pensieri, e quindi alla nostra identità, pensiamo che noi stessi ne saremmo sorpresi, e ci scopriremmo piacevolmente diversi. Del resto,

l'identità è opera d'arte non solo e neppure tanto perché parla di sé a sé e agli altri, ma perché è storia di vita in una permanente reinvenzione di sé. Essa si compie in una esperienza non sempre dicibile, non sempre afferribile attraverso il segno della parola, poiché le "cose" che appartengono all'identità atengono al dire speciale della *poesia di sé* (Lorenzetti L.M. 1999, p. 138).

Se con le nostre parole riusciamo a dare una immagine buona di noi, non possiamo dimenticare che anche i nostri silenzi sono specchio della nostra identità. E per chi il silenzio della propria voce, o di occhi spenti, o il silenzio della immobilità del proprio corpo è, o è stato, non una scelta ma una imposizione di una vita avara di benessere, facciamo noi stessi specchi in grado di far risuonare quella voce, quegli occhi, quel corpo, creando nuove identità. Ma per far questo, forse occorre, come ha fatto Alice, passare attraverso lo specchio:

Oh, Kitty, come sarebbe bello entrare nella Casa dello Specchio! Sono sicura che ci sono delle cose meravigliose! Facciamo finta che ci sia un modo di entrare, Kitty. Facciamo finta che il vetro sia diventato morbido come nebbia, e che possiamo passare dall'altra parte. Ecco, guarda: sia diventando una specie di brina, proprio in questo momento, te lo dico io! Andare di là sarà facilissimo... (Carroll 1978, p. 145).

Noi abbiamo provato.

## Bibliografia

- AA.VV. (1986), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MCE*, La Nuova Italia, Firenze.
- AA.VV. (1993a), *Ragazzi senza tempo. Immagini, musica, conflitti delle culture giovanili*, Costa & Nolan, Genova.
- AA.VV. (1993b), *Memoria musicale e valori sociali. Metodi d'indagine e aspetti didattici*, Ricordi, Milano.
- AA.VV. (1995), *L'evoluzione del sé. Teoria psicologica e prassi educativa*, Cittadella, Assisi.
- AA.VV. (1998a), *Identità, diversità e prospettive interculturali. Percorsi didattici per la scuola elementare*, I quaderni di Pericle n.1, Franco Angeli, Milano.
- AA.VV. (1998b), *Identità e cultura. Percorsi didattici per la scuola media*, I quaderni di Pericle n.2, Franco Angeli, Milano.
- AA.VV. (1998c), *Identità, persona, ambiente. Itinerari didattici per il biennio della scuola superiore*, I quaderni di Pericle n.3, Franco Angeli, Milano.
- AA.VV. (2001), *Valori giovanili. Un confronto su più dimensioni*, Azienda USL n. 5 Spezzino - Provincia della Spezia, La Spezia.
- AA.VV. (2001), *L'antimazione socioculturale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Adulità, semestrata sulla condizione adulta e sui processi formativi: n. 4, ottobre 1996, "Il metodo autobiografico"; n. 7, aprile 1998, "Progetti di vita"; n. 10, novembre 1999, "Autoformazione"; n. 11, aprile 2000, "Erranze"; Guerini e Associati, Milano.
- Aia N., Rabbri F., Fiori U. e Ghezzi E. (1985), *La musica che si consuma*, Unicopli, Milano.
- Albarea R. (1992), *Donna cultura e scuola. Educazione degli adulti e scienza femminili-le*, Upsel, Padova.
- Albarea R. (1995), "Musica e integrazione sociale: valorizzare le diversità", *Musica Domani*, 97, pp. 20-26.
- Albarea R., Burelli A. e Zoletto D. (2000), *Aspetti della complessità in educazione. Politiche educative, diversità linguistiche, giochi di identità*, Kappa Vu, Udine.
- Amelle J. (1999, ed. or. 1990), *Logiche metisse. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Anzieu D. (1976), "L'enveloppe sonore du soi", *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 13, p. 161-179.

FRANCA FERRARI\*

## RIPARTIRE DALL'IDENTITÀ MUSICALE

Quali basi per la pedagogia musicale?

Quali riferimenti di fondo nell'impostare il percorso educativo?

Faccio mia la risposta che Mario Piatti pone come punto nodale del suo saggio: l'opzione per una pedagogia musicale antropocentrica, fondata sul concetto di educazione come relazione, come *incontro di identità*. Ma poiché non si parla di identità *tout court*, bensì di *identità musicali*, sento l'esigenza di un approfondimento di riflessione in questa direzione.

Mi guida l'intuizione, già verificata sul campo, che impostare l'attività didattica sulla base delle diverse identità musicali, quella del docente come quelle dei singoli studenti, sia fondamentale

a) per l'insegnante, perché la sua esperienza professionale risulta ricca, gratificante ed efficace, a dispetto delle difficoltà di ogni giorno, solo se egli vi trova valorizzata e sollecitata la sua musicalità. Riscoprire ogni giorno di *essere musicalmente qualcuno* e poter utilizzare questa propria dimensione per porsi in relazione con gli altri è di vitale importanza per essere, come insegnanti di musica, contenti del proprio lavoro. Le caratteristiche dell'identità musicale del docente vengono prima, in questo senso, dei programmi e delle programmazioni, anche se è indispensabile la ricerca di un equilibrio positivo con gli uni e le altre;

b) per il discente, che farà tesoro delle esperienze realizzate a scuola se e solo se queste lo avranno coinvolto personalmente e nel profondo, nella dimensione cognitiva come in quella emotiva, dun-

\* Docente di Pedagogia musicale, Conservatorio di musica di Frosinone - Scuola di Didattica della musica.

que solo se i presupposti di tali esperienze saranno stati cercati nelle motivazioni, nei bisogni che caratterizzano musicalmente ogni studente<sup>1</sup>.  
La riflessione che vado conducendo già da un po' di tempo sul tema dell'identità musicale, anche insieme agli alunni della Scuola di didattica della musica del conservatorio di Frosonne, mi ha portato ad articolare il problema in quattro aspetti, assunti anche come tappe di un percorso euristico sulla propria I.M., o di una messa in comune progressiva delle varie I.M. presenti in un gruppo:

} IDENTITÀ MUSICALE	storie - vissuti (autobiografie musicali)
	gusti - valori (scelte di repertorio)
	condotte (motivazioni - bisogni)
} competenze (sapere, saper fare, saper far fare)	competenze (sapere, saper fare, saper far fare)

Illustro questi quattro aspetti uno per uno, facendo riferimento alle tattiche che ho utilizzato per farli emergere nel corso delle lezioni di Pedagogia musicale a Frosonne.

### I. Storie - vissuti

È il primo momento del percorso didattico e relazionale col gruppo degli studenti ed è anche il primo compito che assegno, già al termine del nostro primo incontro, chiedendo a ciascuno una riflessione sulla propria storia musicale ("Chi sono io musicalmente?"), sui momenti e i fatti significativi che l'hanno segnata e vi hanno determinato dei cambiamenti, sui rapporti che ciascuno intrattiene con le pratiche del canto, del suonare (per lettura, per imitazione, dopo l'ascolto dei propri divi o modelli, o per improvvisazione), dell'ascoltare.

<sup>1</sup> Mi sono già posta in questa prospettiva negli interventi "Per una cooperazione culturale insegnanti-ragazzi", in G. STEFANI, M. VITARI (a cura di), *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi*, Cappelli, Bologna, 1988, pp. 119-130, e "Come siamo musicali?", in G. STEFANI (a cura di), *Studi musicali: verso un nuovo paradigma*, Pcc, Assisi, 1989, pp. 49-56, ai quali rimando.

cative, 'marchianti' è definita la vostra storia musicale? E anche: "In cosa credate consista la vostra musicalità? In base a quali manifestazioni di essa pensate riuscite meglio — o siete già in grado di — costruire delle relazioni con gli altri?".  
L'idea è quella di Frère di aiutare l'educando a rifare il percorso della sua esistenza e della sua esperienza, in base ad un concetto antropologico di cultura (musicale)? La medesima è ripresa oggi, tra gli altri, da Duccio Demetrio: "Raccontandosi, il soggetto chiarisce a se stesso le ragioni del proprio esistere: in altre parole, si ri-apprende"<sup>3</sup>.

Già il lavoro a monte di questa presentazione, cioè la riflessione e lo sforzo di selezione necessari a ciascuno per redigerla, hanno una propria utilità: la crisi di identità, ci insegnano i ricercatori e divulgatori dell'area "psicologia - canalsiti - ecc. ecc.) non consiste nel non sapere cosa dire di se stessi, ma nel non saper più riconoscere priorità e momenti fondamentali che consentano di porre ordine nella molteplicità dei vissuti<sup>4</sup>.

• In secondo luogo, l'esposizione orale di alcune — per lo meno — delle autobiografie da parte dei loro autori fornisce un contributo notevole alla socializzazione, inesa, per l'appunto, come messa in comune di vissuti ed esperienze. Nella storia di X., molti riconoscono personaggi, intrecci, *emphases* e soluzioni presenti anche nella propria. L'ascolto di questa prima manifestazione dell'identità musicale del compagno vale come esercizio per l'ascolto e la capacità di comprensione-interpretazione di tutte le altre identità musicali con le quali i partecipanti al corso, una volta impegnati come insegnanti, si troveranno ad entrare in relazione<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. P. FREIRE, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971, p. 9.  
<sup>3</sup> Sia in: *L'approccio autobiografico in educazione degli adulti*, "Scuola e città", 9, 1991, pp. 414-420.  
<sup>4</sup> Cfr., per es.: M. DALLAVI, *Carissima Alice. Epistolario prevalentemente pedagogico sul problema del "sé" e dell'identità*, Cappelli, Bologna, 1983, p. 9.  
<sup>5</sup> Sulla capacità di ascolto e lo sviluppo di un pensiero comprensivo, cfr.: J.K. LISS, *La comunicazione ecologica. Manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale*, La Meridiana, Bari, 1992.

gia musicale — che lo conservo ed ho possibilità di riguardarlo — la possibilità di riconoscermi elementi significativi per la definizione della particolare identità musicale del soggetto (“pallini”, conoscenze o frequentazioni insolite, di cui egli può risultare messaggero a beneficio di coloro che le ignorano) su cui lo inviterò, nel corso dell’anno, a preparare una “conferenza”, un resoconto per il resto della classe.

A titolo di esempio, una delle prime “conferenze”<sup>6</sup> presentate dagli alunni della Scuola di didattica della musica di Frosinone nell’a.s. 92-93, ha avuto come oggetto la canzone di Alessandro Baldi “Non amarmi”, vincitrice del festival di Sanremo dello scorso anno, ed è stata proposta come un *problem solving* sul tema: “Com’è che questa canzone ha questo potere di penetrazione, è — in una parola — così memorabile? Indaghiamo “com’è fatta”, individuando nelle sue caratteristiche strutturali ed esecutive una gerarchia di tratti pertinenti al problema in esame”. Il confronto che si è sviluppato intorno alla canzone e alle prospettive analitiche su di essa forniteci da Antonio Nicchiniello, “conferenziere” di turno, ha evidenziato tra l’altro l’utilità di un’analisi musicale che cerchi non una descrizione “neutra” delle strutture del testo, bensì osservazioni mirate e funzionali alla risoluzione del problema posto, per cui anche l’ordine dei parametri esaminati (chi ha detto che la sequenza armonica è sempre prioritaria rispetto alla melodia? Che importanza dare al ritmo? e al timbro - *sound* vocale? Quali sono i tratti strutturali ed esecutivi di questa canzone che, in base ai dati di cui disponiamo e alla nostra stessa esperienza, balzano *per primi* all’orecchio? descriviamo l’oggetto a partire da essi) non è fisso, ma risulta di volta in volta variato a seconda, per l’appunto, della prospettiva funzionale consapevolmente assunta.

In una successiva conferenza, invece, Fabiola D’Anella ha presentato una canzone infantile che, nella sua esperienza di maestra elementare, ha riconosciuto come punto di partenza proficuo per la realizzazione di un “laboratorio didattico globale”, ovvero di molteplici attività, musicali e non, in cui i bambini si sono trovati coin-

<sup>6</sup> Riprendo volutamente questo termine dalle tecniche per la cooperazione educativa di Celestin Freinet, illustrate, per es., in C. FREINET, *La scuola del fare. vol. II: Metodi e tecniche*, Emme, Milano, 1978.

volti. Ha anche corredato il resoconto del lavoro in sé e per sé con una sorta di compendio di tutte le acquisizioni pedagogiche (letture, riferimenti ad autori, ecc.) che, a posteriori, le sembrava la avessero influenzata e sostenuta nell’impostazione del lavoro didattico svolto. L’esposizione è dunque servita a Fabiola per “fare il punto” sui propri riferimenti a scuole ed indirizzi psico-pedagogici, chiarendo qualche collegamento là dove ciò si rivelava necessario, e agli studenti che la ascoltavano per entrare in contatto e chiedere qualche ragguaglio su teorie ed autori alla maggior parte di loro ancora poco noti.

## ②. Gusti - valori su quale sia la musica che vale di più

L’esperienza con gli adolescenti di scuola media mi ha insegnato che l’identità personale trova, soprattutto nei momenti di crisi o di cambiamento, un veicolo di auto-espressione importante nei gusti musicali, a loro volta legati, più o meno consapevolmente, a valori e credenze su quale sia la musica *che vale di più, più importante, più significativa, che vale la pena di ascoltare o di comprare*, ecc. In terza media, la venerazione per Vasco Rossi e Jim Morrison o, all’opposto, per Eros Ramazzotti, vista alla luce del problema dell’identità e dell’identificazione è tutt’altro che casuale.

Più in generale, continuo a trovare assai suggestiva, a proposito del legame tra gusti musicali e identità, l’ipotesi di Van Elderen, secondo cui

nella moderna cultura pop il consumo culturale è una strategia attraverso cui ogni individuo rivela la propria identità e in un mercato culturale segmentato viene offerta ad ogni consumatore consapevole di sé una scelta tra diversi stili di vita e di identità<sup>7</sup>.

Anche nel corso di didattica, come già da tempo andavo facendo con gli alunni di scuola media delle terze classi, ho perciò chiesto agli studenti di portare in classe la registrazione di un brano musicale cui

<sup>7</sup> Cfr.: P.L. VAN ELDEREN, *Commemorazioni per il piccolo uomo*, in AA.VV., *What Is Popular Music?*, Unicopli, Milano, 1985; cit. in M. VITALI, *Verso un’operatività musicale di base*, Cappelli, Bologna, 1991, p. 232.

tenessero particolarmente e che desiderassero far ascoltare e presen-  
tare ai compagni, corredato del testo verbale — nel caso di canzoni o di  
altre forme di poesia per musica —, della musica scritta, ove possibile,  
e di quant'altro possa aiutarci ad "entrare" meglio nell'ascolto pro-  
posto, dunque a "sin-tonizzarci" con l'identità musicale — inten-  
dendo per essa, questa volta, le scelte di gusto — del propositore.  
Ho anche chiesto, al medesimo scopo, che ciascuno escogitasse  
una tattica didattica da lui ritenuta opportuna alla presentazione del  
brano stesso<sup>8</sup>.

Il metodo e la motivazione di questa consegna sono ancora i  
medesimi delle *conferenze* che Freinet chiedeva ai bambini. Ognuno  
conduce l'esperienza d'ascolto e presenta o guida l'attività di coin-  
volgimento sul suo pezzo come crede. Successivamente ci si sofferma  
a discutere insieme sia altre possibilità-modalità di fruizione dello  
stesso brano (qui dovrebbero intervenire i miei contributi relativi alle  
diverse metodologie didattiche sull'ascolto, immedesimati ed esemplificati  
sul pezzo in questione), sia il modo di presentazione scelto dal "con-  
ferenziere", sempre partendo mettendone in evidenza gli aspetti po-  
sitivi, ma anche vedendone eventuali limiti e possibili integrazioni.  
L'obiettivo generale è ancora quello di portare dentro la classe (di  
conservatorio come di scuola media o elementare) le manifestazioni  
esterne del proprio rapporto — anche affettivo — con la musica: già  
ero convinta che questa presenza delle proprie ragioni affettive fosse  
utile, ma le acute argomentazioni di Franco Nanni in *Crescere con il  
rock*<sup>9</sup> e nell'articolo che ha scritto per la "Nuova rivista musicale  
italiana"<sup>10</sup> mi hanno ulteriormente rafforzato in proposito.

Inoltre, per concretizzare in un oggetto almeno una piccola parte  
dell'inventario dei gusti musicali dei 25 studenti del corso, ho proposto  
la costruzione di un sussidio sonoro: se lo dovessi proporre ai miei

<sup>8</sup> Poiché impone questa richiesta a tutti e 25 gli studenti del corso avrebbe  
impegnato troppe ore di lezione, ho riservato questo compito agli alunni che si  
sentivano immediatamente sollecitati dalla proposta, in quanto si riconoscevano  
delle "passioni" musicali emergenti ed evidenti. Anche nella scuola media, non tutti  
i ragazzi sono ugualmente "slegati" nell'identificarsi subito e con sicurezza in un  
autore o in uno stile.

<sup>9</sup> CLUBB, Bologna, 1989: cfr. il cap. IX "Percorso didattico n. 2: un approc-  
cio multidimensionale".

<sup>10</sup> Perché la popolar music a scuola?, NRM1, 3-4 (lug.-dic.) 1991, pp. 478-483.

alunni di terza media lo chiamerei, per "pomparli" un po', un pro-  
gramma radiofonico. Ciascuno è stato invitato a registrare su una  
cassetta 20 secondi di un brano a cui era, in quel momento, particolar-  
mente legato. In più, ha dovuto comporre un breve pensiero-etichetta  
che lo presentasse come individuo e come musicista (scelgo alcuni  
esempi tra i vari raccolti: "Antonella e il pianoforte: alla scoperta  
dell'io", "Con le mani suonano l'arpa, con il cuore tutti gli strumenti",  
"Giovanni: la musica è un gioco, mi diverto da matto", ecc. ecc.).  
In classe abbiamo registrato uno dopo l'altro i diversi "fondali"  
musicali, su ciascuno dei quali il proprio propositore ha enunciato la  
sua frase-etichetta. Il documento sonoro così costruito, finito in una  
audiocassetta destinata a raccogliere tutte le testimonianze e i pro-  
dotti ritenuti più significativi del lavoro del corso, comprende al-  
meno tre diverse manifestazioni dell'identità sonoro-musicale dei  
partecipanti: la voce (che registreremo e riascolteremo più volte per  
esaminarne le caratteristiche d'uso e d'impasto, nonché gli eventuali  
problemi in ciò evidenziati da ciascuno), la/e preferenza/e musica-  
le/i e, infine, le informazioni relative all'identità musicale contenute  
nel messaggio-etichetta.

### 3. Condotte musicali

Abbiamo imparato da François Delalande come le *condotte*,  
ovvero le motivazioni che coordinano i nostri atti relativi all'ascolto,  
e alla produzione musicale, siano una manifestazione importante  
dell'I.M. individuale e collettiva<sup>11</sup>. In altre parole, se è vero, come  
Delalande suggerisce, che ogni condotta musicale può essere assimi-  
lata ad una condotta di gioco — senso-motorio, simbolico o di rego-  
le —, da come tu giochi con la musica posso, almeno in parte rico-  
struire la tua identità musicale. Ognuno di noi, come ogni comunità  
o gruppo sociale, ha proprie risposte per domande come: "Perché  
suoni?", "Perché ascolti?", "Quando e perché canti?".

<sup>11</sup> Cfr.: F. DELALANDE, *Le condotte musicali*, CLUBB, Bologna, 1993; G.  
STEFANI, *La parola all'ascolto. 3: Individuare le condotte d'ascolto*, in "Progetto  
Uomo-Musica" n. 5, 1994; F. FERRARI, *Ascoltando*, in C. DELFRATI, J. TAFURI (a  
cura di), *Scoprire la musica*, Ricordi, Milano, 1991.

Prendete per esempio una classe di prima media in cui gli alunni hanno da un paio di settimane cominciato ad *impugnare* il flauto dolce, sapendone ricavare tre sole note, quelle di più facile realizzazione: Sol, La, Si. L'insegnante ha dato come compito ai ragazzi di inventare ciascuno, con queste tre note, una propria canzone, da insegnare a tutti gli altri.

La rassegna, registrazione e osservazione delle produzioni realizzate in seguito a questa consegna è di estremo interesse per l'insegnante, per quanto concerne il riscontro di condotte e schemi cognitivi dei singoli alunni. Mettete per esempio che emergano — come di fatto sono emerse — condotte come quelle di seguito riportate. Ne elenco solo quattro sia per ragioni di brevità, sia perché, di fatto, in una classe campione di venti alunni, molti tendono a ripercorrere le medesime condotte-tipo. Il titolo indicato di fianco ad ogni nome, scelto insieme a tutta la classe, indica il tipo di gioco/condotta che l'autore della musica ha — coscientemente o no — utilizzato.

— Valentino: *Un foro (o un dito) dopo l'altro* (improvvisazione per gioco senso-motorio. La sequenza melodica ottenuta, come desumibile dal titolo, è una serie di segmenti ascendenti e discendenti per gradi congiunti).

— Ayoze: *Vai col ritmo... delle Canarie* (gioco senso-motorio, gioco simbolico: l'autore in questione — originario di Tenerife — ha utilizzato per la sua melodia la reiterazione su ognuna delle tre note di un sintagma ritmico sincopato di sapore tipicamente spagnolo, a lui noto attraverso le canzoni del suo paese).

— Roberto: *AABA* (gioco di regole: due diverse frasi melodiche si alternano in base allo schema).

— Silvia: *Reinvento "campanas de Salom"* (gioco di regole: di una canzoncina nota, vengono riprese esattamente strutture ritmiche e articolazione sillabica, mutandovi però le relazioni intervallari in modo da poter usare le tre note a disposizione).

Ognuna di queste condotte compositive presuppone dunque una motivazione diversa e personale al fare con i suoni ed è anche segnale di tipi diversi di identità.

Ho ripetuto la stessa esperienza con gli alunni della Scuola di didattica della musica a Frosinone, chiedendo che ciascuno componesse un proprio pezzo, seduta stante, nel tempo massimo di 15 minuti, curandone al tempo stesso la realizzazione davanti ai compagni.

È stato sorprendente notare come le condotte compositive individuate rispecchiassero dati della personalità o della fase esistenziale vissuta: brani che presupponevano già al momento della loro ideazione la collaborazione dei presenti, o, al contrario, assolutamente "solistici"; musiche schematiche e di chiara lettura formale, immediatamente funzionali all'utilizzo in sede didattica, di contro a "meditazioni musicali" con carattere improvvisativo, vicini tutt'al più, per esplicita dichiarazione, ad una "romanza senza parole"; memorie di melodie infantili evidenti, per quanto nascoste e inconsapevoli, nel pezzo della studentessa prossima alla maternità e reminiscenze ritmiche e motiviche di inni liturgici, anch'esse balzate in evidenza solo al momento dell'osservazione del pezzo già eseguito, per la direttrice di coro di una vicina abbazia; e via di questo passo.

L'osservazione, facilmente estensibile alle esperienze d'ascolto (con attenzione alle reazioni mimiche e motorie *durante* l'ascolto, oltre che alle risposte verbali *dopo* l'ascolto), ove ripetuta e fatta oggetto di confronti e riflessioni più approfonditi di questi, certamente potrebbe aggiungere parecchio ai dati, preziosi, ma ancora scarni, delle ricerche di Sloboda e colleghi<sup>12</sup>.

#### 4. Competenze

Riprendo dai teorici dell'animazione sociale e da Maurizio Vitali, che l'ha parafrasata musicalmente, l'idea che la competenza musicale consti per ognuno di noi di un sapere, un saper fare e, per gli insegnanti e animatori, anche di un saper far fare con e intorno alla musica.

##### • Sapere

La nozione, nonché la traccia interpretativa che propongo per "scandagliare" il sapere musicale degli alunni coincide con il Modello della Competenza Musicale esposto in più di una occasione da Gino Stefani<sup>13</sup>. Domande del tipo: "Come ti poni tu di fronte ad un

<sup>12</sup> Cfr. J. SLOBODA, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna, 1988 (ed. orig. 1985), pp. 171-238.

<sup>13</sup> Cfr. per es.: *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna, 1982.

dato stimolo musicale? Quali schemi/codici protetti mentalmente su di esso per assimilarlo e accomodarlo alla tua esperienza? Quali sono, in altre parole, le griglie cognitive di cui ti servi abitualmente, anche se ogni volta modificandole, nell'interpretazione e nella scelta di musiche? trovano risposta nel MCM di Stefani attraverso la guida all'individuazione di vari strati di competenza, ordini diversi di schemi e di mappe cognitive. Li riassumo brevemente.

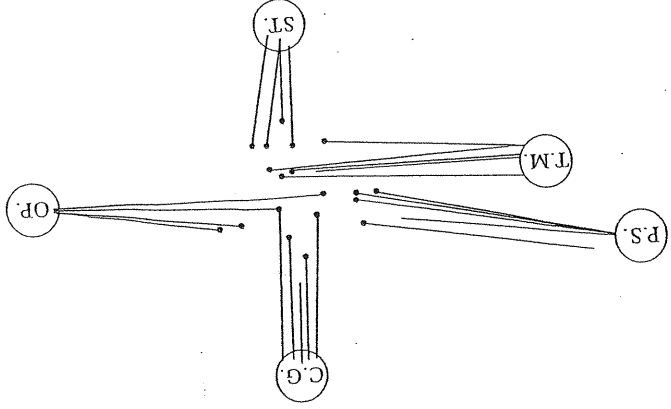
Ad un livello generale, verosimilmente antropologico e comune a tutti, stanno gli schemi sensoriali, cinetici e logici: quelli che ci fanno percepire i suoni sinestesicamente come dolci, caldi, brillanti, lunti-nosi, ..., oppure, in base a dei codici psicomotori e cinergici, come lenti/veloci, pesanti/leggeri, continui/staccati, ecc., oppure, ancora, in base a degli schemi logici universali, come sempre uguali, ripetitivi, in contrasto, leggermente variati uno rispetto all'altro, ecc. Ci sono poi gli schemi acquisiti attraverso la frequentazione di una data cultura, frequentazione che ci mette in grado di riconoscere nella musica la traccia di *pratiche sociali* in essa consue: usi musicali legati al rito o alla cerimonia (per es.: la citazione anche solo delle prime note di *Tanti auguri a te* perché un cittadino del mondo occidentale pensi subito ad una festa di compleanno), a determinate consuetudini familiari (il modo tradizionale di addormentare i figli, che nella nostra cultura si traduce in un andamento metrico e in contorni intervallari tipici e consueti delle nostre ninne nanne, ma non di quelle di altri paesi), il ballo, e così via.

Altre volte, la nostra fruizione di un oggetto musicale è caratterizzata dal riconoscimento, non sempre esplicito, di una tecnica musicale in esso impiegata: un accordo di settima non "risolto" in una sequenza musicale "con suspense", il rincorrersi delle voci in un canone o una fuga, l'insistenza su una particolare figura ritmica o melodica, ...

Ancora, per finire, la percezione può essere guidata dal riconoscimento di un sapore stilistico, storico o geografico, o addirittura dal tentato riconoscimento dell'opera e del suo autore.

Tutti questi livelli, nel loro insieme, racchiudono il *sapere musicale*, le possibilità di orientarsi cognitivamente nei confronti di un oggetto musicale.

La fatica di cui mi servo per mettere alla prova la competenza — intesa in questo senso di *sapere intorno alla musica* — di un gruppo



<sup>14</sup> Cfr. i miei interventi: *L'esercizio analitico nella prassi didattica della scuola di base*, in R. DALMONTTE, M. BARONI (a cura di), *2° Convegno Europeo di Analisi Musicale*, Trento, 1992, pp. 501-507; *Analisi musicale: come fare*, in "Musica scuola", 28-29, pp. 60-62; *La competenza melodica*, in M. NOVATI (a cura di), *Progettare la melodia*, Ricordi, Milano, 1992, pp. 8-20.



*Saper fare*

Il *saper(c)i fare* con i suoni e con la musica è importante nella definizione dell'identità musicale di una persona o di un gruppo. Rientrano in questa faccenda della competenza le abilità di discriminazione uditiva (i cosiddetti *orecchio melodico*, *orecchio timbrico*, *armonico*, *ritmico*, ...), ovvero il saper distinguere e riconoscere melodie, ritmi, accordi, timbri, ecc. Ogni musicista ha sviluppato alcune di queste capacità e, magari, neglette completamente certe altre, attribuendo ad esse una gerarchia di importanza che differisce a seconda dei curricoli e degli indirizzi professionali. Così, la maggioranza dei diplomati in un corso qualunque di strumento, in una ipotetica "pagellina della percezione", si vedrebbe verosimilmente riconoscere un orecchio melodico e ritmico buono o molto buono, ma un orecchio armonico insufficiente e, soprattutto nel caso di strumentisti solisti, un orecchio timbrico scarso. Le cose cambierebbero, forse, per un diplomato in composizione, e cambierebbero certamente nel caso di un suonatore di orchestra da ballo o di un jazzista.

I bambini e i non musicisti, ci dice Imberty, dimostrano in genere una iper-audizione della melodia rispetto agli altri elementi caratteristici di un brano musicale, mentre i ragazzi di scuola media manifestano, nella loro fruizione di musica pop e rock, una sensibilità particolare agli effetti del *sound* vocale e strumentale, tanto più là dove possano permettersi di accedere alle più moderne tecnologie di riproduzione.

Quando questi stessi ragazzi di scuola media chiedono al loro insegnante di educazione musicale di accompagnare lì per lì alla tastiera o alla chitarra una canzone recente di successo che loro conoscono perfettamente, ma lui no, dando nella loro innocenza per scontato che il prof. di musica, in virtù di questa etichetta, sappia suonare tutto e di tutto, mettono alla prova il suo saper fare a livello, prima di tutto, di orecchio armonico e, ove si dia un docente un po' disponibile, lo stimolano a nuovi apprendimenti.

Una tattica valida per far emergere il *saper fare con la musica* personale o di gruppo, intesa come *saper riconoscere*, *saper suonare*, *saper cantare*, *saper organizzare l'insieme delle parti*, *saper dirigere*, ..., consiste nel dare o darsi come consegna la ricostruzione o la

reinvenzione di un brano musicale ascoltato: com'era l'ostinato della batteria? (nel caso si tratti di una canzone) Come il riff del basso? Quale il "giro" della melodia-clou? Come re-imbastire il tutto? ecc. ecc.

È chiaro che nella Identità Musicale di ciascuno di noi, alla voce *saper fare*, sono evidenziabili delle preferenze, oltre che delle capacità più o meno sviluppate, relative al saper suonare (da soli o in gruppo, per imitazione, per lettura o improvvisando) e al saper cantare, ma anche, che so, al saper ballare, al saper scegliere con disinvoltura musiche provenienti da vari repertori per sonorizzare testi letterari e/o teatrali, ecc. ecc.

Sono ben note le difficoltà che la maggioranza degli strumentisti con curriculum accademico tradizionale incontra in pratiche come l'improvvisazione o, a volte, anche il canto. Anche tra i ragazzi della scuola elementare o media, emergono subito quelli che hanno facilità di imitazione melodica o strumentale, e che riescono bene, anche per diligenza, ad eseguire nuovi pezzi dati, mentre ci vogliono determinazione e tattiche di sollecitazione adeguate per "scoprire" quelli che improvvisano bene, con la voce o su uno strumento, o che "ci sanno fare" nell'accompagnare a orecchio un pezzo su uno strumento, anche a percussione, davanti al quale i loro compagni del primo gruppo, magari, si bloccano completamente.

*Saper far fare*

C'è chi sostiene che una vera competenza *musicale* (in opposizione a *musicologica*) è sempre transitiva, nel senso che, in qualche misura, diventa contagiosa, sprona gli altri ad occuparsi di musica: in qualche modo, *fa far musica*.

Di fatto, la competenza professionale di un insegnante di musica, come di ogni sorta di animatore musicale, anche quello del gruppo *scout*, suppone un *saper far fare* che pure non è di per sé garantito dal sapere e dal saper fare.

Nel quadro teorico prospettato da Mario Piatti questo equivale a sottolineare la necessità, anche per la pedagogia della musica, di una teoria dell'istruzione accanto alla teoria dell'apprendimento. L'istituzione e la articolazione della nuova scuola ordinaria di didattica

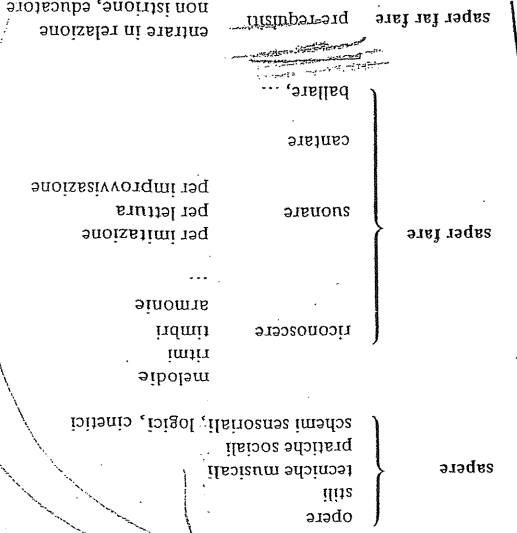
della musica provengono per l'appunto dalla annosa constatazione del fatto che non basta conoscere la musica, né è sufficiente saper suonare o cantare, per essere in grado di motivare altri a farlo, offrendone nel modo più idoneo mezzi e strumenti.

Mi preme qui sottolineare solo due aspetti che ritengo indispensabili al saper fare musicale di un insegnante-animatore. Uno, già sottolineato da Duccio Demetrio in un suo bel contributo<sup>15</sup> riguarda la finalizzazione del proprio sapere e saper fare di/con la musica all'entrare in relazione con l'altro. Il bravo insegnante è quello che sa rapportarsi empaticamente con i suoi allievi, creando (a volte cercando con pazienza) una motivazione di ordine affettivo all'apprendimento. Senza questa relazione affettiva, è difficile, penso, che resti qualcosa del percorso didattico intrapreso.

Un secondo aspetto che ritengo importante nel saper fare di un insegnante di musica è quello che sintetizzerei nello slogan "non istruzione, ma educazione". Il rischio di prendere per educazione liberale, nel senso che fa emergere, valorizza e sviluppa le potenzialità di ciascun discente, una generica educazione attiva e divertente era già stato sottolineato da Freire e, più di recente, da Gino Stefani<sup>16</sup>. Nel caso del musicista insegnante il rischio dell'istrionismo, del passare il tempo a dimostrarvi quante cose so e si possono fare con la musica, senza saper trasmettere un metodo, degli strumenti, perché anche i discenti siano messi effettivamente in grado di fare, mi sembra notevole; io, per lo meno, lo sperimento costantemente. Nell'apprendimento musicale c'è infatti, dopo la scintilla della motivazione o la trovata brillante, sempre una dimensione artigianale di acquisizione paziente e laboriosa da cui non si può prescindere e che ha anch'essa un senso educativo (basta pensare a Freinet e alla sua insistenza su una educazione basata sul gusto per il lavoro). Il mio dovere di insegnante è, caso mai, quello di elaborare suggerimenti

<sup>15</sup> D. DEMETRIO, *Nuove competenze educative tra scuola ed extra-scuola*, in "Progetto Uomo-Musica", n. 3: *Professioni musicali e territorio*, PCC, Assisi, 1993, pp. 72-78.  
<sup>16</sup> Cfr. G. STEFANI, *Cultura che sommerge, cultura che fa emergere*, in G. STEFANI, M. VITALI (a cura di), *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi*, Cappelli, Bologna, 1988, pp. 105-118.

menti e tattiche perché l'esercizio, il lavoro metodico, per l'appunto, non siano mai disgiunti dall'esperienza creativa ed abbiamo sempre un senso che il discente è in grado di cogliere ai fini della crescita della musicalità.



*La collana Educazione Musicale EDT/SIEM  
è pubblicata sotto il patrocinio scientifico  
della Società Italiana per l'Educazione Musicale*

*Redazione: Nicoletta Bertotto*

*Impaginazione: Tiziana Mascarello*

*Tutti i diritti riservati. La riproduzione,  
anche parziale e con qualsiasi mezzo,  
non è consentita senza la preventiva  
autorizzazione scritta dell'editore*

© 1995 E.D.T. Edizioni di Torino  
19, via Alfieri - 10121 Torino  
ISBN 88-7063-249-0

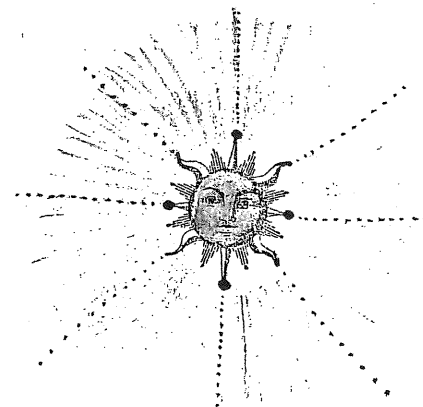
*Tracce Belle*



JOHANNELLA TAFURI

# L'EDUCAZIONE MUSICALE

## TEORIE, METODI, PRATICHE



metodi di insegnamento (Gusti 1992). Per Frabboni (1994), la didattica dispone già di un paradigma teorico ed empirico, in quanto impegnata a ottimizzare, come didattica generale, «sia l'organizzazione strutturale [...], sia l'organizzazione curricolare [...] dei singoli comparti e/o sistemi scolastici» e, come didattica disciplinare, «i percorsi di apprendimento disciplinare e interdisciplinare» (p. 5). Dunque, sempre per Frabboni, «è una scienza che già c'è; dal momento che gode di un "passaporto" formale che documenta le sue generalità di scienza della comunicazione» (p. 6). Per Pinto Minerva è una scienza intesa: «a) come comunicazione tra i soggetti della formazione [...] e le sedi istituzionali della formazione [...]; b) come comunicazione tra i molteplici soggetti che partecipano ai processi di insegnamento/apprendimento: tra genitori e figli, tra insegnanti e alunni, tra gruppi di pari [...]; c) come comunicazione tra i soggetti della formazione [...] e gli oggetti della cultura» (Pinto Minerva 1994, pp. 38-9).

Ma c'è anche chi avanza dei dubbi radicali o perlomeno mette in guardia contro il pericolo di una didattica che, nella ricerca di autonomia, resti chiusa in se stessa, sganciata dal sapere pedagogico (Bertolini 1992). Anzi, è proprio dallo sforzo di dare autonomia e rigore a «una pedagogia come scienza» che scaturisce, secondo Bertolini (1994), il senso della didattica, perché una «scienza così concepita non può che basarsi su una costitutiva stretta connessione tra teoria e pratica: dunque, nel nostro caso, tra momento teorico e momento didattico del discorso pedagogico» (p. 284), momenti collegati da una «circolarità a spirale» dalla quale nessuna delle due può autonomizzarsi, pena la perdita di scientificità. La didattica diventa così il «momento indispensabile della scientificità del discorso pedagogico» (p. 285) al quale si riconoscono le funzioni di «mediazione metodologica tra le istanze scientifiche del discorso pedagogico e le connotazioni comunque semipre storiche e contingenti dell'esperienza educativa» e di «costruzione di una vera e propria tecnologia applicabile all'educazione, indispensabile a sua volta per rendere operative quelle stesse mediazioni» (p. 285).

Dopo questa breve panoramica sui problemi generali relativi alla prima delle componenti fondamentali della metodologia dell'insegnamento, e cioè all'interazione tra insegnamento e apprendimento, occuperemo nelle pagine seguenti dei protagonisti della relazione educativa, insegnanti e alunni, con la loro identità, i loro bisogni, interessi e competenze.

## II • I PROTAGONISTI DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

### ESSERE IN RELAZIONE

È successo una quindicina di anni fa. Ho accompagnato la mia classe a visitare una lavanderia. Al ritorno i bambini sono talmente agitati che il "libero" in salone invece di chiuderli in classe.

Ed ecco che, in un allegro disordine, si mettono a giocare alle straricci e alle lavatrici, girandosi in un senso, nell'altro, cambiando ritmo all'ascuratura, tutto in una cacofonia totale. Ci vogliono un occhio ed un orecchio molto fini per distinguere in questo fracasso il racconto della nostra visita.

Sono perplessa, dietro al disordine ho intravisto molte idee, un'esplosione di vita. Sento di dover recitare una parte in risposta alle proposte dei bambini.

Alla fine del mese non ho più una classe, ma una lavanderia; qualche settimana è ecco un vero e proprio brano musicale: i vestiti appesi al soffitto di una lavanderia si amiano, e, approfittando dell'assenza del padrone, durante la notte si mettono a fare tutte le stupidaggini possibili e mettono in moto tutte le macchine per ballare.

Monique Frapar, *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior 1994, p. 10

Eccitati dalla vista e dall'ascolto di un ambiente nuovo, i bambini si abbandonano al bisogno irresistibile di riprodurre l'atmosfera sonora per riascoltare e rivivere le emozioni provate ma anche per scoprire dentro di sé insospettite capacità sonore.

Azione accettata, anzi favorita, sollecitata dall'insegnante, azione libera che si trasforma in racconto coerente sotto la guida di un'abile mano tacitamente richiesta e accordata.

Nel dialogo educativo, l'insegnante da lo spunto, poi lascia partire, cammina, esplora, talvolta interviene e guida per impedire passi falsi perché conosca o perlomeno intraveda, intuisce il punto d'arrivo, ma lascia agli allievi la scelta dell'itinerario (Postic 1994, p. 176).

I bambini amano esplorare, gli insegnanti preferirebbero dare direttive. Divergenza sanabile se gli insegnanti riscoprono il ruolo dell'osservazione e dell'ascolto nella situazione educativa. Invi e suggeri-

INSEGNANTI  
DELLA  
SCUOLA

menti all'azione da parte dell'insegnante possono essere punto di partenza, ma possono anche giungere dopo idee e iniziative prese dagli alunni. In questo modo «possiamo osservare i comportamenti di ciascuno nei confronti del sonoro e notare le invenzioni che potranno servire nelle attività più avanzate, quelle che faranno progredire i bambini. Lungi dall'essere inattivi, andiamo dall'uno all'altro, manifestiamo interesse, aspettative alle quali i bambini, lo sappiamo, cercheranno in tutti i modi di corrispondere» (Frapat 1994, p. 24).

ESPLORAZIONE

«Célia sta giocando con due piccoli vasi di vetro e ne sta facendo un'esplorazione sistematica, commentando ogni novità. Fa un elenco. Non ci troviamo nel musicale, ma nell'inventario delle possibilità sonore di un oggetto.

Quando le domando di restringere il suo gioco alla percussione delle due imboccature dei vasetti, si sente chiaramente che la bambina prova, malgrado tutto, a far vivere il suono inventando dei gesti per farlo muovere. Gioca con l'intensità, il movimento, il colore, la grana, la durata... che sono altrettante nozioni musicali» (Frapat 1994, p. 25).

L'atteggiamento dell'insegnante in questi esempi e la dinamica che si instaura all'interno del gruppo fanno emergere chiaramente che cosa succede quando insegnanti e alunni entrano in relazione in modo significativo e coinvolgente, dato che la dimensione costitutiva della situazione educativa è proprio *la relazione*: insegnanti e alunni vi si trovano reciprocamente coinvolti nel ruolo di soggetti e quindi di protagonisti.

Gli alunni, soprattutto i più giovani, vivranno certamente questa relazione in modo spontaneo, ma agli insegnanti è richiesta la consapevolezza delle proprie scelte educative e dei principi dai quali queste scaturiscono, in quanto la relazione educativa assume modalità e significati diversi proprio secondo i principi e le teorie alle quali fa riferimento.

Dando uno sguardo ad alcuni grandi teorici e alle loro correnti di pensiero, possiamo infatti notare la varietà delle posizioni, da concezioni dell'insegnamento in cui la dimensione relazionale è addirittura assente a concezioni nelle quali riceve significati profondi.

Le prime teorie dell'insegnamento scaturite dal comportamentismo di Watson, interessato principalmente ai prodotti del comportamento purché accertabili oggettivamente, non manifestano interesse per questo tipo di relazione. In questo filone si colloca la posizione di Skinner che, interessato a rendere l'insegnamento più razionale ed efficiente, usa la tecnica del rinforzo per modificare il comportamento. Il concet-

insegna e  
dove il suono  
è un suono

RINFORZO

negativo (castighi)    positivo (premi)  
↓  
marcato  
del premio  
nei rinforzi

to di rinforzo, il cui ruolo fondamentale emerge soprattutto ne *La tecnologia dell'insegnamento* (1968), era stato già sviluppato nelle ricerche di laboratorio: basandosi sulla relazione stimolo/risposta, Skinner usava rinforzi positivi o negativi per ottenere determinati comportamenti. A questo proposito Skinner raccomanda tuttavia che il rinforzo sia soprattutto positivo (premi), non negativo (castighi), e che quest'ultimo comunque consista nella correzione e semmai nella mancanza del premio non in un castigo vero e proprio che non ha alcun potere di insegnare il comportamento corretto. In questa prospettiva il compito dell'insegnante sarebbe quello di offrire stimoli e rinforzi all'apprendimento e la relazione presa in considerazione è quella... tra lo stimolo e la risposta, non tra insegnante e allievo, tant'è vero che l'insegnante può benissimo essere sostituito da una macchina. Con la messa a punto di un modello di istruzione programmata (proposto mediante le cosiddette macchine per insegnare), Skinner sperava di aver trovato il mezzo ideale per ottenere un insegnamento individualizzato ed efficace (nessun insegnante riesce a seguire in ogni momento tutti gli alunni uno per uno) che lasciasse tempo libero all'insegnante per altri compiti.

L'INSEGNANTE  
POTREBBE  
SOSTITUIRE  
UNA  
MACCHINA

La prospettiva psicanalitica è certamente in grado di dare contributi interessanti alla relazione che si crea nella situazione educativa, soprattutto per l'importanza data alle fantasie e ai vissuti inconsci non solo degli allievi ma anche degli insegnanti, le cui fantasie risentono delle aspettative degli allievi (Kaës in Mottana 1992), nonché del gruppo in quanto tale. Infatti «la classe è il campo di una dinamica di forze inconscie che si incontrano, si incrociano o si oppongono, si rinforzano o si distruggono» (Postic 1994, p. 214).

L'interazione comunicativa, anche verbale, è maggiormente evidenziata nella prospettiva che scaturisce dalla psicologia umanistica (basata sulle potenzialità complessive dell'essere umano), interessata a migliorare l'efficacia dell'insegnamento. Rogers (1969) in particolare, sottolineando la necessità che gli alunni si sentano liberi nelle loro scelte, invita gli insegnanti alla non direttività e a porsi piuttosto come facilitatori dell'apprendimento. In questa prospettiva, l'insegnante dovrebbe fare da specchio relazionale, analogamente a quanto succede nel "colloquio a specchio" da lui proposto nella psicoterapia.

ROGERS  
P.N.L.insegnante  
facilitatore  
della esperienza  
SPECCHIO

Richiamandosi alla fenomenologia di Husserl e all'esistenzialismo di Heidegger, Bertolini (1990) fa scaturire dall'analisi fenomenologica dell'esperienza educativa la «relazione come una delle più significative



sario cioè che possano svelare a se stessi il proprio modo di essere, i propri gusti, i propri valori, che di fatto influiscono sull'insegnamento, o interagendo positivamente con quelli degli allievi, o agendo da fattori di disturbo.

Perciò ci soffermeremo ora a considerare la conoscenza richiesta agli insegnanti di sé e dei propri allievi attraverso l'esplicitazione di identità, bisogni, interessi, motivazioni, competenze.

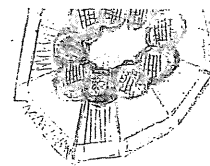
### CONOSCERE SE STESSI

Si fece silenzio nell'aula e tutti si alzarono quando entrò il professor Mantelsack. [...] Dipendeva molto, dipendeva tutto dall'umore del dottor Mantelsack, perché era noto che egli vi si abbandonava inconsciamente, senz'ombra di autocritica. Era di un'ingiustizia straordinaria, assolutamente ingenua, e il suo favore era volubile e incostante come la fortuna. Aveva sempre due o tre beniamini che chiamava col nome di battesimo e ai quali dava del tu; e questi se la passavano come in paradiso. Potevano dire tutto quel che volevano, ed era sempre giusto; e dopo la lezione il professor Mantelsack chiacchierava con loro nel modo più cordiale. Un giorno però, magari dopo le vacanze, Dio solo sapeva perché, uno si trovava scartato, abolito, annientato, ripudiato e un altro veniva chiamato per nome...

Thomas Mann, *I Buddenbrook*, Torino, Einaudi 1992, p. 659

Certamente il professor Mantelsack conosceva bene la letteratura latina, ma non altrettanto bene le possibili ripercussioni del proprio umore sul rapporto con gli allievi; probabilmente non era consapevole (o forse non gliene importava un gran che) di quanto il suo modo di essere intralciasse di fatto la possibilità d'intrattenere con i propri allievi un rapporto stimolante e costruttivo. Osservazioni queste che scaturiscono evidentemente dal considerare il comportamento del professor Mantelsack non nella sua dimensione storica (altrimenti dovremmo interrogarci sul clima tipico di una scuola tedesca dell'Ottocento, sulla formazione dei docenti all'epoca, ecc.), ma come pretesto per un esempio di relazione educativa distorta (purtroppo non rara nemmeno oggi), poiché quella «ingiustizia straordinaria», quel «favore volubile e incostante», uniti all'assenza di «autocritica», rendevano del tutto irrazionali e quindi poco o nulla efficaci ai fini dell'apprendimento («Potevano dire tutto quel che volevano, ed era sempre giusto»), i rapporti del professor Mantelsack con i propri allievi.

Il processo educativo infatti dipende anche dalla situazione dell'insegnante che si impegna e si mette in gioco con la globalità della sua



persona in tutte le sue dimensioni (emotive, cognitive, valoriali), compresenti e interagenti sia nel predisporre le opportunità, gli interventi finalizzati all'apprendimento, sia nella gestione della relazione educativa. Di conseguenza, affinché la relazione possa essere costruttiva, possa cioè offrire efficaci situazioni di apprendimento, l'insegnante dovrà non solo conoscere gli alunni, interrogarsi sul loro vissuto, le loro competenze, bisogni, ecc., ma dovrà anche conoscere se stesso per sapersi mettere in gioco positivamente con la ricchezza e la multidimensionalità della propria persona, compresi i conflitti e le tensioni non risolte, evitando così quei disturbi della relazione che provengono dal lasciarla in balia del caso, del puro istinto o di un'emotività incontrollata (simpatie/antipatie, esaltazione/abbattimento, ottimismo/pessimismo, soddisfazione/frustrazione, ecc.) e comunque di tutto ciò che è vissuto inconsciamente.

Ancora oggi, nei libri di pedagogia e didattica si chiede agli insegnanti di conoscere la disciplina da insegnare, i metodi, gli stili educativi, gli alunni, il contesto, i problemi sociali, ma si chiede loro di conoscere se stessi?

Prima di stabilire una relazione educativa, di insegnare qualcosa, di applicare questo o quel metodo, gli insegnanti dovrebbero interrogarsi su se stessi, su quello che intendono fare, perché e come, sulle capacità di cui hanno bisogno, su quali di queste siano già acquisite e quali siano ancora da acquisire.

Una situazione educativa, come si è detto, produce apprendimento negli studenti, ma in realtà lo produce anche negli insegnanti, e poiché l'apprendimento è un cambiamento comportamentale (mentale e pratico), prima di cambiare gli altri gli insegnanti sono pronti a cambiare se stessi?

Ciò significa prendere coscienza della propria *identità generale* (quali esperienze, quali abilità, sensazioni, preferenze...), dei propri *bisogni, interessi, motivazioni* e delle proprie *competenze*.

Tutto ciò acquista un senso più preciso quando, scendendo nel concreto, ci si interroga sulla propria *identità di insegnante*, su come ci si sente in tale veste, se si è più inclini a essere guida o compagno di viaggio, fornitore di conoscenze o suscitatore di processi di conoscenza. L'insegnante dovrà cioè interrogarsi sullo *stile educativo* che possiede più o meno inconsciamente, nel senso di un modo stabile di agire, interagire, intervenire, comportarsi secondo i diversi contesti di una situazione educativa. Uno stile dal quale traspaiono, per un osservato-

Identità  
Generale

Riflessione  
sullo  
STILE  
EDUCATIVO

re attento, i suoi gusti, i suoi problemi, la sua filosofia della vita e dell'educazione, in breve la sua identità che lo stile educativo rappre-

Le prime ricerche condotte negli Stati Uniti sul comportamento

degli insegnanti si proponevano di «studiare la relazione tra caratteri dell'insegnamento ed effetti sugli alunni, con l'evidente intento di identificare modelli di insegnamento ideale, di metodo efficace per eccellenza, di competenza didattica» (Rezzara 1992, p. 359), ovviamente ai fini di un apprendimento migliore sia nel senso di più stabile, meglio assimilato, sia soprattutto nel senso di gratificante. Presto però è emersa la difficoltà di questo compito per la complessità della situazione educativa nella quale interagiscono i due partner influenzandosi reciprocamente. Alcuni studiosi hanno cercato di definire dei modelli: democratico o autoritario; centrato sull'insegnante o sull'alunno; affettuoso o distaccato, ecc., ma al di là dell'individuazione di stili diversi si è mancata, e manca tuttora, un'indagine seria sulle motivazioni che reggono ogni modello.

Gli insegnanti che desiderino essere autocritici e affrontare seriamente una conoscenza del proprio stile educativo possono certo essere

aiutati dalle liste di comportamenti o di funzioni dell'insegnamento elaborate da autori diversi secondo prospettive diverse (Hughes 1959; Ryans 1960; Ballant 1975; Bennett 1976) ma devono poi proseguire nella ricerca delle motivazioni che stanno dietro al loro stile per scoprire la propria identità. Il sociologo Berger (1992) ritiene che chiunque sia in grado di pensare possa giungere, nella ricerca della propria identità, alla consapevolezza «della propria collocazione nel tempo e nello spazio, nella storia e nella società» (pp. 22-3). Una consapevolezza necessaria per chi, dedicandosi all'insegnamento, si assume il compito di guidare altri nella ricerca della propria identità.

In che cosa questa identità consista non è facile dirlo. Basata sull'individualità che non dev'essere separata dal contesto in cui è inserita, l'identità «si manifesta nel momento in cui il soggetto è in grado di comunicare agli altri attraverso il linguaggio, o altre forme, l'esistenza di un proprio Io: di un'identità senza possibile copia» (Demetrio 1990b, p. 37).

I numerosi teorici dell'identità suggeriscono diversi metodi di approccio all'Io: da quello psicanalitico a quello psicodinamico, da quello fenomenologico a quello psicosociale (Demetrio 1990b, pp. 39-73). Il più recente approccio biografico (o autobiografico) cerca di

scoprire lo sviluppo di ogni identità sulla base della storia personale di ciascuno (Pinau in Demetrio 1990b; Maslow 1968).

Proviamo a questo punto ad applicare le nostre riflessioni al campo musicale, che è l'oggetto del nostro studio, partendo proprio da questo

problema dell'identità: possiamo parlare di «identità musicale»? Se riconsultiamo l'identità all'Io, come avviene in psicanalisi e in diversi contesti fenomenologici, e quindi «a una componente della personalità, quella in grado di dominare e organizzare le altre» (Demetrio 1990b, p. 121), la risposta è senz'altro no, perché questo Io è un'unità inscindibile, integrata e quindi non scomponibile. Se invece la consideriamo in una prospettiva sistemica (nella quale il concetto di complessità ha un ruolo determinante) che ci consente di ammettere l'esistenza di «una identità complessa nella sua multiformità e nella sua grande capacità di declinarsi, differenziarsi, scomporsi» (Demetrio 1994, p. 45) allora in questa multiformità c'è posto per una identità musicale «che va pertanto riscoperta alle nostre fonti e radici; in un gioco [...] integrato tra lavoro della mente e lavoro delle emozioni, lavoro sulla mente e lavoro sulle emozioni» (Demetrio 1994, p. 46).

Come gli insegnanti possono scoprire la propria «identità musicale»?

Ferrari (1994) propone di «articolare il problema in quattro aspetti, assunti anche come tappe di un percorso euristico sulla propria identità musicale [...] storie-vissuti (autobiografie musicali), gusti-valori (scelte di repertorio), condotte (motivazioni, bisogni), competenze (sapere, saper fare, saper far fare)» (p. 132).

L'autobiografia musicale, innanzitutto, guiderà ciascuno nel percorso di scoperta della propria identità mediante la riflessione sulle numerose attività musicali che hanno segnato la sua esistenza: cantare, suonare, comporre, dirigere, ascoltare, parlare e scrivere di musica, ecc.; ricostruire la propria «biografia musicale» può forse «aiutare molti "traditi" e "traditori" della musica a ravvicinarsi ad essa» (Demetrio 1994, p. 46).

Secondo Stefani (1987b, pp. 75-6), le attività umane, in ogni vita, sono generalmente segnate dall'interazione di tre componenti che determinano l'identità, in questo caso la musicalità di ogni persona, in quarto: 1. «l'attività umana segue normalmente una motivazione o un progetto, e ne risulta determinata»; 2. «l'uomo è variamente musicale anche per le diverse pulsioni e mo-

IDENTITÀ / 1) natura, istintiva  
2) motivazione e modo essere  
3) molte forme e molte espressioni  
4) stile, comportamento, tradizione



tivazioni nonché per i progetti che realizza con la musica: il piacere, la socializzazione, il ballo, la ricerca, ecc.;

«diverse motivazioni portano a diversi modi di appropriazione di una stessa attività ossia a diverse modalità tecniche del cantare [...] suonare [...] e così via».

Le interazioni tra queste tre componenti (attività, motivazione, modo di appropriazione) costituiscono una rete estremamente complessa che dà luogo a percorsi non lineari e a una identità musicale sfaccettata.

Gli insegnanti spesso vivono inconsciamente una situazione conflittuale tra il loro mondo musicale personale, quello degli alunni e quello ufficiale presentato loro durante il corso degli studi (nella scuola dell'obbligo e nelle scuole professionalizzanti, conservatorio o istituto magistrale). Ecco la necessità dunque di una «presa di coscienza, da parte degli insegnanti, del proprio vissuto sonoro-musicale quotidiano, delle proprie capacità di interpretazione e analisi dei fenomeni sonori e dei fatti musicali, del rapporto (spesso conflittuale) tra il vissuto musicale personale globale e gli studi scolastici sulla musica» (Stefani 1993, pp. 16-7).

Come sono musicale? Parafrasando il titolo del libro dell'etnomusicologo John Blacking (1973) suggeriamo agli insegnanti di andare alla scoperta della propria identità ripensando alle proprie esperienze musicali, quelle positive e quelle negative, alle sensazioni, alle conquiste e ai fallimenti («la musica potenzia incredibilmente i miei stati interiori», «ho conquistato il mio posto in orchestra», «alcuni dei miei ex-alunni suonano, chitarra, clarinetto, tastiera... forse è la passione per la musica che ho trasmesso loro», «l'esame di diploma fu un fallimento, volevo vendere lo strumento e cambiare strada», «l'impreparazione didattica del mio insegnante produceva in me la convinzione di essere incapace di suonare»). Ognuno può sentirsi cantante o strumentista, compositore o musicologo, insegnante di strumento o di educazione musicale. Ognuno ha i propri gusti, un proprio modo di cantare, di suonare, ecc., un modo acquisito più passivamente o interattivamente dal proprio insegnante o da altri modelli, un modo con il quale si sente o non si sente a proprio agio secondo che lo percepisca coerente o non coerente con il proprio progetto di vita. Ognuno può essere puro ripetitore di questa o quella cultura musicale o può interagire con essa creativamente.

Per una migliore comprensione della propria autobiografia musicale, Demetrio, lavorando con un gruppo di studio, invitava a cercare:

— *l'evento sorgente*: «mio padre suonava il violino», «in casa mia si cantava», «mia nonna mi regalò un pianoforte giocattolo», «la maestra disse ai miei genitori che avevo predisposizione per la musica», «ho sentito un concerto con l'orchestra e il clarinetto solista: quella sera ho conosciuto il clarinetto, quella sera me ne sono innamorato», ecc.;

— *il costituirsi della traccia*: «cominciai a suonare per imitare mio padre», «chiesi di entrare in un coro», «volsi studiare pianoforte», «mi mandarono a lezione di chitarra», «entrai in Conservatorio ma ne uscii con le ossa rotte», ecc.;

— *dalla traccia al tema vitale*: «suonare in orchestra mi piace e mi gratifica tantissimo», «cantare divenne per me importantissimo ma la mia famiglia non apprezzava e non sosteneva la mia passione», «suonare è per me mezzo di espressione della mia musicalità e del mio mondo interiore», «che c'è di meglio se non lavorare con ciò che rappresenta per me una passione?», «terminati gli studi ebbi una crisi di rigetto ma poi scoprii di avere un'identità musicale così radicata che la musica era parte di me».

Al di là della propria identità *individuale*, possiamo anche scoprire, secondo i vari livelli ai quali troviamo presente la relazione persona/musica, una identità musicale *sociale* che riguarda gli aspetti musicali prodotti da una società o da un gruppo etnico al quale si appartiene, e una *universale* che riguarda le funzioni musicali, i comportamenti, comuni a tutte le culture (Stefani 1990).

#### CONOSCERE GLI ALUNNI

I grandi amano le cifre. Quando voi gli parlate di un nuovo amico, mai si interessano alle cose essenziali. Non si domandano mai: «Qual'è il tono della sua voce? Quali sono i suoi giochi preferiti? Fa collezione di farfalle?».

Ma vi domandano: «Che età ha? Quanti fratelli? Quanto pesa? Quanto guadagna suo padre?» Allora soltanto credono di conoscerlo. Se voi dite ai grandi: «Ho visto una bella casa in mattoni rosa, con dei gerani alle finestre, e dei colombi sul tetto», loro non arrivano a immaginarsela. Bisogna dire: «Ho visto una casa da centomila lire», e allora esclamano: «Com'è bella» [...] Sono fatti così. Non c'è da prendersela. I bambini devono essere indulgenti coi grandi.

Antoine de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, Milano, Bompiani 1993, pp. 23-4

Chissà se gli insegnanti, soprattutto quelli di musica, quando parlano tra loro degli alunni, citano come segno di identificazione il tono della loro voce, i giochi, le canzoni preferite...

Anche gli alunni hanno una propria identità. Sarà più o meno ricca e complessa secondo l'età e il vissuto di ciascuno, ma non sarà difficile per l'insegnante scoprirla, soprattutto se è convinto della sua esistenza e se saprà cercarla osservando, ascoltando, scoprendo la storia di ognuno. Come ci ricorda il rapporto della Commissione Zoso-Scurati per la revisione degli Orientamenti per la scuola materna (in Loschi 1989, p. 106), «la relazione educativa dovrà essere fondata sulla consapevolezza che il bambino è un partner attivo e competente che giunge alla scuola con una sua storia di relazioni e di esperienze che influenza i suoi modi di mettersi in rapporto con gli altri e di affrontare le nuove esperienze e proposte didattiche. La conoscenza del bambino e della sua storia sarà dunque il primo passo per impostare una relazione educativa caratterizzata dalla reciprocità, anche se necessariamente non simmetrica» (cap. III, 5).

Musicalmente parlando, le ninnananne della prima infanzia, le canzoni e i giochi musicali appresi in famiglia e a scuola, le musiche di qualunque tipo ascoltare in ambienti diversi (a casa o in chiesa, nei supermercati o in discoteca, ecc.) producono una interiorizzazione e appropriazione di questo o quel modello melodico, ritmico, armonico, di un certo tipo di stile vocale, di accompagnamento strumentale e quindi la formazione di una propria identità musicale. La presenza di musica "viva", offerta da parenti che cantano o suonano in casa o diffusa dal mass media, permette le esperienze più varie e ognuna si colora di tonalità affettive diverse non solo per le strutture proprie della musica ascoltata, ma anche per il tipo di esperienza che se ne fa e per il contesto nel quale essa avviene. «Che cosa significa affermare che la musica fa parte delle mia identità? Rispondo che io posso amare la musica solo in quanto la investo degli affetti, delle conoscenze, dei valori, che io ritengo miei, e posso darle senso solo perché questi aspetti esistono» (Baroni 1995, p. 99).

Nella storia musicale di ciascuno vi è la memoria di buoni piaceri e spiacevoli, di canzoni amate, per la melodia accattivante o perché legate a un contesto di affetto, tenerezza o comunque positivo e le canzoni temute, perché "strane", "fanno paura" o perché cantate dal personaggio "cattivo", o perché usate come "segnale" del dover lasciare i giochi per andare a dormire, ecc. La vivacità emozionale che ac-

VISSUTO  
MUSICALE  
DEI  
BAMBINO  
APPROPRIAZIONE  
DI UN MODELLO  
MELODICO  
E  
ARMONICO  
E  
UN CERTO TIPO DI  
STILE VOCALE,  
DI ACCOMPAGNAMENTO  
STRUMENTALE  
E  
QUINDI LA FORMAZIONE  
DI UNA PROPRIA  
IDENTITÀ MUSICALE.  
LA PRESENZA  
DI MUSICA "VIVA",  
OFFERTA DA PARENTI  
CHE CANTANO O  
SUONANO IN CASA O  
DIFFUSA DAL MASS  
MEDIA, PERMETTE  
LE ESPERIENZE PIÙ  
VARE E OGNUNA SI  
COLORA DI TONALITÀ  
AFFETTIVE DIVERSE  
NON SOLO PER LE  
STRUTTURE PROPRIE  
DELLA MUSICA  
ASCOLTATA, MA  
ANCHE PER IL TIPO  
DI ESPERIENZA CHE  
SE NE FA E PER  
IL CONTESTO NEL  
QUALE ESSA AVVIENE.  
«CHE COSA SIGNIFICA  
AFFERMARE CHE LA  
MUSICA FA PARTE  
DELLE MIE IDENTITÀ?  
RISPONDO CHE IO  
POSSO AMARE LA  
MUSICA SOLO IN  
QUANTO LA INVESTO  
DEGLI AFFETTI,  
DELLE CONOSCENZE,  
DEI VALORI, CHE IO  
RITENGO MIEI, E  
POSSO DARLE SENSO  
SOLO PERCHÉ QUESTI  
ASPETTI ESISTONO»  
(BARONI 1995, P. 99).

compagna generalmente il contatto con la musica ne fa un'esperienza intensa che favorisce l'apprendimento precoce di modelli, da quelli più arcaici propri di ogni cultura a quelli più comuni diffusi dai mass media.

La partecipazione corporale all'esperienza musicale, attraverso il movimento, produce intense risultanze affettive nonché comporta i particolari movimenti, nel senso che vengono a costituire tratti fortemente distintivi di particolari gruppi etnici (come quelli africani, per esempio) sia comuni, come quelli favoriti dai balli moderni più diffusi. E certo comunque che l'esperienza motoria fa sedimentare dei modelli di comportamento che potranno anche permettere, in determinate occasioni, un vero e proprio scatenamento fisico dal sapore liberatorio senza problemi di censure.

L'adesione a questo o quel genere musicale, investito di affetti e valori, può diventare segno di evasione dalla propria quotidianità così come segno di appartenenza a un gruppo o movimento e quindi manifestazione di una identità sociale.

Il consumo sempre maggiore di musica attraverso i mass media, soprattutto nella preadolescenza costituisce «un'esperienza ben più diramata e complessa che il puro e semplice ascolto di musica: attraverso il *medium* musicale passano modelli di interpretazione del mondo, schemi di valore, ideologie, conoscenze, credenze, cioè un intero sistema di cultura che per venire accettata si serve della musica» (Baroni e Nanni 1989, p. 162).

Nella frequentazione e nell'adesione più o meno consapevole a questo o quel modello si va formando l'identità musicale di ciascuno, un'identità di cui gli stessi alunni hanno diritto a prendere coscienza, attraverso la riflessione sulla propria storia, sui propri gusti, sulle proprie condotte e competenze. Gli insegnanti possono scoprire, rispettare, valorizzare, arricchire tale identità o possono ignorarla, reprimerla, negarla. Quali apprendimenti e quindi quali cambiamenti comporta- mentali ne scaturiranno?

Se come suggerisce Ferrati (1994) gli insegnanti imposteranno l'attività didattica sulla base delle diverse identità musicali (quelle degli alunni ma anche quelle proprie) otterranno positive conseguenze sia per se stessi, in quanto l'esperienza docente risulta più gratificante ed efficace se valorizza e sollecita la propria musicalità, sia per gli alunni, che fanno tesoro delle esperienze proposte solo quando se ne sentano profondamente coinvolti a livello cognitivo ed emotivo.

PARTECIPAZIONE CORPORALE  
CORPORALE  
IL MOVIMENTO  
MUSICALE  
OFFERENDO  
LA  
CULTURA

TEORIE  
CORPORE  
DIVERSE  
DEGLI  
ALUNNI  
MA ANCHE  
QUELLE  
PROPRIE  
OTTERRANNO  
POSITIVE  
CONSEGUENZE  
SIA  
PER SE  
STESSI,  
IN QUANTO  
L'ESPERIENZA  
DOCENTE  
RISULTA  
PIÙ  
GRATIFICANTE  
ED  
EFFICACE  
SE  
VALORIZZA  
E  
SOLLECITA  
LA  
PROPRIA  
MUSICITÀ,  
SIA  
PER  
GLI  
ALUNNI,  
CHE  
FANNO  
TESORO  
DELLE  
ESPERIENZE  
PROPOSTE  
SOLO  
QUANDO  
SE  
NE  
SENTANO  
PROFONDAMENTE  
COINVOLTI  
A  
LIVELLO  
COGNITIVO  
ED  
EMOTIVO.

BISOGNI, INTERESSI, MOTIVAZIONI

Entrare in relazione significa incontrarsi/scontrarsi sulla base dei propri bisogni, interessi, motivazioni. Tre aspetti strettamente collegati che riguardano l'area del comportamento: le preferenze manifestate dalle persone nello scegliere o rifiutare questo o quell'oggetto/situazione sono appunto l'espressione di bisogni, interessi e motivazioni. Andrea canta mentre disegna, ma gli altri bambini protestano perché "disturba". I ragazzi della I B vogliono ascoltare Sting, ma l'insegnante risponde che «non fa parte del programma» (il suo si intende). Nel racconto di Mario Lodi (v. cap. I) Lorena ha voglia di cantare, di ballare e il maestro la incoraggia.

Da che cosa scaturiscono questi comportamenti? Come valutarli? Che posizione assumere di fronte ad essi?

I bisogni sono generalmente considerati gli impulsi profondi che spingono a cercare ciò di cui si sente la mancanza compiendo le azioni necessarie per ottenerlo; si tratta di impulsi spesso inconsci che hanno le loro manifestazioni coscienti attraverso ciò che chiamiamo "interessi". Le motivazioni, invece, indicano generalmente il processo necessario per raggiungere un obiettivo e si ritiene che abbiano la funzione di attivare il comportamento e dargli direzione, unità e significato.

Il problema dei bisogni costituisce un tema molto complesso e non è possibile in questa sede affrontarlo in modo approfondito. Cercheremo di dare appena qualche spunto di riflessione sul quale il lettore potrà ritornare personalmente. Vi sono bisogni fisiologici (fame, sete, sonno, ecc.) e vi sono bisogni psicologici (considerazione, accettazione, amore, emancipazione, autorealizzazione) che possono essere soddisfatti o frustrati nell'ambiente nel quale si è inseriti. I bisogni hanno un peso diverso nello sviluppo della persona e Maslow (1968) propone un ordine di importanza ai fini del raggiungimento della maturità: prima vengono quelli fisiologici, poi quelli di sicurezza (stabilità, protezione, ordine), quelli sociali (solidarietà, stima, accettazione) e infine quelli di autorealizzazione.

Come già Claparède aveva evidenziato agli inizi del secolo, se riteniamo che bisogni e interessi siano concetti chiave nella psicologia evolutiva, una teoria dell'insegnamento che voglia essere efficace deve tenerne conto cercando di coglierne il ruolo e di decidere come rapportarsi ad essi. Infatti Claparède ritiene che un'educazione rinnovata debba considerare i processi mentali come funzioni che entrano

I BISOGNI  
impulsi che  
spingono a  
compiere  
azioni  
che  
hanno  
una  
funzione  
di  
attivare  
il  
comportamento

MASLOW:  
BISOGNI  
1) FISILOGICI  
2) SICUREZZA  
3) SOCIALI  
4) AUTOREALIZZAZIONE

spontaneamente in gioco quando sono presenti certi bisogni: di conseguenza, per rendere attivo il bambino, l'allievo, è sufficiente metterlo nella situazione e nelle circostanze che risvegliano in lui questi bisogni e questi desideri» (in Rezzara 1992, p. 308).

Il tema dei bisogni permette di affacciarsi su di un'altra problematica, quella dei valori dagli importanti risvolti nel campo educativo, sia in generale sia nel settore particolare che a noi interessa più da vicino, cioè quello musicale.

Secondo Baroni (1993) «il concetto di bisogno tocca e mette in rilievo soprattutto le componenti fisiologico-emozionali che entrano a far parte dell'esperienza valoriale» per cui si può dire che «sulla base del riconoscimento interindividuale di bisogni analoghi nascono le elaborazioni collettive di valori» (p. 40). Ecco dunque emergere, attraverso il concetto di bisogno, la dinamica sociale dei valori con tutte le conseguenze sui prodotti culturali, musica compresa; valori desiderati perché un gruppo li sente corrispondenti a bisogni insoddisfatti o valori rifiutati proprio perché non corrispondono ai propri bisogni. Esiste dunque «una connessione di fondo fra [...] certi tipi di bisogni e i principi di valore che da essi possono scaturire, manifestarsi e diffondersi» (p. 41) per cui Baroni giunge ad affermare che *i valori risiedono negli schemi cognitivo-emozionali profondi provocati dai bisogni*.

Pensiamo, per esempio, al bisogno degli adolescenti di rimodellare una propria identità all'interno di un gruppo che si costituisce appunto intorno a dei valori, anzi a un sistema di valori i quali trascendono i punti di vista e le necessità individuali e diventano un potente strumento psicologico di coesione, creatore di solidarietà. In particolare, nel bisogno di conquistare una propria identità, di essere se stessi, di affrancarsi dalle norme di comportamento imposte dalla famiglia, risiede l'autenticità come valore irrinunciabile.

Sappiamo, per esempio, come questo bisogno di autenticità dei giovani sia emerso negli anni Cinquanta-Sessanta spingendoli a ribellarsi di fronte all'ipocrisia e al perbenismo degli adulti, a rifiutare i compromessi, a rivendicare una nuova cultura e a produrre quindi delle contro-culture che fossero antagoniste rispetto ai modelli della tradizione borghese. Questo bisogno dei giovani era dunque diventato espressione di valori e la musica si presentava come il medium maggiormente capace di cementare le solidarietà di gruppo: nasceva e si imponeva il rock'n'roll nei consumi musicali giovanili (Baroni e Nanni 1989). Oggi questa musica ha perso la forza di musica alternativa,

IL BISOGNO diventa espressione di VALORI

comportamenti tesi a soddisfare dei bisogni, e, con questa risposta mette l'accento (come vedremo meglio nel prossimo capitolo) sulla profonda portata, a livello sensoriale, emotivo e cognitivo, dell'esperienza musicale.

Possiamo quindi ritenere che, tra i bisogni più profondi di insegnanti e alunni, vi siano quelli di svilupparsi come persone musicali che godono con la musica, che si esprimono e comunicano attraverso la musica, che stabiliscono relazioni musicali con gli altri. Se, come abbiamo visto in Maslow (1968), il bisogno di autorizzazione è il più importante nel cammino verso la maturità, riteniamo che possa essere considerato un bisogno anche quello di *diventare fruitori e produttori autonomi e critici di cultura musicale* (Tajuri 1987b).

Gli insegnanti che sanno di dover soddisfare questi bisogni possono trovare poi alcune difficoltà nel proporre e gestire esperienze concrete che siano soddisfacenti, spesso più preoccupati di una adesione attiva al "programma da svolgere" che di un reale, profondo lavoro di promozione umana e culturale. La voglia di cantare, di ballare, di ascoltare questa o quell'altra musica da dove viene? A quale bisogno profondo di quel ragazzo, in quel momento corrisponde? Dare risposta a questi interrogativi è un lavoro impegnativo ma rende proficuo l'insegnamento e l'apprendimento. Claparède (1931) sosteneva che la nuova didattica dovesse basarsi esclusivamente «su bisogni e motivazioni dell'allievo, adottando procedure e metodologie ispirate all'esplorazione, al gioco e alla scoperta attiva dell'ambiente» (trad. it. p. 34).

Anche gli insegnanti hanno i loro bisogni: neanche questi dovrebbero rimanere insoddisfatti. La sfida della relazione educativa sta nel trovare un equilibrio nella soddisfazione dei bisogni di entrambi i protagonisti.

## LE COMPETENZE

Tra i suoni della città riconosciuti ogni tanto un accordo, una sequenza di note, un motivo: squilli di fanfara, salmodiare di processioni, cori di scolaresche, marce funebri, canti rivoluzionari intonati da un coro di dimostranti, inni in tuo onore cantati dalle truppe che disperdono il corteo cercando di coprire le voci degli oppositori, ballabili che l'atoparante di un locale diffonde a tutto volume per convincere che la città continua la sua vita felice, nenti di donne che piangono un morto ucciso negli scontri. Questa è la musica che senti; ma si può chiamare musica? Da ogni scheggia sonora tu continui a raccogliere segnali, informazioni, indizi, come se in questa città tutti quelli che suonano o cantano o mettono dischi non volessero altro che trasmettere messaggi precisi e univoci. Da quando sei salito al tono non è la musica che

pur essendo quella che consumano i giovani e che contribuisce in modo rilevante a formare una loro identità musicale forse anche perché l'esperienza musicale scolastica è poco significativa sia per la scarsa preparazione degli insegnanti nel campo della musica giovanile, sia perché non soddisfa la necessità sentita dai giovani di aderire a qualcosa che sia simbolo di una loro condizione, qualcosa che li rappresenti e sia elemento di coesione all'interno del gruppo.

Anche l'apprendimento è un bisogno fondamentale per l'essere umano, non è facoltativo. L'antropologa Callari Galli (1993) ci ricorda che Edward Hall «equipara la spinta a soddisfare il bisogno di conoscere alla spinta a soddisfare il piacere sessuale» e commenta «quanto per la loro gratificazione sessuale? Cosa ha determinato - e continua a determinare - questa frattura? In che misura e in che modo hanno contribuito a crearla, la massificazione dei concetti e delle nozioni, l'uniformità dei processi propositi?» (p. 153).

Nella relazione educativa insegnanti e alunni dovrebbero sentirsi coinvolti, interessati alla relazione stessa e quindi motivati, altrimenti la relazione non funziona. Se gli insegnanti hanno scelto di insegnare (ma quanti, soprattutto insegnanti di musica, hanno veramente scelto di insegnare? quanti si sentono a proprio agio nell'identità dell'insegnante?) vuol dire che sono interessati a questa attività. Invece nella scuola dell'obbligo gli alunni perdono spesso l'interesse alla relazione educativa per molte ragioni, tra le quali il non sentire soddisfatto il bisogno profondo di imparare, giungendo così a "staccare l'audio", a tagliare una comunicazione nella quale non si sentono coinvolti.

I bisogni attivano dunque dei comportamenti per i quali gli psicologi funzionalisti usano il termine di *condotte* proprio per indicare che si tratta di particolari comportamenti coordinati e finalizzati alla soddisfazione di bisogni. In campo musicale, Delalande (1993) ha cercato nel concetto di condotta una risposta ai grandi interrogativi circa la natura della musica e dell'esperienza musicale, e ha individuato in alcune pratiche delle vere e proprie "condotte musicali". Il bambino che produce suono con tutti gli oggetti disponibili, la ragazzina che "sogna" ascoltando la canzone preferita, i messicani che cantano la *bamba*, perché lo fanno? che cosa cercano? Un piacere sensoriale, emozioni gratificanti, il divertimento, soddisfazioni di vario tipo (fisiche, emotive, cognitive)? Delalande ritiene che stiano attivando dei

CLAUDE DAUPHIN

## Didattica della musica nel Novecento

### 1. *Il concetto di metodo attivo.*

#### 1.1. Definizione.

Con l'espressione "metodo attivo" le teorie pedagogiche intendono una tecnica di apprendimento sottesa dall'esperienza sensitiva e motoria del discente. Secondo questa concezione, ogni conoscenza acquisita sarebbe fondata sulla stimolazione ricorrente del sistema sensoriale o muscolare a opera di azioni o oggetti che suscitano l'interesse ludico dell'allievo. Da questa posizione derivano strategie di apprendimento che si basano sull'atteggiamento partecipativo dell'allievo. Invece che presenziare allo scorrimento di un sapere fissato, per lui foggiato e a lui destinato, il discente si applica attivamente nel processo di apprendimento. Questo orientamento pedagogico si oppone diametralmente all'insegnamento teorico: approccio cerebrale basato sull'induzione dell'intelligenza a opera dei contenuti del sapere, senza riferimento ai comportamenti osservabili.

In musica, lo spirito dei metodi attivi si manifesta in ogni situazione in cui l'allievo è spinto a fare musica ben prima di impararne la teoria. La funzionalità di questo approccio risiede nel ruolo centrale del canto, dei giochi ritmici corporei e dell'utilizzazione di semplici strumenti musicali. In effetti, l'organizzazione di questa pedagogia musicale ruota attorno alla strutturazione e allo sviluppo dei fatti musicali che appartengono all'universo tradizionale dell'infanzia. Così, la musica adempie a un altro degli obiettivi principali dei metodi attivi: fare del bambino il centro e il motore stesso della propria evoluzione, invece che condizionarlo alla logica dell'adulto in formazione.

Il concetto di metodo attivo ha trovato applicazione nell'educazione musicale per opera di alcuni compositori neoclassici affermatasi nel ventennio tra la prima e la seconda guerra mondiale. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) e Edgar Willems (1890-1978) in Svizzera, Zoltán Kodály (1882-1967) in Ungheria, Carl Orff (1895-1982) in Germania e Maurice Martenot (1898-1980) in Francia hanno visto il proprio pensiero pedagogico divenire oggetto di una vera e propria infatuazione. La loro fiducia nelle attitudini musicali presenti in ogni essere umano ha demolito sistematicamente lo spettro dominante di una formazione musicale riservata ai soli allievi di talento. Questi autori hanno deviato il corso della musica dal suo obiettivo tradizionale, sostituendo alla predominanza della materia l'importanza primaria del bambino.

Per attuare la loro rivoluzione *umanistica*, questi autori hanno dovuto provare all'ambiente musicale che la formazione strumentale non era una *conditio sine qua non* dell'educazione alla musica. In sua vece, il canto collettivo e l'utilizzazione globale del corpo come strumento di percezione e di produzione ritmica si rivelano essere degli strumenti assai più efficaci e adatti all'universo sociale e scolastico. Essi sono arrivati a suggerire che l'educazione delle attitudini fosse da preferire all'educazione del talento, o che comunque la prima non potesse che giovare alla seconda.

è un vero controsenso [scriveva Jaques-Dalcroze] spingere il bambino verso studi strumentali prima che abbia potuto manifestare le sue potenzialità ritmiche e di riconoscimento dei suoni. [...] Che li si lasci tamburellare sulla tastiera, cercate me- lodie o improvvisate successioni di accordi, va bene, ma che li si faccia studiare dei brani, assolutamente no! Dalla triplice fatica che comportano la tecnica di diteggiatura, la lettura a prima vista e la comprensione musicale, deriva un affaticamento nervoso che persiste per tutto il corso della vita [1965, p. 52].

## 1.2. Origini.

Il concetto di educazione attiva nasce con la filosofia sensista apparsa alla fine del XVII secolo e sviluppatasi durante l'intero arco del XVIII. Locke, Condillac, Diderot e Hume furono i primi a dissertare sulla subordinazione delle idee e dell'intelligenza al meccanismo della sensazione e dell'esperienza sensoriale. Jean-Jacques Rousseau trasse dalle loro osservazioni le conseguenze che in seguito pose a fondamento del suo influente trattato pedagogico *Emile ou De l'éducation* (1762). Nella logica di questi autori, la conoscenza dipende direttamente dalla percezione. Essi ci presentano l'intelligenza come tributaria dei nostri sensi. La sensazione si rivela come il centro di gravità della loro riflessione.

L'attività, per quel che riguarda l'educazione musicale, alcuni approcci empirici imperniati anch'essi sull'induzione sensitiva si erano manifestati già in epoca medievale. In effetti, la comparata della notazione musicale e della sua decodificazione sono state condizionate da una sorta di educazione sensitiva associata a meccanismi mnemotecnici. Tra le pratiche medievale, quella di Guido d'Arezzo si dimostrò senza ombra di dubbio la più invalida, quella di Guido di Solfeggio di Guido non si imparava attraverso una formazione teorica, ma era basato sulla memorizzazione di un repertorio avvenuta anteriormente all'apprendimento della lettura. Il modello della lingua materna risultante da una lunga immersione sensoriale sulla quale insistere successivamente l'approccio analitico (coscienza della grammatica, dell'ortografia e della scrittura) era già operante nell'educazione mu-

sicale del Medioevo. Questo stesso modello di una lingua precedentemente appresa attraverso procedimenti iterativi e associativi si rivelerà la principale caratteristica dei metodi attivi in musica.

Sulle orme di Rousseau, entro la stirpe dei teorici che hanno determinato la comparsa e l'evoluzione dei metodi attivi come modalità di apprendimento, troviamo Johann Pestalozzi (1746-1827) e Maria Montessori (1870-1952). Il primo, educatore a Zurigo, seguiva Rousseau nel suo intento di formare nella propria scuola dei piccoli Emilio che giungevano all'astratto attraverso la scortata del concreto. Proprio come l'immagine nario discepolo di Rousseau, gli scolari di Pestalozzi studiavano la geografia esplorando la loro regione per tracciarne la mappa, la fisica manipolando degli oggetti del loro ambiente, la matematica formando dei gruppi. Lo stesso procedimento caratterizzava l'approccio alla musica, che essi imparavano cantando e ritmando i loro giochi infantili senza preoccuparsi, almeno in un primo tempo, né della teoria delle tonalità, né della struttura delle scale, e ancor meno della metrica, della notazione o della lettura. Rousseau aveva già chiaramente tracciato per Emilio le linee di questo programma di educazione musicale:

è facile intuire come, non avendo nessuna premura di insegnargli a leggere la scrittura, non avrò neppure fretta di fargli leggere la musica. [...] Non affrettiamoci ad impegnare la sua mente con i segni convenzionali. [...] La conoscenza delle note non è più necessaria per saper cantare di quanto lo sia la conoscenza delle lettere per saper parlare [1980, trad. it. p. 160].

Emile Jaques-Dalcroze, Edgar Willemis e Maurice Martenot si avvarranno della sua autorità per elaborare le direttive portanti come pure i minuti dettagli del loro metodi di educazione musicale.

## 2. I metodi vocali e sensoriali.

I metodi attivi di educazione musicale si differenziano in primo luogo per l'assenza di un programma tradizionale di formazione strumentale. Invece che essere posto davanti a uno strumento con la vaga speranza di diventare un giorno un interprete, l'allievo è piuttosto invitato a cantare e meso in condizione di potersi muovere. Lo stesso repertorio da acquisire non è convenzionale: si compone soprattutto di canzoni per l'infanzia, di quello che ormai si è deciso di chiamare folklore per bambini. Tutti i paesi d'Europa e d'America, impregnati degli schemi d'educazione occidentali, possiedono la loro versione nazionale di *Fra Martino, Au clair de la lune* o altri simili luoghi comuni. A questi classici "universali" si aggiungono le canzoni del folklore regionale, comprendenti le filastrocche infantili, parlare e/o cantare, caratterizzate da frasi di quattro tempi (a proposito della geogra-

fia di questa struttura di filastrocca, rimandiamo all'insostituibile studio di Constantin Brăiloiu, *Le rythme enfantin* [1973]). Con queste canzoni apprese in casa, all'asilo, al doposcuola o in altre istituzioni prescolari, l'allievo continua a divertirsi mentre applica le direttive del musicista educatore: cantare insieme, camminando tutti allo stesso passo, cambiando direzione a ogni frase, eseguendo semplici coreografie. Questa associazione di canto e movimenti fisici è intenzionale. Per suo mezzo il musicista educatore avvia il processo di educazione musicale attiva, che consiste nella creazione di un patrimonio musicale vivente sul quale l'allievo scoprirà e imparerà a conoscere formule ritmiche identificabili, motivi melodici modulabili e cadenze armoniche funzionali.

### 2.1. La ritmica di Jaques-Dalcroze.

2.1.1. *Caratteristiche.* La maggior parte del pensiero di Émile Jaques-Dalcroze è affidata ai suoi scritti, e in particolare a due opere regolarmente ripubblicate: *Le rythme, la musique et l'éducation* [1965] e *La musique et nous* [1981]. In esse l'autore, oltre a sviluppare argomentazioni per sottolineare l'importanza e il ruolo della musica nella formazione del cittadino, delinea altresì l'architettura del suo metodo di insegnamento. Egli sostiene che l'educazione del corpo attraverso la ritmica costituisce l'iniziazione all'espressione artistica delle emozioni. Il suo messaggio, nell'epoca in cui Nijinskij sfida le leggi della gravità e Stravinskij dissolve le convenzionali quadrature ritmiche, viene accolto con un certo calore. L'intuizione di Jaques-Dalcroze di riunire in un solo approccio educativo musica, danza e ginnastica, ha talmente influenzato gli altri promotori delle pedagogie musicali attive, in particolare Zoltán Kodály e Carl Orff, da innalzare questo visionario al ruolo di ispiratore del movimento.

2.1.2. *La percezione.* L'educazione musicale dalcroziana si riassume nell'attenta educazione della percezione uditiva spontaneamente trasmessa da reazioni corporali ben coordinate. L'allievo è in primo luogo sollecitato ad ascoltare e reagire fisicamente alle caratteristiche della musica che gli giunge. L'azione educativa si situa così su due livelli complementari: il maestro che esegue al pianoforte e gli allievi che si muovono in modo espressivo reagendo agli stimoli musicali percepiti. «Le sensazioni uditive - prescriveva Jaques-Dalcroze - devono essere completate da sensazioni muscolari» [1965, p. 48].

Questa oscillazione del flusso sonoro tra produzione intenzionale e percezione espressa esige da una parte un maestro molto abile alla tastiera, improvvisatore sottile e fantasioso, dall'altra degli allievi messi in condizione di muoversi a loro volontà. Ogni tratto musicale significativo suonato dal maestro, come un regolare martellamento del basso, un allegro saltellamento della melodia, un cambiamento improvviso di registro, salti, glissandi, ecc., determinerà negli allievi analoghi e conseguenti comportamenti. Jaques-

Dalcroze vedeva nell'interazione tra ascolto e movimento il procedimento ideale per giungere alla conoscenza delle strutture musicali e delle loro potenzialità espressive. Dal suo punto di vista, ogni conoscenza tecnica della musica acquisita al di fuori di questo percorso non poteva che risultare superficiale e antiartistica.

2.1.3. *La camminata.* Alla base del suo concetto di libera espressione attraverso il movimento sta la camminata. L'azione delle membra inferiori condiziona il rapporto col ritmo. Le variazioni di velocità del dislocamento nello spazio sono trasmesse al resto del corpo con maggiore sicurezza quando sono associate all'azione delle gambe. Vediamo qui intervenire la concezione dalcroziana del musicale come risultato del circuito fra l'orecchio che riceve, il cervello che comanda, il corpo che esprime e l'intelligenza che attribuisce significato.

2.1.4. *La formazione melodica.* L'autore della *Ritmica* accorda un'attenzione tutta particolare alla formazione melodica:

Un metodo che pretende di insegnare a decifrare la musica senza essere basato sullo studio delle tonalità, cioè delle scale e dei rapporti tra toni e semitoni, deve essere considerato insufficiente [ibid., p. 88].

Il primo passo del metodo Dalcroze consiste nel sensibilizzare l'orecchio alla differenza fra toni e semitoni. L'accento è successivamente posto sulle tonalità assolute, col fine di porre in evidenza, comparandoli al *do* centrale del pianoforte, i reciproci rapporti fra le note. A questo scopo, l'autore prescrive lo studio della scala di *do* maggiore facendola intonare per sequenze ascendenti, proprio come si farebbe per lo studio del pianoforte. Parallelamente, egli raccomanda l'interpretazione di un gran numero di canzoni eseguite in questa tonalità. L'allievo incomincia successivamente l'analisi del circolo delle quinte, sempre partendo dalla nota *do* o dalle sue alterazioni, allo scopo di ben percepire il carattere del grado che questa nota occupa rispetto alla nuova tonica. La chiave di questo lavoro consiste nel mettere l'allievo nella condizione di saper spostare i semitoni del modo maggiore in funzione della tonica designata senza essere aiutato dal modello della scala tipo di *do* maggiore. Ma ben prima di arrivare a un tale approccio tecnico alla scala, Jaques-Dalcroze suggerisce di abituare l'allievo alle tonalità e al gioco delle modulazioni attraverso la pratica del canto accompagnato dal pianoforte. A questo scopo egli ha scritto diversi cicli di melodie, tra le quali bisogna ricordare le *Chansons romandes et enfantines* e le *Chansons populaires et enfantines*, opere di media difficoltà, a carattere umoristico e spiritoso.

2.1.5. *Gli accessori: cerchi, palline e fazzoletti.* Nel suo insieme, la ritmica di Jaques-Dalcroze resta un metodo d'educazione percettiva globale, basato sul controllo dei gesti ritmici e la loro ripercussione tramite l'intero corpo, messo a disposizione delle necessità espressive della musica. In questo

progetto di formazione, l'accento è posto innanzitutto sul ritmo e sulla sua espressione attraverso il movimento. Il controllo di certi elementi legati al ritmo può richiedere un coordinamento gestuale preciso che va al di là di una libera esplorazione cinestetica. È così che si apprende a battere il tempo, utilizzando come accessori delle palline da tennis. Il primo tempo coincide con il primo rimbalzo della pallina sul suolo. I tempi successivi col recupero in mano della pallina e il trasferimento della stessa da una mano all'altra fino al ritorno periodico del primo tempo e del rimbalzo a terra. Questo avviene in modo particolare tra mani e suolo si accompagna a un gioco di variazione dei timbri caratteristici della posizione della pallina. Ne deriva anche una coincidenza tra l'energia muscolare spesa per lanciare la pallina a terra e il primo tempo della battuta, cosa che mette in rilievo l'espressione del tempo forte.

Il vantaggio delle distinzioni sonore implicate dal movimento della pallina è inoltre amplificato da una dimensione visiva, estremamente efficace per l'apprendimento delle proporzioni ritmiche attraverso il sistema sensoriale globale. L'allievo si compiace interiormente di osservare lo svolgimento del tempo inscrito nella traiettoria della pallina tra il pavimento e le mani e da una mano all'altra, e il ritorno periodico della battuta, il primo tempo della quale è segnato dal gesto iniziale.

L'altro versante di questa educazione globale consiste nell'esplorazione delle sottigliezze espressive della melodia. Qui intervengono nuovamente il corpo e i movimenti, armonizzati nel gioco dei fazzoletti. Questi riguardi di tessuto in seta leggera e colorata prolungano in scioltezza il gesto del tronco, del braccio e del polso, fornendo un'estensione visiva ai futuri movimenti della linea melodica. La flessibilità dei fazzoletti di seta, la loro colorazione delicatamente variegata, costituiscono uno stimolo ad accordare i movimenti del corpo allo svolgimento della melodia e permettono di esprimere naturalmente le analogie tra acuto/grave nella dimensione tonale e alto/basso in quella spaziale.

Tra il materiale privilegiato dall'educatore troviamo anche i cerchi, utilizzati in una molteplicità di situazioni. Una delle funzioni più comuni del cerchio consiste nel delimitare sul pavimento uno spazio donde l'allievo può uscire durante i periodi di svolgimento della melodia, per poi ritornarvi all'avvicinarsi della cadenza conclusiva. Il procedimento è semplice ma perfettamente adeguato all'attenzione uditiva, all'associazione tra forma e spazio, tra decorso melodici e arresti cadenzali. L'unione di questi procedimenti musicali in un sistema di stimolazione dei sensi e del movimento illustra efficacemente l'idea, cara a Dalcroze, di un *soffeggio corporeale*.

2.2. La concezione di Kodaly.

Kodaly articola il proprio metodo a partire da una serie di tecniche precedentemente sperimentate per la loro immediatezza ed efficacia nell'assimilazione dei codici di scrittura e decodificazione dei simboli musicali.

Ricordiamo, tra esse, la solmizzazione relativa, in quanto sistema di lettura, e la fonomimica come dispositivo di pre-scrittura. Per riportare in vita queste due tecniche, Kodaly si ispirò al lavoro di due pedagoghi inglesi del XIX secolo, Sarah Glover e John Curwen, i quali avevano elaborato un sistema di notazione derivante da quello citato di Jean-Facques Rousseau. Abolendo dalla prima educazione musicale il pentagramma, essi annotavano le figure ritmiche scrivendovi sotto l'iniziale della nota da cantare, che si rapportava a una scala tipo di *do maggiore*. Oltre alla solmizzazione e a questa notazione stenografica, Kodaly portava nell'Europa centrale la fonomimica, un sistema assai preciso di gesti manuali che corrispondevano ai gradi della scala di *do maggiore*. L'origine di quest'uso della gestualità delle mani per designare i suoni può essere rintracciata già nell'antico Egitto. Sono infatti numerosi i bassorilievi o le iscrizioni provenienti da questa epoca storica, che ci mostrano un musicista prodursi in una particolare gestualità manuale di fronte a uno strumentista che la interpreta musicalmente.

2.3. I procedimenti pedagogici.

2.3.1. *Il repertorio folklorico*. Ogni adepto del metodo Kodaly è sensibilizzato alla necessità di fondare l'educazione musicale sul folklore nazionale. In particolare si cerca di privilegiare, all'interno del repertorio folklorico di ciascuna regione, le filastrocche e le canzoni per l'infanzia. Agli occhi del pedagogo kodaliano, esse rappresentano risorse apprendimentali della madrelingua musicale. Tutto ciò che risulta da questo apprendimento del canto folklorico e dei giochi d'accompagnamento risorge sotto forma di puro enunciatore musicale. Solo alla fine questo viene associato alla notazione musicale, prima abbreviata e poi completa, nella quale l'allievo finirà per decodificare senza sforzo il gioco delle relazioni sonore.

2.3.2. *La solmizzazione*. Nel metodo Kodaly, la solmizzazione è la base su cui si forma l'orecchio melodico e armonico. Questo sistema, fissato già in epoca medievale da Guido d'Arezzo, consiste nell'associare, a partire dal canto, la struttura della scala alle sillabe latine, *do, re, mi, fa, sol, la*, ecc., senza considerare la tonalità assoluta. Dal XVII secolo in avanti, con la scomparsa degli antichi modi e la loro fusione nei due modi maggiore e minore, la solmizzazione si pratica in maniera tale da far coincidere i due semitoni del modo maggiore con le coppie di sillabe contenenti vocali acute: *mi-fa* e *si-do*. Con questo canovaccio di tonalità solidamente inscritto nel proprio sistema audio-vocale, il musicista abborda la decifrazione della musica sul pentagramma, chiamando *do* ogni tonica maggiore e *la* ogni tonica minore.

Questa maniera di procedere, così strana per i musicisti di formazione spagnola, francese o italiana di oggi, appare invece naturale per quelli di formazione anglosassone. La difficoltà di attribuire il nome sillabico delle note assolute ai relativi gradi della scala pare quasi insormontabile per i musicisti latini. Gli anglosassoni, che hanno l'abitudine di designare le no-



te assolute con le lettere A, B (o H), C, D, E, F, G; percepiscono immediatamente il vantaggio di ricorrere alle sillabe per facilitare l'intonazione dei due soli modi: quello di *do*, prototipo del modo maggiore, e quello di *la*, prototipo del modo minore.

Bisogna tenere presente che Kodály non è l'inventore della solmisazione. Inventata in epoca medievale da Guido d'Arezzo, essa ha subito diversi interventi di ringiovanimento. Tra altri, è forse Rousseau che ce ne ha fornito l'adattamento più convincente alla musica classica tonale. Ecco come ci viene presentata questa teoria nell'*Émile*:

Per distinguere le note, occorre dare un nome alle note stesse e alle loro diverse altezze; da questo derivano i nomi degli intervalli e le lettere dell'alfabeto con cui si contrassegnano i tasti del clavicembalo e le note della gamma. C e A indicano i suoni fissi, invariabili, che si ottengono sempre con gli stessi tasti. Ut e la sono un'altra cosa. Ut è sempre la tonica di un modo maggiore o la medianta di un tono minore. La è sempre la tonica di un modo minore o la sesta nota di un modo maggiore. [...] Le lettere indicano i tasti della tastiera, e le sillabe i gradi del modo [Rousseau 1980, trad. it. p. 161].

Rousseau aggiunge alla descrizione delle modalità di funzionamento della solmisazione, la funzione che le assegna nel suo progetto pedagogico:







Con il nostro allievo seguiamo una pratica più semplice e più chiara; che per lui esistano soltanto due modi tra cui intercorrano sempre gli stessi trasporti, sempre indicati dalle stesse sillabe. Sia cantando che suonando uno strumento, che egli sappia stabilire il suo modo su ognuno dei dodici toni che possono servirgli da base, e che, sia che si moduli in D, in C, in G ecc., la finale sia sempre ut o la, a seconda del modo [...] la sua esecuzione risulterà più nitida ed i suoi progressi più rapidi! [...] Nulla è più naturale che solfeggiare per trasposizione, quando il modo è stato trasposto [*ibid.*, trad. it. p. 162].

2.3.3. *La fonomimica*. I gesti che lo specialista del metodo Kodály articola per i suoi allievi principianti rappresentano un'interessante forma di pre-notazione musicale. In effetti, l'allievo percepisce uno stimolo visivo che associa a una sillaba della scala. Questa associazione evoca a sua volta il grado indicato nella sequenza delle relazioni tonali vocalizzabili. Il maestro *detta* in tal modo una melodia muta ai suoi allievi, i quali possono decodificarne i gradi cantandoli con la voce o ascoltandoli interiormente per intonarli o scriverli alla fine del dettato. Questo procedimento, assai efficace per la formazione dell'orecchio melodico, permette inoltre al direttore di coro che lo padroneggia un più vivo e piacevole controllo dell'insieme vocale. Si può constatare, d'altro canto, che i coristi iniziati alla decodificazione della fonomimica attraverso la pratica stessa di questi gesti sonori raggiungono una notevole precisione d'intonazione. Questo risultato è certamente attribuibile all'applicazione del gesto al suono, all'emissione vocale, ma soprattutto al carattere psicologico che i gesti attribuiscono ai gradi della scala, carattere non privo di relazioni con le loro funzioni armoniche.

- do*: pugno chiuso, sensazione di punto d'ancoraggio alla tonica maggiore e fondamentale del modo;
- re*: mano aperta in posizione obliqua, movimento di slancio della scala;
- mi*: mano aperta con il palmo verso il basso, posizione di riposo della medianta;
- fa*: pugno chiuso col pollice puntato verso il basso, movimento di attrazione verso il *mi*. Semitono discendente;
- sol*: mano aperta con il palmo verso di sé e il pollice verso il cielo, affermazione della dominante;
- la*: mano apaticamente china verso terra, col polso ricurvo, molle indifferenza della sottodominante;
- si*: pugno chiuso, indice dritto verso il basso, tensione dinamica della sensibile verso la tonica. Semitono ascendente.

2.3.4. *La formazione ritmica*. Come gli altri metodi attivi, il metodo Kodály affida un ruolo propulsivo all'educazione ritmica. In primo luogo, gli allievi sono lasciati liberi di agire, perché il loro senso del ritmo è associato alla loro capacità di muoversi e di coordinare le lunghezze spaziali alle durate musicali.

Mentre elabora una coscienza ritmica, l'allievo impara a enunciare con onomatopee le formule ritmiche desunte dalle canzoni. Kodály concepiva queste onomatopee come un segno dell'adeguamento dei procedimenti pedagogici alle caratteristiche del *corpus* folklorico nazionale. In effetti, i diversi canti folklorici presentano spesso delle formule onomatopeiche, prive di significato, che paiono puri giochi linguistici determinati dal semplice piacere di associare delle durate musicali a delle sillabe. Si può così indicare il quadro delle principali onomatopee ritmiche utilizzate da Kodály:

Ti-ti ta	
Tim-ri ta	
Ti-tiri ta	
Tiri-tiri ta	
Ta-a	
Ta-i-ti ta	
Ecc.	

Grazie a questa mnemotecnica il lavoro ritmico viene innegabilmente svolto con maggior efficacia nei primi tempi dell'apprendimento. Arrivato il momento di decodificare formule ritmiche più complesse, l'allievo non avrà più bisogno di queste stampelle, la cui elaborazione può rimanere a questo stadio rudimentale. Potremmo tuttavia metterci nella prospettiva delle ricerche psicopedagogiche della fine del xx secolo per evidenziare altri vantaggi di queste onomatopee ritmiche. Alcune affidabili ricerche concernenti le strategie di apprendimento hanno dimostrato che un buon numero dei blocchi che certi bambini o adolescenti manifestano nell'apprendimento della teoria musicale derivano dalle assurdità dei nomi delle durate musicali. Jean-Paul Despains spiega queste inconsce resistenze di fronte al-

L'assurdità dei nomi delle durate musicali in rapporto al loro simbolismo linguistico imperniato sul colore e le forme:

Come può una bianca essere la metà di una tonda? Tanto vale confessare che un'arancia è la metà di una mela. Come si può, logicamente, insegnare con disinvoltura che ci sono due nere in una bianca e quattro nere in una tonda? Si accetterebbe il seguente ragionamento: ci sono due pere in un'arancia e quattro pere in una mela? Ci si immagina a quale divergenza funzionale si sottopone il cervello di un bambino? (L'espina 1986, p. 99; si noti che questi problemi sono peculiari alla lingua francese. L'italiano, lo spagnolo e le lingue anglosassoni fuggono parzialmente a queste illogicità tramite l'enumerato delle proporzioni aritmetiche (intero, semi, quarti, ottavi, sedicesimi) combinate o meno con le unità di prolazione della teoria musicale medievale (breve, semibreve, minima, semiminima)).

2.3-5. *La formazione del senso armonico*. La solmizzazione determina di per sé una forma di comprensione essenzialmente armonica della struttura melodica. Questo approccio è favorito dal punto di vista globale e intuitivo, vamente analitico, focalizzato in permanenza sulle funzioni armoniche dei gradi della scala. Il riferimento uditivo alla tonica diventa una vera e propria necessità interiore al momento dell'intonazione di ogni nota della melodia. Dunque è in questa complementarietà verticale che si elaborano le basi del senso armonico.

A questo scopo Kodaly ha prodotto una serie di raccolte in cui la musicalità di ogni pezzo trascende i limiti del tradizionale esercizio di solfeggio. Lo stile di questi esercizi, per quanto tonale, riesce tuttavia a suggerire gli armonici di un delicato impressionismo, trasformandoli così in piccoli fiorilegi decisamente moderni ed estranei a ogni accademismo: dal semplice *Cantiamo intonati*, destinato al riscaldamento audio-vocale, fino ai nove superbi *Epigrammi per 2 voci e pianoforte*, attraverso i *Bicinia* e *Tricinia*, per due o tre voci, il livello di esecuzione dei quali necessita di una seria maturità di lettura.

#### 2.4. Il metodo Martenot.

La sostanza del metodo Martenot è essenzialmente quella di un'iniziazione alla lettura musicale convenzionale per il tramite della pedagogia attiva. A questo scopo il metodo presta una grande attenzione alla psicologia infantile, con la costante preoccupazione di far sì che la musica contribuisca al completo dispiegamento delle facoltà senso-motorie. Martenot, per suo caso dell'eccellente complessità delle facoltà neuropsensoriali chiamate in causa dal processo di lettura musicale, cerca di rendere l'operazione accessibile all'allunno, fin negli aspetti considerati più aridi. La sostanza del metodo risiede in questa ambiziosa scommessa.

2.4.1. *Il messaggio delle facoltà ritmiche*. A fondamento di un'educazione musicale più strutturata, Martenot pone il risveglio delle facoltà ritmiche. Egli pone alla base della scoperta del ritmo musicale lo sviluppo del senso

della pulsazione. In seguito, ogni suddivisione dei tempi musicali sarà regolata grazie a queste pulsazioni di riferimento, che agiranno come punti uniformemente disposti sull'asse temporale. Successivamente emergerà la nozione di ritmo allo stato puro, cioè dissociato dalla melodia e pur tuttavia formulato tramite articolazioni vocali. Martenot raccomanda che questo processo di enunciazione di formule ritmiche si concretizzi attraverso forme onomatopeliche, *lalala* o altre, al fine di «educare i muscoli dell'apparato verbale» [1981, p. 30], forme più adatte a favorire la rappresentazione mentale degli elementi musicali. Non bisogna infatti dimenticare che la via maestra dei metodi attivi parte dalla sensomotricità per giungere alla concettualizzazione.

Contrariamente alle pratiche pedagogiche tradizionali, secondo le quali l'approccio agli esercizi di apprendimento deve avvenire al rallentatore, Martenot si dichiara convinto punitivo della necessità di adattare il tempo musicale al tempo fisiologico del bambino: 110-120 alla semiminima. Gli esercizi di Martenot cercano così di stimolare l'allievo invece che addormentarlo. Questo apporto dell'educazione musicale, attraverso il ritmo, al mantenimento dello slancio vitale è associato, nella filosofia di Martenot, a uno stato psicofisiologico analogo allo stato di allerta. Martenot designa questa «sensazione di leggerezza, questa impressione di essere pronto a compiere qualsiasi gesto arbitrario» [1981, p. 32] con l'espressione di «stato ritmico».

2.4.2. *Gli esercizi-gioco*. Per portare l'allievo a interiorizzare e successivamente intellettualizzare il ritmo musicale, questi viene posto in situazione ludica. Martenot tuttavia circoscrive il ruolo del gioco nel quadro del suo metodo. In una nota dei suoi *Principes fondamentaux*, egli precisa che questa nozione

non deve suggerire che il nostro scopo sia quello di divertire i bambini facendoli giocare. Né il nostro metodo è assimilabile a quei giochi educativi che si propongono di educare divertendo. I nostri esercizi, eseguiti seguendo le indicazioni, [...] sono tanto colmi di stimolazione, vita, libertà ed espressione da essere il naturale corrispettivo, per i nostri allievi, dell'attività ludica [ibid., p. 33].

Vale a dire che il metodo Martenot si fonda inizialmente su esercizi di apprendimento che prendono in prestito l'apparenza del gioco, per ragioni attinenti alla psicologia infantile e all'efficacia pedagogica. Bisogna tuttavia dare il giusto risalto al carattere musicale inerente a questi esercizi. Martenot, ispirandosi ai giochi tradizionali dell'infanzia per stimolare l'interesse dell'allievo, traspone nel suo sistema procedimenti musicali presenti nella cultura orale dei bambini di tutto il mondo. A ogni latitudine, questi giochi permettono ai bambini di vivere le loro relazioni di gruppo sotto il segno dell'interiorizzazione dei motivi ritmici, della trasmissione di frammenti melodici, e di vere e proprie schermaglie vocali che mettono alla prova la capacità del singolo di conservare un'idea musicale malgrado le tattiche d'ar-

trazione o di diversione del gruppo. Queste tradizioni si manifestano come una sorta di protogenesi della musica. Abbiamo tratteggiato in altra sede lo studio di un caso di comparsa degli archetipi musicali nel quadro di una cultura di tradizione orale [Dauphin 1980]. Nella pedagogizzazione sistematica di questi procedimenti si può prefigurare un tipo di educazione musicale appropriato a un contesto multietnico in un ambiente cosmopolita.

Il rapporto tra il maestro e gli allievi si struttura, secondo un'intuizione di Martenot accettata da ogni metodo di educazione musicale attiva, in base alla tipologia del *solo versus tutti*. L'autore del metodo riconosce in questa pratica una manifestazione archetipica delle strutture musicali elementari. A questo proposito Martenot si rifà al canto alternato tra il solista celebrante e l'uditorio, secondo l'esempio che i generi musicali afroamericani e in particolare gli spirituals hanno diffuso, modello a sua volta derivante dai rituali africani. Questo rapporto *solo-tutti* sostiene in realtà il principio dell'apprendimento per imitazione, caro ai seguaci dei metodi attivi. In musica, questo costante va-e-ieni tra il professore e la classe instaura una dinamizzazione reale risultante dall'amplificazione dell'esempio individuale attraverso la risposta collettiva. Il ritmo, in questo gioco d'andata e ritorno, spicca come l'ossatura vitale di questa pedagogia fondata su di una musicalità immanente.

Oltre alla ripetizione alternata, la dinamica *solo-tutti* favorisce altresì quei procedimenti di riconoscimento che sono assai praticati nell'educazione musicale. Il maestro esegue una breve formula ritmica o melodica che un allievo scelto a caso ripete con i nomi delle durate musicali o intona sui nomi delle note, e che poi la classe riprende collettivamente. Queste numerose ripetizioni, sempre diverse per timbro di voce o per massa sonora, permettono l'apprendimento evitando che l'allievo si annoi.

Prima di abordar la lettura musicale tradizionale, Martenot propone inoltre di rendere familiari le figure della notazione musicale inserendole nei giochi di carte o di domino sulla base del loro valore di durata ritmica. Su questo principio, assieme alla sua collaboratrice Nelly Caron egli ha approntato un complesso di materiali pedagogici basato sulla stimolazione audiovisiva. La serie *Disques et Images* (Martenot e Caron [1992], in cinque volumi) presenta uno spettro completo dei procedimenti attraverso i quali Martenot, con un metodo rigorosamente strutturato, affronta l'educazione musicale. Il primo volume, *Chanson vole* («La canzone vola»), si propone di sviluppare la memoria musicale attraverso il riconoscimento di canzoni o filastrocche famose. Il secondo volume, *Les connaissez-vous?* («Li conoscete?»), propone degli esercizi di «affinamento dell'orecchio attraverso un gioco di riconoscimento di strumenti musicali abbinati a vignette». Il terzo, *Que font-ils?* («Cosa fanno?»), cerca di stimolare lo sviluppo della sensibilità musicale attraverso l'identificazione dei caratteri espressivi dei temi musicali ascoltati. Anche in questo caso una serie di vignette suggerisce alla vista l'aspetto uditivo percepito. Il quarto volume, *Rythme vole* («Vola ritmo vola»), mira alla «stimola-

zione del senso ritmico e dell'ascolto mentale mediante il riconoscimento di melodie popolari, associate ad una serie di vignette, unicamente a partire dal loro ritmo». Infine il quinto volume, *Plus haut? Plus bas?* («Più alto o più basso?»), introduce l'allievo alla «valutazione del movimento e delle altezze, mediante il confronto di suoni naturali e suoni musicali».

## 2.5. Il metodo Orff: una musica elementare.

2.5.1. *Percussioni corporee*. Fedele al principio dell'integrazione progressiva, proprio delle pedagogie attive, il metodo Orff privilegia il frazionamento dei materiali (*patterns* ritmici), la loro diretta ripetizione secondo il modello del maestro (eco) e l'esercizio muscolare meccanico (ostinato). Tale procedimento si può in particolar modo osservare durante il lavoro ritmico con il corpo. In questo caso il corpo svolge realmente un ruolo di strumento produttore di suoni e timbri multiformi, a seconda delle particolarità corporee implicate e delle modalità di attacco. In effetti il giovane musicista gioca con il proprio corpo secondo delle modalità selezionate per permettergli di avere a disposizione una tavolozza sonora fatta di schiocchi delle dita, battiti delle mani, martellamenti sulla coscia e colpi di piede sul terreno. Dall'insieme, l'assolo del maestro, il *tutti* della classe, i *ripieni* dei sottogruppi e le combinazioni formali (ripetizione, imitazione a canone, sezione improvvisativa), deriva un'esaltante magia ritmica che favorisce la fiducia in sé, rafforza la coordinazione motoria e rinsalda lo spirito di gruppo.

Le percussioni corporee si collocano entro differenti sequenze didattiche caratteristiche del metodo Orff. All'inizio di una lezione esse servono come esercizio di riscaldamento e condizionamento muscolare. Sotto forma di nuclei metrici suddivisi in unità di quattro pulsazioni di semiminime, il professore improvvisa una formula ritmica che miscela i timbri corporei dei quattro livelli. La classe risponde spontaneamente per imitazione. Questo esercizio risveglia l'attenzione del gruppo, raccorda la comunicazione tra maestro e allievi, rinvigorisce i riflessi uditivi e motori e prepara la classe a reazioni dinamiche auspicabili. Gli stessi schemi di esecuzione possono integrarsi all'orchestrazione di un brano musicale, servire di supporto all'integrazione di nuove formule ritmiche, permettere la realizzazione di un canone di ritmi e timbri corporei la cui ricchezza sonora costituisce un reale incremento delle facoltà musicali fondamentali.

2.5.2. *Parlare ritmato*. I cori parlati, ispirati al teatro antico, sui quali si basa buona parte dell'espressività di Carl Orff, hanno fatto sentire la loro influenza sui procedimenti pedagogici del metodo. La scansione dei versi ancor prima di imparare la melodia, la loro ripetizione secondo svariate tipologie di emozione (mesta, allegra, energica, fiacca, in tensione crescente o decrescente, *recto tono*, ecc.), costituiscono l'essenza di quel parlare ritmato così rappresentativo dei lavori di Orff. Gli effetti di massa che risultano dalla parola ritmata veicolano, con il loro sentore arcaico, un'idea di

musica che attinge alle origini dell'umanità, imbevuta di sortesa spirituale e inesauribile dinamismo. Orff puntava molto su questo funzionamento psichico dell'esperienza musicale primitiva per scatenare quelle pulsioni corporee che appaiono come estensioni necessarie della parola e del ritmo.

2.5.3. *Il canto.* Una volta familiarizzati gli allievi con i versi grazie alla pratica del parlare ritmato, il professore intraprende il lavoro metodico insegnando loro il canto. La melodia si impara per imitazione, gli allievi ripetono dopo il professore. Poiché i versi sono già stati memorizzati, le difficoltà di pronuncia e di articolazione sono già state vinte grazie a un lavoro colto di flessibilità labiale integrato nel gioco espressivo di enunciazione del testo: l'allievo può affrontare la melodia nella sua unità di musica e testo. Per innescare un'efficace memorizzazione del canto, il gioco della ripetizione si applica frase dopo frase. A ogni nuova esecuzione della canzone, il professore allunga gradualmente l'unità da memorizzare: copia di frasi, strofa completa, intera canzone.

Onde preparare l'orchestrazione e l'interpretazione integrale, il professore aggiunge progressivamente le sezioni di percussioni corporee e d'accompagnamento strumentale, anch'esse provate una a una in separata sede con ogni sottogruppo della classe. Bisogna sottolineare che tutto questo lavoro di preparazione si basa essenzialmente sull'ascolto. Il metodo Orff non prevede il ricorso alla partitura musicale come supporto mnestico, durante questo periodo di iniziazione spontanea e sensoriale con classi di giovanissimi allievi. Tuttavia, nulla impedisce al professore di includere qualche rudimentale nozione di lettura o scrittura ritmica o melodica tra i suoi obiettivi d'apprendimento.

2.5.4. *Lo strumentario.* L'apporto più evidente di Carl Orff alla pedagogia musicale rimane il suo strumentario. L'intuizione gli era venuta fin dai tempi dell'esperienza alla scuola di educazione fisica di Dorothee Günther. Una volta elaborato il piano, ne aveva affidato la costruzione all'artigiano Karl Maendler. Semplice da maneggiare, lo strumentario di Orff ha convinto della sua efficacia nell'esecuzione collettiva della musica per l'infanzia e si è in breve tempo imposto in tutto il mondo. Questo insieme, dalle finalità didattiche attraenti, raggruppa in due categorie gli strumenti percussivi: melodici (lamellofoni) e ritmici (dalle frequenze indeterminate). Le percussioni, associate al fiato dolce e al canto, permettono un'esecuzione stilizzata, camente caratterizzata, nella quale si riconosce integralmente la poetica musicale che il pedagogista di Monaco rivolgeva ai bambini di tutto il mondo. Egli infatti attribuiva al suo strumentario una carica geografica sociale valore simbolico. Ciascuna delle sue sezioni evoca una ricca geografia sociale. L'Africa è rappresentata dagli xilofoni, ispirati al *balafon*. Il *gamelan* balinese e altri insiemi polinesiani sono evocati dalle sonorità fesse e ondeggianti dei metallofoni. I *woodblocks* e i gong ci trasportano dalla Cina al Tibet. I *güiros*, le *maracas* ed altre percussioni ritmiche evocano immagini su-

Dauphin. Didattica della musica nel Novecento 799

americane. L'Europa rinascimentale rivive con il fiato dolce e i metallofoni più acuti: i *carillons* soprano e contralto. In tal modo, lo strumentario realizza in sé le aspirazioni del metodo Orff a una certa universalità.

2.5.5. *La danza.* Associata alla musica fin dalla nascita della pedagogia offiana, la danza resta un complemento indispensabile per il perseguimento degli obiettivi cinestetici e di sviluppo motorio. Una volta imparate le metodie e allestita l'orchestrazione corporea e strumentale, il prodotto musicale trova il suo coronamento nell'organizzazione di una piccola coreografia. L'intervento del corpo intero favorisce nel giovane allievo l'integrazione totale dei rapporti tra musica e gestualità: coordinamento della pulsazione fondamentale con le suddivisioni ritmiche dei passi di danza o con il gesto. Per mimico delle mani, con i movimenti del tronco, gli schioccchi delle dita, le figure ritmiche derivanti dalle percussioni corporee, ecc. È un vero e proprio spettacolo osservare una classe completa di bambini pervenire a un tale controllo degli elementi musicali e coreografici, a una tale armonia tra ruoli individuali e funzione di gruppo.

### 3. Il metodo strumentale di Suzuki.

#### 3.1. Storia.

Il pedagogista giapponese Shiniki Suzuki nasce a Nagoya il 18 ottobre del 1898 e muore all'età di 99 anni il 26 gennaio del 1998. Il suo nome rimane intimamente accomunato al violino: suo padre, Masakichi Suzuki (1859-1944), precedentemente costruttore di *shamisen*, si era convertito alla liuteria del violino e aveva fondato la più affermata manifattura giapponese per quanto riguarda questo strumento europeo. Shiniki diede il cambio a suo padre alla direzione di questa industria che portò il nome della famiglia nel mondo intero, grazie agli strumenti prodotti in serie, adattati alla taglia dei bambini e alle tasche dei musicisti dilettanti. Il successo economico dell'impresa manifestava d'acchito il suo legame con la pedagogia di questo violinista innovatore.

#### 3.2. Caratteristiche.

Al di là dei suoi successi commerciali e spettacolari, Suzuki ha rivoluzionato la pedagogia stessa dello strumento. L'originalità del suo approccio si fonda su due capitali innovazioni: 1) il fondamento audio-vocale della sua pedagogia strumentale; 2) la trasformazione di un insegnamento individuale in un insegnamento collettivo.

Il metodo Suzuki entra nel novero delle pedagogie attive evitando di associare lo studio del violino a un qualsiasi approccio teorico. Durante i primi anni, lo studio dello strumento si basa sull'ascolto e sull'imitazione. Per giungerci, Suzuki considera l'esecuzione strumentale come un prolungamento

mento di quella vocale. Il fanciullo comincia cantando il suo repertorio di canzoni per l'infanzia e trasponendolo in seguito sullo strumento grazie a un gioco di associazioni tra le dita della mano e le corde del violino, sul manico del quale si dispongono appositamente dei punti di riferimento. Dapprima il fanciullo canta la canzone completa di parole e melodia, poi la riprende cantando le cifre della diteggiatura che sarà implicata nell'esecuzione strumentale della melodia. Infine l'esegue sullo strumento lasciandosi guidare dal supporto mentale, linguistico e musicale costituito dall'associazione della canzone, della melodia e della diteggiatura. Per quanto riguarda il movimento dell'archetto, a questo stadio di apprendimento l'allievo si rifarà all'esempio del maestro che suona insieme e di fronte a lui.

Allo schema tradizionale dell'apprendimento individuale dello strumento, Suzuki sostituisce il concetto di studio collettivo. Il vero spirito del metodo Suzuki risiede in effetti in un'educazione di gruppo, in cui il dinamismo dei movimenti uniformi e collettivi si comunica e si imprime nelle rappresentazioni mentali di ogni alunno. Posto di fronte alla classe, il professore dà l'esempio e anima lo slancio di gruppo. Ne risulta una piacevole uniformità nei movimenti dell'avambraccio, dell'articolazione del polso, dei lanci e dei richiami dell'archetto, uniformità che si traduce ben presto in quei riflessi condizionati tanto necessari alla formazione strumentale. Questa messa in sintonia a un collettivo, coniugata al condizionamento dei riflessi, rappresenta la base del metodo di Suzuki, il quale paragonava lo studio della musica all'apprendimento di una lingua per formazione di automatismi.

Associando la propria formazione strumentale a una musicalità semplice, naturale, derivante dallo spirito di gruppo e basata su un repertorio quasi folklorico, il bambino si affeziona al proprio strumento, che diventa poco a poco un prolungamento della sua persona e della sua cultura. In tal modo, il metodo strumentale di Suzuki favorisce un'educazione musicale profonda, in cui il tasso di fedeltà allo strumento e alla musica in generale rimane considerevolmente più alto di quello che un insegnamento strumentale più convenzionale riesce a produrre.

#### 4. La pedagogia di Willems.

Più che un metodo di educazione musicale, Edgar Willems ha lasciato una copiosa opera di riflessioni sulla pedagogia della musica. I suoi numerosi scritti dipingono una vasta gamma di possibili attuazioni delle pedagogie musicali attive. Il corpus delle sue opere può a buon diritto essere considerato come il fondamento teorico e pratico dell'educazione musicale attraverso il metodo attivo.

Sfogliando i titoli qui inseriti in bibliografia, il lettore troverà un affascinante universo dove maestro e allievi compiono le loro rivoluzioni attorno a

due astri principali: la musica e l'educazione. In queste opere, dove si fondono la pratica e la teoria dell'educazione, risiede la migliore sintesi filosofica delle pedagogie musicali attive. L'aspetto teorico è particolarmente delineato in *Les bases psychologiques de l'éducation musicale* [1987]; mentre la dimensione applicativa viene illustrata più diffusamente in *L'oreille musicale* [1940].

Peraltro, queste due opere del primo Willems (le cui edizioni originali risalgono rispettivamente al 1956 e al 1940) devono essere rilette alla luce di un pensiero che si è considerevolmente sviluppato nel corso del tempo, pur restando fedele alle intenzioni e alle definizioni fondamentali di partenza. Così, percorrendo la letteratura willemsiana, ci si troverà di fronte a un utile confronto tra i fini dell'educazione musicale e quelli di discipline tanto diverse come la musicoterapia, il jazz e la formazione virtuosistica.

Amoaku, W.

1971 *Orff Schulwerk in the African Tradition*, Schott, Mainz.

Bachmann, M.-L.

1985 *La rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par et pour la musique*, La Baconnière, Neuchâtel.

Brăiloiu, C.

1973 *Le rythme enfantin. Notions liminaires*, in Id., *Problèmes d'ethnomusicologie*, Minkoff, Genève, pp. 265-99 (trad. it. in *Folklore musicale*, vol. II, Bulzoni, Roma 1982).

Chailley, J.

1965-66 *Solmisation relative ou solfège absolu?*, in «L'Éducation musicale», n. 123, pp. 26-27; n. 125, p. 18.

1980 *Hauteur absolue et hauteur relative*, in *Divini cultus splendori Studia musicae sacrae necnon et musico-paedagogiae*, Lithens e Steinschulte, Roma, pp. 125-30.

1983 *La Solmisation Kodály, révélateur des problèmes de hauteur absolue et de hauteur relative dans les pays latins*, in «L'Éducation musicale», XL, n. 295, pp. 7-10; poi in *International Kodály Conference Budapest 1982*, Musica, Budapest 1986, pp. 200-4.

Comeau, G.

1995 *Comparaison de trois approches d'éducation musicale: Jaques-Dalcroze, Orff ou Kodály?*, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier.

Dauphin, C.

1980 *Le conte chanté haïtien comme lieu d'accumulation d'un savoir musical*, in «Yearbook of the International Folk Music Council», XII, pp. 77-83.

1988 *De l'influence de Jean-Jacques Rousseau sur l'évolution de la solmisation relative*, in «Bulletin of the International Kodály Society» (Budapest), n. 2, pp. 5-9.

1989a *L'impact de la solmisation hongroise sur le statut musicologique des théories de J.-J. Rousseau*, in *Musique baroque*, diretta da D. Paquette, Presses Universitaires de Lyon - Éditions À Cœur Joie, Lyon, pp. 169-81.

- 1989b Le Clavier bien sonné: une synthèse des théories de nomenclature du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle dans l'œuvre de J.-S. Bach, in «Bulletin of the International Kodály Society» (Budapest), n. 2, pp. 20-24.
- 1992 Rousseau, musicien des Lumières, Courtau, Montréal.
- Despins, J.-P. 1986 *Le cerveau et la musique*, Bourgois, Paris.
- Hegyí, E. 1975 *Solfege According to the Kodály-Concept*, Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, Kecskemét.
- 1984 *Stylistic Knowledge on the Basis of the Kodály-Concept*, Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, Kecskemét.
- Hickmann, H. 1956 *45 siècles de musique dans l'Égypte ancienne, à travers la sculpture, la peinture, l'instrument*, Richard-Masse, Paris.
- Jagues-Dalcroze, E. 1928 *The Child and the Pianoforte*, in «The Musical Quarterly», XIV, n. 2, pp. 203-15.
- 1965 *Le rythme, la musique et l'éducation*, Foetisch, Lausanne; 1<sup>a</sup> ed. 1920 (trad. it. *Ritmo, musica e educazione*, Hoepfl, Milano 1925; nuova ed. Eri, Torino 1986).
- 1981 *La musique et nous*, Starkine, Genève-Paris.
- Landis, B., e Carder, P. 1972 *The Eclectic Curriculum in American Music Education. Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff*, Music Educators National Conference, Washington.
- Ley, M. 1984 *Vers le conte musical: comptines et éducation rythmique*, Fuzeau, Paris.
- 1985 *La mise en scène du conte musical: event esbétique et thèmes d'ateliers*, Fuzeau, Paris.
- Martenot, M. 1981 *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*, Magnard, Paris (6<sup>a</sup> ed.).
- Martenot, M., e Caron, N. 1992 *Méthode de musique. Jeux musicaux Martenot* («Série disques et images»), 5 voll., illustrations di V. Clouët des Petruches, SIRS-Omnivox - BBC (France), Paris.
- Martin, F. 1965 *Emile Jaques-Dalcroze: l'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique*, La Baconnière, Neuchâtel.
- Orff, C., e Keetman, G. 1967 *Musique pour enfants*, Schott, Bruxelles-Paris (ed. it. elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, G. Piazza, *Orff-Schulwerk. Musica per bambini*, Savini Zerboni, Milano 1983).
- 1980 *John Cunpen. A Short Critical Biography*, Novello, Sevenoaks.

- Dauphin. Didattica della musica nel Novecento 803
- 1980 «Notation monogrammique», in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, a cura di S. Sadie, Macmillan, vol. XIII, London, p. 420.
- Ribière-Ravertât, J. 1967 *L'éducation musicale en Hongrie*, Leduc, Paris.
- 1974-81 *Un chemin pédagogique en passant par les chansons, 500 chansons folkloriques de langue française [...] pour servir de base à la méthode Kodály*, 4 voll., Leduc, Paris.
- 1997 *Developper les capacités d'écoute à l'école*, Presses-Universitaires de France, Paris.
- Rousseau, J.-J. 1980 *Emile ou De l'éducation*, in Id., *Œuvres complètes*, tomo IV, Gallimard, Paris («Bibliothèque de la Pléiade») (trad. it. *Emilio*, La Nuova Italia, Scandicci 1995).
- Szőnyi, E. 1974-78 *Musical Reading and Writing*, 2 voll., Boosey and Hawkes, London.
- 1976 *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Corvina, Budapest.
- Willemis, E. s.d. *La préparation musicale des tout-petits*, Foetisch, Lausanne (trad. it. *L'educazione musicale dei piccolissimi*, La Scuola, Brescia 1985, 4<sup>a</sup> ed.).
- 1940 *L'oreille musicale*, Pro-musica, Genève (trad. it. *L'orecchio musicale*, Zanichelli, Padova 1975).
- 1954 *Le rythme musical, étude psychologique*, Presses Universitaires de France, Paris (trad. it. *Il ritmo musicale, studio psicologico*, Sei, Torino 1966).
- 1968 *L'éducation musicale nouvelle*, Pro-Musica, Biemme (2<sup>a</sup> ed.).
- 1968 *Le jazz et l'oreille musicale: étude psychologique*, Pro-musica, Biemme (3<sup>a</sup> ed.).
- 1970 *La préparation auditive de l'enfant*, introduction di E. Jaques-Dalcroze, Pro-musica, Biemme, 3<sup>a</sup> ed. (trad. it. *La preparazione uditiva del fanciullo*, Zanichelli, Padova 1990, 4<sup>a</sup> ed.).
- 1976 *La culture auditive, les intervalles et les accords*, Pro-musica, Fribourg, 4<sup>a</sup> ed. (trad. it. *L'educazione all'ascolto. Gli intervalli e gli accordi*, Zanichelli, Padova 1989, 3<sup>a</sup> ed.).
- 1978 *Introduction à la musicothérapie*, Pro-musica, Fribourg (2<sup>a</sup> ed.).
- 1987 *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*, Pro-musica, Fribourg, 4<sup>a</sup> ed. (trad. it. *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, Pro-musica, Fribourg 1990, 4<sup>a</sup> ed.).
- Zemke, L. 1977 *The Kodály Concept. Its History, Philosophy and Development*, Foster Music, Champagn III.

ROSALBA DERIU

## Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale

Scarsa capacità di progettare l'educazione musicale in funzione dei reali bisogni cognitivi e affettivi dei soggetti cui essa si rivolge. Inattuale e inefficace la concezione della musica in termini esclusivamente tecnici, senza alcun collegamento con il contesto culturale cui, come ogni altra attività espressiva dell'uomo, essa fa riferimento. Peso eccessivo attribuito ai repertori colti o popolari, lontani dalle abitudini di ascolto e dai gusti musicali di bambini e adolescenti di oggi. Insufficiente considerazione per la dimensione creativa dell'esperienza musicale.

Si possono così sintetizzare le principali critiche mosse dall'attuale pedagogia musicale ai cosiddetti "metodi storici", dei quali peraltro essa non disconosce affatto il valore e i meriti, primo fra tutti quello di aver posto in rilievo gli aspetti percettivi e motori della musica; in questo, Kodály, Jaques-Dalcroze e Orff rappresentano ancora punti di riferimento fondamentali per la didattica musicale la quale, mentre da una parte prosegue nel solco tracciato dai padri dei metodi storici, dall'altra percorre oggi nuove strade, contraddistinte dall'attenzione per i soggetti dell'apprendimento e per le loro modalità di approccio all'esperienza musicale, dalla valorizzazione degli aspetti creativi caratteristici di ogni linguaggio espressivo e quindi anche della musica, dal confronto con i nuovi repertori affacciatisi sulla scena contemporanea, dalla riscoperta del contributo che la musica può dare alla definizione dell'identità personale.

1. *Comprendere la cultura musicale attuale.*

Pur nella diversità delle posizioni, la riflessione pedagogica concorda ormai sull'esigenza di porre al centro dell'insegnamento il soggetto che apprende e il suo vissuto, inteso non solo come insieme di conoscenze preesistenti alla scolarizzazione ma anche come strutture cognitive di cui egli si serve nella sua vita quotidiana. Gli studi di Piaget infatti hanno ampiamente dimostrato come il pensiero infantile, in ogni fase della sua evoluzione, rappresenti un'organizzazione strutturata e coerente, funzionale ai bisogni co-

gnitivi del bambino, un'organizzazione di cui ogni intervento educativo deve tener conto quando si propone di modificare le modalità con cui gli alunni si avvicinano al sapere e se ne appropriano.

L'insegnamento scolastico invece, con le caratteristiche di formalizzazione e astrattezza che le sono proprie, rischia di rappresentare qualcosa di "altro" rispetto all'esperienza cognitiva dei soggetti, un'ulteriore conoscenza che si aggiunge a quelle preesistenti ma senza modificare realmente le strutture cognitive proprie del soggetto, né il suo senso comune, cioè quell'insieme di conoscenze che guida la condotta nella vita quotidiana [cfr. ad esempio Olson 1979].

Già nel 1933 Dewey sosteneva la necessità di ancorare l'educazione all'esperienza e riformulava l'antinomia concreto/astratto nei termini familiari/estraneo proprio a partire dalla definizione di concreto come ciò che ha a che fare con la vita quotidiana. Nello stesso periodo in Francia Celestin ed Elise Freinet davano avvio al Movimento di Cooperazione Educativa che, dopo la seconda guerra mondiale, si diffonderà in gran parte dell'Europa, e non solo, con l'obiettivo di valorizzare il sapere posseduto dagli alunni e di consentire loro di appropriarsi di conoscenze utili alla concreta esperienza di vita e ai loro bisogni cognitivi e comunicativi [Freinet 1969].

Si è a lungo discusso se l'apprendimento debba configurarsi come acquisizione di un metodo di lavoro e di ricerca - il "metodo" dell'intelligenza proposto da Dewey [1933], cioè la capacità di pensare in modo produttivo, delimitando il problema, facendo delle ipotesi per la sua soluzione e verificandone la validità - o come acquisizione dei concetti fondamentali delle discipline nella tesi sostenuta da Bruner [1966] per il quale le idee portanti di una disciplina possono diventare elementi fondamentali della struttura cognitiva del soggetto che apprende consentendogli così un approccio complessivo ed economico al sapere. Di fatto pedagogisti e didatti condividono una concezione dell'insegnamento orientato non tanto alla trasmissione dei saperi (contenuti, nozioni, informazioni) quanto alla costruzione di consapevoli abilità, ovvero di comportamenti attraverso cui l'alunno mostra di saper utilizzare le acquisizioni. Al tradizionale concetto di "sapere" si è sostituito quello di competenza che collega saldamente sapere teorico e capacità operative. La competenza infatti costituisce una sorta di attrezzatura interiore che si forma nel confronto con precisi oggetti culturali ma è capace di applicarsi anche a oggetti diversi; essa dovrebbe dunque consentire all'individuo di operare autonomamente, in contesti differenti rispetto alla scuola sulla base delle informazioni apprese e delle abilità sviluppate.

L'importanza di sviluppare competenze utilizzabili anche in ambiti diversi da quelli scolastici è infatti un altro dei capisaldi della riflessione pedagogica più recente, la quale ha messo in evidenza come il sapere trasmesso dalla scuola debba rispondere ai bisogni cognitivi, sociali e affettivi dei destinatari dell'insegnamento che devono poter usare le conoscenze e le abi-

ti; il ruolo giocato dalla musica di consumo nella definizione dell'identità giovanile. Tale complessità pone in discussione l'abituale orizzonte di riferimento dell'educazione musicale, fondamentalmente incentrato sul repertorio classico-romantico e su quelli infrantili delle tradizioni popolari europee. Ma impone anche di studiare più a fondo la dimensione comunicativa del linguaggio musicale e le nuove funzioni che esso va assumendo nella cultura contemporanea. E ancora chiede di riconsiderare l'importanza educativa degli aspetti creativi della musica sulla base della convinzione che si possiede un linguaggio non solo quando se ne conosce la grammatica ma quando si è in grado di utilizzarlo ai propri fini espressivi.

## 2. La dimensione creativa

A partire dalla seconda metà del secolo scorso negli Stati Uniti si sviluppa un'intensa attività di studio e di ricerca sulla creatività, allo scopo di chiarire origini, modalità evolutive, legami con l'intelligenza e influenze sull'apprendimento e sul successo scolastico e professionale. Guilford, Cropley, Torrance e Bruner sono alcuni degli studiosi che maggiormente indagano il pensiero creativo in un periodo che vede la creatività trasformarsi da dimensione di ricerca circoscritta all'ambito scientifico a vera e propria questione sociale, politica e culturale con inevitabili ripercussioni sull'educazione e sulla scuola.

Nello stesso periodo anche la pedagogia della musica comincia a riflettere sul ruolo che le attività inventive possono assumere nel processo di apprendimento musicale, giungendo assai presto a definire la creatività (l'impulsione) come un momento provvisorio, l'arrangiamento, ecc.) come un momento importante dell'appropriazione della cultura musicale. Si comincia ad affermare infatti che la possibilità di sperimentare in prima persona gli elementi del linguaggio musicale consente un apprendimento profondo e significativo e, contemporaneamente, sviluppa le potenzialità espressive dell'allun- no che può dar forma ai contenuti emozionali del proprio mondo interiore. Si riprende così un'intuizione che era stata già di Jaques-Dalcroze e Orff ma che ora viene sviluppata e approfondita fino a fare dell'esperienza creativa un vero e proprio perno della formazione musicale.

Proposte didattiche per valorizzare appieno le capacità creative degli alunni e per renderle funzionali all'apprendimento vengono elaborate già a partire dagli anni Sessanta da più parti [si veda ad esempio la rassegna posta in Dalmonite e Jacoboni 1978]. Ciò che le accomuna è l'attenzione costante allo sperimentalismo della musica colta contemporanea che viene un fondamentele punto di riferimento, capace di dare legittimità anche sul piano musicale alle esperienze di didattica della creatività. In particolare la pedagogia musicale mostra interesse verso l'allargamento del concetto di

ita acquisite a scuola anche nella loro vita reale. Si è sottolineato come la progettazione degli interventi educativi, la formulazione degli obiettivi, dei contenuti e delle strategie didattiche non possa prescindere dal confronto con l'ambiente culturale all'interno del quale l'allunno verificherà l'efficacia degli strumenti culturali acquisiti nella scuola.

Sollecitata dal dibattito pedagogico generale anche l'educazione musicale ha dunque messo in discussione e sottoposto a verifica i propri ambiti d'intervento, le strategie, gli obiettivi e il concetto stesso di "sapere musicale" trasmesso dalla scuola. L'educazione musicale, sostiene Maurizio Dalcroze, deve ridefinirsi in funzione dei bisogni dei soggetti dell'apprendimento per i quali, all'interno dei processi della formazione generale, la musica non rappresenta «una dimensione di realizzazione tecnico-specifica, ma una delle componenti della cultura globale» [Della Casa 1985, p. 26]. Nel-

la scuola di base un individuo non musicista dovrebbe poter appropriarsi di conoscenze e di tecniche musicali (esecutive, analitiche, inventive, ecc.) utili al proprio sviluppo e alla propria crescita culturale, intesa come «potenziale di azione e interazione col mondo» [ibid.]. Si tratta dunque di definire quale competenza musicale costituisca il traguardo formativo dell'educazione musicale, ovvero quale insieme di conoscenze e di abilità debba essere posseduto dall'allunno al termine del suo percorso di apprendimento musicale. Sapere, saper fare, saper comunicare è la formulazione di Gino Stetsale. [1982], capire e produrre quella di Johanna Tafuri [1995]. In entrambi la competenza musicale si definisce come un insieme di abilità che riguardano la comunicazione e produzione rappresentativa, i due aspetti portanti dell'intervento educativo, mentre il sapere costituisce quell'insieme di conoscenze che rende possibile sia la pratica musicale sia la comprensione e la produzione della comunicazione musicale.

Per definire quali conoscenze, capacità e strumenti cognitivi siano realmente utili alla formazione dei soggetti non musicisti è in ogni caso necessario un confronto attento con l'ambiente esterno: l'analisi dello sfondo culturale nel quale vivono gli alunni rappresenta infatti un momento essenziale della programmazione educativa e, inevitabilmente, un'occasione per ripensare alcuni tradizionali presupposti dell'educazione musicale. Almeno tre sono le novità che caratterizzano il paesaggio sonoro odierno: la molteplicità di repertori (una pluralità di esperienze, diverse per genere, stile, provenienza geografica e storica, così intricate da rendere difficile il tentativo di delimitare chiaramente i confini di ciascuna), la varietà degli approcci e delle modalità di fruizione della musica, assai diversi da quelli proposti dalla musica colta e gli unici nei quali, in genere, si riconoscano gli insegnan-



sono proposto dalla musica contemporanea. In realtà l'attenzione ai materiali sonori faceva parte da tempo della pedagogia musicale del secolo: a Maria Montessori ed Edgar Willems, ad esempio, si deve la messa a punto di elaborati percorsi didattici incentrati su attività di ascolto, discriminazione e classificazione di suoni e rumori, i quali però vengono da loro considerati come un materiale semplicemente propedeutico all'esperienza musicale vera e propria. Alla fine degli anni Sessanta invece si produce un radicale cambiamento di prospettiva: si attribuisce una particolare importanza alla ricerca sonora sulla voce e sugli strumenti, all'esplorazione delle loro possibilità timbriche e delle tecniche di produzione utilizzabili, incoraggiando i comportamenti non convenzionali e le "scoperte" originali e trovando così una sostanziale affinità tra le produzioni infantili e i processi compositivi della musica contemporanea. François Delalande studia con attenzione il comportamento creativo infantile e le analogie che esso presenta con quello del musicista contemporaneo: per entrambi l'esplorazione del materiale sonoro costituisce il fondamentale punto di partenza. «Posto davanti a un corpo sonoro nuovo, il bambino, proprio come l'adulto, è spinto dalla curiosità di inventarne le possibilità» [Delalande 1993, p. 158].

L'approccio allo strumento o alla voce attraverso la ricerca delle sue possibilità sonore rappresenta per molti autori una tappa fondamentale dell'educazione musicale e in particolare di ogni percorso creativo; attraverso di esso infatti è possibile aggirare l'ostacolo rappresentato dall'insufficienza della strumentazione teorica e tecnica caratteristica degli allievi all'inizio del loro percorso formativo, poiché in questa fase essi sono manifestamente incapaci di comporre e improvvisare rispettando le regole del linguaggio tonale. Il confronto con l'esperienza musicale contemporanea suggerisce alla pedagogia musicale idee e spunti nuovi per affrontare e sviluppare il pensiero creativo e non solo per realizzarne una propedeutica. Lili Friedemann [1978] ritiene che la ricerca sonora sia il motore di ogni esperienza inventiva e la pone al centro dei suoi percorsi, mirati soprattutto a sviluppare le capacità improvvisative; per Werner Keller il "prender gusto" alla manipolazione del fatto sonoro nella sua globalità costituisce un momento essenziale della formazione musicale. Murray Schafer [1970] esplora le possibilità della voce, proponendo attività ispirate ai materiali più diversi: testi poetici, grafici, disegni, l'alfabeto...

L'invenzione di notazioni diverse da quella tradizionale e più aderenti ai nuovi prodotti è un altro dei tratti caratteristici che l'esperienza didattica di quegli anni condivide con la ricerca contemporanea: Georg Self [1967], Nils Hansen [1975] e Brian Dennis [1975] predispongono partiture "nuove" da realizzare utilizzando le sonorità sperimentate e invitano i ragazzi a inventare nuove scritture in grado di dar conto delle loro produzioni.

È da sottolineare inoltre come la riflessione pedagogica sulla creatività musicale trovi nell'attenzione ai processi costruttivi, cioè ai modi usati per

progettare la musica, un'ulteriore importante saldatura con l'esperienza contemporanea. A Keller [1978] si deve un'interessante riflessione sulle nuove "forme" sonore e sui modi con cui è possibile organizzare il brano musicale a partire da esse: egli propone criteri di analisi e di organizzazione del materiale sonoro diversi da quelli tradizionali, ormai del tutto inadeguati a definire i nuovi materiali sonori e le modalità della loro organizzazione. «Rullio», «corrente», «nuvola», ecc.; ripetizione, contrasto, trasformazione di una forma in un'altra: sono alcune delle proposte avanzate da Keller. Alla ricerca dei meccanismi costruttivi elementari Boris Porena dedica gran parte della sua lunga esperienza compositiva e didattica: concepire la musica come una delle forme di comunicazione gli suggerisce di cercare nella pratica musicale gli stessi processi logici fondamentali che sottostanno alle diverse attività comunicative [Porena 1979]. I criteri analitici elementari da lui individuati (identità, somiglianza, opposizione, addizione, integrazione, ecc.) costituiscono la base dell'attività compositiva, un'attività che egli apre a tutti.

In ambito inglese John Paynter e Peter Aston elaborano un metodo didattico che fa dell'attività creativa il proprio fulcro [Paynter 1992; Paynter e Aston 1979]: ogni nuova acquisizione, sia essa relativa alla grammatica del fatto sonoro o alle tecniche esecutive parte dalla sperimentazione concreta dei materiali sonori e delle loro modalità di combinazione. In seguito il confronto con i prodotti di altri compositori, quasi sempre contemporanei, viene a confermare il lavoro svolto, a correggerlo, a modificarlo, a spingerlo verso nuove realizzazioni. Nell'ipotesi di Paynter il repertorio codificato proposto all'ascolto risulta non tanto un modello impossibile da eguagliare e con il quale il confronto risulta sempre sproporzionato e tale da far ritenere le proprie produzioni poco più che "giochi" da bambini, ma un materiale la cui analisi è motivata e resa possibile dall'uso che in prima persona si è tentato di fare degli stessi meccanismi costruttivi.

Il legame fra attività di ascolto e invenzione è presente anche nell'esperienza francese più recente di Monique Frapat la quale, operando nella scuola materna, reputa fondamentale la costruzione di una cornice simbolica che motivi e dia senso all'attività musicale dei bambini [Frapat 1990]. A differenza delle proposte di Porena e di Paynter e Aston, incentrate fondamentalmente sull'aspetto sonoro dell'attività creativa, Frapat sottolinea la dimensione espressiva dell'invenzione infantile che, rispondendo a bisogni che sono cognitivi e affettivi insieme, si caratterizza per il suo essere saldamente ancorata all'esperienza simbolica. L'inizio della sua attività è dunque sempre rappresentato da uno spunto fantastico (una storia, una marionetta, una situazione, ecc.) che viene elaborato utilizzando le tecniche del linguaggio musicale conservando i suoi risvolti simbolici. L'accento posto sulla dimensione espressiva del linguaggio sonoro porta inevitabilmente Frapat a collegare strettamente l'attività musicale alle altre attività espressive: il movimento e l'immagine diventano così i corollari inseparabili della sua proposta didattica.

L'attenzione per gli spunti e i suggerimenti utili a sollecitare l'attività creativa caratterizza anche l'esperienza didattica di Gertrud Meyer-Denkmann [1978] che propone di partire sempre da situazioni extramusicali: si tratta di azioni, come mangiare e camminare o di eventi, naturali come la pioggia o artificiali come il traffico stradale. L'analisi delle sonorità presenti e dei movimenti a esse collegate fornisce così il materiale per l'invenzione musicale.

### 3. I nuovi repertori.

Kodaly aveva giustamente affermato che l'educazione musicale deve partire dai repertori familiari agli alunni; Orff aveva capito che il primo ap-

proccio alla musica doveva essere gratificante: il bambino doveva cioè essere messo in grado di produrre subito la sua musica, senza dover sottostare a lunghi apprendistati. I nuovi strumenti appositamente predisposti da lui stesso rappresentavano la sua più significativa intuizione didattica, in grado di mantenere nel tempo vitalità e interesse. Ma i repertori ideati per quegli strumenti (la cosiddetta "musica elementare"), costruiti su materiali folkloristici o supposti tali, mostrano, all'inizio del terzo millennio, la loro sostanziale inadeguatezza alla sensibilità musicale dei destinatari dell'educazione: Così come il repertorio popolare cui si era appoggiato Kodaly.

L'aculturazione musicale di questa fine secolo infatti si costruisce nell'interazione con materiali musicali che solo in parte provengono dai tradizionali repertori infantili, e che invece si rifanno alle eterogenee proposte di televisione e *mass media*: materiali colti dalla tradizione occidentale, più o meno rifunzionalizzati dalla pubblicità e da colonne sonore di ogni tipo, si mescolano alla musica di consumo e alle sonorità originali di altre culture musicali in un intricato insieme in cui diventa difficile distinguere nettamente generi e stili.

Gli stessi strumenti elaborati da Orff, sostanzialmente di tipo percussivo, si rifanno a culture i cui prodotti musicali, sempre più presenti nel nostro paesaggio sonoro, sono lontani dalle atmosfere tipiche della musica polare infantile europea cui Orff si richiama: maracas, tumbas, *woodblocks*, *balafon* non costituiscono più oggetti strani e un po' misteriosi per i quali è possibile inventarsi *ex novo* un repertorio, magari sul modello di quelli conosciuti, ma elementi del quotidiano di ciascuno, più o meno solidamente ancorati a *sound* da cui è difficile prescindere. Di qui la necessità di ripensare i repertori da eseguire su tali strumenti, repertori che, pur presentando i tratti della facilità e della gradualità richiesti da un percorso di apprendimento, devono comunque costituire materiali significativi, reali e riproducibili dagli alunni come familiari e attraenti.

Proposte interessanti in questa direzione sono giunte negli anni Set-

tanta dal gruppo di percussionisti *Les percussions de Sinsabourg*, che ha affiancato alla propria attività concertistica sia quella di stimolo alla costituzione di un repertorio originale per le percussioni sia un'intensa attività didattica: «Percustura», il metodo elaborato dal gruppo, è incentrato sullo sviluppo del senso ritmico e sull'acquisizione delle tecniche esecutive relative agli strumenti a percussione. Straordinariamente efficace, perché basata sulla pulsamento e quindi di immediata decifrazione, è la notazione ritmica ideata da Percustura che si avvale di brani tratti da un repertorio assai vasto, appositamente pensato per le percussioni, che abbraccia gran parte della produzione del mondo contemporaneo, dalla musica colta occidentale a quella etnica. Le musiche proprie di culture diverse da quella occidentale sono entrate nell'educazione musicale sulla scorta di due generi di motivazioni: da una parte hanno inciso le richieste poste alla scuola dalla pedagogia interculturale, la quale ha individuato nell'educazione alla diversità un obiettivo formativo imprescindibile in una società sempre più attraversata da massicci fenomeni di immigrazione. Dall'altra parte è risultata decisiva la forte penetrazione nella nostra cultura musicale di prodotti provenienti da altre culture: anche nei repertori della musica giovanile sono rintracciabili strumenti, modi e *sound* le cui origini sono spesso le stesse dei bambini del Terzo Mondo ospitati nelle nostre aule scolastiche. Il desiderio di avvicinare culture diverse si unisce così alla ricerca degli aspetti musicali assorbiti dal nostro mondo, in percorsi didattici che, soprattutto nella scuola di base, mirano a far avvicinare gli alunni alla diversità, generando in loro prima di tutto curiosità e simpatia, premesse indispensabili perché l'acquisizione delle conoscenze necessarie per collocare correttamente l'esperienza musicale nel proprio contesto di appartenenza si innesci su un atteggiamento culturalmente aperto e disponibile [Facci 1997].

Non manca chi fa notare come l'adozione di una tale prospettiva nasconda pericoli e rischi soprattutto all'interno di società in cui siano presenti delle minoranze: accostarsi a un repertorio musicale diverso da quello della propria cultura genera sicuramente negli individui facenti parte della cultura dominante disponibilità verso altre culture, ma gli appartenenti alle culture minoritarie rischiano, in questo confronto, di perdere i tratti distintivi delle proprie tradizioni musicali. David Sell [1994], analizzando lo scenario del suo paese, la Nuova Zelanda, mostra come la predisposizione di programmi educativi validi per tutti gli individui abitanti nel paese abbia avuto come conseguenze l'artemizzazione di alcuni tratti distintivi della tradizione musicale Maori la quale mal si concilia con le modalità di istruzione scolastica tipiche del sistema di trasmissione culturale occidentale. Rischiando, ammonisce Sell, di cancellare tradizioni musicali diverse da quella occidentale proprio perseguendo un orientamento che ingloba nell'educazione tutte le musiche del mondo, mentre nell'attuale situazione risulta urgente preservare l'integrità delle culture delle minoranze. Effettivamente

te, analizzando i programmi scolastici dell'Educazione musicale in vari paesi, ci si accorge come l'impianto educativo miri sostanzialmente a formare le conoscenze e le abilità musicali tipiche della cultura occidentale, aprendosi alle culture musicali "altre" solo per allargare l'ambito conoscitivo dello studente. Ad esempio negli Usa, probabilmente il più grande paese multirazziale, gli standard educativi per l'educazione musicale, e l'indicazione di «cosa ogni giovane americano dovrebbe conoscere e saper fare nelle discipline artistiche», citano le musiche di culture diverse solo nell'ambito degli obiettivi relativi alla «comprensione della musica in relazione alla storia e alla cultura» [Zambelli 1996]. Ci troviamo dunque di fronte a programmi la cui apertura interculturale è funzionale alla crescita degli alunni appartenenti alla cultura occidentale ma probabilmente pericolosa per l'identità culturale e personale dei membri di altre culture.

La riflessione sulle modalità di apprendimento musicale praticate in culture caratterizzate dalla trasmissione orale del sapere musicale ha portato in ogni caso a riconsiderare l'importanza, anche per la nostra tradizione culturale, dell'apprendimento per imitazione, un apprendimento cioè che si consolida attraverso la ripetizione: fra le proposte di materiali provenienti da culture musicali diverse da quella occidentale, grande attenzione è stata rivolta agli ostinati ritmico-melodici sovrapposti, caratteristici di tanta parte della musica africana, un materiale particolarmente interessante, utile e gratificante, proprio perché viene riconosciuto dagli alunni come "musica vera" e non come semplice esercitazione e perché, con la loro struttura ripetitiva, permettono un apprendimento graduale che si realizza all'interno di una situazione collettiva.

La musica giovanile, con i suoi miti e le sue contraddizioni, rappresenta un'altra grande sfida per l'educazione musicale di inizio millennio. Per quanto lontana dalla formazione e dalle abitudini di ascolto degli insegnanti, la musica di consumo costituisce un settore rilevante dell'esperienza quotidiana di bambini e ragazzi, per molti forse l'unico al di fuori della scuola. Varie ricerche hanno evidenziato come la musica di consumo sia per gli adolescenti un'esperienza con risvolti affettivi molto importanti [Baroni e Nanni 1989], che si afferma già intorno ai tredici-quattordici anni, come un luogo privilegiato per la definizione della propria identità: i gusti musicali espressi dai ragazzi e difesi con passione dagli attacchi di compagni e insegnanti costituiscono un modo per esprimere valori e credenze, ansie e difficoltà del presente, dubbi, ipotesi e speranze sul futuro. Più recenti osservazioni dei comportamenti infantili mostrano come l'età in cui ci si avvicina al mondo della musica popolare, abbandonando definitivamente quello delle canzoni per bambini, si stia ulteriormente abbassando: le canzoni cantate a otto-nove anni sono più o meno le stesse preferite dai preadolescenti, anche se rimangono differenti le modalità di fruizione e, soprattutto, di identificazione con gli idoli del momento.

Le strategie didattiche approntate per consentire ai ragazzi di operare su un repertorio a loro caro, accettando di farlo diventare oggetto di confronto, analisi e studio è realizzando nel contempo quegli apprendimenti richiesti dal curriculum, sono varie e le esperienze abbondantemente diffuse e ben documentate [si veda ad esempio Ferrari e Strobino 1994].

In sintesi la musica contemporanea, la musica etnica e la musica di consumo rappresentano oggi altrettante sfide che l'educazione musicale ha cercato di raccogliere in modi diversi. Ma poiché i repertori non sono un elemento della didattica che è possibile cambiare lasciando immutato tutto il resto, anche la scelta di avvicinare musiche nuove facendole entrare a buon diritto nella scuola ha messo in crisi le abituali strategie analitiche e alcuni consolidati strumenti concettuali, buoni per la musica di tradizione ma in difficoltà con i nuovi repertori: alla didattica spetta ora il compito, ad esempio, di ridefinire con chiarezza categorie efficaci per analizzare la voce e il *sound* della musica rock o quelle utili per compiere l'analisi formale di brani assolutamente lontani dalla nostra concezione di discorso musicale; più ancora dovrà ripensare seriamente, nella formazione di base, il ruolo della notazione, la quale mostra tutti i suoi limiti quando è usata allo scopo di decodificare non solo la musica contemporanea e quella etnica, ma anche la musica di consumo: succede infatti che i ragazzi scoprono con grande frustrazione che le loro canzoni preferite, assolutamente facili da riprodurre per imitazione, diventino praticamente illeggibili quando sono trascritte sulla carta.

#### 4. Interpretare la musica.

Una delle caratteristiche più interessanti e innovative della didattica musicale degli ultimi decenni è l'importanza riconosciuta alle attività di interpretazione intesa come capacità di collegare l'evento sonoro ai diversi contesti dell'esperienza umana.

In realtà far disegnare o inventare storie a partire dall'ascolto di un brano musicale rappresenta una prassi didattica ancora molto diffusa in parecchi paesi, soprattutto con i bambini più piccoli: la strategia didattica mira ad attirare l'attenzione dell'alunno permettendogli di associare al dato sonoro immagini di vario tipo, usando così le modalità del pensiero concreto a lui più proprie, ma senza ritenerle veramente utili alla comprensione del linguaggio musicale. Successivamente infatti si porta l'alunno ad abbandonare ogni forma di pensiero immaginativo e a concentrarsi sulla musica come puro gioco di forme sonore, da indagare usando esclusivamente la strumentazione tecnica tipica del linguaggio musicale. Dalla musica a programma proposta all'inizio del percorso formativo si passa progressivamente all'ascolto di musica pura, etichettando come infantili e ingenui le modalità dell'ascolto "immaginativo". In questa prospettiva infatti il pensiero

concreto viene ritenuto un passaggio obbligato dell'educazione, ma, in quanto fuorviante rispetto a una reale comprensione della musica, da abbandonare il prima possibile.

Questa impostazione è stata posta in discussione negli anni Settanta da studi provenienti da ambiti differenti, che hanno sostenuto la natura collettiva della musica e hanno proposto tecniche e metodi didattici per inserire le attività relative all'interpretazione all'interno dei percorsi educativi. Cino Stefani ha introdotto la prospettiva semiologica all'interno della pedagogia musicale; egli propone di indagare l'oggetto sonoro sia in quanto a espressione (cioè forma sonora) sia in quanto a contenuto (cioè quell'insieme di rimandi cui ogni espressione culturale da vita) allo scopo di capire i codici che collegano i due livelli.

Per la solidarietà (relativa e variabile) esistente fra Espressione e Contenuto, una Espressione si individua tanto meglio quanto più conosciamo i codici che gli danno senso [...]. Ne consegue che una pedagogia animazione equilibrata, mentre promuove l'esplorazione del materiale, nel contempo assumerà un secondo compito parallelo: favorire lo sviluppo delle capacità di correlazione semantiche, cioè il collegamento fra Espressioni e Contenuti il che comporta la conoscenza o l'invenzione di codici [Stefani 1977, p. 14].

Nella teoria proposta da Stefani l'evento musicale non rappresenta esclusivamente un problema tecnico, ma viene definito come un fatto culturale,

le partiture da un contesto umano di cui porta tutti i segni; la comprensione dell'opera musicale avviene dunque simultaneamente sia al livello della percezione delle strutture musicali sia al livello della ricerca di quegli aspetti dell'esperienza umana e culturale all'interno della quale l'opera è nata e viene fruita. In questa prospettiva l'attività di ascolto non coincide con l'individuazione di elementi sonori (l'intervallo, la cellula ritmica o melodica, gli accordi, ecc.), individuazione che pure rimane fondamentale per la comprensione del senso musicale, ma si lancia alla ricerca delle interazioni fra la musica e gli altri linguaggi, fra la musica e le diverse dimensioni dell'essere umano, fra la musica e la vita concreta, materiale o psichica che sia.

La riflessione di Maurizio Della Casa invece rivela una chiara ascendenza linguistica: egli infatti cerca di cogliere i tratti caratteristici della comunicazione sonora indagando il linguaggio musicale con gli strumenti di analisi approntati dalla linguistica. Conseguentemente egli pone al centro della sua proposta didattica il suono in quanto veicolo comunicativo e privilegiato le attività che prevedono il concorso di altri linguaggi [Della Casa 1974]. Mario Baroni, rifacendosi agli studi di Piaget sul pensiero simbolico infantile, riconduce le attività musicali all'interno della più generale esperienza espressiva [Baroni 1978]; egli predispone dei percorsi metodologici che mirano a sviluppare parallelamente le capacità comunicative e le acquisizioni tecnico-grammaticali, essendo queste ultime necessarie al bambino per esprimere il

suo vissuto simbolico e fantastico attraverso il linguaggio musicale. Il riferimento agli studi piagetiani contraddistingue anche la ricerca di François Delalande [1993] che considera la condotta simbolica uno dei tratti universali dell'esperienza musicale e, conseguentemente, uno dei capisaldi della formazione. In particolare l'osservazione del comportamento sonoro del bambino lo porta a sottolineare il ruolo del simbolismo cinestetico nell'invenzione musicale infantile, la quale, egli afferma, non è fondata su un realismo acustico ma piuttosto su una rappresentazione del movimento caratteristico dell'oggetto o della situazione evocata. Per questo Delalande ritiene che il gesto rappresenti un cardine essenziale fra suono ed espressione.

La riflessione sull'importanza della dimensione semantica della musica nella esperienza educativa è il dato che caratterizza e distingue la didattica musicale italiana: non è frequente infatti trovare in altri paesi un interesse analogo e una produzione teorica e pratica altrettanto abbondante e significativa. Infatti, pur nella diversità delle posizioni, la letteratura pedagogica italiana presenta su questo tema un numero consistente di studi e di elaborazioni didattiche ampiamente sperimentate e documentate. Ciò che accomuna le diverse proposte è il proposito di rendere consapevoli gli alunni delle convenzioni culturali in base alle quali si creano le associazioni fra eventi sonori e vissuto extra musicale: sinestesie, pratiche sociali, abitudini culturali, reazioni psico-organismiche, ecc. sono gli aspetti sui quali, di volta in volta, essi sono invitati a riflettere per comprendere il senso (o i sensi) del messaggio musicale e i meccanismi cognitivi e culturali che ne consentono l'interpretazione.

Va sottolineato come l'attenzione alla dimensione semantica della musica risponda all'esigenza di creare legami significativi fra l'esperienza musicale posta a scuola e quella vissuta quotidianamente, di collegare cioè istruzione ed educazione informale: al di fuori della scuola infatti l'attività di interpretazione del fatto musicale rappresenta una delle modalità di fruizione della musica più diffuse: bambini e ragazzi imparano assai presto, nel contatto con i prodotti musicali proposti dal *mass media*, che la musica contribuisce alla creazione di stati d'animo, comunica sensazioni ed evoca ambienti, partecipa alla narrazione filmica, anticipandola, chiarendola, concludendola, ecc.

Forrendo agli alunni gli strumenti cognitivi utili a conoscere e capire le convenzioni culturali che presiedono alla comunicazione musicale la scuola rende consapevole ed esplicita un'attività comunque presente (la quale, senza un intervento educativo mirato, rimarrebbe intuitiva) e contribuisce alla costruzione di una preparazione reale e non solo accademica.

##### 5. La riflessione sull'identità musicale.

Negli ultimi decenni la riflessione pedagogica ha posto l'accento sul ruolo dei fattori emotivi e affettivi nell'apprendimento [cfr. ad esempio Salz-

berger-Wittenberg, Williams Polacco e Osborne 1983]. In particolare la definizione di educazione come *relazione* ha portato al centro dell'attenzione pedagogica lo studio delle modalità con cui avviene l'interazione fra insegnante e studente all'interno del contesto relazionale più ampio rappresentato dal gruppo-classe e dalla scuola. Inoltre nuovi ambiti di ricerca sono stati aperti dalla riflessione sulla molteplicità delle intelligenze [Gardner 1983] e dall'indagine sui concetti di identità e di stile cognitivo che sembrano particolarmente importanti nello studio degli approcci individuali all'apprendimento e quindi nella definizione di modalità di insegnamento rispettose delle differenze individuali e capaci di sviluppare le potenzialità proprie di ciascuno studente.

In Italia anche la pedagogia musicale ha cominciato a occuparsi di questi temi cercando, in particolare, di mettere a fuoco il contributo che essa può offrire alla riflessione sul concetto di identità. L'ipotesi che va emergendo è che la musica, rappresentando una dimensione importante dell'esperienza umana, costituisca un tratto specifico della più generale identità personale: il suo radicamento nella sfera emozionale, il rapporto che essa intrattiene con il sistema di valori proprio dell'individuo, i forti legami esistenti fra gusti musicali e stile cognitivo, costituiscono alcuni degli aspetti che rendono plausibile tale ipotesi [Piatti 1994]. Sul ruolo che la scuola può assumere per aiutare gli studenti a scoprire, valorizzare e rafforzare la propria identità musicale si è dunque sviluppato un ampio dibattito che ha messo in risalto i diversi aspetti del concetto di identità musicale e del suo uso in ambito educativo.

La definizione più interessante di identità musicale si deve a Franca Ferrari, per la quale essa costituisce l'insieme dei vissuti, dei valori, dei gusti, delle condotte e delle capacità che ciascuno ha maturato relativamente alla musica e che in quanto tali fanno parte del suo bagaglio culturale, costituendo una parte della sua identità complessiva [Ferrari 1994]. In questa prospettiva la musica, lungi dal rappresentare un insieme di contenuti e di abilità, viene definita come un segmento della storia cognitiva, sociale e affettiva di ciascun individuo che può essere fatto emergere, valorizzato e consolidato attraverso la riflessione sulla propria esperienza musicale, sui propri gusti, sulle condotte preferite e sulle competenze possedute. I concetti più interessanti di questa prospettiva sono sicuramente quelli di competenza di base e di condotta, desunti rispettivamente da Stefani e da Delalande.

Secondo la teoria proposta da Gino Stefani ciascuno di noi è portatore di una competenza musicale, ha sviluppato cioè alcune abilità fondamentali ed è in grado di riflettere sull'esperienza musicale individuandone (anche senza saperli correttamente nominare) alcuni tratti pertinenti. Questa competenza di base è posseduta – sia pure a diversi livelli – da ciascuno e costituisce il punto di partenza di ogni successiva acquisizione [Stefani 1982]: prendere coscienza delle capacità del proprio orecchio o dell'estensione del-

la propria memoria melodica o ritmica, o ancora dei criteri utilizzati da ciascuno per segmentare un brano nelle sue parti costituenti, o dei collegamenti che si sanno operare fra il dato sonoro e l'ambiente culturale di appartenenza, ecc., sono le attività con le quali dovrebbe cominciare ogni itinerario di apprendimento rispettoso del vissuto e dell'identità dei soggetti coinvolti [Tafuri 1995]. Sono stati progettati e realizzati molti percorsi didattici incentrati sulla valorizzazione delle competenze già possedute dagli alunni, sull'attenzione verso i loro interessi e il loro mondo simbolico [cfr., ad esempio, Mazzoli 1997]; la loro analisi mostra chiaramente come l'apprendimento risulti più profondo e duraturo se gli alunni sono messi in grado di riflettere sulle loro conoscenze e abilità, all'interno di un contesto educativo accogliente e disponibile a seguire, e non solo a dirigere, gli itinerari attraverso cui essi costruiscono il proprio sapere.

Il secondo concetto centrale di questa prospettiva è quello di condotta musicale, elaborato da François Delalande sulla base della definizione piagetiana di condotta come comportamento messo in atto in funzione di una motivazione; le condotte musicali sono dunque i comportamenti attivati nei confronti dell'esperienza musicale – sia essa ascoltare, suonare o comporre – in funzione di una motivazione [Delalande 1993]. Egli individua tre fondamentali condotte – sensomotoria, simbolica, di regole – che rappresentano tratti universali dell'esperienza musicale, che ciascuno può ritrovare nella propria storia e nei propri comportamenti di fronte alla musica. Le esperienze didattiche realizzate sulla scorta della teoria di Delalande hanno mostrato l'utilità del concetto di condotta in ambito educativo: sollecitati a prendere coscienza dei propri modi di appropriazione della musica i soggetti scoprono aspetti della propria personalità (non solo musicale) difficilmente indagabili in altri modi [Ferrari 1991]. La condotta infatti, rappresentando il proprio personale modo di rapportarsi alla musica, costituisce un tratto caratteristico di ogni individualità. In questo senso essa appare come una sorta di declinazione musicale del concetto di stile cognitivo, uno degli ambiti di studio più recenti e affascinanti della ricerca psicologica e pedagogica.

Rimane aperta la questione relativa all'utilizzo del concetto di identità in ambito educativo: c'è chi sottolinea [Baroni 1995] che l'identità riposa sempre su un sistema più o meno implicito di valori; quindi nelle società complesse il riconoscimento e la valorizzazione dell'identità si accompagnano necessariamente al conflitto provocato dal legittimo desiderio di affermazione proprio di ogni identità. Se l'educazione si limitasse a confermare ogni identità mostrerebbe non solo una sostanziale ingenuità (come confermare infatti ogni identità all'interno di un gruppo-classe, in cui necessariamente convivono identità diverse?) ma rinuncerebbe anche a uno dei suoi compiti fondamentali, che è quello di problematizzare gusti e valori, più che avallarli *tout court*, proprio per avviare gli alunni alla complessità

in grado di agire in contesti educativi differenti (con gli anziani, i disabili, nei centri sociali, dentro le carceri e gli ospedali, ecc.) pone all'educazione musicale problemi analoghi: in questi casi infatti non si tratta di mettere a punto percorsi didattici mirati all'acquisizione di tecniche o allo sviluppo di abilità, ma di rafforzare, attraverso l'esperienza musicale, l'identità dei soggetti con cui si opera, assecondando e facilitando le trasformazioni possibili e auspicabili [Vitali 1991].

Le esperienze realizzate in questo campo, per quanto suggestive, sono ancora frammentarie e prive di quell'organicità teorica e operativa che ne consentirebbe la generalizzazione; tuttavia è indubbio che questo settore rappresenti uno degli ambiti di ricerca e di intervento dell'educazione musicale del futuro.

- Baroni, M.  
1978 *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, Guaraldi, Firenze (nuova ed. Edt, Torino 1997).
- 1995 *Identità musicali? Perplexità, dubbi, precisazioni, divagazioni e altro*, in M. Prati (a cura di), *Io-tu-noi in musica. Identità e diversità*, Pro Civitate Christiana, Assisi, pp. 93-101.
- Baroni, M., e Nanni, F.  
1989 *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass media*, Clueb, Bologna.
- Bruner, J. S.  
1966 *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge Mass. (trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967).
- Dalmonte, R., e Jacoboni, M. P.  
1978 (a cura di), *Proposte di musica creativa nella scuola*, Zanichelli, Bologna.
- Delalande, F.  
1993 *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna.
- Della Casa, M.  
1974 *La comunicazione musicale e l'educazione*, La scuola, Brescia.
- 1985 *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna.
- Dennis, B.  
1975 *Projects in Sound*, Universal Edition, London.
- Dewey, J.  
1933 *How we Think*, Heath, Boston (trad. it. *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961).
- Facci, S.  
1997 *Capre, flauti e re: musica e confronto culturale a scuola*, in collaborazione con A. Colaninzi e E. Treglia, Edt, Torino.

sociale e fornire loro strumenti per ottenere rispetto per la propria identità, imparando contemporaneamente a rispettare quella altrui. Dunque l'attività educativa incentrata sull'identità dovrebbe essere capace di affrontare anche le problematiche legate alla gestione del conflitto connessa all'intercontro/scontro di diverse identità.

Una risposta implicita a queste obiezioni viene dalle proposte della Ferrari sull'uso didattico di condotte: se le diverse condotte preferite da ciascuno sono, a turno, proposte a tutta la classe, ognuno ha modo di osservare e analizzare l'oggetto musicale da una prospettiva diversa da quella che adotterebbe spontaneamente: in questo modo ogni esperienza d'ascolto o di produzione diventa un modo per confrontarsi con i punti di vista altrui, sviluppando l'abitudine all'ascolto degli altri e contemporaneamente, rappresentando lo spunto per allargare e far progredire la competenza dei ragazzi: l'adozione della condotta motoria infatti sollecita l'approfondimento degli aspetti ritmico-motori della musica mentre l'adozione della condotta simbolica avvia l'indagine sulla dimensione semantica del linguaggio musicale e l'assunzione della condotta di regole porta ad analizzare la sua struttura. Si tratta di momenti fondamentali di un'attività didattica che mentre valorizza il sapere e le competenze proprie di ciascuno contribuisce anche ad ampliare le conoscenze e le abilità di tutto il gruppo-classe, insegnando a relativizzare le proprie idee nel confronto con quelle dei compagni.

#### 6. Musica e integrazione sociale

La riflessione sulla musica come strumento di comunicazione, avviata in Italia negli anni Settanta e approfondita nel periodo successivo, ha portato ulteriormente a considerare le possibilità comunicative della musica come una risorsa nelle situazioni educative in cui siano presenti disagi umani, sociali e culturali. Si tende cioè a sottolineare la dimensione relazionale della musica, ovvero la sua capacità di facilitare la costruzione di relazioni umane positive. Se si considera che nella scuola italiana i bambini portatori di handicap sono inseriti nelle classi di normodotati si capisce facilmente come l'educazione musicale abbia cominciato a riflettere sulle modalità con cui la musica può favorire l'integrazione. L'ipotesi non è ovviamente quella di predisporre interventi di musicoterapia, per i quali sono necessari competenze e contesti del tutto differenti da quelli scolastici, quanto piuttosto di costruire situazioni educative che consentano di esprimere le proprie potenzialità musicali all'interno di percorsi didattici collettivi, strutturati in modo da permettere a ognuno di realizzare degli apprendimenti commisurati alle proprie possibilità e nello stesso tempo di acquisire un atteggiamento aperto e disponibile nei confronti della diversità.

Anche la richiesta sempre più diffusa sul territorio di operatori musicali

- Ferrari, F.  
 1991 *Ascoltando*, in C. Delfrati e J. Tafuri (a cura di), *Scoprire la musica*, Ricordi, Milano, pp. 78-100.  
 1994 *Ripartire dall'identità musicale*, in Piatti 1994, pp. 131-45.
- Ferrari, F., e Strobino, E.  
 1994 (a cura di), *Imparerock? A scuola con la popular music*, «Quaderni della SIEM», n. 6, Ricordi, Milano.
- Frapat, M.  
 1990 *L'invention musicale en maternelle*, CRDP, Versailles (trad. it. *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 1994).
- Freinet, E.  
 1969 *Naissance d'une pédagogie populaire*, Librairie François Maspero, Paris (trad. it. *Nascita di una pedagogia popolare*, Editori Riuniti, Roma 1973).
- Friedemann, L.  
 1978 *Improvvisazione collettiva*, in Dalmonte e Jacoboni 1978, pp. 180-92.
- Gardner, H.  
 1983 *Frames of Minds. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987).
- Hansen, N.  
 1975 *Kreativitat im Musikunterricht*, Universal Edition, Wien (trad. it. *Creatività ed educazione musicale*, Suvini Zerboni, Milano 1984).
- Keller, W.  
 1973 *Les percussions de Strasbourg. Percustra*, Leduc, Paris.  
 1978 *Ludi Musici*, in Dalmonte e Jacoboni 1978, pp. 115-26.
- Mazzoli, F.  
 1997 (a cura di), *Musica per gioco. Educazione musicale e progetto*, Edt, Torino.
- Meyer-Denkman, G.  
 1978 *Modelli di esperimenti sonori e tentativi di costruzione formale. Azioni sperimentali*, in Dalmonte e Jacoboni 1978, pp. 45-54.
- Murray Schafer, R.  
 1970 *When Words Sing*, Beradol Music, Scarborough Ont. (Universal Edition, London 1979).
- Olson, D. R.  
 1979 *Linguaggi, media e processi educativi*, Loescher, Torino.
- Paynter, J.  
 1992 *Sound and Structure*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Suono e struttura*, a cura di G. Guardabasso, Edt, Torino 1996).
- Paynter, J., e Aston, P.  
 1979 *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge University Press (trad. it. *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, Eri, Torino 1980).
- Piatti, M.  
 1994 (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna.

- Porena, B.  
 1979 *La composizione musicale: uno strumento della pratica culturale di base nella scuola e nel territorio*, Altrarea, Treviso.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco, G., e Osborne, E.  
 1983 *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, Routledge and Kegan Paul, London (trad. it. *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e apprendimento*, Liguori, Napoli 1987).
- Self, G.  
 1967 *New Sounds in Class*, Universal Edition, London (trad. it. *Alla scoperta di nuovi mondi sonori*, Suvini Zerboni, Milano 1983).
- Sell, D.  
 1994 *Educazione musicale interculturale: ipotesi e pericoli*, in «Musica Domani», n. 90, pp. 6-8.
- Stefani, G.  
 1977 *Insegnare la musica*, Guaraldi, Firenze.  
 1982 *La competenza musicale*, Clueb, Bologna.
- Tafuri, J.  
 1995 *L'educazione musicale: teorie, metodi, pratiche*, Edt, Torino.
- Vitali, M.  
 1991 *Verso un'operatività musicale di base*, Cappelli, Bologna.
- Zambelli, D.  
 1996 *Gli standard per l'educazione musicale nelle scuole degli Stati Uniti d'America*, in «Musica Domani», n. 101, pp. 3-10.





## VIII • ORFF-SCHULWERK COME ANTROPOLOGIA DELLA MUSICA

Andrea Sangiorgio

*Le mie domande di partenza: quale griglia di osservazione utilizzerebbe un antropologo della musica per descrivere una "lezione Orff"? Che tipo di "tribu musicale" siamo noi? Qual è la cultura (musicale) che voglio costruire in classe con i miei gruppi? Qual è il bambino/l'uomo musicale che ho in mente?*

Nel 1973 John Blacking affermava che «l'etnomusicologia è in grado di provocare una rivoluzione nel mondo della musica e dell'educazione musicale, purché sviluppi fino in fondo le implicazioni delle sue scoperte e si costituisca come metodo, e non soltanto come campo, di studi» (Blacking 1986, p. 28). Oggi l'etnomusicologia – e più ancora l'antropologia della musica<sup>1</sup> – non si limita alla ricerca su alcune specifiche musicali, ma allarga la propria indagine all'analisi degli aspetti culturali, sociali, comportamentali e psicologici del fare musica. La sua riflessione è centrata sul "come è musicale l'uomo" e prende in considerazione l'intero insieme di fattori che caratterizzano la musicalità umana, ben al di là dei soli aspetti musicologici.

Una tale prospettiva antropologica, applicata all'educazione musicale, può essere utile a ridefinirne le finalità, i contenuti e le procedure. L'ambito cui si fa qui riferimento è l'approccio Orff-Schulwerk, uno dei filoni principali dell'educazione musicale di base, attestato almeno fin dagli anni Cinquanta e riconosciuto a livello internazionale come un approccio attivo e creativo al fare musica. I tratti principali di questa concezione pedagogico-musicale sono l'unità di musica-movimento-parola,

<sup>1</sup> I due termini – etnomusicologia e antropologia della musica – possono essere qui considerati equivalenti. L'antropologia della musica ha per definizione un focus prevalente sulla musica come espressione culturale (e non solo come prodotto sonoro).

l'uso dello strumentario, il rilievo dato all'improvvisazione e ai processi produttivi, il coinvolgimento globale della persona, l'apprendimento con e attraverso il gruppo.

L'Orff-Schulwerk, per genesi storica e per struttura costitutiva, è molto vicino a una concezione della musica e dell'educazione musicale di ispirazione antropologica. Se ne propone qui una lettura basata sulle coordinate fondamentali della ricerca antropologico-musicale, prendendo a riferimento il modello elaborato da Alan P. Merriam (1983). La prospettiva etnomusicologica, attenta sia ai *testi* che ai *contesti*, permette infatti di cogliere la ricchezza di questa metodologia non solo a livello di contenuti, ma anche a livello di processi e di concetti di fondo. È questa multi-dimensionalità dello sguardo antropologico su quanto avviene nella comunità di apprendimento che consente di apprezzare globalmente l'esperienza musicale nello Schulwerk.

### ANTROPOLOGIA DELLA MUSICA ED EDUCAZIONE MUSICALE

All'inizio del Novecento prese avvio in Germania la *musicologia comparata*: la cosiddetta Scuola di Berlino – Curt Sachs e altri – trasponendo in ambito culturale le teorie evoluzioniste darwiniane concepiva la musica nelle sue varie forme come il risultato di un processo di sviluppo che dagli stadi primordiali aveva raggiunto il suo culmine nella musica colta europea. L'obiettivo della comparazione fra gli stili musicali era quello di identificarne i tratti distintivi e di cogliere gli *universalia* che stanno a fondamento della molteplicità di espressioni rinvenibili nel mondo. La *vergleichende Musikwissenschaft* ha avuto il merito di restituire piena dignità alle "musiche primitive", proponendo metodi innovativi di analisi dei dati sonori e fornendo una prima classificazione sistematica degli strumenti musicali.

A partire dagli anni Cinquanta la disciplina si ridefinì come *etnomusicologia*, orientando il proprio interesse verso gli aspetti etnologici e lo studio sul campo di molte culture musicali fino ad allora mai direttamente indagate. Oggetto di ricerca dell'etnomusicologia sono diventate oggi tutte le culture e le pratiche musicali, dalle culture extraeuropee al folklore, dai fenomeni musicali delle società contemporanee fino alla stessa musica occidentale colta.

A partire dagli anni Sessanta si è profilata in ambito etnomusicologico la corrente antropologico-musicale, che punta la propria attenzione, al di

geniale pedagogo, ma non da un teorico dell'educazione o da un esperto di metodologie didattiche. Poiché non è stato mai concepito come curriculum per un particolare gruppo o età standard, a oggi è un modello testato nel tempo, ma che rimane aperto» (Haselbach 1993, p. 10):

Questa costitutiva apertura, che permette all'idea di essere interpretata da ciascuno secondo la propria cultura, rende difficile una sua definizione univoca: l'Orff-Schulwerk non è un metodo, nel senso stretto del termine, ma un approccio metodologico e, ancor più, una concezione pedagogica, cioè un insieme di principi da realizzare in molte possibili forme. Non ci sono "manuali", ma tutt'al più pubblicazioni di riferimento: non ci sono "opere", ma modelli da parafarsare; e non c'è neanche un "caposcuola" che abbia rigidamente e compiutamente definito la materia - anzi, dicendo «le teorie di Orff» in realtà si può solo intendere il fatto che Orff abbia sempre sottolineato l'apertura della concezione» (Regner 1993, p. 7).

La vitalità dello Schulwerk sta nella sua capacità di evolvere mantenendo il riferimento costante ai fondamenti antropologici della musicalità umana. L'Orff-Schulwerk è, oggi, l'insieme non concluso dei contributi di tanti educatori, un *work in progress*, una rete dinamica e diversificata di esperienze sorte da un'idea comune, di cui Orff fu iniziatore.

### Una griglia di osservazione antropologico-musicale

Ogni gruppo di apprendimento costituisce un gruppo culturale e può essere osservato, quindi, secondo una prospettiva antropologica, oltre che pedagogica. Sulla base di questa premessa, si analizza il fare musica di un "gruppo culturale Orff-Schulwerk" in un'ottica antropologico-musicale che ne sappia cogliere tutta la ricchezza di significati, da quelli stretta-mente musicali (il *testo*) a quelli più ampiamente culturali (il *contesto*). In altri termini, si vuole evidenziare quali siano i prodotti sonori, le concezioni soggiacenti, i vissuti e le diverse forme di comportamento di questa "tribu": Questi aspetti vengono qui presentati sulla falsariga del modello di ricerca di A. Merriam (cit., p. 50).

- I livelli di analisi, nell'ordine, sono:  
• gli usi: i contesti e gli attori (chi, che cosa, come, quando, dove)

<sup>2</sup> Le traduzioni dall'inglese o dal tedesco sono mie.

la dello studio dei sistemi musicali, sulla musica come esperienza culturale. Questa prospettiva assume qui particolare valore in ragione del suo possibile apporto all'educazione musicale e alla formazione degli educatori.

### Per una prospettiva interculturale in educazione musicale

L'etnomusicologia afferma oggi con forza che la musica *non* è un linguaggio universale. La rete di significati che una determinata pratica musicale suscita in una persona appartenente allo stesso gruppo culturale da cui quella musica proviene non è necessariamente la stessa di altre persone, estranee a quel contesto. Malgrado ciò, l'ambiguità semantica della musica consente di sollecitare la sensibilità estetica ed emotiva di individui diversi e di attivare comunque dei processi di costruzione di senso, costituendosi come un possibile «ponte tra i popoli» (Adamo 2001, p. 23). Pur entro certi limiti, la musica accomuna.

Le strategie operative di una educazione musicale che abbia una finalità interculturale possono essere sinteticamente esposte come segue:

- usare musiche tratte da una pluralità di culture, a livello sia di ascolti sia di imitazione e reinvenzione dei materiali, con l'obiettivo di cogliere la logica costruttiva e ampliare l'orizzonte musicale degli allievi
- utilizzare forme di trasmissione del sapere e modalità di apprendimento desunte dalle pratiche di altre culture: orale, improvvisazione, commissione di diversi media espressivi, ecc.
- promuovere lo sviluppo delle identità musicali individuali e collettive, centrando l'azione educativa sul rapporto che intercorre tra la musica e la persona

### EDUCAZIONE ELEMENTARE ALLA MUSICA E ALLA DANZA SECONDO L'ORFF-SCHULWERK: UNA LETTURA ANTROPOLOGICO-MUSICALE

#### Il carattere di apertura dell'Orff-Schulwerk

I fondamenti teorici - storico-musicali, antropologico-culturali, psicologici, pedagogici, didattico-metodologici - dello Schulwerk non si sono costituiti come una costruzione consapevole da parte di Carl Orff. L'Orff-Schulwerk fu disegnato da un artista e, nella sua intuizione,

- i concetti: la visione dell'uomo/del bambino; il talento e la competenza musicale; il concetto di musica: la musica elementare
- il suono/prodotto: le forme e le tipologie di "musiche e danze Orff-Schulwerk"; i limiti e i criteri delle applicazioni interculturali
- i comportamenti: le diverse modalità di apprendimento, il rapporto oralità/scrittura, il gioco, l'interazione nel gruppo, l'improvvisazione e la creatività, l'integrazione di linguaggi
- i processi psicologici
- le funzioni della musica: i significati sociali, culturali e antropologici del fare musica
- la figura dell'insegnante come agente attivo di cultura

### Usi

La concezione Orff-Schulwerk è realizzabile in diversi contesti e con destinatari di diverse età, in ambito scolastico ed extrascolastico, in ambito sociale e terapeutico, in ambito artistico.

### Concetti

#### La visione dell'uomo

È essenziale esplicitare i fondamenti teorici, i paradigmi e la visione dell'uomo (del bambino, del disabile) che sono alla base dello Schulwerk. In estrema sintesi si può affermare che da un punto di vista pedagogico l'approccio orffiano si pone sulla linea che va da Pestalozzi, a Fröbel, alle scuole attive – Montessori compresa – e a tutta la pedagogia attiva del Novecento<sup>3</sup>. Nell'ambito della psicologia i fondamenti dello Schulwerk possono essere ricondotti al filone della psicologia della Gestalt e della psicologia umanistica, fino alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner e, ultimamente, alla teoria del flow di Csikszentmihályi.

I punti essenziali della visione dell'essere umano nello Schulwerk possono essere così formulati:

- l'essere umano è più della somma delle sue parti. Ogni persona viene considerata come unità indissolubile di corporeità, affettività e cogni-

<sup>3</sup> Cfr. Jungmair 1992.

tività. Lo Schulwerk può essere definito olistico<sup>4</sup>, perché si rivolge alla totalità della persona e delle sue dimensioni antropologiche

- l'esistenza umana si realizza attraverso le relazioni interpersonali. L'uomo è un essere eminentemente sociale, che vive nel rapporto con gli altri
- l'uomo è cosciente di sé, è libero e responsabile. Al centro dell'attenzione sono l'unicità dell'esperienza soggettiva e la crescita come costruzione di significati rilevanti per il soggetto
- l'uomo è creativo e in divenire. Ogni persona è in grado di scoprire e sviluppare il proprio potenziale creativo

### Talento e competenza musicale

La musica è di tutti e per tutti. Ciascuno può esprimersi attraverso la musica e la danza al proprio livello. Attraverso una adeguata differenziazione e individualizzazione delle consegne ciascun membro del gruppo può essere integrato fruttuosamente nel processo di apprendimento.

### Si Il concetto di musica: la musica elementare

L'Orff-Schulwerk è caratterizzato da una straordinaria ampiezza di vedute su ciò che può essere considerato "musica". Riguardo alla musica come oggetto sonoro, i referenti possibili sono molteplici: non una musica, ma le musiche, tutte.

Uno dei concetti portanti dell'approccio Orff-Schulwerk è quello di "musica elementare": «quando Carl Orff parlava della "idea dello Schulwerk" intendeva "l'elementare"» (Regner cit., p. 9). Orff mutuò il concetto di "musica primitiva" dalla musicologia comparata del suo tempo – essenzialmente da Curt Sachs<sup>5</sup> – e lo sostituì successivamente con il termine "elementare". Le fonti della musica primitiva/elementare

<sup>4</sup> Si può tradurre così il termine tedesco *ganzheitlich*. Come sinonimi si potrebbero utilizzare anche i termini "globale" o "integrale". La nozione di *Ganzheitlichkeit* proviene dall'ambito della *Gestaltpsychologie*.

<sup>5</sup> Si può considerare Curt Sachs come il principale referente teorico per la nuova idea di educazione alla musica e alla danza che Orff andava sperimentando nella Güntherschule negli anni Venti: «un aiuto, un amico, un consigliere», lo definì Orff più tardi (1976, p. 15), «uno dei mentori che stanno all'origine dello Schulwerk» (Orff 1964, p. 174). Fu Sachs già nel 1924 a dischiudere a Orff il vasto orizzonte di culture e tradizioni musicali in cui la musica, in particolar modo l'uso degli strumenti a percussione, era strettamente legata alla pratica della danza.

### Suono/Prodotto

#### Inter- e trans-culturalità dell'Orff-Schulwerk

Lo Schulwerk trae ispirazione dalla antica concezione greca della "musiké", ossia l'unità di musica, movimento e linguaggio, che sembra essere una costante antropologica dell'espressione umana, indipendentemente dall'ambiente culturale, dall'epoca storica, dall'età o dallo stadio evolutivo del singolo individuo. Sia la psicologia dello sviluppo sia la ricerca etnomusicologica hanno largamente confermato le iniziali intuizioni di Orff.

Si possono suddividere i "prodotti Orff-Schulwerk" in una serie di categorie, da pensarsi in costante accostamento e fusione:

- movimento: giochi di movimento; danze strutturate; movimento creativo; body percussion
- voce: voce infornale (timbro, onomatopoe); voce parlata (filastrocche, testi, chants); voce cantata (melodie, canti); connessioni voce-movimento; voce come strumento di alfabetizzazione (paterni tonali e ritmici, sistemi di sillabe)<sup>9</sup>
- uso degli strumenti: sonorizzazioni e giochi sul timbro; ostinati ritmico-melodici; integrazioni di movimento, voce e azione strumentale. Gli strumenti utilizzati sono in primo luogo gli strumenti a percussione (il cosiddetto strumentario Orff), liberamente integrabili con altri strumenti

- forme integrate di diversi linguaggi: musica, danza e arti figurative, teatro-musica elementare, connessioni di vario tipo con altri ambiti disciplinari

È importante rilevare che, proprio attraverso le sollecitazioni di Orff a tornare alle fonti della propria tradizione culturale-musicale, in molti paesi lo Schulwerk ha contribuito attivamente alla indagine e alla diffusione del patrimonio folklorico – in particolare per l'infanzia – e alla raccolta di giochi, testi, canti e danze. Nato storicamente in Germania, lo Schulwerk, grazie alla sua costitutiva apertura e all'esperienza "elementare" che offre, è stato in grado di assumere nuove forme attraverso altre

<sup>9</sup> Per gli aspetti cognitivi e i processi di alfabetizzazione musicale la *Music Learning Theory* di Edwin Gordon costruisce oggi per me il principale – ma non unico – riferimento. La mia ricerca degli ultimi anni verte sulle possibilità di integrazione di questa prospettiva nel quadro della più ampia concezione schulwerkiana dell'educazione musicale elementare.

sono da cercare, secondo Orff, nelle tradizioni musicali extraeuropee, nella musica popolare europea, così come nella musica dei bambini, in noi stessi e nel nostro potenziale espressivo e creativo, tutto da realizzare. L'interesse per le *musiche altre*, e quindi, implicitamente, il principio della ricerca del nuovo e l'attitudine a espandere il proprio panorama di riferimento, sono connotati all'Orff-Schulwerk fin dalle sue origini.

L'elementare e fusione di diversi linguaggi – musica/movimento/parola, ma anche altri ambiti espressivo-comunicativi – espliciti nel loro fenomeno basilari; è un processo attivo che comprende l'interiorizzazione e la rielaborazione di materiali ed esperienze. «Vogliamo definire la musica elementare come la realizzazione di una originaria e centrale potenzialità musicale che è in ogni persona» (Keller 1980, p. 18). La concezione di Orff, e successivamente di tutta la tradizione Orff-Schulwerk, è quella di una musica che si potrebbe definire "trans-culturale" e "trans-storica", perché affonda le sue radici nella immediata musicalità della persona.

Così Hermann Regner: «La musica elementare è strettamente connessa al movimento, alla danza e alla parola, nasce dall'improvvisazione, richiede una partecipazione attiva e non è legata a una epoca o a uno specifico contesto culturale. L'aggettivo "elementare" indica una prassi estetica che è già presente nel bambino, può essere riattivata in qualsiasi momento e nell'adulto disponibile e, in ultima analisi, fa riferimento a costanti inter-culturali, antropologicamente fondate, della espressività umana».

Da un punto di vista metodologico-didattico, quindi, non è tanto quale materiale si scelga a essere importato, ma la possibilità di costruire esperienze fondanti a partire da quel materiale. Si definisce "elementarizzazione" quella operazione di riduzione didattica che non costituisce una semplificazione, bensì una proposizione del materiale in termini di scoperta, sperimentazione, problematizzazione. "Elementarizzare" una certa musica comporta un processo di "vitalizzazione" del materiale in situazioni aperte e in divenire, nelle quali il focus è sull'attivazione delle risorse, dell'immaginazione e della adesione emotiva degli allievi.

<sup>6</sup> Cf. Orff 1931-32 in Kugler 2002, p. 177.

<sup>7</sup> In *ibid.*, p. 285.

<sup>8</sup> Jungmaier *cit.*, p. 219 sgg.

culture e altre prospettive sull'esperienza della musica. «In ciascuna delle sue fasi lo *Schulwerk* ha sempre voluto offrire stimoli per l'autonoma rielaborazione; cosicché esso non è mai risolto e concluso, ma è sempre in evoluzione, in divenire, nel flusso» (Orff 1964, p. 13).

Nonostante la grande versatilità dell'Orff, è bene precisare alcuni limiti e criteri per la sua applicabilità inter- o trans-culturale e, più in generale, riguardo all'uso di materiali di altre tradizioni musicali. I problemi principali riguardano:

- l'inevitabile decontestualizzazione di una musica "altra", sottratta al suo ambito originario e adattata in ambito educativo
- il grado di bi-musicalità e di competenza linguistico-musicale necessari all'insegnante per trattare con competenza materiali estranei alla propria cultura
- la congruenza del processo di elementarizzazione, che, pur operando una riduzione didattica, dovrebbe mantenere vivi gli elementi essenziali del materiale originario
- l'utilizzo di tecniche di manipolazione, ad esempio procedimenti improvvisativi, che nelle "musiche primitive" possono richiedere un alto grado di padronanza (non ogni musica è facilmente "elementarizzabile")

Fatte salve queste considerazioni, il fulcro della questione sta nella consapevolezza dell'insegnante: sta all'insegnante decidere in che maniera rapportarsi con i "materiali etnici" e dove situarsi sul *continuum* di possibilità che vanno dalla esecuzione filologica alla totale ridefinizione dei materiali. Ogni insegnante è responsabilmente libero di strutturare i propri programmi in modo coerente agli obiettivi educativi che si prefigge.

## Comportamenti

### Forme dell'apprendimento

L'Orff-Schulwerk si presenta come approccio didattico particolarmente flessibile proprio grazie alla ricchezza e all'equilibrio di una pluralità di comportamenti attraverso i quali si concretizza una concezione olistica del fare musica.

Nell'Orff-Schulwerk l'apprendimento è di volta in volta trasmissione/acquisizione o costruzione del sapere; è sia apprendimento attraverso il corpo, i sensi, la percezione, sia apprendimento di concetti, mentale,

riflessivo, verbale; è apprendimento inizialmente imitativo e recettivo per diventare poi produttivo, intuitivo, sperimentale; è apprendimento sequenziale e programmato come anche apprendimento per scoperta e problem-solving; è apprendimento di specifici contenuti o invece apprendimento globale, a più livelli esperienziali; è apprendimento individualizzato e apprendimento cooperativo; è apprendimento cognitivo e psico-sociale; sempre vuol essere apprendimento significativo e intenzionale.

### Rapporto oralità/scrittura

Si è visto come l'Orff-Schulwerk, analogamente a molte etno-culture musicali, privilegi l'oralità, utilizzando vari procedimenti di imitazione e di memorizzazione diretta (audio-orale-visiva) dei dati musicali. L'oralità riguarda più estesamente, oltre alla trasmissione del sapere, le modalità di concezione e di trattamento dei contenuti musicali.

La teoria musicale, lì dove viene esplicitata, è direttamente funzionale alla prassi. Nel caso in cui utilizzi la notazione, l'Orff-Schulwerk non si limita alla sola notazione convenzionale – intesa più come un possibile punto di arrivo – ma, preliminarmente e complementariamente a questa, fa largo uso di una pluralità di rappresentazioni simboliche degli eventi sonori. Non la notazione, quindi, ma le notazioni: gestuali, verbali, grafiche.

### Gioco

L'insistenza sul ruolo centrale del gioco nell'apprendimento è presente fin dai primi articoli di Orff degli anni Trenta: «L'istruzione musicale per i bambini non comincia nell'ora di lezione, ma nell'ora di gioco»<sup>10</sup>. Il gioco – con il movimento, con i suoni, con l'immaginazione, con le forme – è lo stimolo iniziale, il contesto in cui si svolge l'azione, il *modus operandi*, lo strumento e allo stesso tempo il fine dell'apprendimento.

### Interazione e integrazione nel gruppo

L'Orff-Schulwerk, per quanto applicabile come serie di criteri anche all'insegnamento individuale, si pensa essenzialmente come educazione musicale di gruppo. Le forme d'interazione sociale sono diversificate e agevolano la comunicazione verbale e non verbale tra le persone: attività in coppia, in piccoli gruppi, nel grande gruppo; processi di imitazione/

<sup>10</sup> Orff 1931-32, in Kugler cit., p. 173.

e armonizzazione di diversi media: la musica, la danza e l'espressione corporea, la parola (come narrazione e poesia), l'azione drammatica e teatrale, l'immagine. In molta letteratura, specialmente americana, si mette in relazione l'uso di più linguaggi con lo sviluppo di una pluralità di intelligenze, facendo riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. L'Orff-Schulwerk, come approccio "multi-mediale" al movimento e alla musica, si pone come educazione integrata di diversi tipi di intelligenza: musicale, corporea-cinestetica, spaziale, linguistica, intra- e interpersonale, logico-matematica.

### Processi psicologici

Si potrebbe dare una lettura esaustiva dell'Orff-Schulwerk in termini di processi psicologici messi in gioco attraverso questo tipo di attività. Sono diverse le tematiche da approfondire: le diverse modalità di apprendimento/insegnamento, gli aspetti psicomotori, cognitivi, emotivo-relazionali, il ruolo della motivazione, le forme possibili della metacognizione, il lavoro sulla formazione della personalità e la costruzione dell'identità individuale e sociale, gli aspetti psico-dinamici della relazione educativa.

### Funzioni

*La funzione riguarda le ragioni dell'impiego della musica in una particolare situazione e più specificamente il fine generale che s'intende realizzare* (Merriam cit., p. 213). Le funzioni rispondono alla domanda: perché? Che finalità si pone un insegnante Orff-Schulwerk per i propri allievi? Conoscere, eseguire e inventare musiche (e danze) di diversi generi; lo sviluppo di un orizzonte conoscitivo più ampio e di una sensibilità artistica volta alla realizzazione di prodotti percepiti come estetico-mente validi rappresenta una delle finalità principali dell'educazione musicale, da porre accanto a quella della promozione globale della persona.

• Sviluppare una corporeità integrata: la pratica della musica elementare mira a sviluppare un "corpo musicale", che percepisce, balla, canta e suona, che è in interazione con altri corpi attraverso lo sguardo, il contatto fisico, la sintonia. Non un corpo-oggetto (Körper), ma un corpo-soggetto (Leib).

invenzione in cui il singolo è confermato e rispecchiato dagli altri; processi di problem-solving di gruppo che implicano la negoziazione delle scelte e la cooperazione. Si impara non solo *in* gruppo, ma anche *attraverso* il gruppo.

Un contesto come questo, che equilibra l'apporto del singolo e l'azione strutturata del gruppo, favorisce il dispiegarsi di processi psicologici di essenziale importanza che spaziano tra le polarità della individuazione e della socializzazione. Il tratto della integrazione è uno degli assunti fondamentali dell'Orff-Schulwerk e ha una forte valenza sia pedagogica sia terapeutica.

### Improvvisazione - creatività

Nell'Orff-Schulwerk l'apprendimento per imitazione/riproduzione di modelli, basato sulla trasmissione di contenuti e abilità che procede dal semplice al complesso, è propedeutico e complementare all'apprendimento per rielaborazione creativa e produzione di idee, basato sulla comprensione della sintassi di un linguaggio e sulla riorganizzazione dei suoi elementi.

L'ambiente in cui la creatività si sviluppa è quello del gruppo. Attraverso l'intervento creativo l'incontro con ciò che è diverso ed estraneo apre agli allievi la possibilità di espandere la propria esperienza, di appropriarsi del nuovo agganciandolo in maniera significativa al proprio, di costruire nuova cultura. Il lavoro in coppie o in piccoli gruppi ha un valore educativo enorme, che va dalla affermazione di sé alla collaborazione con gli altri: la conoscenza e costruzione di relazioni comunicative. Il gruppo è il luogo ideale per la costruzione di significati compartecipati tra più soggetti che condividono le proprie interpretazioni del mondo. Il primo incontro "interculturale" è quello che avviene tra i membri del gruppo. Ed è attraverso la creatività di gruppo che si può dar vita a una cultura comune<sup>11</sup>.

### Integrazione di linguaggi

Fin dalle sue origini negli anni Venti l'Orff-Schulwerk utilizza una varietà di canali espressivi. Integrazione di linguaggi significa coesistenza

<sup>11</sup> È significativo a questo riguardo il titolo del Simposio Orff-Schulwerk del 1995: *Das Eigene - Das Fremde - Das Gemeinsame* (il proprio, l'estraneo, il comune), dedicato al tema della pedagogia interculturale.

- Sviluppare il pensiero cognitivo musicale: l'obiettivo è una intelligenza musicale viva, dinamica, dialogica, ben fondata nella sensorialità e nell'oralità, pronta a svilupparsi verso stadi cognitivi ulteriori, integrata armonicamente alle altre intelligenze.
- Esprimere le emozioni: la musica e la danza sono uno strumento potente per manifestare gli stati interni.
- Socializzare, entrare in sinergia e, semplicemente, star bene insieme agli altri: apprendimento musicale e apprendimento psico-sociale procedono di pari passo.

### Orff-Schulwerk come antropologia della musica "applicata"

Una considerazione conclusiva sul "leader": nel suo ruolo, per così dire, di "antropologo attivo" della musica, l'educatore Orff-Schulwerk è in grado di dialogare sia sul piano musicale sia su quello umano con le identità degli allievi. L'insegnante è chiamato a essere il facilitatore di un incontro interculturale, il creatore di una cultura nel gruppo, portatore di concezioni e di valori e agente iniziatore di una esperienza di crescita attraverso la musica.

Dire "Orff-Schulwerk come antropologia della musica" significa affermare, quindi, la corrispondenza e la trasponibilità tra l'approccio conoscitivo alla musicalità umana proprio dell'etnomusicologia/antropologia della musica – «lo studio di come interagiscono i fattori psicologici, sociali, culturali, insieme a eventuali fattori puramente musicali, nei processi di produzione e fruizione del suono organizzato»<sup>12</sup> – e l'approccio pedagogico dell'Orff-Schulwerk, che quella musicalità e quella umanità vuole sviluppare.

<sup>12</sup> Dalla presentazione di Giorgio Adamo a Blacking 1986, p. 8.

### Bibliografia

ADAMO Giorgio, *L'etnomusicologia e l'educazione musicale*, in Giuliano Tonini (a cura di), *Musica come ponte tra i popoli*, Lucca, LIM 2001, pp. 21-7.

BLACKING John, *Come è musicale l'uomo?*, Milano, Unicopli-Ricordi 1986 (ed. orig. *How musical is man?*, University of Washington Press 1973).

CSIKSENTMIHÁLYI Mihály, *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York, HarperCollins Publishers 1996.

DISOTEO Maurizio, *Antropologia della musica per educatori*, Milano, Guerini studio 2001.

FACCI Serena, *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*, Torino, EDT 1997.

GARDNER Howard, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli 1997 (ed. orig. *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books 1983).

GIANNATTASIO Francesco, *Il concetto di musica. Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1992 (rist. Roma, Bulzoni Editore 1998).

GOODKIN Doug, *What is Real Music? Who defines "Real"? Opening Dialogue on the Implications of Multiculturalism*, in American Orff-Schulwerk Association, «The Orff Echo», XXV, Spring 1993, Cleveland, OH, pp. 3-4.

GORDON Edwin E., *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*, Chicago, GIA Publications 1997.

GRUHN Wilfried, *Der Musikerverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim, Georg Olms Verlag 2005.

HASELBACH Barbara, *Orff-Schulwerk: Elementare Musik- und Bewegungserziehung*, in Eva Bannmüller – Peter Röthig, *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*, Stuttgart, Klett 1990, pp. 183-208.

— *Orff-Schulwerk: Past, Present and Future. Thoughts about the development of an educational idea*, in American Orff-Schulwerk Association, «The Orff Echo», XXV, Summer 1993, Cleveland, OH, pp. 7-10, 28-30.

HASELBACH B. – NYKRIN Rudolf – REGNER Hermann, *Musik und Tanz für Kinder. Unterrichtswerk zur Früherziehung* (1985), *Musikalische Grundausbildung* (1990), Mainz, Schott.

JUNGMAIR Ulrike, *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*, Mainz, Schott 1992.

