

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 familiare/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-

lità 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'alunno 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 Della Casa, 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-specialistica, ma una delle componenti della cultura globale» [Della Casa 1985, p. 26]. Nella 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'alunno al termine del suo percorso di apprendimento musicale. Sapere, saper fare, saper comunicare è la formulazione di Gino Stefani [1982]; sapere e produrre quella di Johannella Tafuri [1995]. In entrambe la competenza musicale si definisce come un insieme di abilità che riguardano da un lato la comprensione, intesa come capacità di cogliere l'evento musicale nella sua articolazione interna e nelle relazioni che intrattiene con il contesto culturale, e dall'altro la produzione, nella doppia accezione di esecuzione e invenzione. Comprensione e produzione rappresentano così le due direttrici lungo cui la competenza si sviluppa e, conseguentemente, i due assi 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 moltiplicazione dei repertori (una pluralità di esperienze, diverse per genere, stile, provenienza geografica e storica, così intricate da rendere difficile il tentativo di delineare 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-

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 infantili 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 chiarirne 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'improvvisazione, la composizione, 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'allievo 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 proposta in Dalmonte e Jacoboni 1978]. Ciò che le accomuna è l'attenzione costante allo sperimentalismo della musica colta contemporanea che diviene un fondamentale 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

suono 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-Denk-mann [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.

Kodály aveva giustamente affermato che l'educazione musicale deve partire dai repertori familiari agli alunni; Orff aveva capito che il primo approccio 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 rappresentano 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 folklorici 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 Kodály.

L'acculturazione 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 della tradizione occidentale, più o meno rifunzionalizzati dalla pubblicità e da colonne sonore di ogni tipo, si mescolano alla musica di consumo e alle sonorità originarie 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 popolare 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 riconosciuti dagli alunni come familiari e attraenti.

Proposte interessanti in questa direzione sono giunte già negli anni Set-

tanta dal gruppo di percussionisti *Les percussions de Strasbourg*, 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: «Percustra», 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 pulsazione e quindi di immediata decifrazione, è la notazione ritmica ideata da Percustra 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 inneschi 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'attenuazione 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. Rischiamo, 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. Effettivamen-

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 popular, 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 e 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 scoprano 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 comunicativa della musica e hanno proposto tecniche e metodi didattici per inserire le attività relative all'interpretazione all'interno dei percorsi educativi. Gino Stefani ha introdotto la prospettiva semiologica all'interno della pedagogia musicale: egli propone di indagare l'oggetto sonoro sia in quanto Espressione (cioè forma sonora) sia in quanto Contenuto (cioè quell'insieme di rimandi cui ogni espressione culturale dà 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, partorito 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 privilegia 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 cinestesico 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 nell'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 proposta 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 dai *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.

Fornendo 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 Ferrarì, 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 fanno 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 rinunciarebbe 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

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'incontro/scontro di diverse identità.

Una risposta implicita a queste obiezioni viene dalle proposte della Ferrari sull'uso didattico del concerto di condotta: 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 e/o di produzione diventa un modo per confrontarsi con i punti di vista altrui, sviluppando l'abitudine all'ascolto degli altri e, contemporaneamente, rappresenta 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 ultimamente a considerare le possibilità comunicative della musica come una ulteriore 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 a ciascuno 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

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 rappresenta 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? Perplessità, dubbi, precisazioni, divagazioni e altro*, in M. Piatti (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. Colaiani e E. Treglia, Edt, Torino.