

Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre

di *Giuseppina La Face Bianconi*

Il convegno internazionale "Educazione musicale e Formazione" – promosso dal Centro La Soffitta del Dipartimento di Musica e Spettacolo, dal «Saggiatore musicale» e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna – ha uno scopo ambizioso, per il quale si sono mobilitati musicologi, etnomusicologi, pedagogisti, pedagogisti della musica, esperti di didattica, psicologi, antropologi, musicisti. Grazie al concorso di tante intelligenze il convegno punta ad aggiornare e a ridefinire il "modello" dell'Educazione musicale, intende cioè discutere le funzioni formative della disciplina, il suo statuto, la sua collocazione all'interno delle Scienze dell'educazione, i paradigmi di confine che la connettono alle altre discipline, le pratiche nelle quali essa si estrinseca.

Non è certo la prima volta che si intreccia un simile dialogo: ma forse mai prima d'ora i musicologi avevano maturato una così forte consapevolezza di quanto sia importante la trasmissione del sapere musicale. (Parlo dei musicologi intesi come categoria, non di singoli studiosi: le eccezioni confermano la regola.) In questa presa di coscienza, essi da un lato chiedono ai colleghi delle altre discipline – ai pedagogisti *in primis* – di svolgere una funzione maieutica e catalizzatrice; dall'altro, invitano i colleghi che negli anni passati hanno riflettuto e lavorato sull'Educazione musicale a contribuire al dibattito apportando la loro esperienza e competenza. È bene infatti che il tanto lavoro fatto dagli addetti venga sottoposto a una verifica scientifica incrociata, al fine di conservare il buono e di lasciar cadere ciò che può apparire superato e magari improduttivo.

Il convegno, nell'indicare alcune linee-guida per la riflessione pedagogico-didattica musicale del prossimo futuro, si riconnette perciò all'elaborazione concettuale virtuosa che è già stata svolta. Alludo in particolare – oltre agli studi pionieristici di Marco De Natale e ad alcuni scritti della prim'ora di Carlo Delfrati – al modello delle strutture disciplinari, assai fertile, elaborato negli anni '80 da Maurizio Della Casa, focalizzato sul

concetto di ‘comprensione musicale’: da esso converrà muovere, sia per perfezionarlo, sia eventualmente per semplificarlo o viceversa per arricchirlo. Il modello di Della Casa, presentato in un libro importante uscito vent’anni fa, *Educazione musicale e curricolo*¹, rappresenta un contributo di altissimo livello, ma è stato troppo presto collocato in secondo piano, a favore talvolta di una prassi didattica caratterizzata da riferimenti teorici perlopiù impliciti e scarsamente elaborati. Noi reputiamo che il modello di Della Casa costituisca tuttora un punto di riferimento insostituibile per riformulare un progetto sensato di Educazione musicale².

L’Educazione musicale, noi crediamo, è disciplina essenziale alla formazione del cittadino, ossia a quel processo del formare/formarsi, dare/darsi forma che, com’è noto, è dinamico, autoregolativo, fatto di ristrutturazioni e aggiustamenti continui. In quanto disciplina, l’Educazione musicale chiede perciò che se ne definiscano lo statuto, i linguaggi, gli oggetti e i metodi, che se ne segnino i paradigmi di confine, e che si eviti ogni confusione dannosa con campi magari nobilissimi – come l’animazione e la musicoterapia – che, pur intrattenendo rapporti con la musica, non per questo si identificano *sic et simpliciter* con l’Educazione musicale.

Impostare un modello disciplinare dell’Educazione musicale presuppone due consapevolezze: (1) la musica è essenzialmente cultura, sapere reticolare, interdisciplinare, capace d’illuminare gli altri saperi, dai quali, a sua volta, riceve continuamente luce; (2) il termine ‘musica’, usato spesso in senso univoco, è invece polivoco, comporta diverse accezioni e diversi significati. Perlomeno due. Da un lato indica il “fare”, ossia la musica eseguita con lo strumento o con la voce; dall’altro si riferisce all’“opera musicale”, ossia ad un oggetto di conoscenza – antico o contemporaneo, vicino o remoto da noi, in ogni caso radicato nella storia e nella cultura – che può essere penetrato e compreso mediante l’ascolto consapevole³. Un’Educazione musicale ben strutturata terrà conto del conoscere e del fare, e si proporrà l’obiettivo generale di condurre alla “comprensione musicale”: ossia, nell’accezione di Della Casa, a focalizzare il brano musicale, coglierne la struttura, riferirlo al contesto di produzione e fruizione, comprenderne le funzioni, intuirne le relazioni con gli altri saperi, scoprirne il “senso”. Ciò equivale a rendere il cittadino partecipe della cultura *tout court*, non solo di quella musicale.

In questo processo, la disciplina esplica tutte le sue potenzialità formative: sviluppa cognitivtà e metacognitivtà, sollecita l’atteggiamento critico, raffina la sensibilità e il gusto, favorisce la partecipazione emotiva e, nel contempo, il controllo delle emozioni, rafforza il senso di appartenenza ad

1. Della Casa M. (1985).

2. Cfr. La Face G. e Della Casa M. (2003).

3. Cfr., in estrema sintesi, La Face G. (2006).

una tradizione e insieme il rispetto per le altre culture. La “comprensione musicale” non ha dunque nulla a che spartire con «l’aneddoto, il pezzullo descrittivo, lo stereotipo dell’ispirazione romantica»⁴, il raccontino nozionistico e banalizzante: essa si riferisce alla “lettura” del testo – solo musicale, o collegato ad altri linguaggi, il verbale, il visivo, il gestuale –, alla capacità di coglierne le svariate implicazioni culturali. La musicologia, da almeno trent’anni a questa parte, ha fatto chiarezza su questo punto. Non occorrerà ribadirlo; basti pensare a Carl Dahlhaus⁵.

Occorrerà invece dire che lo sviluppo virtuoso della disciplina Educazione musicale è stato rallentato da due fenomeni: da un lato, dal prevalere di luoghi comuni irriflessi, convinzioni ingenuie, elaborazioni concettuali deboli; dall’altro, dalla mancanza di un nesso vigoroso fra l’elaborazione dei contenuti disciplinari attuata dalla musicologia e la riflessione pedagogico-musicale. S’impone pertanto oggi una critica dei punti deboli, una pacata ma severa *pars destruens*, per procedere più speditamente e con maggiore energia alla fase di costruzione e ri-costruzione. Occorre individuare i vicoli chiusi per poter meglio tracciare le strade maestre. Evidenzierò dunque dapprima alcune debolezze che incrinano la disciplina, nell’ambito della formazione e nell’ambito dell’insegnamento-apprendimento.

La formazione

Ogni disciplina ha un’intenzionalità formativa⁶: sviluppa abilità mentali, aspetti della personalità, promuove atteggiamenti, favorisce modelli comportamentali. È dunque proprio la sua «specificità» – il suo modo di procedere, il suo linguaggio, il suo contenuto di pensiero – a indurre un «abito mentale» che contribuisce al processo educativo nel suo complesso. L’Educazione musicale non fa eccezione, ed esercita la sua funzione formativa sul piano cognitivo, affettivo, sociale: proprio perché la musica esplica la sua azione in tutte queste dimensioni.

Sono almeno cinque le funzioni formative principali che, a nostro avviso, l’Educazione musicale svolge:

1. una *funzione cognitivo-culturale*: perché stimola il processo di rappresentazione simbolica della realtà, in particolare delle forme in movimento, sviluppa la capacità di pensiero e promuove la partecipazione all’immenso patrimonio culturale musicale, attraverso la conoscenza di tecniche, linguaggi, stili, opere;

4. Maragliano R. (1990): 73.

5. Dahlhaus C. (1980); Dahlhaus C. (2005).

6. Martini B. (2000): 20.

2. una *funzione critico-estetica*: perché spinge al recupero dell'esteticità, orienta il soggetto entro un universo sempre più saturo di messaggi sonori, permettendogli di valutare e scegliere, raffinando il gusto, combattendo i «rischi dell'alienazione, della frantumazione, e della standardizzazione cognitiva e immaginativa»⁷, nonché evitando la discriminazione sociale che deriverebbe dal delegare l'educazione estetica alla famiglia e all'ambiente extra-scolastico⁸;
3. una *funzione affettiva*: perché induce il soggetto, nel rapporto con l'opera d'arte, a confrontarsi con la formalizzazione simbolica delle emozioni e a decentrarsi rispetto ad esse;
4. una *funzione linguistico-comunicativa*: perché consente al soggetto d'imparare a comunicare e ad esprimersi con il linguaggio musicale, sia nel senso della recezione (ascolto e lettura), sia nel senso della produzione (esecuzione e composizione);
5. una *funzione identitaria*: perché spinge il discente a prendere coscienza della propria tradizione culturale, ma nel contempo, grazie agli apporti dell'etnomusicologia, lo induce alla conoscenza e al rispetto delle altre tradizioni e delle altre culture; pertanto questa funzione, ancora più delle altre, si lega alla funzione culturale e si colora fortemente di socialità e di eticità⁹.

Tutte queste funzioni interagiscono, ed è essenziale che, nel processo formativo, mantengano un equilibrio. È possibile che alcune distorsioni che oggi affliggono l'Educazione musicale derivino proprio da un'insufficiente riflessione sulle funzioni formative della disciplina. A scorrere la letteratura pedagogico-musicale italiana, si ricava spesso l'impressione che l'accento primario sia stato posto sulla *funzione linguistico-comunicativa*, esaltata da un lato, ma nel contempo interpretata riduttivamente e deprivata di riferimenti articolati e puntuali alle teorie semiotiche. Si insiste genericamente sulla musica come "linguaggio", ma non si chiarisce in che cosa consista tale linguaggio, quale sia la sua specificità semantica, come real-

7. Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2003): 55; e già Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2001): 162.

8. Cfr. Visalberghi A. (1988): 102.

9. Un diverso ma analogo elenco di sette funzioni formative è in Della Casa M. (1985): 20 sg. Sei funzioni formative (*cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, emotivo-affettiva, identitaria e interculturale, relazionale, critico-estetica*) sono enunciate nella premessa al capitolo "Musica" nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* messe a punto dalla commissione ministeriale presieduta da Mauro Ceruti e pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel settembre 2007 (www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf). Alla stesura di queste *Indicazioni*, per la Scuola primaria e la Scuola secondaria di I grado, la scrivente ha collaborato in seno a un gruppo di lavoro promosso dall'ADUIM - Associazione fra Docenti Universitari Italiani di Musica e dal «SagGEM» - Gruppo per l'Educazione musicale del «Saggiatore musicale» (cfr. <http://saggiatoremusicale.it/saggem/documenti/index.php>).

mente funzioni nei vari contesti storico-culturali, né come possa contribuire al processo di formazione. Ora, se è pacifico che la musica è un linguaggio e serve all'espressione e alla comunicazione, sia in senso recettivo, cioè all'atto dell'ascolto e della lettura, sia in senso attivo, cioè all'atto della produzione, è altresì vero che l'enfasi acriticamente posta, a mo' di slogan, sulla funzione linguistico-comunicativa comporta per forza di cose, nell'Educazione musicale, la sopravvalutazione del produttivo sull'epistemico, del "fare" sul "conoscere". Questa posizione non viene dichiarata apertamente, ma è irriflessamente condivisa, ed emerge anche negli scritti di coloro che, disegnando il sistema complessivo d'idee, indirizzano lo sviluppo delle discipline scolastiche. Un esempio lo dà il Documento dei Saggi del 1997: «I riferimenti storici e ambientali alle diverse espressioni musicali acquisteranno senso e diventeranno patrimonio dei giovani solo se ad essi non verrà mai negata questa possibilità di intendere le arti sonore come "luogo del saper essere e del saper fare"»¹⁰ (peraltro non è scontato quale significato il testo attribuisca a *saper essere*). Un frutto recente di questo che è un processo condiviso in egual misura dalla sinistra e dalla destra si vede nelle *Indicazioni nazionali* del 2004, dove il sintagma 'Educazione musicale' è stato ridotto al semplice lemma 'Musica': un termine che, nell'accezione corrente, è *ipso facto* più sbilanciato sul "fare", mettendo in ombra il "sapere"¹¹.

L'enfatizzazione acritica della funzione linguistico-comunicativa e la sua interpretazione riduttiva comportano due conseguenze. Da un lato si distorce la funzione affettiva, dall'altro scade il concetto di 'creatività'. Che la musica sia potente suscitatrice d'emozioni, e che possa nel contempo costruire un simulacro della vita emozionale, è risaputo. Ma va anche detto che il suo potenziale emotivo e la sua facoltà di rappresentazione della vita affettiva non si esplicano necessariamente in maniera *immediata*: la musica, come l'arte in genere, reclama un percorso conoscitivo perché il suo messaggio affettivo si sveli in tutta la sua forza e si trasmetta in tutta la sua complessità. Enfatizzare *sic et simpliciter* una funzione linguistico-comunicativa deprivata di riferimenti teorici alla semiotica musicale, e velare quella cognitivo-culturale, comporta il rischio di valorizzare ciò che è *immediatamente* fruibile, *immediatamente* coinvolgente, *immediatamente* emozionante. In pratica, si è indotti a prediligere o la musica familiare al soggetto, dunque già inglobata nel suo mondo sentimentale ed affettivo, o la musica caratterizzata da struttura semplice e ripetitiva, quindi "facile" da padroneggiare, poiché non comporta sforzo: e così, in pratica, ne risulta sminuita, a livello della formazione, proprio la stessa funzione linguistico-comunicativa.

10. Maragliano R. (1997).

11. Ministero dell'Istruzione (2004): 199, 212, 229 e 286. Tale riduzionismo terminologico permane nelle *Indicazioni per il curricolo* del 2007 (cit. a nota 9).

Ciò legittima un ascolto di tipo proiettivo, non riflessivo, non critico. Un ascolto in cui la musica, «conglobata nel mondo interiore dell'ascoltatore, agisce come un campo aperto di stimoli in risposta ai quali prendono forma emozioni, esperienze personali, scene, fantasie», in cui non c'è posto per il decentramento, per la distinzione «fra il soggetto che ascolta e un oggetto sonoro riconosciuto come "altro" da sé, col quale si instaura un confronto e un dialogo»¹². La fruizione proiettiva trova il suo terreno d'elezione nei pezzi brevi, anzi brevissimi, mentre risulta del tutto inadeguata per penetrare brani più impegnativi, quali una Sinfonia, una Sonata, una Fuga, ossia musiche complesse nel costruito, ampie nelle dimensioni, elaborate nel linguaggio tecnico: in casi come questi, in assenza di una "familiarità" maturata dal discente nell'ambiente "non formale" di provenienza, la fruizione proiettiva difficilmente s'innesca, e rimane travolta, dopo poche battute, nel crollo dell'attenzione. Per questa via, il patrimonio storico – e ancor più la musica contemporanea d'arte, che a questo patrimonio dialetticamente si ricollega – resta fatalmente escluso dal bagaglio culturale dei nostri ragazzi, nonostante gli sforzi dei docenti.

Date tali premesse, è facile immaginare come, per converso, resti mortificata anche quella "regolazione degli affetti" che discende, per l'ascoltatore, dalla consapevolezza e comprensione delle dinamiche emotive, oggettivate e presentificate nell'opera musicale. Il soggetto, infatti, per rapportare al proprio mondo emotivo, ristrutturandolo, le emozioni differenziate e varie che la struttura musicale 'ipostatizza' e 'formalizza', deve focalizzarle, analizzarle, elaborarle, affidandosi a processi di tipo cognitivo e metacognitivo. Una certa pedagogia musicale si rifugia invece nell'esaltazione della musica come attivatrice d'emozioni, fino a proclamare estremi. Leggo qualche passo colto a volo: «... musica che fa viaggiare, volare, che ci fa sentire meglio, che fa andare in estasi, che ipnotizza, che fa perdere la ragione; quando la musica fa perdere il controllo, fa sballare, fa andare in cortocircuito, in tilt; musica che eccita, che fa girare la testa, che dà le vertigini...»; «... tutte le musiche sono pratiche d'estasi...»¹³. In questa concezione, l'Educazione musicale sembrerebbe coincidere con le pratiche d'estasi o con la manifestazione di emozioni purchessia.

L'interpretazione grossolana della funzione linguistico-comunicativa, con la conseguente distorsione della funzione affettiva, comporta un corollario preoccupante, ossia la banalizzazione inflattiva del concetto di 'creatività', concetto peraltro basilare nella riflessione pedagogica, psicologica, estetica, antropologica. La creatività è «elemento strutturante del pensiero, nelle sue molteplici ramificazioni»; si nutre di tecniche e dati acquisiti, rie-

12. Della Casa M. (1985): 65.

13. Strobino E. (2001): 60.

laborati e ristrutturati di continuo da un pensiero flessibile e costruttivo; è capacità di trasformare la realtà attraverso la ricomposizione di «logica e fantasia, ragione e immaginazione»¹⁴. Orbene, in certa pubblicistica pedagogico-musicale la creatività diventa una «qualità», uno «stato di coscienza»¹⁵, che si esercita in esperienze gratuite, in contesti estemporanei e casuali; si stempera in una soffusa tinta New Age, schiva accuratamente il riferimento a modelli, si estrinseca in un'attività morbidamente casereccia, e arriva a toccare limiti paradossali. Si legga come viene affrontato ad esempio, in un testo recente, il campo ambiguo e complesso delle sinestesie musicali. Riferendosi all'acqua – la letteratura musicale fornisce innumerevoli esempi di come la musica semantizzi le qualità dell'elemento liquido, esempi che sarebbe facile e fruttuoso utilizzare per promuovere attività laboratoriali di composizione e di improvvisazione – il testo di pedagogia musicale recita:

Sperimentare modalità di interazione tra il suono del proprio strumento e l'acqua, per esempio *immergere la campana di strumenti a fiato nell'acqua* mentre si sta suonando...¹⁶

Oppure, per il tragitto sinestesico audio-olfattivo, notoriamente piuttosto raro:

L'intervento di modifica dell'ambiente può avvenire attraverso l'uso di essenze, candele, incensi, profumi. Particolare attenzione dovrà essere conferita al dosaggio per evitare di perdere il controllo generando puzze insopportabili, *a meno che questo non sia proprio l'obiettivo desiderato dal gruppo*¹⁷.

La «sperimentazione» perde la nobiltà acclarata dalla riflessione di John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev S. Vygotskij, e si tramuta in un gioco che elude ogni riferimento storico-culturale; il “fare” diventa creativo *in quanto* “fare”; l'estemporaneità e il casualismo vengono eretti a parametri di riferimento metodologico¹⁸. Nel campo della produzione musicale, le conseguenze di un tal concetto di ‘creatività’ possono essere serissime: il “far musica”, nobilitato – in quanto «puro e semplice fare» – dalla patente di «manifestazione creativa», si può ridurre in sede didattica «alla bassa cucina dell'intrattenimento degli allievi negli spazi-break dell'inse-

14. Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2001): 158 e 157.

15. Strobino E. (1999): 30.

16. Vitali C. (2004): 104 (mio il corsivo). Poniamo che lo strumento sia un clarinetto: né il materiale della canna (ebano) né la delicata meccanica (acciaio e feltri) si gioveranno del contatto con l'acqua. Un clarinetto può costare, oggi, dai 450 ai 1500 euro: l'immersione acquatica preconizzata da Vitali andrà dunque riservata a discenti facoltosi? O pensa a trombette di plastica?

17. Vitali C. (2004): 106 (mio il corsivo).

18. Cfr. Vitali C. (2004): 43; Piatti M. (2004): 56, ricorre all'immagine della «bancarella del rigattiere» per evocare il fai-da-te procedurale.

gnamento ufficiale»¹⁹, all'evasione New Age, oppure all'imitazione della *pop star* di turno, e quindi alla riproposta di modelli consumistico-televisivi. Col che il vero scopo, a scuola, del “fare” – di essere cioè uno strumento indispensabile alla “comprensione musicale”, perché consente di “agire” dall'interno strutture evidenziate in sede d'ascolto – può risultare vanificato. Un vicolo chiuso, senza uscita.

Apprendimento-insegnamento

Una funzione linguistico-comunicativa impoverita a livello della formazione determina conseguenze tangibili nel campo dell'apprendimento-insegnamento, soprattutto per quel che riguarda la “comprensione musicale”. Nel modello di Della Casa la comprensione musicale si articola su vari livelli: quello delle strutture fonico-espressive, quello dei significati, quello pragmatico-contestuale, quello delle relazioni col sistema musicale. I piani non sono separati, ma rimandano circolarmente l'uno all'altro: dei quattro, il più infido è quello relativo ai significati.

La musica, si sa, è carente di denotazione, ossia non rinvia in maniera referenziale ad una realtà esterna. Ciò nonostante, essa non è un'arte ‘asemantica’: ci parla dell'uomo e del mondo, così come ogni altra arte, ma, certo, «la significazione musicale non ha carattere continuo, discretizzabile, gerarchico-composizionale, mono-planare»²⁰. La significazione musicale ha invece carattere «multi-planare», risulta cioè dall'intersecarsi di vari fattori e dall'interazione di piani differenti: non s'identifica con i tratti minimi della musica – un certo intervallo, una certa linea melodica, un certo ritmo, una certa agogica – e si evidenzia in maniera nebulosa, areale; pur nutrendosi di riferimenti analogici alla sfera della sensorialità, investe livelli superiori, esige conoscenze allargate, sguardi disciplinari e interdisciplinari, invoca percorsi ermeneutici: proprio come la significazione pittorica, teatrale, letteraria.

Una funzione linguistico-comunicativa esaltata e al tempo stesso rattrappita e una funzione affettiva distorta mal vi si adattano. Se la musica è linguaggio, che parla *immediatamente*, la significazione non può che coincidere, da parte sua, con la risposta affettivo-emotiva *immediata* del soggetto: essa è determinata dal livello culturale di partenza, e non reclama alcun percorso conoscitivo ulteriore. L'apprendimento resta bloccato alla dimensione del “che cosa ti viene in mente all'ascolto di questa musica?”, “che cosa hai sentito, vissuto, pensato durante l'ascolto?”, quindi relegato nella

19. Frabboni F. (2005): 12.

20. Della Casa M. (1985): 96.

fruizione meramente proiettiva dell'oggetto musicale. Ne consegue l'idea, per il discente, che la musica attenga soltanto alla sfera del personale, dell'immediato, dell'effimero.

Questo tipo di approccio semantico deriva dalla volgarizzazione del modello della "competenza comune", che, elaborato da Gino Stefani, negli anni '80-'90 ha fornito a un vasto settore della didattica musicale in Italia un orizzonte di riferimento²¹. Tale modello, che di suo *non* si configura come una teoria pedagogica bensì come un'elaborazione semiotica, viene convertito dagli epigoni di Stefani in *prassi* didattica: il percorso d'apprendimento si appiattisce sulla vaga «invenzione dei codici» e legittima ogni genere di risposta linguistico-emotiva estemporanea; col che la lettura del testo musicale nei suoi tanti strati risulta compromessa, giacché la correlazione fra i tratti strutturali della musica e i campi di significato raccolti in base alle risposte è inficiata dal soggettivismo e dal contingente. Quel che il lessico pedagogico-didattico definirebbe "prerequisiti degli allievi da cui muovere per la costruzione della conoscenza" viene ipostatizzato *in quanto tale*. Le conseguenze sono pesanti: gli obiettivi del percorso d'apprendimento non hanno ragion d'essere, e con gli obiettivi viene defenestrata la categoria pedagogico-didattica fondante del "cambiamento"; qualsiasi contenuto diventa eguale a qualsiasi altro, anzi sono più adatti quelli rudimentali, immediati e consumistici, perché su di essi si esercita con più semplice evidenza questo tipo di approccio semantico; il rapporto con la cultura storica fatalmente si affievolisce. In breve, la didattica della musica si ritrova sganciata da ogni riferimento al discorso pedagogico-didattico generale, si dichiara soddisfatta di ciò che il soggetto già conosce, non addita una mèta cui tendere. Legati alla situazione contingente, gli «oggetti di conoscenza» non si tramutano necessariamente in «strumenti» per ulteriori conoscenze: si dissipa, perciò, la possibilità del transfer.

L'applicazione riduttiva della teoria di Stefani emerge in parecchi strati della pubblicistica pedagogico-musicale che ad essa si è ispirata²²: la quale spesso confonde concettualmente le motivazioni manifeste dell'allievo con il percorso d'apprendimento; mostra indifferenza rispetto al *savoir savant* musicologico elaborato in anni e anni di ricerca metodologico-disciplinare; non affronta le problematiche relative al "sapere didattico", ossia alla trasmissione dei contenuti disciplinari; privilegia metodiche non congrue agli stadi di sviluppo psico-culturale avanzato; occulta il rapporto fra contenuti, obiettivi didattici, fini educativi. Va detto che alcune pubblicazioni recenti, anche nella scia di Stefani, sembrano mostrare una lodevole inversione di rotta, perlomeno quanto ai contenuti: occupandosi, ad esempio, delle pro-

21. Cano C. (1990) offre un quadro complessivo sull'elaborazione stefaniana del modello della "competenza comune": 373 *et passim*.

22. Cano C. (1990): 380 sgg.

blematiche relative alla comprensione della forma musicale²³. Ma a maggior ragione occorrerà nel futuro riferirsi al *savoir savant* musicologico per evitare errori di sostanza, che si rifletterebbero in maniera disastrosa sul *savoir à enseigner*.

A livello di insegnamento-apprendimento, aver sganciato l'educazione musicale dal quadro di riferimento pedagogico-didattico ha poi comportato una seconda conseguenza rilevante, cui accenno in breve. Per superare il vuoto concettuale di una disciplina sprovvista di fondamenti pedagogici robusti, si è identificata talvolta l'educazione musicale con altre discipline o, più precisamente, con singole metodologie elaborate in altre discipline. Un caso rappresentativo è quello della Psicologia della musica. Farò un solo esempio. In numerose pubblicazioni, lo psicologo Michel Imberty, coniugando ricerche di psicologia sperimentale e suggestioni del discorso psicoanalitico, si è occupato di semantica psicologica della musica: ha cioè verificato il modo con cui i soggetti descrivono a parole gli effetti suscitati in loro dalla musica. Ha somministrato frammenti di letteratura musicale illustre, chiedendo ai soggetti di scegliere definizioni presentate in una lista già pronta, lasciandoli però liberi di usare aggettivi a propria scelta. La raccolta degli aggettivi – più di un migliaio –, il loro raggruppamento, la loro interpretazione, consentono ad Imberty di avventurarsi in un discorso sulla musica come «simbolica del tempo» e sullo stile come «struttura temporale» codificata e decodificata in base a processi mentali complessi²⁴.

Ora, con stupefacente cortocircuito, capita che la metodologia di Imberty venga trasferita di peso all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento, come se si trattasse di una metodologia didattica: si propinano agli studenti frammenti di musica, li si induce a produrre associazioni aggettivali libere – così decontestualizzata, la semantica di Imberty porta acqua al mulino della “competenza comune” –, e su questa base si chiede loro di definire lo “stile” di un dato brano (o scheggia di brano)²⁵. L'educazione musicale si riduce allora agli indovinelli sui frammenti, non affronta l'opera musicale in quanto vettore di un senso complesso e reticolare, non induce il discente a smontarla e rimontarla, né tanto meno assegna al docente la responsabilità di segmentarla secondo le leggi musicali e percettive per renderla idonea ai processi di apprendimento: in breve, l'educazione musicale si tramuta in un gioco futile, dato che il frammento musicale, così assolutizzato, è deprivato di senso intellettuale, culturale, storico. Un gioco triste che ripropone, in chiave didattica, il vecchio *Musichiere* o la più recente *Sarabanda* della TV. Ancora un vicolo chiuso.

23. Penso p. es. a Deriu R. (2004).

24. Cfr. Imberty M. (1990): 81 sgg. *et passim*.

25. Cfr. il contributo di J. Tafuri (“Il progetto didattico”), in Addessi A.R., Tafuri J. e Luzzi C. (1996): 73-76.

Pars construens

Ho accennato solo ad alcuni dei punti dolenti nella riflessione pedagogico-musicale e nella prassi didattica odierne. Molti ne devo tralasciare, per non sottrarre altro tempo all'avvio del convegno. Mi limiterò dunque ad indicare in breve la *pars construens* che ci attende: questo convegno vuol essere un passo in tal senso, e dimostra quest'intento chiamando i pedagogisti e i musicologi a lavorare gomito a gomito, o addirittura a quattro mani, come capita per tre relazioni contenute in questo volume. Una strada maestra difficile, in salita, che però additiamo con fiducia.

Punto di partenza obbligato – è l'argomento della prima sessione – è la riflessione puntuale sulle funzioni formative dell'Educazione musicale: la cognitiva, la critico-estetica, l'affettiva, l'identitaria, oltre, è ovvio, la linguistico-comunicativa, che va ripensata in tutta la sua ricchezza. Occorre equilibrare le funzioni e impedire che l'una sopraffaccia l'altra. L'identitaria, ad esempio, è assai delicata: la musica, come si sa, identifica i gruppi, ma non è detto che col connotarli li unisca, può anche dividerli. Nel momento attuale, che vede sempre più pressante la sfida dell'interculturalità, occorrerà da un lato riconoscere ed analizzare le varie culture musicali, comprenderle nelle loro peculiarità e nei loro scambi, nelle zone di confine e di sovrapposizione, evitando di porle tutte nel limaccioso calderone della cosiddetta World Music²⁶; dall'altro, occorrerà valorizzare il patrimonio di conoscenze storicamente consolidato della cultura europea e occidentale, e adeguarlo alle esigenze culturali del mondo contemporaneo. E ciò perché lo scambio sia fertile e arricchente e non scada nella confusione, nell'indistinzione, e porti quindi alla perdita dell'identità: nostra ed altrui²⁷.

Bisogna poi discutere i contenuti, i linguaggi, i metodi della disciplina (ed è il tema della seconda sessione); bisogna riflettere sui contributi che la didattica, la psicologia dell'apprendimento, la psicologia dello sviluppo, la psicologia della percezione e l'antropologia offrono alla corretta impostazione della disciplina (è l'argomento della terza seduta). Occorre verificare come la cultura musicale può interagire con le altre aree del sapere, con la linguistico-letteraria, con l'artistica, con la storico-filosofica, con la logico-matematica (è l'oggetto della quarta sessione). E ci si deve chiedere con quali metodologie e in quali pratiche didattiche si possa meglio estrarre il potenziale formativo della disciplina. A questo proposito, nell'ultima sessione del convegno – quella in cui più strettamente si manifesta la collaborazione in atto tra il corso di laurea DAMS della Facoltà di Lettere e Filosofia di Bologna e l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Roma-

26. Sulla quale vedi ora Bohlman Ph. V. (2006).

27. Cfr. Staiti N. (2003).

gna –, vengono affrontate tematiche come l'individualizzazione e la personalizzazione, il curricolo, il lavoro di gruppo, i nuovi *media*, il laboratorio. Solo in fine viene qui toccato il punto più nevralgico, ossia la didattica della produzione e dell'ascolto: è un argomento che da solo colmerebbe un convegno.

Alle problematiche dell'ascolto e della produzione si è voluto dare più ampio spazio in altre occasioni, dedicandovi incontri appositi. Innanzitutto all'ascolto, momento fondante di ogni didattica: nei giorni 1-2 dicembre 2005 si è svolto a Venezia un seminario di studio promosso dalla Fondazione Ugo e Olga Levi e dal «Saggiatore musicale»²⁸, un appuntamento al quale molti dei convenuti a Bologna hanno partecipato, continuando idealmente il discorso avviato con il convegno di cui questo volume offre i risultati. Nell'interesse della cultura musicale e dell'educazione dei nostri giovani concittadini.

Bibliografia

- Addressi A.R., Tafuri J. e Luzzi C. (1996), "La competenza stilistica musicale dagli 8 ai 14 anni", *La comprensione degli stili musicali. Problemi teorici e aspetti evolutivi*, a cura di J. Tafuri, SIEM, Bologna: 59-80.
- Bohlman Ph. V. (2006), *World Music. Una breve introduzione*, EDT, Torino.
- Cano C. (1990), "Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano", *Rivista italiana di Musicologia*, XXV: 353-387.
- Dahlhaus C. (1980), *Fondamenti di storiografia musicale*, Discanto, Fiesole.
- Dahlhaus C. (2005), "Che significa e a qual fine si studia la storia della musica?", *Il Saggiatore musicale*, XII: 219-230.
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli (rist. accresciuta, 2002).
- Deriu R. (2004), *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, EDT, Torino.
- Disoteo M., Ritter B. e Tasselli M.S. (2001), a cura di, *Musiche, culture, identità. Prospettive interculturali dell'educazione musicale*, FrancoAngeli, Milano.
- Frabboni F. (2005), "Educazione estetica e mente plurale. La dimensione musicale in una scuola che cambia", *Il Saggiatore musicale*, XII: 5-14.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Imberty M. (1990), *Le scritture del tempo. Semantica psicologica della musica*, Ricordi-Unicopli, Milano.
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2007), Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

28. Le relazioni svolte nel seminario si leggono in *Musica e Storia* (2006).

- La Face G. (2006), "L'educazione musicale", *Riforma e Didattica tra formazione e ricerca*, X, n. 4: 35-37.
- La Face G. e Della Casa M. (2003), "Musica e cultura a scuola", *Il Saggiatore musicale*, X: 119-133.
- Maragliano R. (1990), *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Maragliano R. (1997), a cura di, "Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei saggi", in *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 78 (consultabile anche online: www.fisicamente.net/index-430.htm).
- Martini B. (2000), *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Pitagora, Bologna.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004), *Materiali per l'innovazione: come cambiano gli ordinamenti scolastici. Norme, indicazioni, commenti*, Roma.
- Musica e Storia* (2006), XIV, n. 3 (numero unico sulla didattica dell'ascolto).
- Piatti M. (2004), "Tra occasionalità e progettazione. Idee e proposte per un'educazione musicale interculturale", in Disoteco M., Ritter B. e Tasselli M.S. (2001): 47-57.
- Staiti N. (2003), "'Tutto è zuppa'? Musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica", *Il Saggiatore musicale*, X: 135-149.
- Strobino E. (2001), "Circonsonanze. Musiche in gioco", in Disoteco M., Ritter B. e Tasselli M.S. (2001): 58-67.
- Strobino E. (1999), "Da cosa nasce cosa: dialogo sulla creatività", *Musica domani*, XXIX, n. 113: 29-30.
- Visalberghi A. (1988), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vitali C. (2004), *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, FrancoAngeli, Milano.