



Anita Pianesi

I bisogni educativi nell'educazione musicale

Alcune opinioni a confronto

1. Il percorso emancipativo della pedagogia

Franco Frabboni nel *Manuale di Pedagogia Generale*¹ individua nella seconda metà del 900 il periodo storico nel quale la pedagogia è oggetto di maggiore attenzione da parte, non solo delle istituzioni coinvolte nel sistema educativo, ma anche delle forze politiche che vedevano nella scuola l'obiettivo centrale di programmi e sviluppi; evidenziando così, sin da subito, le difficoltà incontrate dalla pedagogia nello stabilire una propria autonomia e scientificità.

Il movimento studentesco di contestazione giovanile contro la società borghese, nato negli anni sessanta in America e diffusosi in Europa occidentale, denuncia l'aspetto ideologico della pedagogia: "La pedagogia viene riconosciuta come un sapere permeato di **ideologia**, ossia profondamente connesso a scelte e obiettivi politici".²

Louis Althusser riprendendo la concezione marxista del materialismo, dove la struttura dell'economia della società non è altro che un prodotto della sovrastruttura³, diventa per Frabboni un passaggio necessario per arrivare all'ipotesi di "descolarizzare" la società proposta da Illich rafforzata dall'idea di quest'ultimo di "ricostruzione" del sistema formativo.⁴

Frabboni pone in evidenza il rapporto tra potere e sapere attraverso la presentazione della teoria di Foucault basata sulle episteme ovvero sulle visioni del mondo, ma è solo con Freire che si prospetta, secondo Frabboni, una visione "critica e creativa della realtà". "La pedagogia proposta da Freire si configura come una vera pratica di liberazione: che è presa di coscienza di se stessi e del proprio passato, ma anche collocazione del proprio percorso esistenziale nell'orizzonte di un futuro che ne riscrive il senso e le prospettive".⁵

L'esigenza di affermare una propria autonomia da parte della pedagogia, porta questa a cercare nella **scienza** una propria dimensione: "La pedagogia scende sul terreno empirico dell'*osservazione*, della *sperimentazione* e della *verifica* ancorando la ricerca alla concretezza dell'esperienza e della pluralità dei dati".⁶ E' Dewey che, secondo Frabboni, "offre la sintesi più funzionale alla realizzazione di una pedagogia sperimentale"⁷ attraverso il suo modello attivista e pragmatico.

Il percorso emancipativo prosegue con l'affermazione dell'**utopia** che diventa, dopo l'ideologia e la scienza il terzo elemento costitutivo del "discorso pedagogico" degli anni settanta, i quali "indicarono nell'utopia l'idea guida del progetto di rinnovamento sociale e civile".⁸

Dopo questa narrazione storica, Frabboni ritorna, nel capitolo terzo, alla constatazione delle difficoltà che “la pedagogia contemporanea ha dovuto superare per ridefinire la sua identità formale, per acquisire una propria scientificità e un suo credibile progetto emancipativo”.⁹ Questo aspetto è comune a tutti gli ambiti della Pedagogia, incluso la Pedagogia della Musica come dimostra la visione di alcuni addetti ai lavori, come Mario Piatti, Maurizio Spaccazocchi e Johannella Tafuri, che nei loro scritti evidenziano come questo percorso “emancipativo” basato sulle due dimensioni teorica e prassica rimane in costante divenire così come in divenire sono “i bisogni” dell’uomo all’interno di un contesto in cui egli nasce, si sviluppa e, appunto, “diviene”.

2. Bisogni umani

I “bisogni” che, come vedremo più avanti nel dettaglio, costituiscono l’elemento determinante per lo sviluppo psicofisico dell’individuo in relazione con il mondo circostante, diventano qui elemento di legittimazione delle teorie dei nostri autori che avvertono l’esigenza, già espressa da Frabboni nella sesta cifra epistemica¹⁰, di “legittimare” le loro affermazioni attraverso concetti “scientifici”. Questo e altri rimandi alle teorie psicologiche verranno messi in evidenza nel presente scritto, allo scopo di comprendere le logiche “scientifiche” che sottostanno al loro pensiero. Ma procediamo con ordine.

Come anticipato in premessa, è proprio il bisogno che spinge il bambino a compiere un’azione e ad entrare, così, in contatto con la realtà esterna; ciò gli permette di **assimilare** informazioni e, conseguentemente attraverso l’**accomodamento**, di raggiungere di nuovo il proprio equilibrio. Questo meccanismo, che Piaget chiama “invariante funzionale”, è presente ad ogni stadio dello sviluppo del bambino, ed è, appunto, “funzionale” ad ogni conquista di conoscenza. Il principio dell’adattamento, caratterizzato dai due processi di assimilazione e accomodamento, infatti, permette a Piaget di suddividere lo sviluppo cognitivo del bambino (intelligenza e pensiero) in cinque periodi o fasi sulla base dell’apprendimento di modalità specifiche ben definite e di fornire una visione strutturalista dello sviluppo della mente; ma mentre “l’aspetto cognitivo delle condotte consiste nella loro strutturazione, l’aspetto affettivo consiste nella loro energetica (...). Questi due aspetti sono contemporaneamente irriducibili, indissociabili e complementari (...)”¹¹, così come essi sono complementari nel rapporto insegnamento/apprendimento che, come vedremo più avanti, sarà evidenziato da Piatti¹².

Vygotskij, dal canto suo, critica Piaget per non aver preso in considerazione i fattori culturali come fattori di condizionamento delle risposte del bambino e pone “l’apprendimento” come “una forma generale dello sviluppo stesso”¹³. Vygotskij, inoltre, conferisce alla “collaborazione” un valore importante per “l’avanzamento” delle capacità del bambino: “nella collaborazione il bambino si rivela più forte e più intelligente che non nel lavoro individuale (...)”¹⁴, allo stesso modo Piatti, negli scritti presenti nel Volume “*Pedagogia della musica: un panorama*” (Clueb 1994) sottolinea non solo il coinvolgimento dell’insegnante “in un processo autoevolutivo”¹⁵, ma stabilisce che la relazione deve essere instaurata tra l’educatore/l’insegnante e i singoli/il gruppo. L’apprendimento attraverso l’imitazione è però possibile solo se esso può “aggangiarsi nel suo limite inferiore ai cicli dello sviluppo già conclusi”¹⁶. Vygotskij identifica una Zona dello sviluppo prossimale, Zo-ped ovvero “lo spazio” compreso tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, prendendo così le distanze dalla teoria degli stadi di Piaget.

Un tentativo di riconciliazione della visione strutturalista di Piaget dell'uomo epistemologico con quella funzionalista di Vygotskij dell'uomo sociale, ci viene offerto da Bruner, il quale, "attratto e stimolato dalle posizioni dei due psicologi europei, sentiva comunque l'esigenza di fare chiarezza, di approfondire (...)"¹⁷.

L'occasione gli viene offerta dalla richiesta della National Academy of Sciences di Washington di presiedere "un gruppo di studio estivo in cui si esaminassero i nuovi programmi scientifici della scuola superiore, con l'intento di verificare e potenziare i fermenti di profondo rinnovamento che si ritenevano necessari"¹⁸; ciò permette a Bruner di sintetizzare i risultati nell'opera *Il processo di apprendimento* pubblicato nel 1960.

Nell'analisi dei processi di apprendimento Bruner parte dalle ricerche di Piaget per poi svilupparle, sottolineando l'influenza dei fattori socio-culturali rispetto a quelli genetici. In questa prima fase di studi, Bruner propone, tra l'altro, i concetti di struttura e di curriculum a spirale. L'incontro tra discente e scienza, ovvero l'insegnamento/apprendimento delineato da Piatti¹², deve avvenire sul piano delle strutture logiche e psicologiche e non sui contenuti specifici delle discipline (Modello "Semplificativo" di Mammarella¹⁹) visto che è possibile evidenziare le operazioni mentali funzionali alla crescita intellettuale (categorizzazione, concettualizzazione, messa in atto di strategie per la soluzione di problemi, ricerca di significato) e che ogni disciplina è caratterizzata da una struttura profonda (proposizioni generative e principi organizzativi). *Il movimento a spirale*, che parte da un approccio intuitivo alla conoscenza per proseguire con ciclici approfondimenti e successivi ritorni e iterazioni, permette di comprendere le idee di base connesse alle varie discipline e permette di insegnare qualsiasi problematica a chiunque in ogni età, purché si adegui il materiale da insegnare alla modalità di rappresentazione della realtà di chi apprende. Questo significa che le stesse strutture di contenuto devono essere mediate da processi pedagogici di tipo operativo, visivo e simbolico. E' chiaro qui il riferimento alla Zona di sviluppo prossimale di Vygotskij: "gli sforzi di integrare l'approccio stadiale e strutturalista di Piaget con quello socioculturale di Vygotskij presero corpo nella stesura di *Lo sviluppo cognitivo* pubblicato nel 1966"²⁰.

Con la modalità di rappresentazione attiva Bruner mutua il livello senso-motorio di Piaget: "Il primo apprendimento si connette al fare, è cioè derivante dall'azione diretta che si sperimenta praticamente"²¹, l'osservazione del fare ovvero l'apprendimento per imitazione rappresenta la modalità iconica, mentre la terza modalità prende in esame il linguaggio inteso come "un sistema di simboli per interpretare i quali è necessario conoscerne i codici". Le tre modalità non sono disgiunte tra loro ma si completano nell'arco del processo di crescita del soggetto che interiorizza "i modi di agire, di immaginare e di simbolizzare che esistono nella sua cultura"²², cosa che lo stesso Bruner ritiene più interessante: "L'aspetto più interessante nella natura dello sviluppo intellettuale è il fatto che esso sembra seguire il corso di questi tre sistemi di rappresentazione fino a che l'essere umano è in grado di dominarli tutti e tre"²³.

L'evoluzione del pensiero di Bruner e il suo approccio scientifico testimonia come lo sviluppo e quindi il suo studio (psicologia) è strettamente legato all'apprendimento (pedagogia).

3. Musica e bisogni

Di "bisogni" parlano Mario Piatti, Johannella Tafuri e Maurizio Spaccazocchi; quest'ultimo addirittura intitola il proprio articolo "*Per una Pedagogia di bisogni dell'uomo in Musica*"²⁴, definendo la Musica "un territorio per la manifestazione e la realizzazione dei bisogni umani"²⁵. Non da meno Tafuri ritiene "i protagonisti della situazione educativa, allievi e insegnanti, con i loro bisogni, interessi, motivazioni"²⁶ tra le componenti fondamentali del processo insegnamento/apprendimento.

Mario Piatti ci parla di “bisogni” nel suo articolo *“Pedagogia della musica, quali basi?”*¹² pubblicato originariamente sulla *Nuova rivista musicale italiana* nel 1992, allorchè, dopo aver indicato, in linea con la prima cifra epistemica di Frabboni⁹, la sua preferenza per un Modello pedagogico “complesso” o “relazionale” delineato da Mammarella¹⁹, identifica i punti cardini su cui sviluppare la **relazione** nel “1. Prendere consapevolezza della propria **identità**” e nello “2. Sviluppare e approfondire questo bagaglio in relazione ai **bisogni** e alle aspettative personali e di gruppo”²⁷. Piatti, quindi, aggiunge i concetti di “relazione” e di “identità”, quali aspetti determinanti nell’acquisizione da parte della Pedagogia della scientificità evidenziata da Frabboni¹⁰, ai “bisogni” personali, di gruppo e sociali; per di più, in linea con la sesta cifra epistemica¹⁰, trova nello “strutturalismo una adeguata teoria psicologica di riferimento”²⁷. Nella “relazione, che si viene a stabilire tra l’educatore e i singoli/il gruppo che entrano in gioco nel processo educativo”²⁸, il discente assume un ruolo centrale. Essa, secondo Piatti, “si sviluppa non solo sul piano dell’intelligenza e del pensiero, ma anche su quello degli affetti e delle emozioni”²⁸; concetti, questi, legati alla teoria psicologica di Piaget e di Vygotskij.

Torniamo quindi, alla dimensione pedagogica della relazione definita da Piatti e alla sua applicazione nella prassi identificata nel binomio insegnamento/apprendimento all’interno di processi che portano, tra l’altro, all’acquisizione di competenze trasversali quali il pensiero creativo e l’autoregolazione²⁹, nell’ottica del raggiungimento dello scopo dell’attività pedagogica. L’obiettivo, infatti, risiede non “nell’imparare la musica”, ma nel “sapere usare le conoscenze e le competenze acquisite per attivare una relazione sempre più positiva con gli altri e la realtà che ci circonda”²⁹.

Sapere, saper fare e saper essere; “il sapere e il saper fare pedagogico e musicale” per l’appunto, di cui ci parla Maurizio Spaccazocchi nel suo scritto *“Per una Pedagogia dei bisogni dell’uomo in musica”*, dove, sin da subito, mette in evidenza la differenza tra “insegnare dal latino *“insignere”* che presuppone “un rapporto di chiara gerarchia fra chi è ritenuto portatore attivo dell’intero bagaglio del *sapere* e chi invece è il ricevitore passivo” e “educare dal latino *educere, estrarre, tirar fuori, far sbocciare, etc”*, “dove si palesa il riconoscimento di un *seme*, di una esperienza, di un sapere che l’educatore deve sapere individuare, estrarre e valorizzare nel giovane”³⁰. Da ciò Spaccazocchi fa notare come la scelta di “insegnare” piuttosto che “educare” mette in discussione anche il rapporto relazionale di cui ci parla Piatti (“insegnare” presuppone “un rapporto umano altamente disciplinato e formale” mentre “educare” un rapporto “più dialogico, meno ufficializzato, più naturale e umano”³⁰), portandoci quindi, alla constatazione di una “diversa visione pedagogica del rapporto umano e formativo” che ha generato difficoltà “nel tentare di dare risposta alle seguenti e apparentemente scontate domande: per le attività musicali nella scuola primaria e secondaria è meglio operare in termini di insegnamento o di educazione? Quanto l’esperienza umana in musica è da insegnare o da educare? Quando in un progetto didattico musicale è il momento di educare o di insegnare musica?”³⁰.

4. Pedagogia della musica e bisogni: alcuni punti cardine

Ed è a questo punto che ci si pone il quesito di cosa significhi il termine “Pedagogia” e, più precisamente, “Pedagogia della Musica” e del rapporto tra pedagogia e musica.

Piatti arriva alla definizione seguente: “Disciplina che studia i molteplici problemi attinenti all’educazione musicale in senso lato elaborando modelli teorici e modelli operativi utili alla progettazione delle attività educative”³¹. L’accento è certamente posto maggiormente sulla divisione dei due campi “pedagogia” da un lato e “musica” dall’altro. E qui ci viene in aiuto sicuramente Frabboni che attraverso “l’alfabeto teorico della pedagogia”³² elenca i punti

cardine su cui poggia la disciplina, a partire dal suo oggetto, prima cifra epistemica, definendolo “la formazione dell’uomo e della donna nella loro contestualizzazione storica, culturale e sociale”¹⁰. Il “linguaggio della pedagogia” è un linguaggio plurale “funzionale alle diverse necessità di formalizzazione e denominazione dei suoi soggetti e contesti di intervento”¹⁰.

La necessità di una legittimazione della pedagogia come “scienza” di cui si è già parlato, viene stigmatizzata da Frabboni nella sesta cifra epistemica della Pedagogia, definendo questo “il traguardo ultimo del viaggio epistemologico della pedagogia”¹⁰ e lasciando precedere quest’ultimo in ordine crescente da “il principio euristico” “il dispositivo investigativo” “la logica ermeneutica”, “il linguaggio della Pedagogia”, “l’oggetto della Pedagogia”¹⁰.

Se da un lato, Piatti pone l’accento sulla dicotomia “Pedagogia” e “Musica”, Spaccazocchi, evidenzia, oltre le differenze di impostazione pedagogica tra “insegnare” e “educare”, anche la spaccatura tra “musica colta” e musica popolare”, associate, comunemente, la prima a “una condotta altamente selezionatrice di pratiche e repertori musicali” dove “il *che cosa*, il *quando*, il *come*, il *perché* fare musica sono predeterminati, cioè definiti senza alcuna considerazione sulla dimensione globale umana di quanti poi dovranno avvicinarsi allo studio di questa cultura musicale”³³ in perfetta consonanza con il Metodo “Semplificativo” di Mammarella¹⁹ di cui si è parlato; la seconda, ovvero la “musica popolare”, “al momentaneo contesto sociale, ricco di motivazioni per vivere tanto l’atto globale umano, quanto quello musicale specifico.” E, con un chiaro riferimento a Piaget e a Bruner, Spaccazocchi continua: “Tutto è sorretto da un clima che si basa sulla grande vivacità dei sensi e delle sensazioni uditive, motorie, visive e di sinestesia in genere.” per poi concludere, definendo con altre parole sia il Metodo “Complesso o relazionale” di Mammarella preferito da Piatti che l’uomo epistemico di Piaget: “in questo caso ciò che ci interessa non sono tanto i diversi repertori musicali a larga diffusione sociale qui coinvolti, ma quanto i modi e le tattiche che permettono all’uomo di avvicinarsi, appropriarsi e vivere tutto questo grande bagaglio di esperienze sonore e musicali.”³⁴.

L’uomo sociale di Vygotskij affiora proseguendo con la lettura del testo, allorché Spaccazocchi si sofferma sulla dimensione globale di linguaggio sociale della musica popolare e pone le domande: “quanto l’esperienza musicale dell’uomo può sintetizzarsi e realizzarsi secondo una rigida veste disciplinare e disciplinata? Una disciplina musicale, quanto e come riesce a coinvolgere i giovani nella loro globalità personale e nella loro specifica musicalità?”³⁵, evidenziando, tra l’altro, la centralità del discente nella didattica attiva.

Gli abbinamenti di Educare e Insegnare con Musica colta o Musica popolare, rappresentano, per Spaccazocchi, le “diverse tipologie pedagogico-musicali”³⁵ che vedono “sul campo della formazione” perdente la seconda, come dimostra l’evidente mancanza di interesse dei discenti che “abbandonano gli studi musicali” o terminano gli studi ma “chiudono volontariamente e definitivamente con la musica.” Anche l’abbinamento Insegnare+Musica popolare risulta di scarsa efficacia confermando come l’aspetto relazionale sia più importante dei contenuti. Perfino la combinazione Educare+Musica colta diventa per Spaccazocchi fallimentare in quanto “contrastante e poco realizzabile” e, per spiegare le motivazioni della sua affermazione, Spaccazocchi prende in prestito la teoria della Zona di sviluppo prossimale di Vygotskij: “Se la peculiarità dell’educare consiste nel far sbocciare un seme che è già in dotazione nei nostri giovani per una avvenuta acculturazione, la cultura musicale colta lascia ben pochi segni nella gente rispetto a quelli, ben più ampi e motivati, che lascia il mondo delle esperienze musicali quotidiane e che, quindi, di buon grado si può definire il più vero e più consistente seme che una educazione musicale possa pensare di far sbocciare,”³⁶ anticipando, in un certo senso, la pubblicazione di Johannella Tafuri “Doti musicali e problemi educativi”: “bisogna ammettere che vi sia un patrimonio genetico, chiamato anche dotazione genetica,

propensione, predisposizione, etc che fornisca le basi per tale acquisizione; questa può tuttavia non determinarsi in assenza delle condizioni ad essa necessarie”³⁷.

Il “saper essere in musica” viene identificato da Spaccazocchi con la combinazione “educare sulle basi di una cultura musicale popolare”³⁶, l’unica capace di cogliere l’aspetto sociale della musica. Ma Spaccazocchi va “oltre la musica” cogliendo parametri musicali e “spunti” per costruire l’educazione musicale attorno al suo “Homo Loquens Audiens, Sonans, Movens, Videns, Sapiens”³⁸ per trovare quegli “agganci” nella Zona dello sviluppo prossimale di Vygotskij. E più precisamente:

1. “parlare” - “di fatto ogni parola prima di avere il suo valore semantico è un ritmo, un gioco di impulsi una articolazione muscolare, prodotta dal nostro apparato di fonazione”³⁹ ed è nella dimensione ritmica, fonetica e intonativa che l’educatore trova “materiale” per “agganciare” il discente;
2. “ascoltare” - “l’uomo quotidiano accumula il suo sapere auditivo attraverso varie tipologie di ascolto: da quelle di appropriazione mnemonica a quelle imitativo-ripetitive, da quelle di partecipazione attiva a quelle che vanno alla ricerca del senso, da quelle di relazione e confronto a quelle analitiche, da quelle a scopo terapeutico a quelle emotive”⁴⁰.
3. “cantare” - “subito dopo la parola parlata, la voce cantata è sicuramente lo strumento sonoro più duttile ed efficace per permettere all’uomo comune di praticare un’esperienza musicale vera e propria”⁴¹. Creare, quindi un “identikit” del sapere cantato degli studenti con l’obiettivo non “di promuovere nuovi e sconosciuti canti” ma “di sfruttare e migliorare i canti e la contabilità già in possesso, per sviluppare le personali capacità interpretative e creative dei nostri giovani”⁴¹.
4. “suonare” - “l’uomo che batte i piedi in terra, che schiocca le dita, che batte il pugno sul petto, che batte le mani, etc”; “individuare ciò che i giovani fanno e ciò che potrebbero fare se messi in una aperta condizione mentale e fisica davanti ai molteplici oggetti e strumenti del fare musicale.”⁴².
5. “musica e movimento” - “La musica, il corpo, le sue tensioni e i suoi rilassamenti, il movimento. Tutto questo potremmo intenderlo come la palestra più specializzata e adatta per fare entrare l’uomo nel vero gioco degli impulsi nel vero vivere e percepire ritmico”⁴².
6. “suono-segno, musica-immagine” - “Nei rapporti tra suono e segno abbiamo un percorso che comprende sia i più elementari concetti sonori e visivi di punto e di linea e sia le più complesse e poco istintive notazioni storiche. (...) una didattica musicale ispirata ai principi pedagogici sopra espressi altro non potrà che seguire un percorso che inizia dalla stimolazione e invenzione di quelle grafie più rispettose, almeno, dei più elementari parametri sonori (durata, altezza e timbro) per poi coinvolgere un creativo gioco di transcodificazione, cioè il passaggio relazionato da una serie di scritture iconiche, ad una serie di scritture sempre più arbitrarie, in modo da motivare e offrire allo studente il maggior numero di maniere di dire in termini “visivi” ciò che è sonoro”⁴³.
7. “Informare” - “tutti noi, chi più chi meno, è portatore di dati, nomi, nozioni sulla musica (...) raccogliere questo sapere informativo per verificare, con varie attività (...) quanto sia collegato all’esperienza reale musicale di ogni giovane”⁴⁴ è parte dell’azione educativa.

A questo punto è chiaro come Spaccazocchi si riferisca in maniera netta e precisa alle teorie di Piaget (stadi dello sviluppo), di Vygotskij (Zona dello sviluppo prossimale) e alle modalità di rappresentazione di Bruner per delineare un metodo pedagogico *student tailored*. E di questo non ne fa certamente mistero, riportando nel sezione 5 del suo scritto, *Dal progetto musicale al progetto umano*, le parole di Piaget in merito ai bisogni, come movente per svolgere l’azione che si conclude alla soddisfazione del bisogno, quando cioè si è ristabilito l’equilibrio; il tutto per promuovere un’azione pedagogica basata sui bisogni “come obiettivi generali da risolvere”. Spaccazocchi prosegue elencando “i bisogni umani che la persona cerca

di risolvere attraverso le innumerevoli esperienze di vita, fra cui anche quella musicale⁴⁵ per arrivare a definire una pedagogia “che dalla dimensione disciplinare ha la forza di passare alla dimensione umana”⁴⁶.

La relazione, privilegiata da Piatti, trova spazio nella sezione 6 dello stesso scritto, *La figura dell'educatore nel progetto pedagogico uomo-musica*, quando Spaccazocchi ci illustra il compito “importante quanto complesso” dell'educatore⁴⁷ il quale opera in “forma multidirezionale”, in quella modalità a spirale proposta da Bruner, ed evidenzia, tra l'altro, in accordo con il principio “autoevolutivo” di Piatti, l'importanza della cooperazione anche per l'educatore così come aveva fatto Vygotskij, in merito alla “collaborazione” per “l'avanzamento” delle capacità del bambino.

Il “saper essere musicale” descritto da Spaccazocchi trova maggiore chiarezza nella pubblicazione di Johannella Tafuri *Doti musicali e problemi educativi*, già citata in precedenza, che si sofferma sul talento musicale sempre più visto nell'immaginario collettivo *condicio sine qua non* per l'apprendimento della musica.

Se da un lato il talento può essere considerato “qualcosa che si riceve fin dalla nascita, anzi fin dal concepimento”, ed è quindi bagaglio di tutti e, non privilegio di pochi, dall'altro esso, per produrre frutti, deve essere alimentato. Questo si può realizzare solo “attraverso l'interazione, più o meno positiva, con una serie di fattori ambientali, affettivi e culturali”³⁷. E' chiaro che con questa affermazione Tafuri si pone in completo accordo con l'uomo sociale di Vygotskij e con le intelligenze multiple di Gardner: “Il modo più esatto per pensare un'intelligenza è quello di concepirla come un potenziale”⁴⁸. Tafuri afferma che la teoria delle intelligenze multiple di Gardner può essere di aiuto per raggiungere “una proficua comprensione del talento musicale e della possibilità di programmare un'idonea attività educativa”⁴⁹, aggiungendo, altresì, che l'intelligenza musicale suggerita da Gardner “intesa non come dotazione genetica ma come capacità concreta di eseguire determinati compiti e più precisamente come *la capacità di risolvere problemi esecutivi, compositivi, e analitico-interpretativi o di creare esecuzioni, composizioni e interpretazioni*” deve “sostituire le espressioni *doti, talento, musicalità, attitudine, etc.*”⁵⁰.

Tafuri prende ad esempio di interazione positiva e stimolante con l'ambiente e l'educazione i metodi educativi citando il Metodo Suzuki per i giapponesi, il Kodaly per gli ungheresi a riprova del loro successo nell'apprendimento della capacità di suonare il violino per il primo e suonare e cantare per il secondo⁵⁰. Purtroppo cita Gardner per definire i fattori necessari per un'educazione efficace: “Una motivazione appropriata, uno stato emotivo favorevole all'apprendimento, un insieme di valori che favoriscano un tipo particolare di apprendimento e un contesto culturale di sostegno” aggiungendo poi la necessità dell'esercizio e di un “sistema di riferimento che evidenzia le componenti fondamentali del processo di insegnamento/apprendimento”⁵¹. All'aspetto “sociale” viene quindi associato l'aspetto “relazionale” entrambi “variabili che entrano in gioco nel processo educativo”⁵¹.

Ma si spinge oltre: alla relazione, già evidenziata da Piatti e tracciata da Spaccazocchi, viene attribuita una “natura sistemica” “intendendo per sistema un tutto organico in cui i diversi elementi (in questo caso l'individuo, la comunità sociale, il sapere o patrimonio culturale comune e gli strumenti della comunicazione) siano strettamente correlati, qualunque variazione in uno di essi genera delle variazioni nel tutto”⁵².

Sulla base di questo assioma, Tafuri analizza il ruolo dell'educatore nello sviluppo dell'intelligenza musicale, così come avevano fatto Piatti e Spaccazocchi all'interno della relazione pedagogica. Tafuri prende in esame “tre modalità diverse con cui si attiva il processo educativo: l'autoeducazione come processo di apprendimento, l'educazione informale e l'educazione sistematica o formalizzata.”⁵², le prime due appartengono al mondo del bambino al di fuori delle istituzioni scolastiche e sono affidate ai caregivers, genitori, nonni, parenti, bambinaie etc., che possono, in un ambiente favorevole, sviluppare l'intelligenza musicale del bambino sia in età prescolare che in età scolare attraverso

l'apprendimento spontaneo, dove "i primi anni di vita costituiscono un periodo estremamente favorevole", mentre l'ultima, l'educazione sistematica o formalizzata, è affidata alle istituzioni che decide i "contenuti" da trasmettere. In ambito musicale, quest'ultima, nei due "versanti" capire e produrre, contempla diverse metodologie di insegnamento/apprendimento che portano l'allievo allo sviluppo graduale della sua intelligenza musicale attraverso l'esperienza, il pensiero creativo (inventare canzoni, improvvisare composizioni, etc.), il pensiero riflessivo. L'aspetto metodologico viene definito da Tafuri fortemente condizionante dei risultati; ella evidenzia la necessità di "agganciarsi" alla zona di sviluppo attuale di Vygotskij. "Se la scrittura, per esempio, viene presentata come un insieme di simboli grafici da far corrispondere ad una realtà musicale non ancora posseduta, il metodo è fallimentare (...)"⁵³ e afferma l'obbligatorietà di rispettare le modalità di rappresentazione definite da Bruner.

Anche Tafuri, come Spaccazocchi, raccomanda di scegliere "contenuti" "vicini" al discente che accrescono e non demotivino l'interesse per l'apprendimento. Il fine ultimo, quindi dell'educazione sistematica deve risiedere nel "progettare situazioni di apprendimento che permettano ai bambini e ragazzi, a partire dalla prima infanzia, di far maturare la propria intelligenza musicale"⁵⁴.

Infine Tafuri fa una distinzione tra l'educazione formalizzata offerta dalle scuole generali e quella offerta dalle scuole specialistiche (conservatori e scuole di musica) facendo notare come in queste ultime, l'educazione sia, il più delle volte, circoscritta alla prassi strumentale che non favorisce uno sviluppo maturo dell'intelligenza musicale.

Riprendendo gli esempi dei metodi Suzuki e Kodaly citati in precedenza, Tafuri, mette in evidenza, come questi, non corrispondono ai requisiti necessari per attuare un'educazione musicale come sopra descritta; una critica viene, per esempio esercitata in merito alla modalità di apprendimento dell'espressività di un brano che avviene attraverso l'imitazione e non attraverso la comprensione della composizione nei suoi aspetti semantici. Conseguentemente i metodi sopra citati possono essere definiti rispettivamente un metodo per l'apprendimento dello strumento e del canto⁵⁵.

Possiamo quindi concludere che, pur trovando unanimi tutti e tre gli autori per ciò che concerne la base scientifica sulla quale la pedagogia deve fondarsi, le prospettive e le visioni di ognuno di loro in merito all'applicazione metodologica delle teorie psicologiche condivise non sempre sono focalizzate sulla stessa angolazione, ciò a dimostrazione che gli interventi educativi possono e devono essere diversi purché mantengano integro l'insieme degli elementi fondamentali del processo insegnamento/apprendimento, o meglio, educazione/apprendimento in accordo con gli indicatori dettati dalle cifre epistemiche definite da Frabboni.

Importante sottolineare come tutti e tre i didatti considerati in questa breve esamina siano concordi nell'individuare l'obiettivo primario dell'attività pedagogica: esso non risiede nel trasferimento del sapere bensì nella formazione culturale, umana e sociale di un individuo per renderlo capace di assumere ruoli attivi e responsabili nella società attraverso l'acquisizione di competenze nelle tre dimensioni del sapere, saper fare e saper essere.

NOTE

¹ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, 2002

² F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap. 1.2 *Il dibattito sulla ideologia*.

Lo stesso Frabboni spiega il significato del termine "ideologia" nel paragrafo 1.2. come di seguito riportato: "Da una sua prima formulazione, agli inizi dell'Ottocento, il termine "ideologia" è stato oggetto di vaste tematizzazioni all'interno di ambiti disciplinari diversi e di diverse correnti di pensiero. La tesi proposta è che l'ideologia sia una componente costitutiva e irrinunciabile del modo in cui l'essere umano pensa e conosce la realtà. E' ideologia ogni sistema di idee sul mondo – esplicito o implicito – in grado di orientare l'esistenza dell'individuo e della comunità. Essa esprime una particolare presa di posizione rispetto al mondo e la presenta sotto forma di verità sul mondo stesso."

³ Karl Marx indicò con il termine "struttura" l'insieme delle forze produttive (macchine e mezzi produttivi, capitali, forza-lavoro) e dei rapporti di produzione (rapporti tra le classi nel processo produttivo) di una data società in un determinato periodo storico. Chiamò "sovrastrutture", invece, gli ordinamenti giuridici e politici e le forme della coscienza sociale – la religione, la filosofia, i valori morali e culturali – che accompagnano e in qualche modo "rispecchiano", in ogni epoca storica, la struttura economica. Per Marx, le sovrastrutture hanno le proprie radici nella struttura.

⁴ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap.1, 1. *Pedagogia e ideologia* 1.3 *La scuola al centro del dissenso*.

⁵ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap.1, 1 *Pedagogia e ideologia* 1.5 *Il diritto all'alfabeto*.

⁶ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap. 1, 2 *Pedagogia e scienza*, 2.1. *La via della scienza*.

⁷ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap. 1, 2 *Pedagogia e scienza*, 2.2 *Dall'attivismo al cognitivismo*.

⁸ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap. 1, 2 *Pedagogia e utopia*, 3.1 *la ricerca di mondi nuovi*.

⁹ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap. 3, p. 28.

¹⁰ F. Frabboni, F. P. Minerva, *Ibidem* cap. 3, p. 29.

¹¹ J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Cap.1 *Il livello senso motorio*, IV, *Aspetto affettivo delle reazioni senso-motorie* p. 27, Einaudi.

¹² M. Piatti, "Pedagogia della musica, quali basi?", in: M. Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna, 1994.

¹³ O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner, Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, 1998, p. 61.

¹⁴ O. Liverta Sempio, *Ibidem* p. 62.

¹⁵ M. Piatti, *Ibidem*.

¹⁶ O. Liverta Sempio, *Ibidem* p. 62.

¹⁷ Mario Groppo, Giuseppe Scaratti, Veronica Ornaghi, *Il primo Bruner; viaggio attraverso la mente al di là dell'informazione data*, p. 258.

¹⁸ Mario Groppo, Giuseppe Scaratti, Veronica Ornaghi, *Ibidem* p. 259.

¹⁹ Mammarella, *Ed io che saggio non sono?*, in *Musica scuola*, supplemento al n. 8, giugno-luglio-agosto 1988.

Il Modello pedagogico "complesso" o "relazionale" delineato da Mammarella è "centrato, sulla concezione dell'educazione come relazione, come scambio di esperienza, in contesti non predeterminati", in contrapposizione al Modello "Semplificativo" centrato invece, sulla programmazione lineare a priori e sui contenuti.

²⁰ Mario Groppo, Giuseppe Scaratti, Veronica Ornaghi, *Ibidem*, p. 261.

²¹ Mario Groppo, Giuseppe Scaratti, Veronica Ornaghi, *Ibidem* p. 263.

²² Mario Groppo, Giuseppe Scaratti, Veronica Ornaghi, *Ibidem* p.264.

²³ Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, cap. 1 *Modelli di crescita*, Armando Editore, 1982 p. 31.

²⁴ M. Spaccaczocchi, *Per una Pedagogia di bisogni dell'uomo in Musica*", in: M. Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, Clueb, Bologna, 1994.

²⁵ M. Spaccaczocchi, "Ibidem", p. 211.

²⁶ J. Tafuri, *Doti musicali e problemi educativi*, in: *Enciclopedia della Musica* Vol. II, Einaudi, Torino, 2002, p. 534.

²⁷ M. Piatti, *Ibidem*, p. 25.

²⁸ M. Piatti, *Ibidem*, p. 31.

²⁹ M. Piatti, *Ibidem*, p. 33.

³⁰ M. Spaccaczocchi, *Ibidem*, p. 196.

³¹ M. Piatti, *Ibidem*, p. 19.

³² L'alfabeto teorico della pedagogia poggia su categorie formali quali: l'oggetto, il linguaggio, la logica ermeneutica, il dispositivo investigativo, il principio euristico e il paradigma di legittimazione, tutte categorie che fanno della pedagogia una scienza della formazione.

1. l'oggetto della pedagogia: il campo della riflessione pedagogica riguarda la formazione dell'individuo (uomo-donna-bambino-adulto) nella loro contestualizzazione storica, culturale e sociale, una formazione che si struttura in direzione di crescita intellettuale, di autonomia cognitiva e affettiva e di emancipazione;

2. il linguaggio della pedagogia: la pedagogia usa un linguaggio plurale, nel senso che ricorre spesso al linguaggio della filosofia, delle scienze applicate, della storia, della quotidianità. L'originalità della pedagogia consiste nel

fatto che essa è in grado di organizzare questo vasto repertorio di codici rendendoli funzionali e applicativi alle diverse necessità di formalizzazione sia dei soggetti che dei loro contesti educativi e di intervento;

3. la logica ermeneutica (dal verbo hermeneuein "interpretare"): la pedagogia utilizza questa logica come criterio descrittivo e interpretativo, formalizzando una triplice dialettica che vede implicate teoria-prassi-teoria. Questa triplice esigenza di fondazione teorica (sotto forma di ipotesi), di traduzione (e quindi verifica), di riformulazione teorica fa della pedagogia una scienza attenta alle istanze delle varie discipline, attenta cioè alla pluralità dei punti di vista e dei diversi modi di codificazione del reale;

4. il dispositivo investigativo: la complessità dell'oggetto della pedagogia richiede una pluralità metodologica che va dalla ricerca teorica alla ricerca comparata, dalla ricerca storica alla ricerca sperimentale e clinica;

5. il principio euristico (della ricerca o relativo alla ricerca, dalla lingua greca εὐρίσκω, letteralmente "scopro" o "trovo"): tale principio si pone al centro della pedagogia rendendola scienza in continuo cammino verso una destinazione mai definitiva, ecco perché la pedagogia si dice che è in continua discussione;

6. il paradigma della legittimazione: la pedagogia per la sua riconosciuta poliedricità e per la sua continua ricerca si legittima come sapere complesso e plurale, antinomico e dialettico, generativo e trasformativo.

³³ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 195.

³⁴ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 197.

³⁵ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 198.

³⁶ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 201.

³⁷ J. Tafuri *Ibidem*, p. 531.

³⁸ M. Spaccazocchi, *Musica Educativa*, Progetti Sonori, 2011 p. 10.

³⁹ M. Spaccazocchi, *Per una Pedagogia dei bisogni dell'uomo in Musica*, cit., p. 203.

⁴⁰ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 204.

⁴¹ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 205.

⁴² M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 206.

⁴³ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 208.

⁴⁴ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p. 209.

⁴⁵ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p.213.

⁴⁶ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p.214.

⁴⁷ M. Spaccazocchi, *Ibidem*, p.216.

⁴⁸ H. Gardner "Frames of mind, the theory of multiple intelligence",1985 trad. it *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, 2010.

⁴⁹ J. Tafuri, *Ibidem*, p. 532.

⁵⁰ J. Tafuri, *Ibidem*, p. 533.

⁵¹ J. Tafuri, *Ibidem*, p. 534.

⁵² J. Tafuri, *Ibidem*, p. 535.

⁵³ J. Tafuri, *Ibidem*, p. 541.

⁵⁴ J. Tafuri, *Ibidem*, p. 542.

⁵⁵ J. Tafuri, *Ibidem*, p. 544.

@@@@@@@@@@@@@@@@

Bibliografia

J.S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1982.

F. Frabboni, F.P. Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, 2002.

H. Gardner "Frames of mind, the theory of multiple intelligence", 1985; trad. it.: "Formae mentis Saggio sulla pluralità dell'intelligenza", Feltrinelli, 2010.

O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, 1998.

E. Mammarella, *Ed io che saggio non sono?*, in *Musicascuola*, supplemento al n. 8, giugno-luglio-agosto 1988.

J. Piaget, *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Einaudi, 1967.

M. Piatti (a cura di), *Pedagogia della Musica: un panorama?*, Clueb, 1994.

M. Spaccazocchi, *Per una Pedagogia di bisogni dell'uomo in Musica*", in: M. Piatti (a cura di), *Pedagogia della Musica: un panorama?*, Clueb, 1994.

M. Spaccazocchi, *Musica Educativa*, Progetti Sonori, 2011.

J. Tafuri, *Doti musicali e problemi educativi*, in: *Enciclopedia della Musica* Vol. II, Einaudi, Torino, 2002.