



Maurizio Disoteo e Annamaria Minafra

Action, Criticism and Theory for Music Education: spunti di riflessione

Riteniamo utile divulgare in lingua italiana una breve sintesi degli articoli che la rivista telematica di carattere scientifico *Action, Criticism and Theory for Music Education (ACT)* pubblica trimestralmente. Il nostro intento è quello di mettere al corrente e rendere partecipi i nostri lettori riguardo alle tematiche di ricerca scientifica che a livello internazionale vengono affrontate e criticamente discusse nella rivista nell'ambito dell'educazione musicale. Speriamo che questa rubrica possa contribuire a stimolare riflessioni e discussioni nel mondo dell'educazione musicale italiana.

Già in passato abbiamo segnalato il valore dell'attività e della produzione culturale del *MayDay group* (<https://www.musicheria.net/rubriche/diversita-culturali/1050-razzismo-in-educazione-musicale>; <https://www.musicheria.net/rubriche/studi-e-ricerche/1101-il-sistema-orchestra-introduzione-a-una-riflessione-critica>) che principalmente divulga attraverso *ACT* affrontando, in genere, tematiche monografiche in modo critico.

Iniziamo con la presentazione del numero di settembre 2018 (Vol. 17-3) in cui sono riportati alcuni contributi dal Simposio Internazionale di Sociologia della Musica (ISSME) svoltosi lo scorso anno a Londra. Tale simposio è stato promosso dall'omonima comunità di studiosi che si è costituita e si ritrova periodicamente in convegni biennali. In assenza di una costituzione e di una direzione statutaria, l'*ISSME* è una *peer community*. E' proprio in questa comunità di esperti che è stata proposta la stesura di questo numero speciale di *ACT*. Come Gareth Dylan Smith e Clare Hall sottolineano nell'introduzione, c'è una comunione e un'affinità di intenti riguardo alla visione politica, culturale e scientifica tra il *MayDay group* e l'*ISSME*. Fra le problematiche e le esigenze emerse durante il convegno, è stata sottolineata la necessità di concettualizzare, problematizzare e comprendere l'importanza della partecipazione musicale nella vita dell'uomo e il valore della musica nell'educazione generale di tutte le persone, tenendo presente i contesti, le condizioni sociali e culturali e il costante rapporto fra teoria e pratica. Proprio considerando questo rapporto, la sociologia e in particolare la sociologia dell'educazione musicale deve mirare all'*azione* così come emerge dalle ricerche svolte in varie aree geografiche presentate in questo numero. I primi due articoli analizzano il ruolo o il modo in cui la musica agisce nella società o nella formazione dell'identità professionale, gli ultimi due propongono un modello didattico alternativo alla concezione attuale dell'educazione.

Numero 17/3 di *Action, Criticism and Theory for Music Education*, (settembre 2018).

<http://act.maydaygroup.org>

Riportiamo l'indice completo della rivista.

Action Criticism Theory -Issue 17.3-September 2018

- Gareth Dylan Smith & Clare Hall [Introduction to the Special Issue: The International Symposium on the Sociology of Music Education, and the MayDay Group Action Ideals](#)
- Danielle Sirek ["Until I Die, I will Sing My Calypso Song": Calypso, Soca, and Music Education Across a Generational Divide in Grenada, West Indies](#)
- Edward McClellan [Communities of Practice that Contribute to Undergraduate Identity Construction: A Case Study](#)
- Flávia Motoyama Narita [Informal Learning Practices in Distance Music Teacher Education: Technology \(De\)humanizing Interactions](#)
- Terry Sefton [Teaching for Creativity and Informal Learning in Liminal Spaces](#)

Le lettura integrale degli articoli è possibile al sito <http://act.maydaygroup.org/current-issue/>

Danielle Sirek - University of Windsor, Ontario, Canada

"Until I Die, I will Sing My Calypso Song": Calypso, Soca, and Music Education Across a Generational Divide in Grenada, West Indies

Nel suo contributo Danielle Sirek espone una ricerca condotta a Grenada nell'area caraibica delle West Indies. L'autrice ha svolto un *case study* qualitativo applicando un approccio etnografico sia come educatrice musicale che come etnomusicologa. Il metodo del *case study* offre l'opportunità di studiare in modo dettagliato eventi, persone, programmi e luoghi all'interno di specifici contesti in cui i fenomeni accadono. In questo modo è possibile comprendere profondamente la complessità e l'unicità delle problematiche individuate nello studio. L'autrice ha vissuto per undici mesi, fra giugno 2010 e maggio 2011, appena fuori dalla capitale St. George nelle West Indies, insegnando educazione musicale in tre scuole e in un orfanotrofio. In questa ricerca sono stati coinvolti due cori di adulti e uno di giovani che hanno partecipato a numerosi festival e concerti. Sirek ha raccolto i dati della ricerca attraverso osservazioni quotidiane personali e dei partecipanti, registrazioni audio e video dei concerti. L'autrice ha anche condotto circa cento interviste semi-strutturate con informatori nati a Grenada o che vi vivevano da vari anni per fornire un ampio panorama dell'identità musicale dell'isola. Gli intervistati sono stati sia "musicisti" che "non-musicisti" di varie età, comprendendo artisti di *soca* e *calypso*, funzionari del Governo di Grenada e del comitato organizzativo del carnevale, varie comunità corali religiose e non, cantanti di vari generi musicali e direttori di coro, e numerosi "non-musicisti" entusiasti della musica. Quello che è emerso dalla ricerca è che il *calypso* e la *musica soca* costituiscono uno spartiacque tra le generazioni. Nel suo lavoro l'autrice applica i concetti di *Gemainschaft* (comunità) e di *Gesellschaft* (società), secondo la lezione del sociologo tedesco Ferdinand Tönnies (1887/2017).

Il *calypso* è un genere musicale rilevante nella musica di Grenada, le cui origini, si crede, risalgono alla tradizione dei *griot* africani, la cui responsabilità è quella di cantare la storia della comunità, ricordare al popolo le regole e gli ideali della comunità e di proporre una critica sociale attraverso le canzoni. Il *calypso* è profondamente integrato nella storia di Grenada e nella costruzione dell'identità del suo popolo, sia rispetto alle lotte anticoloniali sia, più recentemente, in relazione all'opposizione dell'invasione statunitense del 1983. Proprio per queste ragioni, Sirek individua una corrispondenza tra l'amore per il *calypso*, le cui canzoni hanno spesso un contenuto politico, e l'appartenenza alle generazioni che vissero il periodo dell'invasione statunitense. In questo senso, sostiene Sirek, il *calypso* è musica di *Gemainschaft* (comunità), in cui tali generazioni si riconoscono sia per la parte musicale che testuale.

Tuttavia, il *calypso* è oggi in difficoltà nel sostenere l'avvento della *soca music* che polarizza i gusti e le passioni giovanili. I giovani di Grenada non disconoscono il ruolo del *calypso* nella storia di Grenada, ma orientano il loro *musicking* verso la *soca*. I concetti di globalità e di internazionalità veicolati dalla

soca music si basano soprattutto sull'uso di suoni digitalizzati, da una forte spinta commerciale e dal contribuire all'immagine turistica di Grenada. In questo senso, secondo Sirek, la *soca* è musica di *Gesellschaft* (società).

Per quanto riguarda il versante dell'educazione musicale, Sirek individua, anche in questo caso, un dualismo tra *Gemainschaft* e *Gesellschaft*. Le iniziative pubbliche in favore del *calypso* sono infatti improntate all'idea della salvaguardia e della conservazione di un repertorio e di valori tradizionali della comunità, mentre l'enfasi sul consumo e sul piacere individuale caratterizza la partecipazione delle giovani generazioni in una prospettiva più generale di società.

Bibliografia

Tönnies, Ferdinand. 1887/2017. *Community and society* (Gemeinschaft und gesellschaft). New York: Routledge.

Edward McClellan - Loyola University, New Orleans

Communities of Practice that Contribute to Undergraduate Identity Construction: A Case Study

L'articolo a firma di Edward McClennan si pone l'obiettivo di valutare, attraverso un *case study* quantitativo, il significato e il valore delle "comunità di pratica" (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998) nella formazione dell'identità musicale e professionale degli studenti universitari che frequentano corsi per diventare strumentisti, educatori musicali o musicoterapisti. Il concetto di comunità di pratica deriva da una teoria dell'apprendimento sociale di Wenger (1998). Lave e Wenger (1991) definiscono una comunità di pratica come "un complesso di relazioni tra persone, attività e il mondo" (98) che è "una condizione intrinseca per l'esistenza della conoscenza, perché fornisce il supporto interpretativo necessario per dare senso alla sua origine" (98). Tale teoria si fonda su quattro importanti premesse: (1) un aspetto centrale dell'apprendimento è che gli umani sono esseri sociali, (2) la conoscenza si riferisce alla competenza in azioni valutate socialmente, (3) la conoscenza è impegnarsi attivamente nel mondo col fine di perseguire azioni socialmente valutate, (4) il significato è un effetto secondario dell'apprendimento collegato direttamente alla nostra abilità di esperire il mondo in un modo ricco di senso. McClennan fa riferimento anche alla teoria di Vygotsky (1978) che postula due livelli di apprendimento: la costruzione inter-psicologica della conoscenza nell'interazione sociale e i processi intra-psicologici. Nell'apprendimento socio-culturale, l'attenzione è rivolta specialmente alla partecipazione in una comunità i cui membri lavorano attivamente per perseguire uno scopo. La professionalità viene potenziata attraverso un'interazione e condivisione di conoscenza che avviene quando i membri si aiutano fra loro e sviluppano competenze correlate alle attività di un dato contesto. Il concetto di comunità di pratica è stato studiato anche in comunità musicali come orchestre ed ensemble (Virkkula 2016).

Nonostante fossero state inviate a partecipare al sondaggio telematico un numero molto più ampio di persone, alla ricerca hanno aderito solo 145 studenti del quarto anno di università. Le risposte sono pervenute in prevalenza da studenti maschi (64%), bianchi (76%), frequentanti i corsi per strumentisti (60%), educatori musicali (22%) e musicoterapisti (18%).

I risultati emersi dall'analisi dei dati mostrano che gli studenti di strumento e di educazione musicale valutano positivamente l'interazione con gli insegnanti e ritengono particolarmente proficua la collaborazione con i docenti di strumento. Questo sembra influenzare la loro crescita professionale con ricadute positive anche sulla loro identità professionale. Tuttavia, gli studenti di educazione musicale sono abbastanza indifferenti alla riflessione collettiva sulle attività svolte durante le attività di tirocinio. Gli studenti di musicoterapia sono i più reticenti verso responsabilità che implicano la programmazione per un futuro lavoro come musicoterapisti. Questi ultimi, pur convinti di disporre di qualità umane necessarie, sono meno certi che il loro futuro sarà esattamente nella musicoterapia.

In generale, tutti gli studenti credono di poter utilmente completare la loro preparazione rispetto ai loro doveri professionali e alle responsabilità del loro lavoro.

Emerge dalla ricerca che ci sono forti connessioni tra le comunità di pratica delle scuole di musica e la costruzione del concetto di sé come professionista nei diversi ruoli per cui i giovani si formano e che i professori sono capaci di offrire una guida in questa costruzione di consapevolezza del sé.

La ricerca, seppure condotta secondo criteri rigorosamente scientifici, appare comunque un *case study* poco generalizzabile a paesi che applicano percorsi formativi e accademici diversi al di fuori dei confini degli USA. Ciò non toglie che l'idea delle comunità di pratica, ispirata a Wenger, può dare stimoli per ulteriori ricerche condotte in ambiti, luoghi e sistemi educativi diversi.

Bibliografia

- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Virkkula, Esa. 2016. Communities of practice in the conservatory: Learning with a professional musician. *British Journal of Music Education*. 33 (1): 27–42.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flávia Motoyama Narita - Universidade de Brasília (UnB), Brazil

Informal Learning Practices in Distance Music Teacher Education: Technology (De)humanizing Interactions

Flavia Narita nel suo articolo 'Pratiche di informal learning nella formazione degli insegnanti di musica a distanza: Tecnologia e interazioni (dis)umanizzanti', illustra la sua ricerca-azione partecipativa attraverso l'attuazione di un modulo didattico universitario basato sul modello dell'*informal learning* di Lucy Green (2008). Il corso è stato svolto attraverso l'applicazione sinergica del modello di Lucy Green e della pedagogia critica di Paulo Freire (1970). Narita ha adattato il modello di Green a una 'modalità mista' di insegnamento a distanza con studenti universitari per l'insegnamento di educazione musicale all'interno di un programma dell'Università di Brasilia dal 2007. Questa modalità didattica richiede lezioni universitarie programmate e progettate attraverso un modulo svolto da due tipi di tutor: uno che interagisce on-line, chiamato tutor collaboratore, e l'altro, chiamato tutor locale, che monitora le attività degli studenti personalmente spostandosi da un luogo a un altro. Narita basa la sua ricerca considerando la pedagogia critica come un modo possibile per controbilanciare la concezione attuale dell'educazione e restituendo valori umani all'educazione stessa e alla società. Il lavoro di Narita propone un'alternativa alla concezione attuale dell'educazione vista come merce e non come diritto e di come il neoliberismo cerca di rendere l'educazione produttiva e competitiva, dequalificando gli insegnanti e riducendo il ruolo degli studenti a consumatori. In linea con Freire (1970), Narita cerca di sviluppare una "coscienza critica" negli studenti e negli insegnanti, coinvolgendoli in prassi quali le loro azioni e riflessioni su di esse. Narita combina il pensiero di Freire, secondo cui è fondamentale problematizzare la nostra realtà in modo da sviluppare la nostra coscientizzazione e la nostra umanizzazione, con la pedagogia della musica informale di Green (2008). Nella pedagogia della Green vengono considerate la conoscenza e le abilità musicali degli studenti, gli stessi studenti vengono motivati a prendere decisioni sul loro processo di apprendimento e vengono sfidati i ruoli "tradizionali" di insegnanti e alunni. Per Narita, il modello di insegnamento proposto da Green è un tentativo di bilanciare i rapporti di potere e responsabilizza alunni e insegnanti come produttori del sapere musicale contribuendo a realizzare un'educazione musicale liberatoria. Fondamentale perciò è essere in costante dialogo. Quest'ultimo punto ha costituito la sfida di questa ricerca. Narita ha cercato di mantenere un dialogo costante con i tutor per tutto lo svolgimento del corso, provando a includere alcune delle loro idee in modo da rendere meno frammentata la loro partecipazione, e di superare l'eventuale senso di alienazione dei loro ruoli di insegnante. La tecnologia ha costituito uno strumento per adattare il corso a distanza del contesto educativo e alla possibilità di connettere e integrare insegnanti e studenti all'interno nel corso stesso dando loro voce. Questa modalità di lavoro permette agli insegnanti e agli studenti di essere congiuntamente responsabili nel processo educativo e promuove una riflessione critica nelle opinioni degli insegnanti e degli studenti in modo da evitare pratiche oppressive. Le pratiche proposte sono state quelle dell'*informal learning* svolte in gruppo. E' stato ascoltato materiale audio già preparato e suddiviso in

varie parti musicali, poi suonate a orecchio e realizzate in una propria versione musicale dai partecipanti. Dopo queste attività, agli studenti è stato chiesto di preparare dei materiali didattici e provare a loro volta questo modello informale nelle classi di varie scuole. Tutte le attività sono state organizzate da tutor locali che le hanno poi monitorate personalmente. Il tutor collaboratore e/o Narita stessa le monitoravano online anche attraverso video-conferenze. L'utilizzo della tecnologia ha anche permesso di monitorare a distanza le attività e dare voce a tutti i partecipanti attraverso video-conferenze. Comunque, come sottolinea Narita, l'uso della tecnologia deve essere sempre messo in discussione, perché da una parte può contribuire a de-umanizzare e frammentare il potenziale di una persona, mentre dall'altra può stimolare le interazioni in modo che la nostra 'umanità' possa essere meglio conosciuta.

Bibliografia

Green, Lucy. 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
Freire, Paulo. 1970. *Cultural action and conscientization*. *Harvard Educational Review*. 40 (3): 452-78.

Terry Sefton-University of Windsor, Ontario, Canada

Teaching for Creativity and Informal Learning in Liminal Spaces

Terry Sefton, docente presso l'Università di Windsor a Ontario-Canada, nel suo articolo 'L'insegnamento per la creatività e l'*informal learning* in spazi (luoghi) liminali', presenta due progetti che usano la pratica come ricerca esaminando un tipo di apprendimento informale o "meno formale" che può avvenire quando i confini istituzionali, come quelli universitari, diventano liminali o sfocati. Nella ricerca, Sefton ha coinvolto i suoi collaboratori sia come ricercatori che come co-creatori e interpreti con l'intento di lavorare creativamente e studiare gli effetti di una pedagogia informale attraverso un percorso didattico universitario alternativo. *L'informal learning* è spesso definito tale per come si apprende piuttosto che da ciò che si apprende. Riferendosi a Wright (2010), Sefton dà una definizione chiara dell'apprendimento formale e informale. Il primo avviene in un ambiente pedagogico tradizionale in cui obiettivi e procedure sono ben definite in anticipo e l'apprendimento viene certificato o valutato. *L'informal learning* invece avviene fuori da ambienti tradizionali di apprendimento e non è il risultato di decisioni e, generalmente, non è certificato. Inoltre, nell'*informal learning* i processi di apprendimento sono determinati dallo studente e non dall'insegnante che ha un ruolo di negoziazione inter-relazionale. La motivazione del discente e gli strumenti di comunicazione sono spesso ciò che caratterizzano l'educazione informale. Questo tipo di apprendimento può cominciare come una ricerca solitaria, imparando oralmente o per imitazione (per esempio da registrazioni o video online) e spesso slitta verso un apprendimento di gruppo fra pari attraverso l'osservazione, l'imitazione e la conversazione (Green, 2005). Inoltre, non è legato a un luogo specifico come invece accade con l'apprendimento formale dove le attività vengono svolte a scuola.

Sefton propone questa modalità di apprendimento come un'alternativa didattica alle dinamiche e modalità di insegnamento e apprendimento delle università canadesi. Attualmente, c'è una pressione crescente sulle università, che devono dimostrare la "garanzia di qualità"-usando una terminologia più adatta al profitto industriale- per giustificare la spesa pubblica. Gli insegnanti sono sollecitati a fornire obiettivi di apprendimento e criteri dei risultati per ogni corso; gli studenti sono incoraggiati a misurare i progressi accademici come consumo di crediti e le università costrette a produrre laureati "pronto lavoro" come forza lavoro (Côté and Allahar 2011; Fullan 2013; Heap 2013). Si assiste così a un passaggio dell'educazione verso un modello di consumo (economico) piuttosto che verso uno trasformativo che ha, invece, delle ricadute sulle arti creative e il pensiero creativo (Finn 2015; Jones 2016). In un elevato ambiente competitivo focalizzato sulla misurazione di voti e medie delle lauree, studenti e insegnanti vengono condizionati nei loro modi di svolgere i loro ruoli. I primi vengono influenzati nel modo di avvicinarsi all'apprendimento, i secondi nella programmazione dei corsi per evitare o ridurre il rischio di fallimento e dare il massimo valore alle medie dei risultati.

I progetti presi in esame da questa ricerca condividono caratteristiche dell'apprendimento formale e informale. Alcune attività, decise democraticamente e svolte volontariamente, hanno luogo in classe mentre altre fuori dall'università, ma sempre all'interno della comunità universitaria. I ruoli di insegnante e discente diventano fluidi in questa modalità di insegnamento e apprendimento. Tutti gli

eventi -esecutivi e laboratoriali- non vengono programmati, né vengono definiti obiettivi di qualche tipo, così come non viene richiesto nessuna retta agli studenti o stipendiato il corpo docente.

Entrambi i progetti collocano i “praticanti dell’arte” al centro della ricerca (arte pratica come ricerca). Il primo progetto ha coinvolto membri della facoltà e studenti che collaborarono in due laboratori residenziali di composizione ed esecuzione della durata di una settimana ciascuno e svolti nel corso di due estati.

Nel secondo progetto, svoltosi sempre in laboratori residenziali di una settimana in due estati consecutive, due docenti di università diverse proposero un nuovo approccio all’improvvisazione, usando la narrazione e mappe concettuali. I docenti lavorarono insieme con musicisti, narratori e studenti di danza e dell’educazione per creare improvvisazioni basate su storie personali.

La performance non costituì l’obiettivo finale, ma piuttosto una fase in un processo ciclico. Le attività furono svolte in zone che l’autrice definisce ‘liminali’ perché non avvennero chiaramente dentro o fuori pratiche istituzionali. Liminale è anche una teoria o un concetto che colloca l’azione in una posizione instabile possibilmente transitoria così come accade in ambiti discorsivi.

Ognuno di questi progetti documenta come il coinvolgimento pedagogico avviene in forme differenti rispetto a quelle dell’apprendimento formale istituzionale. Questo lavoro, seppur presenta momenti di criticità fra i ruoli di docente-discente, serve a sovvertire le politiche e gli obblighi che sono imposti dalle istituzioni e a incoraggiare l’autonomia dei partecipanti in modo da sviluppare una rete di collaborazione creativa e una dipendenza volontaria dagli altri.

Bibliografia

Côté, James, and Anton Allahar. 2011. *Lowering higher education: The rise of corporate universities and the fall of liberal education*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Finn, Patrick. 2015. *Critical condition: Replacing critical thinking with creativity*. Waterloo, ON: Wilfrid Laurier University Press.

Fullan, Michael. 2013. Great to excellent: Launching the next stage of Ontario’s education agenda. Retrieved from: <http://www.michaelfullan.ca>

Green, Lucy. 2005. The music curriculum as lived experience: Children's "natural" music-learning processes. *Music Educators Journal*. 91 (4): 27–32.

Heap, James. 2013. Ontario’s quality assurance framework: A critical response. *Interchange*. 44 (3–4): 203–218.

Jones, Ken. 2016. *Education in Britain: 1944 to the present*. Cambridge, UK: Polity Press.

Wright, Ruth. 2010. Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*. 27 (1): 71–87.