



Luca Marconi

EDUCAZIONE MUSICALE, PENSIERO FLESSIBILE E PLASTICITÀ

L'apprendimento e l'istruzione nell'età postmoderna

L'uso dell'espressione "pensiero flessibile" nell'ambito della formulazione degli obiettivi dell'educazione musicale può essere riscontrato nelle più recenti indicazioni ministeriali italiane, quelle stilate da Giuseppe Fioroni, all'epoca ministro della pubblica istruzione, che invitano a far leva sulla "funzione cognitivo-culturale" della musica per far sì che gli alunni sviluppino un pensiero che sia non solo "intuitivo" e "creativo", ma anche "flessibile" (Fioroni 2007: 65), senza peraltro esplicitare cosa si intenda in tale sede con queste espressioni.

Per approfondire queste tematiche, mi rifarò a due saggi di pedagogia generale che mi sembrano particolarmente pertinenti: "L'istruzione nell'età postmoderna" (Bauman 2001) e "Apprendimento liquido? Flessibilità e istruzione: una replica a Bauman" (Possenti 2008).

Nel primo dei due scritti, Bauman riprende la distinzione tra tre "forme di apprendimento" sviluppata negli anni '70 da uno dei pensatori che hanno maggiormente inciso sulla pedagogia generale degli ultimi trent'anni, Gregory Bateson.

Il "proto-apprendimento" (chiamato anche "Apprendimento 1") consiste nel modificare la propria tendenza a reagire a un certo contesto senza modificare la propria tendenza a reagire ad altri contesti che non sono ad esso connessi (Bateson 1976: 312-318); è dunque ciò che avviene quando impariamo un certo contenuto disciplinare senza rivedere il nostro modo di affrontare tutte le questioni che non hanno con esso a che fare: ad esempio, chi viene a sapere cos'è una scala musicale cambierà inevitabilmente la propria capacità di affrontare tutte le attività nell'ambito delle quali si può applicare questo

contenuto della disciplina musicale, ma non necessariamente cambierà il proprio modo di affrontare altre attività (musicali o non musicali) nell'ambito delle quali non lo si applica.

Il "deutero-apprendimento" (chiamato anche "Apprendimento 2" o "apprendere ad apprendere") è invece quel processo, "raramente sotto il controllo consapevole degli educatori incaricati o autoproclamatisi tali" (Bauman 2001: 157), attraverso il quale si acquisiscono delle premesse diverse da quelle utilizzate precedentemente per affrontare uno o più proto-apprendimenti (Bateson 1976: 319-329); è dunque ciò che avviene quando, dopo un po' che studiamo una certa disciplina seguendo una guida (un insegnante o un manuale) che, più o meno consapevolmente, adotta un certo metodo per insegnarla, assumiamo, spesso inconsapevolmente, una prospettiva, condizionata dal metodo utilizzato dalla nostra guida, che incide non solo sul modo in cui ci confrontiamo con i contenuti disciplinari già studiati, ma anche sul modo in cui ci apprestiamo a confrontarci con quelli che ancora non abbiamo studiato: "il soggetto ha acquisito la capacità di cercare contesti e sequenze di un tipo piuttosto che di un altro, un'abitudine a 'segmentare' il flusso degli eventi per evidenziarvi ripetizioni di un certo tipo di sequenza significativa" (Bateson 1976, 204). Più in generale, "gli stati mentali che chiamiamo "libero arbitrio", pensiero strumentale, passività, dominanza, ecc., sono acquisiti tramite un processo che si può assimilare all'apprendere ad apprendere" (*ibidem*).

L'apprendimento "terziario" (chiamato anche "Apprendimento 3") consiste invece in quel processo che porta a modificare la tendenza ad affrontare uno o più deutero-apprendimenti; esso dunque "deve condurre a una maggiore flessibilità nelle premesse acquisite mediante il processo dell'Apprendimento 2, a una liberazione dalla loro tirannia" (Bateson 1976: 333).

Questo processo ha luogo, ad esempio, quando si impara a

- "farsi più rapidamente quelle abitudini la cui formazione chiamiamo Apprendimento 2" (Bateson 1976: 332),
- "impedirsi da sé quelle scappatoie che (...) permetterebbero di sfuggire all'Apprendimento 3" (*ibidem*),
- "cambiare abitudini acquisite mediante l'Apprendimento 2" (*ibidem*).

Realizzare queste acquisizioni (più difficili e rare di quelle degli altri livelli) o altri tipi di apprendimento terziario, quali quelli che sono rilevabili "in psicoterapia, nelle conversioni religiose e in altre sequenze in cui avviene una profonda riorganizzazione del carattere" (Bateson 1976, 330), è assai pericoloso per chi tenta di farlo: "alcuni cadono lungo il margine della strada" e vengono considerati psicopatici, "altri, più fortunati, (...) sono gli

incorruttibili innocenti del mondo. (...) altri, più creativi, sono salvati dall'essere spazzati via in un empito oceanico di sensazioni dalla loro capacità di concentrarsi sulle minuzie della vita" (Bateson 1976: 335).

Bauman accetta gran parte di questa teoria, prospettando però che l'epoca nella quale stiamo vivendo, "munita ormai di molti appellativi quali «tardomodernità», «modernità riflessiva», «surmodernità» o «postmodernità»" ha elevato al rango di norma quella condizione di abulia generata dall'apprendimento terziario che Bateson, "negli ultimi anni della sua esistenza, poteva ancora considerare come anormalità" (Bauman 2001: 159).

Come dovrebbero allora collocarsi la pratica educativa e la pedagogia contemporanea nei confronti delle tre forme di apprendimento distinte da Bateson?

Sulla base della propria concezione della condizione postmoderna, Bauman propone una visione dei compiti attuali dell'educazione in molti aspetti concordante con l'esposizione degli obiettivi dell'educazione rinvenibile nelle indicazioni nazionali stilate da Fioroni:

«Preparare alla vita», compito perenne e invariabile di ogni educazione, deve significare per prima cosa coltivare la capacità di convivere giorno per giorno e pacificamente con l'incertezza e l'ambivalenza, con una pluralità di punti di vista e con l'assenza di autorità infallibili e attendibili; deve significare inculcare la tolleranza della differenza e la volontà di rispettare il diritto a essere differenti; deve significare il rafforzamento delle facoltà di critica e autocritica e del coraggio necessario per assumersi le responsabilità delle proprie scelte e delle relative conseguenze; deve significare l'addestramento alla capacità di «cambiare i contesti» e di resistere alla tentazione di rifuggire la libertà, con l'ansia dell'indecisione che questa si porta dietro assieme alle gioie del nuovo e dell'inesplorato¹ (Bauman 2001: 175).

Ne viene dedotto che, se la pratica educativa "non può non obbedire, in ciascuna delle sue manifestazioni concrete prese separatamente, allo stimolo tradizionale a modellare e strutturare" (Bauman 2001: 176), nella teoria pedagogica contemporanea "il centro di gravità si trova, dopo tutto, non in eventi educativi separati ma nella loro varietà e anzi nella loro mancanza di coordinamento" (*ibidem*). Sulla base di questo assunto - non privo, come spesso avviene nello stile del pensatore polacco, di aspetti paradossali e

¹ Un'eco di questa concezione dell'istruzione postmoderna come insegnamento alla convivenza con l'incertezza può essere sentita nel seguente passaggio delle indicazioni ministeriali per il curricolo italiano: "l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri" (Fioroni 2007: 16).

provocatorii - viene allora affermato che le qualità che oggi l'educazione dovrebbe maggiormente cercare di far acquisire

possono difficilmente essere sviluppate pienamente attraverso quell'aspetto educativo che meglio si presta ai poteri di progettazione e di controllo dei teorici e dei professionisti dell'educazione: l'aspetto che si esprime attraverso i contenuti verbali espliciti dei programmi di studio e si incentra su quello che Bateson ha chiamato "proto-apprendimento". Si potrebbe nutrire maggiore speranza nella dimensione educativa del deutero-apprendimento, che tuttavia sappiamo meno sensibile alla progettazione e a un controllo generale e totale. Invece le qualità in questione possono emergere soprattutto dalla dimensione dei processi educativi detta dell'"apprendimento terziario", che è collegata non a un programma determinato e alla definizione di un particolare evento educativo, ma proprio alla varietà di programmi ed eventi intersecatisi e concorrenti" (Bauman 2001: 175).

Con argomentazioni in gran parte condivisibili, la pedagoga Ilaria Possenti ha criticato due tendenze rinvenibili nello scritto di Bauman:

- l'eccessiva svalutazione del ruolo del deutero-apprendimento nella vita contemporanea;
- l'accettazione fatalistica che oggi l'apprendimento terziario non possa che condurre ad assumere un carattere abulico e instabile.

Non si tratta comunque di rigettare *in toto* l'intero saggio del sociologo polacco: innanzitutto, la sua formulazione, sopra citata, dei compiti fondamentali dell'educazione contemporanea, oltre a essere, come già accennato, assai vicina alle indicazioni ministeriali per il curriculum italiano, è condivisibile da gran parte di chi si occupa oggi di questi temi; inoltre, le critiche di Possenti non confutano la sua concezione dell'età postmoderna, intesa come l'epoca nella quale

- è andata in crisi la convinzione, sviluppata nel corso dell'età moderna, che la storia del pensiero umano sia un costante progresso capace di portare gradualmente alla luce "una logica occulta nell'accumulo di eventi" (Bauman 2001: 160) che, man mano che viene scoperta, l'istruzione ha il compito di diffondere attraverso gli Apprendimenti 1 e 2, senza sviluppare Apprendimenti 3 che conducano a una liberazione dalla loro tirannia;

- l'eccessivo attaccamento alle abitudini apprese attraverso l'Apprendimento 2 rende "capaci di muoversi entro *un determinato campo* della conoscenza, ma decisamente incapaci di *spostarsi da un campo ad un altro*" (Possenti 2008: 139), fenomeno particolarmente evidente nell'attuale mondo del lavoro,² ma rinvenibile anche in altri scenari contemporanei.

Viene invece efficacemente confutata soprattutto l'idea, che Bauman espone come conseguenza di queste premesse, che gli unici modi di vivere rinvenibili nell'età postmoderna siano quello di chi si ostina a rimanere attaccato alle proprie abitudini, e dunque fa leva solo sugli Apprendimenti 1 e 2, mentre evita costantemente quelli terziari, correndo fatalmente i rischi da lui adombrati, e quello di chi delle abitudini si libera del tutto, e perciò fa leva solo sugli Apprendimenti 1 e 3 e non sui deuterio-apprendimenti, ma paga questa scelta con l'assunzione di un costante stato di abulia; una terza via ignorata da Bauman, che sarebbe auspicabile venisse maggiormente praticata e venisse individuata dall'educazione come il *modus vivendi* verso il quale far tendere ogni futuro cittadino, è quella che consiste nel tentare di far uso di tutte e tre le forme di apprendimento, e dunque nel cercare di capire con la massima attenzione quando convenga mantenere le proprie abitudini e quando sia il caso di ristrutturarle senza ricadere né nell'abulia corrispondente a un'eccessiva flessibilità né nell'ostinazione dell'eccessiva rigidità.

Se la condizione nella quale l'Apprendimento 3 genera personalità abuliche e instabili può essere paragonato a quella della flessibilità lavorativa, Possenti propone di opporre a questa la condizione, prevista da Bateson come uno dei suoi esiti, nella quale chi lo pratica cambia "abitudini acquisite mediante l'Apprendimento 2" (Bateson 1976: 332), riconducendo questa condizione al concetto di "plasticità" elaborato nell'ambito della ricerca psico-pedagogica e neurobiologica:

Il lavoro sulla flessibilità cognitiva è un lavoro sulla plasticità delle abitudini e delle forme mentali che gli individui maturano nel corso di processi formativi complessi; è un lavoro, cioè, sulla loro capacità creativa e riflessiva, sulla loro autonomia nella

² "Nel nostro mercato del lavoro, sempre più flessibile e completamente deregolamentato (...) il processo di acquisizione di conoscenze superiori storicamente istituzionalizzato nelle pratiche universitarie non può agevolmente adottare il ritmo dell'esperimento flessibile, tipico del mercato del lavoro, e ancor meno può accettare la fin troppo evidente sregolatezza e la conseguente imprevedibilità delle mutazioni che la deriva chiamata flessibilità inevitabilmente genera. Inoltre, i tipi di competenze richiesti per praticare occupazioni flessibili, nel complesso, non comportano un apprendimento sistematico e a lungo termine; più frequentemente, essi trasformano in svantaggio un corpo logicamente coerente e ben conformato di capacità e abitudini acquisite, che un tempo costituiva una risorsa" (Bauman 2001: 167).

gestione delle conoscenze e delle abitudini acquisite. Ma tutto questo, chiaramente, ha poco a che fare con quelle esperienze di flessibilità lavorativa che costringono le persone a impegnarsi in modo del tutto frammentario, eterodiretto ed improvvisato in attività e apprendimenti più o meno distanti dai loro percorsi formativi. Per queste ragioni propongo di fare riferimento alla flessibilità nella formazione, conseguibile con l'apprendimento terziario, con il termine 'plasticità', che proviene dal campo delle neuroscienze e della psicologia ed indica una caratteristica fondamentale della nostra organizzazione cognitiva (...) che si esercita sulla formazione e trasformazione di abitudini piuttosto che sulla loro dismissione (Possenti 2010: 141).

L'istruzione musicale nell'età postmoderna

Sulla base delle riflessioni sviluppate nel paragrafo precedente, l'invito presente nelle indicazioni ministeriali italiane per il curriculum musicale a far sviluppare anche in musica il "pensiero flessibile" non deve essere considerato come una proposta tesa a far sì che l'insegnamento musicale renda gli studenti delle persone musicalmente abuliche, incapaci di prendere posizione nella loro vita musicale e pronte ad adattarsi acriticamente a tutto ciò che i mass-media musicali propinano loro.

L'insegnante di educazione musicale non dovrebbe allora essere un "relativista" che "si abbandona al flusso dei gusti dominanti senza però munirsi d'una mappa delle correnti; coltiva le mode lusingandosi d'essere *à la page*; apprezza i capricci se sono 'dissacranti'; si compiace della *fusion*, dell'ibrido, delle *compilations* che così spesso oggi surrogano la creatività" (Bianconi 2006: 75); per le stesse ragioni, non dovrebbe nemmeno adottare quel paradigma che Delfrati (2008: 206-233) ha chiamato "ricreativo", rinvenendolo nelle lezioni di educazione musicale di chi

- assume una "leadership del *laissez-faire*, una guida permissiva" (Delfrati 2008: 223),
- evita ogni attività didattica che non risulti subito facilmente realizzabile e piacevole rispetto alle competenze e agli interessi musicali degli studenti o che affronti brani da loro non amati o per loro poco consueti (Delfrati 2008: 220-225),
- rinuncia a fornir loro "provocazioni a uscire dalla routine, a inoltrarsi nella foresta amazzonica dei generi sconosciuti", che potrebbero consentire di "evitare quello che la sociologia chiama 'sovra-adattamento alle condizioni date'" (Delfrati 2008: 231).

Come è stato rilevato, tra gli altri, dallo stesso Delfrati e da Della Casa, altrettanto da evitare è però il “paradigma statico” (Delfrati 2008: 14-44) che, a partire da queste critiche al “relativismo” e al “paradigma ricreativo”, sfocia in attività didattiche nelle quali “canone estetico e canone educativo coincidono” (Delfrati 2008: 33): è ciò che avviene quando un certo canone estetico-musicale, “ossia un repertorio di autori e di opere ai quali si riconoscono valori e significati musicali particolarmente elevati” (Della Casa 2006: 45) viene considerato “in modo assoluto, come una gerarchia fissa e imm modificabile di valori che gli studenti debbono far propri” (Della Casa 2006: 45), e non, come dovrebbe essere più opportuno, come un “semplice strumento di lavoro”, utile per affrontare casi nei quali è necessario prendere rapidamente posizione³ e soprattutto per chiedersi “quali sono le ragioni per cui tali opere sono state ritenute così importanti, e interrogarsi sui processi che hanno portato a riconoscerne l’eccellenza e a leggerci certi significati” (Della Casa 2006: 46).

Lo sviluppo del “pensiero flessibile” in musica, terza via rispetto al fatalistico relativismo ricreativo e all’eccessivamente rigido assolutismo statico, analoga a quella definita da Delfrati (2008, 45-127) “paradigma dinamico”, mira invece a sviluppare nella vita musicale degli studenti ciò che Possenti chiama “plasticità”⁴, che in questo ambito può essere esemplificata da tendenze quali le seguenti:

- dare più importanza alle esperienze musicali *estetiche* di quella ad esse comunemente attribuita dai mass-media, ma nello stesso tempo non considerarle come le uniche esperienze musicali valide;
- dare più importanza di quella comunemente attribuita dai mass-media alle esperienze estetiche vivibili affrontando la musica *colta* (specie contemporanea), ma nello stesso tempo non considerarle come le uniche esperienze estetiche vivibili con la musica,

³ Forse non è del tutto casuale che Bateson abbia scelto l’esplicitazione del ragionamento sul quale fondiamo l’espressione di un nostro gusto musicale per aggiungere un esempio alle proprie argomentazioni a favore dell’ipotesi che “funzione essenziale e necessaria della formazione delle abitudini dell’Apprendimento 2 è un’*economia* nei processi del pensiero (o canali neuronici) che vengono usati per risolvere i problemi, o Apprendimento 1” (Bateson 1976: 332): “le premesse di ciò che è comunemente chiamato ‘carattere’ – cioè le definizioni dell’ ‘io’ – risparmiano all’individuo la necessità di esaminare gli aspetti astratti, filosofici, estetici ed etici di molte sequenze della vita. «Che sia una buona musica non lo so; so soltanto che mi piace». Ma l’Apprendimento 3 renderà queste premesse non esaminate suscettibili di indagine e di cambiamento” (*ibidem*).

⁴ Una posizione affine a quella che questo scritto sta assumendo sulla relazione tra l’insegnamento musicale e la flessibilità è stata adottata da Rosalba Deriu, che ha cercato di mostrare in cosa possa consistere il contributo dell’educazione musicale odierna per affrontare i seguenti “bisogni formativi” degli studenti: “capacità di selezionare le informazioni e di attribuire significato alla varietà degli stimoli culturali con cui si entra in contatto; capacità di affrontare positivamente l’incontro culturale a partire dalla consapevolezza della propria identità; capacità di rapportarsi al cambiamento in modo creativo e flessibile” (Deriu 2009: 42).

rendendosi conto di poter vivere esperienze estetiche anche affrontando altri tipi di produzioni musicali⁵;

- dare più importanza di quella comunemente attribuita dai mass-media alle pratiche musicali fondate sui concetti di “opus” e di “autore che affronta ogni propria composizione come un problema da lui posto e risolto” (quali sono di solito quelle sviluppate nell’ambito della musica colta occidentale, specie dalla fine del Settecento in poi⁶), ma non giudicare sulla base dei valori che fondano queste pratiche quelle che si fondano su altri valori, quali ad esempio gran parte di quelle sviluppate nell’ambito delle musiche di tradizione orale e dei concerti di jazz e di popular music⁷), né usare i valori che fondano queste ultime per giudicare la musica colta occidentale;

- dare più importanza alla “musica assoluta” di quella comunemente attribuita dai mass-media, ma nello stesso tempo non giudicare sulla base dei valori che fondano questo tipo di musica le pratiche che si fondano su altri valori, quali ad esempio quelle che hanno a che fare col teatro musicale e con le canzoni⁸.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1976) “Le categorie logiche dell’apprendimento e della comunicazione”, in *Verso un’ecologia della mente*, Milano: Adelphi, pp. 324-356.
- Bauman, Z. (2001). “L’istruzione nell’età postmoderna”, in *La società individualizzata*, Bologna: il Mulino, pp. 157-176.
- Bianconi, L. (2006). “La musica al plurale”, in Zoffoli, L., a cura di, *C’è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, Napoli: Tecnodid pp. 71-78.
- Caporaletti, V. (2000). *La definizione dello swing. I fondamenti estetici del jazz e delle musiche audiotattili*, Teramo: Ideasuoni.
- Dahlhaus, C. (1987). *Analisi musicale e giudizio estetico*, Bologna: Il Mulino.
- Dahlhaus, C. ed Eggebrecht H. H. (1988). *Che cos’è la musica*. Bologna: Il Mulino.
- Della Casa, M. (2006). “La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità”, in Zoffoli, L., a cura di, *C’è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, Napoli: Tecnodid, pp. 35-46.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino: EdT.

⁵ Su queste tematiche, si veda Marconi, 2009: 42-53.

⁶ Su queste tematiche, si vedano Dahlhaus (1987: 68-71) e Dahlhaus ed Eggebrecht (1988: 34-39).

⁷ Su queste tematiche, si vedano Caporaletti (2000) e Marconi (2010).

⁸ Su queste tematiche si veda Pozzato e Spaziante, a cura di, 2009.

- Deriu, R. (2009). "Orientarsi nella scuola che cambia", *Musica domani* 150, pp. 41-43.
- Fioroni, G. (2007). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Marconi L. (2009). "Un'educazione estetica alla musica problematizzante", in Anceschi, A., a cura di, *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, Torino: EdT, pp. 42-53.
- Marconi, L. (2010), "Il corpo nella musica", *Musica/Realtà* 90, pp. 43-68 e 91, pp. 163-181.
- Possenti, I. (2008). "Apprendimento liquido? Flessibilità e istruzione: una replica a Bauman", in *Un'onda vi seppellirà!*, supplemento di *Micromega* 6, pp. 134-142.
- Pozzato M. P. e Spaziante L., a cura di (2009). *Parole nell'aria. Sincretismo fra musica e altri linguaggi*, Pisa: ETS.