

ASSOCIAZIONE CORALE GORIZIANA "C.A. SEGHIZZI"
XXIV CONVEGNO EUROPEO SULL'EDUCAZIONE MUSICALE
ISTRUZIONI PER L'USO. ORIENTAMENTI CRITICI NELLA PEDAGOGIA,
DIDATTICA E PSICOLOGIA DELLA MUSICA
GORIZIA, 1993

FRANCA FERRARI

Pedagogia musicale: verso un nuovo paradigma

ISTRUZIONI PER L'USO

Orientamenti critici nella pedagogia e didattica della musica

I TESTI DI RIFERIMENTO:

Aa. Vv., STUDI MUSICALI: VERSO UN NUOVO PARADIGMA
(PCC, Assisi, 1990)

Un nuovo paradigma, centrato sull'uomo. Una pedagogia dell'essere, e non del diventare

I Quaderni del «PROGETTO UOMO-MUSICA» (PCC, Assisi, n° 1-5)
Educazione / Animazione / Terapia / Ricerca con e sulla musica a partire dall'uomo

LE RADICI

G. Stefani, COMPETENZA MUSICALE E CULTURA DELLA PACE
(CLUEB, Bologna, 1985)

Valorizzare la cultura musicale di tutti. Costruire a partire da essa, e non al di là di essa, dei percorsi di crescita e approfondimento

P. Freire, PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI (Mondadori, Milano, 1971)
Per un'educazione musicale non depositaria, non semplicemente attiva, ma liberante

LE CONSEGUENZE

Una nuova pedagogia musicale, fondata sulla

IDENTITÀ SONORA E MUSICALE

dei soggetti (mia / dei miei alunni)

ovvero sui / sulle loro storie - vissuti

gusti - desideri

condotte - bisogni

competenze - risorse

Una nuova grammatica della musica

che renda visibile **come é umana la musica**, ovvero quante tracce della cultura di tutti siano presenti nelle tecniche e nei sistemi

Una nuova didattica musicale e strumentale

che non butti via l'esperienza musicale di base, sappia articolare percorsi individualizzati, attivi il potenziale creativo dei discenti, ...

Ho apprezzato moltissimo il tema-provocazione che l'associazione «Seghizzi» ha scelto per questo convegno e l'ho colto innanzitutto come invito ad esplicitare i criteri dei quali normalmente mi servo al momento della valutazione e scelta di un libro da leggere tra i molti che, sulla didattica e pedagogia musicale, vengono immessi oggi nel mercato.

È evidente che ci sono libri importanti perché colmano in vuoto rispetto ad un corredo ideale di strumenti che ciascuno di noi ha individuato come necessari alla propria formazione e aggiornamento professionali. In questa luce, trovo interessantissime tutte le segnalazioni bibliografiche che ci hanno offerto nei loro interventi Johannella Tafuri e Franco Vaccaroni. Questa medesima luce mi sprona anzi all'immaginazione di tutta una serie di libri, o di ipertesti informatici, visto che sono questi i nuovi testi di acquisizione di conoscenze che si vanno preparando, che io personalmente aspetto vengano scritti (o tradotti), perché vadano a riempire buchi che tutt'ora restano aperti.

Penso, per esempio, a **nuovi** manuali, ormai sempre più necessari, per la didattica degli strumenti musicali (mettiamo: la chitarra per gli insegnanti elementari), in cui l'acquisizione progressiva delle abilità tecniche non sia meccanicisticamente disgiunta dall'esercizio creativo, dallo sviluppo dell'attenzione uditiva e, in generale, della musicalità, come mi interrogo sull'ipertesto informatico per la formazione a distanza degli insegnanti elementari in educazione al suono e alla musica che sto confezionando insieme a Giovanni Piazza per il C.E.D.E. di Frascati e il Ministero della P.I.

C'è però anche un altro criterio. Esistono libri importanti perché forniscono, per l'appunto, una chiave, una prospettiva, per la lettura e scelta di altri libri, come per la progettazione di quelli che ancora mancano ... Sono quelli, come segnalato nella lettera di convocazione che è stata inviata ai relatori di questo convegno, che esplicitano un quadro di riferimento, un paradigma ...

Vengo di qui al titolo del mio intervento, che è la parafrasi del titolo di uno di questi libri, uno di quelli, per lo meno, che io ritengo tali. Il libro in questione, **Studi musicali: verso un nuovo paradigma** (a cura di G. Stefa-

ni, PCC, Assisi, 1990), è direttamente collegato ad un convegno con lo stesso titolo svoltosi ad Assisi nel marzo 1990.

Un **paradigma**, secondo quanto proposto da Thomas Kuhn in ambito epistemologico, nel testo **La struttura delle rivoluzioni scientifiche** (Einaudi, Torino, 1978), consiste in una costellazione di credenze e di comportamenti condivisi dagli individui appartenenti ad una certa comunità scientifica, o anche in una matrice disciplinare, un nucleo generatore di discipline che hanno determinati valori come riferimento. Una rivoluzione scientifica consiste nell'assunzione di un nuovo paradigma, ossia di un diverso punto di vista nell'affrontare determinati problemi.

Nel libro di cui trattiamo, la rivoluzione è quella che porta ad un nuovo modo di pensare gli studi musicali — dalla teoria, alla storia, allo studio di uno strumento alla ricerca musicologica in genere — centrandoli sull'uomo. Tra i **valori** a cui questo nuovo paradigma dovrebbe ispirarsi, i partecipanti al convegno di Assisi (insegnanti, musicisti, musicologi, studenti) hanno indicato i seguenti (1):

- il valore dell'agio, «**che gli animatori sociali (musicisti) devono mettere alla base di un intervento sul disagio**» (ricordo l'obiettivo dello **star bene** enfatizzato nel Progetto ragazzi 2000 e nel Progetto giovani del Ministero P. I., emanati proprio nell'ambito della ricerca di soluzioni al problema, sempre più grave, del disagio adolescenziale e giovanile);
- il V. del **piacere nel fare le cose**, dunque anche nel lavoro sulle tecniche musicali, **la ricerca cioè di un benessere come diritto all'essere bene umano e di tutti** (2);
- il V. della realizzazione per tutti dei potenziali espressivi e comunicativi;
- il V. dell'autoeducazione
- il V. della ricerca continua di **tecniche appropriate** ai bisogni dei singoli
- il V. del modello cooperativo (ragazzi/insegnanti, ragazzi/ragazzi, insegnanti/insegnanti) come soluzione più idonea per affrontare le situazioni problematiche
- il V., della capacità, come docente, di relativizzarsi, per sollecitare nel discente la presa in carico di scelte e responsabilità
- il V. della capacità di relativizzare i contenuti sia alla luce dell'esperienza musicale della realtà presente che nell'esperienza storica
- il V., per il docente, di porsi come modello di un rapporto positivo (non frustrato o nevrotico), con la musica
- il V. della capacità di funzionare, come docente, da indicatore di una serie di direzioni (musicali) che l'altro può esplorare, per poi esplorarne una parte con lui.

In conclusione, un paradigma di pedagogia musicale centrato sul rapporto uomo musica obbedisce a delle opzioni fondamentali che sono quelle della cooperazione e della solidarietà e alla convinzione che imparare ad essere degli insegnanti o degli operatori musicali di base significa prendere in mano la propria identità musicale, il proprio essere musicali, ed estenderlo, in funzione:

- a) della costruzione di relazioni
- b) della attivazione del potenziale creativo proprio e delle persone cui si insegna / con cui si è chiamati ad operare.

Il sapere musicologico corrente è, tanto più quando considerato in questa luce, un supporto inadeguato all'esperienza musicale effettiva della gente.

Vorrei proporvi una piccola esperienza pratica come dimostrazione di questo punto, sul quale è importante convincervi, per poter motivare il resto del discorso.

Vi canterò una melodia, senza alcun accompagnamento e senza parole, per attirare il meno possibile la vostra attenzione sul modo in cui essa è presentata e concentrarla invece sulla struttura musicale in sè e per sè. Vi chiedo di formulare delle ipotesi sulla provenienza di questa musica e sulle sue funzioni, di far reagire la vostra esperienza di suoni, musiche e anche altro di fronte a questo stimolo. In sostanza, che cosa vi canto?



Risposte dei presenti: un canto di lavoro, un canto ebraico, ungherese, una marcia, una musica medioevale ...

Ritenete plausibili le risposte che sono state date, anche se voi, personalmente, avete pensato solo ad una di esse o, magari, a un'altra ancora?

Se sì, già questo è significativo, come è significativo il riscontrare, come ho avuto la possibilità di fare in parecchie occasioni, che queste risposte, insieme ad altre, sono costanti e ricorrenti ogni volta che propongo questo ascolto, ai bambini di scuola elementare come agli adulti, insegnanti o meno. Questa constatazione già dice che le risposte che avete fornito non

sono frutto esclusivo di voli pindarici assolutamente fantasiosi e soggettivi, ma intrattengono un nesso di qualche tipo con l'oggetto sonoro-musicale che le ha stimulate.

Di fatto, il mio presupposto fondamentale nel proporvi questo tipo di esperienza è che certamente ognuna delle vostre interpretazioni della musica, o di quelle dei bambini, è rispondente alla musica stessa, nel senso che ne coglie alcuni tratti che riconosce come caratteristici, sempre escludendone altri. Questo è d'altronde quanto avviene in tutti i processi percettivi: l'attenzione non si posa sull'oggetto nella sua globalità, bensì focalizza alcuni aspetti, a discapito di altri. Raccogliere molte risposte, molti punti ... di ascolto sulla stessa musica ci aiuta allora a farne emergere molti tratti ... perché penso appaia evidente anche a voi che chi ha riconosciuto nella mia melodia una **marcia** non ha ascoltato esattamente con le stesse orecchie, gli stessi filtri cognitivi, di chi ha parlato di **canto medioevale** ...

L'uno ha selezionato, nel proprio processo percettivo, i tratti ritmici di questo brano: la scansione uno due uno due ..., l'articolazione a note ben scandite e staccate, il movimento non troppo veloce né troppo lento, vicino, per l'appunto, a quello del passo, ...

L'altro ha invece ben individuato, pur senza avere idea alcuna della sua definizione grammaticale, una struttura scalare, anzi, un **modo** di scegliere e organizzare le note, di intonare e concludere il canto, tipico della musica pretonale, medioevale e rinascimentale, corrispondente ad uno dei modi gregoriani, il cosiddetto **modo di re**. Tant'è vero che, se vi chiedo quale punto di questa melodia voi sentiate come più «arcaico», liturgico, ecc., la maggioranza di voi mi segnalano proprio la conclusione della prima frase, che si ripete uguale nella seconda e che, desueta nelle melodie scritte oggi, a meno di non rientrare in particolari contesti, viene indicata dai tecnici come una tipica cadenza «modale» (ovvero, appunto, pre-tonale, medioevale, ecc.).

Per altre risposte, come **canto popolare**, **ebraico**, ecc., è verosimile abbia giocato sia il riconoscimento inconsapevole del **modo di re**, ricorrente, per lo meno, nei canti ebraici e dell'Europa dell'Est, che il timbro della mia voce, che altre interpretazioni sarebbero forse emerse se a proporvi questa stessa melodia fosse stata mia figlia di sei anni, o un violinista, o Jimi Hendrix (faccio questo nome non a caso, visto che il **modo di re** è frequentissimo nel rock e nell'improvvisazione jazzistica).

D'altronde, sono sicura che voi stessi riuscirete a trovare alla voce un colore ed un volume di suono, oltre che un movimento, adatti all'esecuzione corale, qui ed ora, di questo canto se vi invito ad eseguirlo con il suo testo verbale originale e a tener presente il suo contesto effettivo: si tratta

di un canto antichissimo rinvenuto nei codici dell'abbazia di Montecassino, su testo profano (si allude prima alle modalità di esecuzione della melodia sugli strumenti, poi alla nascita della primavera) ma sorto in ambiente monastico

*Aurea personet lyra
Claro modu lamina
Simplex corda sit extensa
Voce quindenaria*

...
*Cum telluris vere novo
Producuntur germina.*

La **voce quindenaria**, su una nota fissa a distanza di quinta da quella di partenza, ripetuta sempre uguale come il bordone di una zampogna, magari anche con il sostegno di un tamburello, renderà l'esecuzione ancora più ... medioevale, ma penso possiate senza eccessive difficoltà progettare da soli delle modalità esecutive (colore e volume vocale, velocità, articolazione più legata o più staccata, accompagnamenti ritmici o meno, ...) per fare diventare questo canto di Montecassino una **vera** marcia, o un **vero** canto di lavoro (pensando, chissà, agli zappatori o ai battipali e traendo dall'immagine mentale del gesto di lavoro il modello per il tipo di scansione ritmica più opportuno), un **vero** canto liturgico, in cui la cadenza corrisponde ad un **Amen** corale, nonché, perché no?, un **vero riff** da chitarra elettrica.

Vedete che sono le vostre stesse interpretazioni all'ascolto della melodia a suggerire le sue modalità di appropriazione e di realizzazione, ognuna delle quali equivale ad un percorso di ricerca e scoperta, che ognuno condurrà secondo le proprie possibilità, ma che sarà comunque sempre efficace, di modi di usare la voce, gli strumenti ritmici, il volume, la velocità, ecc. Ed è chiaro che fermarsi ad una sola interpretazione, da ritenere come **quella giusta**, oltre la quale è inutile andare, per cui tutte le risposte degli ascoltatori che non avessero a che fare con quella vengono scartate, si rivela in assoluto il percorso più povero, sia musicalmente che pedagogicamente parlando.

Provate ad immaginarvi tanti incontri così, lavorando sempre su stimoli musicali diversi, ognuno dei quali attiva in noi, a livello di interpretazioni verbali, ma anche motorie, grafiche, ecc., la produzione di una quantità di **sensi** diversi e complementari ... Diverrebbe una strada simile, mi pare, a quella sperimentata da Freire per un apprendimento della lettura e della scrittura che parta dall'esperienza e dalla capacità di produzione di senso dei sog-

getti, allorché parlava di **parole generatrici**, che divengono chiavi di lettura e di scoperta del loro contesto esistenziale e, in questo modo, **liberano** il senso che racchiudono.

Perché dicevo prima, allora, riprendendo parole di Stefani, che il sapere musicologico corrente è un supporto inadeguato per l'esperienza musicale della gente?

Perché se adesso qualcuno di voi, convinto di quanto la sua competenza musicale vada oltre ai limiti che egli aveva sempre pensato, privo com'è di studi musicali «seri», volesse andare oltre, iscrivendosi a qualche scuola di musica, prendendo qualche lezione, leggendo qualche manuale di grammatica della musica, o quel che volete voi, si scontrerebbe con dei percorsi didattici che, intanto, lo differenziano ben poco da un ragazzino di nove anni, ma, soprattutto, non tengono conto in alcun modo di queste sue competenze implicite acquisite, per così dire, per assuefazione con la cultura ambiente, né delle esperienze maturate ascoltando la radio o la TV, andando ai concerti, cantando in una corale, ... insomma, vivendo. Scrive Stefani che l'ideologia corrente *tende ad imporre un modello normativo di «musica» e di «cultura» musicale di carattere elevato e cioè lontano dal quotidiano. Il curricolo contrario consiste nel ripartire dal quotidiano, dal necessario e comune* (3).

Direbbe Delalande che si tratta di passare da una musicologia **delle opere** ad una musicologia **delle pratiche**.

Diventa più chiaro come il nuovo paradigma da cui far derivare una «rivoluzione» negli studi e, nella fattispecie, nella pedagogia musicale, abbia come punto di riferimento e campo di osservazione caratterizzanti non **la Musica**, in quanto patrimonio di opere e di convenzioni linguistiche più o meno già determinato, per cui insegnare la musica significa arrivare, con tattiche e strategie diverse, a far sì comunque che l'allievo si appropri di questo patrimonio, bensì **la relazione Uomo-Musica**, ovvero l'insieme eterogeneo di pratiche, comportamenti, bisogni umani che nella musica trovano espressione, per cui tutti i percorsi didattici avranno sempre stretta connessione con l'esperienza musicale di base sei soggetti discenti.

La conseguenza prima di questa «rivoluzione», per quanto riguarda la pedagogia, sta, si è già capito, nell'assunzione di una prospettiva antropocentrica, e non musicocentrica, sugli studi musicali: dall'osservazione e dall'ascolto del soggetto, dei suoi bisogni, della sua specifica identità sonoro-musicale, individuale o di gruppo, scaturiranno i progetti e i curricoli per l'educazione musicale.

Questa opzione pedagogico-musicale non viene da Assisi, ma ha dei prodromi, che mi piace far risalire e, anche in questo caso, condensare in

due libri: uno lontano e non direttamente legato alla musica, la **Pedagogia degli oppressi** di Freire, l'altro più vicino, il libro di Stefani **Competenza musicale e cultura della pace** (CLUEB, Bologna, 1985).

Ispirarsi a Freire e con lui, tra gli altri, a don Milani, penso abbia un senso anche nell'Italia degli anni 90, dunque in un contesto così diverso da quello in cui l'**educazione come pratica della libertà** è nata e si è sviluppata.

Vedo il collegamento, per esempio, nella volontà di favorire un processo educativo che abbia come suo centro non le strutture della disciplina, ma i soggetti e la loro storia in modo da **da liberare l'educazione** (la cultura) **sommersa** (4). In questo, il legame con le teorizzazioni e, prima ancora, con la prassi didattica di Stefani è evidente. Basta vedere quanto Stefani scrive tra le sue tesi **Per un'educazione musicale non violenta** (5):

È possibile **liberare il senso della tecnica**, dei sistemi musicali, confermando *«alla gente la verità intuitiva che la musica è piena di senso e significato e che tutti comprendono il funzionamento, il senso, il significato delle strutture più specificamente «linguistiche» della musica che ci è familiare in quanto fa parte della nostra cultura ambiente, e questo anche senza aver «studiato musica». Ecco un obiettivo liberante perché contrasta direttamente con lo slogan «la musica non ha significati» e con l'ideologia dominante che nega alla gente quella competenza linguistica»* (6).

Nel testo di Stefani si trovano, oltre a lucidi chiarimenti di prospettiva, anche alcuni esempi di studi e percorsi didattici che effettuano ricognizioni sulle «tecniche» musicali partendo dall'esperienza comune.

Tutti gli ultimi capitoli del libro, **Musica e titoli, Musica e grafica, Musica e danza**, ... propongono ed analizzano esperienze del tipo di quelle che abbiamo brevemente effettuato noi, ma estendo i processi di produzione di senso alle manifestazioni dell'esperienza d'ascolto che si realizzano con altri mezzi espressivi: la grafica, per l'appunto, la gestualità, la danza, ...

Un ulteriore chiarimento, che mi sembra possa essere utile, è stato offerto da Mario Piatti in un suo intervento sulla «Nuova Rivista Musicale Italiana» (n° 2, Aprile/Giugno 1992, pp.259-274):

La prospettiva educativa (musicocentrica) è dunque una prospettiva di adeguamento delle persone a modelli culturali dati e alle rispettive pratiche sociali. L'adeguamento si attua sia nella fruizione (imparare ad ascoltare prevalentemente in modo «cognitivo», prioritariamente attraverso una comprensione della linguisticità della musica) che nella produzione (imparare ad eseguire cercando di avvicinarsi sempre allo spirito dell'autore). Il modello pedagogico a cui si rifà tale prospettiva

educativa può essere definito, con Mammarella, «Modello semplificato», e ha queste caratteristiche:

- Tende a omologare.
- I contenuti/repertori sono sostanziali.
- Privilegia un codice definito (preesistente all'esperienza).
- Privilegia l'informazione (modello unidirezionale).
- Tende alla riproduzione culturale.
- I diversi media linguistici sono oggetto di apprendimento (processo di alfabetizzazione).
- Si propone il cambiamento (dal soggettivo all'oggettivo).
- Tende a frammentare. Programma contenuti.
- Programmazione lineare a priori.

A questo modello (...) «classificativo», si contrappone un «modello complesso» o «relazionale», con queste caratteristiche:

- Tende a differenziare e a valorizzare le differenze.
- I contenuti/repertori sono marginali.
- Costruisce i suoi codici (li deduce dall'esperienza).
- Privilegia la comunicazione (modello circolare).
- Tende alla produzione culturale.
- I diversi media linguistici sono strumenti di rappresentazione dell'esperienza (quindi di relazione e conoscenza).
- Si propone la trasformazione (dal soggettivo all'intersoggettivo).
Tende a integrare.
- Programma contesti, atteggiamenti, interventi.
- Programmazione ramificata a posteriori (7).

L'opzione pedagogica per il modello «relazionale», centrato sui soggetti, ha trovato di recente esplicitazione e collocazione in un'ultima proposta bibliografica che mi permetto di raccomandarvi, quella dei **Quaderni del Progetto Uomo Musica (Educazione / Animazione / Terapia / Ricerca)**, editi dalla PCC di Assisi, tra i cui propositori figurano, oltre a Stefani, più d'uno dei relatori di queste giornate di Gorizia: Mario Piatti, Maurizio Spaccazocchi, io stessa.

I sotto-titoli dei primi cinque numeri usciti già danno un'idea della prospettiva non accademica, di apertura al territorio e ai problemi sociali nei confronti dei quali si sa che la musica ha carte importanti da giocare, in cui il Progetto si colloca.

Il n. 1 è dedicato alla figura dell'operatore (o animatore) musicale di base, il n. 2 alle prospettive e alle mete interculturali dell'educazione musicale («1992: dalla conquista all'accoglienza»), il n. 3 a «Professioni musicali e territorio», il n. 4 al tema della prevenzione con la musica («Territorio: prevenzione è meglio»), il n. 5 al tema dell'Identità musicale.

Il senso del Progetto Uomo Musica è già nel suo titolo ed è stato ben commentato da Francois Delalande in un suo intervento sul n° 2;

La musicologia tradizionale ha per troppo tempo centrato i suoi studi sul secondo termine della relazione, la «musica, concepita come insieme di opere». Oggi siamo obbligati a uscire da questa prospettiva e andare verso l'altro polo, l'uomo, e questo per ragioni sia teoriche che pratiche.

Teoriche, perché ci rendiamo finalmente conto che non si può analizzare una musica senza prima aver definito delle pertinenze, le quali si ricavano da uno studio dei «funzionamenti» umani di quella musica.

(Ricordo tra parentesi che queste ragioni teoriche, proposte all'inizio degli anni '80 da Imberty quando sottolineava la necessità per i musicologi di occuparsi non solo dell'opera come è concepita, ma dell'opera come viene percepita, sono quelle che hanno determinato il fiorire di pubblicazioni e traduzioni di studi di psicologia della musica nel nostro paese, proprio in questi ultimi dieci anni.)

Pratiche, perché le discipline che usano la musica-educazione, animazione, terapia, hanno bisogno di una teoria musicale delle loro pratiche, che non trovano in una musicologia «delle opere» (a).

Questa è una novità, che certamente comporta un cambiamento di paradigma. Una visione che F. Delalande definisce «ingenua», e che io stessa ho a lungo condiviso, porta a pensare che «la ricerca produce un sapere che le pratiche pedagogiche e terapeutiche non fanno che applicare. Quello che avviene da una ventina d'anni è piuttosto l'inverso. Sono le pratiche quelle che hanno fatto apparire situazioni nuove, fatti nuovi e sollevato problemi che gli studiosi più avvertiti non hanno che da fare propri per attingervi le loro ipotesi» (a).

Quando mai in musicologia lo stimolo dalla ricerca è venuto dalle pratiche, dai problemi che certe pratiche ponevano? La presenza della musica nei contesti educativi è stata un detonatore di questa situazione. Oggi c'è più che mai bisogno di una ricerca «sul campo», accompagnata da una ricerca scientifica, cioè dalla riflessione sui dati di questa ricerca applicata. Il Progetto Uomo-Musica non viene dai musicologi o dai pedagogisti accademici, ma dalle richieste degli operatori.

Mi torna in mente una chiosa di Ermanno Mammarella a questo tema, ancora contenuta in **Studi musicali: verso un nuovo paradigma**:

A due-tre anni si comincia già a mandare i bambini alla simil-scuola di musica, dove è vero, fanno giocare, ma dove sotto la scusa del gioco (come se l'elemento ludico fosse una giustificazione a poter trasmettere contenuti di qualsiasi tipo) inizia un percorso in cui di fatto l'obiettivo sotterraneo, underground, è quello di annullare l'identità di questi bambini, di trasformare la loro identità rispetto a un modello che hanno in testa i genitori, inseriti in un particolare contesto sociale e storico, e che si tende a raggiungere con tutte le forme possibili.

(...) Gli individui valgono per quello che diventeranno e la scuola, l'educazione, gli itinerari di vita sono tutti strutturati in funzione di «diventare» qualcuno. Invece si è qualcuno, ancor prima, da subito ... E allora le pedagogie dovrebbero essere pedagogie dell'essere, non del diventare. Abbandonare questa logica produttivistica a tutti i costi e abbracciare una dimensione di equilibrio personale, di attesa, di tranquillizzazione (meno fretta, più attenzione alle persone)» (10).

Cosa dovrebbe prevedere, allora, una pedagogia musicale fondata su questo nuovo paradigma, che sia pedagogia musicale dell'essere, e non del diventare?

Certamente delle ricerche e teorizzazioni sulle modalità di ricezione e apprendimento, nonché sulle condotte musicali individuali e di gruppo, studi tutti in parte già esistenti, ma ancora bisognosi di divulgazione e, non di rado, mediazioni che li portino, appunto, dall'ambito psicopedagogico a quello didattico, dalla ricerca scientifica alla ricerca sul campo.

Certamente, credo, anche l'elaborazione di criteri e tattiche per far emergere e valorizzare l'**identità musicale** personale e del gruppo, nonché di percorsi educativi destinati a farla crescere nell'ambito delle varie didattiche dello strumento (la nuova didattica della chitarra o del pianoforte, o del violino, a cui alludevo prima), degli studi di teoria musicale, storia della musica, ecc. ecc.

Nella nuova didattica scaturita da questo tipo di pedagogia, immagino (e comincio a sperimentare nel mio piccolo) una ricerca dell'identità musicale (mia e dei miei alunni) che si traduce in percorsi come i seguenti:

STORIE MUSICALI PERSONALI

da mettere in comune, drammatizzare e sonorizzare (ricostruiamo la storia musicale della nostra vita in una serie di scenette; le mie canzoni di quando ero piccolo; di quando andavo alla scuola materna; di mio nonno quand'era piccolo; canzoni d'amore mie, di mia mamma di mia nonna; ecc.

GUSTI

quelli dei membri della classe come quelli dell'insegnante, da mettere in comune portando degli esemplari in classe, tanto da far scaturire delle ricognizioni attive, con appropriazioni cantate e suonate, oltre che con esperienze d'ascolto, sui generi e gli stili musicali.

CONDOTTE

ascoltare musiche di vari repertori mettendosi dalla parte di diverse condotte / punti di vista: il gioco senso motorio, il gioco simbolico, il gioco di regole. Scoprire nelle varie musiche del mondo delle soluzioni per il soddisfacimento di domande che, forse, sono ancora nostre. Troveremo, penso, che questo ci dà una chiave in mano anche per sentirci in sintonia, e dunque apprezzare, musiche da cui, per ragioni varie, ci sentiremo lontanissimi.

COMPETENZE

elaborare tattiche per sollecitare ciascuno a far vedere e a mettere in comune ciò che **sa, sa fare, sa far fare** con la musica: le conoscenze sulla e intorno alla musica, dunque (grammaticali, storiche, legate a un repertorio, per cui uno magari non canta, ma sa a memoria le parole delle canzoni di un dato cantante, e questo può tornare utile nel gruppo ...), ma anche le competenze melodiche, ritmiche, d'uso degli oggetti sonori e degli strumenti musicali, nell'esecuzione e nell'improvvisazione; le competenze nell'uso della voce parlata (i «fini dicitori» di storie o di barzellette) o cantata e così via.

Dal punto di vista non dell'insegnante, ma dello studente, un percorso euristico per la lettura della propria identità (musicale) potrebbe invece essere il seguente:

BISOGNI

di provare/provarsi (sfide/percorsi di scoperta nell'uso della voce, degli oggetti sonori degli strumenti);

di lasciare le proprie tracce espressive (comporre e registrare musiche, canzoni sonorizzazioni; far sentire chi si è e cosa si sa fare, ...);

di socializzare con gli altri attraverso la musica, sentendosi gruppo (cantare insieme o ascoltare insieme quel dato repertorio);

di recuperare tramite la musica proprie memorie, brandelli di vissuto, la propria identità in quanto storia ...;

POTENZIALITÀ

capacità, risorse; saper fare, saper far fare, essere, saper essere.

DESIDERI

miti, aspirazioni, modelli

In altre parole, io, ragazzo di scuola elementare o media, oggi
**cosa posso fare con la musica e
di cosa ho bisogno dalla musica?
cosa desidero diventare, musicalmente parlando?**

Sono convinta del fatto che una pedagogia e una didattica attente alla propria e all'altrui identità musicale giovino non solo ai nostri alunni, ma, già in prima analisi, anche a noi insegnanti.

NOTE

- (1) Cfr. **Studi musicali: verso un nuovo paradigma**, cit.: pp.93-94 e 114-115.
- (2) **Ibidem**.
- (3) In **Competenza musicale e cultura della pace**, CLUEB, Bologna, 1985, p. 12.
- (4) Cfr. il volume con questo titolo, contenente interventi di Freire, J. Galtung, M. Lodi, A. Bello ed altri, pubblicato dalla editrice EMI nel 1987 a seguito del relativo convegno.
- (5) In **Competenza musicale e cultura della pace**, cit., pp. 12-20.
- (6) **Ibidem**, p. 13.
- (7) La citazione é tratta dall'articolo citato di Piatti, alle pp. 265-266.
- (8) Cfr. F. DELALANDE, **Un retrobottega pieno di idee**, in PUM, 2: 6-7.
- (9) **Ibidem**, p. 6.
- (10) In Aa. Vv., **Studi musicali: verso un nuovo paradigma**, cit.