

Mario Piatti

**MUSICA:
ANIMAZIONE – EDUCAZIONE –
FORMAZIONE**

Quasi un'autobiografia

Il testo qui riportato è parte integrante del volume edito da FrancoAngeli, Milano, 2012.

Argomenti

Nei capitoli precedenti ho raccontato, seguendo più o meno un filo cronologico, fatti ed esperienze che ho vissuto direttamente. In quelle vicende hanno giocato un ruolo decisivo le persone che ho incontrato, con le quali ho collaborato, discusso, litigato, progettato, e per le quali nutro ancora oggi riconoscenza per quanto mi hanno dato in termini di umanità, di sapienza, di intelligenza, di stimolo a proseguire con coerenza e coraggio nella ricerca delle soluzioni migliori per migliorare me stesso a livello personale e professionale.

Ho sempre pensato che le teorizzazioni pedagogiche, o comunque la messa su carta delle proprie riflessioni sui temi educativi, non debbano essere fine a se stesse, ma orientate alla progettazione di percorsi formativi in grado di rendere le persone sempre più consapevoli e autonome nella costruzione della propria identità (musicale) personale e sociale, e sempre più in grado di attivarsi in modo creativo per far sì che la vita individuale e collettiva possa essere vissuta nel benessere condiviso.

Nel corso degli anni ho cercato di socializzare il mio pensiero e le mie proposte in merito ad alcune questioni di pedagogia e di didattica musicale in alcuni volumi: *Progettare l'educazione musicale* (Piatti, 1993a), *Con la musica si può* (Piatti, 1993b), *Pedagogia della musica: un panorama* (Piatti, a cura di, 1994c), *Gianni Rodari e la musica. Appunti pedagogici e proposte didattiche* (Piatti, 2001), *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali* (Disoteo e Piatti, 2002), *Essere in musica. Elementi per una pedagogia della musica* (Piatti, 2003), *Anghingò. Viaggi tra giochi di parole e musiche*, (Piatti e Strobino, 2003), *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche* (Piatti e Strobino, 2011).

In questo capitolo segnalo, con cenni alle diverse occasioni che li hanno motivati, altri testi e documenti che ho prodotto in questi anni e che, a mio avviso, testimoniano un personale percorso di ricerca teorica, di approfondimento, di riflessione su temi e problemi che ritengo interessanti nell'ambito della pedagogia musicale.

Gli scritti qui segnalati – reperibili on line su *Musicheria.net* – hanno significato per me sia momenti di studio, di ricerca, di riflessione personale nella fase preparatoria, sia occasioni importanti di scambio e di confronto con altri colleghi, occasioni che hanno contribuito notevolmente alla mia crescita personale e professionale. Da qui un consiglio ai colleghi più giovani: organizzate e partecipate a convegni e seminari dove sia possibile scambiarsi esperienze, dialogare e discutere sulle metodologie, incontrarsi e, perché no, scontrarsi con altre visioni e con diverse epistemologie, nella convinzione che nessuno è detentore di verità assolute, ma ciascuno può contribuire, nella molteplicità delle posizioni, a costruire percorsi, a elaborare progetti, a suggerire nuove strade affinché l'esperienza musicale diventi parte determinante ed efficace per la crescita e lo sviluppo di tutte le persone, in qualsiasi fascia d'età e in qualsiasi situazione sociale si trovino.

Per la bibliografia si rimanda al volume.

Per una teoria dell'educazione musicale

Quando con Gino Stefani e le amiche del Cep – Sezione musica di Assisi nel 1987 discutemmo su come organizzare il I *Colloquio di Pedagogia della musica*, ci sembrò che fosse necessario capire quali potessero essere gli *Orizzonti dell'educazione musicale* (titolo dato al *Colloquio*), come precisò Nora Cervi (in Piatti e Stefani, a cura di, 1987):

Da molti anni in Italia si parla di educazione musicale e dei problemi che essa suscita, di visioni molto diverse che su di essa si hanno anche da parte delle persone più interessate. La proposta quindi di chiamare le persone che da anni vivono e lavorano in questo campo e chiedere la loro teorizzazione sulla esperienza pluriennale portata avanti in mezzo a difficoltà di tutti i generi e metterla a confronto con quella degli altri, ci è sembrato particolarmente interessante e utile per tutti. È nostra convinzione che dal dialogo, dall'incontro e anche dallo scontro viene sempre un progresso per il cammino dell'uomo, quindi siamo convinti che questo è quanto succederà anche in questo incontro. D'altra parte è pure nostra convinzione che l'inserimento della musica nel progetto educativo del bambino di oggi e quindi dell'uomo di domani è una componente di grande importanza per tutta la formazione della personalità e può dare un grosso contributo per l'equilibrio dei rapporti interpersonali e quindi della pace tra gli uomini.

Da parte mia cercai di fare il punto su quali erano, per me allora, alcune questioni teoriche da affrontare in merito all'educazione musicale e, nello stesso tempo, accennare ad alcuni aspetti della realtà sociale entro cui devono operare insegnanti e educatori. A distanza di più di vent'anni ritengo che i punti essenziali della mia relazione, che qui ripropongo, mantengano la loro validità, soprattutto per gli auspici che manifestavo nella parte prima, mentre per quanto riguarda la teoria dell'insegnamento/apprendimento della musica credo che un apporto fondamentale sia stato dato in questi anni da alcune pubblicazioni, tra cui segnalo in particolare quelle di Carlo Delfrati (2008 e 2009). In questo senso sarebbe utile riprendere e aggiornare la bibliografia ragionata che avevo proposto nel volume *Pedagogia della musica: un panorama* (Piatti, a cura di, 1994c).

Premessa

Il mio intervento in questo colloquio di “Pedagogia della Musica” sul tema *Orizzonti dell’educazione musicale* parte dal presupposto che per osservare, descrivere o ipotizzare questi “Orizzonti” è importante, e, dal mio punto di vista, necessario, individuare ed esplicitare gli elementi portanti di una “Teoria dell’educazione musicale”.

Articolerò la mia relazione in tre parti. La prima è di carattere introduttivo su finalità e motivazioni di questo colloquio. La seconda è di carattere teorico generale e propone una possibile articolazione per una “Teoria dell’educazione musicale”. La terza infine esemplifica alcuni elementi di questa teoria.

Parte prima

Elogio del barattolo

Il barattolo è quella cosa che c’è tra il contenuto e l’etichetta. Di solito non si fa molto caso al barattolo. Ma il barattolo è importante, perché permette al contenuto di essere contenuto, e all’etichetta di essere etichetta.

Il barattolo può, in un certo senso, essere considerato la struttura portante, l’elemento unificante, il quadro di riferimento, l’elemento di separazione, ma anche di unione tra etichetta e prodotto.

Ecco. Il lavoro di questi giorni, secondo me, potrebbe essere centrato su una esplorazione del barattolo della pedagogia della musica.

Un desiderio e un obiettivo

Se è vero che si desidera ciò che non c’è, il desiderio che mi ha spinto a chiedere alla sezione musica della Pro Civitate Christiana di organizzare il colloquio è stato quello di incominciare a fare il punto della situazione “italiana” in merito ai problemi fondamentali dell’educazione musicale.

L’obiettivo potrebbe essere quello di verificare la possibilità (e/o l’opportunità) di elaborare un orientamento “comune” in merito a due punti:

1) la ricerca di una teoria dell’educazione musicale proiettata nel futuro (in riferimento al titolo del colloquio *Orizzonti...*);

2) l’elaborazione di tattiche e strategie più incisive per fornire alla pratica politica criteri pedagogici orientativi (purtroppo il criterio predominante attualmente sembra essere quello del pressapochismo e dell’ignoranza, nel senso di ignorare ciò che di positivo viene fatto nella pratica educativa quotidiana). Esaminiamo brevemente i due punti.

Una teoria proiettata nel futuro

È difficile rintracciare nella pubblicistica italiana di questi ultimi anni un “dibattito” ampio e approfondito sui fondamenti di una teoria dell’educazione musicale. Talvolta sono emersi *monologhi* più o meno appassionati o *dialoghi* di breve durata. Come pure non sono mancate iniziative di singoli studiosi e operatori che hanno lavorato a briglia sciolta o cercando di darsi maggior forza con etichette e sigle più o meno conosciute e meritorie. Ma è mancato e manca tuttora uno spazio, una struttura, un ente, un qualcosa insomma (sarei tentato di dire un barattolo) dove sia attiva un’*équipe* di ricerca scientifica nel campo dell’educazione musicale.

Non le università, con i dipartimenti di scienze dell’educazione (anche se qualche lallazione si comincia a sentire qua e là), non i conservatori di musica, nonostante i corsi di didattica (sempre più asfissati dalla precarietà di strutture e di docenti), non centri e associazioni specifiche, dove, per cause varie, è mancata e manca qualsiasi possibilità di progettazione a lungo termine.

Credo sia necessario e urgente trovare modi e forme per elaborare, a livello nazionale, un progetto unitario di ricerca che favorisca il confronto, l’unificazione delle forze, la non dispersione di energie intellettuali ed economiche, la valorizzazione del nuovo emergente, la collaborazione interdisciplinare nelle sperimentazioni, il superamento di un certo infantilismo che ci fa pensare che la minestra della vicina sia più buona di quella di casa nostra (anche se è indispensabile non cadere nel provincialismo culturale).

Quali sono secondo me i punti essenziali su cui riflettere, li esporrò nelle parte seconda. Qui mi limito a introdurre il dibattito in termini generali.

La pratica politica

Se il discorso fatto finora ha cercato di individuare alcuni limiti sul piano della ricerca teorica, è necessario ora accennare ad alcuni aspetti della realtà sociale, campo di intervento della pratica politica.

Occorre innanzi tutto riconoscere che, nella realtà italiana, è da sempre presente un insieme d’iniziative a carattere locale che ha tenuto vivo l’interesse per l’educazione musicale, riuscendo talvolta anche ad allargarsi sul piano nazionale.

Questo è vero anche in questi ultimi anni. Accenno solo ad alcuni fermenti significativi:

- esperienze negli asili nido,
- la ricerca di nuovi curricula per l’educazione musicale nella scuola dell’infanzia,
- i nuovi programmi per la scuola elementare e il lavoro che stanno coordinando gli Irrsae sull’aggiornamento dei maestri,
- importanti esperienze innovative nella scuola media e l’istituzione delle scuole medie a indirizzo musicale (92 sedi, 282 classi e 8.000 alunni),
- i licei sperimentali e le polemiche sulla nuova secondaria superiore,

- la ventilata riforma dei conservatori,
- iniziative delle università nel settore della musicologia, scuole e corsi di perfezionamento,
- scuole popolari di musica e associazioni varie,
- attività concertistiche a tutti i livelli,
- rinascita d'interesse per le musiche folkloriche e popolari,
- il moltiplicarsi di riviste a carattere musicale,
- un ampliamento, anche se debole e incerto, dell'editoria musicale didattica.

Non è certo mia intenzione trovare il filo che unisce questa molteplicità di esperienze, di progetti, d'iniziative. Sarebbe un tentativo velleitario e, credo, destinato a fallire. Sottolineo il fatto che tutte possono essere etichettate come *educazione musicale*.

Ma dire questo significa appunto solo mettere un'etichetta al barattolo. Mancherebbe solo la dizione: «Da consumarsi preferibilmente entro ... », e il prodotto sarebbe così pronto per essere messo nel carrello di chi per primo entra nel supermercato della cultura. E ultimamente i politici (sindacalisti compresi), sembrano particolarmente attratti dal gioco del “fare la spesa”; ma, come in un gioco di bimbi, talvolta sembrano più attratti dal colore delle etichette che non dai contenuti reali dei barattoli. Immaginatoci poi se si preoccupano di accertarsi della consistenza del barattolo!

La speranza allora, come ho già accennato, è che da questo incontro-colloquio possano emergere indicazioni più incisive e convincenti, che permettano non solo di far sparire eventuali foschie e nebbie che impediscono la visione più nitida dell'orizzonte, ma anche di far aprire gli occhi assonnati dei politici in modo che possano guidare bene, senza rischi di tamponamenti o uscite di strada.

Parte seconda

Terminologia

Ritengo indispensabile specificare il significato di alcuni termini che userò.

Per *Pedagogia della musica* intendo la scienza / la disciplina che si occupa dell'educazione musicale. Uso il termine “pedagogia” nel senso di *riflessione teorica* su principi e metodologie relative all'educazione, e non quindi nel senso di azione formativa e nemmeno nel senso di didattica.

Per *Educazione musicale* intendo l'insieme di attività individuali e/o di gruppo che, condotte con metodologie, tecniche e materiali specifici, permettono all'individuo di sviluppare conoscenze e competenze relative alla fruizione e alla produzione di eventi sonori / musicali.

È escluso, in questa sede, l'uso del termine “educazione musicale” come disciplina scolastica.

Educazione e ambiente

S'intuisce come, intesa in questo senso, l'educazione musicale non è prerogativa delle strutture scolastiche, istituzionali o meno.

La cultura/ambiente e i mass-media forniscono modelli, contenuti, valori, conoscenze e formano competenze anche in campo musicale. *Ciascuno di noi è quindi "educato" musicalmente, direi, per osmosi col proprio ambiente.* E sappiamo che oggi tale ambiente può avere i confini dell'universo.

È importante, in una *teoria dell'educazione musicale*, il concetto di "cultura" e di "cultura musicale". Non mi dilungo su quest'aspetto. Faccio solo notare come, negli ultimi anni, si siano verificati profondi cambiamenti che hanno spinto anche a spostare i centri di attenzione della ricerca sulla cultura. I cambiamenti e l'evoluzione socio-culturale non possono perciò essere estranei alla scuola, pena il fallimento della scuola stessa o la sua riduzione a pura macchina di riproduzione di modelli "conformi all'originale".

Non mi soffermo comunque su questi aspetti. Centrerò invece l'attenzione sull'educazione musicale nelle strutture scolastiche (quindi *intenzionale e organicamente programmata*) considerata come processo di formazione che prevede una continua interazione tra insegnamento e apprendimento. La pedagogia della musica deve quindi fornire una teoria dell'insegnamento e una teoria dell'apprendimento che facciano specifico riferimento al campo musicale.

Propongo allora, alla discussione comune, qualche spunto in merito a queste due teorie.

Teoria dell'insegnamento della musica

Quali sono i fondamenti, i principi, i criteri su cui si basa una teoria dell'insegnamento della musica?

Io credo che innanzi tutto una teoria dell'insegnamento musicale potrebbe essere articolata in tre settori:

1. una *teoria della formazione dell'insegnante* che affronti il problema di quali competenze e a che livello e attraverso quale iter formativo raggiungerle (senza dimenticare i problemi relativi al ruolo e alle funzioni);

2. una *teoria delle metodologie d'insegnamento*, sui metodi generali e su quelli specifici per la musica;

3. una *teoria dei contenuti disciplinari* che focalizzi il problema della struttura della disciplina "Musica" in relazione ai vari ambiti di formazione/istruzione, rivedendo il criterio finora adottato di *semplificazione* del modello dell'istruzione superiore.

Mi piacerebbe esser smentito, ma credo di poter affermare che allo stato attuale non esiste un'elaborazione coerente, unitaria e organica della teoria

dell'insegnamento musicale in questa triplice articolazione (qualcuno potrebbe obiettare che non è necessario che esista, ma io sono convinto del contrario).

Ci sono opinioni, idee, pratiche differenti, diverse e a volte divergenti nelle varie strutture formative, ma manca una visione d'insieme, un indirizzo comune, uno sforzo unitario di ricerca, di sperimentazione, di elaborazione teorica.

Per convincersene basta prendere come esempio il modello dei corsi di Didattica della musica dei conservatori. Attualmente tale modello prevede cinque discipline: pedagogia musicale, elementi di composizione, storia della musica, pratica della lettura vocale e pianistica, direzione di coro e repertorio corale; in più è prevista attività di tirocinio. Anche solo una veloce indagine su come sono realmente svolti gli attuali ventisette corsi, evidenzerebbe le sostanziali differenze sia nel metodo che nei contenuti. È bene che sia così? O non è opportuna e necessaria una riflessione comune che approdi alla formulazione di un quadro generale, ma abbastanza specifico, su quelle che devono essere oggi le competenze dell'insegnante di musica e quindi su quale dovrebbe essere la struttura ottimale di un corso formativo?

Mancando una teoria generale non c'è forse il rischio che i docenti del corso di didattica formino gli allievi a propria immagine e somiglianza, né più né meno che i tradizionali professori di conservatorio?

Ci si potrebbe anche chiedere quali devono essere le competenze dei docenti di ciascuna delle cinque discipline e quali criteri usare per valutare tali competenze. Non sono domande peregrine, dal momento che, relativamente alla valutazione dei titoli per le domande di supplenza annuale nei conservatori, talvolta verrebbe da pensare che i criteri delle commissioni siano basati più sulla simpatia o antipatia personale, se non (per fortuna sembra solo in qualche raro caso) addirittura su procedure che richiamano i sistemi mafiosi del sottobosco politico. Ma chiudiamo questa parentesi e torniamo al nostro tema.

Una teoria della formazione dell'insegnante dovrebbe affrontare anche i problemi relativi *alla figura e al ruolo del docente/formatore*: esperto, animatore, tutor, facilitatore, coordinatore della ricerca, o che altro? Quale di questi aspetti si combina meglio con gli specifici stadi di sviluppo del soggetto che apprende (individuo/gruppo) e con i contenuti disciplinari dell'educazione musicale?

Secondo me è importante tener conto dei vari livelli di sviluppo del soggetto/gruppo che apprende, non solo per adattare a tali livelli i contenuti di apprendimento, ma anche per adeguare la propria figura, il proprio ruolo di docente/formatore alle caratteristiche specifiche dei soggetti nelle varie situazioni di apprendimento.

Allora ci possiamo chiedere: *quali obiettivi, metodi, contenuti e verifiche si debbono elaborare per il curriculum formativo dell'insegnante di musica?* E, da un'altra angolazione, quale formazione musicale per l'insegnante/educatore in genere? La soluzione a questo problema è tanto più urgente oggi in quanto si stanno allargando i campi applicativi, dagli asili nido all'università della terza età.

Personalmente non sono ancora in grado di proporre un quadro riassuntivo soddisfacente. Nella parte terza illustrerò alcuni schemi ai quali faccio riferimento nella mia attuale ricerca. Spero che dal dibattito possa ricevere spunti per approfondire i miei studi in questo campo.

Teoria dell'apprendimento della musica

Come la teoria dell'insegnamento musicale, anche una teoria dell'apprendimento musicale può essere articolata in tre settori:

1. una *teoria dei bisogni e delle motivazioni*;
2. una *teoria delle metodologie di apprendimento*, con particolare riferimento alle metodologie per imparare ad apprendere;
3. una *teoria dei contenuti di apprendimento*, esplicitata in termini di obiettivi e di valutazione.

Nel campo delle teorie dell'apprendimento esistono differenze a volte anche notevoli. Generalizzando molto, possiamo dire che le varie teorie possono essere catalogate secondo una triplice tipologia: teorie dello stimolo-risposta, teorie cognitive, teorie umanistiche. Tale tipologia è rintracciabile anche in ricerche e teorizzazioni relativi all'*apprendere musica*.

Ritengo però che sotto la spinta delle innovazioni tecnologiche e in relazione all'allargamento della fascia dei soggetti interessati dall'educazione musicale (dai neonati agli anziani), sia urgente e indispensabile che la pedagogia della musica indaghi, analizzi e formalizzi gli assunti di base sull'apprendimento nel campo sonoro musicale, rendendo esplicito ciò che oggi è (forse troppe volte) dato per scontato e implicitamente (e spesso inconsapevolmente) posto a base della propria "filosofia" di educatori musicali. È questo uno dei settori in cui la pedagogia della musica ha sempre più bisogno di integrarsi con la psicologia dell'educazione e la psicologia dell'apprendimento, ma anche con altre discipline come, solo per citarne alcune, la psicoanalisi, l'informatica, la sociologia, l'estetica, ...

Sul versante psicologico il panorama non è consolante, anche se all'orizzonte si cominciano a intravedere con maggior nitidezza i contorni di nuovi paesaggi.

Certo una *teoria dell'apprendimento della musica*, articolata nei tre settori sopra indicati, deve partire dal presupposto che nel processo di apprendimento il soggetto è coinvolto con la globalità del proprio essere, con la propria storia passata e con le tensioni e le aspirazioni per il proprio futuro.

Apprendere non è solo acquisizione di nuove conoscenze, di nuove capacità, di nuove competenze, ma anche rielaborazione di quelle già possedute, e, inoltre, produzione, in modo creativo, di nuovi elementi e soprattutto autoregolazione del processo stesso dell'apprendere. Solo così si formeranno persone libere e creative capaci di liberare e rendere creativi.

Allo stato attuale delle mie conoscenze credo di poter affermare che le teorie accennate non devono essere inventate ex novo. Si tratta piuttosto di riordinare,

rielaborare, confrontare, integrare, coordinare in un quadro organico conoscenze, informazioni, dati già acquisiti dalla nostra esperienza collettiva.

È un'esigenza questa che molti educatori sentono, non solo per superare certi *stati confusionali* alimentati da un'affrettata pubblicistica pedagogico-didattica dell'ultima ora, ma anche per potersi orientare nella molteplicità dei problemi attinenti ai propri compiti professionali.

In particolare per quanto riguarda la *teoria dell'apprendimento della musica* ritengo che si debba fare oggetto di più attente considerazioni l'interazione che si viene a creare tra educazione, acculturazione e istruzione. Si eviterebbero così affermazioni forse non del tutto chiare, come quando si contrappone *educazione* e *istruzione*, riferendo la prima alla scuola di base e la seconda agli istituti superiori; o come quando si afferma che nella scuola di base non si deve insegnare storia della musica, senza specificare da un lato quale "storia" non si deve o non si può insegnare, e dall'altro lato senza porsi il problema della necessità di come formare e sviluppare il senso storico dei bambini anche con la musica; o ancora quando si afferma che gli undicenni che si affacciano alla scuola media sono ignoranti in fatto di musica, e così via.

Lo studio e l'analisi del rapporto tra educazione, acculturazione e istruzione permetterebbe anche forse di essere più cauti nei confronti di nuove teorie e alla loro immediata applicazione in campo didattico. Ad esempio, la semplificazione di alcune teorie relative alla *decontestualizzazione* delle esperienze per favorire la concettualizzazione astratta, può portare a dare più peso alla disciplina da apprendere che non al soggetto che apprende. Nel tentativo di uscire dai gorghi di uno spontaneismo di facile maniera (che non possiamo certo condividere) c'è talvolta il rischio di annegare in un cognitivismo autogiustificantesi come "scientifico", dove l'arcaica dicotomia tra mente e corpo viene ripresentata con nuove etichette ma con gli stessi contenuti. E questa sarebbe la fine non tanto della pedagogia della musica, quanto della carica liberante e creativa degli eventi musicali, nella loro complessità e anche con la parte di mistero e di magia che portano sempre con sé.

Parte terza

Obiettivi

Ho proposto, fin qui, alcuni spunti di discussione sulla *teoria dell'insegnamento* e sulla *teoria dell'apprendimento della musica*. Ritengo giusto, a questo punto, esemplificare un argomento specifico del mio discorso, e precisamente la *definizione degli obiettivi dell'educazione musicale*, che potremmo collocare nell'ambito della *teoria dei contenuti di apprendimento*.

Ho già avuto modo di esporre in altra sede questo schema, ma mi sembra utile riproporlo qui, con la speranza anche di ricevere ulteriori suggerimenti, critiche, osservazioni così da poterlo migliorare.

Competenza

Innanzitutto partiamo dall'affermazione che *compito dell'educazione musicale è di dare consapevolezza e sviluppare la competenza del soggetto in merito alla fruizione e alla produzione di eventi musicali.*

Anche sulla base del contributo di riflessione di altri autori, ho elaborato una definizione di *competenza* in questi termini: *capacità psicofisica complessa, derivante cioè da un insieme di conoscenze e di abilità psicomotorie relative a un determinato campo culturale e/o tecnico-operativo, che permette all'individuo di soddisfare i propri bisogni, di orientarsi nei propri interessi e di svolgere un ruolo attivo nella comunicazione sociale.*

In altre parole, riprendendo una formulazione di Stefani e di altri autori, possiamo dire che al settore delle *conoscenze* corrisponde il *sapere* relativo ai *contenuti* della disciplina; al settore delle *abilità psicomotorie* corrisponde il *saper fare*, che è in relazione alle *tecniche* di manipolazione/produzione; al settore dell'*interazione sociale* corrisponde il *saper comunicare*, relativo all'uso delle proprie abilità e conoscenze in modo pertinente alle *funzioni* comunicative e/o espressive.

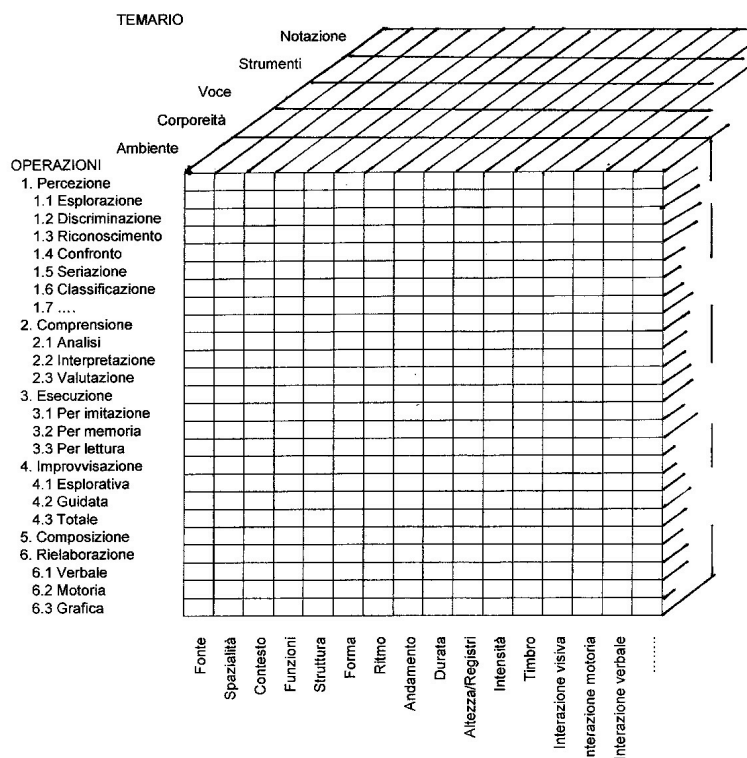
Per sviluppare organicamente la competenza in relazione alla fruizione e alla produzione di eventi sonori/musicali, è necessario individuare da un lato le *operazioni* che il soggetto può compiere *ascoltando e producendo*, dall'altro la molteplicità degli *elementi* che costituiscono, nel loro insieme e nel loro intreccio, un evento sonoro /musicale.

Mi sembra particolarmente feconda, per l'educazione musicale, la categoria di *evento sonoro/musicale*, più che non quella di *musica*. Un evento, infatti, è un fenomeno (nel nostro caso in preminenza acustico) che avviene in un determinato tempo, in un determinato luogo e che, per chi lo produce o lo ascolta/fruisce, assume un certo significato. L'evento sonoro/ musicale può essere considerato a tre dimensioni: *strutturale* (come è fatto), *semantica* (cosa dice), *simbolica* (che senso ha per chi lo produce e/o per chi lo ascolta/fruisce).

Mettendo allora in interazione *operazioni* ed *elementi costitutivi* dell'evento, noi possiamo individuare e formulare con un notevole grado di completezza e pertinenza gli obiettivi di apprendimento, sia in termini di performance, sia in termini di competenza (intesa la prima come ciò che l'allievo è in grado di fare immediatamente dopo una sequenza d'istruzione, e la seconda come una capacità che si conserva nel tempo ed è trasferibile in vari campi del conoscere e del fare).

A questo schema bipolare d'interazione (operazione-elementi) è possibile aggiungere un terzo fattore, costituito da una tematizzazione della disciplina musicale. Nasce così un cubo che può costituire un'ottima base di discussione per l'elaborazione di curricoli di educazione musicale (cfr. tavola nella pagina seguente). Alla stesura definitiva del modello hanno collaborato Roberto Albarea, Gualtiero Bertelli e Bianca Medici, del gruppo per lo sviluppo del curricolo di educa-

zione al suono e alla musica dell'Irrsae Veneto (per un'illustrazione più dettagliata del modello cfr. Piatti 1993a).



ELEMENTI COSTITUTIVI DELL'EVENTO SONORO

Il cubo è utilizzato negli incontri per gli esperti del piano pluriennale di aggiornamento predisposto dal ministero della pubblica istruzione per i maestri della scuola elementare. Il modello comunque è valido non solo per quest'ambito scolastico, ma anche per tutti gli altri livelli, dall'asilo nido all'università. Personalmente, infatti, lo sto usando per l'elaborazione di un curriculum per la scuola dell'infanzia, nell'ambito di un progetto del Centro di ricerca e di sperimentazione per la didattica musicale di Fiesole, in collaborazione con un gruppo d'insegnanti di Bagno a Ripoli (FI), oltre naturalmente all'interno del Corso di didattica del conservatorio di Castelfranco Veneto (TV). Sarà compito della *teoria dei bisogni e delle motivazioni* e della *teoria dei contenuti di apprendimento* fornire criteri e metodi per formulare gli obiettivi in relazione alle capacità psicofisiche dei singoli e alle esigenze intrinseche delle discipline.

Non è possibile in questa sede entrare nei dettagli del modulo. Inoltre la mia ricerca sui fondamenti di una *teoria dell'apprendimento della musica* è ancora agli

inizi. E i miei orizzonti sono ancora un po' confusi. Ma l'importante è essere partiti e continuare il cammino.

Conclusioni

Essendo in viaggio non posso naturalmente tirare conclusioni certe e definitive. Mi piace però pensare che la pedagogia della musica ha un suo futuro; pensare che gli orizzonti della pedagogia della musica, e perciò stesso gli orizzonti dell'educazione musicale, sono ancora in parte da scoprire. Nello stesso tempo mi piace pensare alla pedagogia della musica come a una *disciplina debole*, priva cioè di una propria fondazione assoluta. Una disciplina che potrebbe strutturarsi e attrezzarsi sul piano metodologico come "campo applicativo" di più discipline, come elaborazione di criteri orientativi per l'esplorazione di un territorio, utilizzando di volta in volta gli indizi che un insieme di altre discipline (non delimitabile a priori) può fornire: penso in particolar modo all'antropologia, alla psicologia, alla sociologia, alla semiologia, alla etnomusicologia, ecc.

Ma dire disciplina priva di una propria fondazione assoluta, priva cioè di affermazioni assiologiche e dogmatiche, non significa dire disciplina priva di orientamenti¹. In questo senso ritengo che si debba passare da una pedagogia della musica centrata sulla ricerca e la giustificazione di criteri didattici di tipo "attivistico" (una pedagogia della musica quindi intesa come metodologia operativa, spesso fine a se stessa), a una pedagogia della musica orientata a individuare sensi e significati emergenti nel rapporto tra individuo e cultura/ambiente. Una pedagogia della musica cioè, più attenta, da un lato, alla qualità e quantità delle operazioni psicofisiche del soggetto, dall'altro al peso del contesto socio-culturale.

Una pedagogia della musica, infine, che oltre a chiedersi quali contenuti disciplinari è doveroso e opportuno immettere nel circuito dell'educazione scolastica, diventi sempre più attenta non solo ai problemi relativi alla produzione e all'interpretazione dei segni musicali, ma anche, e soprattutto, ai problemi della produzione e della interpretazione dei sensi/significati, sia per chi insegna che per chi apprende.

¹ Successivamente ho sviluppato alcune indicazioni nel saggio *Essere in musica. Elementi per una pedagogia della musica*, Piatti, 2003.