

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* (Disoteco 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.

Culture

Inserisco in questo capitolo tre contributi attinenti in generale alle problematiche interculturali. Il primo esamina alcuni aspetti del rapporto tra “culture popolari” e “cultura accademica”. Il secondo accenna alle problematiche dell’intercultura. Il terzo fornisce spunti di lettura di alcuni fenomeni culturali contemporanei¹.

Innovare per educare, anche in musica

Un tema verso cui personalmente ho sempre avuto una certa attenzione è quello delle culture popolari. Mi è parso naturale quindi fare la proposta di organizzare il secondo Colloquio di Assisi (1988) sull’interazione tra le culture popolari e quella che si potrebbe definire “cultura accademica” in relazione ovviamente alle problematiche legate all’educazione musicale. Da qui il titolo dato al Colloquio *L’educazione musicale tra accademismo scolastico e culture popolari*, che vide la presenza, con specifiche relazioni, di studiosi di indubbio valore, come Pietro Sassu, Franco Fabbri, Mario Baroni, Gino Stefani, Roberto Leydi, oltre alla partecipazione attiva dei presenti, tra cui Piero Arcangeli, Mauro Carboni, Franca Ferrari, Maria Cecilia Jorquera, Luca Marconi, Johannella Tafuri². Nella mia relazione “Educare per innovare, anche in musica”, cercai di porre l’attenzione su come innovare l’educazione musicale recependo alcune sollecitazioni derivanti dalle culture popolari. Oggi questa tematica forse andrebbe posta in termini diversi, in considerazione anche del fatto che il panorama di quelle che potrebbero essere considerate culture “popolari” è divenuto via via sempre più molteplice e complesso, mentre si è sviluppata una maggiore attenzione al-

¹ In altra sede ho approfondito il tema della cultura musicale in rapporto alle diverse professionalità: cfr. Piatti, 2006. Il saggio “Cultura musicale e professioni” è anche in www.musicheria.net.

² Cfr. gli atti in Piatti, a cura di, 1989b.

le problematiche multiculturali e alle pratiche volte a sviluppare processi interculturali. Credo comunque che alcune questioni di carattere generale poste allora abbiano una loro validità anche oggi.

Premessa

Il tema di questo secondo *Colloquio di Pedagogia della musica* mette in relazione tre elementi: l'educazione musicale, l'accademismo scolastico e, infine, le culture popolari. Possiamo considerare questi tre elementi come un nucleo complesso che è originato e che, contemporaneamente, può dare origine a concezioni educative, a teorie pedagogiche, a pratiche sociali, a prospettive metodologiche, a suggestioni didattiche. È forse utile, allora, tentare di interpretare, analizzare e valutare le interazioni, gli intrecci, i condizionamenti, i movimenti di attrazione e di repulsione di questi tre elementi. Cercherò, dal mio punto di vista, di individuare le implicazioni pedagogiche, più che didattiche, dell'interazione dei tre elementi del nostro discorso, proponendo dapprima alcune riflessioni che servano da coordinate per inquadrare, poi, alcuni problemi particolari. Il mio intervento si configura più come enunciazione di problemi e formulazione d'ipotesi, che non come sintesi coerente di teorie pedagogiche o di pratiche metodologiche e didattiche nel campo in questione.

Coordinate pedagogiche

Tempo fa, nella presentazione di alcuni contributi relativi all'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare³, cercando di rispondere alla domanda «Educazione, musica, scuola: quale?», affermavo: «Se la pedagogia non è finalizzata a enunciazioni teoriche fine a se stesse, ma a fatti concreti per la conoscenza e la trasformazione della realtà, allora *non è possibile accettare l'ipotesi di una neutralità educativa*. Ogni scelta educativa è scelta di campo». In quel contesto indicavo poi due “idee forza” a cui far riferimento. Tali idee, che mi sembrano adeguate a introdurre anche il dibattito sul tema di oggi, sono: 1. L'uomo come soggetto, che entrando in qualche modo in contatto con la realtà e riflettendo su di essa, interviene per modificarla; 2. La realtà come campo in movimento verso la ricerca di un equilibrio attraverso il conflitto, e quindi un'azione di trasformazione perché i conflitti, personali e collettivi, vadano a estinguersi.

Questa idea del cambiamento, dell'evoluzione, della trasformazione continua, sta alla base della mia concezione educativa, insieme con quella della centralità dell'individuo come agente primario di questa evoluzione/trasformazione. (Non è

³ Cfr. Piatti, a cura di, 1982b, pp. 5-6.

certo una mia invenzione, e mi sembra superfluo far qui i rimandi bibliografici d'obbligo).

Ogni singolo allievo, e il gruppo, sono considerati soggetti attivi che costruiscono la propria conoscenza e la propria identità sociale.

Occorre però fare attenzione che, partendo da tale principio, non si arrivi a rifiutare, a volte in modo apodittico, tutto ciò che fa riferimento o che rappresenta la scienza e la cultura, erigendo le proprie decisioni a parametro unico di validazione dei percorsi formativi, e rifiutando talvolta anche il ruolo e l'apporto delle scienze dell'educazione.

Nella prospettiva ora indicata, *educazione* è far sì che il soggetto (individuo e collettivo) possa intervenire sul "già dato", sul "già sperimentato", sul "già consolidato", sia in sé che nella realtà collettiva, per immaginare, pensare, realizzare un *superamento* di tutto ciò, un *andare oltre*, nella prospettiva di far emergere e costruire un *sé* e un *collettivo* diverso e nuovo.

In quest'operazione il soggetto è impegnato come *entità unitaria*, ed è quindi imprescindibile l'interrelazione tra aspetti cognitivi, affettivi, linguistici, comportamentali-sociali (per cui lo sviluppo cognitivo potrebbe essere frenato da certi blocchi del campo affettivo e viceversa, come pure certe chiusure mentali impediscono l'evoluzione di atteggiamenti e comportamenti sociali).

Accettando quest'ottica dell'*andare oltre*, non si può non porre l'accento *sul limite e la pericolosità di un'azione educativa che si fondi sull'assoluta priorità dell'interesse e della motivazione dell'alunno*, perché tale interesse e tale motivazione nascono quasi sempre da condizionamenti socioculturali tesi più al mantenimento dello statu quo, che non al cambiamento e all'innovazione.

Non ci può essere conoscenza se non con l'acquisizione di strumenti che permettano un'*analisi critica* delle sensazioni e delle esperienze immediate. Se la *conoscenza comune*, il proprio vissuto personale e collettivo può essere il nucleo da cui ha origine l'azione educativa, occorre però che tale nucleo sia fatto esplodere, se si vuole ottenere nuova energia capace di trasformare la realtà. Occorre cioè usare, e mettere in grado di usare, quegli *strumenti concettuali che permettono di comprendere e dominare la realtà*. Occorre inoltre indicare le prospettive alternative non solo per una visione diversa del mondo e della vita, ma anche per una realizzazione, a breve termine e costante, di tale visione (il momentaneo rovesciamento del mondo lascia per lo più le cose come prima).

Se le mie conoscenze non sono erranee, mi sembra che le considerazioni ora fatte trovino agganci anche con un'analisi storica dei movimenti finalizzati al riscatto del cosiddetto *popolare* dalla condizione di subalternità all'egemonia dei gruppi di potere economico e politico e dalla manipolazione costante che tale egemonia sa compiere sugli immaginari collettivi.

Del mantenimento di tale condizione subalterna spesso (o quasi sempre?) è stata ed è complice la scuola. Le istituzioni scolastiche sono state e sono tendenzialmente portate a *espellere dal proprio sistema organico* non solo ciò che contraddice od ostacola il mantenimento del proprio equilibrio interno (accademico), ma anche

tutto ciò che può minare l'equilibrio sociale, fondamentale prerequisito per il mantenimento dei privilegi propri della classe insegnante. Da qui *l'anomalia* e *l'ambivalenza* (che può essere vissuta anche come ambiguità e schizofrenia) di chi, provenendo dai sistemi formativi elaborati dalle classi e dalle culture temporaneamente egemoniche, vorrebbe introdurre in tali sistemi elementi di cambiamento, se non di sovversione o almeno di digressione, sulla base di esigenze culturali e sociali proprie delle stratificazioni sociali subalterne. Questo, comunque, non ci fa demordere dal tentativo di *fondare la scuola su una teoria e su una pratica "popolare"*, fondata cioè su una sempre più allargata e profonda coscienza critica delle cause che impediscono la realizzazione di una società democratica (i rimandi d'obbligo, in questo caso, sono alle tradizioni ideali dei Movimenti di Cooperazione Educativa). In altri termini, ritengo che compito della scuola dovrebbe essere la realizzazione di *contesti significativi e pertinenti* alla formazione di competenze, cioè di capacità "complesse", in cui confluiscono abilità e conoscenze che il soggetto traduce in comportamenti adeguati al suo essere sociale. Competenze quindi relative anche alla fruizione/produzione di fatti e oggetti culturali, che implicano naturalmente un insieme di conoscenze e di linguaggi con cui organizzare ed esprimere queste conoscenze (in ambito scolastico l'attenzione deve andare anche alle modalità di costruzione e di uso di questi linguaggi).

Si potrebbe, a questo punto, prendere in considerazione alcuni elementi di distinzione tra cultura accademica e cultura popolare, parlando ad es. di una cultura accademica *sistematica, autonoma, scientifica*, e di una cultura popolare *asistematica, eteronoma*, basata sul *senso comune*. È bene notare che queste distinzioni rischiano di essere fuorvianti se prese in senso assoluto, anche perché i mezzi di pressione e di condizionamento della cultura accademica nei confronti della cultura popolare sono sempre notevoli e attivi (e rendono quindi illusoria, soprattutto nell'odierna società dei mass media, l'autonomia di quest'ultima). I termini usati per indicare alcune caratteristiche delle due culture vanno usati come spunto per elaborare criteri di analisi delle due realtà, ben consapevoli che esistono anche altre prospettive e altri criteri, e nella convinzione che per la cultura popolare non è sufficiente, per affermarsi di fronte alla cultura accademica-egemonica, sostenere unicamente, come dato indiscusso, il proprio valore in quanto cultura *diversa*.

Esaminiamo brevemente l'analogia *Accademismo scolastico vs Culture popolari / Pensiero scientifico vs Senso comune*.

Le due realtà non sono l'una il contrapposto dell'altra, e nemmeno, a mio parere, due facce della stessa medaglia, almeno per quanto riguarda il contesto educativo, e in particolare il contesto educativo scolastico (cioè intenzionalmente orientato alla *formazione* e all'*istruzione*).

La contrapposizione sarebbe possibile se si riuscisse a enucleare con chiarezza gli elementi strutturali delle due realtà. Ma una loro pur sommaria ricognizione ci porta a tracciare una mappa stratificata, disomogenea, contraddittoria, molteplice, variegata che ci impedisce di poter dare anche solo definizioni parziali. Inoltre mi sembra importante sottolineare il fatto che, in questi ultimi tempi, fondamenti e ca-

ratteristiche del pensiero scientifico contemporaneo si sono spesso scontrate e si scontrano con fondamenti e caratteristiche del pensiero accademico (e questo anche nel campo delle scienze dell'educazione). Comunque, io ritengo che per una teoria dell'educazione (e dell'educazione musicale) sia inutile rincorrere enunciazioni e definizioni riassuntive e omnicomprensive. Potrebbe essere più utile, invece, spostare l'attenzione, le energie e gli interessi su *procedure di significazione e di simbolizzazione, criteri di organizzazione e di accumulazione, sistemi di produzione e di distribuzione* dei dati delle due realtà, quella accademica e quella popolare (potremmo dire anche: quella scientifica e quella del senso comune).

Collocare allora l'educazione musicale (come fa il titolo di questo colloquio) tra l'accademismo scolastico e le culture popolari significa, a mio avviso, inserire una frequenza di necessarie e salutare disturbo pedagogico in certe trasmissioni didattiche rese particolarmente attraenti da trucchi e lustrini. Significa anche ripensare i fondamenti dell'educazione musicale stessa, dal momento che le due realtà che la stringono tra di sé sono per certi versi contraddittorie e per altri complementari, ambedue aperte a connotazioni negative e positive, e quindi ricche di forti ambiguità, ma anche, e forse proprio per questo, ricche di notevoli potenzialità immaginative.

Con queste frammentarie, e forse nebulose coordinate, cercherò ora di esplicitare alcuni punti relativi a prodotti e procedimenti dell'educazione musicale.

Prodotti e procedimenti

Sembra persistere, anche tra gli insegnanti di educazione musicale, l'idea che la cultura popolare sia *una e semplice*, e non *molteplice e complessa*; che la cultura popolare sia portatrice unicamente di valori *autentici e perenni* e non anche di valori *mediati e anacronistici*.

Da qui l'idea che la cultura popolare sia da preferirsi alla cultura dei mass-media, basata, si dice, sull'appiattimento dei gusti e delle coscienze e finalizzata unicamente al consumismo. Uno specchio di come la pensano gli insegnanti (o di come si vorrebbe che la pensassero), potrebbe essere costituito dai libri di testo della scuola dell'obbligo. Un'analisi comparata di come il tema della cultura e della musica popolare è affrontato e presentato dai vari autori va al di là degli scopi di questa mia relazione. Lasciamo questo compito ad altra occasione. Qui prendo solo qualche esempio da alcuni libri di testo per l'educazione musicale nella scuola media [*in questa sede mi limiterò a cercare qua e là qualche pelo nell'uovo, precisando, onde evitare fraintendimenti, che le osservazioni critiche nei confronti di come questo tema specifico emerge negli autori citati non vogliono essere evidentemente una messa in discussione del valore didattico delle proposte d'uso dei canti popolari contenuti nei testi stessi, ma solo un appunto su quelle che, a mio avviso, possono apparire come "piccole rughe" che, con un po' di maquillage, potrebbero essere evitate nelle prossime edizioni*].

L'esigenza del recupero dei canti popolari, in contrapposizione alle cosiddette canzonette, sembra nascere da un *imperativo morale*: salvare il patrimonio della tradizione. Quasi sempre però questa tradizione è identificata esclusivamente con i canti (mancano nella maggior parte dei casi indicazioni sufficientemente estese sugli strumenti e la musica strumentale) considerati come specchi della cultura: «I canti popolari sono gli specchi delle nazioni»⁴; «I canti popolari di una nazione sono lo specchio della sua anima»⁵.

L'esclusività del canto è presente anche quando c'è il proposito dichiarato di «sviluppare la competenza (dei ragazzi) nelle svariate dimensioni e direzioni della cultura in cui viviamo, sia popolare che colta»⁶.

Ancora qualche citazione: «Le canzoni tradizionali della gente delle nostre montagne, delle valli e del mare, delle campagne e dei luoghi di lavoro – che sono lo specchio della sua mentalità – vengono poco per volta dimenticate, sostituite dall'unico tipo di canzone proposte dalla radio, dalla televisione, dai juke-box»⁷.

«Un'ultima produzione di canti popolari si è avuta con la guerra partigiana, negli anni del secondo conflitto mondiale. Poi sembra che la creatività del popolo si sia spenta: forse perché oggi si sta imponendo un modello unico di cultura, che uniforma i diversi ceti, o forse perché oggi si tende più a consumare la cultura già fatta (e diffusa da radio e TV) che a crearne una propria. Una risposta è difficile, anche se è chiara tuttavia almeno una cosa: che il patrimonio della tradizione non deve essere perduto»⁸.

Non condivido il dubbio sullo spegnersi della creatività del popolo (nemmeno se s'identificasse “popolo” con mondo contadino). Mi sembra che l'affermazione sopra riportata evidenzii difficoltà e problemi di raccordo tra elaborazione didattica e ricerche demologiche ed etnomusicali, difficoltà avvalorata dal fatto che, tra l'altro, si mettono quasi sempre sullo stesso piano cultura contadina, folklore, tradizioni di civiltà non europea, sia *colte* che *popolari*, presupponendo che l'analisi delle civiltà cosiddette *primitive* possa essere compiuta con i postulati e gli strumenti utilizzati per lo studio del folklore italiano.

Si finisce così per utilizzare repertori (= canti) di diverse civiltà, di tradizioni culturalmente differenti, basati su concezioni e sistemi musicali eterogenei, ingabbiandoli in obiettivi didattici derivanti da una concezione d'insegnamento / apprendimento tipicamente colta e eurocentrica (non si dice niente di nuovo affermando che se i fatti culturali sono sempre socialmente connotati, l'educazione musicale – come fatto culturale – non può considerarsi terreno neutro, ma rispecchierà sempre le coordinate culturali di una determinata classe sociale).

⁴ Allorto R., *Vivere musica - Per conoscere*, Ricordi, Milano, 1985, p. 155.

⁵ Delfrati C., *Progetti sonori*, Morano, Napoli, 1985, p. 24.

⁶ Stefani G., Tafuri J., Spaccazocchi M., *Musica*, Scolastiche Bruno Mondadori, Casarile, 1983, p. 4.

⁷ Delfrati C., *cit.*, p. 27.

⁸ Della Casa M., *L'esperienza e la musica*, La Scuola, Brescia 1986, p. 490.

Non si tratta allora di sostituire ai repertori e alle regole compositive classiche o colte, repertori, regole e tecniche proprie delle tradizioni musicali popolari, quanto piuttosto di individuare finalità e obiettivi educativi non più centrati e derivati dalle discipline formalizzate, ma focalizzati su contenuti, comportamenti, bisogni presenti ed emergenti dai propri contesti sociali, fornendo ai soggetti non solo le capacità necessarie per controllare le tecniche di produzione e di fruizione musicale, ma anche per controllare e gestire i meccanismi del marketing culturale.

Il postulato su cui si fonda oggi l'attività d'insegnamento / apprendimento è che si debba tener conto primariamente dei *depositi* che la tradizione culturale ha giudicato validi, portatori di alti valori (moralì, filosofici, artistici, umani), basando tale considerazione sull'assioma che ciò che una determinata classe sociale, in un determinato periodo storico, ha definito come "il meglio" debba continuamente essere ritenuto tale. Si verifica così una strana situazione: infatti, quello che ho detto fa riferimento in modo specifico ai "prodotti" culturali. Ben diversi sono invece i discorsi relativi ai sistemi, ai procedimenti e ai contesti della produzione.

Non è difficile trovare critiche alla fossilizzazione della cultura scolastica, all'invecchiamento (e quindi alla necessità d'infossamento) dei metodi d'insegnamento, all'arroccamento del sistema educativo, autogenerantesi e autogiustificantesi, restio al cambiamento e alla innovazione non solo nel settore metodologico e didattico, ma anche e soprattutto nei fondamenti psicopedagogici. (A questo proposito si potrebbe parlare anche di un accademismo scolastico che si occupa di culture popolari, come c'è un modo popolare di appropriarsi di teorie accademiche). Questo assioma dei prodotti "eterni" a cui si contrappongono i metodi "caduchi", viene proiettato su finalità e compiti dell'istituzione scolastica, contribuendo a perpetuare una concezione di educazione musicale come adeguamento del gusto a particolari generi ritenuti più importanti di altri (nonostante le timide aperture ai canti popolari) o, all'opposto, ritenendo che qualsiasi tipo di repertorio possa essere adeguato a raggiungere gli obiettivi specifici dell'educazione musicale scolastica. Lodevoli tentativi di muoversi controcorrente⁹, risentono forse ancora in parte di un certo tecnicismo accademico che privilegia gli aspetti formali e strutturali a scapito del senso globale di certe operazioni di accostamento e di uso dei materiali della tradizione orale¹⁰. Se appare chiaro che esistono interessanti possibilità di uso didattico dei materiali vocali e strumentali delle tradizioni popolari, forse non è ancora bene esplicitato il senso pedagogico di tale uso. Potremmo sintetizzare il problema in una domanda: repertori popolari per un'educazione musicale accademica o repertori accademici per un'educazione musicale popolare?

Ogni risposta dovrà tener conto del fatto che il termine popolare riferito alla musica (e non solo per la lingua e la cultura italiana)¹¹ è intriso di molteplici signi-

⁹ Cfr. AA.VV., 1985b.

¹⁰ Per questo varrebbe forse la pena di tener conto anche di prospettive non (?) "etnomusicologiche": cfr. ad es. Zumthor, 1984.

¹¹ Cfr. AA.VV., 1985c.

ficati e di qualche ambiguità, tanto che emerge sempre più la necessità di definire a priori ciò a cui si fa riferimento: una categoria sociale, un certo tipo di prodotto, una specifica modalità di fruizione / produzione, facendo molta attenzione a non scambiare il “popolare” con ciò che il nostro desiderio vorrebbe fosse tale.

Conclusione

Ho cercato di proporre qualche personale riflessione su come l'educazione musicale si colloca tra accademismo scolastico e culture popolari. Confesso, che, nello stendere la relazione, più di una volta mi sono trovato in difficoltà a esplicitare in modo chiaro le mie sensazioni e il mio pensiero, e, rileggendola, mi è sembrato anche che emergano qua e là indecisioni e forse anche contraddizioni. Questo mi stimola a proseguire nella riflessione e nella elaborazione di una teoria dell'educazione musicale che tenga maggiormente conto dei contributi che le possono derivare dall'etnomusicologia e dall'antropologia culturale.

Per concludere vorrei fare un'ultima considerazione. Se si vuole che accanto a una dimensione *logica* del fare e dell'ascoltare musica si potenzi una dimensione *simbolica*, profondamente innestata nella vita sociale, bisogna forse avere il coraggio di ripensare l'educazione musicale scolastica più sulla base di pratiche popolari che non su schemi disciplinari accademici. Si eviterebbe ad es. il dilagare dell'assurda convinzione che l'educazione al suono sia preliminare all'educazione alla musica, costringendo i bambini ad attività falsamente denominate “giochi” o a pseudoricerche di acustica ambientale etichettate come ecologiche, dimenticando quel valore simbolico di sogno e di festa, di memoria e di annuncio, ma anche di trasgressione e di opposizione, che il fare musica ha nelle tradizioni popolari.

Mi auguro che la pedagogia della musica e l'etnomusicologia, stimolate anche dal dibattito di questi giorni, sappiano dare agli educatori e agli insegnanti di educazione musicale spunti sempre maggiori per diventare essi stessi, e il loro agire musicale, segno d'innovazione culturale e sociale.

Educazione musicale in una società multietnica

Alcune questioni accennate nel paragrafo precedente furono riprese in occasione del IV *Colloquio di Pedagogia della musica* tenuto ad Assisi nel 1992¹². In quell'occasione feci un'introduzione motivando la scelta del tema e suggerendo alcune prospettive per il dibattito. Ecco il testo:

La situazione-stimolo

Il mio compito, in questa breve introduzione, dovrebbe essere quello di segnalare alcuni cartelli indicatori per muoversi all'interno dei lavori di questo quarto *Colloquio di Pedagogia della musica* che s'innesta su quell'insieme d'iniziative denominate Progetto Uomo-Musica e che trovano nel periodico dello stesso nome lo strumento d'informazione e di documentazione.

La scelta del tema, oltre che dalla particolare situazione socioculturale che si è venuta a creare nel nostro paese in questi ultimi tempi, mi è stata sollecitata anche da due iniziative del Ministero della Pubblica Istruzione: la circolare del 26 luglio 1990 sulla educazione interculturale¹³ e il Progetto Giovani '93. Questo, come tutti sanno, è articolato su tre punti: «Star bene con se stessi in un mondo che stia meglio, star bene con gli altri nella propria cultura e nel dialogo interculturale, star bene con le istituzioni in un'Europa che conduca verso il mondo».

Un incontro preparatorio

Accettando la mia proposta, la sezione musica della Pro Civitate ha ritenuto utile e opportuno riunire, circa un anno fa, un piccolo gruppo di persone per discutere su quali basi si sarebbe potuto articolare il tema del convegno¹⁴. Dalla discussione sono emersi tre aspetti che sintetizzo.

1. Partendo dai problemi posti dall'emergenza socio-culturale contemporanea, si ritiene utile mettere in luce le relazioni tra soggetti e cultura nello specifico mu-

¹² Cfr. gli atti in Piatti, a cura di, 1992. Il *Colloquio* fu particolarmente articolato e vivace: oltre alle relazioni di Pedro Miguel, Pietro Sassu, Duccio Demetrio, Piero Arcangeli, vennero presentate alcune esperienze e comunicazioni, mentre tre gruppi di lavoro discussero di intercultura con riferimento ai vari ordini e gradi di scuola.

¹³ Con questa circolare il Ministero ha attivato una serie d'iniziative che dovrebbero proseguire nel tempo. Una prima documentazione sulla situazione della scuola italiana è stata elaborata sulla base di una ricerca della Cooperativa insegnanti di iniziativa democratica. Cfr. *La sfida multiculturale e il sistema formativo*, in: *Annali della pubblica istruzione*, n. 4, Luglio-Agosto 1991.

¹⁴ L'incontro è stato reso possibile anche per la collaborazione della Società Italiana di Etnomusicologia e della rivista *Musicascuola*, ed. Nicola Milano.

sicale. Si è convenuto che i termini chiave di tali relazioni possono essere: bisogni, identità, condotte, comportamenti, integrazione, sincretismo, confronto, meticciano, trasformazione, conflitti. Ovviamente ciascuno di questi termini potrebbe costituire argomento di discussione, di ricerca, di verifica.

2. Essendo un colloquio di “Pedagogia della musica” si pone il problema di come prendere in considerazione tali relazioni in un “Progetto educativo” sia dentro che fuori della scuola: occorre individuare obiettivi, strategie, modelli operativi, materiali e sussidi didattici adeguati. Qui s’innestano i problemi degli insegnanti/educatori e quelli degli alunni/studenti, oltre che la presenza/assenza delle istituzioni e dei progetti istituzionali.

3. Presa d’atto di esperienze significative nel settore e informazione su materiali e sussidi.

A conclusione dell’incontro si sono individuati tre poli su cui far ruotare il convegno:

a) problemi (il diverso e la sua cultura, convivenza e cambiamento, innovazione educativa, approccio ai sistemi culturali, prospettive etnomusicologiche, ecc.);

b) progetti (esperienze in atto, strategie d’intervento didattico, modelli operativi per “contaminazioni” musicali, ecc.);

c) sussidi (documenti audio/video, posters, editoria, informazione, ecc.). Sulla base di queste indicazioni si è quindi costruito il programma.

A seguito dell’incontro preparatorio, sono state elaborate due tracce, da me e da Gino Stefani, come ulteriore contributo alla discussione e alla riflessione. Ho centrato la mia sul tema dell’identità, articolandola in tre punti.

Educazione e identità

1. L’incidenza dei mezzi d’informazione nella formazione dei nostri comportamenti, nella costruzione dei nostri pensieri, nella stimolazione della nostra fantasia è arrivata a tal punto da far dire a qualcuno che ormai tali mezzi possono essere considerati mezzi di “formazione di massa”. L’identità personale si trasforma in identità collettiva. Il piacere è sentirsi uguali agli altri, insieme agli altri, provando le stesse emozioni e sensazioni: ascoltando la stessa opera nello stesso teatro, cantando la stessa canzone allo stadio, comprando un disco riprodotto nello stesso modo in milioni di copie. L’ansia è rendersi conto che siamo diversi (o vorremmo essere diversi) dagli altri. La nostra identità non ce la possiamo costruire come pare a noi: di fatto ci adattiamo scegliendo tra i vari modelli proposti dai mass media o dal gruppo etnico di appartenenza. Pena l’esclusione dalla vita sociale.

Anche la nostra identità musicale non sfugge a questa regola. Quali e quanti modelli d’identità ci offre la nostra realtà socioculturale?

2. Spesso, quando vogliamo educare qualcuno, al di là di tutte le buone intenzioni, vogliamo che questo qualcuno diventi qualcosa a noi simile, anzi, qualcosa di simile a ciò che noi vorremmo essere, qualcosa di simile al nostro desiderio di

unicità, all'immagine deificata di noi. Educare è gestire un potere di creazione d'identità. Spesso, tale creazione coincide con l'integrazione delle diversità in identità prefissate.

Ma in una prospettiva che potremmo definire liberante e creativa, l'incontro e l'integrazione non bastano. Occorre lo sviluppo, la creazione di nuove identità, sia per l'educatore che per l'educando. Educare è quindi anche andare oltre la storia, superare il passato, imparare a criticare il presente, progettare il futuro.

Quali e quanti modelli di educazione musicale s'intravedono nel nostro panorama pedagogico-didattico?

3. La mia identità musicale è frutto di una serie di occasioni più o meno felici e di circostanze più o meno fortunate. Per diverso tempo ho cercato di conformarmi a ciò che gli altri si aspettavano da me: dimostrare di essere bravo. Poi ho preferito rischiare di apparire forse meno bravo, e ho cercato di dire e di fare qualcosa di mio, qualcosa che altri non avevano detto o fatto. Ho accettato di integrarmi con chi era disposto a cercare idee nuove, con chi mi offriva nuove strade. Ho cercato, cioè, di costruire un mio modello d'identità, e quindi una mia visione pedagogico-didattica di come permettere ad altri di costruirsi i propri modelli d'identità.

Quali sono gli elementi del modello "personale"?

Quali sono gli elementi del modello "pedagogico"?

Ecco, queste sono alcune domande a cui spero che in questi giorni si possa trovare qualche avvio di risposta. A me pare che concepire l'educazione musicale come *incontro-integrazione-sviluppo d'identità musicali* possa favorire anche una corretta educazione interculturale. Mi rendo conto che il tema dell'identità musicale è poco esplorato e che quindi occorrerà tempo, creatività, ricerca e studio per approfondirlo. Accanto a una specificità da preservare, occorrerà individuare modi e tempi per armoniche sintesi che diano nuovo sapore alla nostra esperienza. Potremmo, in questo caso, pensare all'educazione interculturale non tanto come a un crogiuolo dove tutto si amalgama in modo indistinto per diventare una cosa nuova, ma come a una insalatiera, dove ci si mescola sì, ma mantenendo ciascuno il proprio sapore pur dando vita a un sapore comune¹⁵.

¹⁵ Ho preso a prestito questa immagine da un resoconto del convegno *Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola*, organizzato dal Ministero a Punta Ala nel dicembre '91.

Musiche extreme tra scuola e cultura

Il 18 aprile 2007 fui invitato dall'Istituto Statale d'Arte "Felice Palma" di Massa a tenere una relazione nell'ambito dell'interessante iniziativa *L'arte lascia il segno. Incontri sulla semiotica delle arti*. Condussi la mia relazione anche con schemi proiettati in power point, la proiezione di video musicali e con ascolti di musiche che per ovvi motivi non è possibile qui riprodurre. Li segnalerò comunque. Il testo scritto riproduce solo in parte quanto nell'incontro è stato discusso anche in forma estemporanea.

Ho iniziato con la visione di uno spezzone del video *Out Loud* del gruppo degli Stomp.

I segni delle arti

Il titolo dato agli incontri – L'arte lascia il segno – stimola le nostre riflessioni in più direzioni; per certi aspetti possiamo quindi considerarlo un titolo "aperto", con riferimento esplicito al famoso libro di Umberto Eco *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee* (Eco, 1962), che a metà del secolo scorso ha suscitato non poche discussioni in merito ai processi di significazione dell'esperienza artistica.

Dovendo nella mia relazione fare riferimento alla musica, ho pensato che un modo per lasciare alcuni segni sia quello di far ascoltare e vedere alcuni frammenti di musiche diverse, senza per altro definire strette e precise relazioni tra il brano musicale e il contesto del discorso verbale che andrò facendo: musiche aperte, quindi, che possono evocare in ciascuno di noi particolari indizi, spunti, suggestioni che potranno interagire, in modo aperto, appunto, con le mie parole.

Quale segno lascia l'arte, o meglio, al plurale, quali segni lasciano le arti?

Personalmente ritengo che un primo segno possa essere qualificato come segno di "benessere", ma non nel senso quantitativo del termine (possedere di più), ma nel senso qualitativo (che comporta ovviamente anche una componente quantitativa, ma non in modo determinante). Da qui ne consegue un primo criterio orientativo anche per i nostri progetti educativi e formativi: il ruolo delle arti nella nostra società contemporanea dovrebbe essere quello di suscitare pensieri e azioni finalizzate al benessere psichico e fisico di tutti.

Un secondo segno lo potremmo qualificare come segno di "futuro", nel senso che le arti dovrebbero in certo qual modo essere emblema di realtà non ancora pienamente conosciute e realizzate, e quindi di un futuro per il quale occorre impegno, fantasia, creatività, immaginazione, suscitate e sostenute da sensazioni, emozioni, stati d'animo attivati proprio dalle azioni e dai prodotti artistici.

In quanto segno di futuro e di benessere, le arti si presentano e rappresentano una alternativa al degrado della vita psichica, allo scempio degli spazi urbani e del

paesaggio, all'imbarbarimento dei rapporti sociali e delle dinamiche interpersonali, all'assurdità di dichiarare la supremazia di una cultura sull'altra, alla pazzia di voler esportare democrazia e libertà con l'uso delle armi.

Quindi, un terzo segno, strettamente correlato ai primi due, possiamo qualificarlo come segno di "democrazia", un segno cioè fondato sul riconoscimento dell'unicità di ogni essere umano e, contemporaneamente, sulla diversità come valore, e quindi sul rispetto di ciascuna identità personale e sociale.

Se accettiamo questi tre segni delle arti, non possiamo fare a meno allora di ritenere le arti una componente essenziale e fondamentale della formazione dei cittadini, e quindi come diritto di tutti, un diritto che va assicurato attraverso una paziente e continua attività educativa e formativa, che parta dai nidi d'infanzia e arrivi al termine della vita.

Vorrei allora approfondire alcuni aspetti sopra accennati, declinando le mie osservazioni nello specifico del musicale.

Ritengo però opportuno chiarire preventivamente il senso del titolo dato al mio intervento, e in particolare di quella "X" inclusa nella parola *extreme*, un segno, si direbbe, polisemantico, che stimola interessanti prospettive anche nello specifico campo musicale.

Nel libro *Culture extreme. Mutazioni giovanili tra i corpi delle metropoli* (Canevacci, 2003), l'antropologo Massimo Canevacci evidenzia come negli anni '70 del secolo scorso «la lettera "K" è un indicatore delle controculture giovanili di tipo antagonista. [...] Nel "K" si concentravano grappoli di significati che ne caratterizzavano il soggetto come qualcuno portatore di dominio. Così "Kultura" significava che la cultura – come forma libera ed espressiva del sapere – si era trasformata in qualcosa di opposto: in trasmissione di valori autoritari. Oppure "Kossiga" definiva quello che sarebbe diventato presidente della Repubblica e che allora era ministro degli interni come una persona che esercitava un potere poliziesco autoritario contro i movimenti giovanili di opposizione. In particolare contro il movimento del '77» (pp. 43-44).

Negli anni '80 cambia il significato della "K", e questo segno, secondo sempre Canevacci, «... si desimbolizza, si produce una sua risemantizzazione e diventa segno di qualcosa di alieno e di potente. Chi indossa il "K" è cioè qualcuno che è alieno, nel senso che è estraneo al potere della società, è fuori dalle regole dei partiti, è altro dalle istituzioni, poco controllabile e quasi inspiegabile; e nello stesso tempo è anche potente, non si lascia acquietare né dominare, ma al contrario sa esercitare la sua potenza conflittuale, sa praticare nuovi conflitti. Chi s'iscrive nel "K", quindi, è il giovane che *okkupa e preokkupa*» (p. 44).

Se questi sono dunque alcuni significati simbolici legati alla lettera "K" che hanno caratterizzato alcune vicende degli anni settanta e ottanta, dagli anni '90 ad oggi emergono nuove rappresentazioni simboliche legate al segno "X".

È sempre Canevacci che sottolinea che «la "X" come concentrato di un significato sovradeterminato comincia a emergere nel movimento punk col gruppo *Generation X*: dall'ignoto all'incognita, ma sempre contro la generazione dei padri

[...], [fino ad arrivare alla] grande X come segno dell'*extasy*, la sostanza empato-gena che irrompe nelle culture giovanili mescolandosi con la musica *techno* e i *raves*. [...] Il transito dalla "K" alla "X" attesta (in modo denso di stratificazioni di significati) come l'opposizione giovanile sia passata dal conflitto politico-sociale, proprio del ventennio '68-'77-'89 (che assume il "K" come concentrato di potere o di potenza, da smascherare o da rivendicare, "K" come dominio dell'imperialismo o come controllo sul proprio territorio); ai conflitti impolitici, comunicativi, metropolitani assegnati alla "X", che incorpora attraversamenti corporali, spaziali, linguistici, caratterizzati dall'irregolare, dall'incontenibile, dall'immateriale, all'extra come oltre e come anomalia. L'estremo come eXtremo cerca di oltrepassare questi codici e questi sensi. [...] "X" è ora lo sterminato e per questo è eXtremo. E l'eXtremo non si può "comprendere", non si aggira dentro la logica ferrea della *ratio*, non è rinchiudibile tra i luoghi chiusi del concetto, della scrittura o della pura ricerca. Cercare di attraversare l'eXtremo vorrà dire accettare l'irregolare, entrare nell'incontenibile, esplicitare l'incomprensibile».

Al di là del linguaggio suggestivo e appassionato di questo autore che potremmo considerare "antropologo metropolitano", credo che si possa cogliere in queste sue considerazioni l'esigenza profonda che è anche della pedagogia: quella cioè di essere fondamentalmente aperti al cambiamento, allo sviluppo di sé e dei propri schemi mentali, disponibili alla scoperta e alla valorizzazione del diverso, fiduciosi che ogni atto creativo contribuisce in qualche modo al rinnovamento personale e sociale, convinti che la cultura non è un ammasso di beni da salvaguardare e custodire nei forzieri, ma è un processo continuo di costruzione di sensi e significati, e quindi che la scuola dovrebbe essere per eccellenza il luogo dove s'impara a costruire questi sensi e questi significati attraverso esperienze che mi piacerebbe definire eXtreme, esperienze quindi con le quali, per riprendere le parole di Canevacci, sia possibile «accettare l'irregolare, entrare nell'incontenibile, esplicitare l'incomprensibile».

A me pare che un piccolo segno di "irregolarità" nel panorama musicale contemporaneo sia stato, e sia ancora oggi, un modo diverso di usare la musica per raccontare storie, per esprimere il proprio punto di vista sul mondo, sugli uomini, sulle cose. Nei secoli scorsi si è passati dalle sequenze latine, ai recitativi del melodramma, alle romanze, alle ballate popolari, ecc. dove comunque la voce "cantava". In questi ultimi decenni la "parola parlata" ha preso il sopravvento e si è intrecciata in modo nuovo con la musica dando origine al rap, e più in generale all'hip hop. Tra le migliaia di esempi possibili ne ho scelto uno che a mio avviso è emblematico di un evidente contrasto tra il significato del testo e il genere di musica che lo accompagna. Ascoltiamo *Libri di sangue* di Frankie HI-NRG MC.

Ecco l'inizio del testo:

*C'è chi la chiama intolleranza quest'ombra che avanza,
che incalza, che aumenta di potenza:
figlia di arroganza e di ignoranza,*

ragione di vita di chi ha perso la coscienza e crede ciecamente nella supremazia di una razza sulle altre:

no, non è la mia questa visione della vita,

e la partita non è vinta finché non è finita ed io l'ho appena cominciata. [...]

Come accennavo prima, le esperienze artistiche, e in particolare quelle musicali, svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di sé e nella elaborazione dei sensi e dei significati da dare alla vita, attraverso percorsi che, come ho detto, mirano al benessere, al futuro, alla democrazia. Vediamo quindi in dettaglio questi tre aspetti.

Il benessere

Da sempre e presso ogni cultura e civiltà è riconosciuta alla musica una funzione legata allo star bene, al provar piacere, alla eccitazione dei sensi, alle emozioni positive.

Potrebbe essere un'affermazione banale dire che la musica suscita emozioni, che l'ascolto o la pratica musicale attivano in noi stati d'animo particolari, o ancora che cantando e suonando si esprimono, si manifestano e si comunicano anche i nostri sentimenti.

Nell'esperienza quotidiana di tutti è cosa comune l'ascolto di musica di vario genere e con motivazioni le più differenti, mentre tutte le situazioni sembrano convergere verso la ricerca dello star bene, del provare una sensazione di appagamento, sia fisico che mentale, e nessuno è totalmente indifferente ad almeno qualche tipo di musica. Pratiche musicali ed esperienze emotive sembrano quindi un binomio inscindibile. Come sostiene Sloboda (1988, pp. 23-26), «il motivo per cui la maggior parte di noi prende parte ad attività musicali, componendo, eseguendo, o semplicemente ascoltando, è dato dal fatto che la musica è capace di suscitare in noi stessi delle emozioni profonde e significative».

Facciamo una piccola pausa "emotiva", giocata sull'interazione tra voce e orchestra...

[Video *Swinging Bach* – n. 2/7]

Emozioni e processi cognitivi sono strettamente connessi, e da tempo ormai c'è concordanza sul fatto che un apprendimento è tanto più significativo quanto più è anche carico di partecipazione emotiva ed affettiva: «L'emozione s'infiltra nei processi e nelle attività cognitive come il liquore in una pasta dolce. Li gonfia e li imbeve di sé condizionando profondamente le scelte e modificandone fluidità e potenza» (Cancrini 1974). Anche l'apprendimento musicale, quindi, sarà tanto più efficace e duraturo quanto più si coniugheranno mente e cuore, sensibilità emotive e informazioni tecniche, conoscenza razionale e passione. Va in ogni caso tenuta presente la differenza dell'espressione delle emozioni tramite la musica strumentale e la musica cantata, dove la presenza di un testo determina specifici significati alla musica stessa.

Il futuro

La musica può essere considerata come emblema della società, di ieri, di oggi, del domani.

Le “avanguardie” artistiche e musicali hanno la funzione di rompere l’equilibrio dello statu quo.

[Ascolto di *Ionisation* di Varèse]

Ionisation è una composizione di Edgar Varèse del 1933. Il brano è per trentasei strumenti a percussione e due sirene. Come afferma Armando Gentilucci (1973), «questa singolare e importante pagina della musica contemporanea segna il radicale rifiuto del suono orchestrale tradizionale, e principalmente dell’opulenza tardo-romantica: si hanno infatti solo strumenti a percussione e un pianoforte trattato anch’esso percussivamente. (...) La composizione si fonda sul contrasto degli agglomerati timbrici, e una sorprendente continuità discorsiva è assicurata dal ritmo, evidenziato anche nei punti dove si registrano coagulazioni violentissime della materia sonora e sovrapposizioni di figure differenziate, e dalla “memoria” di precedenti schemi compositivi».

Creatività e immaginazione sono quindi concetti fondamentali, sui quali non è possibile in questa sede soffermarci.

Un breve esempio: qualcuno ha provato a reinventare ruoli e musiche dell’orchestra.

[Video *One Song Band* della *OpLab Orchestra* di Biella]

La democrazia

Nel documento *Cultura scuola persona*, presentato lo scorso 3 aprile dalla Commissione ministeriale incaricata della revisione delle indicazioni nazionali per i curricoli, nel paragrafo *Centralità della persona*, si afferma: «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e con l’unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato».

Andare “alla ricerca di orizzonti di significato” significa a mio avviso costruire e ricostruire in continuazione il senso della nostra identità, anche sotto il profilo del musicale.

Nel lavoro educativo dovrebbero pertanto essere approfonditi alcuni aspetti di ciò che possiamo considerare “identità musicale”, sia dal punto di vista individuale, sia prendendo in considerazione alcune tipologie di “identità collettive”. Questo ci porta a prendere in considerazione anche il concetto di cultura.

In tutti i discorsi fatti in precedenza, si è dato per scontato che fosse chiaro cosa intendiamo per cultura e per cultura musicale. In realtà, anche se molte considerazioni possono valere a prescindere da quale concetto di cultura abbiamo o adottiamo, ritengo che sia doveroso, per chi ha responsabilità educative e formative, essere in grado di esplicitare quali sono i propri paradigmi di riferimento, o quanto meno quali sono alcuni punti fermi su cui, più o meno esplicitamente, si basano le proprie scelte culturali.

La discussione e la ricerca sugli aspetti più significativi della cultura musicale sono state particolarmente approfondite nella seconda metà del secolo scorso, e ultimamente anche nell’editoria italiana sono comparsi importanti saggi che mettono a fuoco le varie problematiche e i vari punti di vista: segnalo in particolare i volumi della *Enciclopedia della musica*, diretta da Jean-Jacques Nattiez con la collaborazione di Margaret Bent, Rossana Dalmonte e Mario Baroni e pubblicata da Einaudi (5 volumi, a partire dal 2001), dove i più importanti studiosi internazionali affrontano temi e problemi della cultura musicale a 360 gradi. Scorrendo gli indici dei volumi si ha l’impressione di trovarci di fronte veramente, come dice Nattiez nella presentazione del volume I, al «... fatto musicale come un poliedro che si possa esaminare a partire da discipline diverse. A quali branche del sapere dovremo ricorrere? L’elenco si è ormai allungato». Nattiez cita la psicologia, la neuropsicologia e la biologia, la sociologia della creatività, dell’interpretazione e dei pubblici, l’antropologia, lo studio dei fattori economici, le tecnologie, la storia e così via.

La prospettiva che emerge dalla lettura dei saggi dell’*Enciclopedia* non è però solo quella interdisciplinare, ma è anche quella multiculturale: è indicativo il fatto che il III volume sia intitolato proprio *Musica e culture*, dal che si deduce che sarebbe fuorviante, in un discorso sulla cultura musicale, non tener conto appunto della molteplicità delle manifestazioni culturali storicamente e geograficamente diverse, e anche della molteplicità dei modelli culturali che usiamo per leggere, interpretare, analizzare e valutare i fatti, gli eventi, i prodotti musicali.

In base proprio a questa considerazione mi limiterò pertanto a esporre alcuni frammenti che, nella mappa del mio vissuto e delle mie convinzioni, rappresentano alcuni punti di riferimento costanti di orientamento per le mie scelte. Non è quindi una teoria, quella che propongo, ma solo una testimonianza.

La prima considerazione è legata proprio alle molteplici accezioni che possono essere attribuite al termine cultura. Di fatto, anche nei discorsi quotidiani abbiniamo spesso al termine cultura una serie di aggettivi che in qualche modo specificano e determinano settori particolari; abbiamo così ad es. la cultura popolare e la cultura accademica, la cultura di base e la cultura d’élite, la cultura di massa e la cultura specialistica, e così via. In campo socioantropologico si sono spesso usati anche i termini “subcultura” e “controcultura” per indicare una serie di movimenti ed espe-

rienze che in qualche modo si oppongono o interagiscono con la cultura “ufficiale”, quella cioè che “il potere” riesce a imporre attraverso le proprie istituzioni (si pensi ad es. al Ministero dei beni culturali...).

Come ricorda sempre Massimo Canevacci, «il termine controcultura nasce verso la fine degli anni sessanta e muore verso la fine degli anni Ottanta. Il prefisso “contro” attestava la dimensione di opposizione che le nuove culture giovanili indirizzavano verso la cultura dominante o egemone. Essere contro significava che, prima di ogni possibilità di parlare di cultura, anzi, prima ancora di arrivare al termine cultura, si doveva essere antagonisti, oppositivi. Il prefisso non era casuale: esso sottolineava anche lessicamente un *prima* che informava tutto il dopo. Da qui un doppio senso del termine. Da un lato, era impossibile produrre cultura solo se ci si dichiarava preventivamente e pubblicamente contro; era cioè necessario schierarsi contro la cultura dominante, contro non solo i valori, gli stili di vita, le visioni del mondo al potere ma anche contro la cultura intellettuale dominante (la filosofia, la religione, l’arte...). Dall’altro, questo iniziale *contro* non era più sufficiente e spingeva verso un *per*: ovvero verso progettualità affermative, pratiche, quotidiane di ripensare la cultura in termini di totale e radicale differenza» (cit., pp. 15-16).

Dagli anni 80 a oggi le cose sono profondamente cambiate, perché è cambiata innanzitutto l’economia e il lavoro, è cambiata la politica e la scuola, sono cambiati i rapporti generazionali e le categorie valoriali. Per questo oggi, come rileva sempre Canevacci, «non esiste più una controcultura perché è morta la politica come utopia che trasforma il mondo impegnando il futuro prossimo. Non c’è più controcultura perché non c’è più il *contro*. La fine dell’egemonia, la fine dell’ideologia e la fine della politica hanno prosciugato il contro. E hanno liberato le culture estreme... anzi eXtreme: laddove questa “X” non ha alcuna relazione con l’incognita di una generazione» (cit., p. 17).

Possiamo dire che le culture giovanili di cui si occupa Canevacci non sono “La Cultura”, anche se rappresentano un elemento importante e fondamentale della società, perché, come dice appunto questo studioso, «scuola, media e metropoli sono i tre assi portanti per la costituzione moderna del giovane come categoria sociale» (su questi temi cfr. anche M. Canevacci, R. De Angelis e F. Mazzi, 1995). Chi si occupa di formazione (musicale) delle giovani generazioni, non può perciò non tener conto della reale consistenza delle manifestazioni culturali giovanili.

Rimane aperto un problema non secondario: quello di quali “valori” sono espressi, manifestati, incarnati, testimoniati, diffusi, sostenuti dalla nostra cultura, e, per altro verso, quali criteri di valore adottiamo per analizzare, interpretare, valutare le diverse culture.

Personalmente mi sento di condividere sostanzialmente quest’affermazione di Gino Stefani: «Tutti noi, io credo, vogliamo una cultura musicale con coscienza. Una cultura, cioè, che opera consapevolmente le sue scelte. Scelte situate in un contesto storico, ossia economico, scientifico e tecnologico, politico quale quello in cui viviamo, dove ogni scelta anche locale ha implicazioni e ripercussioni a livello mondiale. [...] Una cultura musicale con coscienza, dunque, è quella che o-

per le sue scelte consapevolmente in funzione dei grandi problemi dell'umanità. Questa conclusione è logica, eppure può sorprenderci. Che i grandi problemi debbano coinvolgerci come uomini, d'accordo; ma come musicisti, come studenti e insegnanti di musica e musicologia? Non siamo abituati a pensarlo. La cultura musicale in cui viviamo non ci orienta in questo senso, anzi tende a presentarci la musica e le esperienze che vi facciamo intorno come estranee, neutre, neutrali rispetto ai grandi problemi – o quanto meno così distanti da apparire irrilevanti» (in Stefani e Vitali, 1989, p. 105).

Indicatori di qualità

Le osservazioni e le prospettive fin qui delineate possono risultare interessanti, ma poi lasciare il tempo che trovano sul piano delle concrete scelte operative nei vari contesti scolastici e formativi. Occorre, a mio avviso, avere il coraggio di elaborare progetti e predisporre programmi sulla base di criteri generali che permettano al nostro agire educativo di lasciare il segno.

Se è vero che l'arte lascia il segno, anche l'educazione lascia il segno, e si vorrebbe, o quanto meno ci si augura, che questo segno non sia negativo, ma positivo e durevole, capace di sostenere e sviluppare quelle competenze che rendano i ragazzi e le ragazze persone libere, responsabili, piene di fantasia e di creatività e nello stesso tempo consapevoli del ruolo e della funzione che la società oggi richiede. Per questa nostra progettazione e programmazione penso che si possano individuare tre *indicatori di qualità*, tre linee guida.

Il primo riguarda la nostra capacità di *creare contesti significativi*. Il valore di una cosa non è dato sempre dalla definizione di un traguardo, ma dalla significatività dei contesti (ambientali, temporali, culturali) in cui si opera.

«Una delle grandi possibilità umane è quella di poter creare contesti. Grazie a questa facoltà, che Gregory Bateson estende a tutto il mondo della vita, possiamo comunicare e comprenderci. Noi pensiamo per storie. Pensando per storie, creiamo contesti. Un'altra importantissima possibilità umana è quella di poter trasformare i contesti. [...] Pensiamo per storie e lo facciamo all'interno dei contesti. Possiamo uscire da un contesto e osservarlo dal di fuori, ma solo in quanto ci siamo trasferiti in un altro contesto. È questo processo che sta all'origine della riflessione sulla natura della conoscenza storica e che dovrebbe stare alla base di ogni riflessione politica che voglia mantenere in sé il seme della libertà e della possibilità del mutamento. Come dice Bateson: il "contesto" è legato a un'altra nozione non definita che si chiama "significato". Prive di contesto, le parole e le azioni non hanno alcun significato» (Iacono, 1995).

Sono convinto che alcune attività didattiche, apparentemente semplici o necessariamente ripetitive, possono essere accolte dai ragazzi in modo migliore se gli insegnanti riescono a creare contesti operativi con particolare attenzione anche alla modalità di organizzazione degli spazi e dei tempi, oltre che con l'attivazione di

quello che è stato chiamato il ciclo emozionale degli apprendimenti: attesa, stupore, seduzione, distacco (Demetrio, 2000, pp. 238-241). Sicuramente un contesto che abbia le caratteristiche di un vero e proprio “laboratorio creativo”, tipico di tutti i saperi artistici, dove si esplora, si sperimenta, si ricerca, si lavora in gruppi anche con compiti diversi e adeguati alle capacità e agli interessi di ciascuno, può meglio favorire la crescita e lo sviluppo della personalità di ciascuno.

Il secondo indicatore è relativo alla nostra capacità di *armonizzare le differenze*.

Un modo efficace per armonizzare le differenze è, a mio avviso, costruire reti: tra saperi, tra operatori, tra istituzioni. Nell’attivazione di una rete, potrebbe esserci il rischio di considerare solo gli aspetti tecnici di coordinamento delle iniziative, dimenticando che mettendosi in rete si modifica sostanzialmente il ruolo dell’istituzione e di chi vi opera. La rete invece esige un cambio di mentalità, non solo organizzativa, ma anche educativa: una visione non semplicemente tecnicistica della rete presuppone una scelta di campo in merito all’attivazione della partecipazione, alla complementarietà, a una diversa utilizzazione delle risorse umane e materiali, a una disponibilità al confronto e all’interazione progettuale, verificando anche la possibilità di differenziazione e di specializzazione delle prestazioni.

Non è possibile, quindi, un’educazione senza musica perché la musica è un nodo essenziale della nostra rete esperienziale, della rete delle pratiche sociali dentro e fuori la scuola, della rete dei saperi che caratterizzano non solo la nostra, ma tutte le culture.

Infine, un terzo indicatore riguarda la *funzione d’orientamento* che deve avere la nostra azione formativa, un orientamento che sappia sì valorizzare le scoperte già realizzate (attraverso un’opportuna formazione del senso storico), ma che sappia anche fornire gli strumenti adeguati a far sì che ciascun ragazzo, ciascuna ragazza possa incamminarsi, in piena autonomia, su sentieri appena tracciati, su strade già battute, su autostrade reali o virtuali, o tracciando nuovi itinerari, costruendo ponti e passerelle in grado di mettere in contatto realtà e culture diverse.

Nelle esperienze musicali, e maggiormente in quelle di carattere pluridisciplinare e poliespressivo, come ad es. il teatro musicale, s’intravedono molteplici sbocchi professionali, elemento da non trascurare anche in funzione della creazione di posti di lavoro: basterebbe solo aver più fiducia nel valore anche economico della produzione culturale.

A questo punto, come in una spirale, non ci rimane che agganciarci al nostro punto di partenza, quell’idea di opera aperta di Umberto Eco, quella pluralità di significati della “X” propositaci da Massimo Canevacci, quella molteplicità di esperienze che fioriscono nella nostra polifonica quotidianità, così da far emergere in noi nuove sensazioni ed emozioni, in modo che il caos sonoro che ci circonda si acquieti piano piano e ci conduca verso il silenzio, “non-luogo” capace di stimolare in noi il desiderio e il piacere della scoperta di nuovi segni e nuovi suoni.