

## Dispensa 1

«Il nostro comportamento si struttura lentamente a partire dalla vita intrauterina: è infatti sin dalla fase fetale che il cervello riceve stimoli, li cataloga, li elabora, costruendo gradualmente una “mappa della realtà” fortemente variabile e individualizzata. Questa variabilità tra individuo e individuo costituisce l’aspetto più singolare e caratteristico delle menti biologiche che, rispetto a quelle artificiali, prendono vita da una complessa interazione tra fattori genetici ed esperienziali, tra innatismi e condizioni di vita, tra biologia e cultura.<sup>1</sup>»

Queste poche righe offrono molteplici spunti di riflessione pedagogica: in primo luogo esse pongono in luce come il comportamento umano costituisca una risposta adattiva che si modula lungo tutto l’arco della vita e, in secondo luogo, esse evidenziano come il risultato dell’interazione tra soggetto e ambiente generi mappe di realtà irripetibili, poiché ciascuna rappresenta il frutto di un’esperienza personale, originale.

Quella dell’adattamento è l’esperienza stessa del vivere, nella complessità di rapporti che a ogni persona afferiscono, nella variabilità di risposte che non si dà unicamente da individuo a individuo, ma anche a seconda del momento in cui uno stesso soggetto si trova. In parole semplici, l’esperienza del vivere è innanzitutto esperienza di cambiamento, risultato di un continuo divenire in cui rimoduliamo la nostra mappa del reale. La realtà, infatti, non può costituire un dato oggettivo, esterno al soggetto, dato una volta per tutte e vero uniformemente per chiunque: essa, al contrario, è il prodotto di continui processi di costruzione del reale ad opera di ciascun soggetto e nei termini del miglior adattamento umanamente possibile che questi riesce ad allestire nell’interazione con l’ambiente.

Riportando queste considerazioni all’esperienza della musica, viene posto in discussione certo - e rilevante- numero di idee preconcepite, che ricadono pesantemente sull’educazione musicale.

In primo luogo, trattasi del ritenere la musica, in quanto patrimonio culturale, come oggetto esterno e non relazionato all’uomo, ossia il ritenere quest’arte svincolata da un rapporto di senso con chi sceglie, a diversi livelli e attraverso le più disparate modalità, di fruirla.

Ne consegue, dal punto di vista educativo e formativo, una sorta di obbligo ad apprezzare certa musica piuttosto di altra, a non poter operare scelte in base ai propri esigenze, sensibilità, gusto e stato del momento, ad accogliere come universalmente e assolutamente valide solo le opzioni offerte dall’educazione/formazione impartita nelle varie agenzie a ciò deputate, a rinunciare a un approccio critico, all’analisi, alla possibilità di modulare le proprie scelte musicali e la propria educazione/formazione musicale, come processo di cambiamento personale, flessibile, tendente all’autonomia dei propri modi, tempi e contenuti di fruizione.

Possiamo, pure, considerare che l’esperienza della musica come possibilità sempre accessibile, è in contraddizione piena con l’ideologia del riservato a chi, adeguandosi pienamente e acriticamente a scelte prevalentemente eterodirette, finisce per far propria la stessa filosofia, trasmettendola a sua volta con la convinzione che esista, indiscutibilmente, un modo “giusto” di fare musica, di ascoltarla, di usarla, etc..

Da un punto di vista pedagogico, pertanto, la valorizzazione delle peculiarità personali non costituisce momento occasionale ma criterio fondante del rapporto educativo, dato che ne costituisce la basilare risorsa. La conoscenza umana (intendendo con conoscenza gli strumenti adattivi che ogni persona allestisce e usa lungo l’arco della propria vita) genera da conoscenza, evolve in base al senso che ciascuno di noi attribuisce al proprio rapporto col reale e con se stesso, si modifica costantemente, adeguandosi alle esigenze della persona. Non esiste, pertanto, una conoscenza “giusta”, acquisita una volta per tutte, a valore permanente. Esistono acquisizioni utili, sensate e funzionali per ogni persona e in divenire, nel rapporto con l’ambiente di appartenenza.

A questo punto possiamo considerare che la funzionalità di conoscenze e competenze si esprime, su almeno due livelli:

---

<sup>1</sup>Alberto e Anna Oliverio, *Nei labirinti della mente*, Laterza, Roma-Bari, 1989, p. VII

**1. quello didattico**, per cui ogni acquisizione è sensata (coerente e funzionale) in rapporto all'obiettivo negoziato tra docente e discente (ad esempio, conoscere la scrittura musicale per poter cantare per imitazione non è di stretta pertinenza di tale fine); quella della scelta prescrittiva (tipica della parte progettuale della didattica) è la componente più "fredda" del rapporto educativo e didattico, poiché costituisce il momento della razionalizzazione delle risorse e delle strategie, delle scelte che cercano di rispondere a criteri di coerenza e funzionalità rispetto agli scopi cui si tende; è il momento dell'analisi dei materiali e del loro vaglio critico; non costituisce un momento "etico" ma essenzialmente tecnologico, in cui, cioè, si riflette su tutte le variabili che, preventivamente, possono essere considerate nello studio e nell'organizzazione di un progetto. Questa fase prescrittiva, tipica - si diceva - ma non unica della didattica, trova la propria miglior espressione nella presenza mentale rispetto alle scelte operate, ossia alla maggior consapevolezza possibile in merito a quanto ci si propone rispetto all'azione, momento verso cui tende questa fase ma non confondibile con essa. La natura della progettualità così pensata, risente del rigore metodologico tipico dell'area scientifica, per cui il controllo fattuale di quanto ipotizzato costituisce lo sviluppo del procedimento così come questo è stato pensato e definito (definire significa circoscrivere, delineare chiaramente esplicitamente il campo d'azione), e i criteri e gli strumenti di verifica sono quelli implicati nella progettazione rispetto al/agli obiettivo/i dati.

Il vaglio delle scelte, da parte del docente, assume, peraltro, un'ulteriore, indispensabile, funzione: se è vero che ogni scelta progettuale è destinata al controllo fattuale per la sua natura di ipotesi di lavoro, è anche vero che la disposizione critica è fondamentale in fase di razionalizzazione della scelta. Ciò significa che individuare i limiti di uno strumento o di una strategia didattici, non equivale e negarne l'efficacia quanto, piuttosto, significa individuarne il potenziale d'utilizzo, chiarendo l'orizzonte dove questi possono esprimere al meglio e funzionalmente il loro potenziale. Un approccio critico, in altri termini, permette una più lucida e valorizzante scelta dei mezzi e delle strategie, proprio perché, individuandone i limiti, si circoscrive con chiarezza il campo di possibile azione degli stessi. Affidarsi all'efficacia generica dei propri mezzi didattici in base a una loro presunta bontà a priori, rischia di comprometterne la potenza.

A livello di progettazione didattica, il rigore e la lucidità di applicazione delle tecnologie utilizzate costituisce il riferimento base.

Potremmo rappresentare i termini salienti di questa parte dell'impegno didattico come segue:

SCELTA <—> CONSAPEVOLEZZA

DECISIONE <—> RESPONSABILITÀ'

Una scelta chiara e intenzionale è funzionale alla consapevolezza circa il proprio operare. La componente decisionale implicita nello scegliere (che è sempre trasformare, non solo prendere qualcosa scartando altro) trova corrispondenza, grazie alla consapevolezza, nell'assunzione di responsabilità, rispetto alla scelta. In altri termini: un docente per lavoro è chiamato a compiere scelte di fronte a un problema dato (come trasferire strumenti culturali specifici in forma funzionale e coerente con il contesto operativo), a razionalizzarne l'orizzonte organizzando preventivamente il proprio intervento. Egli, quindi, decide prescrittivamente del destino culturale altrui e se ne assume la responsabilità al punto da predisporre progettualmente ogni strumento di verifica utile per controllare il percorso e i suoi esiti.

Insegnare costituisce una sorta di uso controllato della violenza, quella che deriva dal perturbare un ordine per permettere un livello di riorganizzazione ritenuto superiore e funzionale a una miglior padronanza e competenza culturale, non generale, ma specifica. Se colui che decide culturalmente per gli altri sono io, risulterà pure essere il responsabile primario della scelta. Ne consegue che scaricare insuccessi sulle spalle dei soli studenti non è frutto di una prassi insegnativa lucida e professionale. Dato che le decisioni prese dal docente devono confrontarsi con la realtà operativa, con il dinamismo del rapporto su cui l'azione didattica si basa, se di responsabilità si vuol trattare, è forse più opportuno parlare di corresponsabilità, tanto del processo quanto dei suoi prodotti. Questi ultimi non appartengono al docente se sono soddisfacenti e allo studente se sono insoddisfacenti!

A livello di azione insegnativa, invece, gli strumenti fondamentali sono: l'osservazione, l'ascolto e la flessibilità costituisce il criterio metodologico che vi si abbina. In proposito, possiamo considerare che:

a. l'osservazione costituisce quella sorveglianza costante che durante l'azione didattica vera e propria permette il *feedback* rispetto ai possibili effetti dell'azione stessa; non si tratta di mera buona abitudine, è un fatto tecnologico e culturale: implica la dotazione, da parte del docente o dell'educatore, di mezzi adeguati. Probabilmente è la dotazione più preziosa che risulta tanto da una progettazione locale organica, articolata e chiara, quanto dalla disponibilità culturale complessiva a cogliere, anche nelle forme più casuali, disordinate e meno evidenti, zone ed elementi di riferimento operativo.

b. l'ascolto costituisce la dimensione di controllo del piano relazionale, fondante il rapporto, tanto a livello educativo che didattico; quanto questa dimensione sia determinante anche ai fini cognitivi e produttivi è ancora oggetto di non sufficiente considerazione: non si tratta di infarcire affettivamente il rapporto di buoni sentimenti, ma di disporsi ad accogliere l'istanza dell'Altro come risorsa primaria, e a considerarne la persona sempre come fine e mai come mezzo. E' proprio a questo livello che ci si addentra nella dimensione etica dell'agire pedagogico: nessuna musica, conoscenza o tecnologia vale la Persona, poiché è unicamente in funzione di questa che prendono senso tali contenuti e strumenti. Dal punto di vista didattico, più freddo e tecnologico, si fonda sulla capacità, da parte del docente, di scindere la prestazione perseguita dalla persona complessiva dello studente, di saper riservare uno spazio umano in cui, la prestazione stessa non investa, per il giudizio che ne consegue, tutta la persona, riducendone la dignità agli esiti della prestazione stessa. Riuscire a mantenere distinte queste componenti attiva l'ascolto, non lo accantona.

La flessibilità è conseguenza logica di quanto già posto in rilievo, e costituisce lo strumento per eccellenza dell'adeguamento dell'azione didattica alla realtà.<sup>2</sup>

**2. quello pedagogico**, per cui, in definitiva, ogni acquisizione dev'essere funzionale all'adattamento personale, in senso ampio, ma non generalizzabile.<sup>3</sup>

L'educazione costituisce, infatti, strumento adattivo funzionale alla persona, a ciascuna persona, nella costruzione del proprio rapporto col reale; anche l'educazione (musicale compresa), quindi, rappresenta esperienza di tutta la vita, varia per modalità e situazioni, per contesti e tempi; si tratta anche in questo caso di un processo di ricerca che ognuno elabora personalmente a partire da quel patrimonio collettivo e condivisibile che è la cultura (di cui la Musica fa parte), quella del suo o di altri contesti (non "La Cultura" come entità astratta e decontestualizzata) e che ciascuno accresce sul proprio senso e in funzione del proprio adattamento. Questa stessa cultura è pure strumento sociale e relazionale: per suo mezzo, ogni persona intrattiene rapporti col mondo, ossia interagisce con l'altro da sé, naturalmente con gli altri in primo luogo.

La prima misura dell'interazione viene dalla **percezione** della realtà.

«Ma non contano meno quelli che "hanno sentito con le proprie orecchie" o che "hanno toccato con mano". Si sa: gli uomini e, con loro, anche altri animali, stabiliscono rapporti con la realtà, attraverso i sensi e, perciò, quando le cose passano per quelle vie, vuol dire che si tratta proprio di cose "vere". E invece - come fanno i filosofi, sin dai tempi più antichi - i sensi ci ingannano. Ma non lo fanno apposta, per il solo gusto di metterci in imbarazzo. Ci ingannano perché, dal punto di vista del loro uso, gli uomini, durante l'intero arco della loro vita, non riescono mai a superare lo stadio di "apprendisti". Da quando nascono a quando muoiono, cioè, "imparano" in continuazione a vedere, a sentire, a toccare: un corso permanente sulla percezione, dove

<sup>2</sup>Canevaro-Cives-Fabbroni et altri, *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Roma-Bari, 1994

E. Damiano, *L'azione didattica.. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma, 1993

G. Blandino-B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere (Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti)*, Cortina, Milano, 1995

G. Arrigoni, *Aspetti relazionali della valutazione scolastica*, La Scuola, Brescia, 1984

<sup>3</sup>F. Blezza, *Un'introduzione allo studio dell'educazione*, Osanna Venosa, Potenza, 1995

ciascuno apprende per proprio conto, attraverso meccanismi spesso misteriosi, a riconoscere un viso, a calcolare distanze, a leggere un'immagine, a stabilire rapporti di grandezza, a palpare una stoffa, a distinguere una voce.<sup>4</sup>».

Anche l'esperienza della musica è in primo luogo percettiva e tutte le tecniche di cui possiamo avvalerci per produrre un'esperienza della musica coinvolgente, sensata e gratificante, devono confrontarsi con questo spazio-tempo primario di rapporto con la realtà. La misura di tale rapporto è di vario ordine:

**1. cognitiva:** l'elaborazione di informazioni sullo stato e i mutamenti del nostro ambiente, a partire da quanto giunge ai nostri apparati sensoriali, produce un'organizzazione interna del reale secondo principi di raggruppamento degli stimoli (v. Gestalt, <sup>5</sup>), secondo le caratteristiche degli stimoli, secondo fattori interni al soggetto, tanto di natura psicofisiologica che esperienziale, secondo le condizioni attentive in cui viene effettuata l'esperienza, secondo processi di natura dinamica (emozionale, relazionale, motivazionale, etc.);

**2. corporea:** il corpo sperimenta e traduce la dimensione spaziale e temporale dei nostri contenuti di realtà attraverso la percezione (del proprio e dell'altro), il movimento, gli atteggiamenti posturali, la gestualità, l'espressività, etc., elaborando rappresentazioni che fondano il senso della nostra realtà, ossia del frutto delle nostre interazioni.

**3. relazionale:** la dimensione affettiva costituisce l'essenza dell'interazione: essa scaturisce dalle motivazioni che orientano e sostengono l'interazione; queste attivano il processo di sviluppo di ciascuno nella direzione dell'allargamento del proprio spazio psicologico di libero movimento, attraverso l'esperienza di percezioni, conoscenze, comportamenti e desideri/progetti che permettono al soggetto di sostanziare e dare senso al proprio divenire, alla ricerca, all'apprendimento, come strumenti di equilibratura dinamica del proprio rapporto col reale, in primo luogo attraverso la percezione dell'accessibilità delle esperienze valenti per ciascuno, anche ai fini dello sviluppo e del consolidamento di una propria identità in relazione con l'Altro.<sup>6</sup>

Con queste poche righe si intende porre un accento particolare sulla necessità di pensare l'educazione musicale in termini di lavoro finalizzato all'accessibilità reale all'esperienza della musica, coinvolgendo l'intera persona, tenendo sempre ben presente che, in qualsivoglia condizione tale esperienza venga a realizzarsi, essa è sempre frutto della relazione con altri, del rapporto mediato proprio dalla musica, strumento e non fine di tale interazione.

Ne consegue che la scelta dei modi, dei tempi, dei contenuti, è relativa alla persona, alle risorse e alle istanze che da questa provengono, col fine di sempre maggiori padronanza, consapevolezza e autonomia, da parte del discente, nella fruizione di questo universo culturale.

A ciò si aggiunga che il patrimonio culturale, e la musica ne fa parte rilevante, acquisisce senso e rilevanza se vi è chi ne fruisce, a qualunque livello, dall'ascolto alla produzione, dall'esperienza strumentale a quella della socializzazione, etc.. In altre parole, non spetta all'educatore decidere quale utilizzo della musica potrà fare l'educando: spetta a ciascuno trovare la propria misura di rapporto con essa, scopo dell'educazione e della formazione è rendere massimamente accessibile ogni possibilità, cioè, naturalmente, sempre secondo quella processualità che connota il divenire umano, non prescrivibile, ma certamente realizzabile.

---

<sup>4</sup>T. Casula, *Tra vedere e non vedere. Una guida ai problemi della percezione visiva*, Einaudi, Torino, 1981, p.3

<sup>5</sup>C. Fedrigo, R. Calabretto, *La porta incantata. Introduzione alle problematiche dell'ascolto musicale*, Libreria al Segno, Pordenone, 1998, cap. IV, anche per un ampliamento bibliografico

R. Pierantoni, *La trottola di Prometeo. Introduzione alla percezione acustica e visiva*, Laterza, Roma-Bari, 1996

J.A. Sloboda, *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*, Il Mulino, Bologna, 1988

<sup>6</sup>K. Lewin, *Il bambino nell'ambiente sociale*, La Nuova Italia, Bologna, 1976