

Per una pedagogia della risonanza. Il suo valore inclusivo

Salvatore Colazzo¹

¹*Ordinario di Pedagogia Sperimentale – Università del Salento*

Abstract: School as a space for inclusion or school as a place to enhance human capital? It is an alternative that refers to two very different conceptions regarding the aims and objectives of the educational institution. In the first case, the educational relationship is placed at the center of the training processes, and in the second case, the school is imagined in terms of servomechanism of social functioning.

Keywords: School, inclusion, human capital.

Riassunto: Scuola come spazio di inclusione o scuola come luogo di valorizzazione del capitale umano? Si tratta di un'alternativa che rimanda a due concezioni molto differenti in ordine a finalità e obiettivi dell'istituzione scolastica. Nel primo caso al centro dei processi di formazione è posta la relazione educativa, el secondo la scuola viene immaginata in termini di servomeccanismo dei funzionamenti sociali.

Parole Chiave: Scuola, inclusione, capitale umano

1. Sul concetto di “risonanza”

Scuola come spazio di inclusione o scuola come luogo di valorizzazione del capitale umano? Si tratta di un'alternativa che rimanda a due concezioni molto differenti in ordine a finalità e obiettivi dell'istituzione scolastica.

Nel primo caso, al centro dei processi di formazione è posta la relazione educativa, cioè la possibilità della costruzione di una comunità di soggetti che, attraverso le interazioni che stabiliscono, riescono a implicarsi negli scambi comunicativi e nelle cose che fanno, sì da procurare una trasformazione significativa. Apprendimento è cambiamento, nella relazione non c'è apprendimento che non sia cambiamento di tutti gli attori che prendono parte al processo e della stessa situazione in cui esso si realizza.

Nel secondo, la scuola viene immaginata in termini di servomeccanismo dei funzionamenti sociali, quindi è interessata a fornire al sistema produttivo competenze, all'interno di un'idea competitiva di società, in cui si conta qualcosa nella misura in cui si contribuisce all'accrescimento del prodotto interno lordo.

Il sociologo Hartmut Rosa suggerisce di definire la prima concezione con la locuzione “pedagogia della risonanza”, in quanto, pur mirando allo sviluppo delle competenze,

tuttavia lo subordina allo sviluppo del soggetto, il quale deve innanzitutto sentirsi bene nello spazio scolastico, che deve poter avvertire come denso di senso, significativo per la sua crescita¹.

Se per competenza intendiamo l'aver fatto proprio un sapere tanto da poterne utilmente disporre, subordinare la competenza alla risonanza significa che l'acquisizione del sapere avviene dentro un processo che non trascura la ricerca di senso in cui ogni soggetto è impegnato, mediante relazioni intergenerazionali che consentono l'accompagnamento dei più giovani a rapportarsi a se stessi, agli altri e al mondo, mantenendo sempre viva la sensazione di stare compiendo qualcosa di significativo, pena una disposizione alienata, che non può far altro che tradursi in disagio esistenziale e quindi in sofferenza sociale.

Risonanza è termine che ha un particolare rilievo in ambito musicale. Seguendo Rosa, ci viene da affermare che le esperienze musicali sono in grado di rappresentare emblematicamente uno spazio educativo ideale. Una scuola della risonanza è una scuola piuttosto differente rispetto a quella emersa storicamente dentro il *brainframe* della scrittura, che ha finora guidato il nostro modo di conoscere e di vivere. Va emergendo un nuovo paradigma, fondato sull'immersività per un verso, e sugli algoritmi, per altro, i quali, sono funzionali ad una logica di notifica permanente recante ordini imperativi senza l'obbligo di spiegazione: avendoci profilato cercano di indovinare i nostri potenziali comportamenti, ci sollecitano a fare, ad interagire, a movimentare il cyberspazio in cui siamo immersi. Questo nuovo *brainframe* richiede una nuova pedagogia, che sappia valorizzare l'incontro con altre persone, che esalti le capacità di apprendimento del corpo, che confidi nelle potenzialità relazionali dell'ascolto e utilizzi le funzioni conoscitive del tatto. Immersività significa essere al centro dello spazio: succede col suono: quando una vibrazione si diffonde nell'aria, ci avvolge e il nostro corpo sollecitato risponde vibrando esso stesso (è questa la risonanza). Il cyberspazio è spazio immersivo, le informazioni ci arrivano da tutte le parti e noi per navigare in esse senza naufragare non possiamo analizzarle una per una e decidere con quali interagire, dobbiamo piuttosto saperle cogliere, nella loro potenzialità di senso, intuitivamente, danzando tra e con l'informazione. Ognuno di noi è un nodo di una rete di relazioni e all'interno di quella rete deve costruire il senso, negoziando continuamente la propria

¹ H. Rosa, *Pedagogia della risonanza*, Morcelliana, Brescia, 2020.

posizione nel tentativo di comprendersi come persona. Lancio messaggi e mi ritornano feedback in virtù dei quali io mi faccio un'idea degli altri, di me, degli altri in relazione a me, di me in relazione agli altri. Ecco dunque che dobbiamo ricorrere ad una nuova pedagogia, che sappia disegnare lo spazio dell'aula come spazio di risonanza, cioè di interconnettività: ridondanza di stimoli, affinché ognuno possa trovare il proprio canale espressivo, in una relazionalità ricca, che è costruzione comune di sapere e di identità. Una pedagogia che si fa "orchestrazione" di un insieme, che deve perseguire la possibilità di generare un'autoregolazione sistemica (risonante, per l'appunto). Una pedagogia, verrebbe da dire, che vive creativamente sull'orlo del caos. Gli studiosi della complessità ben sanno l'importanza della creatività nei sistemi adattativi complessi, che si collocano in un'area sospesa tra ordine e disordine (per l'appunto l'orlo del caos), l'unica nella quale la vita può generarsi e rigenerarsi. Orchestrazione anche di codici linguistici e sensoriali, sicché il manipolare prevale sul riflettere; in tal modo si va verso una *rinaturalizzazione* della conoscenza, grazie all'uso delle tecnologie².

Per dare conto della rivoluzione in atto, che sta ridefinendo la nostra natura, abbiamo necessità di un nuovo modo di spiegare la conoscenza, a questo rispondono le teorie della cosiddetta *embodied cognition*. La musica costituisce un'adeguata metafora di cosa significhi vivere dentro una semiosfera, avere un rapporto corporeo coi contenuti del sapere. Mentre l'approccio al testo (sia in termini di scrittura sia di lettura) necessita di una disciplina del corpo, che deve quasi annullarsi per poter apprezzare quanto in esso contenuto, sviluppando un viaggio puramente mentale, la musica presenta una stretta connessione col movimento: in presenza di un ritmo esterno marcato si verifica la variazione della frequenza del battito cardiaco e della respirazione, fino ad entrare in risonanza e raggiungere la sincronizzazione³. Questi fenomeni di sincronizzazione ritmica risultano capaci di generare senso di gruppo e disponibilità alla cooperazione⁴.

Altrettanto interessanti appaiono gli studi sulla capacità della musica di creare un clima emotivo condiviso. Lo si spiega con i neuroni specchio⁵ e con la scoperta di Koelsch,

² D. De Kerkchove, *Scuola, schermo e corpo. L'insegnamento visto da una nuova prospettiva*, in Aa.Vv., *Il corpo e la rete*, Fondazione interculturale onlus, Colle di Val d'Elsa (Si), 2013, pp. 313-318.

³ Si rinvia, a tal proposito, agli studi di B.H. Repp, *Sensorimotor synchronization: A review of the tapping literature*, "Psychonomic Bulletin & Review", n. 12/2005, pp. 969-992, doi: <https://doi.org/10.3758/BF03206433>; e A.D. Patel, *Music, language and the brain*, "Phonology", December 2009, pp. 535-540; doi:[10.1017/S0952675709990261](https://doi.org/10.1017/S0952675709990261).

⁴ M. Tomasello, *Le origini della comunicazione umana*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

⁵ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

sulla base della quale durante l'ascolto di un brano, non necessariamente vocale, si attivano spontaneamente le aree cerebrali deputate alla produzione vocale⁶. La musica dunque induce, anche solo attraverso il mero ascolto, a muoverci e a cantare assieme. Solo delle convenzioni sociali che regolano l'ascolto in sala da concerto ci trattengono dal farlo. L'attivazione delle aree motorie e la sincronizzazione, il coinvolgimento emotivo risultano ovviamente amplificati nella musica d'insieme, in cui ciascun componente è allo stesso tempo ascoltatore ed esecutore. In questo caso si ha un vero e proprio effetto di sovrapposizione neurale⁷. Altri studi hanno fatto notare come la musica agisca sulla produzione di ossitocina, un neuropeptide che, in quanto segnale di distress, predispone positivamente l'organismo al contatto sociale e alla sintonizzazione interpersonale. La musica è uno straordinario facilitatore delle relazioni e un potente mezzo per creare il "senso del noi", a cui l'essere umano - in ragione della sua innata socievolezza - è particolarmente sensibile⁸.

Tutto ciò per dire che ove la musica venga assunta a forma di relazione emblematica con gli oggetti della nostra conoscenza, questa per realizzarsi deve riguardare un corpo libero di muoversi e di agire, di entrare in relazione con altri corpi, alla ricerca di forme di sincronizzazione e di empatia, di porsi in risonanza con la materia di studio realizzando un pieno coinvolgimento di sé. Tutto ciò si traduce in un senso di benessere, che riduce il livello di stress e rende lo spazio di apprendimento uno spazio di contatto profondo con sé e con gli altri.

La musica assolve una funzione irrinunciabile, centrale vorremmo dire, nella scuola della risonanza. Il suo potenziale inclusivo ed integrativo assume un valore paradigmatico per un' *altra scuola*.

2. Il potere inclusivo della musica

Della differenza tra la lingua e la musica e del valore maggiormente inclusivo della seconda rispetto alla prima era ben consapevole Antonio Gramsci, che nei *Quaderni del carcere* scrive:

⁶ S. Koelsch, *Emotion and Music*, in J. Armony & P. Vuilleumier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, pp. 286-303; doi:10.1017/CBO9780511843716.016

⁷ C. Meini, G. Guiot, *Musica canto e relazione*, in G. Ruggiero, D. Bruni, *Il ritmo della mente. La musica tra scienza cognitiva e psicoterapia*, Mimesis, Milano, 2015, pp. 197-221.

⁸ M.L. Chanda, D.J. Levitin, *The neurochemistry of music*, "Trends Cogn Sci.", Apr 2013, pp. 179-93. doi: 10.1016/j.tics.2013.02.007. PMID: 23541122.

Ogni espressione culturale ha una sua lingua storicamente determinata, ogni attività morale e intellettuale: questa lingua è ciò che si chiama anche ‘tecnica’ e anche ‘struttura. [...]’. Dal punto di vista della storia della cultura, e quindi anche della «creazione» culturale [...] tra l’arte letteraria e le altre forme di espressione artistica (figurative, musicali, orchestriche ecc.) esiste una differenza che bisognerebbe definire e precisare in modo teoricamente giustificato e comprensibile. L’espressione ‘verbale’ ha un carattere strettamente nazionale-popolare-culturale: una poesia di Goethe, nell’originale, può essere capita e rivissuta compiutamente solo da un tedesco (o da chi si è «intedescato»). Dante può essere capito e rivissuto solo da un italiano colto ecc. *Una statua di Michelangelo, un brano musicale di Verdi, un balletto russo, un quadro di Raffaello ecc., possono invece essere capiti quasi immediatamente da qualsiasi cittadino del mondo, anche di spiriti non cosmopolitici, anche se non ha superato l’angusta cerchia di una provincia del suo paese.*⁹

Ma Gramsci non si ferma qui, se lo facesse si porrebbe a livello di senso comune; e invece va oltre e riconosce che esiste un ulteriore livello che connota in senso specifico la musica. Un giapponese e un lappone interagiscono con una melodia di Verdi,

tuttavia l’emozione artistica del giapponese o del lappone non sarà della stessa intensità e colore dell’emozione di un italiano medio e tanto meno di un italiano colto. Ciò che significa che accanto o meglio al di sotto dell’espressione di carattere cosmopolitico del linguaggio musicale, pittorico ecc., c’è una più profonda sostanza culturale, più ristretta, più ‘nazionale-popolare’.¹⁰

Questa determinazione culturale, a sua volta è articolabile al suo interno: possono distinguersi diversi gradi, diverse sottodeterminazioni, che dipendono dalla posizione assunta dai gruppi sociali nell’ambito di quella determinazione culturale.

Andando avanti, coglie nel linguaggio verbale anche una componente “musicale”, soprattutto nell’oralità. Immaginiamo un oratore che parli a noi in una lingua

⁹ A. Gramsci, Quaderno 23 (VI) § 7, in *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Adelphi, Milano, 2014. [e-book]. Il corsivo è mio.

¹⁰ *Ibid.*

sconosciuta: siamo in grado in qualche modo di *seguirlo*, se non comprenderlo: il gesto, il tono della voce comunicano “il *leitmotiv* del sentimento predominante, della passione principale e l’elemento orchestrale: il gesto in senso largo che scandisce e articola l’onda sentimentale e passionale”¹¹.

Con quest’appunto, Gramsci coglie sia il potere inclusivo sia quello esclusivo della musica, la quale è insieme universale e particolare. In quanto universale è transculturale e immediatamente inclusiva, in quanto particolare indica la necessità di un lavoro interculturale, che sappia mettere in dialogo differenti tradizioni culturali per aprire ad una più profonda comprensione delle differenze che le caratterizzano. E il nesso educativamente molto significativo tra musica e linguaggio, per indagare il quale negli ultimi tempi si sono realizzate una serie di ricerche in campo neuroscientifico, le quali hanno colto sia ciò che accomuna l’una e l’altro sia ciò che li distingue. Rimandiamo a tal proposito a uno studio del 2020 apparso su *Science*¹², che attraverso un ingegnoso esperimento ha dimostrato come due sistemi neurali separati consentano di distinguere il linguaggio parlato dalla musica. Linguaggio musicale e linguaggio parlato appartengono alla nostra specie e per molti aspetti sono inestricabilmente legati, tuttavia è interessante capire come succeda che noi riusciamo a separare e riconoscere parole e melodie anche quando si presentano in un’unica onda sonora. Basandosi su precedenti studi che connettono la percezione del parlato all’abilità di elaborare modulazioni temporali di breve durata e la percezione delle melodie alla capacità di elaborare le caratteristiche spettrali dei suoni emessi dal parlante (capacità di distinguere le fluttuazioni della frequenza acustica), Albouy e colleghi hanno immaginato di confermare queste conoscenze con un ingegnoso esperimento. Proponendo delle canzoni audioregistrate da un soprano che cantava senza l’accompagnamento di strumenti, con distorsioni o sul piano temporale o sul piano spettrale hanno verificato quanto 49 volontari fossero in grado di distinguere parole e melodia. Hanno constatato che le distorsioni nella dimensione temporale compromettono la comprensione semantica del testo udito, ma non il riconoscimento della melodia; la manipolazione dello spettro acustico compromette la percezione della melodia ma non la comprensione del testo. La realizzazione dell’esperimento è stata accompagnata da scansioni di

¹¹ *Ibid.*

¹² Ph Albouy, L. Benjamin, B. Morillon, R. J. Zatorre, *Discinct sensitivitt to spectrotemporal modulation support brain asymmetry for speech and melody*, “Science”, 28.02.2020, vol 367, Issue 6481, pp. 1043-1047.

DOI: [10.1126/science.aaz3468](https://doi.org/10.1126/science.aaz3468)

risonanza magnetica cerebrale funzionale, che ha comprovato come le aree cerebrali attivate fossero diverse per il linguaggio e la melodia: il contenuto vocale è stato elaborato principalmente dall'emisfero sinistro, il contenuto melodico da quello destro. Ciò è coerente con studi precedenti che hanno dimostrato una dominanza dell'emisfero destro nella percezione del contenuto melodico ed armonico della musica, nei soggetti non musicisti. Per i musicisti, l'elaborazione dei contenuti musicali avviene coinvolgendo aree che risiedono invece nell'emisfero sinistro¹³. Il che significherebbe che i non musicisti hanno un approccio olistico, emotivo alla musica, i musicisti sono più attenti agli elementi propriamente linguistici dell'espressione musicale, senza con ciò essere insensibile alla capacità di mobilitazione emotiva che la musica possiede.

3. Musica d'insieme e senso del noi

Queste evidenze messe in luce dalle neuroscienze confermano e spiegano ciò che rispetto alla musica sappiamo da sempre, il potere inclusivo delle pratiche musicali collettive.

In che modo la musica può esplicare il suo potenziale inclusivo? Recuperando la sua dimensione antropologica. L'umanità - sin dai tempi più remoti - ha utilizzato la musica per:

- modulare le emozioni;
- porre in dialogo inconscio e conscio;
- consolidare il senso di comunità.

La musica è stata infatti da diversi popoli e durante la storia utilizzata per promuovere stati di benessere individuali e collettivi e per rafforzare il senso del noi¹⁴; ma anche come *farmaco*, per intervenire su quella che noi chiamiamo malattia psichica, con lo scopo di integrare il soggetto disagiato nel vivere sociale, riconoscendogli uno statuto singolare attribuito all'influenza d'una qualche divinità, con cui entrare in dialogo - per il tramite del posseduto - grazie alla musica e alla danza; ovvero - spesso in

¹³ A.M. Proverbio, *Percezione e creazione musicale. Fondamenti biologici e basi emotive*, Zanichelli, Bologna, 2022.

¹⁴ A.P. Merriam, *Antropologia della musica*. Sellerio, Palermo, 2000; J.J. Nattiez, a cura di, *Musica e cultura*, in *Enciclopedia della musica III*. Einaudi, Torino, 2003.

abbinamento con sostanze psicotrope - per procurare stati alterati di coscienza¹⁵, al fine di consentire ai soggetti di sottrarsi (in forma più o meno istituzionalizzata) alla pressione delle rigide strutture sociali in cui la loro quotidianità è iscritta¹⁶.

Antropologia ed etnomusicologia hanno dimostrato come la concezione della musica in quanto esperienza estetica sia culturalmente e storicamente connotata, essendosi affermata in Occidente negli ultimi secoli. In culture differenti dalla nostra, la musica è sempre funzionale, e peraltro, nell'ambito della nostra stessa cultura, accanto alla musica d'arte ha operato un concetto e un fare musicale mossi da intenzionalità differenti da quella strettamente artistica - si veda, a titolo di esempio, la musica popolare¹⁷.

È stato giustamente notato come la concezione della musica in quanto esperienza estetica si fonda sulla separazione delle funzioni, in altre culture molto più saldamente interconnesse, della produzione, dell'esecuzione e dell'ascolto. L'esistenza di un soggetto che è presente all'evento musicale ponendosi in una condizione passiva di partecipazione emotiva e cognitiva (l'ascoltatore) è ignota ad altre culture, in cui la musica è sempre esperienza che coinvolge il soggetto o come esecutore o come danzatore, essa richiede l'attiva corporea partecipazione dei soggetti alla situazione. Così come è ignota - presso culture diverse dalla nostra - la funzione specializzata del compositore che affida il suo pensiero a uno spartito che l'esecutore deve interpretare facendosi intermediario tra l'atto di produzione e quello di fruizione. Vige - presso quelle culture - l'improvvisazione che tiene assieme un sapere tradizionale trasmesso oralmente con l'adattamento creativo alla concreta situazione da sonorizzare. D'altro canto esistono subculture musicali all'interno della nostra cultura che sono svincolate dallo spartito, assegnando una decisiva importanza all'atto improvvisativo, da intendersi come azione performativa situata, in delicato e dinamico equilibrio tra gioco libero e senso comune¹⁸.

Si tratta dunque - per valorizzare il potenziale inclusivo della musica - di individuare la capacità ampiamente comprovata della musica di favorire stati di benessere in tutti i

¹⁵ G. Rouget *Musica e trance: I rapporti tra musica e possessione*, Einaudi, Torino, 2019.

¹⁶ G. Lapassade, *Saggio sulla trance: Il materialismo isterico*. Feltrinelli, Milano, 1980.

¹⁷ E. Giannattasio, *Il concetto di musica: contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*, Bulzoni, Roma, 1998; T. Magrini, *Universi sonori: Introduzione all'etnomusicologia*, Einaudi, Torino, 2002.

¹⁸ F. D'Errico, *Fuor di metafora: Sette osservazioni sull'improvvisazione musicale*. Editoriale Scientifica, Napoli: 2015; A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, Il Mulino, Bologna, 2021.

soggetti, conformemente all'idea positiva di salute che suggerisce l'OMS, ossia come capacità del soggetto di perseguire uno stato di benessere, riuscendo a far fronte alle eventuali avversità, recuperando il proprio equilibrio quando esso sia minato da fattori che lo mettono in questione. La pratica musicale, soprattutto quella collettiva, venendo incontro ad alcuni fondamentali bisogni dell'individuo, quale quello di vivere in contatto con le proprie emozioni e quello di essere in connessione con gli altri, contribuisce a mantenerlo in uno stato di salute ottimale, svolgendo un'azione preventiva, così come succede per l'assunzione di corretti stili di vita in campo motorio e alimentare.

4. Formare i formatori

Spostandoci ora sulla formazione dei formatori, sarà indispensabile puntualizzare alcuni elementi. L'idea e la pratica conservatoriali di musica (per come almeno finora si è data) sono agli antipodi di una concezione autenticamente inclusiva della musica, poiché opera all'interno della distinzione, sopra accennata, delle funzioni compositiva, esecutiva e fruitiva. Il Conservatorio ha legato la formazione musicale a locuzioni come talento, doti innate, ha praticato una rigida selezione per determinare chi potesse o non potesse studiare musica. Oggi all'interno del Conservatorio comincia ad essere posta la questione dell'inclusione e si sta capendo quanto profondamente debba modificarsi tale istituzione per diventare autenticamente inclusiva.

Un punto d'arrivo oggi dei *Disability Studies* è l'acquisizione dell'idea per la quale l'educazione inclusiva non riguardi gli alunni da includere in contesti definiti, ma è lo sforzo di rendere inclusivi i contesti scolastici, operando innovazione a livello di didattica, valutazione, curriculum, modelli organizzativi. L'educazione inclusiva richiede cambiamento volto a rimuovere le barriere che impediscono la piena realizzazione di chi nei contesti tradizionali rimarrebbe marginalizzato o escluso. Sollecita quindi a cambiamenti culturali relativamente al modo di intendere le nostre istituzioni e le nostre relazioni. Non ci può essere vera inclusione senza quella che Lapassade chiamava "analisi istituzionale", cioè una profonda, autentica riflessione dell'istituzione su se stessa che problematizzando l'istituto, si volge al nuovo, capace di rispondere meglio a

emergenti istanze sociali¹⁹.

La questione dell'inclusione per il Conservatorio ha la potenzialità di funzionare come un potente grimaldello, in grado di far saltare la serratura delle paratie che da sempre hanno reso possibile la sua chiusura autoreferenziale. L'inclusione sarà capace di indurre l'istituzione ad interrogarsi sulla propria visione, sulle finalità del suo operare, sul senso sociale del suo esistere? Il potere deflagrante della questione dell'inclusione nasce dalla divergenza fra cultura istituzionale del Conservatorio, il cui *imprinting* è definito dalla selettività, e la cultura dell'inclusione che esige una disponibilità all'accoglienza, alla flessibilità, alla ricentatura dell'istituzione sull'allievo e i suoi bisogni formativi.

Sto dicendo questo per significare che il modello di insegnamento musicale a cui guardare non è quello che si è storicamente perseguito in Conservatorio; esistono altre esperienze, maturate fuori dall'istituzione conservatoriale che oggi possono essere prese a riferimento. Sono esperienze che ormai possono vantare un'esperienza pluridecennale. Potremmo riassumere fondamentalmente il senso profondo delle critiche contenute in quelle proposte rispetto alle pratiche correnti: [L][SEP]

- incapacità di connettere le proposte educative con i bisogni cognitivi e affettivi dei soggetti; [L][SEP]
- tendenza a privilegiare il fatto tecnico, con scarsa preoccupazione a collegare l'evento musicale al contesto culturale di riferimento; [L][SEP]
- peso eccessivo assegnato ai repertori colti, trascurando le abitudini di ascolto e i gusti musicali degli allievi; [L][SEP]
- insufficiente considerazione della dimensione creativa dell'esperienza musicale.

Sotto il profilo strettamente metodologico, si contestava, da parte di quelli proposte didattico-musicali a carattere innovativo, l'organizzazione dell'insegnamento tradizionale in forma analitica, che riteneva opportuno costruire un itinerario dal semplice al complesso, e a carattere deduttivistico: un cammino che partendo dalla teoria pervenisse, poi, alla pratica, concepita quindi in termini meramente applicativi. Si riteneva, da parte della didattica tradizionale, che per apprendere la musica e imparare a

¹⁹ G. Lapassade, *L'Analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*, Isedi, Torino, 1974.

suonare uno strumento si dovesse seguire un percorso sequenziale, consolidando passo dopo passo ogni singola acquisizione. La musica d'insieme appariva come un traguardo a cui pervenire dopo un lavoro individuale più o meno lungo.

L'innovazione didattica si qualifica come un tentativo di approcciarsi alla musica a partire dalle pratiche sociali che la riguardano, evitando di enfatizzare gli aspetti strettamente tecnici dei fatti musicali. Non dà per scontato il concetto di musica, constata quanto varie siano le pratiche musicali a cui gli uomini si applicano, sopportando la musica una molteplicità di progetti individuali e sociali.

Relativamente all'esecuzione, si perviene ad un rovesciamento: si ipotizza di poter privilegiare la pratica musicale di insieme, come tentativo di creare un artefatto collettivo, con il grado di abilità che ci si ritrova in questo momento, da esercitare e affinare in una comunità di pratiche, in cui le competenze sociali diventano il presupposto per lo sviluppo di competenze di tipo cognitivo e motorio. Dal lineare si passa infine, coraggiosamente, al reticolare. Questo transito si profila come decisivo, visto che la rete è diventata oggi metafora influente della situazione sociale ed esistenziale odierna, caratterizzata dalla complessità. La didattica reticolare accoglie la sfida del principio della rete: la rete è una struttura aperta, in cui si può entrare da qualsiasi parte. La rete è capace di continui adattamenti e di crescere in molteplici direzioni, consente la coesistenza di una pluralità di elementi che trovano coerenza solo in una rete, che meglio d'ogni altra struttura tollera differenze che vanno a definire un tutt'uno. La didattica reticolare parte dal presupposto che ogni situazione formativa è a sé. Ritiene che il sapere abbia natura rizomatica, pertanto non è necessario trasmetterlo in forma organizzata gerarchicamente. Ovviamente è decisiva la capacità del docente di leggere enattivamente la situazione di insegnamento-apprendimento. L'esperienza è tanto importante quanto il concetto, la riflessione parte dal tentativo di organizzare le percezioni corporee dando ad esse coerenza. Presuppone la natura sociale del conoscere. Secondo i principi della didattica reticolare (ed enattiva), i ragazzi ricevono in parallelo numerose informazioni, per lo più trasmesse attraverso il "fare", e hanno la possibilità di elaborarle individualmente e in gruppo. In tal modo, l'interesse e la motivazione all'apprendimento sono continuamente alimentati attraverso attività - opportunamente organizzate dal docente particolarmente reattivo alle situazioni di apprendimento - che stimolano l'iniziativa e la soluzione originale dei problemi,

l'interazione e la competizione positiva con i compagni.^[1] L'approfondimento delle tecniche strumentali si inserisce all'interno del sistema didattico integrando conoscenze e competenze specifiche, necessarie per guidare gli aspiranti musicisti verso una sempre maggiore consapevolezza e padronanza tecniche. Tuttavia, rispetto alla tradizionale lezione individuale, l'approfondimento delle abilità strumentali si differenzia per alcune modalità, prima fra tutte quella di svolgersi attraverso incontri collettivi (secondo svariate configurazioni). L'interesse dei ragazzi è indirizzato su molti *foci* che possono essere processati in parallelo, senza seguire un percorso lineare-sequenziale; viene sollecitato un uso creativo dei mezzi tecnici, allo scopo di sviluppare una maggiore capacità espressiva e comunicativa: la tecnica deve essere un mezzo e non un fine. Con quei pochi elementi tecnici che i ragazzi conoscono devono poter sperimentare la musica nella sua complessità. Man mano che acquisiranno maggiore padronanza esecutiva, sapranno ottenere soluzioni più articolate e maggiori capacità espressive. In questo modo, vengono sempre sostenute la curiosità e la voglia di apprendere.^[2]

Riassumendo, una criteriologia didattica atta a definire la didattica reticolare, sarà così delineata:^[3] Stimolare in parallelo e sin dal primo momento l'interesse molteplice del ragazzo: la lettura e l'interpretazione dello spartito, l'ascolto e l'educazione dell'orecchio, l'improvvisazione estemporanea, la composizione creativa. Troppo spesso concentrati sull'insegnamento delle tecniche utili alla lettura e all'interpretazione dello spartito, finiamo col disinteressarci a sviluppare la musicalità e la creatività, rinviando ciò a un momento successivo all'acquisizione delle competenze tecniche.^[4]

-Cogliere tutti i vantaggi insiti nelle dinamiche di gruppo: la competizione positiva, il confronto tra pari e la socializzazione. Ogni nuovo elemento tecnico può essere proposto nei termini di una nuova sfida da affrontare. In gruppo è possibile trasformare ogni attività in un gioco in cui ciascuno mette alla prova la propria destrezza strumentale, e ciò rappresenta un fattore motivante all'apprendimento.

Può essere utile affiancare il concetto di didattica reticolare a quello di didattica semplessa²⁰. La semplessità è la strategia del vivente per agire nella complessità. Possiamo dire che è una riduzione della complessità, in virtù di un processo di adattamento che crea un accoppiamento strutturale individuo/ambiente, esito di una

²⁰ Si deve ad Alain Berthoz il concetto di semplessità. A Maurizio Sibilio si deve il suo trasferimento in ambito pedagogico. Cfr. M. Sibilio, *La didattica semplessa*, Liguori, Napoli, 2014.

reiterazione delle interazioni. Questo significa che il contesto di insegnamento/apprendimento può essere letto come una forma di adattamento sistemico che consente la gestione della complessità, in virtù delle relazioni sistemiche che caratterizzano gli attori e gli ambienti in cui essi operano. In ambito musicale, è la capacità di costruire quella che Delalande ha definito “condotta musicale”²¹, che è la strategia comportamentale messa in atto dall'individuo per pervenire ad uno scopo. Nel nostro specifico caso, quello della musica d'insieme, è la possibilità di definire una situazione potenzialmente entropica in modo da ottenere dei risultati esteticamente soddisfacenti, con la messa in atto di strategie, affidate nel dettaglio realizzativo alla libertà dei singoli, che, attraverso un processo di adattamento, di regolazione reciproca, pervengono a provvisorie forme di stabilizzazione del sistema, del quale, evidentemente, è parte integrante anche il docente. Appare abbastanza chiaro che nel lavoro con gli altri, cercando di rendersi funzionale all'obiettivo comune, il soggetto costruisce se stesso, come elemento funzionale alla definizione di una “cultura locale”. [11] [SEP]

Da parte del docente, maestro concertatore, operando nella logica sistemica, si istituisce un circolo indistricabile tra processi di insegnamento, apprendimento e valutazione, si persegue l'interazione profonda con il gruppo, si lavora a concorrere alla regolazione del gruppo e delle sue dinamiche. Questa interazione fa ampio riferimento alla comunicazione non-verbale, confida nel potere dei neuroni specchio, cioè nell'imitazione e nella circolarità che essi fondano fra percezione e azione, sicché se la percezione predispone all'azione, l'azione retroagisce sulla percezione e consente l'allineamento fra orecchio e gesto-suono. La musica d'insieme rende palpabile quanto percepire, fare e apprendere siano interconnessi: il corpo che agisce - come ci è suggerito dalle teorie *dell'embodied cognition* - è la chiave delle nostre funzioni cognitive. Un gruppo musicale sviluppa competenze sociomotorie: interagendo gli uni con gli altri, si disegna uno spazio in cui è fondamentale che il gesto-suono del singolo, percependo quello degli altri, sappia autoregolarsi per disegnare quel regime di complessità che è per l'appunto un gruppo musicale.

Se la nostra civiltà ha separato la funzione del comporre, dell'eseguire e dell'ascoltare, individuando figure sociali separate - dentro un istituto del musicale che ha fissato, ad

²¹ F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Clueb, Bologna, 1993.

un certo punto, l'organizzazione del fatto musicale -, l'apprendimento attraverso la musica d'insieme ripristina, ai fini di un imparare significativo, profondo, motivato, la coesistenza di queste funzioni. Anche quella del comporre, poiché è possibile immaginare di sviluppare le competenze costruttive dei discenti, alla stregua di ciò che Paynter e Aston, con il loro ormai storico *Suono e Silenzio*²² ci hanno insegnato. Il comporre è improvvisazione – ci dicono -, cioè comporre all'impronta, grazie alla saggezza del corpo, il quale ricerca istante per istante le azioni sensate ai fini di uno complessivo scopo espressivo. Il comporre che è capacità di immaginare attraverso la scrittura (intuitiva o standard) il risultato sonoro e di verificarlo in sede esecutiva.

Dunque l'agire collettivamente nelle sessioni di musica d'insieme realizza il principio pedagogico per il quale ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è potenzialità di azione. Ecco perché la *body percussion*, il *Soundpainting*, la *Conduction*, ma anche la chironomia kodalyana si prestano straordinariamente alla realizzazione della metodologia didattica innovativa per l'apprendimento musicale a cui noi pensiamo. Ogni gruppo musicale che si organizza per realizzare un artefatto sonoro ha una sua singolare identità, perciò le azioni di insegnamento/apprendimento saranno necessariamente situate. Questo implica la necessità di passare a modelli della progettazione didattica che siano coerenti con quest'idea della situatezza dell'azione formativa.

A seconda dell'identità del gruppo, il docente, interpretando flessibilmente la situazione, saprà come stimolare l'apprendimento del discente che, per essere veramente tale, deve essere incorporato: saprà agire lo *scaffolding*, consentendo di spingere sempre un po' più oltre le prestazioni dell'allievo, proporrà dei giochi e sarà aperto alle proposte di modifica che i discenti faranno, avrà cura di introdurre elementi di novità, in grado di stimolare la curiosità e il desiderio di apprendere, romperà gli equilibri costituiti, facendo irrompere l'imprevisto nelle situazioni, per generare le funzioni di dinamico adattamento del gruppo.

In tal modo, la musica di insieme si rivela, ove concepita dentro le problematiche della gestione della complessità, come una vera e propria scuola di comunità, pratica di convivenza e di sviluppo della socialità, di responsabilità verso di sé e verso gli altri.

Modello paradigmatico per la scuola che vorremmo.

²² J. Paynter, P. Aston, *Suono e silenzio. Progetti di musica creativa per la scuola*, Eri, Torino, 1980.