



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI UDINE
FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE
Via Margreth, 3 - 33100 U D I N E
Prof. Roberto Albarea
E-mail: roberto.albarea@uniud.it

Roberto Albarea

Concordia discors nel contesto europeo: condivisione e differenziazione in musica

Questo è un intervento di tipo pedagogico: esso ha tenuto conto sia della professionalità docente che della necessità di rivolgersi ai soggetti in età evolutiva. L'intento è quello di promuovere un pensiero e una condotta autonomi che permettano una autoeducazione alle scelte: in effetti esercitare la cittadinanza, in senso ampio, significa trovarsi di fronte ed effettuare scelte, a volte continue, periodiche e anche quotidiane.

GLI ANTEFATTI E I FONDAMENTI

Partirò da lontano, ma non dubitate, arriveremo a parlare di musica e di Europa

Quando il Dalai Lama è venuto a Udine, nel maggio di quest'anno, ha detto queste parole: «Non arrenderti mai. Indipendentemente da ciò che ti accade intorno, non arrenderti mai. Coltiva il tuo cuore. Nel tuo Paese si sprecano troppe energie per sviluppare la mente piuttosto che il cuore. Sii compassionevole, non solo con i tuoi amici, ma con tutti. Adoperati per raggiungere la pace nel tuo cuore e nel mondo. Impegnati per la pace. Ancora una volta ti dico: non arrenderti mai, indipendentemente da ciò che accade o da quello che succede intorno a te, non arrenderti mai».

Coltivare il cuore vuol dire coltivare la propria interiorità, così come afferma il filosofo Michel Foucault a proposito di quella che egli definisce come esegesi del sé o tecnologia del sé (vari significati del termine tecnologia).

Già nella tradizione greca, afferma Foucault (2003, pp. 40-41), anche prima di Platone e di Socrate, esisteva una complessa tecnologia del sé che era in relazione con il sapere, sia che si trattasse di conoscenze particolari, sia che fosse in gioco l'accesso globale alla verità stessa, sia che riguardasse la propria formazione (*Paideia*). La conoscenza faceva parte della formazione dell'individuo (*Bildung*: cultura, formazione).

La tecnologia del sé viene intesa come un insieme di pratiche riflesse e volontarie (che poggiavano sull'esercizio e sulla meditazione) per mezzo delle quali gli uomini non solo si danno delle regole di comportamento, ma cercano inoltre di trasformare se stessi, di modificarsi nel loro stesso essere singolare, e di fare della propria vita un'opera.

Si tratta di una concentrazione dell'anima, sistole e diastole, secondo Maritain (1983), che si attua attraverso la tecnica dell'isolamento. Riti di purificazione che si sono sviluppati nel tempo come una continua «arborescenza». La tecnologia del sé diventa col tempo coestensiva della cura di sé rispetto all'arte del vivere (Foucault, 2003, p. 76).

In epoca moderna e contemporanea si parla diffusamente di educazione permanente come capacità dell'uomo di concentrarsi in se stesso, di costruirsi, di prendere forma secondo regole e valori nel cammino, accidentato e 'goffo' (Albarea, 2008), della propria formazione, di scegliere la propria strada, come se si volesse sottrarre, per un momento, alla tirannia del tempo (la *surmodernité* di Marc Augé, 1996). Gli altri, l'altro sono indispensabili nella pratica di sé, se si vuole che la forma che definisce tale pratica riesca effettivamente a raggiungere il proprio oggetto, vale a dire il sé.

Dice Foucault: "Il maestro è infatti ormai diventato un operatore del processo di riforma dell'individuo e nella formazione di quest'ultimo come soggetto. Svolge una funzione di mediazione nel rapporto che il soggetto intrattiene con la sua costituzione di soggetto" (Foucault, 2003, p. 113).

Ecco allora che la cura di sé si coniuga con l'instaurarsi della relazione educativa, vista come campo di negoziazione di significati e processi in regime di libertà: è compito dell'educatore mantenere questo equilibrio instabile, di modo che le asimmetrie della relazione diventino un potenziale di crescita per ambedue i poli della relazione. In questo modo, la relazione educativa, che è una relazione di potere (tra chi sa e può e tra chi non ha i mezzi per sapere e potere), si trasformerà passando da relazione tra disuguali a relazione tra diversi.

Coltivare l'interiorità, il cuore, e fare esegesi del sé, serena ed implacabile (dico io), vuol dire narrarsi, costruire significati per sé e per il mondo.

Ma attenzione: quando si parla di coltivare la propria interiorità non significa rifarsi alle emozioni psicologiche, (lasciamole agli spot pubblicitari), noi parliamo piuttosto di sentimenti duraturi, da coltivare, che fanno parte anch'essi dell'educazione permanente.

Qui si entra nel campo della narrazione o, meglio, delle narrazioni (Bruner, 1997).

Un tempo si parlava delle "grandi narrazioni", cioè di visioni del mondo, di ideologie, di corpus di idee, valori, sentimenti, atteggiamenti cui si diceva e si sentiva di appartenere: le grandi narrazioni erano comunque sistemiche e complesse, ben congegnate, derivavano la loro peculiarità da un corpus di componenti ben definito, davano sicurezza. Erano il segno della Modernità e dei suoi criteri di riferimento: liberalismo, socialismo, libero mercato e capitalismo, individualismo, progresso, sviluppo e carriera, Occidente, Oriente, e così via. Le cose erano (o sembravano) chiare e ognuno aderiva al proprio "campo" quasi completamente.

Nell'età contemporanea, in cui le società sono definite società dell'incertezza e società del rischio (AA.VV., 2008), queste narrazioni sembrano non funzionare più, non rispecchiano più la realtà dei fatti, ma il bisogno di esse permane.

È necessario, oggi più che mai, educarci ad un atteggiamento che ci permetta di porci criticamente di fronte alle nostre idee, senza diventare scettici o relativisti e, allo stesso tempo, senza perdere il coraggio e la risolutezza di portare avanti le nostre ragioni (Popper, 1989, p.149).

Ciò riecheggia la nozione di preconcio dello spirito elaborata dal filosofo cristiano Jacques Maritain (1983, pp. 115-116) ed investe il modo in cui prendiamo le nostre libere decisioni, quando sono veramente libere, specialmente quelle decisioni che impegnano tutta la nostra vita.

Occorre pensare, afferma Maritain in un suo famoso passo in cui cerca di dare spiegazione in merito all'esistenza di questa zona psichica: «[...] al funzionamento ordinario e quotidiano dell'intelligenza, quando l'intelligenza è veramente in attività, o al modo in cui le idee sorgono nello spirito in cui si produce ogni presa intellettuale autentica oppure ogni nuova scoperta; è sufficiente pensare al modo in cui prendiamo le nostre libere decisioni, quando sono veramente libere, specialmente quelle decisioni che impegnano tutta la nostra vita - per rendersi conto che esiste un mondo di attività profonda e inconsapevole, per l'intelligenza e la volontà, da cui emergono gli atti e i frutti della coscienza umana e le percezioni chiare dello spirito, e per comprendere contemporaneamente che l'universo dei concetti, delle connessioni logiche, del discorso razionale e delle deliberazioni coscienti della ragione (in cui l'attività dell'intelligenza assume una forma definita e una configurazione stabilita) è preceduto dal lavoro nascosto di una vita preconcisa, immensa e originale» (p. 115-116). Tale vita si sviluppa nella notte profonda della soggettività, nel «regime notturno dello spirito».

A questo punto si viene a scoprire che coltivare il proprio sé, i propri sentimenti, vuol dire anche non escludere le idee, l'educazione della volontà, il funzionamento autentico e integrale dell'intelligenza creativa. Tutto questo porta alla narrazione.

NARRAZIONE E CONDIZIONE UMANA

Le narrazioni sono espressioni di sé (sguardi, parole, atteggiamenti, vestiti, ecc.) , ma anche espressioni di figure autorevoli, come gli educatori, visti quali raccontatori di mondi, testimoni di qualcosa cui riferirsi, suscitatori dell'impegno al conoscere e al formarsi. Il percorso formativo allora può presentarsi come un insieme di micronarrazioni, testimonianze, narrazioni situate e sostenibili, dinamiche, prospettiche, tendenzialmente condivise, ma sempre costruite attraverso un processo di elaborazione e di negoziazione di significati, segnato dalla tenacia, dalla volontà e dall'autenticità dei suoi protagonisti.

«Questo significa che la scuola e l'educazione come “bene comune” non può essere solo quella unica progettata sul piano istituzionale e ordinamentale a livello nazionale, né quella del milione di docenti e di otto milioni di studenti, né quella dei vari Pof progettati a gennaio da qualcuno per essere usati come orientamenti

all'azione di altri un anno dopo, bensì quella che concretamente, nelle condizioni e nei vincoli all'azione dati, sia a livello nazionale sia locale, permette ad allievi, genitori e docenti in carne ed ossa di scegliersi, adesso, in ogni momento, al massimo possibile, gli uni con gli altri, in libertà e responsabilità, e di esercitare con consapevolezza e tenacia i propri compiti formativi» (Bertagna, 2009, p. 33). L'educazione non può essere, in effetti, che autoeducazione.

Si arriva perciò a distinguere la conoscenza personale dalle conoscenze che la cultura di appartenenza considera come acquisite. Si tratta di un percorso a differenti livelli attraverso il quale si scopre che le proprie credenze personali hanno una qualche relazione con un certo passato storico: in altre parole le nostre congetture si fondano sui margini di manovra, sugli spazi di azione, dettati dalla nostra tradizione culturale. *Si può dire che l'oggetto e il fine della narrazione è il tentativo di avvicinare e comprendere la condizione umana*, anche nei suoi fondamenti, non solo esistenziali o meramente cognitivi.

Il "progetto narrativo" suscita pathos e coinvolgimenti intensi, a volte contrastanti, e quindi non ci si deve disperdere, dice Bruner a sua volta (1997, p. 101) in sterili e dispersivi dibattiti intorno a oasi disciplinari chiuse in se stesse (ancora il motivo degli interstizi fra le discipline).

Il focus è l'interpretazione, la comprensione, il fare significato; il suo strumento è l'analisi e la riflessione sul testo (testo inteso come qualsiasi manifestazione/evento, fenomeno naturale ed umano, non solo testo scritto). Anche le persone sono "testi".

La comprensione non dipende direttamente dalla realtà bruta, implica analogia, intuizione, retto ragionamento, ricerca, errori e verità parziali: un insieme di coerenza/congruenza, di utilità pratica e simbolica, di ricerca di senso.

Qualsiasi narrazione, un'opera letteraria, artistica o musicale, una dimostrazione scientifica, una congettura o un teorema, un autore o un compositore o un cantante, ma anche un attore, un percorso di insegnamento, una lettura di un 'classico', una discussione pedagogica producono forza trasfigurativa, evidenziano una imprevedibile e creativa problematica che insegna a pensare: si tratta di un avvicinamento all'essere umano per rappresentarne il mistero e testimoniare la sua grandezza, il suo valore, i suoi limiti, le sue debolezze, le sue contraddizioni.

Si tratta di una *inquietudine felice*. È l'inquietudine formativa della gioia della conoscenza. Ma non solo.

Ciò che emerge è che il rapporto con qualsiasi conoscenza narrata può presentarsi come un "focolaio di esperienza", come luogo dove fare, nella contemporaneità, "pratica di sé" (Galzigna, 2008, p. 38). Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di *sperimentazione identitaria* e di *pratica comunitaria*, dove l'io del singolo, commentatore o co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l'orizzonte della pluralità e della multidimensionalità (Galzigna, 2008).

Affascinante e rischioso, dunque, come ne *L'uomo in bilico* di Saul Bellow (1953).

Si potrebbero qui ricordare le osservazioni di Claude Lévi Strauss a proposito dell'ascolto musicale, che ben si applicano al decorso della pratica di sé e alle dinamiche relazionali in educazione.

«L'emozione musicale proviene proprio dal fatto che, in ogni istante, il compositore toglie o aggiunge più o meno di quanto l'uditore preveda sulla scorta di un progetto che egli crede di indovinare [...] Basta che il compositore tolga di più, perché noi proviamo una sorta di deliziosa impressione di caduta; ci sentiamo strappati da un punto stabile del solfeggio e precipitati nel vuoto, ma solamente perché il supporto che stava per esserci offerto non era al posto atteso. Quando il compositore toglie meno, è il contrario: ci costringe ad una ginnastica più abile della nostra. Ora siamo mossi, ora costretti a muoverci, e sempre al di là di ciò che, da soli, ci saremmo creduti capaci di compiere. Il piacere estetico è fatto di questa moltitudine di sussulti e di pause, attese deluse e ricompensate più del previsto, risultato delle sfide lanciate dall'opera; ed è fatto altresì del sentimento contraddittorio, suscitato dall'opera stessa, che le prove alle quali ci sottopone sono insormontabili, proprio quando essa si appresta a procurarci i mezzi meravigliosamente imprevisi che permetteranno di superarle» (Lévi Strauss, 1980, p. 34 e ss.).

Questa acuta descrizione sintetizza, metaforicamente e non, la dinamica della interazione educativa.

Allora, sentimenti duraturi, attenzione alla propria interiorità, preconcio spirituale maritainiano, tecnologie del sé e narrazione fanno parte della musica.

La musica è suono e silenzio.

E qui veniamo al focus.

IL FOCUS: SUONO E SILENZIO

Già John Cage aveva introdotto l'antinomia tra suono e silenzio.

«La struttura, nella musica, è la sua divisibilità in parti sempre maggiori, dalle frasi alle lunghe sezioni. La forma è contenuto, è la continuità. Il metodo è il mezzo per controllare la continuità di nota in nota. Materiali della musica sono il suono e il silenzio. Integrarli significa comporre» (Cage, 1971, p. 37). La musica nasce a partire dal rapporto dialettico ed antinomico fra suono e silenzio. Fa suoni che sono stati prodotti e da quelli che non lo sono stati o non lo sono ancora, e forse lo saranno. Nella musica inoltre viene lasciata aperta la possibilità che altri suoni, quelli del contorno fisico, quelli della parola e le sollecitazioni motorie e visive, entrino nella composizione, in analogia con quanto avviene in taluni casi, nelle arti figurative e in architettura, quasi a sottolinearne il legame con l'ambiente antropico e storicossociale.

Si possono distinguere tre approcci orientativi al fatto musicale (Albarea, 1996, pp. 108-111):

musica come bene culturale, come espressione culturale più o meno consolidata di un contesto e di un gruppo sociale; bene culturale inteso anche come meta ideale e generale dell'educazione, che contribuisce al senso di appartenenza ad una società e comunità ma anche aperto al confronto con altre produzioni culturali;

musica come forma espressiva, vista non tanto come disciplina di studio quanto come luogo, spazio, campo di indagine per la costituzione di una personalità creativa volta a definire progressivamente se stessa e gli altri, attraverso l'uso di materiali musicali;

musica come forma artistica, come opera d'arte, suscitatrice di una attenzione contemplativa, unione di intelligenza, sensibilità, volontà, immaginazione, caratterizzata da uno slancio di "superamento del finito" (si tratta di una tensione verso la trascendenza).

Questi tre motivi non sono in opposizione ma interagiscono e tendono non tanto ad incrementare specificamente determinate cognizioni nei diversi campi, quanto sono orientati alla creazione di un *modo di essere* del soggetto, di un *microcosmo personale segnato da istanze di trascendenza e di partecipazione*.

Da qui si possono trarre due modelli di approccio educativo agli eventi musicali: il modello *semplificativo* e il modello *complesso* o *relazionale* (Albarea, 1996, p. 107)

Il primo è caratterizzato dalla prevalenza ai contenuti-repertori e ad un codice definito, da una comunicazione unidirezionale, dalla tendenza alla riproduzione culturale (concetto statico di cultura) e all'adeguamento a modelli di apprendimento e comportamento definiti a priori.

Il secondo, all'opposto, si configura attraverso la tendenza a valorizzare le differenze e gli intersitizi tra i linguaggi (circularità dei linguaggi), a costruire propri codici di elaborazione di interpretazione, a privilegiare i processi, la comunicazione reciproca ed intersoggettiva (J. Bruner), a programmare contesti e situazioni in cui i contenuti/repertori sono concepiti più come mezzi che considerati come fini a se stessi, avviando processi di integrazione con piani di intervento ramificati e costruiti a posteriori (concetto dinamico di cultura). Da questo punto di vista la formazione dell'individuo plurimusicale si situa nella complessità e nell'antinomia tra condivisione e differenziazione, propria del contesto europeo.

Resta comunque la questione di come conciliare adeguatamente gli aspetti di continuità, di rispetto della tradizione, di ripetitività propri del primo modello con le esigenze e gli elementi di inventiva, di ricerca e di discontinuità, propri del secondo modello.

FINALITÀ DELL'EDUCAZIONE MUSICALE

La finalità dell'educazione in musica è la formazione dell'individuo e della persona plurimusicale (Albarea, 1996, p. 112 e p. 140), in analogia a quanto afferma Tullio De Mauro sulla formazione dell'uomo plurilingue (De Mauro, 1992, p. 111): ciascuna persona è soggetta a rapporti plurimi, siamo indotti ad imparare dalle eteroglossie degli altri, a confrontarci con le eterodossie di una varietà di espressioni musicali.

Si tratta a mio parere, di un movimento o slancio interiore di tipo esplorativo, di una *tensione* (*senza intenzione* si potrebbe dire) che produce familiarità e scoperta dell'alterità musicale, che fa parte del *common core* dell'identità pluralistica europea. Già i teorici medioevali sulla musica parlavano di *concordia discors* cioè della capacità di "tessere" (per usare una congruente metafora) fili orizzontali (più linee melodiche svolgentesi con indipendenza e formanti un tutto armonico) e fili verticali (simultaneità di suoni appartenenti a voci diverse): l'approccio alla musica, in tutte le sue forme, sa com-porre (mettere insieme) l'esigenza di concordia ed unità con il valore della differenziazione e della varietà.

Basti qui ricordare i famosi *Rencontres* di Ginevra (AA.VV. 1950), cui parteciparono tra il 1946-'47 numerosi esponenti della cultura europea di quel tempo all'indomani del secondo conflitto mondiale. In quell'occasione ci si era chiesto: "in che cosa consiste lo spirito europeo?" Sembra che lo spirito europeo si configuri come un pensiero sempre insoddisfatto, una sorta di inquietudine positiva e conoscitiva che porta alla continua problematizzazione, alla conciliazione tra gli opposti (in quanto frutto, secondo alcuni, dell'*animus* umanistico-rinascimentale): insomma la problematicità fa parte della stessa natura e sostanza della civiltà europea.

Tali posizioni si incontravano con le idee dei federalisti, tra cui gli italiani Piero Calamandrei, Ferruccio Parri, Ignazio Silone, Gaetano Salvemini, Luigi Einaudi (AA.VV., 1947) e soprattutto Altiero Spinelli (1957; 1960) che a sua volta si ispirava agli scritti dei federalisti americani come Alexander Hamilton, John Jay e James Madison. Nel *Manifesto* di Ventotene (perché scritto al confino in quell'isola, insieme con Ernesto Rossi), Spinelli perseguiva un progetto umano per il quale, dopo due guerre mondiali, valeva la pena di battersi: cioè l'instaurazione di un modello di convivenza civile in cui fosse bandito ogni tentativo di supremazia egoistica paludata da "sacri ideali", così da evitare che gli Stati si avviassero alla reciproca distruzione.

A tale proposito, è utile conculcare la sempre attuale e fondamentale prospettiva storica offerta dal volume di Alessandro Leonarduzzi, *Europeismo*, che traccia le tappe della visione federalista europea (Leonarduzzi, 1980).

Si capisce, allora, come un pensiero e un modo di essere caratterizzati dalla problematicità e dalla creatività (Albarea, 2006), dalla *concordia discors*, siano fondamentali per la formazione del cittadino europeo; un cittadino che sappia coniugare le antinomie dell'arte e della musica, conciliando in sintesi dinamica gli opposti: unicità e molteplicità, permanenza e dinamismo, tradizione e innovazione, contingente ed universale, finito/non finito, detto/nondetto, cooperazione e rispetto della diversità, semanticità indeterminata ma pur significativa, come nel caso della musica e analisi di contesto, pratiche sociali e dimensione ontologica e trascendente. In questa accettazione delle antinomie e dei nostri paradossi stai il valore intrinsecamente formativo della musica o, meglio, delle musiche al plurale. Una eticità di tipo intrinseco in quanto essa, indipendentemente dai contenuti espressi, può farsi veicolo di formazione profonda, di quella coltivazione dell'interiorità e della esegesi del sé di cui si parlava all'inizio, dotando la persona di quel "principio spirituale interno" che la difende e la ripara da ogni tentativo di manipolazione e di volgarizzazione, proveniente dall'esterno ma anche dall'interno di noi: la musica, e con essa l'arte, è stato detto (Böhm, 1994), è integrazione assoluta perché, metaforicamente e letteralmente, ogni melodia personale è vivificata da un spirito di insieme (armonia polifonica) che può produrre amore negli animi e avvicinarsi all'attività contemplativa.

Riassumendo:

Possiamo quindi avere:

una *trasversalità disciplinare* rispetto alle competenze e ai concetti trasversali alle discipline: ciò significa che le capacità, gli atteggiamenti, le operazioni mentali, le

motivazioni, le attitudini (intese quest'ultime come propensione concreta verso una qualche forma d'arte o di espressione) che si sviluppano nei percorsi di educazione musicale sono per un certo verso delle costanti che si ritrovano anche negli itinerari formativi di altre discipline, artistiche e non. Si tratta del *transfer*, o meglio della trasversalità disciplinare.

Nello specifico musicale, la trasversalità disciplinare riguarda il rapporto con i diversi contenuti e i diversi contesti, con i diversi stili e generi, con le differenziate espressioni culturali presenti in Europa.

una *trasversalita formativa*, valoriale, quando essa emerge nei comportamenti e nello stile personale dell'educatore (il suo modo di porsi e di essere), nelle relazioni interpersonali da costruire nei contesti educativi; essa è una trasversalità transdisciplinare e riguarda la formazione propria di ciascuno in quanto nucleo di sensibilità, intuizioni, gestione della propria complessità e delle proprie contraddizioni

Nello specifico musicale siamo al livello cui si riferiva John Cage quando affermava che la forma è inscindibile dal contenuto, è il concetto di *concordia discors* (trama ed ordito, intersezioni, testo/contexto, piani e livelli, ecc.).

ESEMPI e PERCORSI

a) Primo esempio: il momento della verifica di una certa produzione (composizione musicale o sonora) implica l'ascolto, l'analisi del "tutto" sonoro raggiunto, mentre in contesti di spettacolo e di animazione (fase produttiva) individuale e collettiva, possono essere utilizzati brani musicali, già pronti, del repertorio popolare, classico o altro (v, colonna sonora) oppure brani prodotti direttamente dalla classe e registrati; comunque questi brani sono sottoposti ad un itinerario di selezione e di scelta attraverso un processo detto di assemblaggio.

Le interrelazioni tra momento produttivo e fruitivo sono molteplici, come in tutti i linguaggi (verbale, iconico, motorio, multimediale).

La sensibilità al fatto musicale (obiettivo educativo generale) si forma eseguendo, componendo e ascoltando: suonando o cantando si sviluppa la autocomprensione e l'ascolto; ascoltando analizzando e percependo, a vari livelli, si affina la sensibilità nell'eseguire, nel comporre, nello scegliere le idee e i materiali musicali.

b) Secondo esempio: capacità intuitive, percettive e intellettuali insieme, vengono sviluppate quando si provano, si ascoltano, si confrontano frasi ed idee musicali, passaggi armonici, strumentazione ed organizzazione timbrica; inoltre integrare una pluralità di elementi (parametri del suono e regole del "comporre") e isolare alcuni di essi su uno sfondo che permea il tutto; impiegare quadri di riferimento e regole (le forme musicali, l'organizzazione sonora e timbrica, l'entrata delle parti, ecc.) implica processi di attenzione, memorizzazione, astrazione, che sono strettamente collegati all'interno di un processo di apprendimento o di un progetto per la realizzazione di un evento sonoro-musicale, semplice o complesso.

Si tratta di una educazione alle scelte.

Ambedue queste trasversalità si basano sulla capacità di trasferire intuizioni, prospettive, concetti da un settore all'altro della conoscenza, sulla capacità di deduzione per arrivare ad accostamenti audaci, proposte di interpretazione, ipotesi esplicative ricorrendo anche ai procedimenti dell'analogia e della metafora;

La trasversalità formativa diventa una sorta di *a priori*, di scelta etica e pedagogica, un punto di partenza; mentre la trasversalità disciplinare è il frutto di un lavoro *a posteriori*, è un punto di arrivo, un percorso continuamente strutturantesi in relazione ai principi pedagogici di fondo.

La musica è luogo di elaborazione simbolica di significati, legati alle nostre esperienze e alla riflessione su quelle esperienze: proprio in tali condizioni e saperi esperienziali il Sé può essere forgiato e utilizzato. L'attività musicale, nelle sue varianti: produttiva, fruitiva, evocativa ed espressiva, consente, nella dinamica della sua interazione simbolica, di mettere in gioco più identità, quelle identità o porzioni di vissuto che si vuole presentare ed approfondire. Da qui l'importanza della memoria storica e personale e dello spessore culturale in cui si costruisce, talvolta inconsapevolmente e attraverso meccanismi di mediazione, il nostro essere nel mondo.

Inoltre la musica, come l'arte e lo sport, possiede qualche marcia in più rispetto alle discipline più canoniche: a) non necessita di alcuna traduzione e mediazione, la musica può raccontare, esprimere, assumere significati polivalenti semplicemente ascoltandola ed avvicinandosi ad essa; b) essa è in grado di coinvolgere gruppi che collaborano fattivamente tra loro inendendosi e integrandosi facilmente; c) una educazione capace di fare spazio ad altre culture musicali non serve solo a creare rapporti tra i popoli, ma è in grado di far crescere la cultura di appartenenza, sviluppando una feconda polimusicalità; d) permette di ritrovare pratiche comuni in culture differenti, e su queste pratiche incoraggiare a costruttive condivisioni.

Se questo è il quadro di riferimento, i fondamenti teorico-pratici di una pedagogia della musica dovranno collocarsi su di un piano dinamico equilibrando elementi stabili ed instabili, configurando un percorso e un itinerario di formazione che sia capace di coniugare il senso comune con la coerenza scientifica, la logica con la fantasia, il fare e il pensare; una disciplina e un campo di esplorazione e di studio i cui cultori siano più attenti ai bisogni del mondo che non alla difesa di presunte verità (Piatti, 1994).

SUGGERIMENTI (transdisciplinari) PER L'EDUCATORE

Alcune costanti relative alla creatività nelle arti e in musica emergono dalle testimonianze dei premi Nobel (Larsson, 2004):

- *il pathos del ricercatore*: esso si esprime nella passione per la scoperta, la quale diventa luogo di testimonianza; il pathos è assimilabile ad una sorta di improvvisazione che si basa sulla competenza, una improvvisazione pregnante, del

tipo di quella jazzistica, che lavora su preesistenti acquisizioni; non c'è pathos senza cultura, altrimenti si ha solo il velleitarismo;

- *l'autodisciplina e la dedizione*: esse si esplicano nel fare autoregolazione intelligente nel lavoro quotidiano. L'autodisciplina e la dedizione richiedono una continua vigilanza su di sé; bisogna avere il tempo di guardare, la pazienza di ascoltare quel che racconta il materiale raccolto, ciò di cui parla l'evento, oggetto di ricerca;

- *l'importanza del lavoro quotidiano costante*

- *il contesto dell'intuizione*: l'intuizione colpisce come un fulmine, ma nello stesso tempo è preparata, sedimentata, nel contesto, nella ricognizione voluta ed attenta dell'esperienza pregressa (J. Dewey); si tratta del saper cogliere una sorta di intelligenza distribuita (Albarea, Izzo, 2002) nelle cose e nelle relazioni;

- *il pensiero alternativo e la capacità di visualizzare*: prima di aver elaborato fino in fondo la visualizzazione, si cerca di non incorniciarla troppo, perché un disegno troppo strutturato impedirebbe forse alle idee di fluire liberamente e in questo modo esso potrebbe indurre a scorgere solo *una* soluzione o *una* idea rispetto ad un dato problema. La capacità di visualizzare anche ciò che non è visibile nella realtà è un dono importante nel lavoro creativo (Suchodolski, 2003);

- *l'interpretazione dell'inaspettato e dell'ostacolo*: questo significa lavorare proprio là dove le cose "non tornano", lavorare sull'inciampo, sulla propria goffaggine. Se è vero che il caso può essere decisivo per il lavoro di ricerca, di solito, però, è necessario un impegno tenace per interpretare la scoperta e l'inciampo, per lavorare sulla propria goffaggine (Albarea, 2008), ci vuole una preparazione meticolosa e una preparazione profonda;

- *lo sviluppo e il trapianto di un'idea*: si tratta della trasversalità formativa e della trasversalità disciplinare, ma anche della fecondità nel fare ricorso ai processi dell'analogia e della metafora.

In queste osservazioni si intrecciano i motivi della creatività e della formazione ad una sensibilità musicale: per il ricercatore educatore, in qualsiasi settore disciplinare così come nella pedagogia musicale, ciò che veramente conta, al di là degli elenchi delle competenze, necessarie, ma secondarie, è il motivo della testimonianza educativa, (questo potrebbe essere il messaggio che intendo proporre).

Una tensione a ricercare una forma di creatività sostenibile pervasiva, nelle cose che si fanno e che si dicono, nelle scelte che operiamo giorno per giorno. Questo modo di essere dell'educatore, attento, gentile cauto, scherzoso e dinamico, che io ho chiamato creatività sostenibile, è autoformazione, la quale per noi, per quello che siamo e facciamo, rappresenta una interrogazione continua ed ineludibile.

Grazie

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1947), *Europa federata*. Milano. Ed. Comunità

AA.VV. (1950), *Spirito europeo*. Milano: Ed. Comunità.

- AA.VV. (2008), *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, XLVI Convegno di Scholé. Brescia: La Scuola.
- Albarea, R. (1996), *Scuola primaria e educazione musicale in Europa. Comparazione di curricula e implicazioni interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Albarea R. (2006), *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*. Padova: Imprimerie.
- Albarea, R. (2008), *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*. Pisa: ETS.
- Albarea, R., Izzo, D. (2002), *Manuale di pedagogia interculturale*. Pisa. ETS.
- Augé, M. (1996), *Nonluoghi*. Milano: Eleuthera (Paris 1992).
- Bellow S. (1953), *L'uomo in bilico*. Milano: Mondadori (New York, 1944).
- Bertagna G. (2009), *La scuola come bene comune. Il profilo istituzionale*. In AA.VV., *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, XLVII Convegno di Scholé. Brescia: La Scuola, pp. 17-68.
- Böhm, W. (1994), *Dallo spirito della musica alla nascita dell'uomo*. *Pedagogia e vita*, n. 6, pp. 19-31.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Cambridge, Mass, 1996).
- Cage, J. (1971), *Silenzio*. Antologia da: *Silence* e da *A Year from Monday*. Milano: Feltrinelli.
- De Mauro, T. (1992), *Monolinguisma addio*, in T. De Mauro (a cura di), *L'italia delle Italie*. Roma: Editori Riuniti, pp. 110-124.
- Foucault, M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli (Paris, 2001).
- Galzigna M. (2008), *Comunità virtuali e "pratiche di sé"*. In M.M. Mapelli, R. Lo Jacono (a cura di), *Pratiche collaborative in rete*. Milano: Mimesis, pp. 37-44.
- Larsson U. (a cura di), (2004), *Beautiful Minds. Premi Nobel. Un secolo di creatività*. Istituto e Museo di Storia della Scienza. Firenze-Milano: Giunti.
- Leonarduzzi, A. (1980), *Europeismo*. Brescia: La Scuola.
- Lévi Strauss, C., (1980) *Il crudo e il cotto*. Milano: Il Saggiatore (Paris, 1964).
- Maritain. J. (1983), *L'intuizione creativa nell'arte e nella poesia*. Brescia: Morcelliana (New York, 1953; Paris 1966).
- Piatti, M. (1994), *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: Clueb.
- Popper, C. (1989), *Alla ricerca di un mondo migliore. Conferenze e saggi in trent'anni di attività*. Roma: Armando (München, 1984).
- Spinelli, A. (1957), *Manifesto dei Federalisti europei*. Firenze: La Nuova Italia.
- Spinelli, A. (1960), *L'Europa non cade dal cielo*. Bologna: Il Mulino.
- Suchodolski, B. (2003), *Educazione permanente in profondità*. A cura di E. Guidolin. Traduzione dal francese di R. Finazzi Sartor da uno scritto inedito dell'Autore. Padova: Imprimerie.