

La sperimentazione de “El Sistema” di Antonio José Abreu nei nuclei musicali pugliesi.

Anita Piscazzi

Italia

Riassunto

Questo contributo mette a tema l'applicazione, in contesti socialmente difficili, dell'approccio didattico di “El Sistema” di José Antonio Abreu. Direttore d'orchestra, ex ministro della cultura in Venezuela, nel 1975 egli ha dato vita alla ensemble giovanile “Simón Bolívar”, che nell'arco di un trentennio, attraverso il sostegno di finanziamenti pubblici, ha creato una rete di orchestre che coinvolge più di 500mila bambini e ragazzi, tutti provenienti dalle periferie più degradate ed emarginate del tessuto civile di Caracas. In Italia (nato nel novembre del 2010), sulla base del modello venezuelano si sono diffusi diversi “nuclei”. Poco indagato è il nucleo pugliese MusicalnGioco, fondato nel 2010 ad Adelfia, piccola realtà in provincia di Bari, dove si sperimenta la “filosofia” de “El Sistema” di Abreu applicandola a un contesto socioculturale non certo assimilabile a quello del modello originario. In questo lavoro l'ipotesi di ricerca consiste nello sperimentare

La experimentacion de “El Sistema” del Maestro José Antonio Abreu en los núcleos musicales en Puglia.

Anita Piscazzi

Italia

Resumen

Este artículo analiza, en un contexto socialmente difícil, la propuesta didáctica de “El Sistema”, creada por el Maestro José Antonio Abreu. Director de orquesta, ex Ministro de Cultura en Venezuela, en 1975 dio vida a la orquesta juvenil “Simón Bolívar”, que en treinta y nueve años, por medio de apoyo económico público, creó una red de orquestas que implicó a más de quinientos mil niños y jóvenes, provenientes de las periferias más degradadas y marginadas del tejido social de Venezuela. En Italia y sobre la base del modelo venezolano, se crearon diferentes núcleos a partir de noviembre de 2010. No es muy conocido el núcleo pugliese MusicalnGioco, fundado en el 2010 en Adelfia, pequeña localidad de la provincia de Bari, donde se experimenta la filosofía de “El Sistema” Abreu, aplicándola a un contexto socio-cultural no comparable al modelo original. En este trabajo tratamos de comprobar si el criterio adoptado por el núcleo “pugliese” puede

se l’approccio adottato dal nucleo pugliese possa agire sulle motivazioni al recupero e al reintegro di ragazzi provenienti da gravi contesti di sofferenza e disagio sociale. Il “nucleo” si avvale della didattica reticolare che considera i concetti teorici e pratici della musica come tasselli interconnessi da trasmettere non attraverso un percorso prestabilito bensì per mezzo di una progettazione articolata in un ampio e variato spettro di lezioni costituito sulla base di un format progettuale che vede agire alcuni strumenti operativi: “body percussion”, “call and response”, “scat vocal”, improvvisazione jazz, improvvisazione procedurale non idiomatica, violinista per un giorno, visione di video e pratica corale con la chironomia di Kodály.

Parole chiave: El Sistema, MusicalInGioco, Didattica reticolare, Improvvisazione, Motivazione, Progettazione.

servir para la recuperación y la reintegración de jóvenes provenientes de graves contextos de sufrimiento y penuria social. El “núcleo” se sirve de la didáctica reticular que considera los conceptos teóricos y prácticos de la música como pieza de interconexión para transmitir, no a través de un recorrido preestablecido sino por medio de una programación articulada, un amplio y variado espectro de lecciones constituido sobre la base de un formato proyectual que trabaja con instrumentos operativos como: “body percussion”, “call and response”, “scat vocal”, improvisaciones de jazz, improvisaciones no idiomáticas, violinista por un día, visionado de vídeos y práctica coral con la quironomía de Kodály.

Palabras clave: El Sistema, MusicalInGioco, Didáctica reticular, Improvisación, Motivación, Planificación.

Experimenting with José Antonio Abreu’s “El Sistema” in the Apulian music “nuclei”.

Abstract

This contribution is aimed at testing José Antonio Abreu’s “El Sistema” within underprivileged social contexts. A former orchestra conductor and Minister of Culture in Venezuela, Abreu created in 1975 the young ensemble Simón Bolívar, which, over a thirty nine years’ period and through the support of public funding, has nowadays developed into a network of orchestras that involve over 500 thousand children, all of whom come from the poorest and most socially marginalized suburbs of Caracas. Based on the Venezuelan model, several “nuclei” (cores) have spread in Italy for the last 4 years. However, little research has so far been made on the ‘Puglia Musica In Gioco’ core, which was established in 2010 in Adelfia, a small village in the province of Bari, where only the “philosophy” of Abreu’s “El Sistema” was actually tested, though within a socio-cultural context that is by no means comparable to the original model. For this reason, this paper will test the extent to which the approach adopted by the Apulian core may effectively allow for the recovery and reintegration of children from the most underprivileged and socially deprived communities. In this respect, the core relies upon a reticular type of teaching that regards both the theoretical and the practical concepts of music as interconnected blocks to be transmitted through a broadly structured, varied and thoroughly planned network of classes, rather than a predetermined program, which include the use of tools such as: “body percussion”, “call and response”, “scat vocal”, jazz improvisation, non-idiomatic procedural improvisation, a violinist for a day program, watching videos, and choral practice through the Kodály approach. .

Keywords: El Sistema, MusicalInGioco, Reticular Teaching, Improvisation, Motivation, Planning.

P remessa

Questo lavoro esplora il tema dell'applicazione, in contesti socialmente difficili, dell'approccio didattico di "El Sistema" di José Antonio Abreu. Direttore d'orchestra, ex ministro della cultura in Venezuela, nel 1975 egli ha dato vita a un'orchestra giovanile, la "Simón Bolívar", che nell'arco di trentanove anni, attraverso il sostegno di finanziamenti pubblici, ha creato una rete di orchestre che coinvolge più di 500mila ragazzi e bambini, tutti provenienti dalle periferie più degradate ed emarginate dal tessuto civile di Caracas. L'obiettivo è preservare da un futuro di povertà e crimine l'infanzia e l'adolescenza più a rischio attraverso lo studio collettivo degli strumenti musicali e del canto, offrendo ai ragazzi l'opportunità, completamente gratuita, di farsi una cultura musicale e, quindi, di costruirsi una vita. L'orchestra è una comunità che ha come caratteristica essenziale l'aggregazione e la filosofia di gruppo: ognuno è responsabile di tutti e tutti di ciascuno con l'unico obiettivo di generare bellezza. È su questo concetto che punta il progetto de "El Sistema" di Abreu, importato dal novembre del 2010 in Italia da uno dei più grandi direttori d'orchestra, Claudio Abbado, da sempre attento ai cambiamenti e alle esigenze educative dei giovani, sensibile all'aspetto pedagogico e musicale.

Poco nota e poca studiata è la sperimentazione e la diffusione de *El Sistema* del maestro Abreu nei centri italiani e pugliesi. I nuclei che operano nella Penisola, e in particolare in Puglia, hanno applicato *El Sistema* a un contesto sociale non certo assimilabile al modello originario venezuelano, declinandolo attraverso pratiche pedagogiche di vario tipo. Dal 19 luglio 2010, infatti, il gruppo "MusicalInGioco" diretto dai maestri Andrea Gargiulo, Gianlorenzo Sarno e Giangiacomo Vitone testano la "filosofia" didattica di Abreu in una piccola realtà, Adelfia, in provincia di Bari.

A partire dal gennaio 2011 l'orchestra MIG, acronimo di MusicalInGioco, si è costituita con trentatré bambini di età compresa tra i sette e gli undici anni, inseriti in orchestra senza alcuna preselezione musicale. La proposta didattica adottata dal nucleo pugliese si avvale della metodologia reticolare, che considera sia i concetti teorici che pratici della musica come tasselli interconnessi da trasmettere non attraverso un percorso prestabilito, ma una progettazione che focalizza l'attenzione non al *che* ma al *come* lo studente apprende ed elabora le informazioni. La motivazione degli allievi, così, resta sempre viva grazie all'ampio e variato spettro di lezioni, che vanno dalla lettura strumentale agli esercizi tecnici trasformati in giochi di abilità, sulla base di un format progettuale che vede agire alcuni strumenti operativi: "body percussion", "call and response", "scat vocal", improvvisazione jazz, improvvisazione procedurale non idiomata, violinista per un giorno, visione di video e pratica corale con lachironomia di Kodály.

S toria e finalita' del progetto didattico di MusicalInGioco

Il nucleo è nato ad Adelfia, in provincia di Bari, presso l'ex discoteca Moma, ribattezzata MomArt, bene confiscato alla mafia e oggi rinato come luogo votato alla creatività, al teatro e alla musica. Questo progetto viene realizzato grazie al sostegno dell'Assessorato regionale alle Politiche giovanili e Cittadinanza sociale e

all'affidamento in gestione del Teatro Kismet Opera di Bari e dell'Associazione Libera, ma soprattutto alla competenza e alla volontà di un gruppo di giovani musicisti. Alcuni di loro, qualificati docenti presso il Conservatorio di Musica "N. Piccinni" di Bari, hanno dato vita al programma didattico sperimentale ispirato a *El Sistema* di Abreu per lo sviluppo del progetto italiano, proposto da Federculture, del "Sistema Nazionale delle Orchestre e dei Cori Infantili e Giovanili".

L'idea è balenata ai tre fondatori, i maestri Andrea Gargiulo, Gianlorenzo Sarno, Giangiaco Vitone. Dall'energia di questa unione e dalla passione per l'insegnamento musicale destinato a bambini e adolescenti è nata "MusicalInGioco", associazione culturale, diventata in seguito orchestra infantile e giovanile con l'acronimo MIG. I ragazzi della MIG, grazie all'attività volontaria e al lavoro completamente gratuito dei maestri-soci hanno potuto vivere l'esperienza di suonare in un'orchestra, ricevendo gratuitamente non solo le lezioni, ma anche gli strumenti musicali e i sussidi didattici.

Il progetto, oltre alla creazione di un laboratorio musicale per favorire l'avvicinamento dei più giovani alla musica, ha lo scopo di prevenire il disagio e la dispersione scolastica, di integrare nel gruppo anche i bambini socialmente disagiati o diversamente abili attraverso la libera espressione del corpo (con il movimento, con la voce, con l'immagine, con gli strumenti musicali). In tal modo questi soggetti possono sviluppare le attitudini e le abilità per favorire la socializzazione e la cooperazione, che nascono dal suonare insieme e realizzare a pieno l'ideale greco-antico di armonia e di perfezione umana della *kalokagathía*. La novità del modello didattico applicato dai maestri pugliesi privilegia il fare musica insieme, sia in relazione all'insegnamento della lettura ritmica e della partitura, sia a quello della teoria musicale, grazie anche all'uso delle innovazioni tecnologiche. Nel progetto si recupera e si valorizza, infine, la tradizione bandistica, assai rinomata in Puglia. I principi e gli obiettivi ispiratori sono quelli di favorire la socializzazione, la relazione e l'integrazione attraverso l'esperienza della musica d'insieme, sviluppando così le potenzialità creative di ogni singolo bambino.

La struttura e l'articolazione didattica del progetto di sperimentazione

All'inizio della sperimentazione del progetto didattico, i maestri musicisti hanno dovuto affrontare una fase di osservazione, che si è focalizzata sulle preferenze dei ragazzi, sulle loro inclinazioni e, in base a queste, sulla scelta degli strumenti musicali. I docenti hanno lavorato su due gruppi orchestrali formati da archi, fiati e legni. Il primo, costituito da nove violini primi, otto violini secondi, tre violoncelli; il secondo costituito da tre flauti, sette clarinetti, un sax alto, due trombe e un bombardino. La lezione è stata divisa in quattro momenti e scandisce il pomeriggio dalle ore 16.30 fino alle ore 19.30: il primo momento è costituito dall'orchestra strumentale, in cui vengono presentati gli strumenti musicali, la posizione corretta dell'archetto, l'arcata corta e l'arcata lunga, contare a tempo sul gesto e la dinamica del "piano" e del "forte". Prima di iniziare questa lezione, i bambini cantano ad alta voce e poi eseguono, sotto indicazione del maestro direttore e supportati dagli altri maestri musicisti che si esercitano con loro su un motivetto "ciao ciao amico" che sta a indicare l'alternanza delle arcate. Anche i bambini che iniziano per la prima volta la lezione imbracciano già il violino insieme agli altri, in modo da imparare la scala musicale e, in seguito i salti

di intervalli di gradi. I titoli dei brani che eseguono sono inventati dagli stessi bambini e composti dal maestro direttore, lo stesso Gargiulo, il quale ha in animo di formare sia un'orchestra jazz che un'orchestra classica. Il secondo momento è costituito dalla *body percussion* e dall'orchestra di percussioni, in cui avviene la presentazione degli strumenti musicali, l'interazione col gesto e l'esecuzione ritmica. Il terzo momento è costituito dalla visione di video ed all'ascolto guidato di materiale relativo perlopiù alle attività delle orchestre formate dal maestro Abreu, ma anche alle lezioni di grandi direttori d'orchestra. Il quarto e ultimo momento è costituito dalla attività del coro, in cui il maestro attacca con un accordo al pianoforte e i bambini, in cerchio fanno esercizi di respirazione col diaframma, che il maestro, in tono giocoso, indica come un palloncino da gonfiare. Quando il palloncino si gonfia di aria, si sta in apnea, quando si sgonfia e l'aria si espelle, i bambini tutti insieme la tagliano con un dito creando, così, un effetto sonoro. Dopo le tecniche di respirazione e i vocalizzi si comincia l'armonizzazione estemporanea, in cui i bambini intonano note di altezze diverse. Una volta formati i gruppi e il corpo orchestrale, i maestri procedono a strutturare il corso delle lezioni con la cadenza di due incontri settimanali con la durata di quattro mesi per un totale di circa trentadue incontri.

A tre anni dalla sua nascita, MusicalInGioco è oggi uno dei primi "nuclei" che ha dato vita al "Sistema italiano delle orchestre e dei Cori Infantili e giovanili", presieduto da Abbado e gemellato con il sistema venezuelano. Musica, cultura, creatività, ancora una volta si dimostrano la più efficace arma per combattere il disagio sociale e l'illegalità. La realizzazione di questo obiettivo importante ha visto i ragazzi, fortemente motivati e già consapevoli, nella dimensione dell'orchestra, della complementarietà delle parti e dell'interdipendenza assoluta dei ruoli, nell'eterogeneità delle difficoltà. La sperimentazione di MusicalInGioco aggrega ragazzi che hanno entusiasmo e voglia di avvicinarsi alla musica, come se fosse un gioco, pescando in contesti diversi per tipologia e complessità sociale come le scuole del quartiere "Tamburi" a Taranto o della "Cesare Battisti" a Lecce. L'orchestra MIG è formata da bambini con disagio socio-economico a volte molto evidente a volte meno, oppure da bambini portatori di ADHD o affetti da dislessia. L'obiettivo è quello di essere il più fedele possibile al modello venezuelano che lavora con soggetti eterogenei per estrazione sociale e livelli di apprendimento, ivi compresi quelli provenienti da istituti di pena. Anche il nucleo pugliese di MIG opera con i detenuti delle carceri minorili ("Fornelli" di Bari e CPA di Lecce). Per migliorare la qualità del lavoro, MIG organizza, almeno una volta all'anno, un seminario di due giorni con Susan Siman, una delle più importanti divulgatrici de *El Sistema* Abreu nel mondo. Dalla cellula iniziale sono nati altri nuclei diffusi nel resto della Puglia come a Palese, a Sansevero in collaborazione con l'*Art Village*, struttura della Asl locale della quale il Gargiulo è direttore artistico.

L'applicazione del metodo della didattica reticolare

La proposta didattica reticolare applicata dall'orchestra MIG corrisponde a una pedagogia del "fare". La difficoltà maggiore di questo tipo di approccio didattico è l'apparente caoticità e l'imprevedibilità su cui si costruisce una progettazione che rinuncia alla comodità e alla certezza di un paradigma statico educativo e alla segmentazione dei concetti da insegnare, propria di un approccio didattico lineare, che

ha invece come punto di riferimento il rapporto causa-effetto, vale a dire, individuata una causa si leggono le conseguenze collegate a essa come lo stesso Gargiulo (2014, p. 45) sostiene:

Rinunciare alla sicurezza di una valutazione che misuri i risultati in termini univoci — Mario conosce le note, quindi è bravo, Andrea non riesce a leggere velocemente quindi è un cattivo musicista — potrebbe sembrare voler sostituire una certezza per la maggior parte degli insegnanti con un’ingestibile anarchia didattica.

Esempio questo, di un giudizio scaturito da una valutazione che rispecchia i fondamenti di una didattica lineare che tende a separare la dimensione cognitiva da quella affettiva e sociale. Purtroppo, questo modello metodologico-didattico è ancora dominante e diffuso perché corrisponde a un’idea di sapere che procede in modo lineare, secondo difficoltà crescenti, organizzate all’interno di un ordine gerarchico preciso, vale a dire di una tassonomia, con finalità e con obiettivi precisi e di breve tempo.

Il nucleo pugliese sperimenta invece, come si diceva, la didattica reticolare, che mette in pratica il paradigma educativo di tipo dinamico applicandolo a *El Sistema*. Assumere l’atteggiamento di una prospettiva di didattica reticolare significa riconoscere la complessità della realtà e dei legami che intrecciano i diversi elementi in relazione reciproca, cogliendo, però la specificità dei singoli elementi che formeranno un evento. Questo modello si fonda proprio sull’interazione dei singoli elementi che giungeranno così al fenomeno complesso come elaborazione personale di dati interattivi. La didattica reticolare costruisce percorsi individuali, ramificati e reticolari, in cui non esiste una gerarchizzazione degli elementi di conoscenza, ma sono le interconnessioni reciproche messe in gioco tra i vari elementi ad avere importanza. Questo comporta uno degli aspetti forse più problematici di questo tipo di metodologia, perché presenta la consapevolezza che non esistono strade migliori di altre da adattare alle singole capacità degli studenti, dato che il formatore costruirà un percorso aperto e flessibile, il più coerente possibile allo stile cognitivo dei singoli. Questa è un’innovazione pedagogica che spaventa chi non è disponibile a concepire l’educazione come scienza del cambiamento, ma che piace molto ai bambini e agli adolescenti che dall’imprevedibilità sono catturati. È l’espressione di un modello complesso che implica due autonomie cognitive in nome della creatività: quella del formatore e quella dei discenti.

Ma per progettare un intervento educativo che abbia a cuore il modello di didattica reticolare è necessario assumere più punti di vista per l’osservazione e la conoscenza, poiché siamo inclusi in una realtà complessa che deve essere osservata con strumenti complessi. Non abbiamo più bisogno di modelli di semplificazione che garantiscono certezze in base a quanto si è già pre-stabilito, ma dobbiamo accettare un modello di complessità che promette solo delle “incertezze pertinenti”. È illuminante una semplice frase di Morin (1999, p. 85) rivolta a coloro che intraprendono la ricerca: “Per raggiungere il punto che non conosci, devi prendere la strada che non conosci”. Affermazione che trasferita in ambito educativo, in cui l’abitudine è quella di una logica di punti di riferimento fissi, può sembrare una minaccia. Del resto, il contributo più importante del sapere del Ventesimo secolo è stata la consapevolezza dei limiti della conoscenza e la certezza dell’ineluttabilità delle incertezze. In realtà, in

prima battuta può sembrare una sconfitta, ma a pensarci bene è una delle più vere conquiste della mente umana perché ci mette nelle condizioni di affrontare le incertezze di ciascun individuo e dell'umanità intera. Non è dunque facile accettare di applicare una didattica reticolare, il cui principio fondamentale è proprio quello delle "incertezze pertinenti", l'idea di abbandonare un modello che garantisce mete rassicuranti per un modello scientifico nel quale si possono misurare le proprie competenze e quelle dei ragazzi in nome dell'incertezza. Gargiulo (2014, p. 45) ha abbracciato a pieno titolo l'innovazione reticolare contemplandola ormai nel suo *modus faciendi* didattico-musicale della MIG, tanto da affermare che: Nella pratica delle orchestre giovanili, il nostro modello didattico, privilegia la musica d'insieme anche nella trasmissione delle conoscenze teoriche come la tecnica strumentale, la lettura e la teoria musicale potenziando la motivazione degli studenti grazie all'uso del gioco e delle innovazioni tecnologiche, in grado di esercitare una virtuosa "seduzione estetica".

La "seduzione estetica" citata dal maestro si riferisce alla presenza di un interessante intreccio di molti linguaggi predisposti a realizzare bellezza sin dal primo giorno, il che significa: cantare, fare *body percussion* che motiverà i ragazzi riuscendo a ottenere i due risultati (educativi e musicali). Nella didattica reticolare si parte sempre dalla pratica per arrivare alla teoria, esperienza procedurale, con una serie di strumenti operativi racchiusi in un format che serve a catturare l'attenzione dei bambini e dei ragazzi e a creare la motivazione, quindi a operare una seduzione estetica. Il bello seduce il bambino. La visione di un video, cantare in coro, la *body percussion* sono tutti strumenti operativi che catturano l'attenzione. che nel loro insieme danno vita a un ambiente multimediale e che ormai primeggiano nel vissuto quotidiano: radio, televisore, computer, oggetti che non sono più solo macchine di conoscenza, ma sono metafore che entrano in gioco nella nostra realtà e che vengono vissute in maniera diversa da adulti e bambini, in quanto "metafore di un nuovo regime mentale caratterizzato da fluidità e contaminazione interattiva" (Maragliano, 1994, p. IX). È proprio la contaminazione dei linguaggi sonori, vocali, strumentali e multimediali che fa la particolarità e la creatività del gruppo MIG, poiché la pratica orchestrale si lascia contaminare dalla *body percussion*, dall'uso delle percussioni didattiche, dallo studio della vocalità corale, dall'uso dell'improvvisazione, dalla *conduction* e dalla visione di video musicali che definiscono una metodologia didattica plurima e complessa che forma nell'insieme il bambino/musicista, stimolandone ogni possibilità creativa e tecnica, puntando tutto sulla "motivazione" la progettazione della lezione, con lo sviluppo delle attività didattiche legate a giochi musicali che sviluppano le componenti del musicista, dalla tecnica strumentale alla lettura, dall'improvvisazione all'interazione in orchestra, che rinuncia alla ripetizione pedissequa di una singola attività, ma è, altresì incentrata sulla seduzione estetica che diviene così l'elemento determinante per l'apprendimento, come già dimostrato da Sloboda (1998).

Il format progettuale può essere così sintetizzato:

- *Body Percussion* o percussione del corpo consiste nel percuotersi diverse parti del corpo come la testa, le mani, i piedi, lo sterno, le gambe inventando ritmi.

- *Call and Response*, chiama e rispondi o botta e risposta consiste nell’inventare frasi melodiche e ritmiche che saranno ripetute, imitate e interagite da due o più persone a tempo.
- *Scat Vocal* è una forma di canto, quasi sempre improvvisato, appartenente alla cultura musicale del jazz. Inventato da Louis Armstrong, il canto in *scat vocal* consiste nell’imitazione di strumenti musicali con la voce, tramite la riproduzione di fraseggi simili a quelli strumentali (swuit swuit, dibibo, bibabobu, swuitibababoi).
- *Improvvisazione Jazz* consiste nell’improvvisare delle frasi ritmico-melodiche giocando con la pentatonica.
- *Chironomia di Kodály* consiste nell’associare la notazione ufficiale alla notazione di Kodály. Si procede con l’esercitazione vocale con il supporto della *chironomia di Kodály*, vale a dire con i gesti della mano che si trasformano in note.
- *Violinista per un giorno* consiste nell’interazione e improvvisazione di violini imbracciati per la prima volta e mini tastiera suonata da un maestro. Questa stessa attività fatta con i bambini è chiamata non procedurale e non idiomatica (lasciata libera da schemi e regole di improvvisazione) è un’esperienza che induce, chi prova per la prima volta, ad appassionarsi allo strumento musicale.

I paradigma didattico di apprendimento applicato da MusicalInGioco

Le metodologie tradizionali d’insegnamento della musica basano la strategia didattica su un paradigma statico e cioè a dire sulla linearità dell’apprendimento, propinando argomenti con difficoltà crescente e tentando di segmentarli, graduandoli per livelli di difficoltà. Statica è una didattica che lavora a compartimenti stagni, che nega ai bambini il possesso di risorse originali, mettendo in atto una sorta di “effetto Pigmalione”, mutilando così la vocazione, quasi istintiva alla creatività. Un paradigma educativo dinamico, invece, valorizza il metodo euristico della ricerca, della scoperta e del *problem solving*. Simon (1979) ricorda che la mente umana è *general problem setting and solving*. Più potente è l’intelligenza generale, più grande è la sua facoltà di trattare problemi speciali. Con questo assunto lo studioso americano sottolinea che l’educazione deve favorire l’attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi, stimolando il pieno impiego dell’intelligenza generale. Questo impiego richiede però il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva dell’infanzia e dell’adolescenza, vale a dire la curiosità, troppo spesso spenta da un insegnamento statico. Lo sviluppo dell’intelligenza generale richiede di legare il suo esercizio al dubbio, lievito di ogni attività critica, è quell’intelligenza che i greci chiamavano *métis*, insieme di attitudini mentali che combinano l’intuizione, la sagacia, la previsione, l’elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l’attenzione vigile, il senso delle opportunità (Detienne & Vernant, 1984, p. 32). Qualsiasi proposta metodologica è chiamata a fare i conti con le situazioni concrete, con i contenuti e soprattutto con gli studenti (Delfrati, 2008, p. 48). La nostra civiltà e di conseguenza il nostro modo di insegnare hanno privilegiato la separazione a scapito dell’interconnessione, l’analisi a scapito della sintesi. Un altro tipo di emergenza, vale a dire quella di un pensiero “ecologizzante”, che pone ogni oggetto, ogni evento, ogni informazione o conoscenza

in una relazione col suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e soprattutto naturale. Tale pensiero ci invita a ricercare sempre le relazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche fra il tutto e le parti, ci invita a riconoscere la diversità in seno all'unità e viceversa. Il punto focale non è tanto di allargare le frontiere tra le discipline, quanto quello di trasformare ciò che generano queste frontiere, dunque la conoscenza.

Fondamentali, per un atteggiamento pedagogico dinamico, i valori, le risorse che ogni individuo possiede come intima dotazione, come propria cultura e il formatore deve prendere atto della cultura di un bambino o di un adolescente, della provenienza da un quartiere di lusso o da una bidonville, di un nativo o di un immigrato, di un emotivo o di uno speculativo. Tale cultura sarà il fondamento sul quale costruire il processo di crescita secondo i suoi bisogni e le sue risorse. Soprattutto i bambini, seppur piccoli, possiedono una propria cultura musicale, basta osservarli e ascoltarli quando giocano da soli o in gruppi dando vita a racconti fantastici e a giochi cantati. Sono capaci, inconsciamente di vocalità melodiche sia in forme cantate che in forme verbali, utilizzando onomatopее e oralismi. Si tratta dell'immagine del bambino come "musicista-amatore" (Authelain, 2003, p. 93).

La cultura musicale del bambino non è un bagaglio innato, ma è frutto di un'educazione informale ricevuta dall'ambiente, espressione sonora costituita dalla ninna-nanna materna, dalla colonna sonora dei cartoni animati, dai *jingles* televisivi e dai *carillon*. Bisognerebbe, invece ispirarsi a un famoso proverbio africano che recita: "Se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare". Assunto, questo che ci riporta all'ottica di un tipo di approccio costruttivista dell'insegnamento, secondo il quale la formazione è situata in uno specifico contesto, dove il soggetto, spinto dai propri interessi costruisce attivamente una propria concezione della realtà attraverso un processo di integrazione di molteplici prospettive. Parafrasando Seymour Papert, uno dei maggiori studiosi del costruttivismo, possiamo dire che lo scopo di una didattica musicale dinamica non è quello di alimentare le "teste" col sapere strutturato e codificato "pesce", ma di assumersi il compito di far scoprire al soggetto le conoscenze di cui ha bisogno "pescare". Un paradigma dinamico di educazione rinuncia a valori assoluti e a verità eterne in nome della democrazia e del rispetto per il diverso. Gino Stefani ha insistito sul paradigma dinamico educativo che educa a essere se stessi, alla indipendenza, a sviluppare le proprie risorse affettive, intellettive, fisiche, estetiche, etiche e pratiche. Aspira a far conquistare e a padroneggiare i mezzi per orientarsi nel mondo, per compiere scelte, per decidere, per realizzarsi autenticamente, attraverso l'interazione critica con gli altri e attraverso il cambiamento (Piatti & Stefani, 1998, p. 78).

Le condotte musicali di Delalande

Negli ultimi decenni si assiste a una sempre maggiore consapevolezza dell'importanza di una pedagogia e di una didattica della musica aggiornate e scientificamente fondate. La riflessione pedagogica musicale si arricchisce delle prospettive provenienti da altre discipline: psicologia, antropologia, sociologia, neurologia. La globalizzazione e la constatazione di una realtà sempre più multietnica inducono a un definitivo allontanamento dalla prospettiva musicale eurocentrica e a un allargamento del

concetto di musica, sia nel senso di repertori, sia nell’esplorazione delle più varie esperienze sonore. Pertanto sono acquisite:

- la necessità di una dimensione pedagogica attiva che coinvolga il bambino in un’attività ludica espressiva dalle profonde risonanze sensoriali e affettive
- la consapevolezza che la didattica musicale debba concorrere alla formazione globale della persona: educazione/formazione e non istruzione specifica
- l’idea che la musicalità e la capacità a improvvisare o a intonare possano essere sviluppate in ogni bambino, senza bisogno di doti particolari.

Alla luce di ciò mi pare che la sperimentazione connessa all’attività di MusicalInGioco possa avere più di un punto di contatto con una delle proposte pedagogico-didattiche più significative qual è la “Pédagogie musicale d’éveil” di François Delalande, ricercatore dell’Institut National de l’Audiovisuel (INA) di Parigi. Il concetto di “Pedagogia musicale del risveglio” è comune ad altri ambiti pedagogici. In ambito musicale, si è sviluppata in Francia negli anni Settanta investendo vari campi d’esperienza. Il lavoro pedagogico delalandiano indica un’azione tesa ad attivare e a promuovere lo sviluppo progressivo delle motivazioni, delle attitudini e delle capacità dei ragazzi senza imporre un sistema musicale dato come assoluto, ma auspicato come utilizzo pratico del linguaggio comunicativo musicale. La funzione dell’adulto educatore, in questa prospettiva non è quella di un insegnante, ma di una guida discreta, che organizza i contesti di gioco senza imporre delle scelte. Monique Frapat, educatrice francese di scuola dell’infanzia, che ha svolto un fondamentale ruolo da protagonista nell’ambito della ricerca e della didattica della musica a partire dagli anni ’70, mette in pratica e sviluppa il modello di “pédagogie musicale d’éveil”, e insiste molto sulle capacità di osservazione e di ascolto richieste all’adulto, che sono la base per un apprezzamento e una rielaborazione delle scoperte infantili. Alla visione non nuova di una pedagogia attiva, Delalande (1993) aggiunge:

- il concetto di “condotta musicale”, tratto dalla psicologia di ispirazione funzionalista francese
- la valorizzazione del gioco come snodo centrale del progetto educativo
- il riferirsi non alla musica tradizionale colta, ma alla musica “concreta”, basata sulla ricerca e sull’esplorazione creativa del mondo sonoro.

Il concetto di “condotta musicale” elaborato da Delalande (1993), è dovuto allo psicopatologo francese Pierre Janet e alla sua “teoria delle condotte” che si riferisce a una serie di comportamenti attuati e coordinati in funzione di una finalità. Dunque, si parla di comportamento quando ci si riferisce a un atto, senza considerare un fine, una motivazione che lo ha prodotto. La condotta, invece è un comportamento che soddisfa una motivazione, un certo bisogno (Guardabasso & Marconi, 1993, p. 9). Il progetto didattico fondato sulle condotte piuttosto che sui comportamenti sposta l’attenzione educativa dalle prestazioni conseguite dall’apprendimento ai bisogni e alle motivazioni dei ragazzi e alle strategie messe in atto per soddisfare tali bisogni. In altri termini l’attenzione va spostata sul “come” e “perché” lo studente raggiunge quel risultato (Guardabasso & Marconi, 1993, p.13). Quindi esistono due condizioni perché si possa parlare di condotta: la prima è l’intenzionalità di ottenere un risultato, nel nostro caso un suono, una musica; la seconda che per realizzare questa intenzionalità

esiste un insieme strategico di azioni. Se si lavora sulle attitudini, sulle motivazioni, è ovvio che la finalità è di tipo creativo.

Alla base delle “condotte musicali” vi è la valorizzazione del gioco. Osservando e analizzando le pratiche musicali, Delalande individua nel gioco sonoro dei ragazzi tre diverse condotte corrispondenti alle tre tipologie della classificazione degli stadi del gioco infantile già analizzati nell’epistemologia genetica di Jean Piaget: primo stadio del gioco senso-motorio o di esercizio presente già nei primi mesi di vita (Piaget, 1972b, p. 45). Questa fase prevede che il bambino viva la sua relazione con il mondo e con gli oggetti attraverso degli schemi sensomotori scuotere, battere, lanciare, in questo modo il bambino scopre di avere il potere di intervenire sugli oggetti. In questo caso il gioco consiste nel ripetere i gesti che gli danno piacere solo per l’effetto che provocano; secondo stadio del gioco simbolico presente tra i 2/3 anni di vita. Si tratta della fase in cui il bambino acquisisce la capacità di evocare nel gioco persone e oggetti, ad esempio “facciamo finta che io ero...” oppure il bimbo che guarda dalla finestra il treno e ripete il vocalizzo: *ciuf ciuf*; terzo stadio del gioco con regole presente tra i 5/6 anni di vita. In questa fase il bambino scopre la regola, si diverte a utilizzarla e a crearne di nuove come ad esempio il gioco delle figurine (Piaget, 1972b, p.185). L’aspetto più importante è che i tre tipi di gioco continuano a coesistere e a manifestarsi nella vita e nelle attività sociali degli adulti. Ad esempio quando si acquista una nuova radio invece di concentrarsi sui programmi preferiti si finisce per girare continuamente le manopole per capire quante emittenti si riesce a captare e questi sono giochi di esercizio, o come il gioco simbolico che è presente alla base di tutte le attività artistico-espressive prime fra tutte il teatro. Delalande ha individuato e intuito nel gioco sonoro dei ragazzi tre diverse “condotte musicali” che corrispondono ai tre stadi del gioco di Piaget (1972b), vale a dire: l’esplorazione, l’espressione e l’organizzazione (Disotey, 2001, p. 186). L’esplorazione, o condotta esplorativa, è la prima condotta a sorgere nel bambino e corrisponde al gioco senso motorio o d’esercizio. È la fase in cui i bambini esercitano gli schemi senso motori del battere, dello scuotere e del lanciare sugli oggetti che producono suono, poiché l’effetto del suono è piacevole tendono a ripetere i gesti. È la fase generalmente repressa dai genitori perché produce “rumore”. L’espressione, o condotta espressiva corrisponde alla fase del gioco simbolico. In questa condotta il bambino realizza dei giochi in cui, attraverso il suono rappresenta gesti, eventi, persone. Vale a dire che sonorizza un evento improvviso o un oggetto, e dunque il suono “sta per un oggetto”. L’organizzazione, o condotta organizzativa corrisponde al gioco di regole e presuppone la capacità di organizzare i suoni e saperne apprezzare l’organizzazione. Intorno ai cinque/sette anni un bambino messo davanti a uno strumento musicale che manipola con facilità organizzerà i suoni in sequenze ordinate per regole, cioè a dire suonerà alternativamente due piastre se si tratta di uno xilofono, dal grave all’acuto, poi viceversa. Insomma sarà un gioco di regole organizzato da suoni. Anche Delalande (1993) come Piaget (1972a) sostiene che le tre condotte musicali del bambino possano essere presenti nell’attività musicale dell’adulto. Nella pratica musicale adulta, la condotta esplorativa si riferisce alla ricerca senso motoria del suono e dunque al “gusto del suono”. Chiunque abbia provato a suonare uno strumento sa quanto è importante il rapporto senso motorio con lo stesso strumento, la postura, la respirazione, la ricerca di sonorità nuove e diverse. La condotta espressiva è presente nel musicista adulto per l’attribuzione di senso che egli attribuisce al suono. Vale a dire che il suono non è mai isolato in sé, ma fa parte di un flusso sonoro nel quale ha un senso. Di questa condotta fanno parte anche molti gesti

che un musicista compie mentre suona. Infine la condotta organizzativa si realizza nell'adulto nel saper organizzare e apprezzare l'organizzazione del suono, quindi nella composizione e nell'analisi musicale. Qui di seguito uno schema riassuntivo:

GIOCO DEL BAMBINO	CONDOTTE MUSICALI	CONDOTTE MUSICALI DEGLI ADULTI
Gioco senso motorio Gioco simbolico Gioco con regole	Esplorazione Espressione Organizzazione	Gusto del suono Attribuzione di senso al suono Saper organizzare i suoni

Fonte: Elaborazione propria

Tabella 1. Le fasi delle condotte musicali

Il terzo elemento di “pédagogie musicale d'éveil” è la ricerca e l'esplorazione creativa del mondo sonoro basato sulla falsariga della musica “concreta”, nata intorno al 1950, che negli anni Sessanta e Settanta ebbe largo sviluppo in Francia. La musica “concreta” rielaborava elettronicamente i suoni della realtà quotidiana, tra i compositori di questo genere i più rinomati sono Luc Ferrari, Pierre Henry, John Cage e soprattutto Pierre Schaeffer che fu il fautore e il teorico principale. Delalande (1993) propone il superamento del concetto di “rumore”, a favore di un'esplorazione senza preclusioni del mondo sonoro che sfoci nell'invenzione creativa. Il docente deve mettere a disposizione dei ragazzi dei dispositivi come il microfono, il registratore che creino le condizioni favorevoli a scoprire un effetto particolare, detto “trovata” che può diventare l'idea per un'invenzione musicale.

Strumenti d'indagine

Ho scelto come strumento d'indagine il questionario poiché può essere compilato in tempi rapidi da molti ragazzi ed è composto da risposte chiuse. Le domande chiuse prevedono delle opzioni di scelta dalle quali selezionare quelle ritenute più appropriate. I questionari possono essere utilizzati sia per la valutazione di processo sia per quella di efficacia: nel primo caso possono cercare di analizzare il gradimento o l'adeguatezza delle attività proposte; nel secondo caso misurano il cambiamento avvenuto tra prima e dopo intervento, soprattutto attraverso domande chiuse in grado di essere comparate tra loro (ex ante/ex post). Qui di seguito i questionari utilizzati:

Modello del questionario ex ante somministrato agli allievi del gruppo MIG

1. Come hai conosciuto la musica classica?

In televisione Da un amico di scuola Dai miei genitori A scuola Altro

2. Quale strumento musicale ti piacerebbe suonare?

Violoncello Violino Clarinetto Sassofono Altro

3. Quale genere musicale ti piace ascoltare?

- Pop Classica Rock Jazz
4. In famiglia parlate di musica?
- Sì, sempre Ogni tanto Quasi mai No, mai
5. I tuoi genitori sarebbero felici se...
- Giocassi a pallone Guardassi la TV Giocassi alla play station Imparassi a suonare uno strumento Altro
6. Che cos'è per te un'orchestra?
- Una squadra Persone che si divertono a suonare insieme Un grande strumento musicale Un insieme di suoni
7. Perché è importante studiare musica sin da piccoli?
- Per avere un lavoro da grande Per essere felici e migliori Per diventare un buon cittadino Per accontentare i miei genitori
8. Saresti disposto a dedicare solo 15 minuti al giorno allo studio di uno strumento?
- Sì Forse Perché no No
9. Se impari a suonare uno strumento ti piacerebbe
- Suonare da solo Suonare con due/tre amici Formare una band Suonare in orchestra
10. Che cosa dicono i tuoi amici di te?
- Che sono molto attivo e simpatico Che sono pigro e brontolone Che sono timido Che sono altruista

Modello del questionario ex post somministrato agli allievi del gruppo Mig

1. In che misura è cambiato il tuo rapporto con la musica?
- Molto Abbastanza Poco Niente
2. Qual è ora il tuo rapporto con l'orchestra?
- Ottimo Discreto Mediocre Scarso
3. Come è stato il tuo approccio agli strumenti dell'orchestra e alla *Body Percussion*?
- Ottimo Discreto Mediocre Scarso
4. Che livello di affiatamento hai raggiunto col resto dell'orchestra?
- Ottimo Discreto Mediocre Scarso
5. Con i compagni del progetto che grado di socializzazione hai raggiunto?
- Ottimo Discreto Mediocre Scarso
6. Qual è il giudizio che i tuoi genitori hanno dato al progetto?
- Ottimo Discreto Mediocre Scarso
7. Come è cambiato il tuo modo di relazionarti con gli altri amici?
- Molto Abbastanza Poco Niente
8. Sceglieresti di lavorare in futuro in campo musicale?
- Sì Forse Non so No

Queste domande sono frutto dell'indagine sul campo con i ragazzi della MIG. Esse sono risultate fondamentali per la formazione di bambini non musicisti che si avvicinavano per la prima volta agli strumenti musicali. L'indagine è stata condotta e si è ispirata in particolare alla riflessione pedagogico-musicale di Delalande (1993), che sottolinea come l'approccio didattico da loro proposto, basato sulla psicologia delle “condotte”, esige che l'insegnante rifletta su ciò che la parola ‘musica’ significa in diverse culture, per il bambino o per l'adulto. Il problema, collocato in prospettiva antropologica da Delalande (1993), viene sottoposto ad analisi empiriche che indagano non tanto i diversi modi di considerare il significato dato alla parola “musica”, quanto piuttosto quei saperi che gli insegnanti possiedono in maniera implicita, che influenzano la loro pratica didattica e che riguardano non solo il concetto di musica, ma un insieme complesso e articolato di idee, concezioni, stereotipi, che nascono e si sviluppano secondo delle dinamiche psico-sociali. Questi “saperi impliciti” sono stati oggetto, negli ultimi decenni, di una serie di studi basati su teorie e metodi differenti. Tale articolato campo di lavori ha collocato le osservazioni empiriche in un contesto più ampio e complesso, ponendoci nuovi dilemmi riguardanti la metodologia di indagine da adottare e gli obiettivi da perseguire. Si è arrivati quindi a studiare il problema con gli strumenti teorici e metodologici forniti da una teoria ancora inesplorata nel campo di indagine, che è quella delle “rappresentazioni sociali”, una teoria socio-costruttivista dello sviluppo della conoscenza e del sapere umano, nata in Francia negli anni Sessanta e presto diffusasi nel campo delle scienze psico-sociali (Moscovici, 1981).

Struttura del questionario

Il questionario utilizzato si ispira alla griglia di osservazione di Robert Freed Bales risalente agli anni Cinquanta e al questionario di Linney-Wandersman del 1991 utilizzabile per l'analisi delle interazioni di gruppo (Bales, 1970). Esso si propone, come finalità principali, di indagare come l'approccio alla musica di insieme e agli strumenti musicali attraverso “El Sistema Abreu” possa essere efficace in ambito socio-psico-affettivo e possa agire un cambiamento nell'individuo e nel gruppo partecipante, esplorando l'area socio-affettiva, l'area comportamentale e il sapere musicale degli studenti. Durante l'analisi del caso di studio, il questionario somministrato si è collocato all'interno di un'osservazione sul sistema di relazioni di gruppo. L'indagine svolta consisteva nella somministrazione di un questionario a risposta chiusa. Ai soggetti è stato chiesto di rispondere ad alcune domande: “Come hai conosciuto la musica classica?”, “Quale strumento musicale ti piacerebbe suonare?”, “Quale genere musicale ti piace ascoltare?”, e via enumerando.

Il questionario è composto essenzialmente da due fasi: la prima di valutazione *ex ante* (in ingresso), la seconda di valutazione *ex post* (in uscita).

Il questionario di valutazione *ex ante* è composto da 10 domande volte a sondare:

- come si sono acquisite le conoscenze musicali.
- quale strumento musicale si vorrebbe suonare.
- l'importanza dello studio della musica.
- il relazionarsi con i compagni del gruppo.
- se questo tipo di approccio alla musica è importante per la famiglia.

Il questionario di valutazione *ex post* è composto da 8 domande volte a sondare:

- il cambiamento che si è verificato dopo il processo di approccio dell'applicazione de "El Sistema".
- come sono cambiate le relazioni con gli altri componenti del gruppo.
- quale atteggiamento si è acquisito nel suonare musica con gli altri.
- se in futuro i componenti continueranno a suonare o individualmente o in gruppo.

Esposizione e analisi dei risultati

Sono stati raccolti 34 questionari per l'analisi dei dati in relazione alla valutazione *ex ante* e 30 questionari per l'analisi dei dati in relazione alla valutazione *ex post*. Il lavoro è stato avviato con l'immissione dei dati, utilizzando il programma di ricerca statistica SPSS ed Excel SPSS (*Statistical Package for Social Science*), un software di computo statistico, la cui prima versione è stata realizzata nel 1968. Oggi è uno dei programmi di statistica più utilizzati, perché permette di svolgere numerose operazioni che con i software di calcolo classici non è possibile effettuare. Qui di seguito sono commentati i risultati dell'indagine statistica, suddivisi tra la fase *ex ante* ed *ex post*.

L'analisi delle risposte in entrata rivela innanzitutto che il primo significativo approccio con la musica avviene non in ambito scolastico (15%), in una situazione didattica, bensì nel contesto familiare, grazie non solo alla relazione con i genitori (35%) ma anche alla fruizione del mezzo televisivo (27%) all'interno della sfera domestica (D. 1). Questo dato tendenziale è supportato dalla circostanza che in ventuno famiglie (61%) del campione analizzato si tende di norma a parlare di musica, a fronte delle restanti tredici famiglie (39%) nelle quali invece la musica costituisce solo raramente argomento di conversazione (D. 4). Inoltre, la quasi totalità (91%) delle famiglie rivela, per bocca dei figli, il desiderio che gli stessi imparino a suonare uno strumento (D. 5). Ciò significa che nella percezione sociale comune si assegna alla musica un'elevata valenza educativa. Allo stesso tempo, gli interpellati dichiarano che la molla principale che li spingerebbe a suonare uno strumento non sarebbe l'impulso a soddisfare un *desideratum* dei genitori (6%), ma a coronare un'aspirazione personale che coincide con la crescita e la maturazione della propria soggettività nonché con il piacere individuale e il godimento privato (73%: D. 7). Anche la predilezione manifestata verso uno strumento come il violino (47%), che richiede un impegno assiduo e una pratica costante, dimostra la disponibilità ad applicarsi con serietà e spirito di sacrificio alla musica (D. 2). Tanto più che l'85% dello *specimen* è pronto a dedicare almeno un quarto d'ora della propria giornata allo studio di uno strumento (D. 8). Mi pare, poi, che vada evidenziato il fatto che, nonostante la loro giovanissima età, i soggetti partecipanti dichiarino di nutrire un interesse per la musica classica (27%) non inferiore a quello della musica pop (27%), a fronte in ogni caso per una prevalente attrazione (38%) per il rock (D. 3). Una scelta di tipo tradizionale che va accostata all'interesse denunciato per uno strumento antico come il violino. Al contempo, l'attitudine per l'apprendimento musicale si rivela un fattore che stimola per lo più (41%) la dimensione ludica degli interessati (D. 6), lo spirito di socializzazione e condivisione di un'esperienza — il 38% vorrebbe formare una band — (D. 9), esperienza che in larga parte (80%) non si vuole resti confinata nel perimetro di un'attività riservata (D.10).

L'analisi delle risposte a fine corso (in uscita) consente di evidenziare un progresso del tasso di musicalità dei partecipanti; il 57% ha infatti risposto che il suo rapporto con la musica è cambiato positivamente in maniera abbastanza significativa e solo il 4% ha dichiarato di aver tratto scarse sollecitazioni in tale direzione (D.1). La relazione tra i bambini e il mondo della sonorità orchestrale è cresciuta nel corso del progetto favorendo in generale l'acquisizione di un discreto (40%) o addirittura ottimo (60%) grado di confidenza con lo strumento (D.2). Anche il rapporto con la tecnica della *body percussion* è evoluto per il 60% in maniera apprezzabile, per il 17% in modo eccellente, mentre per il 23% questo rapporto è rimasto tiepido (D.3). Va certo evidenziato che tutti i soggetti coinvolti, nessuno escluso, ha sviluppato una forma di interesse, seppure secondo grandezze diverse (ottimo per il 50%, discreto 17%, mediocre per il 17%), verso il tipo di stimolazione didattica cui sono stati sottoposti (D.4). Alto è risultato anche il livello complessivo (discreto per il 53%, ottimo per 40%, mediocre per il 7%) di socializzazione raggiunto (D.5). Ciò si spiega anche alla luce del fatto che le dinamiche di apprendimento in gruppo che si attivano con la sperimentazione di “El Sistema” implicano il coinvolgimento, pur a vari livelli, dell'intero gruppo di studio. Anche la circostanza per cui gli incontri erano finalizzati non a forme di apprendimento generico, ma a momenti di prove di esecuzione di brani che dovevano poi essere eseguiti in contesti concertistici dilettantistici ha alimentato un diffuso senso di co-appartenenza e di messa in condivisione dell'esperienza in oggetto. In tal senso si spiegano le risposte fornite rispetto all'ambito del grado di socializzazione e di affiatamento conseguito dai singoli attori del processo. Il miglioramento del livello di intesa, affinità e armonia raggiunto all'interno del contesto progettuale ha avuto poi dei riflessi nelle relazioni amicali esterne, che, in linea di massima (per il 60% abbastanza, per il 17% molto, per il 23% poco), si sono cementate e rinsaldate (D.7). Ciò significa che, in questo specifico caso, la metodologia del *cooperative learning* non ha mietuto risultati apprezzabili soltanto rispetto agli obiettivi specifici del format progettuale, cioè acquisizione, sviluppo e applicazione pratica, in situazione concreta, della categoria di musicalità, ma anche a proposito delle dinamiche relazionali socio-ambientali. Senz'altro positivo è stato secondo i genitori (ottimo per il 60% e discreto per il 40%) il riscontro della ricaduta educativa dell'attività. Il grado di competenza, di familiarità o anche solo di curiosità — a voler disegnare una scala di valori decrescenti — ottenuto si esprime nella constatazione che la maggioranza, pur non dichiarandosi in modo netto e chiaro a favore dell'ipotesi di abbracciare in futuro il lavoro di musicista come professione di vita, non esclude, ma anzi lascia aperta una porta al realizzarsi di questa evenienza. Per il 50% dei bambini, infatti, l'impegno in ambito musicale è entrato a far parte del campo possibile delle loro aspirazioni future. Il 10% si dichiara inoltre convinto che da grande farà il musicista, mentre il 33% si dice ancora indeciso e solo il 7% certo di non rimanere in questo campo (D. 8).

Insomma, l'esito di questa indagine dimostra in buona sostanza la validità del principio che sorregge la filosofia socio-pedagogica di “El Sistema”, che si fonda appunto sull'idea combinata della *community learning* e del *team teaching*, nel senso che il “tutti” orchestrale mette ognuno nella condizione di collaborare alla realizzazione di un concreto percorso condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Authelain, G. (2003). *A l'école on fait musique*. Paris: Van de Velde.
- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali*. Bologna: Clueb.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. Torino: EDT.
- Detienne, M. & Vernant, J.P. (1984). *Le astuzie dell'intelligenza nell'antica Grecia*. Roma-Bari: Laterza.
- Disoteo, M. (2001). *Antropologia della musica per educatori*. Milano: Guerini Studio.
- Gargiulo, A. (2014). "El Sistema Abreu in Puglia: la didattica reticolare MusicalInGioco come proposta operativa. In A. Caroccia e A. Dall'Arche (a cura di), *Quando la musica cambia la vita: conoscere e interagire con "El Sistema" Abreu. Atti del Convegno di studi (Foggia, 23 maggio 2014)*. Roma: Aracne.
- Guardabasso, G. & Marconi, L. (1993). Introduzione a F. Delalande, *Le condotte musicali*. Bologna: CLUEB.
- Mammarella, E. (1986). I percorsi dell'apprendimento. In *Scuole materne sperimentali a confronto. Atti del Convegno nazionale (Savona, 27-28 maggio 1985)*. Savona: Sabatelli.
- Maragliano, R. (1994). *Manuale di didattica multimediale*. Bari: Laterza.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In Forgas J.P. (a cura di), *Social Cognition*. London: Academic Press.
- Piaget, J. (1972a). *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Piaget, J. (1972b). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piatti, M. & Stefani, G. (1998). *Orizzonti dell'educazione musicale*. Assisi: Ed. Fonografiche e Musicali.
- Simon, H. (1979). *Models of Thought*. New Haven: Yale University Press.
- Sloboda, J.A. (1998). *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.

Artículo concluido el 29 de julio de 2014

Piscazzi, A. (2015). La sperimentazione di "El Sistema" di Antonio José Abreu nei nuclei musicali pugliesi. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 163-180.

Disponibile en <http://www.reladei.net>



Anita Piscazzi

Università di Bari “Aldo Moro”

Italia

Mail: anitapiscazzi@gmail.com

Anita Piscazzi, diplomata in Pianoforte presso il Conservatorio di Musica “N. Piccinni” di Bari, si è laureata in Lettere presso l’Università degli Studi “A. Moro” di Bari con una tesi in Storia della musica. Dottoranda di ricerca in Progettazione e Valutazione dei Processi Formativi nell’Università degli Studi “A. Moro” di Bari e nell’Università del Salento di Lecce, si occupa di studi etnomusicologici e didattico-musicali. Ha pubblicato: “La musica in Europa”, in V. Caporale (a cura di), *L’educazione in Europa*, Bari: Cacucci, 2008, pp. 153-170; “Proposte pedagogiche e metodologiche nella didattica musicale” in V. Caporale (a cura di), *I problemi dell’educazione in Europa*, Bari: Cacucci 2011, pp. 199-239; “Per un dizionario di terminologia musicale”, in *Le Cahiers du dictionnaire*, 5, 2013, pp. 323-337; “El Sistema Abreu nella didattica musicale sperimentale”, in A. Cassano e A. Giampietro (a cura di), *Educazione, lavoro, ben-essere: un percorso sociale. Atti del Convegno ADI (Università di Bari, 28-29 novembre 2012)*, Empateya: Bari, 2014, pp. 143-154; “Alla ricerca del silenzio perduto: il treno di John Cage”, in G. Dotoli, M. Selvaggio (a cura di), *Il treno e le sue rappresentazioni tra xix e xxi secolo. Atti del Convegno multidisciplinare Facoltà di Studi Umanistici (Cagliari, 28-29 novembre 2014)*, EUR, Roma, 2015, pp. 499-588.