

Musikpädagogik und Heterogenität, a cura di Jürgen Vogt, Frauke Heß e Christian Rolle, Münster, LIT, 2012 («Wissenschaftliche Musikpädagogik», 5), 148 pp.

L'eterogeneità è concetto-chiave come pochi dell'età contemporanea. Profonde differenze permeano da parte a parte la nostra società: sono differenze di radici culturali, estrazione etnica, lingua madre, religione; ma sono anche differenze legate all'identità di genere, all'orientamento sessuale, alla diversa abilità ecc. 'Eterogeneità' è, dunque, un termine ombrello sotto il quale è possibile ricomprendere la multiforme sfaccettatura della società contemporanea. Di queste inesauribili diversità la composizione di un corpo-classe nella scuola attuale costituisce il fedele spaccato. Ciò fa dell'eterogeneità un tema ineludibile dell'attuale riflessione pedagogica generale, nonché di ogni disciplina scolastica, ivi inclusa, naturalmente, la musica.

Al rapporto fra pedagogia musicale ed eterogeneità è stato dedicato un convegno della Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik, svoltosi il 6 e 7 maggio 2011 all'Università di Kassel. Gli atti si leggono nel volume in oggetto, con contributi di Jürgen Vogt, Thomas Ott, Markus Brenk, Alexandra Kertz-Welzel, Hans Jünger, Jürgen Oberschmidt, Maria Luise Schulten e Alexander Cvetko.

Negli ultimi anni, il tema della eterogeneità in pedagogia è stato affrontato da una discreta quantità di studi in lingua inglese e tedesca (cfr. per esempio *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, a cura di K. Bräu e U. Schwerdt, Münster, LIT, 2005, e P. Woodford, *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*, Bloomington-Indianapolis, Indiana University Press, 2005). Cadremmo tuttavia in errore – tiene a sottolineare Jürgen Vogt nel testo introduttivo al volume che qui recensiamo (J. Vogt, *Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität*, pp. 6-19) – se pensassimo, di conseguenza, che l'eterogeneità nella scuola sia un fenomeno recente, che «solo oggi è stato scoperto e sistematizzato teoricamente dalla scienza dell'educazione e dalle varie didattiche disciplinari» (*ibid.*, p. 6). Tutt'altro. Il fenomeno, in linea di principio, è vecchio almeno quanto la pedagogia stessa. Si pensi alle *Lezioni di Pedagogia* di Friedrich Schleiermacher, del 1826 e citate dallo stesso Vogt, nelle quali il filosofo tedesco, padre del pensiero idealista, affermava che «nessuna peculiarità (*Eigentümlichkeit*), nessuna differenza (*Verschiedenheit*) che si ritrovi in un individuo o in una comunità è di per sé qualcosa a cui l'educazione debba opporsi, se non comporta alcunché di dannoso» (*ibid.*). Ogni diversità, in altre parole, ha diritto a esprimersi e a svilupparsi pienamente, e non deve essere conculcata dall'educazione scolastica.

Si può concordare tuttavia con Vogt nel sostenere che questo nobile assunto non abbia trovato finora una piena attuazione nelle consolidate pratiche scolastiche. In queste prevale in genere la tendenza a uniformare l'offerta didattica: è infatti pressoché impossibile, nelle attuali condizioni di insegnamento, prestare cura a tutte le particolarità di ogni singolo studente; l'insegnante punta

a motivare il gruppo-classe verso un'unica offerta didattica, rivolta a un ipotetico livello medio. Un tale metodo non può che essere in contrasto con il programma di valorizzazione delle diversità. Nelle sue estreme applicazioni, esso può anzi tradursi in un processo di omogeneizzazione: «Le capacità e abilità, le inclinazioni e gli interessi degli studenti devono essere allineati a un livello medio» (*ibid.*, p. 7).

Si ha la sensazione – osserva Vogt – che nel passato come nel presente «la pedagogia musicale (come la pedagogia in senso lato) si sia preoccupata in prima istanza di annullare quanto più possibile le eterogeneità effettivamente presenti nella realtà scolastica, attraverso una serie di tecniche di omogeneizzazione (*Homogenisierungstechniken*). Si pensi alla tendenza diffusa, nella (!) letteratura pedagogico-musicale, a parlare al singolare: *la* musica, *il* bambino, *l'*apprendimento ecc.» (*ibid.*, p. 8 e nota). Se, in linea di principio, oggi nessuno dichiarerebbe apertamente di voler ignorare o addirittura comprimere le tante diversità, nella realtà sono molte invece le pratiche didattiche che corrono il rischio di operare in direzione di una omogeneizzazione: ciò è per esempio il caso, sostiene Vogt, delle lezioni di notazione musicale, che si preoccupano di fornire a tutti gli alunni un comune contenuto disciplinare fortemente standardizzato, ponendo obiettivi formativi omogenei.

Il problema pedagogico, riteniamo, va tuttavia molto al di là della nota diatriba circa l'opportunità o meno dell'apprendimento della letto-scrittura musicale, sui cui meriti di contro molto è stato scritto (cfr. per esempio B. Vertecchi - R. Pozzi, *L'apporto della lettura e della scrittura musicale alla costruzione del repertorio dei simboli*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 289-301, e M. H. Schmid, *La scrittura musicale come prerogativa della composizione musicale in Occidente*, questa rivista, II, 2012, pp. 9-29). Sono piuttosto le *finalità didattiche* nel loro insieme, ben più di questa o quella singola pratica, a essere state decisamente improntate nell'ultimo decennio a un principio di omogeneizzazione. Il riferirsi in ambito scolastico agli obiettivi formativi in termini di *competenze* (in tedesco *Kompetenzen*), prendendo a prestito un criterio di prestazione di un'abilità lavorativa (dall'inglese *skill*), ha imposto un criterio di omogeneità all'azione didattica: il cuore nevralgico delle recenti riforme didattiche è, come noto, l'orientamento della didattica a uno standard formativo omogeneo, controllabile e misurabile, cui tutti gli alunni devono tendere. In ambito italiano, l'ideazione del discusso test Invalsi ne è l'evidente corollario.

È quindi il sistema scolastico nel suo assetto odierno a essere in netto contrasto con le fondamentali necessità pedagogiche di sostegno e sviluppo della eterogeneità. In questo senso, porre il sostegno all'eterogeneità al centro del progetto educativo scolastico costituirebbe un'autentica svolta – in ciò cogliamo tutta la ricchezza e la lungimiranza della discussione che il nostro libro pone a tema. In questo mutato orientamento si guarda alle differenze sociali e culturali come a un «capitale umano» (*Humankapital*; cfr. Vogt, *Einleitung* cit., p. 10)

da sostenere e valorizzare, anziché a una condizione di svantaggio che si ripercuote sul piano dei risultati nei termini di un deficit di competenze e abilità. Anziché una generalizzata omogeneizzazione delle aspettative in forma di standard orientati alle competenze (si pensi qui in ambito italiano alle *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate dal MIUR nel 2007 e aggiornate nel 2012), scopo principale dell'azione didattica diventa l'integrazione pluralistica e autenticamente democratica di soggetti che hanno diritto a vedere riconosciuta e valorizzata la propria identità.

In questa chiave, il sostegno all'eterogeneità assume, come ben si comprende, un significato molto più ampio. L'innovazione delle strategie operative è sostanziata infatti dall'affermazione di un principio *in primis* morale: il rispetto dell'eterogeneità va inteso, ancor prima che nei termini di una parità di *chances*, come «diritto a veder riconosciuta e rispettata (*Anerkennungsgerechtigkeit*) l'esistenza di profili identitari, progetti di vita e orientamenti culturali eterogenei» (*ibid.*, p. 10). La scuola diviene allora «esercizio di democrazia» (*ibid.*, p. 12): luogo privilegiato in cui promuovere la cultura dell'integrazione e favorire la riflessione su ideali democratici e politici come l'antirazzismo e il rifiuto della discriminazione.

Sul piano delle finalità didattiche generali, vi è quindi pieno consenso sul fatto che la scuola debba essere il luogo privilegiato per l'espressione del riconoscimento sociale e personale dei soggetti e per la valorizzazione delle loro diverse identità. Ciò non toglie che sia arduo stabilire oggi in che modo, su un piano pratico-operativo, la didattica musicale possa rapportarsi alla questione della eterogeneità. Quali eterogeneità, anzitutto, dovranno essere considerate rilevanti sul piano pedagogico-musicale? E in che misura il riconoscimento di eterogenee identità musicali può portare a un miglioramento dei risultati sul piano didattico musicale? (Si veda, nello stesso volume, H. Jünger, *Kennen & Können. Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu Interkulturellem Musikunterricht*, pp. 74-86.) E ancora: siamo certi che non esistano competenze musicali irrinunciabili che debbano essere conseguite da tutti gli alunni, a prescindere da ogni eterogeneità? Se rinunciamo del tutto a formulare obiettivi omogenei per la didattica musicale, non dovremo ridefinire di conseguenza anche il concetto di 'insegnamento musicale' e, con esso, l'identità stessa della disciplina scolastica "Musica"? (Si veda M. Brenk, *"Heterogenität" – Ein Perspektivpunkt vom Musikpädagogik im Kontext historischer Reformpädagogik?*, pp. 34-54.) Tutte queste questioni sono destinate a rimanere aperte, allo stato attuale della riflessione.

Più in generale, è il caso di auspicare che la discussione su questi temi sia guidata da una logica meno dicotomica. Per sua natura, la questione dell'eterogeneità non si può porre nei termini di un *aut aut*, ossia – nel nostro caso – come alternativa secca tra una scuola che puntando a creare una base comune conculchi le diversità e una scuola che coltivando le diversità inibisca la creazione di una base comune. Una contrapposizione così rigida si presenterebbe come una pericolosa distorsione argomentativa, inaccettabile sia sotto il profilo

pedagogico sia sotto quello didattico. I due termini qui contemplati – la creazione di una comune base culturale e la valorizzazione delle eterogeneità – non si configurano infatti come gli opposti di un dilemma esclusivo, bensì come i poli di una relazione dialettica da graduare di caso in caso.

Il voler concepire in senso morale la lezione di musica, come l'espressione di diverse "identità musicali", impone a nostro parere un'ulteriore cautela. Non possiamo ignorare il fatto che la scuola si confronta e dialoga con soggetti in perenne formazione. È forte il rischio che il "riconoscimento" delle identità di soggetti in continua evoluzione conduca di contro a un'identificazione troppo stringente delle persone, a una loro fossilizzazione e stereotipizzazione, che è proprio ciò che il rispetto della eterogeneità dovrebbe scongiurare. È questa l'ambivalenza che indiscutibilmente si annida in questo approccio, come a onor del vero lo stesso Vogt ammette (*Einleitung* cit., p. 14). Il rischio risiede, a nostro avviso, nel risolvere il concetto di 'eterogeneità' in una congerie di identità musicali intese in senso monolitico e individualistico. La realtà ci insegna che in molti casi – forse nella maggioranza dei casi – queste identità musicali consistono in un insieme generico di preferenze maturate dai soggetti a seguito di abitudini di ascolto personali, talora oggetto di proiezioni e investimenti emotivi tanto radicali da rendere i soggetti pregiudizialmente ostili ad altre musiche e ad altri generi. Ci troveremmo pertanto davanti al paradosso di voler sostenere, democraticamente, delle eterogeneità che non conoscono il pluralismo e sono refrattarie, se non addirittura ostili, a ciò che considerano extra-identitario.

Il diritto al riconoscimento della eterogeneità andrebbe quindi meglio inteso nel senso di una valorizzazione del «capitale culturale» (*kulturelles Kapital*; *ibid.*, p. 14), ossia delle diverse culture e sensibilità musicali effettivamente presenti nella realtà scolastica, ma per promuoverne al tempo stesso la loro relativizzazione. Ciò sarà possibile fin tanto che l'insegnante saprà resistere alla pretesa che negli studenti queste identità siano un blocco monolitico e preformato, e al tempo stesso saprà metterle a confronto, favorirne il dialogo, allargarne gli orizzonti, facendo sì che i soggetti conoscano e pratichino musiche di diverso genere, di diversa provenienza geografica e tradizione storica.

Perché si possa fare della scuola un autentico esercizio di democrazia, il sostegno alla eterogeneità andrà inteso non come l'asserzione di sovrastrutture preformate e imposte in termini preclusivi, bensì come la valorizzazione di identità aperte, dialoganti e in continua evoluzione (si veda Th. Ott, *Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn*, pp. 20-33). Il sostegno all'eterogeneità permette in questo senso di promuovere non solo la crescita culturale, ma anche la crescita affettiva degli studenti: apre gli individui a una comprensione decentrata da sé e allargata rispetto alle abitudini delle esperienze personali di partenza, favorisce l'accesso alla comprensione della diversità e a una visione policentrica della realtà.

L'asserzione di identità musicali monolitiche e preclusive sarebbe invece l'opposto di quella cultura democratica del pluralismo che il sostegno all'etero-

genità presuppone e persegue. Rispetto della eterogeneità significa promuovere negli studenti il decentramento dal sé, inteso come superamento dell'egocentrismo psicologico e cognitivo. Ma l'oblio di sé contiene anche il punto di partenza per il ritorno a sé. Il riconoscere il proprio nell'estraneo, il familiarizzarsi con esso e poi ritornare a sé dall'altro: è questo che costituisce l'essenza della cultura.

FRANCESCO FINOCCHIARO
Vienna
francesco.finocchiaro@univie.ac.at