

Mentalizzare la prassi operativizzare i concetti

di Salvatore Colazzo

"Musica theorica. Spectrum. Rivista di Analisi e Pedagogia musicale", quadrimestrale della Società di Analisi Musicale. N. 11, maggio 2005.

Ripubblicato il 10 ottobre 2007 in "Musicologia.it".

Abstract: *Perché l'insegnamento della musica solleva così tanti problemi? In cosa consiste la sua presunta atipicità? Un malcompreso senso della specificità del fatto musicale ha prodotto, in Italia, col tempo, una situazione paradossale, che ha isolato culturalmente le istituzioni formative in cui si apprende la musica, e ha, all'interno della scuola generale, ghettizzato l'educazione musicale. E' necessario che la pedagogia si interessi della musica e delle sue problematiche e che la musica si apra alla riflessione pedagogica. L'analisi musicale può costituire un ponte che consente di "mentalizzare la prassi" ed "operativizzare i concetti", all'interno di un quadro di riferimento teorico ispirato al costruttivismo. Una pedagogia che voglia seriamente interessarsi delle problematiche della musica e del suo insegnamento non può prescindere dall'insostituibile apporto dell'analisi musicale, non meno che di quelli della psicologia e della sociologia.*

1. Le resistenze del musicale

Dalla metà degli anni Ottanta del secolo scorso ad oggi appare del tutto episodica, e comunque insufficiente, la riflessione teorica sulle istituzioni formative a carattere musicale (il riferimento, evidentemente, è al conservatorio e alle scuole medie ad indirizzo musicale); ma inadeguato appare pure l'approfondimento del senso della presenza della musica nel curriculum scolastico della scuola elementare, media e medio-superiore, ovvero la tematizzazione delle ragioni per le quali si tenda a tenere distinte e sostanzialmente separate istruzione ed educazione musicali¹. Lo studio della musica, da qualunque prospettiva riguardato, è apparso "atipico". O

¹ Purtroppo le riflessioni che avevano cominciato a svilupparsi, proprio negli anni Ottanta del secolo scorso, nell'ambito della SIEM (Società Italiana di Educazione Musicale), che rappresentava un'avanguardia convinta ed intelligente, e che avevano trovato eco su "Musica Domani", organo dell'Associazione, successivamente, come rinsecchite dalle difficoltà conseguenti alla incapacità manifestata a livello istituzionale di prospettare una credibile riforma degli studi musicali in Italia, rimarranno appannaggio di un risicato e sostanzialmente inascoltato gruppo che ha pervicacemente rivendicato la necessità di trovare uno spazio di autonomia per gli studi musicali e ha invocato uno sforzo di creatività per riuscire ad immaginare delle istituzioni formative a misura dello specifico musicale, per uscire dall'impasse che storicamente ha posto la teoria musicale in bilico tra l'intellettualismo accademico delle università e il praticismo poco riflesso dei conservatori. Basti riprendere in mano la raccolta storica di "Musica Domani" e recuperare l'articolo in due puntate di Marco De Natale La riforma dei Conservatori legata alla sorte dei Licei musicali? (nn. 51, ottobre 1983 e 52, gennaio 1984) per rendersi conto che già allora da un punto di vista teorico le questioni discusse nel presente saggio erano state correttamente poste. Li De Natale

perché i segmenti istituzionali dedicati alla musica hanno avuto (ed hanno tuttora) difficoltà ad iscriversi in modo coerente all'interno del sistema formativo, o perché l'educazione musicale in quanto "disciplina" è apparsa epistemologicamente debole: da ciò la generalizzata difficoltà a trattare la musica alla stregua degli altri contenuti di apprendimento, più disponibili alla ricostruzione concettuale di porzioni più o meno ampie della realtà e del mondo. La resistenza della musica a farsi compiutamente "disciplina" deriva — sembrerebbe — dal fatto che essa è stata molto più legata alle dimensioni del fare che a quelle del riflettere, si è configurata infatti come una pratica governata da canoni e regole, spesso tramandati con modalità para-iniziatiche, poco propense a chiarire i processi conoscitivi sottostanti a quei canoni e a quelle regole, ad interrogarsi sugli specifici modi storici attraverso cui essi si sono costituiti.

In casi come questi il sapere si perpetua più che attraverso la riconfigurazione dei concetti in virtù di un dinamico dibattito scientifico — che concettualizza e prospetta nuovi scenari esplicativi, all'interno di una comunità caratterizzata dal dialogo e dalla riflessione —, attraverso la creazione di miti, leggende e superstizioni da parte di una casta formata per cooptazione, che conserva e trasmette le pratiche per contiguità, ma che col tempo perde il ricordo della funzionalità che le costituì. In tal modo le giustificazioni razionali che delle pratiche musicali si danno sono generalmente non delle spiegazioni, ma piuttosto delle tassonomie, cioè delle pratiche cognitive ordinanti, caratterizzate da stereotipia, ossificazione di atti di pensiero, mantenuti per tradizione. Se guardiamo alle pratiche esecutive constatiamo che esse, legate a condotte senso-motorie da esercitare costantemente, sono prevalentemente apprese per imitazione; l'ortopraxia è ottenuta con il ricorso, da parte del docente, a forme comunicative di tipo suggestivo, che riescono ad eludere le resistenze del soggetto al cambiamento di comportamenti e di schemi d'azione.

Questo significa che per rivitalizzare la musica in quanto sistema di competenze pratiche, è indispensabile ripensare approfonditamente in qual senso essa possa essere concepita come un vero e proprio "linguaggio d'azione", per dirla con De Natale². Ciò significa poter partire dall'assunto che nelle condotte e nelle tassonomie stereotipe vi è coimplicato del mentale, che bisogna estrapolare, per poter rendere dinamiche le condotte e le tassonomie, cioè rivitalizzabili dall'immaginazione creativa.

2. Oltre la contrapposizione teoria/pratica

Se riteniamo che un sapere, affinché sia effettivamente dotato di senso per il soggetto, debba configurarsi come un dominio di attività costruttiva di significati formulati in comunità di

denunciava lo scarso sforzo riflessivo compiuto in sede di istituzione dei Licei, nel cui curriculum, in maniera poco integrata, si verificava un accostamento giustappositivo tra una prassi cieca ed una teoria sorda. In termini costruttivi poi suggeriva di gettare lo sguardo alla migliore pedagogia nostrana, che andava ponendo la questione del rapporto tra formazione professionale e formazione intellettuale. Oggi ci troviamo a dover riprendere il dibattito da quel punto. Sarebbe auspicabile un dialogo serrato tra gli universi paralleli del conservatorio e dell'università, perché se per un verso il conservatorio è alle prese della necessità di far respirare ossigeno teorico alla pratica, l'università (con l'istituzione dei laboratori e dei tirocini formativi) si trova nella necessità di declinare in termini pratici la teoria, scendendo dall'empireo in cui tradizionalmente si è collocata, per sporcarsi le mani con la realtà, per dare agli studenti la possibilità concreta di agirla. La realtà, complicandosi, ha messo in scacco la capacità delle astrazioni concettuali di costruire quadri ampiamente validi per agire con facilità qualsivoglia situazione. La razionalità può, al massimo, disegnare modelli localmente circoscritti che orientano l'operatività e per far questo deve imparare a porsi in serrato dialogo con l'esperienza.

² Cfr. M. De Natale, *Le insufficienze teoriche della pedagogia musicale. Parte I*, "Spectrum", n. 10, gennaio 2005, pp. 2-11.

pratiche, le istituzioni educative — e segnatamente quelle musicali — si configureranno come luoghi in cui, grazie al ruolo di mediazione culturale svolto dal docente, vengono prodotti dei comportamenti e degli artefatti concettuali, i quali si confrontano con le pratiche ed i significati istituiti dalla comunità dei musicisti e dei teorici della musica.

Una simile proposta si muove all'interno del paradigma educativo socio-costruttivista³³.

Tale paradigma sta apportando significativi cambiamenti nei modi di concepire i processi di apprendimento-insegnamento: esso sottolinea la necessità di considerare teoria e pratica come strettamente connesse, di accompagnare le azioni, prima, durante e dopo il loro svolgimento, con processi di riflessione, grazie ad una opportuna configurazione dei contesti di apprendimento.

Per quanto riguarda le istituzioni musicali, si tratta di supportare un processo che consenta il passaggio dalle pratiche iniziaticamente trasmesse alle competenze consapevolmente acquisite. Per competenza possiamo intendere il possesso di strategie procedurali che consentono di attivare sequenze di azioni, non eseguite meccanicamente, ma attivate con fluidità e scioltezza (in maniera apparentemente irriflessa), ben adeguate al contesto.

Orientare l'insegnamento-apprendimento alle competenze significa scommettere sulle conoscenze, le strategie ed i processi di cognitivizzazione delle azioni, di implementazione pratica dei concetti, di metacognizione, di autoefficacia. Si tratta pure di promuovere pratiche valutative adeguate, incoraggiando e sostenendo il discente nell'acquisizione di una sempre maggiore abilità a co-valutare e ad autovalutarsi.

Il sistema scolastico italiano sulla base della contrapposizione *teoria vs pratica* ha contrapposto la scuola che aiuta a impossessarsi dei modelli per la ricostruzione concettuale-logica del mondo al fine di elaborare idonee strategie per modificarlo, alla scuola che invece è compromessa con la pratica, con il fare esecutivo, con la riproduzione più o meno meccanica dell'esistente. Il Conservatorio si è configurato come un dominio in cui la prassi guidata dalla tradizione e apparsa largamente prevalente sull'urgenza di comprendere e cognitivizzare il fare. *Logos e techne*, opposti termini di un gioco dialettico, nella postmodernità, con lo sviluppo dei sistemi simbolici, l'esplosione della comunicazione, l'ampliarsi della simulazione come meccanismo fondamentale per appropriarsi il mondo, appaiono come strettamente ed indistricabilmente connessi: l'imparare è *imparar facendo* e l'astrazione concettuale appare come strumento inadeguato al dominio di una realtà che è tanto dinamica e complessa da spiazzare sistematicamente ogni tentativo di iscriverla in ampi schemi esplicativi.

Nell'attuale momento storico, prassi e teoria, *techne* e *logos* possono tornare a confrontarsi, nei contesti formativi, secondo inedite modalità di interazione. Per un verso le scuole a vocazione teorica si vedono sospinte a riconsiderare il valore della pratica, per altro verso le scuole a vocazione pratica devono innervare la pratica di teoria, di pensiero, di riflessione. Il modello socio-costruttivista può guidare questo processo di profondo ripensamento dei modelli organizzativi, delle metodologie didattiche e delle filosofie di insegnamento.

Le scuole musicali dovrebbero trarre spunti idonei a considerare e riconoscere il potenziale di apprendimento degli allievi (e non soltanto a vaticinarlo), a studiare idonee e opportune metodologie per facilitare la sua completa attivazione, gestendo i processi che consentono non solo di "fare", ma anche di comprendere "come" si riesce a fare.

Hanno bisogno di più pedagogia, ma non astrattamente intesa. Hanno bisogno di più pedagogia *musicale*, ossia di pedagogia capace di descrivere, comprendere e spiegare l'apprendimento musicale, la sua specificità, di individuare i meccanismi ed i modi che facilitano il suo incremento.

Le pratiche professionali dei docenti, per crescere e produrre miglioramento costante (e quindi *qualità*), hanno bisogno sia di proposte di teorie, frutto della riflessione e della ricerca in

³³ Cfr. B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma, 2002.

ambito psicopedagogico, sia di una costante attitudine riflessiva, che sappia declinare quelle consapevolezze in termini operativi, attraverso un ripensamento delle esperienze sviluppate sul campo. Il modellamento dell'attività didattica è un complesso processo che necessita d'essere vitalizzato da idonei strumenti concettuali; ove funzioni, esso si dimostra in grado di produrre nuove interpretazioni di situazioni educative e di modelli operativi.

Il *framework* socio-costruttivista può costituire per il docente musicale un quadro di riferimento per la progettazione e conduzione delle sue quotidiane pratiche professionali; l'analisi musicale può essere, dentro quel paradigma, lo strumento per tenere connessi teoria e pratica, pensiero ed azione, mente e mano.

Alla base del paradigma vi è l'idea che il fare, la prassi, o *l'attività* — per dirla con Leont'ev⁴ —, costituisce la chiave privilegiata di accesso del soggetto al mondo; questo fare ha origine sociale e può svilupparsi solo in condizioni di cooperazione e comunicazione interpersonale. Ne consegue che i processi di apprendimento che appaiono vincolati a forme di "conoscenza inerte"⁵ ovvero apprendimenti chiusi e settoriali, i cosiddetti "apprendimenti saldati" di Brown⁶, predispongono l'alunno ad un uso replicativo dell'istruzione. Il riferimento a quello che fino a qualche tempo addietro è stata la situazione dell'insegnamento musicale in Italia va da sé.

Le pratiche musicali costituiscono oggi una parte significativa dei processi sociali e psicologici per la formazione dell'identità, ma la scuola non ha la capacità di veramente relazionarsi con questi contesti di esperienza, perciò il sapere musicale scolastico appare contrassegnato da una accentuata discontinuità tra forme ed esiti dell'apprendimento formale (quello che avviene nelle aule) e forme ed esiti dell'apprendimento non-formale ed informale (quello che avviene nei contesti quotidiani)⁷. Il riavvicinamento tra questi due domini è condizione indispensabile perché si possa veramente pervenire ad una adeguata nozione di competenza musicale, qui intesa come *expertise*, cioè come abilità a risolvere problemi propri di questo specifico sapere contestuale⁸.

Si ha una qualche significativa idea di quali meccanismi mentali metta in atto un compositore per pervenire ad un risultato creativo? Di come avvenga che egli integri conoscenze di tipo diverso in soluzioni caratterizzate da novità ed efficacia?

Si ha una qualche significativa idea di come avvenga che un musicista popolare si appropri del repertorio della sua cultura, acquisendo sofisticate capacità di controllo del suo corpo ed elaborando delle teorie "locali" capaci di spiegare in qualche modo la sua prassi e di farla evolvere verso soluzioni caratterizzate da dinamica continuità con la tradizione?

La didattica, per essere efficace, deve misurarsi con forme di *apprendistato cognitivo*, cioè rendere visibili operazioni, procedure e strategie messe in atto da un esperto nell'esecuzione di un compito complesso⁹.

⁴ Cfr. A.N. Leont'ev, *Attività, coscienza, personalità*, trad. it. Giunti Barbera, Firenze, 1977; e *Teoria dell'attività verbale*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1973.

⁵ Cfr. C. Bereiter, *Aspects of an educational learning theory*, "Review of Educational Research", n. 60/1990, pp. 603-624.

⁶ Cfr. A.L. Brown, J.C. Campione, *Inducing flexible thinking: A problem of access*, in M. Friedman, J.P. Das, N. O' Connor (a cura di), *Intelligence and Learning*, Plenum Press, New York, 1981.

⁷ Cfr. quanto, in termini più generali afferma L. Resnick, in *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.

⁸ Ad evidenziare questa differenza tra meccanismi dell'apprendimento formale e meccanismi dell'apprendimento informale e di quanto essa nuoccia alla possibilità di attuare apprendimento formale veramente spendibile nei contesti della vita "reale" ha provveduto la psicologia socio-culturale. Cfr. ad esempio i contributi di Scribner (tra questi *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*, in C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995)

⁹ Cfr. A. Collins, J.S. Brown, S. E. Newman, *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, a scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A.M. Aiello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano, 1995.

La teoria e l'analisi musicale debbono assegnarsi pertanto il proposito non di proporre una conoscenza che abiti unicamente nella testa dei discenti, con conseguente difficoltà di trasferimento alla pratica strumentale e compositiva, perché in questo caso si apre la strada al paradosso del conoscere senza comprendere e del comprendere senza applicare; ma debbono perseguire il più impegnativo obiettivo di rendersi funzionali all'acquisizione dell'expert/ce esecutiva, compositiva o d'ascolto che sia. In questo senso può dirsi che finché non verrà sviluppata un'attenta ed articolata riflessione su come debba insegnarsi la teoria e l'analisi musicale difficilmente si potrà avere un avanzamento della pedagogia musicale.

Il paradigma costruttivista invita anche a recuperare la dimensione sociale dell'apprendimento musicale, spesso trascurata nei nostri Conservatori: l'apprendimento deve essere sottratto all'idea che possa essere un atto individuale di elaborazione di conoscenze e strutturazione di abilità e deve invece essere considerato come il risultato dell'attività della mente sollecitata dalla pratica di attività comuni e della condivisione dei loro significati. Vygotsky può essere considerato un utile riferimento¹⁰. Secondo le sue tesi, poi riprese da Bruner¹¹, si ha apprendimento dotato di senso quando i contesti formativi sono tali da consentire attività strutturate, che prevedono l'interazione degli individui tra di loro e con gli strumenti della propria cultura, potendosi così caricare di aspettative e motivazioni¹².

Da questi principi la didattica ha ricavato una criteriologia per definire le caratteristiche degli ambienti di apprendimento che intendono promuovere competenza. Essi - riprendiamo da Calvani e Rotta¹³ - sono organizzati in modo da:

- dare enfasi alla costruzione di conoscenza piuttosto che alla sua riproduzione;
- presentare compiti di apprendimento autentici;
- offrire rappresentazioni multiple della realtà;
- alimentare pratiche riflessive;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la negoziazione sociale.

3. Il pensiero che è nel fare

Nel precedente numero della rivista, Marco De Natale¹⁴, svolgendo in interessante intreccio di concetti un originale discorso sulla notazione, ha proposto di andare ad aggredire la *vexata quaestio* di quale sia il modo pedagogicamente corretto d'affrontare il problema dell'alfabetizzazione musicale.

Imparare a leggere le note è un processo, ci suggerisce De Natale, psicologicamente e culturalmente complesso. Attraverso l'apprendimento della notazione musicale è possibile produrre importanti consapevolezze nell'allievo riguardo al fatto, evento, musicale. La notazione "segmenta" in qualche modo l'omogeneità dell'esperienza sonora: la scrittura articola la omogenea compattezza della realtà, ha suggerito da parte sua Walter Ong¹⁵, parlando della differenza fra il mondo pre-alfabetico e quello alfabetico. Se noi lavoriamo su questa articolazione dell'esperienza che la notazione compie, possiamo portare alla luce l'operazione psicologica-culturale che ha presieduto l'atto per il quale una scrittura della musica è stata istituita. Si tratta, per dirla con le parole di De Natale, di cogliere e ripristinare, con un'azione didattica, la "motivata istanza di sapere annidata nella notazione"¹⁶. La teoria quindi della quale vai la pena

¹⁰ Cfr. L. Vygotsky, *Il processo cognitivo*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1980.

¹¹ Cfr. J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 2002.

¹² A tal proposito cfr. pure D.J. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento scolastico*, trad. it. SEI, Torino, 1996.

¹³ Cfr. A. Calvani e M. Rotta, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erickson, Trento, 1999.

¹⁴ Cfr. M. de Natale, *Le insufficienze teoriche della pedagogia musicale (parte prima)*, in "Spectrum", n.10, gennaio 2005, pp. 2-11.

¹⁵ Cfr. W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1986.

¹⁶ M. de Natale, *Le insufficienze...*, cit., p. 5.

parlare è quella che innerva il linguaggio d'azione che è la musica. Ripristinando quelle implicite operazioni mentali che danno luogo alla musica è possibile recuperare un impulso creativo ulteriore e, per così dire, complicare il gioco, cogliere cioè aspetti prima trascurati del fatto-evento musicale. L'implicito aspira all'esplicito e l'esplicito anela di rituffarsi nell'implicito e divenire azione dimentica dei propri presupposti concettuali.

Nel *fare* rimane spesso occultata la dimensione linguistica che lo caratterizza. Portare a consapevolezza il *fare* è portare ad evidenza il suo carattere linguistico.

L'uomo ha capacità di linguaggio e questa capacità di linguaggio la esprime in misura in verità assai limitata nella parola, in misura maggiore nelle svariate forme dell'agire. Capacità di linguaggio significa capacità di modellazione, caratterizzata dalla sintassi. Da tale capacità deriva all'uomo non solo la capacità di costruire un mondo (in questo Capacità di modellazione, caratterizzata da sintassi, significa possibilità di costruzione di più significati e di più sensi, di più registri, di molteplici significati a seconda dei sensi o dei registri, mediante l'utilizzazione — questo è importante — di un numero finito di elementi. E' proprio dell'uomo accedere alla *virtualità*, e la musica è stata tra tutte le esperienze umane la prima probabilmente ad aprire la via della virtualizzazione della realtà. Il linguaggio verbale non ha fatto nient'altro che innestarsi sui processi già linguistici del pre-verbale per passare dall'analogico al digitale, dalla mimesi della realtà alla sua concettualizzazione. D'altro canto se ci volgiamo *all'infante* non possiamo non notare come la conquista del linguaggio avvenga da dentro un rapporto di comunicazione vitale con la madre, che consente di conquistare livelli sempre maggiori di articolazione linguistica della realtà. Questo indica che il linguaggio costituisce una procedura di modellazione primaria, condizione indispensabile, per innestare su di essa i processi di modellazione secondaria, che costituiscono i concreti linguaggi umani, siano essi verbali che non-verbali (o d'azione che dir si voglia). Traiamo questo concetto da Sebeok, che pone una sostanziale differenza fra il mondo animale e quello umano: negli uomini i segni non verbali di comunicazione sono "linguistici", cioè si strutturano sintatticamente¹⁷. Segni verbali e segni non verbali nell'uomo si basano entrambi sulla capacità di modellazione del linguaggio e sulla sua sintassi. Il linguaggio è la procedura di modellazione primaria, il parlare, come il complesso dei segni non verbali, è procedura di modellazione secondaria.

Una breve digressione potrà aiutarci a compiere una opportuna puntualizzazione: vale la pena distinguere comunicazione, linguaggio e parlare. La comunicazione (non verbale e non linguistica) è il carattere - ci avverte Sebeok - che distingue l'animato dall'inanimato. Dove c'è vita c'è comunicazione: il mondo vivente comunica. Il linguaggio è il tratto distintivo dell'umano. Il linguaggio, lo abbiamo già visto, è capacità sintattica: con un numero limitato di elementi produce, per montaggio e smontaggio, mondi diversi, fondati sul come se, ipotesi, utopie, invenzioni narrative, iconiche, musicali... E' proprio dell'uomo il fantasticare. La capacità di verbalizzazione è un sotto-insieme della competenza linguistica, quindi. E' "linguaggio" e "linguistico" sia l'universo segnico verbale sia quello non verbale del solo mondo umano, mentre è "non linguaggio" e "non linguistico" il segnico del vivente in generale, di cui è parte l'umano, ossia i vari sistemi di comunicazione iconici, indicali, chimico-fisici, tattili, acustici, visivi, olfattivi, gustativi. L'uomo possiede pertanto sia il segnico linguistico sia il segnico non linguistico. Negli animali non umani troviamo icone, indici, simboli, segnali, nomi, ma non la sintattica, sicché il loro mondo rimane fisso, non conosce evoluzione culturale. Il parlare è il linguaggio canalizzato nel verbale. Esso presuppone il linguaggio e non viceversa; è un congegno di comunicazione, e uno fra tanti disponibili. Il bambino o il sordomuto che non parlano comunicano con altri mezzi, ma ciò non significa che non hanno una conoscenza (un *modello*) del mondo che li circonda.

¹⁷ Cfr. Th. A. Sebeok, *Come comunicano gli animali che non parlano*, Edizioni del Sud, Modugno (Bari), 1998.

All'animale non umano non manca solo la parola, manca soprattutto il linguaggio, mentre all'/n/ante o al sordomuto manca solo la parola¹⁸.

E proprio Sebeok ci ricorda che molte importanti invenzioni umane, che noi apprendiamo grazie alla formalizzazione consentita dal linguaggio verbale, incubarono nella mente dei loro autori in tutt'altra forma. Ad esempio,

“Einstein costruì il suo paradigma dell'universo a partire da segni non verbali, "visuali, e alcuni di tipo muscolare". Come egli stesso scrisse a un collega nel 1945: "Sembra che le parole o il linguaggio, scritte o parlate, non abbiano alcuna funzione nei miei meccanismi cognitivi. A quanto pare, le entità psichiche che costituiscono gli elementi del pensiero sono certi segni e immagini più o meno chiari, che possono essere volontariamente riprodotti e combinati.

Successivamente, "solo in una seconda fase", dopo un lungo e faticoso lavoro di trasformazione delle sue costruzioni non verbali in 'parole convenzionali e altri segni', lo scienziato era in grado di comunicarli agli altri"¹⁹.

Posta la questione in questi termini, la teoria della musica può assumere una funzione paradigmatica per la formulazione di una più generale teoria del segno. Per capire realmente come l'uomo comunica è indispensabile cercare di capire in che modo ed in che senso la musica è linguaggio.

Di questa convinzione sono proprio alcuni studiosi di semiotica generale. Troviamo in Ponzio questa affermazione che riportiamo, reputandola importante:

“Una teoria generale del segno deve evitare il glottocentrismo, ovvero l'assunzione del segno verbale come modello di segno in generale, e quindi l'assunzione della linguistica delle lingue verbali come scienza modello della semiotica.

Il modello di segno generale su cui deve basarsi la semiotica non può essere costruito prendendo a modello il segno verbale, sulla base della fallacia dovuta al fatto che di qualsiasi segno possiamo trattare soltanto parlandone, cioè impiegando il segno verbale, trasponendo, traducendo verbalmente i segni. Bisogna prendere a modello, nella costruzione del paradigma generale del segno, il segno più refrattario alla traduzione verbale, il segno più resistente, più irriducibile, in questo senso più altro. Un segno che risponde a queste caratteristiche, con il suo relativo linguaggio, è il segno musicale, il linguaggio della musica, che si sottrae all'imperialismo della parola e glottocentrica²⁰.

La resistenza della musica ad essere assimilata dal linguaggio verbale spiega anche, in sede pedagogica, la resistenza che sempre la musica ha trovato nella scuola. Va non semplicemente denunciata questa resistenza, ma va pure capita. E' indispensabile, ci viene in aiuto De Natale, considerare "ciò che di problematico l'esperienza musicale *per sua natura* introduce nel contesto pluridisciplinare della scuola"²¹, il che significa accettare di addentrarsi nella specificità gnoseologica ed epistemologica della musica, che rimanda più alle attitudini dell'*homo ludens* che a quelle dell'*homo sapiens*, sicché il pensare *musicale* viene a qualificarsi come la capacità dell'uomo di appropriarsi dei più vari apporti (scientifici, psicologici, culturali), per rimetterli in gioco, in movimento, per ridestarli, come ci suggerisce De Natale, alla vita, facendo assumere ad essi "pregnanza di apparenze vagamente figurali, simbolicamente alludenti"²², che hanno la capacità di annunciare orizzonti superiori alla vita corrente, di rinviare a stati contemplativi aperti a giochi di immaginazione, di produrre esperienze di contatto empatico. La musica apre canali comunicativi col mondo interno altrimenti destinati a rimanere inattivati. In tal senso è fattore di sviluppo della persona, ma

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Cfr. Th Sebeok, *La comunicazione non verbale*, "Paol", all'indirizzo internet <http://www3.unibo.it/parol/articles/sebeok.htm> (ricerca del 5.4.2005).

²⁰ A. Ponzio, *Tesi per il futuro anteriore della semiotica*, all'indirizzo internet <http://www.augustoponzio.it> (ricerca del 10.4.2005)

²¹ M. De Natale, *Le insufficienze...*, cit.

²² *Ibid.*

proprio per questo, perché i suoi effetti non sono pienamente (cioè razionalmente) controllabili ha suscitato nella storia immani sospetti. La musica ha una relazione col mondo della sensibilità e degli affetti più profonda del linguaggio verbale. Ha tuttavia col linguaggio verbale segrete parentele. Infatti anche le parole hanno una sonorità, una dimensione in qualche modo musicale. Una parte del linguaggio è emozione allo stato puro. Ciò tuttavia che caratterizza specificamente la musica è il particolare rapporto che essa intesse col mondo delle emozioni e degli affetti. Il linguaggio può nominare gli affetti, la musica in quale modo riesce a "miniari". La musica fa emergere ciò che nel linguaggio è soffocato o rimane allo stato latente. Ma questo lato oscuro genera resistenze.

Massimo Distilo, proprio nel numero scorso di "Spectrum", ci invitava a considerare lo strano statuto del musicista presso molte civiltà, tutte disposte a riconoscergli considerazione e rispetto, ma - applicando una

tattica da "doppio messaggio" - relegandolo ai livelli più bassi della scala sociale. Citava i *griot*. "Tra i Wolof facevano parte della casta più bassa e precedevano solamente gli schiavi. Ma nonostante ciò, numerosi indizi evidenziano l'importanza dei *griot* all'interno della medesima comunità. Ad essi era permesso tenere un comportamento vietato a qualunque altro componente della società"²³.

In epoche a noi più recenti sulla musica e sul musicista ha gravato un'ipoteca etica, quella dell'ideale razionalità dell'uomo. Ora si fa meno fatica che in passato accettare l'idea che la nostra vita quotidiana ma anche le stesse teorie scientifiche sono costruzioni tutt'altro che razionali. Grande è il peso delle credenze incontrollate, degli esempi indiscussi e delle procedure abitudinarie. Si aprono nuovi spazi per la musica, che diviene testimone insostituibile dei processi immaginativi umani, che coniugano indistricabilmente pensiero analogico e sistematizzazione concettuale, mantenendo in dinamico equilibrio differenziati stati emotivi e mentali, nell'unità psicosomatica del corpo.

4. Competenze tacite e conoscenze esplicite

Possiamo cominciare ad avviare a conclusione il nostro intervento. Lo faremo cercando di precisare meglio tre concetti, coi quali abbiamo finora costruito il nostro discorso pedagogico: competenza, conoscenza tacita, conoscenza esplicita²⁴.

Col termine competenza si intende l'insieme delle capacità astratte possedute da un soggetto, che possiamo inferire dalle prestazioni effettivamente da lui messe in atto in una situazione concreta. Le prestazioni sono degli indicatori di competenza.

Una competenza può essere anche definita come un sistema di schemi (percettivi, emotivi, d'azione) che consente, grazie ad operazioni di trasferimento analogico di portare a termine compiti enormemente differenziati, risolvendo problemi diversi, ma accomunati da una qualche comparabilità formale. In genere gli schemi operativi implicati in una competenza, specialmente se sono di natura professionale, si apprendono dalla pratica. Ciò non significa che lo studio delle teorie che li sorreggono non sia importante per svilupparli. Anzi le competenze sono tanto più capaci di generare prestazioni diversificate quanto più sono consapevoli e critiche. Così come nel formarsi e nello stabilizzarsi degli schemi d'azione, che sottostanno ad una competenza, gioca un ruolo chiave la componente affettiva. Se vi è un rifiuto emozionale difficilmente uno schema d'azione si strutturerà in forma duratura. Bisogna pensare alla competenza come ad una sorta di

²³ M. Distilo, *Modelli e miti nella didattica musicale*, "Spectrum", n. 10, gennaio 2005, pp. 31-35; p. 31.

²⁴ Va, per onestà intellettuale, riconosciuto che nei decenni scorsi fu Gino Stefani, il cui contributo in ambito pedagogico più che sottovalutato è stato travisato, a formulare un tentativo di elaborare una nozione di competenza musicale, capace di tener conto della specifica natura della musica e del pensiero che, a partire dalla musica e dentro la musica, si sviluppa.

orchestrazione di un insieme di schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d'azione, che consentono al soggetto di esibire prestazioni anche particolarmente differenziate e complesse, in virtù di inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, ecc., cioè di svariate operazioni mentali, agite in qualche modo in forma tacita. Questa orchestrazione si è formata dinamicamente, grazie anche a ragionamenti espliciti, decisioni coscienti, tentativi, correzioni, che via inconsapevole, tacita, capace di "cavarsela" in una straordinaria varietà di situazioni, non necessariamente già esperite e verificate.

Quali sono i principi di una didattica che si ponga lo scopo di concorrere allo sviluppo di competenze, piuttosto che di acquisizione di contenuti disciplinari?

Qualsiasi soggetto in qualche modo è competente, egli vivendo sviluppa ed esercita una serie di competenze (l'apprendimento è costitutivo della vita). Quando noi ci proponiamo di sviluppare alcune specifiche competenze mediante dei processi formativi espliciti, dobbiamo chiederci quale sia il quadro delle competenze già possedute dal soggetto (*bilancio delle competenze*), quali di queste competenze possono costituire la base per la costruzione delle competenze di nostro interesse, mediante integrazione di schemi da strutturare ed innestare negli schemi già comunemente esercitati dal soggetto. Dobbiamo aver cura, inoltre, di interagire col soggetto in modo da consentirgli di caricare di valenza positiva il processo di formazione intrapreso, processo che si configura come costituirsi di schemi d'azione più articolati, con effetti sull'esigenza di integrazione di sé che ogni individuo reca come profonda ed intrinseca esigenza. Lo sviluppo della competenza è un percorso che va dall'assenza della competenza al pieno esercizio delle abilità corrispondenti, passando attraverso una fase in cui le prestazioni del soggetto sono in qualche modo supportate dall'apporto mediativo di soggetti già competenti (è la nozione di Vygostskij di *zona di sviluppo prossimale*). Si perviene al possesso della competenza passando fondamentalmente attraverso tre processi: l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva.

Un esperto ed un principiante risolvono un problema nello stesso modo o adottano strategie differenti? Se adottano strategie differenti significherà che la competenza è esercitata in modo sostanzialmente diverso a seconda del livello di esperienza del soggetto.

Il principiante, pur avendo una buona conoscenza di tutto ciò che occorre per risolvere il problema, tuttavia ha una certa difficoltà ad organizzare tutti gli elementi che gli occorrono in modo veramente funzionale, manca di quella flessibilità che gli consentirebbe di risolvere il problema nel modo più rapido ed efficace possibile. L'esperto, invece, organizza gli elementi di conoscenza in modo gerarchico, sa cosa è più importante e cosa meno per la soluzione del problema, cosa sicuramente non può essere trascurato e ciò che al contrario può essere lasciato cadere e magari sostituito da qualche altro elemento più a portata di mano. Sa cioè impostare una strategia operativa basata sull'esperienza precedente. L'esperto, dinnanzi ad un problema, cerca di capire a quale tipologia di casi può essere ricondotto. Il caso particolare viene risolto per analogia con uno schema risolutivo più generale, che il soggetto ha elaborato in virtù delle sue precedenti esperienze e delle difficoltà incontrate a fronte delle situazioni problematiche da esse rappresentate. L'esperto, di fronte ad un problema, recupera dalla memoria situazioni analoghe e relative strategie messe in atto per risolverle, e, nella misura in cui le può adattare a questo specifico caso le adatta.

Le ricerche dei fratelli Dreyfus²⁵ distinguono cinque differenti livelli di competenza:

a) il *principiante*: ha poca esperienza, manifesta scarsa flessibilità, non considera sufficientemente il contesto, tende ad applicare in maniera piuttosto meccanica quanto ha appreso;

b) il *principiante avanzato*: ha maggiore percezione del che la competenza è esercitata in modo sostanzialmente diverso a seconda del livello di esperienza del soggetto.

²⁵ Cfr. H. L. Dreyfus e S.E. Dreyfus, *Mind over machine*, The Free Press, New York, 1986.

Il principiante, pur avendo una buona conoscenza di tutto ciò che occorre per risolvere il problema, tuttavia ha una certa difficoltà ad organizzare tutti gli elementi che gli occorrono in modo veramente funzionale, manca di quella flessibilità che gli consentirebbe di risolvere il problema nel modo più rapido ed efficace possibile. L'esperto, invece, organizza gli elementi di conoscenza in modo gerarchico, sa cosa è più importante e cosa meno per la soluzione del problema, cosa sicuramente non può essere trascurato e ciò che al contrario può essere lasciato cadere e magari sostituito da qualche altro elemento più a portata di mano. Sa cioè impostare una strategia operativa basata sull'esperienza precedente. L'esperto, dinnanzi ad un problema, cerca di capire a quale tipologia di casi può essere ricondotto. Il caso particolare viene risolto per analogia con uno schema risolutivo più generale, che il soggetto ha elaborato in virtù delle sue precedenti esperienze e delle difficoltà incontrate a fronte delle situazioni problematiche da esse rappresentate. L'esperto, di fronte ad un problema, recupera dalla memoria situazioni analoghe e relative strategie messe in atto per risolverle, e, nella misura in cui le può adattare a questo specifico caso le adatta.

Le ricerche dei fratelli Dreyfus²⁵ distinguono cinque differenti livelli di competenza:

a) il *principiante*: ha poca esperienza, manifesta scarsa flessibilità, non considera sufficientemente il contesto, tende ad applicare in maniera piuttosto meccanica quanto ha appreso;

b) il *principiante avanzato*: ha maggiore percezione del contesto, maggiore capacità di adattare quanto ha appreso alle concrete situazioni problematiche che si trova a dover affrontare;

c) il *competente*: ha una esperienza pregressa a cui far riferimento, sa adattare le prestazioni alle diverse circostanze, è consapevole degli obiettivi della sua azione e dei mezzi necessari per raggiungerli;

d) il *competente avanzato*: sa inquadrare le situazioni problematiche, riconoscendo abbastanza facilmente analogie e differenze con similari situazioni affrontate in passato;

e) l'esperto: egli coglie molto agevolmente le situazioni problematiche e i modi più idonei per risolverle; la sua azione è appropriata e senza sforzo, in quanto ha interiorizzato in maniera molto profondo le condotte necessarie per pervenire alla soluzione dei problemi.

Il fisico ed epistemologo Michael Polanyi²⁶ — autore di un libro tradotto in Italia, dopo più di un decennio dalla sua prima uscita, sul finire degli anni Settanta del secolo scorso, ma rimasto sostanzialmente estraneo al dibattito pedagogico nazionale²⁷ — da parte sua, aveva già alcuni decenni addietro osservato che l'esperto giunge sicuramente a risolvere i problemi grazie alla applicazione di una serie di regole, ma egli non muove la sua azione nella consapevolezza del rispetto di queste regole. Polanyi, con la sua nozione di "conoscenza tacita", è stato l'antesignano dell'odierno modo di intendere la competenza. L'esperto agisce come se non avesse alcuna regola a cui far riferimento, se non la sua pregressa esperienza.

Ne consegue che trasmettere una competenza è operazione quanto mai difficile, in quanto non esiste una piena trasparenza concettuale all'attore che la possiede: l'allievo diventa competente osservando il maestro all'opera ed applicandosi egli stesso alla soluzione dei problemi sotto l'occhio vigile del maestro. Per Polanyi i principi a cui l'azione competente fa riferimento si esplicano nell'azione e possono essere colti unicamente nell'azione, cioè sono fortemente contestualizzati, sono regole euristiche formatesi in virtù dell'esperienza personale e di quello che essa ha generato nel soggetto in termini sia cognitivi che emotivi. Ciò non significa che la riflessione sull'azione sia inutile, anzi la competenza si accresce proprio attraverso l'attivazione di processi di cognitivizzazione della prassi. D'altro canto nel mentre si agisce, la riflessione è in atto e produce effetti cumulativi sull'esperienza. La "conoscenza tacita" di cui parla Polanyi appare

²⁶ Michael Polanyi (Budapest 1891-1976), medico, filosofo, fisico e ricercatore sociale. Personalità poliedrica, quinto figlio di una famiglia di intellettuali, che gli consentì di vivere in un ambiente molto stimolante, ricco di sollecitazioni sia in campo artistico che scientifico.

²⁷ M. Polanyi, *La conoscenza inespresa* (1966), trad. it. Armando, Roma, 1979.

dunque intrinsecamente connessa col singolo individuo, con la sua esperienza, con il suo vissuto: grazie ad essa egli può far fronte alle situazioni problematiche che via via gli si presentano, ma - ove richiesto di formalizzarla —, egli ha grandissime difficoltà a farlo. Polanyi sostiene, in sostanza, che noi possiamo conoscere ben più di ciò che col nostro linguaggio riusciamo a dire. La conoscenza che noi possiamo esprimere attraverso le parole, i numeri, gli schemi, i diagrammi, è solo la punta dell'iceberg dell'intera conoscenza che possediamo. Se la punta dell'iceberg è la conoscenza esplicita, il corpo dell'iceberg è costituito dalla conoscenza tacita. Senza conoscenza tacita non ci sarebbero le "illuminazioni", le intuizioni, i flash soggettivi. Essa -sostiene Polanyi - è come incorporata nelle azioni e nell'esperienza degli individui, i quali manifestano grande difficoltà ad esprimerla con parole o altra forma comunicativa esplicita. E' quindi una conoscenza che esiste, ma che non è facilmente visibile ed esprimibile. Essa può essere dedotta attraverso l'osservazione dei comportamenti, per mezzo di discussioni di gruppo, interviste ed indagini.

Esistono fondamentalmente due grandi tipologie di conoscenze tacite:

a) quelle di natura tecnica: noi esercitiamo un mestiere, pratichiamo le abilità connesse ad una professione in modo informale, quasi-automatico (costituisce il know-how del nostro operare);

b) quelle di natura conoscitiva: si tratta di credenze, ideali, valori, schemi e modelli mentali, che sono profondamente integrati nella nostra persona e che spesso assumiamo come presupposti del nostro agire e del nostro pensare esplicito.

La conoscenza esplicita è codificata attraverso la lingua, può essere espressa per mezzo di linguaggi altamente standardizzati (come la matematica), ha natura formale e sistematica. E' archiviata nelle biblioteche, negli archivi, nei database. E' trasferibile grazie a manuali, libri, computer. Nel nostro Occidente a questa forma di conoscenza generalmente si è dato sempre un gran peso e l'istituzione scolastica si è costruita attorno ad essa.

La conoscenza esplicita è facilmente duplicabile, è chiara ed evidente; al contrario la conoscenza tacita è intuitiva, ambigua, difficile da rappresentare, quando qualcuno tenta di esplicitarla, il suo linguaggio acquista andamento narrativo-interpretativo, metaforico. La conoscenza tacita è una conoscenza "incorporata", nel senso che chi agisce facendo leva sulla propria conoscenza tacita, lo fa con l'intelligenza del proprio corpo, non ha distanza da cose e persone, è un tutt'uno col proprio conoscere. Da ciò deriva la difficoltà di tradurla in parole, regole, algoritmi.

5. La scuola per lo sviluppo delle competenze

Un modo per sviluppare ulteriore competenza è quella di riuscire a convertire la conoscenza tacita in conoscenza esplicita, socializzata. Il passaggio della competenza dal livello dell'ag/to al livello del *riflesso* non è l'unico modo per produrre trasferimento di competenze. Infatti vi è possibilità di apprendimento anche in dimensioni di ridotta formalità e concettualizzazione. In questi contesti la nuova conoscenza si forma quasi "per contagio": la condivisione dei contesti sociali consente un passaggio di conoscenza dalla persona più esperta a quella meno esperta, senza il ricorso ad una formalizzazione esplicita delle procedure seguite per la soluzione dei compiti. La mediazione costituita dal linguaggio è praticamente inesistente. Al limite vi è, da parte della persona più esperta, la disponibilità mostrare delle azioni al rallentatore, per facilitare il passaggio di conoscenza verso la persona meno esperta. Nella bottega artigiana, il novizio deve essere abile a "rubare l'arte", attraverso l'osservazione, l'imitazione e l'esperienza. Il processo di conoscenza, quindi, è sorretto dalla interazione diretta tra gli individui. La scuola è interessata ad altre modalità di trasferimento delle competenze. Essa propende per la opportunità di procedere alla formalizzazione della conoscenza tacita. In tal modo un esperto può spiegare in termini più o meno rigorosi il funzionamento di qualcosa che egli sa fare con automatica certezza a persone

meno esperte. Egli, passando per il linguaggio, utilizza schemi, proponendo esemplificazioni, spiega le ragioni teoriche per le quali una soluzione in sede pratica funziona più di un'altra, offre prove controfattuali del perché convenga procedere in un modo piuttosto che nel modo opposto. Chi sia spinto a convertire la conoscenza tacita che possiede in conoscenza esplicita è sollecitato a mettere in atto forme abduitive di pensiero (*illazione creativa*), quindi può avere un alto valore formativo indurre gli allievi, via via che strutturano le loro competenze, a chiarire a se stessi a livello concettuale come quelle competenze funzionino, a quale sapere fanno implicitamente riferimento. D'altro canto la conoscenza una volta esplicitata, categorizzata e spiegata può diventare la base di nuova conoscenza, laddove venga approfondita col ricorso al sapere costituito, col confronto delle idee, con la discussione e l'approfondimento di tipo teorico.

Certamente perché una nuova competenza nasca non è sufficiente fermarsi alla dimensione del *sapere*, questo sapere deve potersi tradurre in *saper fare*. Le conoscenze, cioè, devono diventare operatività, devono essere interiorizzate dal soggetto. Questo processo, che potremmo definire di internalizzazione delle conoscenze, deve essere orientato, guidato e supportato dalla scuola, col ricorso ad opportune metodologie quali lo studio dei casi, l'esemplificazione, l'esercitazione, la simulazione. Potremmo qualificare la scuola come il luogo in cui si realizza in maniera sistematica lo scambio tra conoscenze tacite e conoscenze esplicite. A scuola le conoscenze tacite degli individui divengono intellegibili a loro stessi e agli altri e costituiscono la base per ulteriori apprendimenti, i quali sono chiamati ad internalizzarsi e diventare competenze. La comunità scolastica è dunque un microsistema sociale i cui membri, attraverso il dialogo ed il confronto, acquisiscono consapevolezza delle loro competenze ed ampliano il quadro delle loro possibilità operative. Volendo capire propriamente come l'esperto risolve i problemi, probabilmente è utile l'adozione di metodi etnografici che sappiano restituirci gli strumenti, i linguaggi ed i repertori d'azione utilizzati dall'esperto per descrivere le situazioni problematiche e risolverle; che sappiano farci comprendere i sistemi di valutazione adottati per impostare i problemi e per "dialogare" con la situazione problematica; che possano restituirci le teorie di fondo a cui fa ricorso per dare senso ai fenomeni ed interpretarli.

La competenza — abbiamo detto — non è direttamente osservabile ma è arguibile dalle prestazioni esibite da un soggetto. Esse quindi svolgono il ruolo di indicatori della esistenza di una competenza e del livello a cui quella competenza è posseduta. Come immediata conseguenza abbiamo che non è possibile indicare il possesso di una competenza da una singola prestazione. Un iter formativo che si proponga di sviluppare competenze deve porsi il problema di come misurarle. Il problema della valutazione è problema di particolare rilevanza. Si deve potere infatti stabilire con buona approssimazione sia le competenze iniziali possedute dai soggetti, sia le competenze che vengono via via acquisite dai soggetti in formazione.

I programmi di sviluppo delle competenze insistono molto sulla necessità di sviluppare nei soggetti che apprendono competenze di autovalutazione, in maniera che essi possano autoregolare il proprio apprendimento, sappiano autonomamente rinvenire le occasioni più appropriate per il rinforzo e il potenziamento delle competenze possedute, possano trarre elementi di motivazione dalla consapevolezza dei progressi compiuti nel possesso delle competenze.

6. Una griglia per orientarsi

Nell'ambito di alcuni contesti andragogici²⁸ è stato formulato un modello che cerca di mettere in relazione conoscenza tacita e conoscenza esplicita. Tale modello può essere (con gli opportuni aggiustamenti) adottato negli ambiti di nostro interesse:

²⁸ Il riferimento è al contributo di I. Nonaka. Il modello di Nonaka è reperibile all'indirizzo internet: http://www.cyberartsweb.org/space/ht/thonglipfei/nonaka_seci.html. Una fonte cartacea è costituita dall'articolo: Ikhjiro Nonaka, Noboru Konno, *The concepi of 'Ba': Building foundation form Knowledge*

Processo	Modalità conversione	Spiegazione
Socializzazione	Tacita → Tacita	<i>In questo caso la nuova conoscenza si forma quasi "per contagio": la condivisione dei contesti sociali consente un passaggio di conoscenza dalla persona più esperta a quella meno esperta, senza il ricorso ad una formalizzazione esplicita delle procedure seguite per la soluzione dei compiti. La mediazione costituita dal linguaggio è praticamente inesistente. Al limite vi è, da parte della persona più esperta, un mostrare delle azioni al rallentatore, per facilitare il passaggio di conoscenza verso la persona meno esperta. Nella bottega artigiana il novizio deve essere abile a "rubare l'arte", attraverso l'osservazione, l'imitazione e l'esperienza. Il processo di conoscenza, quindi, è sorretto dalla interazione diretta tra gli individui.</i>
Esternalizzazione	Tacita → Esplicita	<i>Si ha esternalizzazione ogni qual volta si verifica la formalizzazione della conoscenza tacita, ossia un esperto spiega il funzionamento di qualcosa che egli sa fare con automatica certezza a persone meno esperte passando per il linguaggio, utilizzando schemi, proponendo esemplificazioni. L'obiettivo è quello di pervenire ad una conoscenza condivisa in modo che ciò che è nella mia mente sia pure nella tua mente. Si disegna così un orizzonte di condivisione conoscitiva. Il processo di esternalizzazione è quindi processo di conversione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita, traduzione in forma linguistica e comunicativa di quanto posseduto in forma tacita. Nel compiere questa conversione vengono messe in atto forme abduitive di pensiero (illazione creativa)</i>
Combinazione	Esplicita → Esplicita	<i>La conoscenza esplicita può essere reinterpretata, categorizzata, spiegata. Dalla conoscenza esplicita, attraverso processi di razionalizzazione, può nascere nuova conoscenza. Questo difatto avviene quotidianamente nell'ambito delle comunità scientifiche ed accademiche con quel processo che è definito di "circolazione delle idee".</i>

		<i>La pubblicazione e la rielaborazione della conoscenza esplicita ne aumenta l'utilizzabilità sociale.</i>
Internalizzazione	Esplicita → Tacita	<i>// processo di internalizzazione prevede che la conoscenza acquisita attraverso il linguaggio viene trasformato in sapere operativo, che serve per modificare i modi attraverso cui svolgiamo i nostri compiti. Perché si verifichi l'internalizzazione è indispensabile che della conoscenza esplicita acquisita si colga il senso pratico, la possibile dimensione applicativa.</i>

7. Conclusione

Una scuola fondata sulla pratica (qual è il conservatorio) dovrebbe consentire una migliore permeabilità delle "conoscenze tacite" e delle "conoscenze esplicite", in modo da favorire che le conoscenze tacite dei singoli divengano innanzitutto intelleggibili a loro stessi. Ma dovrebbe integrare molto più di quanto oggi non accada la dimensione interazionale-simbolica, al fine di favorire l'emergere di sapere nuovo. Quanto poi alla dimensione pedagogica relativa all'insegnamento della musica nei diversi contesti formativi non si può fare a meno di osservare come il dibattito scientifico da almeno un paio di decenni langua tristemente. Questa mancanza di autentico dibattito scientifico impedisce sia di implementare in ambito musicale quanto pure si sta elaborando a livello di pedagogia generale sia di sviluppare linee di riflessione autonome. L'ambito musicale ha difficoltà a costituirsi come sistema sociale, cioè sistema attraverso cui i membri di un'organizzazione dialogando e confrontandosi tra di loro riescono ad ampliare e condividere il proprio sapere implicito. Il dibattito consente che gli individui possano attivarsi in un processo di creazione ed organizzazione delle loro esperienze²⁹.

© 2005 – 2007, Salvatore Colazzo

È vietata la riproduzione del presente articolo. Il suo utilizzo anche parziale va autorizzato direttamente dall'autore, raggiungibile all'indirizzo e-mail: salvatorecolazzo@gmail.com.

In caso si voglia citare l'articolo si suggerisce di adottare la seguente referenza:

Salvatore Colazzo (2007), *Mentalizzare la prassi, operativizzare i concetti*, "Musicologia.it" (<http://www.musicologia.it>), già apparso in "Musica theorica. Spectrum. Rivista di Analisi e Pedagogia musicale", quadrimestrale della Società di Analisi Musicale. N. 11, maggio 2005.

²⁹ Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo*, trad. it. Dedalo, Bari, 1993.