



Maurizio Spaccazocchi

CREDENZA E FORMAZIONE

Prima parte

Un qualsiasi progetto mirato alla formazione, ampio o breve, semplice o complesso che sia, credo che si motivi e si giustifichi, sia grazie alla presenza di una cosciente programmazione che permetta di individuare dei reali obiettivi finali da conquistare, e sia pure se al suo interno si rende possibile la messa a fuoco di una **Credenza Giustificata** come direbbe Jerome Bruner ¹. Una **credenza** che possa offrire, tanto ai suoi ideatori quanto ai suoi artefici, quel *sentire condiviso*, che *con-ferma*, *con-solida* e *con-vince* idealmente l'intero gruppo di soggetti coinvolti al suo interno.

Debbo subito dichiarare che una **credenza**, se pur **giustificata**, non vuole e **non può essere un'assunzione di verità**, ma un umano modo di **accordare un insieme di competenze diverse** all'interno di un paradigma che possa, grazie a questa più ampia condivisione, accogliere e unire idealmente le diverse personalità coinvolte.

È quindi sulla base di questa **credenza giustificata e condivisa** sul piano umano (ben prima che su quello logico, tecnico o scientifico) che un determinato gruppo di lavoro, avrà la possibilità di gettare le basi per meglio indirizzare il **sapere**, il **saper fare**, il **saper far fare** e il **saper essere** all'interno di un determinato progetto.

IL PARADIGMA UMANO E LA CITTADINANZA ANTROPOLOGICA

Condividere una credenza all'interno di un gruppo, **credere che il sapere**, il **saper fare**, il **saper far fare** e quindi il **saper essere** possano interpretarsi secondo un determinato paradigma piuttosto

¹ Bruner J., *La cultura come educazione*, Feltrinelli, Milano 1997. In questo testo l'autore espone il concetto di conoscenza come *credenza giustificata* (p. 71). Anche il noto filosofo della scienza Thomas Kuhn, usa il termine "conversione" per spiegare come scienziati arrivano ad accettare un nuovo paradigma, avvertendo che pure una nuova idea di "verità" scientifica, è molto spesso accettata sulla base di una credenza che potrà essere più o meno forte, quindi più o meno giustificata. Si legga in merito Kuhn, T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

che un altro, non è certo cosa da poco, poiché sarà proprio da questa condivisione che, ad esempio, si potranno intravedere e focalizzare meglio i campi (o il campo) d'azione del progetto stesso.

Faccio un esempio, se si condivide e quindi si crede in un **sapere musicale umano**, piuttosto che in un *sapere musicale disciplinare*, si vede la musica come un evento **antropologico** e **antropomorfo** che si oppone o comunque si distanzia dalla musica ipotizzata e quindi vista come una materia, una disciplina strutturata secondo principi e forme predeterminate da *teorie, storie, alfabeti, sintassi e grammatiche*, ecc.

È chiaro che la **visione-credenza antropologica** della musica tenderà ad esaltare l'Uomo come artefice dei fatti musicali, mentre la visione disciplinare focalizzerà tendenzialmente il sistema musicale stesso distaccandosi, se non totalmente, almeno parzialmente dalla dimensione umana.

Ad esempio, condividendo la credenza antropologica della musica ci si offre la capacità di intravedere un campo d'azione musicale che unifica tutte le pratiche musicali e paramusicali attorno all'**Homo musicus** come mostra questo schema:

HOMO MUSICUS	
Movens	L'uomo muscolare, nevrotico, articolatorio, ritmico-motorio, danzante, coreografico, ecc.
Audiens	L'uomo della memoria, delle "immagini" musicali interiorizzate, praticante di <i>fonotassia, fonofilia, musicofilia, fonomnesi, anticipazione, permanenza, anamnesi</i> ² , ecc., e così tutti gli aspetti che coinvolgono l'uomo nella sua dimensione psico-acustica, dalle memorie fono-musicali prenatali a quelle sociali (<i>ascoltare per...</i>), ecc. ³
Loquens	L'uomo della parola parlata, che oltre alla dimensione <i>semantica</i> del linguaggio è attivo all'interno della parola intesa come <i>ritmo, fonetica, intonazione, energia</i> . Aspetti del parlare che l'uomo applica in tante pratiche musicali come ad esempio nei recitativi, nelle strofe, nel canto narrativo, nel rap, ecc. e negli studi dedicati al <i>fonosimbolismo</i> ⁴ .
Cantans	L'uomo che esalta, amplifica, <i>e-motiva</i> la voce nelle forme più diverse e in stretta relazione con l'ambiente, la lingua, la religione, ecc. Il canto diventa quindi un <i>cantare per...</i> (le condotte che l'uomo applica al canto in rapporto ai suoi bisogni primari e secondari), ecc.
Sonans	L'estensione del corpo: andare oltre il corpo, potenziare gli effetti del suono e della musica: dalla pelle al mouse passando attraverso gli strumenti musicali del mondo, ecc.
Videns	La musica come visione, fantasia, immaginazione. La musica come esperienza traducibile in segno, grafia, scrittura. La musica che entra a far parte delle pratiche audio-visive (tv, film, ecc.), ecc.
Sapiens	Tutte le esperienze vissute dall'uomo vengono, dall'uomo stesso, poste al vaglio della sua <i>dote interpretante</i> . È dalle interpretazioni dei suoni e della musica che gli esseri umani di tutti i tempi e luoghi, mostrano la capacità di ampliare i sensi e i significati, ovvero la conoscenza musicale (orale, scritta, tecnologica), ecc.

Ecco quindi che la visione antropologica musicale ci dice che ogni essere umano (e non solo il musicista professionista) si pro-muove fra suoni e musiche attivando tutte le sue *musicalità* (*movens, audiens, loquens, cantans, sonans, videns, sapiens*) intese come un vasto territorio

² Questi ultimi termini provengono dal testo di psicoacustica di Augoyard J. F., Torgue H., *Repertorio degli effetti sonori*, Lim, Lucca 2003 (la cura italiana è di Adolfo Conrado).

³ Sul tema Homo Audiens è consigliabile la lettura del testo teorico-didattico di Spaccacocchi, M., *Suoni in testa*, Progetti sonori, Mercatello sul Metauro 2012, con allegato CD.

⁴ Gli studi sul fonosimbolismo in Italia sono stati svolti da Fernando Dogana e da lui pubblicati in *Suono e senso e Le parole dell'incanto*, ed. Franco Angeli, Milano 1983, 1990.

all'interno del quale promuovere, esaltare e soddisfare i propri bisogni, le proprie esigenze o *condotte musicali*⁵.

Inoltre, con il riconoscimento dell'**Homo Musicus**, possiamo pure individuare e trattare di un concetto di **cittadinanza musicale antropologica** che lega tutti gli **Homines** musicali del mondo, all'interno di comportamenti motivati da bisogni provenienti da *codici generali* unificanti, a differenza di tutte quelle pratiche musicali sociali che, al contrario, rimarcherebbero le differenze tipiche di ogni cultura, contesto, credenze morali, religiose, politiche, ecc.

In più, dobbiamo far notare che l'**Homo musicus** nella sua strutturazione multidisciplinare si presta molto per formulare percorsi aperti e *con-fusi* tra loro, e quindi offrire l'immagine di una **Educazione musicale** visibile come un ampio territorio all'interno del quale non esistono *divieti di accesso* o *di sosta*, in cui tutti possono trovare un loro modo per stimolare e migliorare le proprie personali musicalità⁶.

E noi all'interno dei nostri progetti di educazione musicale quale scelta facciamo in merito ai vari saperi coinvolti? Scegliamo il paradigma disciplinare o quello antropologico? Quale dei due paradigmi possiamo ritenere più adatto a un progetto che tende alla creazione, alla costruzione di una relazione educativa più umana, al coinvolgimento diretto dei giovani, alla valorizzazione di un saper essere nel mondo come persone umanamente positive, che tramite la ricchezza offerta dai diversi settori dell'esperienza musicale, possano sentirsi sempre più soggetti disposti a condividere una cittadinanza antropologica ancor più armonica?

ESSERE MUSICALMENTE VITALI: LA CITTADINANZA BIOLOGICA

Fra le trame dell'**Homo Musicus**, come evidente rappresentante di una cittadinanza musicale antropologica, è possibile scorgere un *Essere musicalmente vitale*⁷ che ci indica la strada per giungere a individuare la presenza di una **cittadinanza musicale biologica**.

Sul piano biologico ogni forma di vita ha un compito prioritario ed essenziale: *mantenersi in vita*. Il noto biologo franco-vietnamita Henri Laborit spiega così il compito del nostro sistema nervoso:

*Ricorderemo qual è la funzione essenziale del sistema nervoso: dare all'organismo la possibilità di agire, di realizzare la propria autonomia motoria rispetto all'ambiente, allo scopo di conservare la struttura dell'organismo. Per far questo, necessita di due fonti di informazione: una lo informa delle caratteristiche mutevoli dell'ambiente che vengono captate e trasmesse dagli organi di senso; l'altra lo informa dello stato complessivo della comunità organica delle sue cellule, di cui è incaricato di proteggere la struttura, permettendone l'autonomia motoria.*⁸

⁵ Il termine *condotte* già trattato e condiviso da P. Janet e poi da J. Piaget, è stato ripreso e riformulato in termini musicali nel testo di Delalande F., *Le condotte musicali*, CLUEB, Bologna 1993 (cura italiana di G. Guardabasso, L. Marconi).

⁶ Questo concetto di educazione musicale aperta, disposta ad accettare tutte le musicalità espresse dall'uomo è stata esposta da anni in Spaccazocchi M., *Musica umana esperienza*, Quattroventi, Urbino 2000.

⁷ Il concetto *Essere musicalmente vitali* è stato presentato in opposizione al concetto *Essere socialmente musicali* in Spaccazocchi, M., Stauder, P., *Musica in sé. Dalla comunicazione simbolica alla sensibilità musicale*, Quattroventi, Urbino 2002.

⁸ Laborit H., *Elogio alla fuga*, Mondadori, Milano 1982, p. 18.

Se *agire* è il compito essenziale per realizzare quella autonomia motoria utile a conservare la nostra stessa struttura organica, è giusto porci alcune domande in merito ai compiti primari che l'Uomo ha nel suo *Essere musicalmente vitale*:

- Come non si può non riconoscere che l'esperienza musicale umana, prima di tutto, non debba essere interpretata come quel grande ed efficace mezzo per permettere all'essere umano di attivarsi, di pro-muoversi sia in termini di movimento motorio-muscolare che di moto psico-fantastico-immaginativo?
- Come si fa a non riconoscere che l'Uomo, nel suo *Essere musicalmente vitale*, non sia indotto ai suoni e alla musica per offrire, primariamente, alla sua intera struttura corporeamente (*Mindful Body*⁹) modi di agire che vanno a stimolare e sviluppare sia il suo generale sistema psicomotorio che il suo sistema nervoso?
- Come si fa a non vedere in quell'*Essere musicalmente vitale* la capacità di una specie che, anche attraverso le vibrazioni sonore, è alla costante ricerca di un'armonia biologica per contribuire al raggiungimento di quella *omeostasi*, cioè di quella dote che gli organi viventi debbono esercitare per mantenere un equilibrio stabile sia nella mutazione delle condizioni interne alla struttura e sia da quelle imposte dall'ambiente esterno?
- Perché mai quell'*Essere musicalmente vitale* della nostra specie, anche se molto coinvolto a *Essere socialmente musicale* dalla cultura di appartenenza, dovrebbe sfuggire al compito prioritario che la sua intera struttura biologica ha nei confronti della *pro-mozione* della vita?

Il nostro *Essere musicalmente vitali* è per natura finalizzato alla ricerca dell'equilibrio organico, di quella *omeostasi* raggiungibile anche grazie all'azione *emo-fono-musicale* umana, un'azione che sul piano psicologico potremmo anche definire come un andare alla ricerca, attraverso atti sonori e musicali in genere, di vitalità, di benessere, di piacere.

L'uomo, nel suo *Essere musicalmente vitale*, mostra pur sempre di rimanere profondamente legato al programma genetico della sua specie, anche grazie al fatto che ogni azione *emo-fono-musicale* ha stretti legami con l'intero corpo-mente e quindi ha contatti diretti con la nostra intera struttura encefalica, cioè il nostro sistema nervoso.

Vivere di suoni e di musica significa, nella sua primaria finalità, praticare la vibrazione acustica per facilitare l'esercizio vitale:

Viviamo per mantenere la struttura biologica, siamo programmati, fin dalla fecondazione dell'ovulo, a questo fine, la ragion d'essere di ogni struttura vivente è essere. Ma per essere tale struttura può adoperare un solo mezzo, il programma genetico della sua specie. Ebbene, questo programma genetico, nell'Uomo fa capo a un sistema nervoso, strumento dei suoi rapporti con l'ambiente circostante inanimato e animato, strumento dei suoi rapporti sociali, dei suoi rapporti

⁹ Il concetto di *Mindful Body* è stato espresso in Scheper-Hughes, Nancy, *The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology* with Margaret Lock, *Medical Anthropology Quarterly*.

*con gli altri individui della stessa specie che popolano la nicchia, che penetrerà e si fisserà nel suo sistema nervoso secondo le caratteristiche strutturali di quest'ultimo.*¹⁰

Alla musica nella sua qualità energetico-vibratoria-motoria possiamo attribuire questo importante compito, naturalmente se sappiamo vederla come un'esperienza in grado di mantenere profondi contatti con l'umano. E per comprendere il legame che la musica ha con l'uomo, proviamo a fare la seguente ipotesi.

Se ogni cultura interpretasse la propria esperienza musicale come un evento isolato da tutte le altre dimensioni e qualità dell'umana esistenza; se la nostra musica fosse vissuta come una realtà separata da tutti gli altri territori dell'*esistere*, il mondo dei suoni ci apparirebbe come una minuscola e limitata pratica all'interno della quale, solo ad alcuni tecnici e/o teorici, spetterebbe il compito di farla e magari organizzarla in forma di linguaggio specifico e dunque limitatamente diretto ad altri ben pochi adepti.

La pratica musicale, se fosse così limitatamente intesa ed esercitata, starebbe a significare che il mondo dei suoni è come un piccolo isolotto sperduto nell'oceano, abitabile solo da pochi tecnici esperti in prodotti musicali.

Così, la musica sarebbe come una sperduta e arida piattaforma petrolifera, sulla quale si praticerebbero dei compiti che, alla moltitudine della specie umana, risulterebbero come una fra le tante e diverse professioni specializzate, delle quali ben poco si saprebbe e ben poco ci si interesserebbe.

La musica di ogni tempo e luogo, per la nostra specie è, al contrario, come una grande e vasta penisola che, costantemente e inevitabilmente, instaura profonde relazioni con l'intero continente Uomo. Ed è per queste ragioni che ogni manifestazione musicale è, nello stesso istante, esercizio biologico, fisico, muscolare, neuro-cerebrale, logico, spirituale, sociale, storico e, quindi, le manifestazioni sonore e musicali che la nostra intera specie ha esternato nei millenni e continuerà a farlo nei prossimi, non potranno mai essere dissociate dalla *vita umana* e dalla *relazione sociale*.

L'*Essere musicalmente vitali* è dunque la dimostrazione che l'uomo non può sfuggire dal suo primario compito, è cioè cercare una giusta relazione fra il suo *essere soggetto biologico* e il suo *essere soggetto sociale*, come ci può indicare la stessa Antropologia culturale:

*L'approccio antropologico culturale comporta, quindi, che ogni discorso sull'uomo si sviluppi a partire dalla consapevolezza che la condizione umana è il prodotto di due livelli relativamente autonomi e inscindibilmente intersecati e perciò dall'esistenza di un nesso dialettico fra la sfera biologica e la sfera sociale. [...]. Il quadro conoscitivo dell'uomo è caratterizzato dal binomio possibilità-necessità. Ove necessità sta per indicare un richiamo costante della linea evolutiva della specie e la possibilità ricorda il processo storico che l'uomo costruisce, giorno dopo giorno, nell'arco del tempo.*¹¹

Portando questa definizione sul piano musicale e artistico umano, non si potrà non prendere in considerazione il fatto che: con il termine *necessità* si entra nell'esercizio dei suoni che la nostra stessa intera struttura biologica ci mette a disposizione per agire e reagire, per ricercare esperienze e relazioni positive e per sfuggire da quelle negative; con il termine *possibilità* si entra nell'esercizio

¹⁰ Idem, Laborit, p.10.

¹¹ Alimenti A., *Uomo, cultura, società informatizzata*, presente in AAVV., *La vicenda uomo tra coscienza e computer*, Cittadella editrice, Assisi 1985, p. 69.

di tutti quei suoni e tutte quelle musiche che, attraverso l'addestramento psico-somatico, si esercitano grazie a quelle *tecniche del corpo*¹² che, ogni persona, per definirsi *essere socialmente musicale* deve inevitabilmente acquisire ed evolvere lungo tutta la sua esistenza e relazione con l'ambiente socioculturale musicale. Quindi le *tecniche del corpo*, in direzione musicale, vanno interpretate come delle *aperture* (o *chiusure*) che l'uomo esercita nei confronti della realtà musicale sociale. E sarà proprio in questa dimensione sociale che l'uomo avrà il difficile compito di gestire con coerenza il rapporto fra *necessità* di musica per la promozione della vita e *possibilità* di musica per adattarsi e inserirsi nel sociale.

Quindi, l'uomo, per *Essere musicalmente vitale*, pur nel suo esercizio musicale sociale, non può trascurare tutte quelle istanze che provengono dal suo livello biologico. Questa è anche la ragione per la quale la musica, come patrimonio culturale, dovrebbe essere sempre in grado di fare chiaro riferimento alla specificità biologica tipica della nostra specie.

Solo così si potranno evidenziare tutte le *necessità* musicali derivanti dalla sfera biologica che poi, inevitabilmente, andranno a intersecarsi e a manifestarsi all'interno delle *possibilità* musicali che l'uomo, a vari livelli e capacità, esercita all'interno del suo vissuto sociale.

In altri termini, la musica, come *possibilità* e manifestazione sociale, ha il compito e l'obbligo di relazionarsi con quell'*Essere musicalmente vitale* promosso dalla nostra primaria essenza biologica.

E questo nuovo concetto di cittadinanza musicale biologica, può essere condiviso per giungere ad avvicinare i nostri alunni e studenti a quell'*Essere musicalmente vitale* che meglio potrà equilibrarsi e armonizzarsi con il suo *Essere socialmente musicale*?

E perché non pensare di ampliare queste due dimensioni musicali umane e intravedere la possibilità di educare un **Essere artisticamente vitale** oltre che artisticamente sociale?

Perché non pensare che attraverso il nostro Progetto non si possa offrire un'immagine pratico-teorica di un fare artistico globale che coinvolga tutti noi, formatori, docenti, alunni e studenti, a vivere una grande esperienza che ci coinvolga tanto sul piano dell'**arte come necessità** vitale quanto sul piano dell'**arte come socialità**?

LA CITTADINANZA CHE SI ARMONIZZA FRA *CIVIUM* E *LOCI*

La condivisione di una credenza piuttosto che un'altra, ci può mettere in condizione di attribuire valori diversi ai concetti di *umanità*, *mitezza*, *benevolenza*, *cortesìa*, *gentilezza*, *cultura*, *educazione*, *scuola*, *civiltà*, *legalità*, *cittadinanza*, *territorio* o *luogo* all'interno del quale esercitare il nostro saper, saper fare, saper far fare e saper essere.

In questo senso il territorio non è più da intendersi solo come un luogo o una struttura fisica più o meno ampia, ma è anche e soprattutto un contenitore di qualità utili alla vita sociale secondo principi di armonicità (**Armoni-Città**).

Troppo spesso dimentichiamo l'importanza di un luogo come terreno produttore di "frutti" positivi. Un "non luogo" è un territorio che ha smarrito tutte le sue doti naturali, culturali ed emotive, andando così a gravare pesantemente come un *non-modello* su tutti i presenti e possibili aggregati umani intesi come **rapporti intersoggettivi** e **intrasoggettivi**.

¹² Il concetto di *tecniche del corpo* è stato studiato dall'etnologo e sociologo francese Marcel Mauss che fu tra i primi a indicare l'interrelazione fra apparato biologico e patrimonio culturale in Mauss M., *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 1965.

Per far passare questa idea ho bisogno di portare un fatto storico che mi coinvolge e mi inorgoglisce come cittadino.

La città dove sono nato e tuttora vivo è posta nel Montefeltro marchigiano. Questa, prima del 1636, si chiamava Casteldurante (dal vescovo cattolico francese Guillaume Durand). Nel 1636 mutò il suo vecchio nome in Urbania, in onore di Papa Urbano VIII che la elevò a città e diocesi con una bolla papale che indicava la seguente motivazione: “ *Humanitate civium, Amoenitate loci...* ” e cioè per la civiltà e umanità degli abitanti e la bellezza del luogo.

Ecco allora che il concetto di territorio come *Humanitate civium* e *Amoenitate loci* si fonda su un ricco e attivo spazio di credenze e di conoscenze che incidono sulle Persone e sull’Ambiente Culturale e Naturale circostante. Ed è proprio dalla combinatoria **Persone-Cultura-Natura** che si può dar vita ad un territorio fisico e psicologico Umano e Ameno. E poi, sempre nel trittico **Persone-Cultura-Natura**, sono pur sempre presenti anche le arti, la musica e la musicalità, che in vari modi e forme potranno incidere di conseguenza sulla qualità del luogo e delle persone che ci abitano.

I valori ecologici, sociologici e psicologici della musica e delle arti in genere, sono qualità e quantità che inevitabilmente andranno a incidere sulla qualità e quantità del vivere delle persone e sulla **capacità che un luogo avrà di rendersi alla sua gente più o meno umano e ameno**.

Il bisogno di tutte le culture tribali e aborigene di usare la musica e le arti come mezzi per intervenire (sulla base di credenze più o meno giustificate) sulle persone e sull’ambiente, è una netta e antichissima conferma di ciò che vado dicendo.

Platone aveva compreso che una “buona” *polis* è solo quella in cui il dettato politico permette ad ognuno dei *polities* di realizzare la propria natura, la propria predisposizione; quella in cui lo stare assieme non *contra-dice* la singola individualità, rendendola al contrario pienamente possibile.

Umuntu Ungumuntu Ngabantu è un detto Bantu che afferma più o meno lo stesso principio: *un essere umano diventa umano attraverso altri esseri umani*. E così Hegel e Marx sostengono a loro modo che l’uomo, solo con gli altri uomini, riesce a riconoscere se stesso.

Siamo quindi disposti a credere che il nostro progetto e tutti i linguaggi artistici che coinvolgeremo debbano essere proposti con l’intento di amplificare nei nostri giovani il vivere inteso come una *Humanitate civium* in grado di intervenire nel territorio per renderlo un *Amoenitate loci*?

Ricordo che il termine *ameno* proviene dal latino *amoenus* ed è in diretta relazione con il termine *amare*, che darebbe il senso di *amabile, attraente, piacevole, che allietta tutti i sensi con l’intento di ricreare l’animo*.

E quale mezzo migliore abbiamo, se non le arti poetiche, linguistiche, motorie, visive e musicali per rendere ameno il nostro *loci* scolastico e sociale?

E se non crediamo e quindi non vogliamo rendere amene, attraenti, o cariche di passione e di desiderio le nostre arti, come possiamo pensare di creare un **territorio** (sociale e scolastico) e una **cittadinanza** (di classe, di scuola, di comune, di nazione, antropologica, biologica) che possano migliorarsi a vicenda, e nell’insieme rendersi carichi di amenità e umanità?

PERTINENZA E PRIORITÀ NEI SAPERI

È sempre sulla base di questa *credenza giustificata e condivisa* che si potranno pure intravedere ciò che è utile per la riuscita del progetto stesso, e quindi ciò che all’interno di un campo operativo è davvero *pertinente e prioritario* pro-porre, pro-muovere:

PERTINENTE	PRIORITARIO
<p>È pertinente tutto ciò che, sulla base di uno specifico bisogno (o desiderio, finalità, obiettivo), risulta essere normalmente utile per la soddisfazione e/o la realizzazione di quel bisogno.</p> <p>Esempi sintetici La fame, come bisogno primario, richiede prioritariamente ogni tipo di cibo che in qualche modo permetta di soddisfarla.</p> <p>Un giovane che vuole studiare chitarra per poter accompagnare il suo canto, vede come pertinente l'apprendimento pratico di accordi da utilizzare sul piano ritmico, cosa che potrebbe non esser pertinente qualora volesse studiare la chitarra come solista.</p> <p>Se un giovane ha il desiderio-bisogno di mettersi a disegnare o a dipingere, riterrà sicuramente più pertinente rimediare colori, pennelli, fogli, copie di disegni o di quadri, piuttosto che mettersi a lavorare sui modi di incorniciare un disegno o una pittura.</p>	<p>È prioritario, fra tutte le pertinenze individuate come possibili o utili, quel fare, quel sapere o quella cosa che, prima di altre, permette il soddisfacimento del bisogno manifestato.</p> <p>Esempi sintetici La fame, per essere appagata, troverà più pertinente un piatto di spaghetti, o una bistecca piuttosto che una caramella, o una merendina.</p> <p>Un giovane che desidera fare chitarra per accompagnare la sua voce cantante, riterrà più prioritario studiare le diteggiature degli accordi piuttosto che studiare le scale che, al contrario, potrebbero essere ritenute più pertinenti per un chitarrista solista.</p> <p>Se un giovane ha voglia di disegnare o di dipingere, riterrà prioritario prendere subito un pennarello o un pennello e mettersi all'opera, e lo farà ben prima di mettersi a studiare la prospettiva o la sezione aurea.</p>

Quindi, quanto la nostra *credenza condivisa* è disposta a riconoscere, all'interno di un determinato progetto, ciò che va selezionato come pertinente e ciò che va individuato e proposto come un insieme di atti e condotte prioritarie?

EDUCARE E INSEGNARE

Inoltre, questa *credenza giustificata* permetterà di chiarire, al gruppo che la *con-divide*, due modalità operative non di poco conto all'interno del contesto formativo: quale modo di intervenire nella **Relazione Educativa** e cioè: come “contattare” gli altri, secondo condotte tipiche dell'**Educare** e/o tipiche dell'**Insegnare**?

Dico questo perché, a un'analisi reale e più approfondita di questi due termini, si può notare subito che ci troviamo di fronte a **due stili relazionali e formativi** completamente diversi. Due modi di intervenire e di considerare l'altro (alunno, studente), che possono andare ad inficiare la riuscita qualitativa e quantitativa stessa del progetto, poiché si possono scontrare due *incompatibili credenze* anche se giustificate sul piano metodologico:

EDUCARE	INSEGNARE
<p><i>Educĕre:</i> <i>estrarre</i> <i>tirar fuori</i></p>	<p><i>Insignĕre:</i> <i>segnar,</i> <i>far segni addosso</i></p>

<p><i>far sbocciare</i> <i>allevare</i> <i>ecc.</i></p> <p>E quindi significa ritenere che l'altro sia portatore di semi, di competenze, di vissuti, di sapere, di saper fare e di saper essere, e quindi di capacità interpretanti utili alla sua stessa evoluzione come persona intesa come soggetto mente-corpo, <i>Mindful body</i>.</p>	<p><i>imprimere</i> <i>fissare</i> <i>ecc.</i></p> <p>E quindi significa ritenere che l'altro debba essere "caricato" di segni poiché ne risulta mancante, e dunque non valorizzato come portatore di... E i segni da imprimere vengono decisi da chi li fa (insegnante) e non da chi li deve ricevere. E così, i segni ricevuti non obbligatoriamente sono quelli che si desiderava o si aveva bisogno di ricevere.</p>
--	--

Quindi, quanto la nostra *credenza condivisa* è disposta a operare in termini di educazione e/o di insegnamento, e perché?

STRATEGIE E TATTICHE

Un altro importante aspetto di carattere metodologico e psicopedagogico, sul quale la condivisione di una *credenza giustificata* può far meglio riflettere e quindi aiutare a determinare il modo in cui il gruppo di "credenti" possano immaginare le diverse forme dell'*ap-prendere* e del *com-prendere*.

In altri termini, i bambini e i giovani (e le persone in generale) come giungono a fare quello che fanno e a sapere quello che sanno? Attraverso comportamenti *strategici*, cioè predeterminati e anticipatamente programmati, oppure attraverso comportamenti dettati o connessi al contesto, all'occasione, al bisogno momentaneo e dunque *tattici*?

E quindi chiaro che l'operatività strategica si diversifica da quella tattica come mostra la tabella:

STRATEGIA	TATTICA
<p>Forma o modalità dell'apprendere e del comprendere strutturata secondo modelli strategici, predeterminati a tavolino, organizzati in disciplina, condensati all'interno di credenze che danno vita ad un metodo non spontaneo ma preconstituito. La strategia non valuta il presente ma ipotizza il futuro e quindi si avvale e si esalta nei tempi lunghi. La strategia è quindi più in sintonia con l'insegnamento.</p>	<p>Modi di agire e di re-agire in rapporto ad un evento, fatto, occasione, situazione. Condotta non uniformabile a tutti i contesti e a tutte le capacità umane, ma espressamente mirata su quel determinato contesto e su quelle specifiche capacità umane (pratiche e/o teoriche) richieste da quella specifica attività. La tattica valuta quel presente e si avvale di tempi brevi. La tattica è quindi più in sintonia con l'educazione.</p>

Non sarà certo un caso che Seneca nel testo *La brevità della vita*, ci dichiara che:

...i tempi lunghi sono il peggior modo di sciupare la vita: ci fanno buttare via i giorni man mano disponibili e ci sottraggono il presente, promettendoci il futuro. L'aspettare è il peggiore ostacolo al vivere, perché è condizionato dal domani e perde l'oggi.

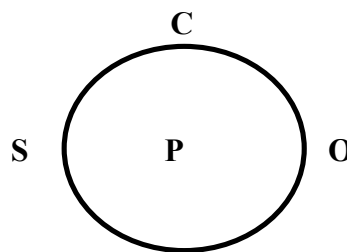
E noi, nel nostro progetto formativo, quanto saremo disposti a trattare i vari apprendimenti artistici, in forma di strategia e/o in forma di tattiche?

E tenendo pure conte delle poche ore di lavoro che avremo, quanto spazio sarà bene dare alla formazione strategica e quanto invece alla formazione tattica?

SOGGETTI, OBIETTIVI, CAMPI E PERCORSI

Se la *credenza* alla quale ci affidiamo, nasce anche da un'attenta osservazione dei comportamenti umani quotidiani e artistici, primari e secondari, non si può far a meno di vedere emergere una ricca serie di applicazioni *tattiche* pure nelle occasioni di apprendimento e di studio (senza mai dimenticare i concetti di *riuso*, *riciclaggio*, *remake*, applicati pure nel mondo dell'arte come il *ready-made*, la *junk-art*, le *cover*, gli *arrangiamenti*, il *collage*, ecc.).

Da queste **condotte tattiche** che a volte toccano pure interessanti aspetti dell'azione creativa, si può dedurre una formula che il semiologo della musica Gino Stefani espone con questo schema¹³:



Dove **S** è il soggetto (o i soggetti coinvolti in un percorso di apprendimento), **O** è l'obiettivo (o l'intento, lo scopo, il fine, la meta), **C** è il campo d'azione (il territorio pratico e/o teorico all'interno del quale attivarsi per raggiungere l'O prefisso) e **P** è il percorso o i percorsi utili selezionati all'interno di **C** per ottenere al meglio **O**.

Sulla base di questo schema, è possibile fare una considerazione molto elementare per quanto profonda: ogni obiettivo **O**, ha bisogno del suo specifico campo **C** e dei suoi altrettanto specifici percorsi **P** per soddisfare il soggetto **S**. E che **P**, in questo schema risulta essere la **funzione** di **S**, **C**, **O**.

Ma fra le nostre tante esperienze vissute e acquisite attraverso gli studi fatti all'interno della nostra cultura artistica occidentale, non possiamo fare a meno di notare che ancora oggi l'applicazione del percorso **P** (prassi, attività, operatività, lavoro) è proposto completamente **estratto** e **astratto** da **C**, **S**, **O**.

Un esempio fra tanti? Ancora oggi se si vuole studiare pianoforte secondo le culture musicali colte, vedremo esaltare tutta una serie di percorsi (**P**) già obbligati, precostituiti, che non mostrano evidenti relazioni con le qualità, i bisogni o gli obiettivi (**O**) di musica che ogni singolo soggetto (**S**) vorrebbe o desidererebbe soddisfare. Questo è tanto vero che tutti i soggetti **S** saranno costretti a fare gli stessi percorsi **P**, determinati da una didattica operante secondo il disumano concetto che le **prassi P** sarebbero **autonome** dai Soggetti, dal Campo e dagli Obiettivi).

Quindi, ecco che il **P**, secondo queste credenze tecnico-formative, non sarebbe più visto come la funzione intrinseca di **S**, **C**, **O** e allora, di conseguenza, si porrebbe al di fuori di una visione umana dell'educazione, quanto dello studio e della formazione.

Il capitolo all'interno del quale sono presenti queste considerazioni di G. Stefani, ha questo titolo, *Ricerca, scienza, tecnica*, e quindi se io ora propongo queste riflessioni applicate a esperienze, diciamo, più pratiche e operative, più vicine ad una visione tattica del fare, è bene sapere che possono toccare aspetti ben più ampi, credenze che possono problematizzare i concetti stessi di

¹³ Stefani G., *Musica con coscienza*, Paoline, Cinisello Balsamo, 1989.

ricerca, scienza e tecnica, quindi ben più alti del nostro compito di formatori a tempo determinato per uno specifico progetto.

In merito a ciò credo che possa essere interessante leggere le ultime righe che Stefani scrive al termine del primo paragrafo di questo capitolo:

Propongo di considerare la Ricerca come un percorso conoscitivo-operativo di un soggetto umano, in un dato campo, con determinati obiettivi (come qualunque altro modo di lavorare degli uomini). Osservo che la sua realizzazione ottimale dipende direttamente dalla congruenza tra le quattro componenti descritte. Pongo questo modello al centro, come nucleo primario costitutivo, della Scienza e della Tecnica e concludo: la Scienza, la Tecnica, è sempre relativa ai soggetti, campi, obiettivi. Dunque non è assoluta, una, unica, ma plurale. Non è autonoma, ma dipendente, condizionata, orientata. Non è neutra, obiettiva, al disopra delle parti, ma riflette la posizione di chi la fa o gestisce.¹⁴

Ora, senza voler pretendere di far entrare il nostro progetto all'interno dei concetti di Scienza, Tecnica e Ricerca, credo che almeno il nostro primario compito debba essere quello di far sì che tutto ciò che potremmo fare e dire ai docenti coinvolti e, di conseguenza ai loro alunni e studenti, sia realizzato all'interno di un *saper essere* che veda una forte integrazione fra i Soggetti (compresi noi stessi) gli Obiettivi, il Campo e i Percorsi. Non certamente per assolvere ad una coerenza scientifica, ma soprattutto perché la conquista di una *cittadinanza armonica e positiva* è inevitabilmente frutto anche e soprattutto di una reale *coerenza umana*.

IL PROBLEMA OPERA-MODELLO

Nelle esperienze umane sociali, possiamo intravedere la presenza di un rapporto problematico esistente fra il concetto di **opera umana** e di **modello sociale** in musica (come nelle altre arti in genere e nella quotidianità).

Il concetto di opera è primariamente il risultato di un'elaborazione (pratica e mentale) che ogni persona può, a vari livelli e difficoltà, realizzare in libertà, in forma spontanea tanto sul piano materiale quanto su quello cosiddetto fantastico-creativo.

Quindi circoscriverei questo mio concetto di *opera in musica* con un'espressione molto comune, che potrebbe essere così esplicitata: **ciò che può fare in musica ogni singola persona a livello materiale e/o mentale.**

È chiaro quindi che questo concetto di *opera* così interpretato, non ha nulla a che vedere con il termine di *Opera musicale* (lirica, sinfonica, rock, ecc.) come siamo soliti definirla all'interno di un determinato contesto storico e/o sociale.

Questa nostra idea di *opera* è frutto di un fare che maggiormente si affida al concetto spontaneo-creativo umano e quindi, piuttosto che affidarsi al **principio della realtà** socioculturale, preferisce fare affidamento più o meno esplicito al **principio di piacere**. Infatti è nella forte personalizzazione e visione del mondo che il singolo individuo mette in *opera* il suo prodotto mentale e/o materiale. Prodotto che nasce, appunto, da criteri intimamente legati alla sua specifica identità, come ci conferma anche il biologo Henri Laborit:

¹⁴ Idem, op. cit. p. 93-94.

*L'artista preferiva la sua opera al modello imposto dalla realtà. La cosa più interessante dell'opera è che varia da uomo a uomo, secondo la sua memoria, la sua storia, e una stessa parola nasconde una creazione immaginaria diversa per ogni cervello immaginante...*¹⁵

Con questa definizione di *opera* umana e musicale, ci troviamo davanti all'uomo come persona che preferisce affidarsi a un'interpretazione e/o messa in scena del mondo molto **identitaria**, molto **biografica**, legata cioè più al **bisogno-desiderio di esaltare la propria personale esistenza** più o meno connessa al bisogno di esistere degli altri.

Il concetto di modello, al contrario, assume la figura teorica e/o materiale di un oggetto mirato a fornire un conveniente schema fatto di punti di riferimento, per giungere alla sua stessa riproduzione o alla sua imitazione.

Infatti si è soliti sentir parlare di *modelli* sociali e culturali, artistici, matematici, teorici, ecc., i quali molto spesso trattano di **prototipi** teorici destinati a fornire elementi di studio e di riferimento necessari per l'avviamento della produzione o della **ri-creazione** di prodotti comuni e/o artistici riconosciuti dal sistema sociale di riferimento.

In musica il concetto di *modello* assumerebbe quindi la forma teorica di un ipotetico evento frutto di un linguaggio più o meno costituito e riconosciuto come basilare, utile ai fini di una invenzione che, sul piano storico-sociale, sarebbe in grado di conferire ad un prodotto musicale particolari qualità estetiche riconosciute, e quindi condivise da un consistente gruppo sociale che attribuisce al *modello* stesso evidenti qualità informative e formative.

In questo caso, il concetto di *modello* musicale ora esplicitato, proprio perché riconosciuto e condiviso sul piano sociale, appare a tutti noi molto più in sintonia con il principio di realtà musicale di una determinata cultura, piuttosto che col principio di piacere di ogni singolo soggetto o piccola comunità-personalità.

Una simile opposizione la troviamo anche nella moda, dove molto spesso capita che il *modello standard* di un abito non sia consono alla tipologia fisica di chi dovrebbe poi indossarlo: ecco perché molto spesso capita di dover adattare il *modello* di abito a ogni singolo soggetto portatore di una altrettanto singola struttura fisica, da intendersi, quest'ultima, al contrario, come un'*opera*.

Questo rapporto fra *opera* e *modello* ci permette di individuare la presenza di un problema che, in vari modi, potrebbe indurre gli studenti (e le persone in generale) verso **vissuti patologici** più o meno gravi.

Il bisogno di esprimersi in musica è, per ogni persona, una manifestazione primaria connessa, come già detto, alla promozione e all'esaltazione di *pulsioni di piacere*, positive, mirate cioè al benessere della persona sia nel suo vissuto individuale che sociale.

Con questo tema possiamo comprendere quanto, il rapporto musicale fra **opera-persona** e **modello-società**, possa evidenziare non pochi contrasti e altrettanto limitate gratificazioni all'interno del vissuto socio-culturale di ogni singolo soggetto. Infatti l'individuo, come persona impregnata dalla sua autonomia, espressa in termini di *opera* musicale, può molto spesso trovare discredito e ben poche riconoscenze e soddisfazioni come persona-musicale che, in vari modi, si manifesta e si confronta all'interno di una realtà strutturata sulla base di un *modello* musicale riconosciuto nel sociale, ben più dell'*opera* personale musicale di ogni singolo individuo.

¹⁵ Laborit, H., *Elogio alla fuga*, Mondadori, Milano 1982, p. 26-27.

Il **sentirsi fuori dai giochi musicali** perché questi non aderiscono al *modello*, il non essere riconosciuti come soggetti musicali che applicano le regole definite dal *modello* ufficiale, vivere quindi la propria *opera* musicale come una manifestazione extra-sociale, può facilmente indurre la persona a definirsi un **homeless musicale**, un soggetto che sul piano musicale si comporta fuori dai confini accettati e riconosciuti dai dogmi socioculturali.

In questo caso sarebbe la stessa società musicale, che con il suo **modello dominante di musica**, indurrebbe la persona a definirsi *fuori* dalla musica, soggetto al quale non competerebbe più quella dote (naturale, biologica, istintiva, ecc.) di manifestarsi in musica attraverso le sue personali *opere*.

Questa opposizione fra *opera* e *modello* può certo coinvolgere anche i contesti musico-terapeutici, all'interno dei quali il rischio potrebbe farsi ancor più grave dal momento che ogni paziente, ben più di ogni persona normodotata, non può far altro che manifestare la sua musicalità in forma di *opere* ancor più personalizzate, intime, misurate sulla forte base dei suoi bisogni, delle sue esigenze e capacità, sui suoi principi di piacere e di benessere che ben pochi legami potrebbero avere con il *modello* di musica al quale fa riferimento la sua stessa società di appartenenza.

Se il concetto di *opera* lo collochiamo all'interno delle azioni umane gratificanti, possiamo meglio comprenderne i suoi eventuali effetti patologici nel momento in cui una qualsiasi *opera musicale* individuale non potesse trovare soddisfazioni sul piano sociale. Ecco che dice in proposito il già citato H. Laborit:

*...tutto ciò che si oppone a una azione gratificante, quella che soddisfa il bisogno innato o acquisito, scatena una reazione endocrino-simpatica pregiudizievole, se prolungata, al funzionamento degli organi periferici. Provoca il senso di angoscia e dà origine ad affezioni dette "psicosomatiche".*¹⁶

È sulla base di queste considerazioni che la pedagogia, l'educazione e la didattica dovrebbero saper individuare con attenzione ciò che può e dovrebbe essere *opera* della singola persona e ciò che invece è *modello* musicale sociale, cercando di interpretare con ponderatezza l'*opera*, sapendola soprattutto valorizzare come **condotta finalizzata alla gratificazione della persona**, poiché è **solo attraverso la manifestazione dell'opera** che può rendersi possibile la comprensione dei tratti più salienti ed originari di ogni singolo alunno o studente, di ogni singola persona, giovane o vecchia che sia.

Ecco quindi un aspetto che si potrebbe umanamente condividere all'interno del nostro progetto ideale: fare in modo che tutte le prassi siano mirate alla gratificazione del maggior numero di soggetti coinvolti: alunni, studenti, docenti e noi stessi.

E dunque, quanto siamo disposti a predisporre la nostra mente-corpo ad assumersi la responsabilità di un *saper essere* e di *saper far fare* che invece di mortificare abbia tutta la credenza, l'energia e quindi la dote di gratificare, di creare quindi benessere?

In breve: siamo disposti a vestire i panni di formatori che hanno tutto il desiderio e l'interesse di permettere ai docenti e ai loro alunni di dar forma alla loro reale possibilità di produrre espressioni e manifestazioni artistiche direttamente e strettamente connesse alla idea di *opera*?

¹⁶ Idem, p. 21.

LA FORMAZIONE FACILITANTE

Dal precedente concetto di *opera umana* intesa come possibilità tendente a gratificare la persona, e dopo tutte le altre considerazioni fatte, credo che sia un dovere far emergere la figura del formatore, dell'educatore come soggetto in grado di dar vita a una **relazione educativa facilitante**.

Sì, il compito di un educatore non può che essere quello del facilitatore, se crede nella possibilità di promuovere l'artisticità presente nell'umano.

E allora, perché non lasciarci colpire dagli stimoli di uno dei più grandi maestri di formazione e di facilitazione della pedagogia italiana, e cioè da Gianni Rodari che amava personalmente definirsi un *fabbricante di giocattoli*¹⁷.

Sì, un fabbricante di giocattoli montati su con parole, versi, filastrocche, racconti e favolette.

Questo autore, nei suoi interventi e nei suoi scritti era solito dire: **Vale la pena che il bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo?** E forse questa è la ragione per la quale in tutta la sua opera è attiva una vera e propria fucina ri-crea-attiva:

*Noi leggevamo un giorno per diletto,
noi leggevamo un giorno sul diretto,
soli eravamo e senza alcun sospetto,
sordi eravamo e senza alcun cornetto,
stolti eravamo e senza alcun concetto,
saliti a Teramo senza biglietto,
senza burro né strutto,
né pancetta né prosciutto...*¹⁸

In questo suo *saper fare* semplice, in questi suoi esempi o *campioni di lavoro*, in fondo in fondo, Rodari ci offriva con tanta chiarezza sempre la *materia prima* con la quale ci stimolava, per poi invitarci subito a **ri-ciclare**, a **ri-fare**, a **ri-creare** il mondo con fantasia, e non aveva certamente torto quando scriveva che:

*Nel giudicare i testi infantili, purtroppo, la scuola rivolge la sua attenzione prevalentemente al livello ortografico-grammaticale-sintattico, che non tocca nemmeno il livello più propriamente <<linguistico>>, oltre a trascurare il complesso mondo dei contenuti. Il fatto è che nella scuola si leggono i testi per giudicarli e classificarli, non per capirli. Il setaccio della <<correttezza>> trattiene i ciottoli, lasciando passare l'oro...*¹⁹

E la ragione per la quale quell'*oro* non scorre ancora con tanto impeto nelle classi di ogni ordine scolastico, dipende proprio dalla **mancanza di umanità facilitante**, cioè di educatori in grado di vestire i panni dei "minatori", di persone predisposte alla ricerca di esempi di **conoscenza vivace**, **avvincente**, **carica di emozioni positive**, come sosteneva anche il neuropsichiatra Franco Fornari quando diceva:

¹⁷ Rodari G., *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino p. 3.

¹⁸ Frammento di una filastrocca di Rodari tratta dalla rivista *Caffè* di Giambattista Vicari.

¹⁹ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1993, p. 137.

... la vita vale per le emozioni positive che suscita. E le emozioni positive derivano dal coltivare ciò che si ama, in un modo eccellente. Trovare oggetti d'amore da coltivare ha più importanza che non l'acquisizione del potere.²⁰

Ma oltre alla dimensione emotiva del sapere, saper fare, saper far fare c'è un aspetto del saper essere che nei **veri ricercatori d'oro umano** non è mai mancato, come in Gianni Rodari e in tanti altri che hanno sempre fatto emergere nelle loro opere e nella loro attività: **il saper essere nella Hilaritas**:

... vale a dire quell'emozione in cui si mescolavano eccitazione intellettuale e puro piacere estetico, suscitati da un bel tratto d'arguzia. Ed è proprio questa hilaritas che Agostino offriva al suo uditorio...²¹

E noi quale scelta facciamo come formatori educatori facilitatori: ci lasciamo prendere da un insegnare carico di correttezza ortografico-grammaticale-sintattica o ci vestiamo da “minatori” alla ricerca di un **oro carico di umana vivacità**, di esempi di vita pratica, di tattiche facilitanti, di oggetti d'amore carichi pure di *hilaritas* agostiniana?

N.B.: Ricordiamo che la bibliografia essenziale di questo saggio si troverà al termine della seconda parte che verrà pubblicata prossimamente.

²⁰ Da un'intervista di Gianni Minoli a Franco Fornari, presente in AAVV., *La vicenda uomo tra coscienza e computer*, Cittadella editrice, Assisi 1985, p.38.

²¹ Frase di Peter Brown, tratta dal suo testo dedicato a Agostino d'Ippona (Einaudi, 1971) citato in Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1997, p. 192.