



RIVISTA MUSICASCUOLA
CENTRO STUDI "ARS NOVA"
NICOLA MILANO EDITORE
CIDI-FIRENZE

CONVEGNO NAZIONALE

MUSIC/A/SCUOLA DUE

sensorialità e immaginazione
nell'educazione musicale per la scuola di base

27.28.29 OTTOBRE 1988

CERTALDO

Palazzo Pretorio

Centro Studi Ars Nova - Musicascuola
Via Garibaldi 33, 50052 CERTALDO (Firenze) - tel. 0571/664522

Una nuova occasione per azioni, riflessioni, suggestioni, proposte, esperimenti su rapporti, analogie, intrecci, scambi tra realtà e fantasia, SOGNI E SENSI, PENSIERO E IMMAGINAZIONE IN MUSICA. Sulle melodie di MUSIC/A/SCUOLA UNO, verranno elaborati contrappunti, fughe, armonie nuove, utilizzando linguaggi formali e non, con il contributo di artisti e artigiani del pensiero, della parola e dell'azione.

PROGRAMMA

	GIOVEDÌ 27 ottobre	VENERDÌ 28 ottobre	SABATO 29 ottobre
9,00-11,30	PARLANDO DI...		
	MUSICA, SOGNI E SENSI con: Mario Baroni Matteo Lorenzetti Mario Piatti Dibattito	MUSICA, REALTÀ E FANTASIA con: Ada Fonzi Ermanno Mammarella Johanna Tafuri Dibattito	MUSICA, PENSIERO E IMMAGINAZIONE con: Pinin Carpi Alberto Munari Giorgio Gaslini Dibattito
11,30-13,00	INCONTRANDO ARTISTI E ARTIGIANI IN...		
15,00-19,00	BANCARELLE BOTTEGHE ALLESTIMENTI	(strumenti, sussidi, souvenirs, documentazioni, video, posters, ...) Tutti coloro che intendono presentare propri materiali possono fare richiesta alla rivista per l'assegnazione di una «bancarella», cioè di uno spazio apposito attrezzato. La redazione di MUSICASCUOLA si riserva di comunicare l'avvenuta accettazione o meno della domanda. Verranno prese in considerazione solo le domande pervenute entro il 10 settembre '88. (atti unici, dimostrazioni, esperimenti, giochi, ecc. sul tema del convegno) Condurranno le «Botteghe» esperti ed animatori invitati da MUSICASCUOLA. (Spazi sinestesici, design sonoro, percorsi sensoriali) A cura di MUSICASCUOLA	
17,30-19,30	OCCHI E ORECCHI SU...		
	IL MONDO POPOLARE Filmati, ascolti, ..., a cura di P. Arcangeli IL MONDO PICCOLO a cura di F. Tamburini Verso i nuovi «Orientamenti» della scuola dell'infanzia		

Mario Piatti

PIAGET E LE ALI DELL'ELEFANTE

Considerazioni sparse su sensorialità e immaginazione

Premessa

Il tema generale del Convegno che iniziamo stamattina, come tutti sanno, è: «Sensorialità e immaginazione nell'educazione musicale per la scuola di base». L'intento di noi di MUSICASCUOLA, che abbiamo pensato tale tema, o meglio, la nostra speranza, è che le relazioni e le attività pratiche previste ci aiutino a penetrare in questa tematica per cogliere sensi e significati utili al nostro agire educativo. Considero il mio intervento una specie di battistrada; pertanto nella mia relazione cercherò di intrecciare il tema generale con quello specifico di questa giornata che è "Musica, sogni e sensi».

Le ali dell'elefante

Inizio con la citazione di un passo di B. Bettelheim (cfr. Il mondo incantato - Uso, importanza e significati psicanalitici delle fiabe, Feltrinelli, Milano 1977, p. 119):

«Piaget riferisce che una bambina gli chiese di parlare delle ali di un elefante. Egli rispose che gli elefanti non volano. Al che la piccola insistette: "Ma sì che volano: io li ho visti". Piaget replicò che certo essa voleva scherzare. Questo esempio rivela i limiti delle fantasie di un bambino. Evidentemente la bambina era alle prese con un problema, e delle spiegazioni basate sui fatti non furono di nessun aiuto, perché non si rivolgevano a tale problema.

Se Piaget avesse avviato una conversazione sul luogo dove l'elefante era diretto in volo così di fretta, o sui pericoli da cui cercava di fuggire, i problemi con cui la bambina era alle prese avrebbero potuto venire alla luce, perché Piaget si sarebbe mostrato disposto ad accettare il suo metodo di approfondire il problema. Ma Piaget stava cercando di comprendere il funzionamento della mente di questa bambina sulla base dei propri schemi razionali, mentre la bambina cercava di comprendere il mondo secondo il proprio modo d'interpretarlo: attraverso l'elaborazione fantastica della realtà così come essa la vedeva. È questa la tragedia di tanta parte della "psicologia infantile": le sue conclusioni sono corrette e importanti, ma non giovano al bambino. Le scoperte in campo psicologico aiutano l'adulto a comprendere il bambino secondo i parametri dell'adulto. Ma questa comprensione adulta dei meccanismi della mente di un bambino allarga spesso il solco che li divide: i due sembrano osservare lo stesso fenomeno da punti di vista così diversi che ciascuno vede qualcosa di completamente diverso».

La critica che Bettelheim fa a Piaget è centrata sul fatto che Piaget era interessato a problemi diversi da quelli della bambina. Potremmo chiederci: i problemi ai quali noi vorremmo interessarvi, sono gli stessi sui quali è centrata la vostra attenzione? In altre parole: riusciremo a rispondere in modo adeguato alle motivazioni che vi hanno spinto a partecipare a questo incontro? Noi ce lo auguriamo, come ci auguriamo che MUSICASCUOLA possa stabilire un dialogo sempre più stretto e sempre più diretto.

Tra l'uno e il due

MUSIC/A/SCUOLA DUE intende ampliare alcune riflessioni, suggestioni, spunti già emersi in MUSIC/A/SCUOLA UNO. Chi ha partecipato lo scorso anno, o chi ha avuto

modo di leggere gli atti (cfr. MUSICASCUOLA suppl. n. 8), troverà facilmente questo filone di continuità, filone che è presente anche nel tentativo di intrecciare i linguaggi. È intenzione di MUSICASCUOLA continuare a costruire reti di comunicazione tra linguaggi formalizzati e non, tenendo conto di punti di vista teorici e pratici diversi e divergenti, cercando punti di ancoraggio per approdi didattici sempre più interessanti, relativizzando la stessa didattica proiettandola attraverso filtri di pensiero e di azione, che apparentemente, possono sembrare lontani da preoccupazioni scolastiche, ma che, a mio avviso, ci possono aiutare a innovare la nostra mentalità, la nostra cultura, le nostre tecniche pedagogiche.

Quando nel Comitato di Direzione abbiamo discusso su quali tematiche organizzare MUSIC/A/SCUOLA DUE, c'è stata qualche incertezza su «sensorialità e immaginazione» e sui temi specifici dei tre giorni: non tanto perché, così come sono formulati, possono dare l'impressione di genericità e quindi di vaghezza, di astrattezza e così via. La nostra preoccupazione era proprio all'inverso, in quanto riteniamo che questi temi suscitano tanti e tali problemi nel campo educativo, che non bastano certo tre mattinate per chiarirli o anche solo per fornire tracce orientative per la loro soluzione.

Il bambino e l'acqua sporca

Proponendo il tema della sensorialità e dell'immaginazione, articolato nei sottotemi delle tre giornate, c'è anche l'intento di introdurre, nel dibattito attuale sull'educazione musicale, maggiori elementi di richiamo al corpo e ai sensi, maggiore attenzione alle componenti fantastiche della vita mentale, più precisi approfondimenti in merito alle componenti emotive e inconsce della comunicazione e della relazione educativa. C'è stata e c'è forse troppa fretta nel liquidare l'immagine del bambino «tutto intuizione, fantasia e affettività» insita, si dice, nei programmi del '55 per la scuola elementare. Basterebbe forse togliere quel «tutto» per trovare il necessario e indispensabile equilibrio. Altrimenti, ancora una volta, c'è il rischio di buttar via il bambino con l'acqua sporca. Queste considerazioni possono sembrare un andare contro corrente, in un momento in cui, per dare dignità di «disciplina» alla musica, si insiste sugli aspetti cognitivi e razionali della conoscenza e dell'esperienza musicale, nel momento in cui termini come gusto, estetica, arte, sembrano banditi dal linguaggio della didattica e della pedagogia. Ma qui il discorso ci porterebbe lontano dal tema specifico di oggi, sul quale invece vorrei soffermarmi con qualche breve considerazione che mi auguro possa interagire con ciò che diranno Lorenzetti e Baroni.

Nel riflettere sul tema del convegno mi sono venute in mente una serie di contrapposizioni, o meglio, di relazioni, di rapporti, di interazioni, che possiamo enunciare con dei binomi: natura/cultura, oggettivo/soggettivo, realtà/rappresentazione, storia/utopia. Vediamoli uno per uno.

Natura/cultura

Dalla lettura di studi etnologici e antropologici ho ricavato la convinzione che l'immaginario e l'immaginazione hanno avuto, in tutte le culture, un ruolo fondamentale. Anzi, in certi casi, l'immaginario e l'immaginazione hanno fondato e fondano pratiche terapeutiche, concezioni filosofiche, credi religiosi, progetti formativi, consuetudini e anche ipotesi scientifiche. Ancora oggi, immaginario e immaginazione, in determinate culture, hanno un ruolo fondamentale per la vita del gruppo, della società, del popolo, come testimoniano anche le ricerche sull'immaginario collettivo alimentato dai mass media.

Possiamo allora ritenere che immaginario e immaginazione possano costituire un articolato campo di interesse per teorie e pratiche relative all'educazione musicale. È

ciò che in parte verificheremo in queste tre giornate. Ora invece vorrei soffermarmi brevemente sul rapporto tra natura e cultura, tra innato e acquisito, tra spontaneo e indotto, tra caso e previsione (l'elenco potrebbe continuare). Non è certo mia intenzione sollevare questioni filosofiche o epistemologiche, questioni che comunque, in modo più o meno consapevole, giustificano e sostengono metodi e contenuti delle varie didattiche dell'educazione musicale. Richiamo l'attenzione su un aspetto apparentemente marginale.

Lo scorso anno si è un po' discusso su linguaggi formalizzati e non. Io credo che sia importante, in certi contesti, riuscire a formalizzare un po' di più i linguaggi relativi alle teorie dell'educazione musicale. Sia ben chiaro: non sono un patito dei linguaggi superformalizzati, a senso unico. Mi piacciono molto anche le metafore. È certo però che, in determinati contesti di discorso, l'uso di un termine piuttosto che di un altro può sottintendere o dare adito a «immaginazioni» e a scelte operative molto diverse. Per fare un esempio mi servo di uno scritto recente di Johannella Tafuri (ho scelto lei in quanto sapevo che sarebbe stata presente, quindi potremo eventualmente discutere insieme su questo punto).

Nella sua interessante antologia su *Didattica della musica e percezione musicale* (Zanichelli 1988), introducendo alcune «Osservazioni didattiche» relative alle «Prime esperienze con i bambini», Tafuri afferma: «Il bambino è produttore prima che imitatore di suoni. Ecco una prima riflessione che ci porta a superare definitivamente la tesi che la produzione musicale sia un'attività più difficile delle altre, da affrontare tardi, dopo "aver insegnato ai bambini a cantare" (i canti fatti dagli adulti, naturalmente). Si tratta invece di prendere atto della carica esplorativa e produttiva, dell'interesse per il gioco sonoro che il bambino possiede *naturalmente* (corsivo mio) e di agevolare tutto ciò. Come? Fornendo occasioni e materiali ecc. ecc.» (p. 23).

È quel «naturalmente» che non mi convince.

L'innatismo rientra dalla finestra, quando poche pagine prima era stato cacciato dalla porta con l'affermazione «La percezione non si sviluppa a contatto di materiali neutri, ma di materiali culturali che in un certo senso la condizionano in una direzione anziché un'altra» (p. 10). Un'altra considerazione: se il bambino è prima produttore che imitatore non si capisce come mai si insista tanto sul rapporto percezione-imitazione/riproduzione. Evidentemente, come osserva giustamente Tafuri, «la formazione e l'interesse musicale dei ricercatori risente pesantemente di un certo tipo di sistema e cultura musicale» (p. 9). Ho usato il termine «giustamente» in riferimento ai miei quadri concettuali, ai miei presupposti. Uno di questi presupposti, convalidato dai miei studi e dalle letture nel campo socio-antropologico, è quello che la formazione del nostro pensiero e delle nostre capacità intellettive è *globalmente* determinata dalle condizioni del nostro ambiente.

Detto così sembra una cosa scontata. In realtà, se noi andiamo a verificare la pratica didattica, la pratica educativa, le metodologie formative della scuola di oggi, vediamo come molto spesso questo principio non venga preso in considerazione. Del resto, basta analizzare i libri di testo, che sembrano eterni (anche i libri «nuovi», quelli, per intenderci, con la data 1988), dove la cultura, e la cultura musicale di oggi è quasi del tutto assente. Dovremmo forse accettare con maggior convinzione i suggerimenti delle ricerche e degli studi etnologici e antropologici, inventando metodi e tecniche che tengano veramente conto dei principi del relativismo culturale.

Oggettivo/soggettivo

Nella cultura contemporanea è ritenuto culturalmente significativo ciò che ha l'etichetta di oggettivo, mentre il soggettivo (le proprie fantasie, le proprie immaginazioni) dal punto di vista culturale ed educativo non interessa a nessuno. Quante volte genitori e insegnanti dicono al bambino: «non fantasticare», «sveglia!

non sognare a occhi aperti», «stai con i piedi per terra», «guarda in faccia la realtà» e così via. Viene cioè tagliato fuori da ciò che è ritenuto importante sul piano sociale e collettivo tutto ciò che fa parte del proprio intimo, della propria soggettività, e quindi anche il prodotto di una attività immaginativa «incontrollata» quale è il sogno.

Non sempre è stato così, anche nella nostra cultura occidentale. Ancora oggi, poi, in molte culture, la fantasia, il sogno, le visioni hanno un posto e un ruolo rilevante nelle relazioni interpersonali e anche nelle decisioni di carattere collettivo e sociale. (Anche qui è d'obbligo il rimando alle ricerche di carattere antropologico).

Tornando comunque al rapporto tra soggettivo e oggettivo, mi pare essenziale ricordare che se da un lato le risposte agli stimoli sensoriali sono soggettive, dall'altro però sono comunque orientate culturalmente, cioè noi facciamo una lettura «culturale» di ciò che «naturalmente» percepiamo. Mi chiedo se nell'educazione musicale scolastica questo aspetto è sufficientemente preso in considerazione, con particolare riferimento ai diversi modi, alle diverse griglie di «lettura», meglio sarebbe dire di «ascolto», che ciascuno di noi utilizza per la decodifica del percepito. Il sistema che i bambini e i ragazzi usano per decodificare, analiticamente o globalmente, gli elementi della realtà sonora, è certamente diverso dal nostro, sia in merito agli aspetti «fisici» del materiale sonoro, sia in merito agli aspetti «simbolici» (un esempio di queste diversità ci è stato fornito dalla ricerca di Baroni e di Nanni di cui si è parlato anche sul n. 6 di «MUSICASCUOLA» dicembre 87). In che modo, allora, una didattica della musica per la scuola di base deve tener conto *seriamente* di questo? In che modo l'adulto può e deve mettersi nei panni dei bambini e dei ragazzi per cercare di capire come loro percepiscono, ascoltano, elaborano i dati sensoriali? È dura a morire la tentazione di partire da una teoria musicale, da concezioni e tecniche didattiche ritenute ormai «funzionanti», e di adeguare a queste le motivazioni, le aspettative, le fantasie, i ritmi di apprendimento, gli interessi dei bambini e dei ragazzi. Come pure è dura a morire la convinzione di considerare comunque valide, per l'agire didattico, considerazioni e teorie elaborate sulla base di ricerche compiute in laboratori asettici e supercontrollati.

È solo una ipotesi quella che faccio: ma forse i sogni dei bambini e le immaginazioni dei preadolescenti potrebbero essere un buon punto di partenza per progetti educativi innovativi sul piano dei contenuti e delle procedure didattiche.

Alcune linee orientative in questo senso credo ci verranno poi indicate da Lorenzetti.

Realtà/rappresentazione

Questo binomio mi serve per introdurre qualche considerazione sul rapporto sogno-musica.

Talvolta noi diciamo: «questa musica mi fa sognare ... », Si dice che nel sogno c'è una estraniamento del sé, della nostra coscienza. Quando ascoltiamo musica in un certo modo succede la stessa cosa. Si dice poi che la verbalizzazione del sogno non dice esattamente cos'è il sogno. La parola non è capace di dire «tutto» del sogno. La ricerca psicoanalitica ci testimonia la realtà di questo fatto. Ma non è quello che succede anche quando noi «parliamo» della/sulla musica? Non voglio certo contestare la validità e l'utilità di ricerche come quelle di Imberty (cf. il suo *Suoni Emozioni Significati - Per una semantica psicologica della musica*, CLUEB, Bologna 1986) sul rapporto tra interpretazione «verbale» e significati della musica, ricerche comunque non facili da utilizzare per una elaborazione conseguente di pratiche didattiche nella scuola di base. Credo però che, anche per la musica, la parola non è capace di dire «tutto». C'è quindi qualcosa che accomuna sogno e musica, ambedue intraducibili completamente con la parola, ambedue intrisi di elementi simbolici e rappresentativi, ricchi di ambiguità, di accenni, di rimandi, di ammiccamenti. In ambedue c'è un estraniarsi del soggetto dalle proprie certezze razionali, dalla propria capacità di

coscienza. Ma nello stesso tempo sogno e musica possono essere mezzi per una maggiore coscienza di sé e delle relazioni tra sé e gli altri, tra sé e il mondo. Questo avviene attraverso meccanismi di «rappresentazione», e quindi di pensiero simbolico. Sappiamo come il rapporto tra simbolo e realtà sia «convenzionale», «ambiguo», «non univoco», e così via. E forse è proprio per questo che ogni tentativo di «togliere i veli» al sogno e alla musica è destinato a fallire. Ci si può chiedere allora cosa deve fare la didattica per rispettare e valorizzare questa dimensione, questo «velamento», per arricchire e potenziare l'esperienza che i bambini e i ragazzi fanno di immersione nel mondo della musica.

Storia/utopia

Anche se questi due termini racchiudono contenuti vasti e complessi, in realtà le cose che voglio dire sono molto semplici. Io credo che l'immaginazione ci serve per rivivere esperienze passate, ma anche per ipotizzarne di nuove. Quindi immaginazione come procedimento di astrazione dai dati sensoriali, e come procedimento di ideazione partendo dagli stessi dati. È un collegamento, una osmosi continua che noi dobbiamo fare, e dobbiamo insegnare a fare, tra il nostro vissuto, il vissuto del nostro gruppo, il vissuto dell'umanità e il progetto personale e collettivo del futuro. Vivere la storia, più che studiarla. In tal senso si muovono anche le ultime ricerche nel campo della formazione del senso storico dei bambini e dei ragazzi. Partire dal presente per ideare e progettare il futuro. Questo è anche il senso di ogni progetto pedagogico, che si realizza attraverso percorsi formativi molteplici. Il percorso che passa attraverso la musica ha una sua specificità, che potremmo definire (con un termine un po' passato di moda e che comunque andrebbe rivisitato) di carattere estetico e artistico. Non è questa la sede per delineare le tracce che ci permettono di seguire questo percorso. Mi limito solo a una considerazione, che mi serve anche come conclusione: se da un lato c'è la tendenza a pensare alle arti come linguaggi, cioè come sistemi codificati almeno nelle regole di strutturazione dei materiali, dall'altro ci si può chiedere se non è proprio del processo di elaborazione artistica avventurarsi in territori sconosciuti, a intraprendere percorsi di pensiero, di azione di immaginazione non strettamente vincolati a norme prestabilite, percorsi che ci possono condurre verso le frontiere del sogno, dove forse non è così necessario distinguere il reale dall'immaginario, l'oggettivo dal soggettivo, la storia dall'utopia.

Da: "Speciale MUSIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA*, *Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna – Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

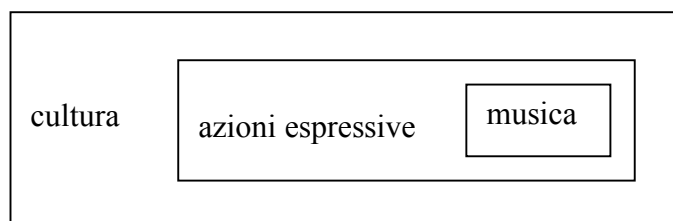
Mario Baroni

NEL LABIRINTO DELLA COMUNICAZIONE MUSICALE

Capire che cosa avviene nella nostra mente quando ascoltiamo musica è un problema estremamente complesso. Chi tenta di affrontarlo ha immediatamente la sensazione di trovarsi in un labirinto. E il titolo che è stato dato, penso provocatoriamente, a questo convegno non aiuta a uscire dal labirinto, anzi tende a ricacciarci nel suo fondo più oscuro, là dove si trovano i sogni e ci s'imbatte nelle parole ambigue. La mia relazione è stata pensata proprio per cercar di schivare, se e fin dove è possibile, questo tipo di provocazione. Anzi è nata per individuare una strada inversa rispetto a quella che conduce al fondo del labirinto. In altri termini, confesso che mi piacerebbe uscirne; o se non proprio uscirne, perché io credo che il fascino dell'ascolto musicale consista in buona parte nella sua natura labirintica che perciò va conservata, perlomeno cercare la strada che conduce all'uscita.

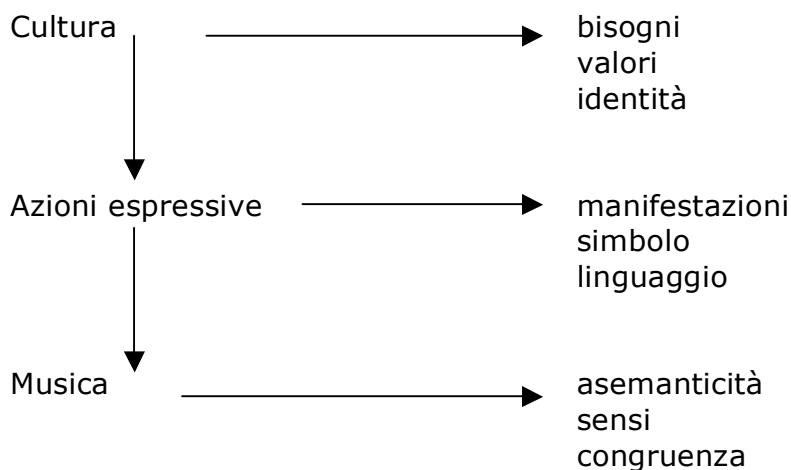
Per realizzare questo tentativo non percorrerò tutto intero l'itinerario: mi limiterò a individuare e discutere alcuni schemi d'orientamento, molto generali e forse un po' rozzi. È come dire che collocherò qua e là poche pietre miliari lungo il percorso, nel tentativo, o nell'illusione, di facilitare l'individuazione dell'uscita che vado cercando. Poche pietre in forma di parole. Più precisamente, di nove parole che tenterò di illustrare e definire nel corso della relazione. Nove termini che ho scelto come parole-chiave: un lessico minimo con il quale spero di aprire alcune porte di accesso ad altrettante stanze interessanti. Daremo solo un'occhiata al contenuto di queste stanze; non c'è tempo di fare di più. Ma cercheremo di individuare i percorsi che le collegano, di lasciare un filo d'Arianna fra l'una e l'altra.

Partiremo dal seguente schema:



Si tratta nientemeno che di una definizione di musica, una fra le tante che è possibile dare, ma che in questo caso ho scelto come quella che può meglio servire per sviluppare il mio discorso: la musica è definita in questo caso come un'azione, una sottospecie della categoria «azioni», e in particolare in quel tipo di azioni che, secondo una terminologia che poi chiariremo, vengono chiamate azioni «espressive». Le azioni espressive fanno parte a loro volta di un universo più ampio, quello della cultura, dal quale partiremo nella illustrazione del nostro lessico. Come si vede questa definizione iniziale è estremamente astratta, quasi «vuota» si potrebbe dire. Il mio intervento ha come scopo quello di riempirla e di renderla concreta.

Nel successivo schema i tre termini vengono riesposti in sequenza, uno dopo l'altro. Si perde qui una proprietà importante del grafico precedente che metteva in luce come la musica «appartenga» alla categoria delle azioni espressive, le quali a loro volta «fanno parte» del sistema della cultura. Si arricchisce tuttavia il dettaglio: ognuno dei tre termini si articola in parole-chiave che costituiscono appunto il nostro lessico.



In questa prima formulazione l'insieme dei termini appare francamente criptico, ma lo scopo delle pagine che seguono è appunto quello di illustrarli e, se possibile, di chiarirli.

1. Il quadro culturale

Bisogni

Alla radice di ogni azione umana sta la necessità di soddisfare dei bisogni. La sociologia degli ultimi cent'anni ha affrontato più volte questo tema elaborandolo da punti di vista diversi e accentuandone volta per volta aspetti diversi, mantenendo tuttavia un'ampia concordanza sul fatto che ogni azione umana può essere interpretata sulla base dei bisogni che vi si esprimono.

Per fornire un esempio fra i più noti ho scelto quello della teoria di Maslow (1973) che distingue alcune categorie fondamentali di bisogni che qui per semplificazione ridurremo alle tre più importanti: i bisogni fisiologici (come ad esempio la fame, il sonno, l'attrazione sessuale, la fuga dal dolore), quelli di sicurezza (la necessità di vivere in una situazione stabile, non minacciata, parzialmente prevedibile) e quelli d'appartenenza (l'appartenere a un gruppo, il venire stimati, lo scambio amoroso).

Non possiamo naturalmente entrare nei dettagli della complessa teoria di Maslow. Ci limiteremo a ricordare come la cultura umana, secondo una prospettiva antropologica largamente condivisa, come quella ad esempio di Malinowski (1962), viene concepita sul piano teorico come un sistema organizzato di strumenti di soddisfacimento dei bisogni. Non solo le invenzioni tecniche, ma anche le strutture sociali, le credenze, le regole di comportamento, in sintesi tutti gli aspetti fondamentali della cultura che ordinano e incanalano le azioni umane e il vivere quotidiano, nascono come strumenti di soluzione collettiva del problema dei bisogni individuali.

Si deve aggiungere inoltre che mentre i bisogni sono comuni a tutti gli uomini in quanto entità bio-psicologiche, le risorse che il sistema culturale mette a disposizione per soddisfarli sono distribuite in maniera disuguale. L'organizzazione delle società ha le sue motivazioni di fondo proprio nel problema del rapporto fra bisogni e risorse. La storia dell'uomo è tutta fondata sui conflitti che sono nati e nascono attorno a questo problema.

Valori

I bisogni si manifestano soprattutto in forma di stimoli emotivi che spingono all'azione. Fra tutta la sterminata gamma di stimoli emotivi possibili ogni individuo si

abituata a considerarne alcuni leciti e altri illeciti, ad ammetterne alcuni nella sfera della coscienza e a reprimerne altri. Processi di socializzazione infantile come quelli studiati ad esempio da Erikson (1974), forniscono i principi sui quali ogni individuo basa la selezione delle proprie emozioni.

Si tratta di una scelta in gran parte inconscia che scaturisce dai meccanismi dell'interazione con l'ambiente. Il risultato è tuttavia quello di produrre un sistema di emozioni funzionale al buon andamento delle relazioni fra individui e alla conservazione della società nel suo complesso.

Diciamo che sono dotate di valore le emozioni che trovano apprezzamento sociale, cioè sono culturalmente riconosciute. Diremo anche ugualmente dotate di valore le azioni che sono guidate da quelle emozioni, nonché i principi che giustificano concettualmente quelle azioni. In sintesi diremo che emozioni, azioni e principi concettuali ad esse relativi (per esempio principi morali, o ideologici, o politici) sono dotati di valore in quanto rispecchiano tendenze socialmente condivise.

Si può dire che tutti gli strumenti e meccanismi della cultura siano dotati di valore; da quelli materiali e tecnologici, a quelli morali e comportamentali, a quelli riguardanti le credenze e le ideologie, o riguardanti i meccanismi istituzionali che organizzano la vita sociale.

Non importa che tali valori siano condivisi dalla società nel suo complesso: un sentimento, un'azione, un'istituzione, una credenza, possono essere apprezzate da un determinato gruppo sociale e non da un altro, ma per quel gruppo esse assumono valore, anche se per altri esse non hanno rilevanza o addirittura possono essere considerate disvalori. Esistono perciò valori condivisi da tutta la società, o addirittura da tutte le società e valori condivisi da gruppi sociali più o meno ristretti.

Anche ogni individuo ha i suoi personali valori che derivano dalle sue parzialmente libere scelte, ma i valori individuali vengono selezionati sempre entro un campo di possibilità: quelle offerte dalla società e dai gruppi e sottogruppi in cui essa si organizza, intendendosi per gruppi anche insieme non formali, contraddistinti però da parziali comunanze di status, di abitudini o di idee. Ogni scelta individuale è una presa di posizione all'interno di un contesto di scelte possibili.

Identità

Le scelte individuali non sono del tutto libere, anzi in gran parte sono imposte dalla posizione sociale in cui l'individuo si trova per le condizioni della sua nascita. Un'altra serie importante di condizionamenti è dovuta ai processi di socializzazione infantile: buona parte degli aspetti più profondi e inconsci dell'esperienza affettiva, si deve all'interazione con l'ambiente nei primi anni di vita. Infine il ruolo sociale che l'individuo occupa, condiziona buona parte del suo sistema di scelte.

Si può affermare dunque che sulle immagini e sui valori che ciascun individuo si è formato vivendo, influiscano contemporaneamente le condizioni esterne della sua esistenza e le scelte consapevoli che egli ha operato e può continuare a operare. Il risultato complessivo di questa somma di processi è la sua identità: essa si può riassumere nel patrimonio degli schemi di conoscenza, di comportamento e di valore che egli ha acquisito, che usa quotidianamente, che prevede di usare anche in futuro e che pertanto può considerare propri.

Il concetto di identità è stato lungamente discusso da psicologi e sociologi ed è ancor oggi oggetto di controversie e discussioni (Sciolla 1983). Uno dei punti più ampiamente discussi riguarda la stabilità dell'identità individuale. In alcune formulazioni teoriche la continuità fra il presente e il passato è intesa in maniera abbastanza rigida, in altri casi sono state avanzate formulazioni più elastiche che tengono conto di elementi di varianza o di labilità.

Un'altra discussione significativa è quella che riguarda la distinzione fra identità personale (in cui si riflette soprattutto il micromondo privato e familiare dell'individuo) e identità collettiva che si riferisce piuttosto al campo dei conflitti e delle tensioni per il predominio culturale e sociale. I movimenti artistici, filosofici, politici che caratterizzano la vita delle società odierne fanno appello soprattutto agli aspetti dell'identità collettiva, anche se fra l'uno e l'altro tipo di identità non ci sono scissioni, ma ampi margini di convergenza.

2. Le azioni espressive

Manifestazione

Ogni azione rivela aspetti dell'identità dell'individuo che la compie, della sua cultura, dei suoi valori, dei suoi progetti, anche se la manifestazione di tali aspetti può essere involontaria. Ma in una tipologia generale delle azioni umane, qual è quella che è stata elaborata dal pensiero sociologico moderno (Parsons 1965) trova spazio anche un tipo di azioni che possiedono come finalità specifica proprio la manifestazione di tali aspetti: è quello delle azioni dette «espressive».

Con questa denominazione la sociologia indica appunto quelle azioni che, non avendo come obiettivo il raggiungimento di uno scopo «strumentale» (tale cioè da favorire il futuro adempimento di qualche forma di bisogno) hanno il loro scopo in se stesse, e cioè nella manifestazione di bisogni immediati. In particolare si può affermare che le azioni espressive abbiano come sfondo motivante il bisogno di appartenenza, cioè la necessità di cercare e trovare condivisioni agli aspetti manifestati della propria identità.

La manifestazione della propria identità, che caratterizza ogni azione espressiva, non presuppone necessariamente intenzioni comunicative esplicite, ossia può comunicare certe cose senza avere la consapevolezza o il deliberato proposito di farlo; essa infatti si riferisce in buona parte alle componenti non coscienti della personalità individuale e utilizza tratti non verbali che possono sfuggire al controllo del soggetto.

Per tali ragioni ogni azione espressiva può essere compresa solo attraverso processi di interpretazione e di valutazione. Di interpretazione poiché la sua comprensione non si basa su un sapere linguistico, ma su un sapere pragmatico (che si acquista attraverso la consuetudine sociale e non attraverso un lessico codificato). Di valutazione poiché ogni manifestazione d'identità è anzitutto una espressione di valori, anche se di valori largamente inconsci, e in quanto tale costituisce sempre un invito alla condivisione che può e deve essere accettato o rifiutato.

Simbolo

Se con il termine di «vissuto» indichiamo i contenuti consci o inconsci dell'identità personale, possiamo dire che le azioni espressive sono manifestazioni del vissuto. Le azioni espressive si servono sempre di gesti o di oggetti comunque percepibili, per realizzare le proprie finalità. Si può dire perciò che un gesto o un oggetto «stanno per» o «rinviano a» un vissuto. Nel caso delle azioni espressive diremo che la relazione fra questi gesti e il vissuto per cui stanno o a cui rinviano è di tipo simbolico. In tutti i casi di azione espressiva la relazione simbolica è, più o meno consapevolmente, avvertita, decisa e proposta dal soggetto che compie l'azione di manifestare i suoi vissuti. Ma, indipendentemente da questo caso specifico, una relazione simbolica con il mondo può accompagnare qualsiasi momento o situazione della vita quotidiana: per esempio, quando si contempla un paesaggio e lo si trova «bello». Bellezza è appunto questa corrispondenza fra il mondo e i nostri vissuti. Chiameremo «manifestazione» un'azione espressiva e «contemplazione» una

relazione simbolica fra un soggetto e gli oggetti (naturali, culturali o espressivi) che lo circondano.

Alcune caratteristiche di fondo distinguono il meccanismo del rinvio simbolico da quello del rinvio semantico che contraddistingue ad esempio il linguaggio verbale: anzitutto l'oggetto contemplato in modo simbolico rinvia non a una categoria concettuale precisa, ma a un'area non ben delimitata, a una sorta di «nebulosa semantica» (Eco 1981) contenente vissuti più o meno concettualizzabili. In secondo luogo tale rinvio non avviene in virtù di convenzioni semantiche precostituite (codici semantici), bensì di rapporti di analogia formale (omomorfia) fra l'oggetto che funge da simbolo e l'area di vissuti a cui esso rinvia. Tali rapporti, non essendo precodificati, devono venire volta per volta interpretati sulla base degli indizi offerti dal contesto.

Ma ciò che più di tutto distingue i due tipi di linguaggio è che nel caso dei linguaggi di natura simbolica i vissuti evocati non vengono semplicemente designati dal simbolo che li evoca, ma investono a loro volta il simbolo stesso mediante un'operazione psicologica che ha caratteristiche del tutto analoghe a quelle dei fenomeni di «proiezione» (Olivetti 1971). In questo senso si può dire che il mondo interno si appropria di quello esterno: la musica non è fatta solo per essere capita, ma anche per essere posseduta e amata.

Linguaggio simbolico

La maggior parte degli infiniti atti di appropriazione simbolica che ogni essere umano compie quotidianamente resta un fatto eminentemente privato e individuale. Tuttavia abbiamo visto che è possibile «manifestare» ai nostri simili il contenuto delle nostre esperienze simboliche: le attività espressive servono proprio a questo, ossia a proporre gesti od oggetti da interpretare simbolicamente. Quando gesti od oggetti simbolici (e le relazioni con i rispettivi vissuti) diventano d'uso comune si creano allora, e vengono socialmente riconosciute, vere e proprie forme di linguaggio simbolico.

Esistono innumerevoli categorie di linguaggio simbolico socialmente diffuse: a parte il repertorio dei gesti espressivi, delle inflessioni del viso o della voce che fanno parte dell'interazione quotidiana in ogni cultura, esistono forme specifiche di linguaggio simbolico che acquistano un ruolo essenziale soprattutto nelle società preindustriali (Firth 1977) e nell'età infantile (Piaget 1972): il linguaggio dei miti e delle favole, ad esempio, è totalmente immerso in questa sorta di comunanza simbolica fra uomo e mondo. Ma anche nella società di oggi la diffusione di queste forme di linguaggio è vivamente presente, ad esempio in tutti i tipi di ritualità, religiosa o civile. L'apprendimento dei principi di ogni linguaggio simbolico si crea attraverso la prassi sociale: solo chi vive all'interno di una determinata cultura impara a conoscerne le convenzioni, e si tratta sempre di convenzioni non strettamente codificabili, sia perché i gesti o gli oggetti che le manifestano hanno ampi margini di varianza, sia perché i vissuti a cui essi rinviano hanno ampi margini di interpretabilità. Tuttavia se l'uso viene a lungo ripetuto tali margini tendono a restringersi, l'irripetibilità individuale tende a tipizzarsi e la relazione simbolica tende a diventare quasi-semantica, o quasi-concettuale.

Solo nelle forme d'arte, che costituiscono la categoria di linguaggio simbolico più ampiamente diffusa nelle società odierne, la difesa contro il pericolo del consumo (o della incipiente concettualizzazione) della relazione simbolica, diventa essenziale alla sopravvivenza del linguaggio stesso, tant'è vero che tutti i linguaggi artistici incessantemente si trasformano.

3. Il linguaggio musicale

Asemanticità

Poiché fra tutte le forme d'arte quella che più ci interessa in questa sede è la musica, dovremo ora cercar di individuare ciò che la distingue dagli altri linguaggi. Una prima fin troppo ovvia caratteristica distintiva sta nel fatto che gli oggetti-simbolo in questo caso sono costituiti da suoni (e non da gesti o da entità percepibili d'altra natura). Questa particolarità apparentemente banale porta con sé conseguenze di grande rilievo.

Mentre per quasi tutti i linguaggi artistici gli oggetti che fungono da simbolo appartengono spesso all'esperienza dei nostri rapporti pratici col mondo (si tratta di persone, animali, cose, parole, ambienti, gesti, ecc.) e per questa ragione possono essere abbastanza comodamente designati con etichette verbali, nel caso dei suoni del linguaggio musicale quest'uso pragmatico e questa familiarità concettuale esistono molto meno. Raramente usiamo nella nostra esperienza quotidiana oggetti sonori di natura musicale: forse vi entrano i timbri degli strumenti e delle voci, ma non certo le toniche, i tempi forti o le settime di dominante.

Per definire tale fenomeno è tradizione affermare che la musica è un linguaggio asemantico. Quest'uso appare tuttavia decisamente improprio per almeno due ordini di ragioni. In primo luogo perché (perlomeno nell'ambito della teorizzazione che qui viene esposta) nessun linguaggio simbolico risulta possedere proprietà semantiche, poiché il suo obiettivo non è quello di designare e il suo fine non è quello di concettualizzare. Dunque è improprio dire che l'asemanticità distingue la musica dagli altri linguaggi artistici.

In secondo luogo, se è vero che nel linguaggio musicale i riferimenti al mondo sono meno evidenti che nelle altre arti, ciò non significa tuttavia che essi siano assenti, come dimostrano ad esempio le ricerche di Stefani (1987). Per contro si può affermare che anche negli altri linguaggi artistici ed espressivi esistono ampie zone di riferimento a vissuti molto difficilmente concettualizzabili. I «sogni» di cui parla il titolo del nostro convegno si possono anche raccontare, ma è assai difficile raccontare le loro atmosfere, le loro componenti emotive, le immagini misteriose che vi s'insinuano e che costituiscono gran parte del loro fascino e del loro significato. E la stessa cosa si può dire di un quadro o di una poesia.

Sensi

Come abbiamo già detto, ogni struttura musicale stimola e promuove reti di analogie simboliche. Nella misura in cui i vissuti evocati appartengono all'esperienza inconscia di chi ascolta, essi gli si manifestano fondamentalmente come atmosfere, o come situazioni non ben definibili; nella misura in cui emergono alla coscienza essi possono essere parzialmente individuati e designati con etichette verbali. L'analisi delle verbalizzazioni legate ai processi d'interpretazione musicale indica che le «nebulose» simboliche evocate dal suono hanno una larga base di fondo negli schemi della vita emotiva: si parla ad esempio di tensione e distensione, di movimento e staticità, di integrazione e disintegrazione (Imberty 1986). Ma altre assai cospicue aree di riferimento sono offerte da schemi fisiologici che si riferiscono al rapporto fra il corpo e il mondo: si tratta ad esempio di termini indicanti equilibrio o squilibrio, stabilità o instabilità, percezioni di tatto e di gusto, sensazioni di luce, di oscurità, di colore, termini indicanti spazio, lontananza, vicinanza, sforzo e peso. Io credo che se la musica ha a che fare con il reame dei sogni, altrettanti intrecci abbia con quello dei sensi, ovverossia con l'universo delle percezioni corporee.

Problema centrale a questo punto diventa quello di capire come un solo canale sensoriale, il canale dell'udito, possa diramare i suoi messaggi a tanti altri tipi di terminali, e viceversa come possa ricevere da loro tanti e così corposi messaggi. Si tratta del vetusto problema filosofico e misterico delle sinestesie (Tornitore 1988) che in anni recenti è stato affrontato anche in termini scientifici e sperimentali e che ha rilevanza non solo per il settore della musica, ma anche per quello del linguaggio verbale (Dogana 1983). Al di là di questi campi amplissimi che costituiscono probabilmente la base più profonda e più diffusa delle aree simboliche musicali, la musica può evocare altre categorie di vissuti forse più vicini all'esperienza quotidiana, perché più «nominabili»: ad esempio quelli compresi nell'area delle «pratiche sociali» studiate da Stefani.

Individuare un preciso rapporto fra la sensorialità emotivamente connotata che sta alla base del linguaggio musicale e gli aspetti del mondo a cui esso sia pure allusivamente può talora rinviare è uno dei problemi più oscuri e complessi di tutta la tradizione estetica. Tuttavia, tenendo conto che gli schemi emozionali hanno comunque a che fare con la fisiologia che li muove e sono sempre schemi di rapporto col mondo, non appare del tutto azzardata l'ipotesi di intendere la musica come uno strumento di appropriazione simbolica del reale in cui l'accento sia posto più sul gesto fisiologico della appropriazione che non sulla porzione di realtà che vi viene coinvolta.

Congruenza

Per interpretare un testo musicale, ossia per passare dalle strutture del suono alle aree o «nebulose» simboliche a cui esse rinviano, un procedimento primario è costituito dai legami omomorfici che si possono instaurare fra l'uno e l'altro dei due fronti. In forza di queste analogie un certo numero di elementi testuali può venire scelto intuitivamente dall'ascoltatore e considerato capace di evocare certe porzioni di vissuto. Poiché però, come abbiamo detto, in tutti i linguaggi espressivi le facoltà di rinvio analogico sono anche codificate dall'uso e socialmente riconosciute, si può affermare che i rinvii fra testo e vissuti oltre che venire intuiti sulla base di proprietà analogiche, possono anche essere guidati e resi fertili da un sapere interpretativo acquisito. Analogo tipo di rapporto si può ipotizzare fra il compositore e i materiali musicali che egli manipola manifestando simbolicamente i contenuti della sua identità. Si può dire a questo proposito che si instaurino rapporti dialettici fra i vissuti del compositore e la tradizione stilistica nella quale egli s'inserisce e che accoglie come propria, e che una rielaborazione creativa della tradizione sia lo strumento specifico che egli possiede per manifestare il suo universo di valori e i contenuti della sua identità. Per questo si può affermare che il più o meno consapevole sapere interpretativo di chi ascolta si identifica in ultima analisi con la conoscenza della tradizione musicale a cui il testo appartiene e di cui è una elaborazione più o meno creativa od originale.

Ma la fase dell'interpretazione non esaurisce tutte le potenzialità dell'ascolto: nella presente teorizzazione una parte altrettanto importante è stata data ai processi di proiezione. Questi possono verificarsi solo se esistono elementi in comune fra l'identità personale e sociale dell'ascoltatore, la sua cultura, i suoi vissuti, e le aree simboliche evocate dalle strutture musicali. Se tali condizioni non sussistono non possono aver luogo proiezioni o adesioni partecipative.

C'è infine da aggiungere che i processi di proiezione possono nascere solo se i vissuti evocati sono legati a situazioni emotivamente importanti per il soggetto: si può dire che una delle più rilevanti funzioni della musica è quella di esaudire simbolicamente i bisogni profondi di chi l'ascolta. Se per congruenza si intende questo insieme di corresponsioni, allora si deve concludere che alla congruenza è difficile comandare, sia perché si basa sulla cultura pregressa dell'individuo, sia perché si fonda in gran parte

su meccanismi inconsci. Se ne deducono immediatamente due principi banali, addirittura lapalissiani, ma forse oggi non sufficientemente ricordati: che non si impara ad ascoltare musica se non ascoltando e che un ascolto è fruttifero solo se è fatto volentieri. Due principi che rendono tremendamente difficile il compito degli educatori.

BIBLIOGRAFIA

- DOGANA 1983 - F. Dogana, *Suono e senso*, Angeli, Milano.
ECO 1981 - U. Eco, voce *Simbolo*, in Enciclopedia Einaudi.
ERIKSON 1974 - E.H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma.
FIRTH 1977 - R. Firth, *I simboli e le mode*, Laterza, Bari.
IMBERTY 1986 - M. Imberty, *Suoni emozioni significati*, Clueb, Bologna.
MALINOWSKY 1962 - B. Malinowsky, *Teoria scientifica della cultura*, Feltrinelli, Milano.
MASLOW 1973 - A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma.
OLIVETTI 1971 - M. Olivetti Belardinelli, *Identificazione e proiezione*, Cappelli, Bologna.
PARSONS 1965 - T. Parsons, *Il sistema sociale*, Edizioni di Comunità, Milano.
PIAGET 1972 - J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, la Nuova Italia, Firenze.
SCIOLLA 1987 - *Identità*, a cura di I. Sciolla, Rosenberg e Sellier, Torino.
STEFANI 1987 - G. Stefani, *Il segno della musica*, Sellerio, Palermo.
TORNITORE 1988 - T. Tornitore, *Scambi di sensi. Preistorie delle sinestesie*, Centro Scientifico Torinese, Torino.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA, Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna – Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

Loredano Matteo Lorenzetti

SUONO, GIOCO, SOGNO

Verso una teoria naturale ermeneutico-epistemologica dell'essere
nella dimensione estetica

« ... la musica alleggerisce la pesantezza del logos, allenta l'egemonia
oppressiva della parola, impedisce che l'umano si identifichi nel parlato».
B. Jankelevitch

« ... la musica è silenzio che, sognando, prende a suonare».
M. Picard

1. Esistenza e conoscenza

All'inizio di questa estate, in occasione di un seminario di argomento musicoterapeutico, ebbi occasione di conversare a lungo con i prof.ri Achille Ianniruberto, Ernesto Tajani e Giuseppe Capece, studiosi della vita fetale¹. L'incontro fu per me di grande utilità; dialogammo sull'ipotesi di un'origine della vita collegata all'esperienza del paradigma: movimento-suono-ritmo-(«immagini»)-sogno. Paradigma originario e fondamentale dello sviluppo intrauterino (utilizzato soprattutto in musicoterapia)².

Taluni casi dei loro studi ecografici del comportamento evolutivo fetale mi sono subito parsi di estremo interesse. In particolare mi colpì una delle osservazioni rilevate dal dott. Tajani (descrittimi dal dott. Capece). A un controllo ecografico di una gravidanza egli notò una anomala conformazione della sacca contenente il bambino³. L'immagine dell'involucro si presentava con una protuberanza rotondeggiante che sporgeva verso l'interno. Durante periodi di osservazione ecografica fu constatato che il feto sembrava «giocare» con tale insaccamento, producendo movimenti finalizzati a superarlo, oltrepassarlo. L'amico Capece mi disse che si aveva la sensazione di un bambino intensamente impegnato in questo «gioco», il quale, una volta terminata l'azione, sembrava fermarsi, spossato ma «felice» e rilassarsi in uno stato di abbandono, di quiete motoria (paragonabile allo stato del sonno), soddisfatto.

Durante il racconto di questa e di altre straordinarie osservazioni di cui mi fece dono di conoscenza, mi emozionai, soprattutto per i sostantivi, gli aggettivi, le espressioni linguistiche, l'enfasi narrativa, i suoni delle parole, che adoperava nel descrivere i dati ecograficamente accertati. Sentivo una mente e un linguaggio dell'osservatore partecipe all'*hic et nunc* osservato, che permette quell'essere con tutto noi stessi nell'esperienza osservativa in una umana e profonda dimensione conoscitiva: dimensione che ci porta a una sorta di *osservazione sognante*. Un tipo di *stato della mente e del corpo*, di condizione epistemologica, da me stesso sperimentato su diversi versanti: quello dell'arte; quello della formazione all'osservazione diretta partecipe; quello della sperimentazione clinica nel settore dell'arteterapia e della musicoterapia.

¹ 1. AA.VV., *Motricità e vita psichica del feto*, Edizioni internazionali, Roma, 1982.

² 2. Cfr.: L.M. Lorenzetti, *Fetologia neonatologia e musicoterapia*, P.C.C., Assisi, 1984.

³ 3. L'anomalia era causata da un mioma deformante la parete uterina, con esito di alterazione della cavità amniotica, L'osservazione - di cui il prof. Ernesto Tajani conserva documentazione - è stata registrata attorno al 5/6 mese di gravidanza.

L'elenco potrebbe continuare, come a dire che questa è una condizione-disposizione, una attitudine (naturale) da potenziare, possibile in ogni esperienza.

Il sogno, e la mente sognante, è una dimensione epistemica che permette una comunicazione particolare, privilegiata, creativa, fra gli uomini.

È un modo da porsi di fronte alla realtà che dà esiti conoscitivi altrimenti irraggiungibili. Un modo che impiega un mezzo fantastico di conoscenza del reale, implicante la *dimensione estetica*.

Tornando ora all'episodio osservativo del feto, la mia attenzione si soffermò in un sensibile ascolto della parola: *gioco*, e sul collegamento che il medico fece con il termine: *piacere*. Quel racconto sembrava contenere una specie di percorso: movimento/gioco - movimento/piacere - riposo (sonno, che muove il sogno)/soddisfazione. In musicoterapia si sostiene che il paradigma esperienziale (compiessamente co-retro-inter-auto-organizzato e organizzantesi) originario della vita sia il: movimento/suono/ritmo/(«immagini»)/sogno e che il feto prima del settimo mese (quando ancora l'apparato uditivo non è completamente in grado di svolgere la propria funzione) possa percepire il suono sotto forma di pattern tattile-pressorio (altrove ho usato l'espressione: «pelle acustica» e «corpo-suono»). I suoni esterni e interni al grembo materno, pertanto, al principio della vita, si legherebbero alla sensibilità tattile (ed anche cinestetica). Dunque, il percorso rilevato in quel racconto si arricchiva, implicitamente, del suono/ritmo del movimento/gioco collegati al piacere e al sonno/sogno. Come a dire che in tutta l'esistenza umana - da quella prenatale a tutto l'arco della vita postnatale - il sogno ha funzioni *tras-formative* dell'esperienza in senso *co-noscitivo*, dal latino: *cum e nascere*. Il verbo latino: *nosco* significa *imparare a conoscere*. In generale *nosco* ha il significato letterale di: imparare a conoscere con i *sensi* e l'*intelletto*. Ovidio usa l'espressione *voce nosci* per: essere riconoscibile dalla voce. È accertato che il bambino è in grado di riconoscere la voce della madre subito dopo la nascita. Plauto usa questo verbo nella particolare accezione di: conoscere carnalmente⁴. Afferma Roland Barthes che la voce umana è: «il luogo privilegiato (eidetico) della differenza: un luogo che sfugge a ogni scienza, perché non esiste scienza (fisiologia, storia, estetica, psicoanalisi) che esaurisca la voce: per quanto si classifichi, si commenti storicamente, sociologicamente, esteticamente, tecnicamente la musica, ci sarà sempre un resto, un supplemento, un lapsus, un non detto che si designa da solo: la voce. Questo oggetto sempre *differente* è posto dalla psicoanalisi tra gli oggetti di desiderio in quanto mancante, cioè tra gli oggetti a: non c'è nessuna voce umana al mondo che non sia oggetto di desiderio - o di rifiuto: non esiste voce neutra - e se talvolta questo neutro, questo bianco della voce arriva a manifestarsi, ci terrorizza come se scopriremmo con spavento un mondo irrigidito in cui il desiderio è morto. Ogni rapporto con una voce è necessariamente amoroso, ed è perciò che la differenza della musica, come la sua necessità di valutazione, di affermazione, si manifesta nella voce»⁵. La voce della madre è, sia prima che dopo la nascita, per il bambino quell'esperienza affettiva, *amorosa*, emozionante, che lo lega alla vita attraverso il ri-sognarla. *La voce che è nel corpo e il corpo che è nella voce*, nella relazione madre/bambino, sono l'esperienza movimento-corpo-suono-affetti che elabora il sogno. Ho sempre sostenuto l'affermazione che tale relazione possa essere definita come: *musicale*, articolata da silenzi suoni attese carnalità-fisicità in un *discorso amoroso* di gesti, di sguardi, di

⁴ Si veda a tale proposito: U. Galimberti e L.M. Lorenzetti, "La voce", in *Vivere i suoni*, a cura di L.M. Lorenzetti e A. Magnani, Provincia di Milano, Milano, 1988.

⁵ R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino, 1985, p. 268.

pause, di intese, di affetti; una *relazione desiderante*⁶, *musicalmente desiderante e sognante*.

Dice ancora Barthes: «Perché la musica faccia irruzione nella lingua, è necessaria, sicuramente una certa *fisica* della voce (con *fisica* intendo il modo in cui la voce sta nel corpo - o in cui il corpo sta nella voce) ... Che cos'è dunque la musica? ... è una *qualità di linguaggio*. Ma questa qualità di linguaggio non ha nulla a che fare con le scienze del linguaggio (poetica, retorica, semiologia), perché, col divenire qualità, nel linguaggio viene ad accentuarsi ciò che non dice, ciò che non articola. Nel non detto, vengono a collocarsi il godimento, la tenerezza, la delicatezza, la soddisfazione, tutti i valori più delicati dell'Immaginario. ... ogni relazione «riuscita» - riuscita in quanto giunge a dire l'implicito senza articolarlo, a superare l'articolazione senza cadere nella censura del desiderio o nella sublimazione dell'indicibile -, una tale relazione, può a ben diritto essere detta «*musicale*»⁷.

Una relazione - quella madre/bambino - tesa alla sintonia, all'armonia, in una dimensione estetica, di piacere; di intenso ri-cercare l'essere con l'altro in una intonazione di sentimenti, di posture; in una musicalità emozionale, intima, che porta a sognare.

Il sogno è partecipe della conoscenza e partecipa la conoscenza. Bion, in *Apprendere dall'esperienza*⁸, afferma: «Ogni uomo deve poter sognare una esperienza mentre gli capita, sia che gli capiti nel sonno, sia che gli capiti da sveglia». Anche il feto deve poter sognare, poiché sembra che il sognare abbia una funzione influente nel processo di mielinizzazione delle fibre nervose della corteccia superiore del cervello. Inoltre le attuali ricerche della psicofisiologia stanno studiando l'attività del sogno come evento specifico nel quale sembra avvenire la biosintesi delle proteine. Ma soprattutto deve poter sognare perché la stessa origine del linguaggio e del pensiero è *onirica*: onirico-affettiva e corporea, con funzioni, sensi e valori epistemologici⁹. In *Essere e tempo* Heidegger afferma che «l'essenza dell'uomo è l'esistenza». Ora esistere (dal latino: *ex sisto*) contiene l'idea: di un moto, luogo, tempo dello *stare*; del *porre/porsi*; del *portare/portarsi*; del *collocare/collocarsi*. Dunque, l'esistenza implica una certa allusione a una sorta di continua ricerca del porsi nei *con-fronti* del sé, del mondo, degli altri; del *cum locare sé*: del collocarsi con (chi e come).

⁶ 6. L.M. Lorenzetti _ A. Antonietti, *Il gatto in gondola*, Unicopli, Milano, 1987, in particolare la «Parte Quarta», da p. 69 a p. 98.

⁷ *Op. cit.*

⁸ W. R. Bion (1965), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.

⁹ 9, Si vedano anche le moderne e attuali ricerche nei settori della: neurofisiologia, etologia, etnologia, psicofisiologia, psicoanalisi, applicate al sonno/sogno, prese in considerazione da M. Mancina, nell'opera *Il sogno come religione della mente*, Laterza, Bari, 1987, soprattutto il paragrafo: «La sicoetobiologia del sogno e il suo rapporto con la psicoanalisi», pp. 77-104: « ... sognare significa anche darsi un fondamentale strumento di conoscenza. Il sogno infatti, tra le altre funzioni, ha anche quella di partecipare alla crescita mentale nella misura in cui permette l'acquisizione di conoscenze sui propri oggetti interni ed esterni. L'interesse per le funzioni epistemologiche del sogno quindi anche in questo suo collegarsi ad uno stato di necessità, nel senso che la mente necessita per nutrirsi e svilupparsi di questo tipo di conoscenze. Le osservazioni neurobiologiche, etologiche e psicologiche di cui ho parlato precedentemente hanno sottolineato per loro conto il carattere di necessità di quello stato mentale definito come sogno in specifiche fasi del sonno, che compaiono obbligatoriamente e con caratteristiche iscritte nel nostro patrimonio genetico. Tali caratteristiche rendono possibile l'esperienza mentale del sogno e ne fanno anzi un'esperienza necessaria al nostro metabolismo mentale.

Anche l'antropologia sembra confermare queste ipotesi: come il fenomeno religioso è necessario all'uomo perché, dice Durkheim, è talmente consustanziale all'essere sociale «che non potrebbe non esserci religione», così il fenomeno onirico è necessario all'uomo perché è talmente consustanziale ad esso in quanto essere biologico e culturale che, parafrasando Durkheim, diremo che non potrebbe non esserci sogno. Inoltre, il sogno ha così strette analogie con le costruzioni miticoreligiose dei popoli primitivi da essere espressione delle costruzioni costitutive del pensiero, di cui Lévi-Strauss sottolinea il momento della necessità», *ibidem*, p. 125.

Il luogo e il tempo originario dell'esistenza è quello intrauterino: luogo di movimenti-suoniritmi-sogni-affetti, dal quale si esce per portarsi, *s-porgersi*, alla vita, portando con sé quel mondo-esperienza di suoni e di sogni danzati nel liquido amniotico che sono stati la prima fondante esperienza corporea sentimentale della vita.

2. Sogno ed estetica

Significativo, e singolare, non può che apparire il fatto che Sigmund Freud fondi la psicoanalisi con *L'interpretazione dei sogni* del 1899¹⁰. E che più tardi molti importanti progressi di questa area siano avvenuti proprio grazie a un approfondimento e avanzamento degli studi sul sogno. In particolare, per l'orientamento di queste riflessioni, vanno tenuti in considerazione i contributi di: Klein, Money-Kyrle, Bion, Fornari¹¹.

Il contributo di Melania Klein riguarda le preziose analogie da lei colte fra gioco e sogno: «La concezione kleiniana della mente propone un nuovo paradigma, che mette in crisi il modello freudiano fondato sulla rimozione del desiderio ed enfatizza la teoria degli oggetti interni costituiti dalle prime esperienze che il bambino ha con i genitori (identificazione proiettiva e introiettiva). La Klein intuisce le analogie tra gioco e sogno, e propone per i sogni come per i giochi interpretazioni di transfert focalizzate sull'*hic et nunc* della relazione analitica e collegate alle emozioni di parti infantili della personalità che rivivono nel transfert le tappe più significative dello sviluppo della mente»¹².

¹⁰ «I contributi più recenti della neurofisiologia, dell'etologia e delle psicologia sperimentale hanno evidenziato preziose linee di convergenza - e di divergenza - con il pensiero di Freud e con la ricerca psicoanalitica postfreudiana. Nel campo della neurofisiologia particolare attenzione è stata data ai risultati sperimentali relativi alle varie fasi del sonno, soprattutto ai fenomeni somatici, vegetativi e psichici collegati al sonno REM. L'atonia muscolare, i movimenti rapidi degli occhi, le burrasche neurovegetative cardiache, circolatorie e respiratorie, la comparsa delle onde PGO sono tra i fenomeni più discussi di queste fasi REM.

Sul piano etologico è oggi possibile avanzare l'ipotesi, fondata su varie evidenze, che il sonno rappresenti una forma particolare di comportamento istintivo, caratterizzato da un alternarsi di fasi appetitive (collegate al sonno N-REM) e fasi consumatorie (collegate al sonno REM), che inizia all'addormentamento e finisce al risveglio. Così pure sono possibili in campo etnologico, ipotesi di notevole interesse anche per la ricerca psicoanalitica: in particolare, quelle relative al contributo della genetica allo studio dei processi fisiologici e mentali del sonno (e del sogno).

Una parte notevole va riconosciuta alla psicologia sperimentale, che ha dimostrato la presenza di un'attività mentale durante tutte le ore di sonno, ma con esperienze vere e proprie di sogno essenzialmente limitate alle fasi REM e all'addormentamento. Viene così suggerito il mantenimento del modello dicotomico N-REM/REM, in quanto capace di offrire una soddisfacente spiegazione per diverse attività mentali (cognitive, percettive, mnemonica, emotiva) riconoscibili nelle diverse fasi del sonno. I dati più recenti offerti dalla psicologia cognitivista offrono elementi per una discussione del sogno alla luce delle teorie psicoanalitiche. Si deve però sottolineare la divergenza del pensiero cognitivista rispetto a quello psicoanalitico, relativamente almeno alla simbolizzazione nello sviluppo della mente e al suo ruolo nel sogno dell'infanzia», M. Mancía, *op. cit.*, p. 12.

¹¹ Si vedano soprattutto le seguenti opere: M. Klein (1932), *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli, Firenze, 1969; R. MoneyKyrle, *Scritti. 1927-1977*, Loescher, Torino, 1984; W.R. Bion (1965), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972; F. Fornari, *La riscoperta dell'anima*, Laterza, Bari, 1984. Per un ulteriore esame di nuovi apporti allo studio del sogno si veda l'opera: AA. VV., *Cervello e sogno. Neurobiologia e psicologia*, a cura di M. Bertini e C. Violani, Feltrinelli, Milano, 1982, che affronta soprattutto, una lettura critica della teoria di Hobson e McCarley tesa a una ipotesi di isomorfismo mente-cervello.

¹² 12. M. Mancía, *op. cit.*, p. 13.

Le linee kleiniane subiscono una ulteriore trasformazione ad opera di Money-Kyrle e di Bion: essi affidano al sogno una funzione ulteriore, rispetto a quella conferitagli dalla Klein: quella di essere fondamentale strumento di conoscenza. Se l'uomo - dice Money-Kyrle - è la sua rappresentazione del mondo e in essa si identifica la sua dimensione conoscitiva, il sogno, in quanto rappresentazione del mondo interno dell'uomo, diventa esso stesso fonte di conoscenza.

Bion introduce un modello di attività mentale in cui il pensiero e il sogno sono affidati alla funzione alfa, una funzione della mente capace di trasformare in elementi alfa le esperienze sensoriali e motorie che la raggiungono come elementi beta, e utilizzarle per la formazione del pensiero della veglia e del pensiero del sogno. «Chi dorme... ha una esperienza emotiva, la converte in elementi alfa e diventa in tal modo capace di pensieri onirici. Egli ha così la facoltà di rendersene cosciente (cioè di svegliarsi) e di descrivere la sua esperienza emotiva con un racconto che chiamiamo sogno»¹³.

Fornari, con intento ermeneutico psicoanalitico approda a una teoria (filogenetica e ontogenetica) onirica del linguaggio, basata su codici affettivi¹⁴, collegabile all'esperienza prenatale dei suoni. In *Psicoanalisi della musica*¹⁵ Fornari fa le seguenti affermazioni: « ... l'origine della musica coincide con il ricupero della stessa esperienza originaria che da sempre è alla base della tendenza umana a sognare di avere un'anima. La musica è, pertanto, definibile, come accensione d'anima» (p. 23); «L'anima, come la musica, nasce dal sognare il paradiso perduto. La singolarissima coincidenza, per cui anima e musica comportano, nella loro fondazione, il ricupero della fondazione uterina trova la sua spiegazione nel fatto che anima e musica sono intimamente legate alla vita degli affetti e dei sentimenti. E la condizione intrauterina è il luogo dove nascono originariamente tutti gli affetti e i sentimenti» (p. 33); «La vita degli affetti, che si esprime attraverso una specie di "codice vivente", nasce

¹³ Ibidem, p. 112, «Bion precisa che, mentre gli elementi alfa sono sentiti come fenomeni, gli elementi beta sono avvertiti come cose in sé. Gli elementi beta sono le componenti di una esperienza emozionale che la mente deve poter digerire per costruire se stessa e renderli quindi utilizzabili come elementi alfa per la costruzione anche dei pensieri onirici e dare luogo al sogno. Se infatti le esperienze emotive non sono metabolizzate e trasformate in elementi alfa, non si può sognare ... "la funzione alfa _ scrive Bion - trasforma le impressioni sensoriali in elementi alfa, i quali hanno somiglianza con le immagini visive che ci sono familiari nei sogni".

Il sogno diventa allora espressione di una formidabile operazione della mente, che consiste in una elaborazione delle esperienze sensoriali e di una loro trasformazione in pensiero. Tutto questo prima e al di là di ogni possibile interpretazione. Bion tocca dunque un punto centrale della funzione del sogno: la sua capacità elaborativa e trasformativa di esperienze vissute durante lo stato di veglia, la continuazione, ad un altro livello, della stessa operazione trasformativa e metabolica della veglia: la funzione alfa della veglia e del sogno appartengono alla stessa categoria dei fenomeni mentali che si collegano al nostro pensiero. I pensieri onirici, dunque, sono parte integrante dei pensieri della veglia ...

Questa corrispondenza e continuità tra funzioni nel passare dalla vigilanza al sonno e da questo al sogno, anche se già presente in Freud, rappresenta una delle intuizioni più significative e ricche di implicazioni della teoria del sogno di Bion», ivi, p. 114.

¹⁴ F. Fornari, *Il codice vivente. Femminilità e maternità nei sogni delle madri in gravidanza*, Boringhieri, Torino, 1981: «Come è noto Noam Chomsky è arrivato a una concezione della teoria innata del linguaggio proprio attraverso la regolarità della struttura soggetto/predicato in ogni lingua umana. La struttura dei codici affettivi permetterebbe pertanto di dare alla concezione innatista chomskiana del linguaggio un fondamento metalinguistico basato sul linguaggio del sogno, cioè sulle unità affettive innate del significato, sia a livello semantico che a livello sintattico. Mentre la teoria di Chomsky considera innata la componente sintattica, la teoria coinemica pone le basi per una teoria innata del significato affettivo sia per la componente semantica, sia per la componente sintattica della proposizione Così quando si dice che la nostra vita è un teatro, si afferma qualcosa di più di una semplice metafora. Se la vita è un sogno, allora la vita è una situazione biteatrica, La nostra vita è in realtà fatta di transfert sulla scena del mondo esterno, di personaggi del nostro mondo interno, che di fatto sono i personaggi coinemici», ibidem, pp. 25 e 31.

¹⁵ F. Fornari, *Psicoanalisi della musica*, Longanesi, Milano, 1984.

comunque nel *luogo materno originario*, nella situazione intrauterina. E poiché "isteria" deriva da *ysteron*, che vuoi dire "utero", dire, come fa Freud, che gli affetti sono sintomi isterici è la stessa cosa che dire che gli affetti sono eventi che hanno uno specifico riferimento al "luogo materno originario". In questa prospettiva, gli affetti hanno la stessa origine della musica». (p. 27); «I nostri affetti si organizzano intorno al nostro nascere e al nostro morire. E poiché per nascere è necessario essere concepiti, *l'essenza dell'esistenza si incontra* ineluttabilmente, *con l'amore e la vita amorosa*». (p. 26; corsivo mio).

Anche nell'ottica fornariana si rintraccia l'idea di una «essenza dell'esistenza» come *cammino da e verso*, come *incontro*, come storico collocarsi in un tempo-luogo relazionale (con sé-altri). Una essenza dell'esistenza che sembra, come William Shakespeare fa dire a Prospero, sia *della stessa sostanza di cui sono fatti i sogni* e con essi gli affetti-suoni. Fornari, inoltre, muovendo dall'esperienza di incantamento-sogno della coppia madre/bambino durante la poppata sostiene una teoria naturale della bellezza, per una fondazione psicoanalitica dell'estetica¹⁶. Meltzer ha costruito un altro scenario interpretativo del sogno, suggerendo che «il sogno possa essere un pensare una esperienza emotiva e un suo trasformarla in una rappresentazione che usa il linguaggio poetico nella sua narrazione. È la poetica del sogno che conferisce una rappresentazione formale alle passioni che danno significato alle nostre esperienze». Meltzer propone anche di estendere il concetto di linguaggio, così da includervi il sogno inteso come un linguaggio interno, o meglio un linguaggio poetico che descrive il mondo interno. «Ma allora, se il sogno, come altre attività creative dell'uomo, è capace di dare ai significati emotivi di cui sono cariche le esperienze una rappresentazione formale per mezzo di un linguaggio poetico, quest'ultima, in quanto tale, entra nel dominio dell'estetica»¹⁷.

La costruzione di questo collage di ricerca di percorsi psicoanalitici consente di giungere a un'immagine, in movimento, degli studi onirologici sempre più indirizzati verso - ma anche mossi dalla - dimensione estetica. Fino a giungere alla soglia di una possibile affermazione: ogni progetto relazionale (terapeutico, educativo, sociale, politico) è fondato su (o rimanda a) una dimensione-esperienza estetica (conscia,

¹⁶ Cfr.: F. Fornari, *Psicoanalisi della musica*, op. cit., da p. 44 a p. 47. Nel contributo intitolato «Dall'esperienza naturale di bellezza a una fondazione psicoanalitica dell'estetica» (nell'opera: AA. VV., *Estetica e psicologia*, Il Mulino, Bologna, 1982), Fornari afferma che «L'esperienza di bellezza è comune a ogni uomo e trova il suo luogo naturale nella relazione madre-bambino, prima, e poi in particolare nella esperienza adolescenziale e post-adolescenziale dell'innamoramento. Si può dire, quindi, che l'esperienza naturale di bellezza è collegata, sia alla relazione affettiva primaria, sia all'emergenza dell'Eros in senso stretto ... Muovendomi verso la definizione dell'impressione naturale di bellezza, vorrei definire l'arte come una pratica simbolica il cui scopo è quello di produrre un particolare *ordo rerum*, destinato ad esprimere l'essenza affettiva dell'esistenza, in modo che essa possa diventare rivelativa della divinità, intesa come sistema di valori assunti come misteriosi e ineffabili. Volendo proporre un asse assiologico generale, ci si può riferire, a livello di impressione naturale di bellezza, all'amore. L'Eros è la più formidabile agenzia di creazione naturale di valori, sia nel rapporto affettivo primario, sia nel rapporto affettivo secondario. L'Eros porta il soggetto a considerare l'oggetto come un assoluto. Funzione specifica dell'Eros è la sopravvalutazione dell'oggetto. Questo riferimento assiologico, vistosamente presente a livello di esperienza naturale di bellezza, unisce strettamente il valore dell'arte a un codice di significazione simbolica naturale, che ha immediate conseguenze metodologiche ed euristiche», p. 39 e 56.

¹⁷ M. Mancina, op. cit., p. 130. E l'Autore precisa: «La bellezza del sogno appare ... analoga a quella della poesia, in quanto anch'essa capace di produrre una verità che si collega al nostro mondo interno e ai suoi valori e significati teologici. Meltzer avanza l'ipotesi che le osservazioni cliniche che hanno portato la Klein a considerare come tappa fondamentale dello sviluppo mentale il passaggio graduale dalla posizione schizo-paranoide alla depressiva, suggeriscono che l'esperienza emozionale che è alla base di questo passaggio è essenzialmente estetica e che i processi-base della posizione schizoparanoide (come la scissione e la idealizzazione) sono una difesa dal dolore (prodotto dall'invidia?) di una esperienza estetica della bellezza del mondo, delimitato primariamente dalla mente e dal corpo della madre», p. 31.

parzialmente conscia, inconscia). Come a dire che l'uomo, l'umanità, le sue istituzioni nascono, crescono, si evolvono, mutano in un *progetto estetico*. Egli è il gettato nel mondo (nascita) proveniente da quel luogo dove ha *danzato la vita attraverso i suoni-sogni* (del grembo materno) in un progetto estetico d'amore dei genitori che l'ha preceduto e che ha già interpretato (con un sogno-desiderio) il suo essere, esserci, al mondo: «Il mondo nel quale l'uomo è gettato è quello della sua interpretazione. È nella interpretazione che l'uomo è gettato ... L'uomo interpreta e comprende il suo mondo, ma per comprenderlo, dice Heidegger, lo ha già sempre precompreso. L'uomo interpreta il suo mondo, ma per interpretarlo lo ha già sempre preinterpretato. Sempre egli è debitore di un'apertura, di un punto di vista, di una trama di significati, quindi di un linguaggio che in un certo modo lo precede ... Ci troviamo collocati in una dimensione in cui il mondo ci appare già interpretato; ed è proprio perché è già interpretato che possiamo continuare a interpretarlo»¹⁸.

Ma tale interpretazione presuppone l'ascolto di sé-altri-mondo in quella dimensione silente che oltre-passa le parole per giungere agli affetti e alle emozioni.

Si tratta di un circolo, di una *circolarità a spirale che im-pone una ermeneutica dell'ermeneutica in chiave epistemica*.

E il teatro degli affetti e delle emozioni è il corpo desiderante e sognante, che mette in gesti la vita.

Dunque, il sogno non solo è vitale per l'uomo, ma è esso stesso un atto di vita, un'interpretazione, un'apertura di senso dell'esistenza, che trae il corpo dal silenzio al suono, alla voce, alla parola, al linguaggio, per poi nell'ascolto tornare a essere pensiero che ci chiama all'assenza dell'esistenza nella dimensione estetica, dopo l'incontro con l'altro, il mondo, calati nella propria vicenda umana.

3. Per una teoria naturale dell'educazione in una dimensione estetica

Se è supponibile una teoria naturale ermeneutico epistemologica dell'essere in una dimensione estetica, ne consegue una possibile teoria dell'educazione che non può che esser critica e crisiologica nei confronti di una pedagogia, una didattica e una istituzione scolastica che rinuncia all'esperienza personale, corporea, sensoriale-sensuale, del gioco e del sogno, per dare spazio a quel tipo di scientismo, razionalismo, che fa della conoscenza un atto di oggettivazione della realtà: una conoscenza programmata e predeterminata dove non c'è dimensione estetica collegata al corpo emozionato, agli affetti, al proprio mondo interno, bensì al corpo-cervello che dà ragione alla ragione e ai suoi ragionamenti sul corpo:

«Educati come siamo dalla scienza, oggi ciascuno di noi non fa alcuna fatica a rinunciare alla propria esperienza e a svalutare il proprio punto di vista sul mondo, per adottare il punto di vista esatto della scienza sul mondo. Rinunciamo così a vedere le cose da una prospettiva per vederle scientificamente da nessuna prospettiva o, come dice Leibniz, "dal geometrico di tutte le prospettive". Rinunciamo a vederle in un tempo, perché preferiamo vederle scientificamente da nessun tempo. Rinunciamo a vederle con i nostri occhi perché ci imponiamo di vederle con gli occhi di tutti. Non chiudiamo l'orizzonte per aprire l'oggetto, ma disponiamo l'oggetto tra gli oggetti in nessun orizzonte. Le cose non sono più avvicinate dal desiderio o allontanate dalla ripugnanza, le cose distano. Assillati dall'esattezza e dall'oggettivismo che la produce, non abitiamo più le cose con il nostro corpo, ma le deduciamo da un rapporto tra oggetti. Lo stesso nostro corpo non è più il nostro punto di vista sul mondo, ma un oggetto di questo mondo. I suoi sensi non sono la sua apertura sul mondo, la sua possibilità di abitarlo, ma, scientificamente, organi e funzioni; il suo presente non è il

¹⁸ C. Sini, «Heidegger - Linguaggio simbolico ed ermeneutica», in AA.VV., *Heidegger. L'esistenza tra tempo ed eternità*, P.C.C., Assisi, 1986, pp. 222, 223, 224.

suo punto di vista sul tempo, ma un momento del tempo tra tutti i tempi. Abbandoniamo la nostra *esperienza* per adottare *l'idea* che pretende d'esser valida per tutti, in tutti i tempi e in tutti i luoghi. Non ci occupiamo più del corpo, del tempo, del mondo come li *viviamo*, ma come l'idea scientifica del corpo, del tempo, del mondo ci impone di *vederli*. Dal corpo non più vissuto, ma visto; dal corpo non più soggetto, ma oggetto, nasce l'oggettivazione del mondo, un mondo che non è più per noi, perché è in sé»¹⁹.

A scuola le tecniche, le discipline, sopraffanno i corpi e i loro vissuti: cancellano i sogni per *insegnare* il linguaggio rigoroso *de-terminato* della realtà (e determinante la realtà e il corpo), segnando il corpo con le logiche unilogiche oggettive, razionalizzanti e astratte di quel sapere, conoscere, scientifico che esclude il corpo; quella scienza che si pone «fuori» del corpo in un presunto - e presuntuoso - luogo dove possono avvenire quelle costruzioni ideali che non rispecchiano altro che lo stesso senso dato alla realtà dalla scienza e dai suoi meccanismi razionalizzanti: «Il mondo della vita è *soggettivo e corporeo*, il mondo della scienza è *oggettivo e astratto* e la sua costruzione è possibile solo prescindendo da quell'universo di intuizioni in cui si articola il mondo della vita. L'indipendenza da questo mondo è condizione preliminare per quella costruzione logico-ideale in cui la scienza si esprime. La nascita della scienza e il seguito della sua storia ci dicono infatti che i risultati scientifici non sono il prodotto di un intelletto che abita un corpo, ma di un intelletto puro che, solo prescindendo dall'individuazione corporea, è in grado di produrre quelle costruzioni logico-ideali in cui la scienza si riconosce. Nell'ambito dei fatti culturali che caratterizzano la vicenda umana, *la scienza è dunque quell'episodio nato dalla possibilità di prescindere dal corpo e dal mondo percettivo e intuitivo che il corpo dischiude*.

A questo punto, se le possibilità della scienza sono innanzitutto nella sua capacità di prescindere dalla soggettività corporea e da quel mondo generico e approssimativo che a quella soggettività percettivamente e intuitivamente si dischiude, ebbene la scienza è nell'impossibilità di produrre dei sensi per quella soggettività e per quel mondo, e quindi per l'uomo la cui vita è in quella soggettività e in quel mondo»²⁰.

¹⁹ U. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano, 1979, pp. 120 - 121, E l'autore dice: «Se il corpo è questa originaria apertura al mondo e il mondo è l'ambito che consente al corpo di sentirsi nelle sue possibilità, se gli oggetti nascono da un certo equilibrio che si stabilisce tra la posizione del mio corpo e il mondo che agisce da sfondo per la focalizzazione dell'oggetto, se l'oggettività dell'oggetto nasce dal fatto che, tra tutti i modi con cui le cose si presentano, noi privilegiamo quella buona per in nostro corpo, allora si comprende come la realtà oggettiva non sia altro che un'apparenza privilegiata che può essere convenzionalmente utilizzata per misurare tutte le cose, ad eccezione del rapporto corpo-mondo che produce quella misura. La scienza, invece, assolutizzando l'oggettività e dimenticandone la genesi, recide il legame originario del corpo al mondo, in cui si raccoglie tutta la nostra vita, per sostituirvi l'idea chiara e distinta dell'oggetto in sé e del soggetto come pura coscienza in cui nessuno può ritrovarsi se non astraendosi dal mondo della vita.

... L'ordine qualitativo del mondo della vita viene scientificamente risolto in termini quantitativi, e la lettura quantitativa viene assunta da tutti come ovvia e indiscutibile; lo stesso dicasi dell'ipotesi causale che, come ogni altra ipotesi, rimane sempre tale nonostante le infinite verifiche che, nel loro interminabile succedersi, non sono mai in grado di fare di un'ipotesi una verità. Approdata alle formule e non ai corpi, la scienza opera, con le formule, delle previsioni che anticipatamente decidono che cosa ci si deve aspettare dal mondo della vita; e siccome l'esattezza è proporzionale al grado di astrazione, la tendenza ad allontanarsi dal mondo della vita finisce con l'essere proporzionale al grado di scientificità», pp. 122-123.

²⁰ Ibidem, p. 124. E aggiunge: «La verità oggettiva della scienza (επιστημη) che fin dall'antichità è stata caratterizzata dal suo contrasto con la verità del mondo della vita (δοξα), oggi è nella necessità di attendere proprio dal mondo della vita il senso che dia giustificazione ad ogni suo possibile futuro. La verità del mondo della vita è nell'esperienza che, a differenza di quella scientifica, che dell'esperienza è solo un'astrazione, è una presenza e insieme l'induzione di un'assenza».

Forse oggi si è venuta prospettando l'ipotesi di una fine, di una morte, della pedagogia nella cultura contemporanea²¹ perché essa è andata via via orientando l'ago della propria bussola non più sull'*arte* (e quindi nella dimensione estetica) *dell'ascolto relazionante educativo* dell'altro e delle sue proposte²², traendone coscienza di conoscenza e di azione (e, dunque una scienza pedagogica con coscienza e riconoscimento della funzione epistemica del corpo, dell'*arte*, del sogno, dell'*arazionale*, del «mondo interno del bambino», delle valenze psicodinamiche dell'*esperienza*), bensì su quella scienza (e relativa filosofia ideologicizzante, assolutizzante, mistificante) che allontanandosi dall'ordine della natura (e del rapporto circuitante natura↔cultura) si organizza sulla scissione, sulla contrapposizione, sull'*aut aut* anziché sull'*et et*²³ dell'umano (corporeo, emozionale, affettivo) essere e conoscere: noto/ignoto; vero/falso; razionale/arazionale; tutto/parti; ordine/disordine; caso/necessità; conscio/inconscio e via dicendo. La pedagogia ha smesso millenariamente di *agire* il corpo, col corpo, attraverso e attraversando il corpo, per *parlare* invece del corpo, discutendone, esclusivamente, dentro l'ordine *definito* del linguaggio e della sua separatezza dal *dis-ordine* delle *e-mozioni*. Un disordine che però è indispensabile all'evoluzione, alla riorganizzazione, alla ricerca di nuovo, di altro ordine. Un disordine che l'ordinamento scolastico, la programmazione della programmazione, l'ipertrofismo delle didattiche superefficienti, tecnicistiche, invasive dell'*esperienza* e a essa sostituentisi, non possono che disconoscerne la *naturalità*, l'utilità, l'inevitabilità, ma che la vita contiene, riconosce, conferma, adopera.

È proprio il dis-ordine (come molteplicità di possibilità di ordini) - e con esso il disordine del corpo emozionato della fantasia dei sensisensualità dei sogni - che inaugura lo spazio multidimensionale delle plurilogiche dialoganti. Che permette la ricchezza delle differenze, dei contrasti, persino delle contraddizioni, delle visioni utopiche, del profondo valore di quel conoscere vago, incerto, confuso, verosimile che è *l'umano porsi dell'uomo di fronte al mondo e allo stupore che esso sempre suscita*. Ma soprattutto, è il rispetto del proprio e altrui *sentire con sentimento* l'*esperienza*, il sapere, l'incontro con l'altro diverso da sé, la vita: «Parlare del corpo significa allora superare il dualismo culturale che da duemila anni ha contrapposto lo spirito alla materia, l'io al mondo, l'anima al corpo concependoli come due in sé e organizzando per ciascuno di essi un ordine di scienze con metodologie radicalmente diverse come quelle che si riscontrano nelle scienze dello spirito e quelle della natura. Non a caso queste due strutture scientifiche hanno trovato il loro sviluppo separato solo in Occidente, solo in quel settore geografico e storico dove l'umanità è cresciuta sulla lacerazione dell'uomo, sulla concezione dell'uomo come giustapposizione di parti eterogenee. Per superare questo dualismo e la cultura da esso generata non c'è che da ritornare al mondo della vita dove la natura, prima di essere catturata dall'ipotesi matematica, è innanzitutto un'offerta di significato che il corpo umano recepisce per il solo fatto di essere al mondo come corpo di bisogno»²⁴. Ritornare al mondo della vita,

²¹ Cfr.: AA, VV., *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1988; R. Massa, *Educare o istruzione?*, Unicopli, Milano, 1988.

²² Cfr.: L.M. Lorenzetti, *Il corpo-gioco*, Angeli, Milano, 1986⁶.

²³ Cfr. L.M. Lorenzetti, *L'asino di Buridano a scuola*, Educazione e Scuola, Ancona, 1986; L. M. Lorenzetti - A. Antonietti, *Il gatto in gondola*, Unicopli, Milano, 1988.

²⁴ U. Galimberti, *op. cit.*, p. 127.

nella educazione scolastica, può anche significare restituire all'esperienza di apprendimento il sogno, il suo linguaggio, il suo corpo²⁵.

4. Il corpo diviso

Sia la ricerca psicoanalitica, sia la ricerca fenomenologica, sembrano indicare - seppure da punti diversi - uno stesso «luogo» in cui l'uomo trova la possibilità di *ri-conoscer-si*, di *individuarsi*, di *dare autenticità*, alla propria esistenza: tale luogo è *il luogo della apertura di senso*.

La psicoanalisi afferma che il nostro mondo emozionale si fonda esclusivamente sulla fantasia e sul desiderio, attivatori e partecipi al sogno e alle componenti del processo onirico. La fenomenologia ci indica il corpo emozionato, desiderante, sognante quale sfida simbolica, quale rivoluzione per il sapere Occidentale, quale evento indispensabile per la conoscenza, modificatore degli impianti epistemologici tradizionali (oggettivizzanti, razionalizzanti, rigidamente codificanti, modellizzanti in forme statiche, linguisticamente pre-determinanti).

Freud dice che l'inconscio è «la cerchia più grande che racchiude in sé quella più piccola della coscienza» e che «il sogno è la via regia che porta alla conoscenza dell'inconscio». L'educazione scolastica sembra interessarsi proprio della cerchia più piccola della coscienza, tralasciando quella più grande dell'inconscio e del lavoro creativo del sogno. Sembra dimenticare il corpo, la sessualità, la sensorialità-sensualità, la sua condizione desiderante, la sua sfida all'istituzione-istituzionalizzazione.

Ciò induce a dire che la scuola non è affatto adatta all'educazione perché è disadattata al corpo, al sogno, al proprio mondo interno, alla dimensione estetica e creativa dell'essere. È più consistente la mole «dell'esistenza» e di conoscenza che tralascia, che la mole che prende in considerazione e di cui si occupa. Lo stesso mondo esterno, la stessa razionalità non è così separata, autonoma e autodeterminantesi, dal mondo interno e dalla razionalità. Torna, allora, il tema della scissione: la scuola, soprattutto, educa a un pensiero scisso, a un corpo diviso, a un io diviso - di lainghiana memoria - a un senso dell'esistenza e del sapere parziale e parzializzante, discriminato e discriminante, separato e astratto da una teoria naturale della conoscenza.

5. Musica e sogno: una ricerca

Ben vengano quindi momenti di riflessione convergenistica sul tema: «Musica sogni e sensi», che possano aprire prospettive sensibilizzative e operative in campo educativo, sia nel settore disciplinare specifico della educazione musicale, sia soprattutto - a mio parere - in ambito più allargato, curriculare, e profondo dell'educazione (familiare, prescolastica, scolastica ed extrascolastica, sociale). Un tema che personalmente ho più volte inteso affrontare, perché convinto della sua utilità e della ricchezza di prospettive psicopedagogiche²⁶.

²⁵ Dice Galimberti: «Gli impulsi respiratori, cardiaci e sessuali del corpo rimediano dal mondo le immagini che li esprimono nel sogno, e ciò è possibile perché anche nel sonno non si interrompe quel rapporto originario che esiste nella voglia tra il corpo e il mondo. L'unica differenza è che di giorno offro il mio corpo al mondo per farmi indicare dalle sue cose le mie potenzialità operative, di notte offro il mondo al mio corpo per volgermi alle fonti soggettive della mia corporeità, prestando loro le immagini che ho ricavato dal mondo, Di giorno il corpo si usa per il mondo, di notte usa il mondo per sé. Vita diurna e vita notturna, un dialogo ininterrotto tra corpo e mondo», *ibidem*, p. 227.

²⁶ Cfr.: L.M. Lorenzetti, *Rumorino e mago Silenzio*, Ricordi, Milano, 1981.

In una serie di varie attività sperimentali e di studio (condotte a partire dall'anno scolastico 1976/1977) che sono state variamente realizzate in asili nido, scuole materne, scuole elementari e medie inferiori, si è potuto constatare quanto il sonoro, il musicale, il ritmico, il motorio (e il sogno) siano fra loro collegati nell'esperienza di vita e quanto essi tendano ad evocare vissuti primitivi, simbologie riferibili al prenatale, rammemorazioni di particolari eventi della vita e fantasie.

Fra queste attività, di recente, è stata condotta una ricerca in una classe quinta elementare attraverso testi liberi monotematici²⁷, che hanno impegnato i giovani a svolgere considerazioni sui seguenti sei argomenti, così formulati:

- | | |
|----------------|--------------|
| 1. Silenzio... | 4. Danza... |
| 2. Ritmo... | 5. Parola... |
| 3. Musica... | 6. Sogno... |

Sono stati riscontrati, fra questi sette temi:

- ricorrenti simbologie fra loro similari;
- numerosi riferimenti a sensazioni corporee;
- elevata presenza di immagini di vita e di morte;
- ripetute espressioni di intense emozioni;
- ricorso alla introspezione;
- accensione di ricordi e di desideri;
- frequente ricorso alla descrizione immaginativa e alla integrazione fantastica di dati di realtà.

Questo aspetto della ricerca - che non affronto sotto altre angolature di studio - ha soprattutto destato interesse per il discreto ripresentarsi nei vari testi di taluni termini quali: vita, pace, armonia, amore; e inoltre di elementi della storia personale, di elementi immaginifici e di «visioni future».

Tutto ciò potrebbe indicare come l'esperienza collegata a questi sette temi possa implicare direttamente un porsi in atteggiamenti particolarmente stimolanti l'introspezione, il collegamento delle tre istanze temporali passato-presente-futuro, l'esperienza dell'armonia, dell'amore e della pace, l'accensione di desideri, e l'utilizzazione della fantasia.

Elementi questi che possono essere positivamente e costruttivamente impiegati a livello educativo (sia a livello terapeutico: musicoterapia).

Riporto alcune espressioni, particolarmente indicative ed esemplificative, tratte direttamente dai lavori dei ragazzi:

«*Silenzio...*»

« ... il silenzio è un immenso e fragrante cielo di pace e di armonia, il silenzio è compagnia, è una carezza di nostalgia che coccola il cuore» (Roberta).

« ... nel silenzio posso immaginare qualsiasi cosa, e contro il silenzio eccessivo posso fare rumore con il pensiero» (Testo non firmato).

«II silenzio è un sentimento infinito, è come una parola invisibile. Ti fa esprimere tutti i desideri, è avventura nelle orecchie» (Tommaso S.).

«Quando c'è silenzio si sta benissimo e per la testa ti viene in mente tutto, soprattutto l'amore» (Nando).

Vito V. ha scritto questa poesia:

«Il silenzio

è

un segreto

nascosto

²⁷ L'esperienza è stata condotta in una scuola a tempo pieno della Zona 1 del Comune di Milano, durante l'anno scolastico 1987/1988.

misterioso
oscuro.
La terra non è fatta
per il silenzio.

«*Musica*»

«La musica mi fa sentire tutte le emozioni che passano nel mio corpo incandescente e fa girare il sangue a una velocità che mi fa impazzire. Quando sento la musica classica si sentono le vibrazioni passare nel corpo pieno di sentimenti» (Tommaso L.).

«La musica è un velo di emozioni, e di ritmi interni. È un viaggio leggero, un sogno, che non cessa mai di stupire, di far volare ... Cosa sarebbe il mondo senza musica? Non potrebbe esistere alcuna emozione e alcun ricordo. Perché la musica è una fata turchina, che si è posata sulla terra. La musica è un dono lucente come le stelle nella notte, è umida come la rugiada primaverile. La musica è una poesia che viaggia per il mondo, per l'universo come una cometa dalla coda d'oro e d'argento che non morirà mai» (Arianna).

«La musica è come un esercito che combatte la tristezza e porta felicità. Se la musica non ci fosse noi saremmo come la befana senza la scopa volante "L'emozione vien cantando": questo per me è il motto della musica» (Nando).

«Musica è... anche amore. ... Se dovessi vivere senza musica, senza suoni, non ci riuscirei, ma mi basterebbe una nota per ridiventare felice» (Francesca).

« ... La musica è la dolce brezza che accarezza le immagini; lei ti sente e ti parla. La musica ... è un venticello pieno di idee. ... Quando non ci sarà mai più la musica, forse, chissà, non esisteremo più» (Valentina).

«La musica è come un prato di nuove emozioni che fioriscono dolcemente e non seccano mai. ... lo credo che la parola musica sia amore e armonia e che tutti la apprezzino» (Roberta).

«*Ritmo ...* »

«Il ritmo è l'emozione della musica ... Il ritmo è un ladro che ruba le emozioni che ti scorrono nel corpo» (Nando).

«Il ritmo è un incantesimo che si annoda attorno al corpo e ti fa ballare. ... lo ho una vita ritmica che segue il proprio ritmo cioè la propria strada» (Francesco).

«*Parole ...* »

«Le parole sono il linguaggio dell'anima mutato in voce» (Mattia).

«Quando mi offendono non mi importa la parola, ma il tono con cui mi viene comunicata» (Francesca).

«Le parole e la danza si possono accordare con la musica, ballando si possono esprimere parole» (Roberta).

Vito e Roberta hanno scritto ciascuno una propria poesia:

«Le parole sono un grande sogno d'amore.

Le parole usate meglio sono sempre le più belle.

La felicità, la gioia,

l'amore di due persone, sono quasi sempre sostenute dalle parole.

Le parole sono una delle cose più belle del mondo ... ».

«Parole ...

siete come delle gonfie caramelle

ripiene di una soffice gioia

volteggiate nell'aria.

Siete piene d'amore».

«Danza ... »

«È come un ritorno al passato, un viaggio per il futuro, un salto nel presente" (Luca).

«La danza è l'armonia del cuore, la delicatezza, la tenerezza, il sentimento che ciascuno di noi prova La danza è leggiadra, serena ma soprattutto sincera. La danza ti libera dai problemi della vita e ti porta in un mondo fantastico che ti lascia incantata» (Arianna).

«La danza per me è un sospiro di movimento» (Isabella).

«I sentimenti si possono esprimere attraverso l'anima e il corpo, e la danza li contiene entrambi» (Mattia).

«La danza è una frase di movimenti per suscitare emozioni". (Agliaia).

«Sogno ... »

«Acchiappa un sogno, gioca con lui, divertiti. I sogni sono quello che vuoi, sono musica, dolcezza infinita» (Valentina).

«Il sogno è un'immagine di armonia. Il sogno è come un cavallo che corre per l'infinito universo. Per me il sogno è come una lampadina che si accende e si spegne oppure come un fiore dai petali di mille colori» (Matteo).

«Il sogno è una cosa fantastica, veramente meravigliosa, forse è una invenzione dell'uomo, per essere più felice» (Gabriele).

«Il sogno è come una foresta dove nessuno si è mai inoltrato del tutto: infatti è sempre avventuroso entrare in un sogno» (Francesco).

«Il sogno è immenso, infinito, lucente, leggero, allegro, sfumato e sognante. Sembra una nube di magia e felicità. Vola spensierato come un grillo poeta o una farfalla-fata nel cuore gioiosa. Sulle ali dorate prende il sogno cielo, aria, gioia» (Arianna).

Questa ricerca, per un certo verso, dimostra i potenziali spontaneamente presenti nel bambino a rappresentarsi sentimentalmente ed emozionalmente alle esperienze-conoscenze proposte dalle singole indicazioni tematiche dei lavori a loro affidati. Va pure specificato che questi stessi sei temi corrispondono ad altrettante dimensioni collegabili al paradigma movimento-suono-ritmo-sogno che è: legato agli affetti e alle emozioni e alla corporeità-sensorialità-sensualità; costitutivo di ogni esperienza-conoscenza; rintracciabile in simboli rinviati alla vita intrauterina. In quanto paradigma (filogenetico e ontogenetico) presente in tutta la vita, esso può essere recuperato nell'intervento pedagogico scolastico nei diversi ambiti formativi curriculari, a partire dalla educazione al suono e alla musica. Intervento pedagogico centrato sulla dimensione estetica dell'essere in un percorso educativo che sappia esso stesso sognare, danzare silenzi, suoni, ritmi, parole e ricercare musicalità d'intesa, di ascolto in quel tipo di relazione educante che naturalmente si dispone a un essere, a un sentire, con l'altro cuore a cuore, corpo a corpo, immaginazione e immaginazione - l'esperienza.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Il sogno e le civiltà umane*, Laterza, Bari, 1966.

AA.VV., *Cervello e sogno*, Feltrinelli, Milano, 1982.

R. Arnhlím, *Intuizione e intelletto*, Feltrinelli, Milano, 1987.

Artemidoro di Daldis, *Il libro dei sogni*, Adelphi, Milano, 1975.

R. Bartes, *La grana della voce*, Einaudi, Torino, 1986.

D. Boadella - J. Liss, *La psicoterapia del corpo*, Astrolabio, Roma, 1985.

E. Borgogna, *I conflitti del conoscere*, Feltrinelli, Milano, 1988.

E. Cassirer, *Linguaggio e mito*, Garzanti, Milano, 1975.

- L.A. Chiozza, *Corpo affetto linguaggio*, Loescher, Torino, 1981.
- J. Combarieu, *La musica e la magia*, Mondadori, Milano, 1982.
- E.R. Dodds, *I greci e l'irrazionale*, La nuova Italia, Firenze, 1978.
- G. Dorflès, *L'intervallo perduto*, Einaudi, Torino, 1980.
- S. Freud, *L'interpretazione dei sogni*, Opere, vol. 3, Boringhieri, Torino, 1976.
- F. Gagliardi - L.M. Lorenzetti (a cura di), *Euritmia e musicoterapia*, Quaderni del Teatro di Pisa, Pisa, 1984.
- V. Galimberti, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano, 1979.
- H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- A. Gargani, *Lo stupore e il caso*, Laterza, Bari, 1985.
- D.R. Griffin, *Cosa pensano gli animali*, Laterza, Bari, 1986.
- S. Guerra Lisi (a cura di), *Psiche-corpo, suono-movimento, musica-danza*, P.C.C., Assisi, 1987.
- F. Jacob, *Il gioco dei possibili*, Mondadori, Milano, 1983.
- G.G. Jung, *L'essenza dei sogni*, Opere, vol. 8, Boringhieri, Torino, 1976.
- L. Kreisler - M. Fair - M. Soulé, *Il bambino e il suo corpo*, Astrolabio, Roma, 1976.
- T.S. Kuhn, *La tensione essenziale*, Einaudi, Torino, 1985.
- L.M. Lorenzetti (a cura di), *Arte e psicologia*, Angeli, Milano, 1982.
- L.M. Lorenzetti, *Musicoterapia ed epistemologia*, P.C.C. Assisi, 1984.
- L.M. Lorenzetti - A. Magnani (a cura di), *Vivere i suoni*, Provincia di Milano, Milano, 1988.
- L.M. Lorenzetti - A. Paccagnini (a cura di), *Psicologia e Musica*, Angeli, Milano, 1981.
- A.O. Lovejoy, *L'albero della conoscenza*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- A. Lower, *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- M. Mancina, *Il sogno come religione della mente*, Laterza, Bari, 1987.
- S. Manghi, *Il paradigma biosociale*, Angeli, Milano, 1982.
- R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano, 1986.
- D. Meltzer, *La comprensione della bellezza*, Loescher, Torino, 1981.
- A. Merriam, *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo, 1983.
- S. Molinari, *Notazioni sulla scienza dei sogni*, Clueb, Bologna, 1979.
- H. Montagner, *Il bambino e la comunicazione*, Boria, Roma, 1980.
- F. Montesano - D. Munari, *L'altro Piaget. Strategia del sapere. Verso una psicologia culturale*, Dedalo, Bari, 1984.
- E. Morin, *Il metodo*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- E. Morin, *La sociologia della sociologia*, Edizioni Lavoro, Roma, 1985.
- S. Moscovici, *La società contro natura*, Astrolabio, Roma, 1981.
- J.J. Nattiez, *Il discorso musicale*, Einaudi, Torino, 1987.
- L. Pizzo Russo, *Estetica e psicologia*, Il Mulino, 1982.
- S. Resnik, *Il teatro del sogno*, Boringhieri, Milano, 1982.
- J. Ruffie, *Dalla biologia alla cultura*, Armando, Roma, 1978.
- C. Rycroft, *L'innocenza dei sogni*, Laterza, Bari, 1980.
- C. Sachs, *Le sorgenti della musica*, Boringhieri, Torino, 1979.
- M. Schneider, *Il significato della musica*, Rusconi, Milano, 1971.
- M. Schneider, *Pietre che cantano*, Archè, Milano, 1976.
- I. Shah, *La strada dei Sufis*, Astrolabio, Roma, 1976.
- C. Small, *Musica educazione società*, Feltrinelli, Milano, 1982.
- B. Streito - L.M. Lorenzetti (a cura di), *Coralità, Conoscenza comunicazione società*, Gens, Milano, 1987.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA, Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna - Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

Johannella Tafuri

MUSICA, PENSIERO E IMMAGINAZIONE

Immaginiamo di veder entrare da quella porta una giraffa con il manto nero a pois gialli. La vedete tutti? Ci avviciniamo e le passiamo una mano sul dorso: il pelo è corto, un po' ispido ma anche unto. Un forte odore di brillantina Linetti ci avvolge. La guardiamo sorpresi ed ecco che la sentiamo dire con voce chioccia: «Perché non sono stata invitata?».

Siamo riusciti a «vedere» la giraffa, «sentire» il pelo ispido e unto sul palmo della mano, «essere avvolti» dall'odore di brillantina, «udire» la voce chioccia?

Se ciò è stato possibile, vuoi dire che abbiamo lavorato sulle immagini visive, tattili, olfattive, uditive formatesi in noi a seguito di analoghe esperienze sensoriali. Ogni sensazione, infatti, ci fornisce delle immagini mentali che, con il ripetersi dell'esperienza si fissano in noi e ci permettono all'occorrenza di lavorare su di esse; è possibile cioè richiamare queste immagini sia per rivivere anche solo mentalmente delle esperienze già fatte sia per costruire, sempre a livello immaginario, delle situazioni senza averle mai sperimentate prima. Non posso immaginare di vedere una giraffa se non l'ho mai vista, ma posso immaginare di vedere una giraffa con il manto nero a pois gialli se ho l'immagine visiva dell'animale giraffa, dei colori nero e giallo e dei pois. Allo stesso modo, anche se non ho mai udito parlare una giraffa, ma ho l'immagine uditiva di una voce «chioccia», posso immaginare una giraffa che parla con voce chioccia. (A proposito, avete sentito una voce femminile o maschile?)

Immaginazione, immaginare di vedere, di sentire, di toccare, situazioni, oggetti forse già visti, di avere sensazioni forse già provate, ma anche nuove perché frutto di un lavoro compiuto sulle immagini mentali. Immagini che si accavallano e si combinano anche con quelle provenienti da sensi diversi. La musica produce primariamente immagini uditive (suoni forti, nasali, lunghi, ecc.) ma, nel qualificare queste immagini, ci serviamo dell'apporto di altri sensi; possiamo così parlare di suoni aspri, chiari, pesanti, ecc. per il fenomeno delle sinestesie in base al quale, accanto alla sensazione propria dell'organo sensoriale direttamente stimolato, abbiamo delle risposte in altri campi sensoriali.

Oltre ad avere queste componenti sensoriali, le immagini uditive fanno scattare, sollecitano tutta una serie di meccanismi di tipo affettivo, motorio, comportamentale, ecc., in breve i significati che accompagnano l'esperienza musicale.

Ascoltiamo ora un frammento musicale (es. n. 1): che cosa vi suggerisce? Anzi, restringiamo la domanda: quali immagini o catena di immagini suscita in ognuno di voi? (Vi invito ad appuntare su di un foglio le vostre risposte.)

Ascoltiamo ora un altro frammento (es. n. 2) e poniamoci la stessa domanda. Quali sono i risultati di questo secondo ascolto?

Possiamo ora esplicitare i risultati dell'ascolto del primo e del secondo frammento: nel primo caso avrete avuto con molta probabilità immagini cupe, tetre, pesanti: caverne e foreste, orsi ed elefanti, o qualcosa di simile; nel secondo caso invece immagini leggere, luminose, flessuose: cascatelle e gocce di rugiada, fringuelli e farfalle.

Ma che rapporto c'è tra la musica ascoltata e queste immagini? È un nostro arbitrario accostamento, frutto di «cattive abitudini», favorite magari dalle colonne sonore, o peggio frutto di «ignoranza», della nostra incapacità di ascoltare la musica senza pensare ad altro che non sia «SUA MAESTÀ IL SUONO»? O è piuttosto frutto di meccanismi più profondi, propri del nostro modo di accostare, di fruire tutti i prodotti culturali e quindi anche quelli musicali, meccanismi in base ai quali le strutture

sonore, come qualunque tipo di struttura, vengono interpretate perché portatrici di significati, di messaggi, di visioni della realtà?

Da un lato noi ci sentiamo totalmente liberi di pensare, di immaginare, mentre ascoltiamo musica, tutto ciò che ci pare (un «ciò che ci pare» in realtà solo apparente, perché sono le strutture sonore a orientarci, a provocarci, come vedremo dopo), dall'altro ci dimostriamo dubbiosi di fronte a questa nostra attività mentale riconoscendo indebitamente ad altri il diritto di intervenire su di essa per dirci ciò che «si deve» o «non si deve» pensare.

Il percorso che ritengo più corretto, invece, è quello di prendere atto di quello che realmente avviene nella nostra mente, e di cercare quindi di comprenderne i meccanismi, quando interpretiamo qualcosa, cioè quando produciamo senso vedendo, ascoltando, toccando qualunque oggetto ci si presenti.

Torniamo dunque alla domanda che ci eravamo posti dopo gli ascolti: perché questi frammenti musicali hanno provocato in noi queste immagini? A quali discipline ricorriamo per avere una spiegazione?

Qui il campo si è andato allargando in questi ultimi anni con l'avvento di discipline quali la psicologia sperimentale, la semiotica, la cibernetica, la logonica.

Indubbiamente il loro apporto è stato, ed è tuttora, determinante per gettare luce sul problema del significato in musica.

Infatti se, ascoltando un brano musicale, immaginiamo o pensiamo a determinate cose, in altre parole lo interpretiamo, produciamo senso, ciò non avviene per caso ma secondo dei meccanismi che possono essere studiati e spiegati da versanti diversi: da quello antropologico di Blacking (1973), a quello logicocibernetico di Laske (1984), da quello semiotico di Stefani (1982) a quello psicologico di Imberty (1986), a quello logonico di Zotto (1981).

Qui farò degli accenni solo a due di questi diversi punti di vista: quello semiotico proposto da Stefani (1982) e quello psicologico proposto da Imberty (1986), perché ritengo che offrano gli spunti più utili per il campo didattico.

Se qualcuno dei presenti ascoltando il primo frammento ha immaginato una caverna o una foresta ciò non è stato casuale ma, cercando una spiegazione nelle strutture sonore, troviamo che queste sono, in questo frammento, scure, pesanti, basse, gravi. Ma in base a quali meccanismi queste qualità dei suoni rinviano, orientano verso quelle immagini? Ciò avviene perché, come dice Stefani, l'esperienza musicale è organizzata da un numero pressoché infinito di codici che collegano i significanti con i significati. Questi codici possono però essere esplicitati e sistematizzati. Stefani opera una scelta a favore di alcune categorie e costruisce un modello (il Modello della Competenza Musicale) nel quale raggruppa una serie di codici in cinque livelli:

- Codici Generali (CG), ossia schemi percettivi, logici, comportamenti antropologici, ecc.
- Pratiche Sociali (PS), ossia progetti e modi di produzione segnica propri di una determinata cultura;
- Tecniche Musicali (TM), ossia teorie, metodi, procedimenti specifici delle pratiche musicali;
- Stili (St): cioè modi particolari di realizzare tecniche musicali, pratiche sociali, ecc.
- Opere (Op) musicali singole, uniche.

Ecco allora che questo modello spiega l'immagine della caverna: la caverna è buia, scura, (non c'è la luce elettrica), rimanda a luoghi disabitati, che fanno paura. Ciò significa che nella musica c'è qualcosa che ci ha orientato in questa direzione: i suoni scuri, pesanti secondo dei codici percettivi (che appartengono al primo livello, cioè ai codici generali), ci hanno quindi suggerito immagini di cose o situazioni o stati d'animo pesanti, bui. Se a qualcuno hanno suggerito stregoni e simili, qui siamo in presenza di codici provenienti dalle pratiche sociali, dato che non in tutte le culture è presente la stregoneria. E così di seguito.

Un'altra prospettiva, accanto e non in opposizione a questa, è quella fornita dalla psicologia sperimentale: se il frammento ascoltato ha suggerito paura, angoscia (o situazioni di questo tipo) ciò significa che questi suoni scuri e pesanti dal ritmo regolare con cellula melodica ripetitiva hanno attivato gli schemi di tensione della vita interiore. Infatti, come dice Imberty (1986), le strutture sonore mettono in moto gli schemi propri dello psichismo umano in quanto assumono il significato di rappresentazioni simboliche delle esperienze della vita affettiva e senso-motoria. In particolare Imberty ha evidenziato due elementi che hanno un ruolo determinante: il tempo, con le sue tre principali modalità: lento, moderato, veloce, e l'organizzazione ritmica, con le due specificazioni: regolare e irregolare. Sono cinque possibilità che danno luogo a numerose combinazioni tra loro (tempo veloce con organizzazione ritmica irregolare o regolare, ecc. ;) e con altri elementi come il forte o il piano, la prevalenza del successivo e del simultaneo, ecc. Ogni combinazione dei vari tratti tra loro, presente in ogni brano musicale attiva schemi di tensione/distensione e di integrazione/disintegrazione della vita interiore e dell'Io e della vita senso-motoria. Ecco allora che tutta la nostra attività immaginativa viene a trovarsi pienamente legittimata, non nel senso che ognuno può pensare quello che vuole, ma nel senso che ognuno può liberamente interagire con quel prodotto culturale che è un brano musicale. Ho detto «prodotto culturale» di proposito perché in questa interazione ciò che reagisce prima di tutto (e la teoria dei codici lo spiega molto bene) è il nostro essere «culturale», in secondo luogo il nostro essere «naturale» (ciò che è proprio della nostra natura e quindi comune a tutti gli esseri umani) e in ultimo, in modo generalmente marginale, il vissuto di ognuno, ciò che è proprio di ognuno di noi, della particolare esperienza di ciascuno, ciò che è veramente «soggettivo» (termine che purtroppo nell'uso comune è spesso sinonimo di «arbitrario»).

Ciò che conta allora quando cerchiamo di capire i meccanismi che hanno generato quelle risposte non è ciò che differenzia «caverna» da «foresta» ma ciò che li accomuna, che li mette nella stessa area semantica, cioè l'essere ambienti bui e perciò fonti di paura.

Se il nostro appartenere a una determinata cultura ci ricorda che noi percepiamo e interpretiamo qualunque esperienza, e quindi anche quella sonora, in base a delle convenzioni culturali, la presenza della nostra «natura umana» ci ricorda sia tutti quei meccanismi che la determinano come le leggi della percezione, del pensiero logico, degli schemi di comportamento psichici, sia quelle che sono le fasi evolutive del pensiero.

Immaginare, pensare: due facce della stessa medaglia? Due livelli di una stessa capacità? Due facoltà antagoniste?

Non mi metterò certo a teorizzare in questa sede, ma se c'è chi attribuisce alle immagini un significato secondario o addirittura nullo per esaltare un pensiero «libero da immagini» come il vero pensiero, c'è anche chi vede il pensiero come la capacità di mettere ordine, di compiere operazioni sugli oggetti e quindi anche sulle rappresentazioni degli oggetti stessi, cioè le immagini.

Quando e come si sviluppa questa capacità? Durante la prima età infantile avviene una vera e propria trasformazione dalla fase sensomotoria (0-2 anni), in cui il bambino comincia ad avere delle immagini mentali come conseguenza della percezione, a quella che vede la nascita del pensiero propriamente detto sotto la spinta del linguaggio e della socializzazione; un pensiero che dapprima simbolico e preoperatorio (2-7 anni) entra nello stadio delle operazioni logico-concrete (7-11 anni) per poi conquistare gradatamente il livello logico astratto (11-15 anni).

Agli effetti del nostro discorso è interessante l'importanza che Piaget attribuisce alla funzione simbolica del pensiero e quindi a quella forma di gioco caratteristica della prima infanzia che è il gioco simbolico o d'immaginazione e imitazione in cui interviene il pensiero, ma un pensiero individuale quasi allo stato puro. Piaget classifica tra i

simboli individuali ogni forma di immaginazione mentale partendo dal presupposto che l'immagine possa venir concepita come un'imitazione interiorizzata (Piaget 1967, p. 94). Il gioco simbolico costituisce quindi un'autentica attività del pensiero, essenzialmente egocentrica poiché la sua funzione consiste «nel soddisfare l'io con una trasformazione del reale in funzione dei desideri» (Piaget 1967, p. 31): rivivere i piaceri, risolvere i conflitti, compensare la realtà grazie all'immaginazione, ecc. Ricollegandoci al discorso precedente sulla presenza di convenzioni culturali possiamo dire che ciò che differenzia l'adulto dal bambino non sarà dunque solo una questione culturale (meno anni di vita = meno convenzioni culturali possedute) ma anche una questione di genesi del pensiero.

Cosa pensa, cosa immagina il bambino piccolo quando ascolta musica?

Se a 3-4 anni i bambini possiedono già, sia pur in grado diverso secondo l'ambiente di provenienza, alcuni codici culturali di base, è anche vero che tali codici entrano in funzione sempre in stretto collegamento con lo stadio di sviluppo del pensiero nel quale i bambini si trovano.

Proviamo a riflettere, alla luce di quanto detto, su un'esperienza condotta con bambini di scuola materna. Era stato loro chiesto di ascoltare attentamente un brano musicale (un frammento tratto da *L'Apprendista stregone* di Dukas, e più esattamente a partire dalla 42a battuta dove si introduce e inizia il tema affidato al fagotto) e poi di dire che cosa la musica aveva suggerito loro, che cosa aveva fatto pensare. Naturalmente non era stata data loro alcuna informazione previa.

Le risposte (datemi all'orecchio affinché i bambini non si condizionassero reciprocamente) sono state: l'uomo nero, l'uomo mascherato, pulcinella, il «bacarozzo» (erano bambini romani), pulcinella e la morte, il fantasma, pupazzi attaccati al bastone che ballano, ecc.

Già ad una prima osservazione di queste risposte balzano evidenti i codici percettivi e culturali messi in moto dalle particolari strutture musicali di questo frammento: immagini e situazioni scure, tetre, macabre, che fanno paura sono state suggerite dalle qualità dei suoni (scuri, pesanti, gravi, grossi) prodotti da timpani, corni, clarinetti bassi e fagotti, nonché dal particolare rapporto suono/silenzio che c'è in quel frammento musicale (un suono/5 battute di pausa/lo stesso suono/5 battute di pausa/3 suoni/4 battute di pausa/3 suoni/4 battute di pausa/un ritmo ripetuto, ecc.). È chiaro quindi come questa struttura prodotta da suoni scuri abbia attivato degli schemi affettivi di tensione, di paura che i bambini hanno concretizzato e manifestato con determinate immagini e situazioni.

Sarebbe stato diverso il risultato con un gruppo di ragazzi o di adulti? Non molto.

L'esperienza ci dice che rimangono sempre le stesse idee di fondo (buio, paura, suspense, ecc.) che eventualmente (ma non necessariamente) suggeriscono idee più elaborate, più complesse anche per la maggiore presenza, in soggetti adulti, delle convenzioni legate al nostro sistema musicale, convenzioni che si acquistano anche solo con la semplice frequentazione di materiali tonali.

BIBLIOGRAFIA

- Blacking J., *How musical is man*, University of Washington Press, Seattle/London 1973.
- Laske O., *Keith; Rule-System for making music-analytical discoveries*, in Baroni M. e Callegari L., *Musical Grammars and Computer Analysis*, Olschki, Firenze 1984.
- Stelani G., *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna 1982.
- Imberty M., *Suoni Emozioni Significati*, CLUEB, Bologna 1986.
- Zotto G., Baghin M., *Pensare in musica*, Patron, Bologna 1981.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA*, *Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna – Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

Ermanno Mammarella

LA SCELTA DELLA FOLLIA. IL MATTO, IL MAGO, IL BAMBINO

1. «Coloro a cui sfugge completamente l'idea che è possibile aver torto non possono imparare nulla, se non la tecnica» (G. Bateson, *Mente e Natura*).

2. «Vennero alla montagna, il Matto, il Mago, il Bambino. Le ore del tramonto: sparito il sole giù in valle, ancora illuminava i volti là sulla cima. Il baratro si adornava di strane ombre, fra arbusti e ruscelli di sassi e il sentiero da dietro, raggiungeva pigramente, in larghe volute, il paese [...]

Dal ciglio, guardando l'aperto spazio di fronte, disse il Matto: "lo posso volare e giungere planando al fumo di quel focolare!" Gli sorrise il Mago: "lo volo e raggiungo gli spazi impensabili".

Il Matto a quel punto, come a disfarsi del corpo, si gettò nell'abisso e il suo grido "lo volo!" si spezzò contro il fianco del monte.

Il Mago, in silenzio, raccolse da terra due foglie, le strinse fra le mani e rimase come immerso in una profonda riflessione. Poi d'improvviso, alzò il capo e le braccia al cielo pronunciando oscure parole "Vi è gitì": le foglie divennero due grandi ali, legate alle spalle e il Mago si alzò, librandosi in volo, sparendo pian piano alla vista.

Il Bambino, rimasto in silenzio, sembrava non essersi neppure accorto degli eventi attorno a lui: seduto per terra accarezzava un sasso con un filo d'erba. Poi si alzò in piedi e, fischiando, imboccò il viottolo: man mano che la discesa diventava più ripida, accelerava il passo fino a correre giù per il sentiero. Allora gridò "lo volo!". Aprì le braccia e correndo col corpo ondeggiante, con la bocca faceva Brrrrrm ... » (E. Siemutti, *8 racconti*).

3. Vorrei abbandonare il gioco delle antinomie/contrapposizioni che si sviluppano intorno al principio secondo cui se A è una proposizione vera e B è il suo contrario allora la proposizione B è falsa e viceversa. (Per es. se dico «Il sole scalda la terra», faccio un'affermazione vera; ma se dico: «Il sole raffredda la terra» affermo il falso?). Il principio di non contraddizione fa parte del sapere comune e determina i nostri atteggiamenti e ha fortemente condizionato la nostra cultura, generando le scale di valutazione e le unità di misura, gli esercizi sul valore di verità alla scuola materna e in prima elementare, i telequiz, i partiti politici, i trafficanti d'armi e molte, varie credenze fra cui quella che i suoni sono sette (sentita in una trasmissione radiofonica...).

Il gioco delle antinomie/contrapposizioni ci può far leggere le parole del titolo come opposti: FANTASIA ↔ REALTÀ.

D'altra parte sempre per quello strano sapere comune, che poi è salvaguardato dai presidi istituzionali, siamo convinti che la fantasia sia una dote che si esprime nella capacità di invenzione, che nulla o quasi ha a che vedere con la realtà, una specie di scherzo circoscritto ad ambiti, situazioni, opportunità soggettivi ben definiti.

La realtà, invece, è oggettiva, fenomeni o concetti che esistono a prescindere dal soggetto, una sorta di immenso bacino a cui attingere conoscenze che sembra prosciugarsi man mano che l'uomo costruisce il progresso e la sua evoluzione.

Due mondi, quindi, uno interiore ed uno esterno all'individuo, non comunicanti, spazi di pertinenze linguistiche diverse. Qualcuno può scandalizzarsi per queste affermazioni che pure trovano la loro conferma in millenni di filosofia e, più banalmente, nel modello di organizzazione del sapere che è alla base dell'istituzione educativa per cui il fantastico è espressione, il reale è conoscenza.

4. Un mio amico mi dice "Sono stato a Baù, l'anno scorso: un luogo fantastico, completamente diverso da quello che ho mai visto prima, pittoresco, pieno di colori, di odori particolari, la gente è cordiale ti invita in casa sua, ti offre da bere, una bevanda speziata dal sapore inconsueto ... ».

Anche un altro amico è stato a Baù e mi racconta: "L'inferno, come mai prima mi era capitato. Una puzza immonda mi ha accolto da subito, puzza di sporco di tutta quella gente che ti spinge, ti tocca, ti costringe a bere le loro porcherie dal sapore disgustoso... ».

Nei due racconti la parola Baù assume significati opposti: eppure nessuno dei due ha fantasticato di un viaggio a Baù. Baù esiste come realtà per entrambi, ma nel segno della diversità. Se la realtà è oggettiva, chi ha mentito?

5. «Leggendo Joyce, ho immaginato Dublino. Mi ero costruita una idea che credevo fantastica e quando sono arrivata là ho cercato i luoghi; li ho trovati come se ci fossi già stata... ». Così un'amica di ritorno dall'Irlanda. Ha vissuto una fantasia, ha partecipato a una trasfigurazione.

6. Vorrei abbandonare il gioco delle contrapposizioni e tentare quello delle combinazioni, delle composizioni. Ho bisogno di un denominatore comune, di un criterio. In ogni rapporto individuo-realtà c'è ambiguità (ho cercato di testimoniare prima): lo sforzo dell'istituzione nel suo esercizio del potere educativo è quello di eliminare l'ambiguità, per omologare ogni immagine cangiante, alla sicurezza dell'immagine prestabilita e, apparentemente, oggettiva. Baù è, allora, una «città di quattrocentomila abitanti, prevalentemente di fede islamica, centro del commercio delle spezie, famosa per il suo mercato ecc. ecc. ecc.». Ecco il paradosso. Il tentativo di annullare l'ambiguità in funzione di una presunzione di oggettività, crea nuova e più forte ambiguità: quante città rispondono alle caratteristiche indicate per Baù, che viene così omologata a un numero imprecisato di esempi urbani?

7. E se la fantasia fosse una meta-realtà? Un modo, cioè, di spiegare la realtà che fra tutti gli infiniti modi possibili, ne evidenzia il carattere di ambiguità e lo rende dominante. È, questo, un criterio di combinazione che, salvaguarda l'oggettività sociale della realtà, ma la adatta al vissuto soggettivo dell'individuo. Più forte è la coscienza della realtà, la consapevolezza delle proprie relazioni con l'altro e fra gli altri, più forte è la capacità di trasformazione attraverso la fantasia: il rapporto fra fantasia e realtà è un intersecarsi di piani che si compenetrano a formare un miriaecosaedro, un solido complesso e rotante che non ci presenta mai la stessa faccia. Di volta in volta l'una diventa la metafora dell'altra. Metafora è il concetto sintesi, metafora non come modulo stilistico, ma come metodo di conoscenza che ci permette di confrontare elementi diversi e di trarre, da questo confronto, un nuovo sapere. La metafora, sintesi ciclica fra fantasia e realtà, è la concretizzazione del principio di trasformazione, secondo il quale accostando le diversità avviene una reciproca modificazione: è l'ipotesi che la mente configura quando il corpo percepisce la differenza fra due (o più) fenomeni.

8. Ogni organizzazione istituzionale sancisce le proprie regole, unitamente al rifiuto di mettere alcunché in discussione: le regole sono espresse attraverso rituali; quanto più questi sono rigidi tanto più tolgono la «parola» all'individuo, negando o sommergendo le contraddizioni e annullando le diversità. La cultura scolastica, il sapere codificato impediscono all'identità di esprimersi: non c'è spazio, non c'è tempo per l'ascolto, non c'è disponibilità alla relazione. In una visione pedagogica che vede nella relazione il nodo dell'atto educativo e nella reciprocità della comunicazione il presupposto per l'incontro con qualsiasi forma di conoscenza al di fuori dei rituali, la metafora, questo

intreccio fra fantastico e reale, valorizza l'espressione di identità, spezzando la repressione istituzionale. La metafora si fa trama narrativa, spazio scenico, contenitore delle esperienze; in un continuo gioco e controgio fra gli attori che, a turno o in coro, hanno tutti una propria parte nell'espressione.

L'immagine di uno spazio educativo come spazio scenico è poi, in fondo, la possibilità di prendere coscienza che gli eventi comuni all'attività educativa sono simulazioni di realtà, un gioco da tavola all'interno del quale il caso ha pure il suo peso. Perché è una simulazione (la scuola, la classe ...) e allora tanto vale che lo trasfigurino sul serio, che spezzi le limitazioni spazio temporali.

Lo sviluppo di una trama narrativa consente ai diversi linguaggi accartocciati, impigliati, aggrovigliati all'interno delle singole identità, di dipanarsi e costruire, rappresentare, comunicare immagini.

Come spunto conclusivo vorrei ricordarmi che dentro la metafora i linguaggi realizzano il loro duplice potere evocativo e conoscitivo che è proprio dell'arte.

Abbandono lo studio grammaticale come preliminare (grammaticale a tutti i livelli); l'esercizio percettivo fine a se stesso è indirizzato all'apprendimento di classificazioni o codificazioni prestabilite. Trovo invece un contesto complesso, la trama narrativa, che valorizza le identità dei personaggi, e i significati di ogni tronco, moncone o pezzo di linguaggio: e soprattutto riesco a collocare i segni, i fenomeni, gli eventi, quello che insomma di solito chiamo realtà, in una macchina della trasformazione, che posso chiamare fantasia.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA, Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna - Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

Pinin Carpi

LA MUSICA DIETRO LE STORIE

Non avevo mai pensato di parlare del rapporto tra la musica e i libri che ho scritto per i bambini. È stata un'idea di Mario Piatti, è lui che mi ha dato questo suggerimento. E mi sono accorto che, effettivamente, la musica ha permeato tutti i miei libri fin dall'inizio. Ed è un inizio molto molto antico perché si risale fino al 1942 e parlo solo delle opere pubblicate. Nel 1942-43 ho scritto una poesia che è pubblicata nel *Bosco del mistero* di Einaudi; ho scritto verso per verso su una frase di una sonata di Beethoven, questo tanto per fare un riferimento.

Ma come mai, ad un certo punto, la musica è arrivata a riempire, diciamo a sommergere in un certo senso, tutto quello che ho scritto per i bambini? Innanzi tutto direi di distinguere tra il proposito di fare in modo che i bambini diventino dei musicisti oppure degli amanti di musica. Si può anche dire che tra le due cose non ci sia differenza, però, per il musicista la professione occupa una quantità di tempo enormemente superiore di ciò che avviene per l'amante di musica. In ogni caso come esiste il pittore e l'amante di pittura ci può essere il musicista e l'amante di musica. Quello che conta, secondo me, è l'amore per la musica; se poi il bambino diventa musicista o meno questo è un problema che è di là da venire. Quello che è sostanziale è che il bambino ami questa realtà artistica che è qualcosa di straordinario, straordinario esistenzialmente e per tutti; esistono casi rarissimi di persone che odiano la musica ma credo che siano arrivati ad odiarla per un qualche pasticcio infantile o cose di questo genere.

(Interviene il M. Gaslini: «Se posso interrompere, c'è Shakespeare che dice nel Giulio Cesare "Non mi fido di Bruto, è troppo magro e non gli piace la musica"»).

Io ho un fratello musicista, Fiorenzo Carpi, può darsi che lo conosciate anche voi, che ha cominciato a suonare a quattro anni come si usava allora e forse si usa anche adesso. E quindi io a sette anni avevo già sentito tante volte certi pezzi di Bach e amavo Bach a sette anni. Poi, devo dire, che verso i dieci anni anche io ho studiato un pochino il pianoforte, ma per poco; poi siccome ero amico del flautista Tassinari, mi ha dato un po' di lezioni di flauto ma non ho mai più toccato niente. Quindi il mio rapporto con la musica è stato solo da ascoltatore. Devo dire che ho ascoltato talmente tanto che, non so, preferivo in certi casi alle canzonette i quartetti di Beethoven, che non è che siano poi tanto leggerini. In ogni caso, poi naturalmente c'era mio fratello che continuava a leggere musica, e questo leggere tanta musica vuoi dire scoprire un'infinità di cose belle. E io avevo imparato a voltargli le pagine e magari bigiavo a scuola, andavo in biblioteca e invece di prendermi un libro o un romanzo mi prendevo le *Invenzioni a tre voci* di Bach e riuscivo a leggerle, adesso non sarei più capace.

Quindi la musica per me è arrivata ad essere qualcosa di estremamente importante.

Mi ricordo che quando si andava a ballare in casa di Alcino Negri, un altro musicista della mia infanzia, lì c'erano due o tre stanze dove si ballava, però c'era anche la stanzina dove si sentiva anche la musica classica. Io sono arrivato ad impadronirmi della musica con estrema facilità, ossia ad amare Bach, dico Bach perché è un musicista estremamente complesso, riuscendo ad entrare nelle strutture di Bach, che non è che siano elementari, abbastanza naturalmente, senza fare studi particolari. Questo mi ha portato ad un arricchimento notevole; adesso vi do un piccolo esempio. Durante la guerra io sono stato preso dai fascisti e messo in galera, ero in una cella

d'isolamento e lì il mio unico passatempo era quello di scrivere poesie sui muri e cantavo ed avevo un repertorio enorme. Questo mi consolava molto perché allora era facile essere fucilati. Poi mi arrivò una Divina Commedia e l'ho letta tutta partendo però dal Paradiso perché, insomma, era più confortante. Quando poi ho cominciato a scrivere, la musica è entrata naturalmente; l'esempio della poesia scritta su una frase di Beethoven intitolata *Il sarto e il ciabattino* è uno dei tanti perché io poi ho riempito di musica tutti i miei libri. E con una ricchezza, ci pensavo proprio in questi giorni prima di venir qui a chiacchierare, che mi stupisce. Dappertutto ci sono i balletti musicati nel *Cion cion blu*, nel *Paese dei maghi* addirittura c'è tutto il paese che è sulle nuvole, con un'infinità di case strane e questo paese balla tutto insieme. In *Susanna e il soldato* c'è tutta una quantità di canzoni e di balletti che poi quando è stata fatta in televisione è stata anche musicata. Poi ci sono molti balli con musiche segrete che sono quelle degli gnomi, delle fate ecc., in moltissime storie che ho scritto. Canzoni cantate ci sono in tantissimi libri e in più ci sono una quantità di cantastorie: *il Sentiero segreto* è una storia di cantastorie, nella *Zingara* ... addirittura c'è un cantastorie che racconta la storia e mette in scena questa zingara che fa le magie cantando. Nel *Parco della grande luna* i protagonisti sono persone che vanno in giro a cantare canzoni; poi il libro *Bambini andiamo alla scala* che ho scritto in una notte per rabbia perché dovevo farlo ma non ne avevo nessuna voglia; se vi capita sotto non guardatelo ... No i disegni sono belli, non li ho fatti io comunque.

Poi sono arrivato ad una fase eccezionalmente intensa che è quella della fiaba che ho scritto sui quadri di Klee che si intitola *L'isola dei quadrati magici*. Non so se sapete che, essendo figlio di un pittore, ho inventato questa serie di libri sui quadri di Klee, Van Gogh, Rousseau, Matisse, Goja, Canaletto e Nolde, questi sono i sette libri che ho scritto. Io guardo i quadri dei pittori e lascio che la storia nasca e poi la scrivo. Nel caso di Klee, che è un pittore quasi astratto, lui diceva: «Io sono un pittore astratto che ha dei ricordi», è stato a lungo in dubbio se fare il musicista o fare il pittore, sarebbe stato sicuramente un notevole musicista, però suonava sempre e, almeno si diceva, che componeva questi suoi quadri con la struttura della fuga musicale, ad esempio.

Ora io ho inventato questa storia tutta sulla musica; c'è il maestro di danza che suona il flauto, poi ci sono altri che suonano, tutti su strumenti quadrettati, perché nell'Isola dei quadrati magici tutto è quadrettato. E mentre questi suonano si formano questi quadrati nel cielo; descrivendo questa formazione, adopero, nei limiti naturalmente di un racconto che non vuoi essere noioso, la struttura della fuga musicale in modo molto elementare.

Non solo, ma alla fine, c'è un marinaio che arriva da paesi strani nell'isola in cui tutto è quadrettato e aiuta la gente a liberarsi dal Principe Nero (sono poi tutte figure che esistono nei quadri di Klee); egli viene ferito dallo scettro avvelenato del Principe, però arriva il maestro di danza che con il suo flauto lo fa guarire, è proprio la musica che lo salva e fa annullare il veleno.

Aggiungo un'altra cosa; in questa storia c'è anche una filastrocca cantata e anche quella è stata formulata su una musica, adesso non mi ricordo più quale, comunque non è nata puramente dal suono ritmico. E poi nell'ultimo libro che ho pubblicato che è *Mauro e il leone nel grande mare* c'è una maga che compare in tutta la serie di *Mauro e il leone* sempre con nomi diversi e in quest'ultimo libro è una «hippunk»), cioè una hippy punk che è poi una ragazza con una chitarra in mano e canta sempre; tutto il libro canta.

E, alla fine, arrivano in un'isola che contiene una quantità di tesori, perché io mi son detto che di isole del tesoro ce ne sono tante, di tesori ne hanno scoperti tanti ma sempre uno per volta, perché non ne troviamo duecento? Infatti nell'isola si trovano una quantità di tesori, ed il tesoro più grande lo trova questa ragazza. Questo tesoro cos'è? C'è una lastra sempre illuminata dal sole, con scavati i segni della costellazione

del Leone e in corrispondenza della stella più lucente c'è un buco più grosso dove Mauro infila la mano e tira fuori una noce che nasconde un cartiglio.

Dovete sapere che sia il bambino che il leone conoscono tutte le lingue del mondo e quindi riescono a leggere da questo cartiglio: «Questa è la canzone con la quale ho incantato le sirene» e sotto c'è una firma: Orfeo. Allora questa ragazza si mette a cantare questa canzone e se ne va incantando tutti perché è la musica con cui Orfeo, quando sulla nave dagli Argonauti, ha incontrato le sirene, le ha battute perché sono rimaste lì immobili e non li hanno mangiati.

Comunque il tesoro più grande di quest'isola è la canzone che, miticamente, è la più incantevole che ci sia stata.

Ora, queste sono delle indicazioni di come, a furia di sentire musica fin da piccolo, (a casa nostra si tenevano anche dei concerti; venivano Tassinari, Ferraresi, De Sabbata, insomma tanti musicisti di Milano) sono rimasto un grandissimo amante di musica ed essa mi ha arricchito tanto che io l'ho trasferita in questi libri.

Devo dire un'altra cosa. Io ho avuto la possibilità di aver avuto per una trentina d'anni dei figli bambini in casa, e sono sempre stato io ad addormentarli la sera. E quindi, oltre a leggere favole d'altri, tante ne ho inventate io e quasi tutti i miei libri sono nati in questo modo. Così ho imparato non solo come si racconta ma anche che linguaggio bisogna adoperare, che è il linguaggio «naturale» come dice Pascal, ossia il linguaggio parlato che è quello più vero.

Naturalmente più cose si hanno nella testa, più questo si arricchisce, però è un arricchimento legato solo alla possibilità di intesa con i bambini.

Ora, naturalmente, raccontando così abbondantemente, sono arrivato ad imparare i toni diversi, i timbri della voce, le pause, i silenzi, e scrivendo ho adottato questo sistema. Ho già scritto, in uno studio che ho pubblicato, che scrivo in maniera da costringere chi legge, ossia i genitori, i maestri, a leggere come voglio io, con le pause che voglio, e per questo mi sono riferito alla notazione musicale.

Naturalmente poi, durante queste storie, io inventavo delle canzoni lì sul momento che in seguito elaboravo di più, perché come dice Stravinskij: «La composizione è un'improvvisazione selettiva» mentre l'improvvisazione immediata, che è la cosa più forte, più comunicante, è improvvisa e chiusa. Quando io inventavo queste canzoni, inventavo anche le musiche, non so che musiche erano, non erano delle cantilene e basta ma cercavo che fossero emotive anche musicalmente.

Ecco, tutto questo è venuto fuori solo ed esclusivamente dal fatto di aver sentito tanta musica ed io credo che proprio il fatto di poter essere immersi nella musica fin da piccoli sia estremamente arricchente, questa per me è la cosa più importante, tutto il resto viene in seguito.

Se uno poi ha temperamento, desiderio, passione diventa anche un musicista, però l'aspetto più importante è quello che si trovi nella musica. E musica di qualità, musica bella, non musicaccia perché se poi alla fin fine i bambini sentono solo musicaccia, amano la musicaccia.

Perché istintivamente i bambini amano; e amano quello che trovano.

Il farli vivere nella musica è fondamentale e questo lo dico anche considerando che in Italia il rapporto scuola-musica sia tra i più bassi d'Europa, tra i meno considerati da chi fa i programmi, non dico dagli insegnanti. Questo pensando che l'Italia, insieme alla Germania, è il paese più musicale che ci sia stato nella storia; ma lo stesso succede con l'arte. Pensiamo nell'insegnamento delle medie: l'arte viene fatta in modo pessimo, c'è un'ora alla settimana e la pittura italiana, dalla preistoria in poi è stata la tradizione più lunga, più intensa, più viva che ci sia stata. Va be', comunque queste sono chiacchiere inutili.

Trascrizione dalla registrazione dell'intervento a cura di Angela Cattelan.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA*, *Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna – Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

Alberto Munari

LINGUA E MUSICA: DUE PARADOSSI PER L'EDUCAZIONE

Come il bambino impari spontaneamente a parlare rimane a tutt'oggi un mistero per la psicologia, ed altrettanto misteriosi rimangono i rapporti tra apprendimento linguistico e metodi didattici, malgrado gli ormai numerosissimi studi sperimentali in merito¹.

Il fatto è che non è possibile definire un criterio «oggettivo», intrinseco ad un sistema linguistico dato, che permetta di gerarchizzare in una struttura ordinata le varie parti che sembrano comporlo. Per quale ragione e secondo quali criteri, ad esempio, i fonemi sarebbero più «importanti» o più «fondamentali» delle parole?² E le parole più «fondamentali» delle frasi? Perché mai l'ortografia sarebbe più «importante» della grammatica, e questa più «importante» della sintassi?³ Eppure, tutti i metodi didattici proposti per insegnare una lingua si fondano su partizioni e gerarchizzazioni di questo tipo.

Analoghe considerazioni si possono fare a proposito della musica. Quale delle sue componenti potrebbe essere considerata «oggettivamente» più «importante», più «fondamentale» o più «primitiva» - nel senso evolucionistico del termine? Il ritmo? La melodia? L'armonia? Le note? I silenzi? Eppure, tutte le metodologie didattiche proposte anche in questo campo si basano su presupposizioni gerarchiche di questo tipo⁴.

Per queste ragioni, quando mi capita di partecipare a riunioni cosiddette di «programmazione», ove si tratta appunto di gerarchizzare, nel tempo e nei contenuti, un certo intervento educativo, e più particolarmente in campo linguistico e musicale, mi trovo spesso in imbarazzo perché non sono in grado di sostenere nessun criterio che possa giustificare l'ordinamento scelto. Anzi, ho sempre di più l'impressione che il concetto stesso di «programmazione» sia fundamentalmente contraddittorio rispetto alla natura di quegli stessi apprendimenti, se non addirittura nei riguardi dell'insieme dei processi di apprendimento in generale.

Il fatto è che tanto la lingua quanto la musica costituiscono due esempi tipici di realtà complesse, e quindi ogni tentativo di semplificarle porta inevitabilmente a denaturarle, perché toglie loro appunto questa proprietà fondamentale che le caratterizza e determina la loro identità.

¹ Vedasi ad esempio E. Ferreiro & A. Teberosky: *Literacy before schooling*, London, Heinemann, 1982, Anche, più generalmente: A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levell: *The child's conception of language*, New York, Springer, 1978.

² Si potrebbe obiettare che senza i fonemi non ci sarebbero le parole... Ma come avremmo potuto definire dei fonemi se non vi fossero state delle parole da scomporre? Non vi è nessuna causalità lineare necessaria. Analoghe considerazioni valgono evidentemente anche per gli esempi che seguono.

³ Certo, nessun manuale si esprime esplicitamente in questi termini. Sta di fatto però che nella stragrande maggioranza delle pratiche scolastiche questi tre sistemi di regole vengono affrontati a dei livelli diversi e di importanza crescente di scolarità.

⁴ Non conosco nessun programma di insegnamento della musica che proponga, ad esempio, di incominciare con lo studio dell'armonia e di introdurre il solfeggio soltanto più tardi. Quali sarebbero le ragioni intrinseche che lo impedirebbero?

«Semplice» e «complesso»

Ma cosa si intende esattamente per «complessità»? Questo termine è infatti oggi usato in modi e contesti assai diversi, e non sempre nello stesso senso⁵.

Tentiamone quindi una definizione succinta, ma sufficiente per il nostro scopo.

Una realtà si dice complessa quando:

- è di natura eminentemente relazionale;
- è sede di interdipendenze circolari;
- è sede di gerarchie intricate;
- è dipendente dal contesto;
- è dipendente dal punto di vista dell'osservatore.

È facile ritrovare queste cinque caratteristiche in ogni espressione musicale. In effetti, l'identità di un brano musicale svanisce ogni qualvolta:

- si modificano le relazioni tra le sue componenti;
- si interrompono i suoi ritmi ciclici;
- si separano le sue strutture organizzative;
- si modifica il contesto nel quale si realizza;
- lo si osserva da un'altra posizione (anche culturale).

È vero d'altronde che la maggior parte delle realtà fisiche, psicologiche, sociali e ambientali nelle quali siamo immersi rispondono di fatto a queste stesse caratteristiche. Si pone allora un problema di fondo: che senso ha «semplificare»? Che cosa può definirsi «semplice»?

Anche qui, non vi è nessun criterio «oggettivo» che ci permetta di definire qualcosa come «semplice»: tutto dipende dal contesto e dal punto di vista dal quale la osserviamo.

Ogni pretesa di semplificazione, di identificazione di «elementi» da considerarsi universalmente «semplici» è dunque un'operazione metodologicamente scorretta, a meno che non la si relativizzi ad un contesto e ad un livello di analisi particolari e contingenti⁶.

Apprendimento sistematico o «total immersion»?

L'apprendimento della lingua, e più particolarmente di una seconda lingua, è un esempio interessante a questo proposito, perché nella sua pratica effettiva coesistono due metodologie opposte: l'apprendimento dovuto ad un insegnamento sistematico e gerarchizzato (in uso nella maggior parte delle istituzioni scolastiche), e quello realizzato in situazioni cosiddette di «immersione totale» (quando si va nel paese dove si parla la lingua e «ci si arrangia»), nelle quali invece non vi è nessun procedere strutturato.

Certi istituti di insegnamento di una seconda lingua propongono formule miste: alcune ore di lavoro sistematico «immerse» in un periodo più lungo nel quale si «esercita» la lingua in modo più o meno aleatorio. In pratica però il secondo metodo sembra dare risultati più soddisfacenti, e ciò non è sorprendente, visto che questo approccio è più rispettoso della complessità del comportamento linguistico da acquisire. D'altronde, è ben questo secondo metodo che viene normalmente seguito per l'apprendimento della lingua materna. Nell'apprendimento usuale della musica invece esistono quasi esclusivamente metodi didattici di tipo sistematico e gerarchizzato, per lo meno nelle

⁵ La «panoramica» più completa oggi disponibile su questa problematica è fornita dalla raccolta di AA. VV., *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.

⁶ Abbiamo sviluppato in dettaglio questa concezione OLOCINETICA della conoscenza nel nostro libro: D. Fabbri M, & A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari, Dedalo, 1984.

istituzioni scolastiche tradizionali. Come sarebbe allora un approccio del tipo «total immersion» nel caso della musica? Che suggerimenti potrebbe darci la psicologia, a questo proposito? Come avviene lo sviluppo «naturale» del cosiddetto talento musicale?

Psicologia e musica

Fra i vari campi studiati dalla psicologia, quello musicale non è purtroppo fra i più sviluppati. I filoni di ricerca apparsi sin dall'inizio del secolo sono riconducibili a tre orientamenti principali, che d'altronde si susseguono nel tempo, sia pur con diverse sovrapposizioni. Una prima serie di studi (1915-1965 circa) è di tradizione attitudinale-fattorialista, ed ha cercato soprattutto di individuare le caratteristiche psicologiche che sono normalmente associate ad una spiccata attitudine musicale. Una seconda serie di studi (1940-1970), di tradizione psicofisiologica, si è interessata piuttosto all'aspetto sensoriale e percettivo dell'attività musicale.

Una terza corrente (1950-1980), di tradizione psicanalista, ha esplorato invece le valenze affettive e emozionali associate alla musica. Ma un fatto particolare ha da sempre intrigato gli psicologi che si sono interessati alla musica: moltissimi musicisti di grande fama hanno realizzato le loro composizioni in età giovanissima: fra i più noti basta ricordare Mozart, Schubert, Chopin, Bach, Haydn, Haendel. Come è possibile una tale precocità? Diverse interpretazioni sono state proposte di questo fenomeno eccezionale, che non sembra riscontrarsi, per lo meno con questa frequenza, in nessun altro campo dell'attività umana. Alcuni⁷ non si riferiscono a particolari caratteristiche psicologiche, ma piuttosto ad una supposta «indipendenza» della musica dalle altre esperienze di vita, come se la musica fosse una specie di «universale» platonico. Altri invece⁸ lo riferiscono ad una predominanza precoce dell'emisfero destro del cervello, che, come ormai sembra acquisito, gestisce il pensiero analogico, intuitivo, la sensibilità estetica, il piacere, ecc.

Oppure si è pensato ad una sensibilità percettiva (uditiva) particolare e precocemente sviluppata sin dai primissimi giorni di vita, e forse anche nella vita intrauterina. Altri ancora⁹ attribuiscono alla prevalenza del pensiero simbolico (caratteristica peculiare del pensiero infantile) la maggior disponibilità all'esperienza musicale. È quest'ultima ipotesi che a nostro avviso può assumere una rilevanza interessante per le sue possibili implicazioni educative¹⁰. Sviluppare ed incoraggiare maggiormente il modo di pensare per simboli, analogie, metafore, potrebbe quindi essere una strategia utile per favorire l'acquisizione di una migliore sensibilità alla musica?

⁷ Sin dai tempi di G. Révész, *Einführung in die Musikpsychologie*, Bern, Francke, 1953 (trad. it. Giunti Barbèra, 1954), Oggi però questa posizione tende ad essere abbandonata.

⁸ Ad esempio gli studi ormai classici di M. Gardiner, *EEG indicators of lateralization in human infants*, in S. Harnad & Al., *Lateralization in the nervous system*, New York, Academic Press, 1976.

⁹ Oggi sono moltissimi a condividere questo punto di vista, coerentemente d'altronde con i numerosi dati raccolti un po' ovunque nel mondo dalla psicologia dello sviluppo e dalla psicologia genetica di ispirazione piagetiana.

¹⁰ Come lo rileva egualmente D. Fabbri M. nel suo articolo «Musica e conoscenza» apparso in AA.VV., *Il bambino dal suono alla musica*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1987.

Analogie, metafore, trasgressioni

Sappiamo purtroppo che la scienza moderna ha sistematicamente squalificato il pensiero analogico e metaforico, accusandolo di approssimazione, imprecisione, non-scientificità¹¹.

Più recentemente però, il pensiero metaforico è stato «riscoperto» e rivalutato da molte parti ed in diversi campi, compreso quello scientifico¹²

Ma il problema di fondo, dal punto di vista educativo, è che ogni asserzione metaforica implica una TRASGRESSIONE, se non altro perché essa comporta come minimo una distorsione nell'uso abituale di una parola, di un'immagine, un colore, una sonorità, ecc. Nella metafora si trovano così intimamente congiunti concetti e valori: non nel senso banale che un valore è anche un concetto, o che un concetto ha anche un valore, ma più precisamente perché il concetto nuovo proposto dall'asserzione metaforica non può esprimersi se non trasgredendo le regole d'uso che normalmente gli si applicano¹³.

Metafora e trasgressione sono quindi indissolubilmente legate: non vi è pensiero metaforico senza esperienza della trasgressione, né trasgressione senza consapevolezza dell'esistenza di un pensiero alternativo.

Ma come conciliare allora l'intervento educativo, necessariamente intenzionale e normalizzante, con l'inevitabile componente trasgressiva e quindi la potenzialità sovversiva del pensiero simbolico?

Pensare in relazioni

Analogie, metafore, simbolizzazioni fanno parte di quel modo particolare di affrontare la realtà che Gregory Bateson chiamava «pensare in relazioni»¹⁴.

Pensare in relazioni vuoi dire rispettare la complessità, ricercare i nessi nascosti, preoccuparsi dei contesti, dichiarare i punti di osservazione, esplicitare e relativizzare le posizioni individuali.

Pensare in relazioni vuoi dire assumere in prima persona la responsabilità delle inevitabili scelte strategiche (e tutte arbitrarie) che accompagnano ogni forma di conoscenza, anche la più elementare: la scelta di una certa partizione della realtà, la scelta delle incertezze pertinenti e di quelle impertinenti, la scelta dei rapporti di potere da conservare e di quelli da combattere, e così via.

Pensare in relazioni vuoi dire volgere la propria attenzione soprattutto sui PROCESSI del conoscere e non tanto sui suoi risultati. Vuol quindi anche dire avere il coraggio di sbarazzarsi di quella frenesia efficientista che contamina la maggior parte delle

¹¹ E ciò malgrado gli stessi scienziati facessero largo uso di metafore: basti pensare alla metafora della «macchina», di cui è permeata tutta la scienza moderna.

¹² Cfr. per es. gli ormai ben noti lavori di M. Black, *Modelli, archetipi, metafore*, Parma, Pratiche Ed., 1983; di R. Boyd & T.S. Kuhn, *La metafora nella scienza*, Milano, Feltrinelli, 1983; e, nel campo più strettamente psicologico, di A. Fonzi & E. Negro Sancipriano, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Torino, Einaudi, 1975.

¹³ Per uno sviluppo più approfondito di questo punto, rimandiamo ai seguenti lavori: D. Fabbri M. & A. Munari: «II conoscere del sapere: complessità e psicologia culturale», in AA.VV., *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985; A. Munari: «La creatività nell'età evolutiva: metafora e trasgressione», in AA.VV., *Psicologia e creatività*, Milano, Selezione, 1985.

¹⁴ Cfr. L'ormai classico G. Bateson, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984. D. Fabbri M. ha sviluppato ulteriormente questo approccio sotto il titolo di «pensare in storie», nel già citato *Strategie del sapere*.

imprese educative, anche quelle rivolte ai più giovani, e accettare invece con serenità di «perdere» il tempo necessario per pensare¹⁵.

Che cosa potrebbe dunque essere, una «total immersion» musicale?

Per capire la musica

Cosa fare allora, concretamente, se vogliamo realizzare una vera educazione ALLA MUSICA, e non soltanto un'educazione ai rumori, ai suoni o ai ritmi?

Una prima idea, di fondo, potrebbe appunto essere quella di NON SMONTARE la musica, ma di rispettarne il più possibile la complessità, agendo e sperimentando direttamente su di essa.

Qui sorgono però difficoltà tecniche notevoli: come riuscire a sperimentare, cioè a intervenire direttamente, a manipolare la complessità stessa di un brano musicale? Bisognerebbe avere a disposizione un'orchestra intera, sulla quale intervenire come direttori d'orchestra: invece nella realtà della maggior parte delle scuole gli unici strumenti a disposizione sono qualche piffero e qualche tamburello. È vero. È però anche vero che la tecnologia contemporanea può mettere a nostra disposizione¹⁶ mezzi elettronici e informatici che ci permettono di «giocare» con la musica proprio in questo modo: vedere ad esempio, e in pochi secondi, cosa succede se allunghiamo di 50% la durata di ogni decima nota, oppure se modifichiamo le misure da 4/4 a 3/4, oppure se trasportiamo tutto in un'altra tonalità, oppure se modifichiamo gli attacchi delle note in modo da renderli tutti smussati, oppure se ...¹⁷

Tutto ciò senza dover imparare a suonare alcun strumento e senza dover passare per il calvario del solfeggio. Scopriremo invece cos'è un'armonia, una polifonia, un attacco ... Troppo complicato? È perché mai il solfeggio sarebbe più «semplice»? Fare il compositore sarebbe forse una cosa troppo complicata per un bambino? E allora Mozart, Schubert, Chopin e tutti gli altri bambini-compositori, di ieri e di oggi? Chi chiede che cos'è «semplice», e per chi?¹⁸

Un'altra idea potrebbe essere quella di non preoccuparsi dei risultati, o per lo meno non troppo presto, ma di porre invece l'attenzione sulle caratteristiche dei percorsi individuali. Per poter sperimentare veramente è indispensabile sentirsi liberi di farlo, al di fuori di ogni preoccupazione di efficienza, di utilitarismo, di produttività. Quindi lasciamo da parte, all'inizio, ogni preoccupazione di «suonare» qualcosa di «bello» (magari da far ascoltare alle mamme durante la festa della scuola ...). Accettiamo invece con semplicità di essere degli esploratori che si inoltrano senza sentiero nel mondo della musica, e che non sanno cosa potranno scoprire¹⁹.

¹⁵ Si dimentica a mio avviso troppo spesso che l'obiettivo della scuola di base è di fornire degli strumenti fondamentali, e non di formare degli specialisti. Nel caso poi che qui ci interessa, ricordiamoci che si tratta di «sensibilizzare» dei giovani alla musica, e non di formare dei virtuosi!

¹⁶ E a prezzi oggi abbordabili per la maggioranza delle scuole. Gli sviluppi dell'informatica, in particolare, hanno permesso di realizzare tastiere relativamente compatte, facili da usare, con le quali è possibile intervenire anche su musica pre-registrata.

¹⁷ Se poi aveste la fortuna di conoscere un bravo musicista che accettasse di mostrare tutto ciò col suo strumento, allora si potrebbero anche paragonare le trasformazioni eseguite dal musicista a quelle prodotte dal mezzo elettronico.

¹⁸ «Non ci si accontenta di aver vinto: si vuole anche aver avuto ragione!» - dice B. Latour ne *Les microbes*, Paris, Métailié, 1984.

¹⁹ Naturalmente l'insegnante qualche idea ce l'ha già. L'importante è che resista il più possibile ad esprimerla, facendo invece in modo che siano i suoi alunni a «scoprirla». Questa d'altronde potrebbe essere la «regola d'oro» di ogni insegnante: rimandare al più tardi possibile l'enunciazione della risposta «giusta». Ciò non è affatto una truffa nei confronti degli alunni: non si tratta naturalmente di far finta di non sapere, si tratta di lasciare all'alunno la chance di scoprire da solo la risposta, «Ogni volta che si spiega qualcosa a qualcuno, gli si impedisce di

Ciò non vuoi dire, naturalmente, che ci muoveremo sempre a caso. Anche se i primi passi saranno una scelta casuale, ben presto quello che troveremo susciterà la nostra curiosità, ci porrà degli interrogativi nuovi, ci spingerà a formulare delle ipotesi su come può funzionare questo strano mondo, ed ecco che il passo seguente non sarà più fatto a caso, ma in funzione di una teorizzazione precisa che vorremmo allora verificare. Compito dell'insegnante sarà allora appunto quello di aiutare l'alunno a formulare le teorizzazioni necessarie per proseguire l'esplorazione: annotare i risultati già ottenuti, emettere ipotesi alternative, e così via.

Ma la musica è anche PENSIERO SIMBOLICO, AGGREGAZIONE SOCIALE e COMUNICAZIONE: un'altra idea potrebbe quindi essere anche quella di esplorare le VALENZE SIMBOLICHE E CULTURALI della musica. Ascoltiamo tante musiche diverse, di epoche e di popoli diversi: che cosa possono comunicare a noi, qui oggi? Che cos'è che ci fa sentire una musica come «straniera» o come «nostra»? Riusciremo noi a «inventare» una musica giapponese? Che cos'ha di diverso dalla nostra²⁰? In che cosa la musica «pop» è diversa dalla musica «classica»? Proviamo a fare una lista precisa di tutte le differenze e di tutte le somiglianze: le due liste hanno la stessa lunghezza o no? Perché? E ancora: tutte le musiche si possono ballare? In quanti modi si può ballare? E in quante persone? Vi sono musiche da compagnia e musiche da solitudine? Che cosa le differenzia? E ancora: tutte le musiche raccontano una storia? Come potrebbe essere una musica che NON racconta una storia? E una storia, può raccontare una musica? Si può raccontare, la musica?

Penso sia chiaro ormai che una «total immersion» musicale di questo genere non significa affatto rispolverare quell'approccio romanticspontaneista che giustamente è stato respinto da ormai diversi anni. Al contrario, si tratta invece di affrontare la musica «seriamente» (e non come un passatempo o uno svago di secondaria importanza) così come si affronta qualsiasi altra realtà umana: sperimentandola e manipolandola direttamente per cercare di capirla.

Ma non tutte le realtà umane sono facilmente accessibili alla sperimentazione diretta. Compito essenziale della scuola, da questo punto di vista, è allora proprio quello di rendere possibile al bambino la sperimentazione attiva anche di quegli aspetti della realtà che, nel mondo extra-scolastico quotidiano, sono normalmente interdetti alla sperimentazione, sia per delle ragioni economiche²¹ che per delle ragioni di convenienza sociale²².

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA, Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna - Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

scopri-la da solo» - diceva Jean Piaget. In fondo, questo non è altro che il vecchio metodo maieutico!

²⁰ In termini precisi e non vaghi! Che cosa è diverso: le armonie? I ritmi? I silenzi? La gamma dei suoni? Anche in questo caso lo strumento elettronico può esserci utile per poter sperimentare su queste caratteristiche, e vedere ad esempio quali sono le trasformazioni che distruggono l'aspetto «giapponese» del brano, quali lo renderebbero più «europeo», e così via.

²¹ Il prezzo generalmente elevato degli strumenti musicali e delle apparecchiature elettroniche rende ad esempio poco agevole per il bambino, nella sua vita quotidiana, una reale sperimentazione diretta del mondo musicale.

²² Basta pensare di quanti divieti del tipo «non si tocca!», «non si fa rumore!», «non sta bene!» ecc. è popolato il mondo dei bambini...

Giorgio Gaslini

REALTÀ, SENSI, CULTURA, MUSICA E FANTASIA

Musica-realtà-fantasia

Musica-sogni-sensi

Musica-pensiero-immaginazione.

Ho provato a mettere in fila i titoli delle tre mattinate, sintetizzando i vari significati e ne viene fuori un unico titolone che dovrebbe essere l'argomento che sta a cuore a tutti noi e specialmente a tutti voi che siete addetti al lavoro in campo educativo. Io faccio il musicista, ho anche molto insegnato ma ho insegnato perché la realtà nella quale mi muovevo me lo ha richiesto. Perché ho cominciato ad insegnare alla fine degli anni '50? Perché dovevo rinnovare i miei gruppi musicali e non c'erano più nuovi musicisti in Italia capaci di entrare in questa mia musica e in questo tipo di operazione. Vale a dire erano sempre quei dieci! Se avevamo bisogno di un percussionista, se avevamo bisogno di un multistrumentista erano sempre quei dieci nomi in Italia. Ad un certo punto mi sono stufato e ho detto: «È possibile che ci siano dieci persone che suonano in maniera creativa in Italia? Bisogna fare delle scuole». Ho cominciato alla fine degli anni '50 a Milano creando un corso molto speciale, tirandomi addosso tutto il mondo classico, tutto il mondo del jazz, tutto il mondo delle altre musiche e sono venute 80 persone per questo corso biennale.

Più tardi, a Santa Cecilia, nel 1972-73, tenni il corso di jazz e musica improvvisata e ci furono seicento presenze in due anni. Poi, qualche anno dopo ebbi la cattedra a Milano, vi dico questo per evidenziare l'escalation, e si presentarono il primo giorno mille iscritti, ragazze e ragazzi con lo strumento.

Quando hanno visto arrivare mille persone, al Conservatorio si sono spaventati, hanno detto: «Distruggeranno tutto» ed invece era il corso più serio. Si presupponeva una certa preparazione musicale, ma io accettavo tutti, anche il naif. E mi ricordo a questo proposito (naturalmente sto trasgredendo ai miei appunti che butterò via fra un po'), il leggendario maestro Renato Fasano che era, ricorderete, il fondatore dei «virtuosi di Roma» e direttore del Conservatorio di Santa Cecilia; fu lui che mi invitò a tenere una cattedra di jazz mi disse: «Allora mettiamo come obbligo di iscrizione il diploma di composizione o almeno l'ottavo di composizione e pianoforte» ed io gli risposi: «Maestro ma si rende conto che Duke Ellington a questo corso non potrebbe iscriversi?». E nemmeno John Coltrane e Louis Armstrong, musicisti ai quali ho avuto la fortuna di stare vicino, gente che era nata musicalmente dalla strada, dalla prassi. Non erano andati a scuola ma erano grandi maestri, ti sapevano fare tutto e dire tutto sulla musica. Morale: io trovai la scappatoia ammettendo gli uditori, che praticamente su seicento erano cinquecentocinquanta e gli iscritti cinquanta.

Così fregai il sistema e tirai su una generazione di musicisti che sono i più bravi, più richiesti e nominati che ci siano oggi in Italia. Che cosa mi ha spinto ad insegnare? La necessità di rinnovare i miei gruppi, infatti ora c'è l'imbarazzo della scelta. Ci sono mille musicisti attivi in Italia nel campo del jazz, allora ce ne erano dieci.

Se uno vuole uno strumentista può fare subito un gruppo nuovo con gente preparatissima e disponibile. A che cosa? Intanto a fornire una presenza professionale strumentistica di cultura di base, di conoscenza della musica e dello strumento; ma fosse tutto qui, l'Italia è piena di strumentisti di questo genere. A fornire una cosa che è rara e che nei Conservatori non si studia e che nelle Scuole di base non si studia ed ecco perché viene fuori un discorso che credo sia pertinente al nostro incontro: il discorso dell'improvvisazione.

Focalizziamo un po' questa parola. Che cos'è l'improvvisazione? Io credo che sia un po' il canale portante, il filone portante di tutta questa proposta. Se guardiamo nel vocabolario italiano a questa parola si adombra quasi un carattere negativo. L'italiano è un popolo di improvvisatori: vuoi dire che non funziona niente, che noi risolviamo le cose in un minuto, con il colpo di genio. Ma non è questo tipo di cosa nella musica.

L'improvvisazione direi che ha vari caratteri nella storia della musica.

Prendiamo l'epoca barocca o quella romantica, pensiamo al famoso detto «Paganini non ripete»; mi sono sempre chiesto da dove nasce questa leggenda che evidentemente ha qualche fondamento. Il fatto è che Paganini componeva dei temi, a volte non li scriveva neanche graficamente ma componeva probabilmente tutto il giorno nell'inconscio onirico e poi realizzava, forse provava, dei passi, forse li elaborava; davanti al pubblico, come elemento stimolante la sua tecnica, la sua mente, la sua fisicità, l'improvviso prendeva il sopravvento e realizzava delle cose che forse il giorno dopo avrebbe scritto e codificato ma che quella sera non poteva ripetere. Ad esempio, nei miei concerti, spesso il meglio esce dall'imprevisto e la sera dopo quell'imprevisto è diverso. Quindi se qualcuno mi chiede: «Per favore Gaslini, bis!» io gli rispondo: «Sì te lo suono diversamente» ed è successo in un concerto alla Sinfonica di Torino e c'era con me Gloria David. Prima ho diretto delle cose, poi in duo abbiamo eseguito una serie di brani, tutto dedicato a Gershwin. Alla fine ci hanno chiesto dei bis, abbiamo fatto altri pezzi, poi siccome avevamo esaurito quello che avevamo preparato in duo, abbiamo rifatto uno dei pezzi già eseguiti prima ed io li ho annunciati, dicendo: «Guardate che sarà diverso da quello che abbiamo fatto mezz'ora fa». Infatti abbiamo poi sentito la registrazione e le esecuzioni erano completamente diverse nell'ambito della stessa serata e con lo stesso pubblico. Ecco, questo è l'improvvisazione. Perché? Perché io non ero più l'uomo di mezz'ora prima, perché Gloria non era più la persona di mezz'ora prima, perché il pubblico non era più lo stesso di mezz'ora prima. In altre parole, la realtà è in movimento. Plotino diceva: «Panta rei - tutto scorre», io credo che non si possa fermare l'acqua del fiume però il fiume esiste e l'acqua è sempre nuova e credo che questa debba essere l'immagine che ci guida nell'insegnamento.

Quindi privilegiare che cosa? Anzitutto una certa base di conoscenza quindi fornire nell'arco di un'ora di lezione quei dieci minuti di informazione. Informiamo anche per creare una barriera a tutta la disinformazione attiva dei mass-media che vomitano suoni a disinformazione continua. Va privilegiato questo tipo di aspetto spontaneo sorvegliato, perché non è che uno cominci, attacchi a suonare e faccia delle cose bellissime. Fa delle cose brutte, a volte banali, a volte ripetitive ed ecco che qui abbiamo già una gamma di conoscenza. Perché se un ragazzo è ripetitivo o una bimbetta è ripetitiva nella piccola manifestazione musicale che può essere anche il piccolo ritmo, il piccolo movimento del corpo, la piccola melodia, non è detto che ci troviamo di fronte a cose eccelse, sublimi musicalmente, noi capiamo già l'individuo. Io posso dirvi sicuramente dalle prime note di una persona, giovane o meno giovane, come vive, quello che pensa, quello che legge, come è stato educato, in che città e in che cultura si sviluppa e chi è lui come persona.

Perché non dobbiamo mai dimenticare, in tutto questo discorso, che ogni essere umano, ognuno di noi, è diverso dagli altri. Non c'è quindi un metodo di insegnamento che vale per tutti, io credo che l'unico metodo di insegnamento sia una testimonianza di valore umano.

La seconda cosa è essere consapevoli che si va ad insegnare anche per imparare; teniamo, quindi, un atteggiamento di umiltà, ma anche di polso fermo perché la guida è necessaria, lasciare al caos non va bene.

Dovendo poi insegnare musica con poche ore a disposizione abbiamo un altro problema. Se avessimo i ragazzi per cinque ore al giorno sarebbe tutto un altro discorso, ma in un'ora, due alla settimana, siamo costretti a sintetizzare: quindi ci

vuole un metodo molto efficace che ottenga nell'immediatezza quello che dovrebbe essere mediato dalla società.

Torniamo alla sintesi dei titoli: realtà, sensi, cultura, musica e fantasia.

Il tutto è riferito a due dimensioni che non dobbiamo mai sordinare; una è la dimensione del sociale e quindi dello storico e quindi della tradizione culturale; l'altra è la dimensione del personale, ogni individuo è diverso dagli altri e quindi non c'è un metodo che va bene per tutti. Io, con un bimbetto posso usare un metodo di sollecitazione anche brusca, con un altro posso essere anche dolce e paziente, aspettare che i risultati vengano fuori.

Ha ragione chi dice: «Mettete cinque uomini o donne o bambini insieme e avrete tutta la tipologia dell'umanità» credo che sia proprio così: Tu devi capire che una persona timida può diventare terribilmente aggressiva, e che la sua timidezza può nascondere una volontà di potenza oppure che un'altra ha un tipo di timidezza diverso, magari è un genio ma non ha gli strumenti per venir fuori. E quindi bisogna a volte sollecitare, a volte calmare e questo è il metodo che si rivolge alla persona ma non è scindibile dal contesto culturale. Andiamo avanti al secondo elemento: i sensi e qui siamo nel perfettamente personale. I sensi come strumenti di conoscenza e di espressione.

La cultura; quindi ancora entriamo nella tradizione sociale. La musica è oggettiva nel senso che ci consegna ad una storia ma è anche l'acqua che scorre nel fiume, quella di adesso, di oggi, di stamattina che non sarà quella di stasera e che dipende da mille fattori anche psicologici e ambientali.

Su uno stesso pianoforte qua sopra il palco io suono in un modo, lo mettete lì in platea e suono in un altro modo. Non è che cambio stile o cambio modo di vedere la vita però il mio tocco è diverso, il mio approccio è diverso, cambiano fattori infiniti. La fantasia. Allora, le qualità oggettive la Realtà e la Cultura sono conoscenze che io esaurirei in un ambito limitato. Dopodiché tutto il resto è sensi, musica e fantasia.

In questo senso è giustissimo quello che dice Munari che tutto questo è inscindibile.

Non si può scindere la musica, si può analizzarla in sede di addetti ai lavori; io e lui ci troviamo e facciamo uno studio di analisi musicale dopodiché lo stracciamo e ci mettiamo a cantare perché il momento vero della musica è il momento della sintesi e non quello dell'analisi. Questa musica della quale parla Munari è una realtà complessa e l'analisi la distrugge.

La musica è un albero con tanti rami ma con le stesse radici. Bisogna partire, secondo me, dall'insegnamento, dando a questa parola un significato antico, il senso maieutico, di elevare, stimolare, far crescere e tu cresci e ti stimoli insieme, l'azione stessa verso gli altri la fai verso di te. Troppo spesso l'insegnamento è quello cattedratico, «tu devi fare così», moralistico, di stampo vecchio, superato. E anche quello demagogico è terribile, «Sì, avete sempre ragione, siete bravissimi»; questo è tremendo, è peggio ancora. Né demagogico, né cattedratico, ma maieutico, credo che questa sia la strada maestra.

Bisogna sapere che si cresce insieme, che l'acqua del fiume non è mai la stessa e che la musica è l'arte più comunicativa che esiste. Perché? Perché la musica si svolge nel tempo, vale a dire che la musica ha un inizio poi si svolge nella forma ma anche nel tempo cronometrico. Un brano dura trenta minuti, tre minuti, tre secondi; un quadro può durare un'eternità. Io posso stare là fermo tutta la vita ma il mio tempo non è uguale al suo che sta guardando in quel momento, è soggettivo il tempo che io do al quadro.

La musica ha un tempo oggettivo.

La musica si rivolge ad un tipo di ascolto che la cultura, la prassi, il desiderio della società ha reso aggregante. Da qui il grande successo, nella nostra epoca, della musica in tutto il mondo. Sono appena tornato dal Festival di Chicago e quando sono uscito sul palcoscenico di cinquanta metri, mi sono trovato ottantacinquemila persone in silenzio; vi assicuro che era una cosa incredibile e nel silenzio io potevo suonare

con un dito, appena appena e ascoltavano. Quindi un'arte che aggrega ottantacinquemila persone attraverso una espressione difficile. Mettiamo un quadro; ad esempio la mostra di Moore a Firenze ebbe un milione di visitatori, ma sono un milione di persone che non sono mai state insieme, sono un milione di solitudini. La musica aggrega quindi ecco su cosa dobbiamo far leva, sul momento sociale e su quello personale, sull'anima e sul corpo, sulla cultura e sulla fantasia e qui ritorniamo all'elemento dell'improvvisazione che ho lasciato per strada.

Per improvvisazione non s'intende abborracciare una cosa e avere la presunzione che sia musica. Questo era un andazzo che purtroppo entrò nefastamente in Italia all'inizio degli anni '70, e fu un '68 mal inteso perché il '68 non diceva queste cavolate. Però c'erano questi ragazzotti che non volevano più studiare la musica allora arrivavano i corsi, magari con docenti bravissimi, e l'insegnante la prima lezione diceva: «Questo è un ritmo» e loro «Macché, macché ritmo, io voglio fare free, voglio fare musica libera» e facevano delle cose orrende. Avevano la presunzione che lo spontaneismo potesse sostituire la struttura e la conoscenza.

Quindi l'improvvisazione non è questa; l'improvvisazione è una specie di composizione istantanea. Perché è molto importante? Perché noi scriviamo secondo una certa grafia che ha la funzione di conservare nel tempo un disco che ha poca durata, dopo cinquanta anni anche il compact-disc noi lo salutiamo. La grafia rimane; oggi noi abbiamo ancora i manoscritti di cinquecento, seicento anni fa, in qualche modo è la cosa più duratura. E forse la cosa ancora più duratura è la tradizione orale, quella mnemonica, solo che oggi è frazionata per cui i giovani non sanno più cosa hanno cantato i nonni.

Quindi il grosso problema è consegnare il documento a chi verrà dopo di noi e la grafia c'è ancora per quello.

Ma non tutta la musica passa dalla grafia anzi direi che ne passa una piccola percentuale. Le cose più importanti nella musica avvengono nel fenomeno vivo, dove la musica è necessaria alla comunicazione. Ed ecco un altro termine: l'improvvisazione è comunicazione diretta, senza diaframmi accademici, senza la pagina scritta. La si presuppone perché si improvvisa sul tema, attorno al tema, dentro al tema, ma si può anche improvvisare senza tema, facendo di se stessi una tematica. Questa è un po' la scoperta degli anni '60, del free jazz che aveva superato l'idea del tema e variazioni ma poneva i musicisti in gruppo a dialogare democraticamente e ne venivano fuori delle opere molto interessanti, alcune anche molto belle. Quindi improvvisazione di gruppo e improvvisazione individuale, nel senso che in quel momento si traccia un graffito non scritto su carta ma scritto nella memoria, scritto nei sensi, scritto nell'aria che ci circonda, scritto nel vento come dice Bob Dylan.

Che poi sia uno strumentino a percussione, un fichietto, un gesto, ecco la corporeità; io non scinderei mai il momento della musica dal movimento del corpo. Dobbiamo essere coscienti che la cultura occidentale bastonata da mille moralismi, bastonata da mille situazioni socio-economiche nazionalistiche ha fatto perdere il gusto della vita a tutti noi e lo dobbiamo recuperare con la nostra intelligenza, con la nostra ricerca personale.

Io non so che tipo di uomo verrà fuori domani, so però che la scuola può far moltissimo e può salvare un individuo e può permettergli di avere un abitus critico. Praticamente la fisicità è scomparsa dalla musica; io non scinderei mai nell'insegnamento il suono, il movimento fonico, la forma musicale dal movimento fisico. Stravinskij diceva: io non riesco ad ascoltare musica se non vedendo il musicista che suona, ho bisogno di vedere le mani sui tasti, ho bisogno di vedere i suoi muscoli facciali, ho bisogno di vedere come respira.

Infatti si dice ad un musicista quando gli si insegna di respirare, di fare i fraseggi perché c'è il movimento fisico del respirare sullo strumento, del cantare. E anche il respiro del pianista è quando ammorbida il polso e il braccio e mette con un certo

peso controllato la mano sul pianoforte e ottiene quel suono che la sua sensibilità vuole e ha deciso per quel passo. Quindi bisogna ritornare a muovere l'individuo psico-fisicamente: una psiche ed un fisico personali, una fisicità del corpo sociale, quindi ricreare degli spazi sociali all'interno della classe e quindi un'anima di gruppo. L'anima di gruppo e la fisicità di gruppo non sono altro che la tribalità; l'anima individuale e il corpo individuale sono il rapporto dell'individuo con se stesso. La musica è l'arte privilegiata per animare queste due realtà.

Chiudo con un esempio fatto tre giorni fa a Milano. Ogni tanto mi chiedono interventi, mi sembra di essere la volante; arrivo e faccio degli stages di tre giorni. Quel giorno fu un intervento di due ore in nuovo centro che si è aperto a Milano e si chiama «Giardino del futuro», dove si cerca di sopperire al disastro metropolitano degli orari e degli impegni dei padri che sono sempre latitanti; poveretti lavorano dalla mattina alla sera, non è colpa loro, non ci sono mai. La figura del padre è scomparsa; ci sono le madri con i loro figli, né altissima borghesia, né piccola borghesia, la media borghesia di Milano, la quale, siccome non si sa dove metterli questi ragazzi finita la scuola, e volendoli sottrarre alla televisione, alle cattive compagnie, alla droga, ha deciso di affidarli a questi nuovi centri che hanno un grande successo. Pagano una cifra mensile, portano i figli di nove, dieci anni a volte anche più piccoli dalle quattordici alle diciannove e lì correggono i compiti, insegnano l'inglese, fanno musica, ballano, si divertono, allegrissimi i figli. Sono venuti anche gli adulti, nel giorno dell'inaugurazione ed io ho detto ai genitori di mettersi ai lati della sala non per guardare quello che succede, ma per partecipare senza interferire. Prima ho suonato un brano che finiva con una filastrocca infantile nero-americana di duecento anni fa e poi ho cominciato a distribuire degli strumentini facendoli scegliere a loro e da lì vedevo già l'indole. Poi ho cominciato a dialogare con ciascuno di loro, uno per uno, dicendo loro: «Adesso io e te siamo due amici che ci incontriamo, se io ti dico questo, tu rispondi, ora parlate fra voi, ora mi reinserisco» poco a poco è nato un dialogo, tutti hanno dialogato ed è venuto fuori un brano musicale. La seconda cosa: sono partito da ritmi, ho dato degli impulsi ritmici ed allora hanno cominciato con dei ritmi di base a sovrapporre dei multiritmi.

Il terzo gioco fu quello dell'occupazione dello spazio, notate bene che non avevo programmato niente, mi sono lasciato guidare dal materiale che ho trovato lì; c'era questo spazio e ho detto: «Adesso tutti intorno, poi bisogna occupare questo spazio». Come si fa? Vogliamo dare una lezione a noi stessi contraddicendo allo stile che si sta instaurando nella società che è quello dell'aggressività fine a se stessa.

Questi bambini, senza che io dicessi nient'altro, mentre suonavo e li guidavo musicalmente, hanno costituito un cerchio dandosi le mani, molto carino. A questo punto ho detto che non poteva finire così, intanto gli adulti erano esterrefatti perché non presupponevano che i loro figli potessero avere questo potenziale di creatività. Il secondo stimolo era cercare di liberarsi da questa tribalità chiusa che è il gruppo. L'esperienza mi fa capire che quando un gruppo non è appassionatamente aperto, fatalmente, nel giro di poco tempo diventa settario, parla un linguaggio di setta, c'è l'autoesaltazione con la pretesa di giudicare tutto il resto del mondo perché loro sono i bravi. Quindi il cerchio rischia di diventare una setta, una tribù, rompiamo questo cerchio, ritorniamo alla libertà. Ho dato loro un piccolo segnale e si sono messi ai lati ma in ordine sparso. Ora, ultima fase, riconquistiamo lo spazio secondo scelte personali; be', non ci crederete, io non sapevo come l'avrebbero risolta. Ho dato l'impulso e questi bambini hanno conquistato l'interno e non è venuto loro in mente di darsi la mano, di rifare il cerchio, di scacciare gli altri, si sono disposti uno qua ed uno là e sembrava una coreografia di un balletto di Bejart. Soprattutto, più che Bejart il Living Theatre degli anni '50-'60 con il quale io ho lavorato e ho fatto spettacoli di improvvisazione. Bene, questi bambini senza aver mai visto il Living Theatre, senza aver mai visto Bejart, hanno prodotto una coreografia libera e armonica. Io ho usato

la parola armonicamente, ho detto loro: «Occupiamo lo spazio armonicamente» ed ecco la parola armonia, ed ecco la parola musica, ed ecco l'indivisibilità del fenomeno. Ed ecco la stimolazione dell'improvvisazione sul canale della musica che riguarda il corpo sociale perché abbiamo fatto una lezione di sociologia e di politica e abbiamo fatto un sublime atto di democrazia perché ognuno conviveva armonicamente ed abbiamo stimolato l'individuo.

Alla fine sono venuti i genitori che dicevano: «È possibile allora». È stato possibile lì perché, probabilmente, uscivano dai contesti familiari e si trovavano in un terreno neutro, libero. Concludo dicendo che credo che abbiamo in mano uno strumento tra i più efficaci del nostro tempo: uno strumento di conoscenza nostra e degli altri, di manifestazione spontanea e di manifestazione colta, cioè di conoscenza e coscienza della storia e del contesto in cui viviamo. E dobbiamo sapere due cose che stanno alla base di tutto: quello che dicevo all'inizio e cioè che insegnare significa imparare e, secondo, il *mud* per usare una parola in gergo, di questo modo di insegnare dovrebbe essere, lo stile quello della comunicazione e la certezza di base che qualsiasi nostro gesto orientato alla curiosità, al desiderio, all'amore per la comunicazione cambia noi stessi, cambia i destinatari e migliora la qualità della vita. Quindi è possibile che ogni nostro gesto, nel micro-cosmo o nel macra-cosmo, cambi la qualità della vita.

Io credo che noi dobbiamo fare ciò, non solo perché ci viviamo ma soprattutto perché l'abbiamo scelto, nessuno ce lo ha ordinato di essere musicisti e di insegnare musica, è un po' una vocazione. E la musica va trattata a questo livello, non è una cosa di bassa lega, è di alta lega, è un alto metallo, di grande valore, sublime. Attraverso la musica possiamo conoscere il reale, conoscere noi stessi e le persone, cambiare la qualità della vita in meglio. E su questo concludo, con questo augurio per tutti noi. Grazie.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA, Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna – Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).

Piero Arcangeli

IL MONDO POPOLARE

Si sente spesso affermare che conoscere le musiche «popolari» significa occuparsi della loro funzione, come se conoscere invece la *Petite Messe Solennelle* di Rossini, oppure conoscere il concerto *L'Imperatore* di Beethoven e così via, non significhi mai domandarsi a chi e a che cosa servivano, e a che cosa servono ancora oggi. In realtà il problema della funzione interessa tutta la musica. Diventa necessario reimpostare la questione in maniera completamente diversa, con i medesimi criteri, perché non ce ne sono due diversi, sia per quanto riguarda la musica di certi ceti sociali, che la musica degli altri ceti sociali, perché i problemi sono gli stessi; l'impostazione, il punto di vista può benissimo essere lo stesso; è soltanto diverso il rapporto di forza che storicamente si è determinato tra la musica scritta e la musica non scritta. In realtà si tratta solo di questo: di suoni non scritti. Oggi non c'è più chi neghi quanto sia importante ormai il ricorso all'etnomusicologia e ai suoi risultati; ormai, dopo anni di ricerca si comincia a sintetizzare, ad elaborare e a fornire elementi di riflessione a tutti i musicologi senza l'«etno» davanti, o senza aggiungere colti: per esempio non c'è chi non osservi che nella musica di tradizione orale c'è sempre stato l'elemento polifonico, c'è sempre stata polifonia, e che uno dei pregiudizi più radicati nella musicologia europea, eurocentrica, eurocolta, dite come volete, e cioè che la musica polifonica rappresenta il massimo raggiungimento della nostra musica, non ha più ragione di essere.

Basta semplicemente usare dei metodi che sono dell'etnomusicologia, che intanto ha allargato lo spettro di interesse e l'uso delle fonti.

Mentre lo storico, anche lo storico della musica, è stato educato ad usare prima di tutto soltanto le fonti scritte, e ritiene come fonti dirette, primarie soltanto quelle scritte, nel caso della musica, la partitura, l'etnomusicologo ritiene fonti più dirette ancora, evidentemente, della partitura, l'ascolto diretto e la registrazione. Direi che l'ascolto diretto e la registrazione siano fonti più dirette che non la partitura, su questo siamo tutti d'accordo.

Il problema d'altronde non riguarda soltanto la musica di tradizione orale, riguarda anche la musica di tradizione scritta, perché rispetto alla partitura io posso avere cinque, sei, sette registrazioni dal vivo di altrettanti interpreti che leggono la partitura in modo diverso e non soltanto della musica del '500, del '600, del '700; tanto che oggi ormai si annunciano versioni della Nona Sinfonia di Beethoven, suonate in modo molto diverso da quello finora registrato da Karajan, da Muti ecc .. ; sulla base di criteri filologici che fino ad ora non hanno interessato l'interprete. Oggi nessuno più usa dire che Sachs era un isolato, uno studioso eccentrico, perché diceva che la musica greca era musica polifonica; chi è che si è inventato la musica greca come la musica monodica è stato Vincenzo Galilei al quale serviva la musica monodica, e siccome doveva fare ricorso a una «auctoritas» chiaramente ha chiamato in causa i greci e ha chiamato in causa i frammenti, chissà quanto poi attendibili, di musica monodica; certo, perché tutti i codici fino al basso medioevo, tutti i codici di musica scritta dai greci fino al '400 in pratica, per alcune musiche sono redatti in forma monodica.

La musica dei trovatori si scriveva su un rigo evidentemente, ma ciò non significa che poi gli strumenti - per esempio un flauto, una ribeca, una bombardina - suonassero tutti all'unisono. Quindi c'era una pratica polifonica estesissima; a che cosa serviva avere un doppio aulos: uno maschio e uno femmina, cioè uno più lungo e uno più corto, uno

più grave e uno più acuto, se non evidentemente per suonare musica polifonica? Tra l'altro è pure impossibile fare musica monodica con due strumenti diversi in bocca; non solo, ma è sempre stato più difficile suonare all'unisono che suonare a due, a tre, a quattro, cinque voci. La pratica polifonica, evidentemente esiste da secoli; non possiamo saperlo perché l'etnomusicologia poi non ha come compito, quello di datare i reperti, può soltanto studiare le metamorfosi, le ultime metamorfosi che quella musica, quella pratica ha subito e da lì eventualmente risalire a pratiche anteriori; quindi, nessuno potrà più dire che la musica polifonica nasce a Notre-Dame, ma di fatto tutti seguitano a dire le stesse cose.

Se non vogliamo continuare ad agire in modo schizoide, come i programmi di Storia della Musica, e unifichiamo il metodo dell'approccio alla musica, allora sarà ora di smettere di dire che la musica polifonica nasce a Notre-Dame; semmai si potrà dire, e sarà giusto dire che i primi documenti di scrittura polifonica risalgono al IX, X, XI secolo e così via; che tutta la musica liturgica romana, e non solo romana, fosse per secoli tramandata oralmente, questo ormai lo dicono tutti, che quindi quello che si chiama oggi gregoriano non è altro che la ripresa di una tradizione attraverso una interpretazione assolutamente arbitraria (ma non in senso negativo), di ciò che più tardi è stato scritto, questo pure tutti lo sanno.

Allora qui il problema non è di occuparsi della musica popolare, magari liquidando il problema in due pagine e mezzo; il problema è di reimpostare in modo completamente nuovo, più fondato alla luce delle così dette «scienze umane» (non soltanto l'etnomusicologia, evidentemente anche l'antropologia, la sociologia e così via), tutta la materia non in modo storicistico nel senso «crociano» del termine, stabilendo poi, secondo giudizi di valore ideologici, quello che è musica e quello che non è musica; come diceva appunto don Benedetto: quello che è poesia e quello che non è poesia. Dal pregiudizio di cui sopra, deriva che c'è musica, che è quella, e le altre cose non sono musica.

Detto questo, se è vero che dobbiamo usare il metodo di approccio dell'etnomusicologia ormai anche verso la musica storica, la musica dei ceti dominanti, se è vero questo, allora dovremmo cercare di orientare in modo diverso il nostro impegno didattico.

Però qui si pone un problema: che cosa significa orientare in modo diverso? Significa, come fa qualche bravo libro di testo, che facciamo ascoltare oltre che Brahms, e magari Bartok o Debussy, facciamo ascoltare anche canti di lavoro.

Io francamente sono molto perplesso, non credo che sia questo il nostro compito: quello semplicemente di aggiungere un capitolo all'ascolto della musica. Come operatori, sarebbe bene che ormai ci mettessimo ad ascoltare seriamente tutta la musica; considerando che poi abbiamo un rapporto con soggetti che ascoltano pure tutta la musica, ma tutta la musica che gli capita di ascoltare, che gli viene offerta dai mass-media. Ignorare questo è pure sbagliato. È bene partire dalla competenza, come direbbe Stefani, dalla competenza reale dei soggetti che abbiamo di fronte.

Se questo è vero, ribadiamo un'affermazione: pensare che la musica popolare sia più vicina alla competenza dei ragazzi, è assolutamente sbagliato, chiaro no? Questo abbaglio, del '55, ormai ha 33 anni e lasciamolo stare, ma anche allora era assurdo no? Comunque oggi, figuriamoci, pensare che i canti patriottici, popolari o anche religiosi sono più vicini, più facili, non significa nulla. Dobbiamo quindi partire dalla ricerca, dalla ricerca insieme ai ragazzi, con l'obiettivo di ampliare l'universo sonoro, l'universo conoscitivo dei suoni.

Già Carpitella, diversi anni fa, diceva che l'uso di materiale musicale colto o popolare (non importa, non è che quello popolare si comporti in maniera diversa), ai fini didattici è utile e valido, non attraverso la meccanica riproducibilità più o meno approssimata, bensì attraverso l'analisi e la coscienza critica dei procedimenti sonori.

Quindi l'ascolto fine a se stesso, cioè finalizzato soltanto ad una acquisizione di altri materiali sonori, secondo me, a livello di scuola elementare e anche alle scuole medie, l'ascolto serve assai a poco, perché rischia di essere semplicemente del materiale aggiunto o sovrapposto a quello che è l'esperienza dei ragazzi; e qui vale a niente dire: «va bene, ma io non faccio ascoltare i Capricci di Paganini, faccio ascoltare invece i vatocchi umbri, marchigiani, se uno sta in Umbria o nelle Marche, oppure la "maggiolata" toscana». Tutto questo non fa parte della cultura di un ragazzo, e quando parlo di un ragazzo, dico di un ragazzo medio, di una città media, che vive in una famiglia media, con la televisione media (ma la televisione è media appunto per definizione); certo, se stiamo in un paese dove appunto si fa il «maggio» e si parte con una ricerca sulla cultura del territorio, del paese e quindi i ragazzi hanno possibilità di intervistare direttamente i genitori, i nonni, le nonne e così via, lì si parte per una ricerca, per una appropriazione diretta di una conoscenza, di un materiale «anche» musicale, non «solo» musicale.

Tempo fa mi era stata fatta un'obiezione da un collega delle medie, toscano, che diceva: «ma, io trovo difficile insegnare uno stornello toscano ai ragazzi, esattamente come trovo difficile insegnare un'altra musica.» È chiaro: uno stornello toscano non è più facile, anzi; oggi risulta diverso dal punto di vista musicale, sonoro, tonale, se non altro per la sua stessa composizione e struttura, ancora più diverso di quanto non risulti Mozart, che tutto sommato, è musica da Carosello, ormai è inflazionatissimo; Beethoven, credo che sia il più usato, (io non ho mai fatto questa indagine - bisognerebbe che chiedessimo a Spaccazocchi), ma dalla VII sinfonia che serve per fare lievitare la carta igienica, alla musica della serenata per viola, che serve sempre per fare Natale, credo che sia il più gettonato, e quindi sicuramente, conoscono di più Beethoven, che poi ovviamente non conoscono, d'accordo, però ce l'hanno più nelle orecchie che non uno stornello toscano.

È chiaro, il rapporto che i ragazzi hanno con la realtà sonora, è un rapporto che passa attraverso l'uso prima di tutto, l'uso o il consumo se volete, ma non c'è molta differenza.

Noi credo che dovremmo fare questa differenza, e cioè dovremmo appunto passare da un consumo di tipo passivo ad un uso, perlomeno, ad una manipolazione o comunque ad una appropriazione di certi materiali.

E allora veniamo al punto: il punto è questo, qualsiasi musica, credo, dovrebbe appunto passare attraverso l'individuazione dei parametri di base, (non intendo dire timbro, altezza, intensità, ecc ...) cioè la funzione e l'occasione prima di tutto, che sono due criteri di fondo dell'etnomusicologo, ma non vedo perché non dovrebbero essere anche quelli di qualsiasi storico della musica, o di qualsiasi insegnante di musica.

Allora, chiederci comunque quale era se non più qual è la funzione, è essenziale per risalire alla struttura di un certo tipo di musica, per capire le scelte che fa l'interprete o comunque chi esegue, per capire quindi, in fondo, la differenza di quella musica rispetto alle altre, perché prima di tutto bisogna mettere l'accento sulle differenze, non in termini gerarchici, è ovvio. Per quello che riguarda la musica di tradizione orale, risalire alle strutture, significa mettere in evidenza quelli che sono gli elementi che costituiscono, e hanno costituito per molta musica di tradizione orale, l'elemento costante, per esempio il modello, lo schema più o meno fisso, abbastanza forte.

Bisogna quindi ricercare i modelli, gli schemi, gli schemi forti, sui quali, anzi, grazie ai quali, intervenire e improvvisare, variare, individuare il rapporto iterazione-variazione. Probabilmente l'ascolto serve, l'ascolto di un brano di musica popolare, non solo ma anche di altri brani costruiti di musica scritta con lo stesso criterio, se ai ragazzi è utile in qualche modo per capire il rapporto tra lo schema, il modello forte e la variazione, che è resa possibile dalla progressione dello schema; questo può essere poi preso come modello, per un lavoro da fare con i ragazzi stessi.

Allora chi è che inventa uno schema, perché si tratta certamente di inventare uno schema ex-novo, non di ricavarlo da una tradizione; da dove lo prendiamo uno schema? Possiamo prenderlo da un materiale qualsiasi, l'importante è che venga precisato, trattarsi appunto di uno schema, di un modello; di un modello che viene preso come tale, viene usato da tutti e viene conosciuto da tutti, almeno da tutto il gruppo con cui si lavora; rispetto a quel modello, è possibile allora lavorare in direzione diversa, ciascuno può dare una sua versione del modello. Fare questo lavoro dopo l'ascolto della musica popolare o prima dell'ascolto di musica popolare può servire indubbiamente e penso che l'ascolto in questo caso serva sia prima che dopo; dico: ascolto di un brano di musica popolare immediatamente seguito da un brano di musica scritta che si fonda sugli stessi criteri per non generare l'equivoco che solo la musica non scritta si serve di certi modelli, usa certi procedimenti; dopo di che si può inventare o ricavare uno schema, un modello da quello che abbiamo ascoltato, uno schema, un modello che serva alla variazione. Non pensate che sia facile, perché non tutti gli schemi e i modelli, evidentemente si prestano poi alla variazione, poi riascoltiamo un altro brano o lo stesso brano che abbiamo ascoltato prima, dopo essere passati attraverso una esperienza di invenzione. lo credo che il modo migliore per utilizzare la musica popolare oggi, sia questo.

Da: "Speciale MUASIC/A/SCUOLA DUE: gli atti", supplemento al n. 15, gennaio-febbraio 1990, di *MUSICASCUOLA, Rivista di didattica del/col/introno al suono e alla musica per la scuola di base*, Nicola Milano editore, Bologna - Centro Studi 'Ars Nova', Certaldo (FI).