



# Abreu e... dintorni

a cura di  
**Salvatore Colazzo**

---



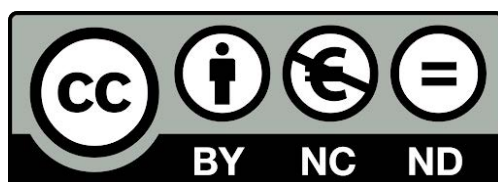
**UNIVERSITÀ  
DEL SALENTO**



Banca  
Popolare  
Pugliese

Questo volume costituisce l'output  
del progetto deliberato dall'Università del Salento (DR n. 540 del 29.07.2016)  
grazie alla collaborazione della Banca Popolare Pugliese

*Immagine di copertina:* un momento della Summer School di Arti Performative e Community  
Care (edizione 2019), Ortelle (Lecce). Foto di Carlo Elmiro Bevilacqua.



**UNIVERSITÀ  
DEL SALENTO**



Banca  
Popolare  
Pugliese

Salvatore Colazzo

(a cura di)

# **Abreu e... dintorni**

# Sommario

<i>Nota preliminare</i> , di Salvatore Colazzo	pag. 5
<i>Il mio incontro con “El Sistema” e la nascita di MusicaInGioco</i> , di Andrea Gargiulo	pag. 7
<i>Sviluppo delle comunità locali e performatività</i> , di Ada Manfreda	pag. 12
<i>Educare alla bellezza con la musica</i> , di Antonia Chiara Scardicchio	pag. 23
<i>Una scuola del suono</i> , di Roberto Maragliano	pag. 33
<i>La musica d’insieme come gioco collettivo</i> , di Emanuele Raganato	pag. 44
<i>El Sistema de Orquesta Juveniles e Infantiles de Venezuela. Un modello di educazione e inclusione sociale attraverso la musica. Dal mito verso un’analisi dei contesti storico-sociali, politici e culturali</i> , di Cosimo Colazzo	pag. 62
<i>Dietro la maschera, suoni</i> , di Gianni Nuti	pag. 87
<i>Le arti performative per promuovere la comunità</i> , di Salvatore Colazzo	pag. 97

# Nota preliminare

## di Salvatore Colazzo

Questo volume è stato immaginato come una collazione di saggi di studiosi che sono in rapporto fra loro in forma non episodica. Nei mesi scorsi essi hanno lavorato alla progettazione di un Master (che verrà varato nell'anno accademico 2020/2021), in cui le arti performative sono assunte come opportunità per sviluppare forme di inclusione, allo scopo di intervenire in situazioni di fragilità individuale dovute a disagio sociale. Ognuno, per contribuire alla definizione del progetto, ha messo a disposizione degli altri qualcosa delle sue ricerche potenzialmente utili a costruire l'ipotesi formativa in cui tutti si potessero riconoscere.

Poiché avevamo interesse a comprendere le reciproche convinzioni di fondo, non è stata richiesta la produzione di testi *ex novo*, ma piuttosto la messa a disposizione di scritti già usciti in altre occasioni, rispetto a cui l'autore continuava ad intrattenere un rapporto di adesione, una ragione di continuità tra l'oggi e lo ieri. La lettura di questi lavori - ritenevamo - ci avrebbe aiutato a comprendere gli interessi e le ragioni di ognuno: in tal modo avremmo lavorato più proficuamente alla comune impresa.

Si tratta perciò di riproposte di considerazioni generalmente già apparse in volume o in rivista, che però qui trovano una nuova contestualizzazione; si stabiliscono echi e risonanze con gli scritti altrui, andando a comporre un reticolo di concetti che sicuramente sono stati utili a noi in sede di progettazione del Master, ma che pure possono suggestionare il potenziale lettore.

È per tale motivo che abbiamo voluto comporre questa silloge, che si presenta - nonostante le apparenze - coerente e comunque in grado di testimoniare il pensiero dei componenti del gruppo, tesi a rinvenire una sintesi da esprimere in un artefatto (il progetto del Master).

Un necessario chiarimento: nel definire l'idea progettuale del Master abbiamo fatto riferimento ad alcune esperienze che precedentemente ci hanno visto collaborare (con configurazioni a geometria variabile), tra queste principalmente due: a) la creazione in Puglia di orchestre e cori infantili ispirati ai principi del Sistema Abreu; b) la Summer School di Arti Performative e Community Care. Entrambe le esperienze si sono proposte di comprendere come poter intervenire in gruppi e comunità per aumentarne la capacità d'azione. Per tale ragione i due saggi che aprono il volume fanno espresso riferimento a queste due esperienze.

Gli altri scritti si pongono in ideale dialogo con essi, procurando elementi di consonanza, dissonanza - talvolta -, contrappunto, apertura di senso.

Il Master costituisce dunque una forma di valorizzazione delle esperienze e delle ricerche di membri del gruppo, nonché un'ulteriore occasione di confronto che esso sollecita.

Abbiamo intenzione, a breve, di promuovere un Convegno di studio in cui sia possibile render conto del processo riflessivo che ci ha visti coinvolti. Tale Convegno costituirà l'occasione per attestare l'avanzamento conseguito da ognuno rispetto alle posizioni qui significate con gli scritti proposti.

*Università del Salento*

Salvatore Colazzo

# Il mio incontro con “El Sistema” e la nascita di MusicaInGioco

di Andrea Gargiulo

Per parlare del mio incontro con “El Sistema” di Antonio José Abreu ho bisogno di fare una premessa autobiografica relativa alla mia prima esperienza musicale. Pur avendo come madre una docente del Conservatorio “S. Pietro a Majella” di Napoli, Luisa Nunziata, il mio incontro con la musica fu fortuito, se non casuale. Mia sorella maggiore, Brunella, studiava il pianoforte con mamma e, sentendola suonare, imparai ad orecchio alcuni brani del suo repertorio di allora: Bach, Clementi, ecc.

Il mio sogno da piccolo era di fare l'astronauta o, in alternativa, l'ingegnere, tutto tranne il musicista, ma quando mia sorella mi sentì suonare ad orecchio i brani di Bach iniziò ad aiutarmi proponendomi di apprendere la lettura musicale, iniziandomi così a quello che sarebbe stato il mio lavoro e la mia passione. Per me lo spartito pianistico era un ausilio, una possibile alternativa all'orecchio e forse questo mi ha permesso di non cadere nella trappola della “reificazione della partitura”, che, come ben dice Middleton nel suo libro, rischia di insegnare, per la propensione della didattica musicale tradizionale di centralizzare la notazione, che “...la partitura diventa la musica” (Middleton 2001: 154)

Da sempre quindi ho cercato di trovare un modo di apprendere, e quindi di insegnare, che mi permettesse di non trascurare gli aspetti informali della mia esperienza musicale visto che, da quando avevo 15 anni, ho suonato pop, jazz e rock oltre che repertorio classico. Per me non c'era musica colta e musica da disprezzare, ma musica che comunicava con sincerità e musica “bugiarda”.

Come mi ha ricordato l'amico Gianni Nuti, c'è una pagina di Marcel Proust, in cui si fa sostanzialmente l'elogio della cattiva musica, che recita: “Detestate la cattiva musica, non disprezzatela. Dal momento che la si suona e la si canta ben di più, e ben più appassionatamente, di quella buona, ben di più di quella buona si è riempita a poco a poco del sogno e delle lacrime degli uomini. Consideratela per questo degna di venerazione.”

Forse è stato questo che da sempre mi ha spinto a cercare modalità d'insegnamento che permettessero di coniugare il formale con il non formale o l'informale, cosa che mi portò a conoscere le teorie socio-costruttiviste di John Dewey e, prima di queste, “El Sistema” di A. J.

Abreu come racconto in *Musicabilia* (Gargiulo & Altomare 2017) e che qui di seguito ripropongo.

La spinta finale a cercare di far nascere quella che poi sarebbe diventata l'Orchestra Abreu più numerosa d'Italia, l'orchestra sociale MusicaInGioco, fu l'ascolto di una trasmissione su Radio Tre: l'esecuzione dell'ouverture dell'*Egmont* di Beethoven mi costrinse a fermarmi per non perdere la ricezione. Non avevo mai sentito tanta carica da un'esecuzione di musica classica, era suonata con l'energia e la freschezza del rock, come se fosse stata appena scritta e fui curioso di sapere chi fosse il direttore e l'orchestra: scoprii essere Gustavo Dudamel con l'orchestra Simon Bolivar.

Appena giunto a casa scoprii sul web una realtà incredibile, quella di *El Sistema* creato da Antonio José Abreu che in poco più di trentacinque anni aveva creato dal niente un sistema di formazione musicale che permetteva a chiunque di studiare musica salvando così migliaia di bambini dalla povertà e dalla droga.

Lessi decine di pagine web in spagnolo o in inglese, cercando di capire quale metodo didattico utilizzasse e dopo aver visto anche decine di video tra i quali *Tocar y Luchar*, riuscii a carpire alcuni 'segreti' fondamentali di quella che iniziai a considerare una meravigliosa pratica aperta a qualsiasi spunto pedagogico.

Abreu partiva dall'orchestra come momento aggregante ma anche formativo, infatti i più giovani, supportati dai musicisti più esperti, eseguivano solo quello che riuscivano a suonare delle partiture classiche. Questa è l'idea della 'piramide rovesciata' che [...] che per me rappresentava un'assoluta quanto meravigliosa novità.

Nessuno si sentiva escluso nei 'nuclei orchestrali o corali' e ognuno poteva scegliere se far divenire la musica una professione o usarla come crescita educativa e personale anche senza palesare, a se stesso o agli altri, questa decisione. Anche i bambini e i ragazzi con diversa abilità erano inclusi grazie al progetto di educazione speciale coordinato da Jhonny Gomez e Naybeth Garcia, i fondatori del coro *manos blancas*, formato in prevalenza da persone sorde, cieche o con altre diverse abilità.

'Perché nessuno prima aveva pensato di fare in questa maniera?', si chiede Abbado nel documentario *L'altra voce della musica*, mentre piange commosso all'ascolto del coro delle *manos blancas*.

Così, grazie al coraggio visionario di Abreu, io e alcuni miei amici, Gianlorenzo Sarno, collega di violoncello in conservatorio, Johnny Vitone, amico jazzista e Annalinda Lupis, sindacalista, attivista di diritti civili e violinista dilettante, decidemmo di creare l'Associazione



culturale MusicaInGioco, progetto didattico sperimentale ispirato a “El Sistema” di A. J. Abreu. Senza risorse economiche e senza sede iniziammo a cercare, con scarso successo, improbabili garage da affittare per adibire a sala prove per l’orchestra e sponsor o strumenti in regalo.

Stavamo quasi per arrenderci, quando l’universo decise di aiutarci: due funzionari regionali illuminati, Francesco Nicotri e Claudia Germano, seppero dei nostri tentativi e, incuriositi dall’intervista di Claudio Abbado su *El Sistema* di Abreu nella trasmissione “Che tempo che fa”, si adoperarono per farci avere una sede per le attività che fu individuata nel “MomArt” di Adelfia, ex discoteca gestita dai clan, sequestrata e affidata a “Libera”, nomi e associazioni contro le mafie, e al Teatro Kismet. Aderirono con entusiasmo la sassofonista, laureata in psicologia, Lidia Bitetti e il violinista Duilio Maci, ai quali si aggiunse poco dopo Daniela Zurlo, clarinettista, soprannominata “il sergente di ferro”.

Chiedemmo ai dirigenti scolastici di segnalare il nostro progetto prevalentemente a bambini in area disagio o con DSA e così il 19 Luglio 2010 iniziammo le nostre attività didattiche sperimentali.

Non avevamo ancora formalizzato chiaramente una scaletta delle attività ma fissato con chiarezza alcuni “paletti”:

- iniziare le attività musicali direttamente in orchestra, così come Abreu indica;
- non insegnare la lettura musicale prima della pratica strumentale in orchestra;
- la lezione deve essere divertente e piena di gioia;
- la body percussion sostituisce il solfeggio parlato nella prima lettura, le pratiche di improvvisazione strumentale sostituiscono, almeno in parte, gli esercizi di tecnica;
- scrivere un repertorio “su misura” per la neo-orchestra e, in sostituzione dei musicisti più esperti che nelle orchestre Abreu affiancavano i neofiti, usare la tecnologia midi per eseguire gli strumenti troppo difficili e dare così un senso musicale compiuto al brano.

La prima lezione, seguita da altre tre prima dell'interruzione di agosto, fu un successo: i bambini rispondevano con gioia ed entusiasmo a questo approccio; tutti provarono più strumenti, prima di segnalarci tre preferenze tra le quali, per motivi di equilibrio fonico in orchestra ma anche di numero di strumenti presenti, avremmo indicato quello assegnato. Magicamente ci trovammo ad assegnare solo le prime scelte dei bambini e solo in alcuni casi le seconde opzioni.

Le attività erano molto divertenti per i bambini ma suscitavano la perplessità di alcuni genitori che però furono convinti, almeno così credemmo, dalla proiezione di alcuni video su *El Sistema* venezuelano. Anche per i bambini era emozionante vedere loro coetanei suonare così bene e quindi decidemmo di inserire la visione di diverse tipologie di video in quello che si avviava a divenire il "format MusicaInGioco-orchestra" cioè una serie di "possibili attività" da utilizzare nella nostra didattica reticolare.

Particolarmente interessante fu vedere la reazione dei bambini dislessici alla doppia possibilità di "leggere" lo spartito da eseguire o "ricordarlo/recuperarlo ad orecchio". La loro più grande paura, quella della lettura, fu dissolta dalla possibilità di poter scegliere se utilizzarla o no e dal fatto che nessuno mai avrebbe potuto scoprire o sindacare tale scelta, visto che l'esecuzione era sempre collettiva e io continuavo a dire "l'errore non esiste, nella musica le note sono un accessorio abbastanza importante ma non sono la musica... la musica si crea con il suono più bello del mondo che possiamo decidere di usare, e quindi impegnarci per ottenerlo, in qualsiasi momento della nostra esperienza musicale, anche il primo giorno che proviamo a suonare uno strumento".

Ricordo le parole di Carlotta, una ragazza tredicenne che mi sorpresero per la grande sensibilità e maturità: "Sai Andrea, quando ci sproni a cercare il suono più bello del mondo sembra che tu ci suggerisca di cercare la bellezza in ogni nostra attività, in ogni nostra emozione, anche in quelle che oggi ci sembrano scontate, ma se rilette dal punto di vista della creazione di bellezza, diventano magiche".

La nostra gioia culminò quando uno dei bambini, che chiameremo Edoardo, con dislessia, memore dei giochi di improvvisazione strumentale nei quali chiedevamo ai bambini di sperimentare qualsiasi tipo di suono, ci sorprese eseguendo con sicurezza un "tremolo controllato" che aveva sentito in un video tutorial su YouTube. Gli chiedemmo di spiegare a tutta l'orchestra come si eseguisse e Edoardo lo fece con orgoglio e semplicità: era la prima volta che si sentiva valorizzato e indicato come modello da imitare piuttosto che deriso o compatito per le difficoltà di lettura.

La settimana successiva portai un brano scritto da me intorno a quella tecnica esecutiva e Edoardo scelse il nome “il gatto Felix”. Ogni ragazzo dell’orchestra iniziò a proporre con entusiasmo una tecnica che aveva visto in video tutorial piuttosto che letta sul libro di violino o insegnata dal maestro Duilio e io iniziai a maturare l’idea di ribattezzare i DSA, disturbi specifici di apprendimento, in DMA, diverse modalità di apprendimento.

La chiave era quella di non imporre una modalità di trasmissione delle conoscenze né segmentarle e organizzarle per difficoltà, perché sarebbe stato comunque un arbitrio, ma attendere la risposta dei bambini ai numerosi stimoli che ricevevano da diversi canali comunicativi e stimolarli a creare e sperimentare sia con lo strumento che con la voce o la *body percussion*.

Quell’apprendimento personalizzato che vedeva però nel gruppo, e quindi nelle diverse proposte, una ricchezza che grazie alla cooperazione tra pari avrebbe avuto una maggiore valenza pedagogica. Stavamo sperimentando la didattica cooperativa ben teorizzata da Dewey nell’ambiente sociale di apprendimento in cui il maestro è un facilitatore e un organizzatore dell’attività di apprendimento, fornisce stimoli e organizza i risultati permettendo così un apprendimento personalizzato.

Tempo dopo alcuni dei nostri bambini con dislessia ci avrebbero sorpreso per i miglioramenti nella lettura che loro stessi avrebbero attribuito alla fiducia riposta in loro. Così come la motivazione è il motore del successo la delusione attiva una catena negativa di “distrazioni” che non ci permette di esprimere le nostre potenzialità riducendo i risultati della “performance”, qualunque essa sia, molto al di sotto delle nostre possibilità reali.”

Le strategie alternative che abbiamo usato in questi anni hanno permesso a molti ragazzi, con diversa abilità, fragilità sociale e altre fragilità, di “leggersi” diversamente dal copione di fallimenti scritto per loro, troppo presto, da una società che vuole “marchi ed etichette” sempre ben definite e perentorie, e di poter pensare per se stessi, un futuro migliore, pieno di impegno, fiducia e voglia di creare bellezza. Questo anche grazie alla visione di Abreu che “la musica è un diritto di tutti e non un privilegio di pochi”.

### **Bibliografia**

Gargiulo A., Altomare E. (2017), *Musicabilia: disabilità, “El Sistema Abreu” e neuroscienze*, Radici future, Bari.

Middleton R. (2001), *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano.

# Sviluppo delle comunità locali e performatività

di Ada Manfreda

## **La pedagogia di comunità e il modello ACL**

La pedagogia di comunità riconosce il diritto di ognuno di partecipare pienamente ai propri contesti di vita e di modificarli assieme agli altri, essa dunque aspira ad agevolare e ad accompagnare progetti di trasformazione della realtà finalizzati alla promozione e all'incremento dell'*agency*. Per tale ragione non può che configurarsi come dispositivo di ricerca e, in particolar modo, di *ricerca situata*. All'interno di questa cornice, sulla base delle attività condotte sul campo nel corso degli anni, avendo istituito un vero e proprio 'laboratorio sociale in vivo' in alcune piccole comunità territoriali del Salento sud-orientale, abbiamo elaborato un nostro specifico modello di indagine e operatività, che può inscrivere nella cornice epistemologica e metodologica della '*ricerca-intervento a orientamento partecipativo*'. Un'opzione necessaria questa, innanzitutto per la natura del campo che abbiamo scelto e in cui abbiamo operato e operiamo, ossia le comunità locali territoriali, avendo la ricerca-intervento la finalità di "connettere azione e riflessione, teoria e pratica, attraverso la partecipazione, al fine di trovare soluzioni pratiche ai problemi delle persone e, più in generale, di promuovere lo sviluppo degli individui e delle loro comunità" (Colombo-Castellini-Senatore 2008: 67). Il nostro '*laboratorio sociale in vivo*' è un'area geografica del basso Salento caratterizzata da realtà comunitarie-territoriali di piccole e piccolissime dimensioni (qualche migliaio di abitanti), a forte e pluriennale, se non secolare, vocazione agricola, che oggi faticano a riconvertirsi, a potersi reimmaginare, a fare cioè un lavoro, all'interno del loro 'spazio' di significazione comunitaria, di rinarrazione e di riposizionamento delle loro pratiche quotidiane di vita e di lavoro, alla luce anche delle contingenze socio-economiche locali, nazionali e sovranazionali e sotto le spinte disgregative delle piccole realtà che il sistema capitalistico globalizzato impone. È oggetto di un progressivo depauperamento di risorse materiali, ma soprattutto umane, con una ripresa – negli ultimi anni – della migrazione delle forze più giovani verso il nord Italia ed anche all'estero.

Il modello che abbiamo sperimentato in questo scenario e messo a punto nel corso di questi anni, denominandolo ACL (*Action Community Learning*), si propone come un dispositivo

tripartito, di *ricerca-formazione-intervento in ambito comunitario*, fondato sull'idea che la ricerca, in campo pedagogico ed educativo, debba configurarsi come una vera e propria risorsa per l'apprendimento e il cambiamento, direttamente impegnata nella promozione della democrazia. Per questa ragione, ACL è improntato alla creazione e al mantenimento, nelle comunità individuate dalla ricerca, di un costante processo democratico e partecipato entro cui e grazie a cui realizzare nuova conoscenza per tutti i soggetti implicati. Tale nuova conoscenza si concretizza in primo luogo nella possibilità di percepire e valutare in modo nuovo o differente le risorse presenti nel proprio contesto di vita e conseguentemente le azioni che vi si possono porre in essere per agirlo, valorizzarlo o integrarlo, arricchirlo, in chiave progettuale di promozione territoriale e comunitaria.

Della ricerca-intervento ad orientamento partecipativo ACL eredita pure una precisa idea di cosa sia 'conoscenza': un prodotto collettivo e fortemente situato (ossia irripetibile in quanto legato a quel preciso momento) e contestuale (ossia irripetibile in quanto legato a quello specifico gruppo di persone che vi hanno preso parte e a quella specifica situazione ambientale/contextuale). Ed inoltre tutte le forme di conoscenza sono abilitate a concorrere, intrecciandosi contemporaneamente e/o alternativamente lungo il processo di ricerca, influenzandosi reciprocamente e costituendo di fatto dimensioni di una stessa realtà sociale e culturale: la conoscenza esperienziale, ossia quella che viene maturata dalle esperienze vissute dai soggetti; la conoscenza espressiva, ossia quella che si forma e si sviluppa attraverso canali e codici espressivi a carattere non verbale; la conoscenza proposizionale, derivante dalla formulazione di ipotesi, concetti, definizioni espressi in forma verbale; la conoscenza pratica, ossia quella 'in azione', che si forma e si sviluppa e si esprime nell'agire individuale e sociale, che potremmo dire incorporata (Colombo-Castellini-Senatore 2008).

Il nostro modello compie una scelta a monte, quella a favore di una pedagogia ispirata a principi di equità, emancipazione ed inclusione; impegnata in quanto si sente chiamata a muoversi e ad agire; in dialogo con una vasta gamma di teorie provenienti dalla semiotica, dall'antropologia, dalla microsociologia, dall'interazionismo simbolico, dalla psicologia sociale, ma anche dall'ambito biomedico; capace di trarre elementi di ispirazione, per progettare l'intervento, dal teatro sociale e di comunità, con un occhio particolare al teatro dell'oppresso.

In ACL vi è la tensione a concepire in una logica unitaria processi biologici e processi di comunicazione e significazione, riferendoci, nell'individuare i criteri dell'intervento, alla dinamica di funzionamento dell'io semiotico prospettatoci da Sebeok (2001), integrata con le

teorie sull'*io immunitario*. Vi accenniamo qui in sintesi: l'*io* è processo semiotico, è un *io* relazionale-dialogico, preso in un processo continuo di confronto, di scambio, di apprendimento, di interpretazione dell'alterità, e così facendo pone continuamente il suo confine identitario, un confine dinamico, mutevole, un confine permeabile anche, non già un 'a priori' definito una volta per tutte, ma un obiettivo, una meta in divenire, un confine tracciabile necessariamente e soltanto nel rapporto con l'altro (Manfreda 2016).

Il nostro focus di ricerca è costituito dai processi informali dell'agire comunitario attraverso cui si possono esercitare forme di *agency* collettiva per pervenire a modificazioni delle strutture sociali, da cui possono scaturire maggiori capacità individuali. Le istituzioni, a loro volta e dentro una circolarità tra informale e istituito, sotto le sollecitazioni delle comunità informali partecipanti, possono divenire più dialoganti rispetto alle istanze provenienti dalla socialità concretamente agita. Scommettiamo sull'idea che istituendo nella comunità uno spazio continuo di riflessività sulle sue rappresentazioni, sugli elementi della sua identità, sulle sue potenzialità e criticità, è possibile capacitarla (Nussbaum 2012) rispetto alla progettazione di sé e all'avvio di processi di innovazione sociale. Il modello ACL vuole connettere azione e riflessione, partecipazione e generatività sociale, a partire dalla messa in valore delle risorse immateriali peculiari di cui una comunità dispone (Manfreda 2016). È proprio nell'istituzione di questo spazio permanente di riflessività tra e con i membri della comunità, in cui confrontarsi, co-costruire, negoziare i significati della cultura locale, il posizionamento di sé nel contesto comunitario e della comunità tutta negli scenari socio-economici e politici più ampi, che ACL ha un carattere fortemente trasformativo e formativo. Essere immersi nei processi di costruzione del senso, nelle pratiche di significazione che informano, ribadiscono e fanno evolvere l'agire individuale e sociale di un contesto, nel nostro caso di una comunità, non è solo "un momento di applicazione di conoscenze acquisite in una fase precedente e 'formale', ma si configura chiaramente come un momento di apprendimento situato di nuove e particolari competenze, non acquisibili altrimenti" (Zucchermaglio-Saglietti 2012: 212). Il fare ricerca con i membri della comunità, i quali non sono soggetti "destinatari di azioni e categorizzazioni esogene da parte dei ricercatori portatori di un punto di vista superiore (...) [ma] partecipanti attivamente coinvolti e considerati risorse essenziali per costruire e negoziare descrizioni appropriate, ricche e significative dei mondi sociali" chiama in gioco e potenzia la loro *agency* (Zucchermaglio-Saglietti 2012: 215).

## **Obiettivi, destinatari e fasi di ACL**

I caratteri peculiari di ACL sono:

- Osservazione etnografica partecipante continua;
- Riflessività;
- Performatività;
- Alterità.

Sulla dimensione della riflessività ci siamo soffermati nel paragrafo precedente, vediamo ora di illustrare sinteticamente le altre dimensioni del modello, partendo da quella dell'alterità.

Abbiamo già detto che ACL crea e sollecita processi interpretativi e di *ri-significazione* della realtà contestuale. Ora le attività umane di interpretazione e categorizzazione sono sempre 'contesto dipendente'; il contesto dunque è tramato da una griglia di significati che lo caratterizzano e che fungono da ancoraggio interpretativo per le azioni e le pratiche discorsive che vi si sviluppano, ossia la cultura locale, dunque del contesto, *pertinentizza* il lavoro interpretativo che mettono in atto i soggetti che vi appartengono, offre insomma la cornice di senso che riduce quella che è potenzialmente l'infinita possibilità di interpretazione dei segni del mondo, delimitando un'area entro cui muoversi. Dentro questa logica la *categorizzazione* è quell'attività che cerca di estrarre dalla variabilità degli elementi di contesto delle invarianti significative che orientano il lavoro interpretativo dei soggetti verso risposte efficaci con il minor sforzo possibile. Il rovescio della medaglia di questa facoltà/opportunità adattiva è un rischio di ipostatizzazione dei significati, per cui ad un certo punto è come se si reificassero, inducendo prassi e discorsi reiterativi e stereotipi. Le cornici di riferimento diventano date, scontate, troppo spesse da risultare problematiche rispetto alla capacità di essere aperte ed inclusive. Come mobilizzare i significati verso un orizzonte di senso più produttivo, più capacitante? La pratica riflessiva – come abbiamo già detto – è certamente una risposta a questa domanda, a cui ACL aggiunge anche quella che chiamiamo '*pratica di alterità*', quale enzima capace di introdurre spiazzamento, elementi di variabilità nella significazione, sottraendo il processo interpretativo dall'autoreferenzialità assimilativa e spingendolo verso la pluralità, la messa in campo di strategie di accomodamento, dinamizzando il '*confine io*' (individuale e comunitario), in vista del conseguimento di maggiori livelli di adattamento, ossia maggiormente idonei a creare valore per i soggetti che vi prendono parte.

La finalità di ACL è il cambiamento verso la realizzazione di innovazione sociale in un'ottica di sostenibilità. Il cambiamento, come ci ricorda Striano, è un “processo continuo emergente attraverso una lenta ma costante trasformazione dell'ordine che regola i gruppi, dell'assetto delle istituzioni, delle forme di comportamento individuale e collettivo, delle relazioni sociali che si intessono su diversi piani e a diversi livelli”, che è la condizione essenziale per realizzare sviluppo sociale (Striano 2011: 93). Per innovazione sociale assumiamo la definizione indicata dal Libro Bianco sull'innovazione sociale, scritto da Robin Murray, Julie Caulier Grice e Geoff Mulgan che dice: “Definiamo innovazioni sociali le nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che soddisfano dei bisogni sociali (in modo più efficace delle alternative esistenti) e che allo stesso tempo creano nuove relazioni e nuove collaborazioni. In altre parole, innovazioni che sono buone per la società e che accrescono le possibilità di azione per la società stessa” (Murray, Caulier Grice & Mulgan, 2010). ACL lavora alla promozione di:

- nuove idee (prodotti, servizi e modelli) che soddisfano in modo efficace i bisogni della comunità, soprattutto quelli emergenti;
- nuove relazioni e potenziamento dei legami comunitari esistenti;
- incremento delle possibilità di azione per la comunità;
- messa in valore delle risorse culturali materiali e immateriali;
- sostenibilità dei processi e dei risultati, ossia in vista della loro riproducibilità sociale e culturale in quel contesto nel tempo.

Una prima fase di ACL prevede di raccogliere i bisogni di sviluppo di cui i soggetti implicati sono portatori, attraverso una fase di *Mappatura dei Bisogni* (MdB) (Manfreda 2014), che ci “consente di cogliere e formalizzare non solo i bisogni espliciti, vale a dire quelli espressi, di cui dunque gli attori sociali sono consapevoli, ma anche quelli non saputi tali o comunque non completamente chiari ed evidenti” (Colazzo-Manfreda 2019: 10). Il bisogno è da noi inteso come potenzialità individuale che emerge solo nell'atto in cui il soggetto è attivamente impegnato nel fare esperienze relazionali e sociali, esso è pertanto costruito socialmente, dentro una dimensione relazionale e dialogica, in quanto solo “le interazioni reciprocamente trasformative (transazioni) tra individui distinti in un universo pluralistico possono attualizzare il potenziale individuale” (Garrison 2003). La MdB guarda al bisogno come una domanda di senso dei soggetti che può costituire una risorsa per i processi di costruzione identitaria, nella misura in cui viene fatto emergere, viene interrogato, messo in forma e rielaborato per innescare progettualità. Così concepito, il bisogno ha carattere



processuale e dinamico e si “allontana (e non poco) dalla tradizionale definizione che lo propone come un contenuto-significato, e lo consegna alla categorizzazione della ‘mancanza’. Ciò lo rende statico e ne fa perdere la portata di generatività, che invece viene valorizzata se insistiamo sulla sua connotazione di processo, di potenzialità interpretativa, di domanda” (Colazzo-Manfreda 2019: 269).

Sul piano della ricerca questo implica che il bisogno non è un contenuto che già c’è, da raccogliere ed analizzare, ma in quanto processo, e processo interpretativo, esso richiede un lavoro dialogico e interpretativo, plurale, che ne agevoli l’emersione quale risultato co-costruito, condiviso e negoziato.

La MdB istituisce uno spazio entro cui i soggetti possano esplorare e tematizzare la relazione soggetto-contesto, “comunità locale-società, per rinvenire quell’eccedenza di senso, che può farsi motore di cambiamento (risignificazione della realtà)”. Ecco perché essa è già intervento e non momento diagnostico-descrittivo.

Operando all'interno di una comunità, avviando la Mappatura dei Bisogni, ci si può rendere facilmente conto del grado di ontologizzazione delle categorie interpretative in cui può trovarsi una comunità. Possiamo “osservare la prevalenza di relazioni stereotipe e autoreferenziali, in cui l'eccedenza di senso tende ad essere ridotta e scontata: gli attori sociali interpretano in modo scarsamente variabile la realtà, ciò li rende scarsamente sensibili/perturbabili alla/dalla variabilità/alterità. In questi casi il lavoro da fare si presenta più lungo e più complesso. Oppure ci si può trovare nella condizione di constatare una intrinseca vivacità, cioè la capacità di interpretare le relazioni in direzione dinamica e dialogica: ci troveremo di fronte ad un’eccedenza segnica ampia, articolata, non scontata, significata in modo variabile, ossia molto sensibile/perturbabile alla/dalla variabilità/alterità. Tra gli estremi delineati, si profila la diversificata realtà delle comunità umane con le quali possiamo entrare in contatto per realizzare le azioni di sviluppo” (Colazzo-Manfreda 2019, 269). Su questa mappatura può instaurarsi un processo di progettazione partecipata, che dev'essere in grado di soddisfare la domanda di partecipazione e di cambiamento di cui le comunità sono portatrici, esprimendo una vera e propria capacità trasformativa della realtà, esito di un progetto di sviluppo negoziato, condiviso e sostenibile.

La MdB si basa sulla realizzazione di un particolare setting narrativo (dove narrativo è da intendersi in senso lato), che ha natura dialogica, riflessiva e istituyente.

Gli obiettivi della MdB sono quelli di agevolare ed aumentare la creazione di valore per tutti gli attori implicati, grazie ad un potenziamento delle loro capacità di scopo, che vuol dire:

Conferire ai soggetti maggiore capacità di collocarsi dentro i dispositivi di funzionamento dei loro contesti di relazione (vita e/o lavoro), mediante nuove narrazioni, maggiormente significative e produttive, vale a dire più adattive e generative di livelli organizzativi di sé più articolati e complessi. Tale condizione di capacità (capacità di scopo) sa coniugare più efficacemente opportunità/vincoli contestuali e progetto.

Promuovere la progettualità, la pro-attività, dei soggetti entro il contesto di appartenenza, intesa in senso regolatorio come interpretazione creativa e situata di sé e dei contesti, per non cadere nella mera riproduzione sociale e nella conformizzazione da una parte, ovvero in una progettualità irrealistica, acontestuale e dunque fantasmatica e improduttiva, dall'altra.

Promuovere competenze organizzative e progettuali nella committenza, rispetto al suo progetto (formativo, sociale, organizzativo, politico, ecc.), capaci di innescare processi di riconfigurazione ed evoluzione dei suoi pattern di funzionamento, verso forme più dialogiche, inclusive e partecipative (Colazzo-Manfreda 2019, 273).

La mappatura costituisce il punto di partenza che ci fornisce le coordinate simbolico-culturali su cui basare ulteriori e continue azioni nel tempo, volte a lavorare con i significati emersi per attivare ulteriori processi di significazione sociale e comunitaria, attraverso cui costruire valore e auto-progettualità.

Ha natura istituyente in quanto continuamente si ripropone, vivendo delle interazioni che noi ricercatori abbiamo avviato e che continuiamo a coltivare da quasi dieci anni. Essa è una fase permanente, sempre aperta e attiva sul nostro campo, che genera materiali narrativi comunitari da cui estraiamo via via i 'punti notevoli della mappatura' che descrivono la cultura locale della comunità, il suo patrimonio immateriale, e che costituiscono la base di lavoro per le altre azioni dell'ACL, attraverso cui rilanciamo, mettiamo in valore e approfondiamo tali elementi.

Istituiamo, lungo tutto l'anno, laboratori di cittadinanza, forum pubblici, avviamo iniziative e progetti culturali e di educazione sul patrimonio culturale (soprattutto orale immateriale) locale e alla fine di ogni estate realizziamo una Summer School di arti performative e community care.

La restituzione: la proposta della Summer school di arti performative e community care

ACL, tra gli interventi che mette in campo per lavorare nelle comunità su alcuni dei punti notevoli emersi con la mappatura, realizza ogni anno dal 2012 la Summer School di arti performative e community care. Come siamo arrivati ad immaginare di realizzare una simile tipologia di intervento? Nei primi anni di lavoro sul campo, che ha significato la produzione di materiale narrativo di una certa entità, ci siamo posti il problema della restituzione di quanto andava via via sedimentandosi con la ricerca, in quanto momento assolutamente necessario e importante in un dispositivo come il nostro, coerentemente con le opzioni epistemologiche e metodologiche di cui abbiamo detto. Il nostro problema era far ritornare ‘in circolo’ le narrazioni comunitarie nella comunità stessa, tra i suoi membri, affinché continuasse il lavoro di esplicitazione dei significati, di problematizzazione, di rielaborazione, di incremento della consapevolezza. Tutti processi che favoriscono empowerment comunitario, le potenzialità progettuali e di sviluppo territoriale, di riposizionamento della comunità e dei suoi membri in modo più produttivo e costruttivo rispetto agli scenari più macro entro cui sono iscritti.

Volevamo inoltre costruire un dispositivo efficace nel realizzare tutto questo, capace di ‘parlare’ in modo immediato e diretto a tutti i membri della comunità, senza che fossero richieste particolari competenze tecniche o specialistiche, e nel rispetto della varietà socio-economica e culturale (livelli di istruzione) che essa presenta.

Siamo così arrivati a definire un dispositivo immersivo, residenziale, della durata di una settimana, aperto alla partecipazione di persone esterne ed estranee alla comunità, queste sì interessate agli aspetti tecnico-professionali e delle metodologie del nostro lavoro sul campo per scopi professionali. Durante la settimana dedicata alla Summer School di arti performative e community care i partecipanti, insieme ai performer e ai ricercatori, diventano una piccola comunità provvisoria di apprendimento che si relaziona con la più ampia comunità territoriale ospitante, generando con essa un intenso scambio relazionale in cui un ruolo fondamentale è giocato dalle arti performative.

La performance, e in particolar modo la ‘performance culturale’ costituisce – prendendo a riferimento Turner – uno spazio di riflessività e di critica per la comunità. È una sorta di specchio riflessivo e non già riflettente (ossia mero rispecchiamento e riproposizione

rappresentazionale), in quanto tra processi sociali e processi performativi non vi è un rapporto unidirezionale, riflettente appunto, per il quale i processi performativi sarebbero una mera rappresentazione della vita quotidiana. L'aggettivo riflessivo introduce la dimensione critica, rielaborativa, interpretativa, per cui viene ad instaurarsi un rapporto reciproco e riflessivo, tra processi sociali e processi performativi, per il quale i due termini del rapporto ne escono modificati.

Le performance culturali sono composte di più media culturali, che rappresentano altrettanti modi di comunicazione verbale e non verbale. Ciascuno agisce ad un livello e pertanto può anche accadere che il senso di un livello possa sovvertire il senso di un altro livello, o comunque integrarlo, suggerire ulteriori possibilità di senso, inesplorabile dal primo (Turner 1993).

L'utilizzo di più media, dunque di più codici linguistici, ed anche di più canali sensoriali, può dare maggiori garanzie rispetto all'inclusione di una pluralità di posizioni, di significati. Che vuol dire: libertà di interpretazione.

La performance culturale istituisce uno spazio che implica i soggetti, includendo sia coloro i quali la realizzano direttamente sia coloro che vi 'assistono' e che non sono spettatori passivi, come dimostrano numerosi studi in tal senso. Così facendo genera risonanza interindividuale, che è sia consonanza ma anche dissonanza perché va inclusa la possibilità del conflitto, delle differenze che possono emergere, balzare in evidenza e confrontarsi, di elementi minoritari all'interno della cultura locale che hanno modo di farsi spazio, venire articolati ed entrare così nel processo di rielaborazione/ri-narrazione condivisa. Anzi proprio la presenza delle dissonanze è garanzia poter dinamizzare i processi consueti di significazione della realtà che tendono ad una ipostatizzazione ontologica.

Il valore delle arti performative risiede nella loro capacità di essere veicolo pregnante di significati da maneggiare, potendo seguire i canali comunicativi del corpo e delle sue differenti sensorialità, utilizzando i codici artistici (Manfreda 2016: 261). Sono un caso particolare di performance, ad alto grado di coinvolgimento, grazie a cui si realizza una 'simulazione incarnata'.

Possiamo definire la simulazione incarnata come una condizione per la quale si instaura una risonanza inter-individuale grazie a cui "l'osservazione di un'azione induce nell'osservatore l'automatica simulazione interna dell'azione stessa, permettendo la comprensione implicita e diretta del movimento altrui" (Castellani 2015: 527). La risonanza agevola la percezione sociale delle sensazioni e la comprensione delle emozioni altrui. Le arti

performative realizzano una sintonizzazione dei corpi, il corpo del performer e il corpo dello 'spettatore-fruitor', dove quest'ultimo - tutt'altro che passivo – diviene una sorta di cassa di risonanza degli stati corporei del performer. Il movimento/gesto performativo viene simulato internamente dal fruitore, il quale sente risuonare nel proprio sistema motorio il gesto che ha creato il performer, i suoi segni creativo-artistici (Castellani 2015: 529-530).

Abbiamo così ritenuto che questa potesse essere la strada ideale per restituire circolarmente gli 'esiti', assolutamente momentanei, aperti e in divenire, della ricerca ACL ai membri della comunità e abbiamo progettato la *Summer School di arti performative e community care* come un complesso dispositivo a livelli in cui la comunità provvisoria (quella dei partecipanti alla scuola) è chiamata a reagire con il materiale narrativo prodotto dalla ricerca sul campo, elaborandolo, rinarrandolo in modo performativo e restituendolo infine pubblicamente, l'ultima sera della scuola, in piazza davanti alla comunità.

La nostra *scuola* fa base nella piazza del paese per tutta la sua durata, situando lì, all'aperto, nel bel mezzo del flusso della vita quotidiana del paese, che in quei giorni evidentemente ne viene fortemente e volutamente perturbata, la gran parte dei nostri laboratori performativi, i seminari e gli incontri con i testimoni e infine la performance pubblica di restituzione. L'incontro della comunità locale territoriale con l'alterità dei 'formandi' della scuola è un aspetto essenziale del dispositivo che raggiunge il suo massimo con la Performance pubblica finale in piazza, quando la comunità si vede raccontata attraverso lo sguardo e il corpo di 'altri', che le restituiscono elementi di sé, del suo mondo simbolico-culturale, e in questo si esprime – a nostro avviso – il suo potenziale di rivelazione dell'ignoto in ciò che essa riteneva già noto.

## **Bibliografia**

Bottaccioli F. (2011), a cura di, *Mutamenti nelle basi della scienza. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*, Tecniche Nuove, Milano.

Catellani S. (2015), Osservare il corpo creativo. Meccanismi neuronali coinvolti nella prima percezione estetica del corpo danzante, in "Sistemi intelligenti", anno XXVII, numero 3, dicembre 2015, pp. 525-558.

Colazzo S., Manfreda A. (2019), *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando editore, Roma.

Colombo M., Castellini F. Senatore A. (2008), *Sviluppi della ricerca-intervento: dall'action-research lewiniana alla ricerca-intervento partecipata*, in F. P. Colucci, M. Colombo, L. Montali, *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*, Il Mulino, Bologna, pp. 61-94.

Manfreda A. (2014), *La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante*, in L. Binanti (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, pp. 137-156, PensaMultimedia, Lecce-Rovato.

Manfreda A. (2016), *Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio 'Summer School di Arti Performative e Community Care' in Salento*, in Aa.Vv., *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Progedit, Bari, pp. 243-265.

Murray, R.-Caulier Grice, J.-Mulgan, G. (2010), *The Open Book of social innovation*, Nesta, London.

Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.

Sebeok Th. A., Petrilli S., Ponzio A. (2001), *Semiotica dell'io*, Meltemi, Roma.

Sebeok Th. A. (2001), *L'io semiotico*, in Sebeok Th.A., Petrilli S., Ponzio A. (2001), pp. 65-72.

Striano M. (2011), *Comunità di pratica e processi trasformativi per lo sviluppo sociale*, in G. Alessandrini, C. Pignalberi (a cura di), *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, pp. 92-106.

Turner V. (1993), *Antropologia della performance*, Il Mulino, Bologna.

Zucchermaglio C., Saglietti M. (2012), *La restituzione come pratica formativa situata?* in V. Alastra, G. Scaratti, C. Kaneklin, a cura di, *La formazione situata. Repertori di pratica*, Franco Angeli, Milano, p. 256, pp. 211-222.

# Educare alla bellezza con la musica

di Antonia Chiara Scardicchio

*Amate il fragile e il perituro,  
poiché le cose più preziose, le migliori,  
compresa la coscienza,  
compresa la bellezza,  
compresa l'anima,  
sono fragili e periture.*

Edgar Morin

Esistono connessioni profonde tra questioni musicali e questioni vitali: penso al ritmo che è prova biologica della salute, al timbro, all'accordo e al tempo che, preciso, come seguisse uno spartito, muove il sangue nelle vie intime del corpo umano e in quelle cosmiche del corpo universale. Non è "romantica" l'associazione: dal secolo scorso, tutte le scienze, umane ed esatte, in ragione delle scoperte neuroscientifiche, convergono al punto medesimo che intreccia musica e vita, non esistendo in natura nulla che non sia riconducibile a suono e a suono orientato, persino nell'ora della sua discontinuità: tutto sta come fosse musica.

E in quel punto/nodo dove la musica intreccia la biologia, l'antropologia, la fisica, la geologia, l'astronomia e le neuroscienze, proprio lì vale la pena fermarsi un attimo a curiosare dentro quel nodo particolare: quello tra educazione musicale e filosofia, lì dove quest'ultima non inerisce l'istruirsi in merito a temi e biografie ma, a un più meta livello, inerisce il pensiero nella sua forma più raffinata e libera: l'interrogazione.

Esiste, esiste davvero un nesso tra educazione al pensiero, intesa come scuola al libero pensare – quello antidogmatico, ovvero in grado di oscillare dialetticamente e non ossidarsi su un punto solo, fermo e sterile, fermo e muto – ed educazione musicale?

Può esistere, con cognizione: dove non è soltanto tecnica né solo pratica ridotta ad esercizio alienante e alieno, accade che, sempre, la musica prendendoci ci partorisca, ogni volta di nuovo, mai replicante, neppure dove si suoni all'infinito il medesimo pezzo; accade quando l'esperienza musicale è insieme mistica e carne, ogni volta scuotimento, ogni volta – qualsiasi sia lo stile e il mezzo, come nella forma complessa e gravida di una jam session – chiamata alla scrittura continua, e alla ri-scrittura, chiamata della musica alla vita, convocazione all'attenzione, vocazione alla presenza, disposizione alla ricerca.

### **Il fragile e il perituro: questioni di scienza, conoscenza, ricerca**

In questo senso la questione estetica nell'educazione musicale non sta dentro la visione riduzionistica che la riconosce solo scienza del bello. Visione sterile quella che considera estetica il solo studio dei modi, culturalmente e mai naturalmente soltanto, creati, attraverso i quali il Bello si considera oggettivamente riportabile a forme univoche e tutte coincidenti con l'assenza di discontinuità, deformità, cambio improvviso e perturbante di registro.

La Bellezza ha, altresì, profondamente a che fare con questioni d'ombra, anche. Inseguirla come fosse purezza assoluta significa sradicarla dalla vita, dalla complessità che le appartiene nel ritmo, primordiale e imperituro, che dice del *paso doble* come forma e *metaforma* di tutto ciò che è vivo e vitale. E l'assenza di ritmo, come contraria alla ricerca, come contraria alla conoscenza, è talmente sterile che persino gli dei, di tutte le religioni, se ne guardano bene. La Bellezza riguarda il limite, lo screzio, la rottura; quelli che ad ognuno, certossina, in varia misura la Vita riserva e che allora sono al centro della umana interrogazione: al centro del ritmo singolare e plurale.

Così la musica, come tutta l'arte e come tutta la scienza, sta dentro la vita e dentro il tentativo umano di incarnarla e, contemporaneamente, trascenderla: chi l'ha cercata e la cerca nel solo ordine, la perde. Come chiunque provi a imparare a suonare soltanto solfeggiando, come a voler imparare a ringraziare... senza conoscere la gratitudine. E no: la Bellezza non può stare, non può restare in una musica che non sia in grado di stravolgere i paradigmi, di mutare gli sfondi, non solo spostare gli oggetti in primo o secondo piano. La musica diventa esperienza filosofica, di carne e d'anima, ogni qual volta, come la vita intera, ci toglie i confini e ci lancia fuori dalle rigidità, dalle routine di pensiero e modi, dalle più incrostate nostre frontiere, psichiche e materiche. Ci lancia e ci getta: nell'Ignoto e nell'ombra, il solo luogo dove la Vita si svela, ci svela. E tutto questo ha a che fare, profondamente, col proprio cospetto alla vulnerabilità: al cospetto di tutto ciò che, della Vita, non coincide con l'ordine nostro, con la pienezza di nutrimento che da bambini era equazione con la felicità. Tutte questioni – interrogazioni – che riguardano senso e centro di ogni ricerca di conoscenza: e qui, nel medesimo solco, sta la ricerca musicale, anch'essa ricerca filosofica e domanda potente intorno ai perché e ai come, della Vita come della Morte. Ed è dell'insegnamento, della sua natura identitaria, il non potersi ridurre a pratiche senza connessione col destino proprio e del mondo. Ed è dell'insegnamento, allora, la ricerca riflessiva e *metariflessiva* intorno ai nessi tra oggetto disciplinare e Bellezza, conoscenza umana e ombra, caducità, vulnerabilità.



Abbiamo molto letto e studiato intorno al tema dell'educare alla Bellezza: ed effettivamente suonano insieme timore e tremore se si considera che, in nome della sua riconduzione a *uni-formità*, anche l'Olocausto fu perseguito col medesimo scopo: eliminare la deviazione dalla propria idea di Bello, Puro, Perfetto.

Allora la musica, che conosce armonia e salto, convoca come molto più che pratica rabbonente e sollievo: no, non è la pratica consolatoria la sua natura più acuta. L'educazione musicale è – o, meglio può essere – abilitazione alla negative *capability*, quella “capacità negativa” che ci consente di non fuggire ma dimorare nell'incertezza, di agire in situazioni complesse orientandoci alla ricerca, nell'ora delle perturbazioni e dei dissesti, di un nuovo stato, non cercando di ristabilire quello perduto: abilitazione allo stare nella molteplicità dei possibili considerandola non come patologia, ma come passaggio svelante, concependo/ vivendo le stonature e lo stridere degli archi come alternative, non ovvietà, inedite forme cruciali alla creazione tanto quanto le perfette esecuzioni. Scienza complessa l'educazione musicale, quando non coincide con la deificazione dell'assenza di errore (non solo pratico, anche interiore), è in grado di diventare potente viatico di elevazione *metacognitiva* e *metaemotiva*.

### **Epistemica, estetica, etica: *metametodo* della postura musicale**

Dimensione sistemica di questa estetica musicale che, allora, ci interroga intorno alle competenze *metadidattiche* di chi è chiamato a insegnarla: quale postura interiore può renderla esperienza filosofica, riconoscendole la sua identità primordiale, di generatività in ogni esecuzione?

Chi, musicista e maestro, considera la musica configurazione, non soltanto oggetto: e allora da disciplina d'arte ne percepisce e crea il passaggio a “scienza estetica” ed “estetica scientifica”, modo della conoscenza che si caratterizza per il porre il Sé innanzi a Se stesso: come la filosofia, come la storia quando diventa *critical thinking*, come la letteratura quando incarna e al contempo decentra, così la musica ha potere emancipatorio e trasformativo per le identità che la vivono come al contempo metodo e *metametodo*, pensiero e sua interrogazione, pratica e sua evoluzione.

E dunque chi può insegnarla se non chi è disposto a questo interiore salto, da istruttore a ricercatore?

L'attitudine filosofica è ancestrale vocazione dell'educazione musicale: come per l'arte, plastica e visuale, che sempre convoca, come per il teatro, che sempre espropria e riconsegna, come per ogni arte che, diversamente dalla scienza analitica prima del Novecento, ha il

coraggio della auto-eco-conoscenza (così Morin chiama la capacità dell'interrogare che non cede alla tentazione di non interrogarsi).

La vocazione epistemica ed insieme estetica dell'educazione musicale è, così, salto paradigmatico, oltre una visione unicamente disciplinare: sta nel raggio ampliato, ampliante, della *metadisciplinarietà*, che dice della necessità di lasciar andare un *modus disciplinarista* teso a centrare oggetti e saperi, per fare un salto indietro che corrisponde, invero, ad uno in avanti: *zoom out*.

*Zoom out* cognitivo e metacognitivo: per cogliere che “scienza del bello” non è scienza di alcuni oggetti piuttosto che altri, ma scienza di configurazioni, metaforme, metasguardi: complessi, connessi, ecologici perché non segreganti.

*Embodied*: così le neuroscienze descrivono la conoscenza, quella non solo intellettuale, quella che ha a che fare col cambiamento reale, col conoscere non come possedere ma come diventare .

Così ogni docente d'arte e d'arti non ha da restare in posizione ancillare rispetto alle discipline storicamente considerate centrali: lei/lui, decentrato, libero dal tratto delirante dell'onniscienza, è, proprio per questo, esperto di interdipendenze e saperi complessi, esperto di processi e non soltanto di prodotti,.

Oltre gli spicchi disciplinari, verso l'orizzonte meta-disciplinare: così il docente di educazione musicale può diventare educatore dal e di pensiero complesso: esperto d'esercizio multimodale, in grado di insegnare a planare, e dunque ad accogliere, lasciando andare il delirio di ogni codice ovvio (nelle mille forme, da quelle intime a quelle politiche, che l'Uno senza Molteplice assume).

Perché?

Perché da tempo le *Raccomandazioni Europee* (ahimè – in Italia – mai come ora assolutamente eluse, nell'economia, nell'amministrazione interna e nella progettazione scolastica) identificano, come nelle indicazioni di Morin (2001), i saperi fondamentali per educare al futuro nelle forme particolari del saper stare nell'incertezza e del saper guardare con postura dialettica e complessa: e proprio qui la coscienza e la cura della propria postura interiore musicale rivela la sua potenzialità epistemica e vitale.

Perché? Come?

“...l'arte [...] non cerca la verità, il suo scopo non è risolvere problemi (che è lo scopo della scienza), semmai essa li annuncia, li anticipa e li esplora; e dunque chi pratica l'arte accetta di non avere soluzioni, di non avere risposte. John Keats, un poeta romantico della

prima metà dell'ottocento, definì *negative capability* questa attitudine dell'artista: *stare nelle incertezze, nei misteri, nei dubbi, senza essere impaziente di pervenire a fatti e a ragioni.* [...] La *negative capability* moltiplica gli sguardi, costringe ad attenzioni multiple e a stare, nella pratica di cura, con un atteggiamento costante di attesa, di ricerca, di curiosità. Essa è generativa perché apre alle molte possibilità. È rivoluzionaria perché rompe, sovvertendolo, l'Ordine Costituito rappresentato dalla cultura del risultato a tutti i costi, del prodotto come misura di sé, dell'adesione acritica e scimmiettante a modelli preconfezionati che impedisce la ricerca originale e personale di una propria identità professionale, del successo quantitativo che oscura la ricerca della qualità” (Di Lernia 2011: 33)

Ragione poetica è la forma musicale: il doppio filo che lega musica e poesia dice, nella opacità svelante che è propria di entrambe, di come il loro attraversamento educativo funzioni come meta-pensiero, navigazione altra rispetto alla banalità del binario proprio della comunicazione aut/aut. Giacché l'esperienza musicale è per sua natura esperienza epistemica e prassica con forme e oggetti complessi, mai solo singoli e slacciati, e mai solo esterni e slegati da sé: l'educazione musicale implica di per sé il saper stare o, meglio, il so-stare sul limen tra dentro e fuori, micro e macrocosmo, intimità ed estraneità, Sé ed uscita dal Solo-Coincidente-col-Sé.

### **Ecodisciplinare e metadisciplinare: identità sistemica dell'educazione musicale**

È in questo sistemico orizzonte che si posizionano le spinte di Morin intorno al tema della questione disciplinare: “la missione della scienza non è più di scacciare il disordine dalle sue teorie, ma di prenderlo in considerazione” (Morin 2000: 122). Il paradigma che egli propone – connettendo ordine e disordine, progettazione e caos, vincolo e possibilità – assume una precisa identità: la forma eco-disciplinare e metadisciplinare: visione che non si riduce a una interdisciplinarità dove ci sia solo giustapposizione. La proposta moriniana evoca piuttosto una revisione identitaria che consiste nell'*ecologizzare le discipline*, ovvero nel saper comprendere di ogni fenomeno le interdipendenze e dunque nel saper studiare questioni e temi sempre inserendoli in uno sfondo complesso come complessa è la forma della vita reale dove ogni disciplina posiziona il suo sguardo particolare.

A questa forma, “contemporaneamente aperta e chiusa” di ogni statuto disciplinare, Morin attribuisce la competenza propria di un punto di vista metadisciplinare laddove l'espressione meta non corrisponde a un delirio di absolutezza dove ogni parte si riconosce

tutto ma, al contrario, corrisponde a uno sguardo sempre consapevole della sua particolarità e dunque allenato a muoversi da sé verso l'altro/oltre da sé.

*Occhio extradisciplinare*: così egli identifica la sapienza di ogni disciplinarista in grado di rifuggire il *Peccato Iperdisciplinante*: lo sguardo monoculare che guarda e considera l'oggetto della sua disciplina come “cosa autosufficiente”. E così giunge a identificare l'ambizione di un sapere che congiunge scienze umane e scienze esatte, coltivando del pensiero anche abduzioni e correlazioni, non solo induzioni e deduzioni, nella proposta di una *Inter-poli-trans-disciplinarietà*.

In tal senso, nella formazione dell'insegnante di musica come insegnante di educazione estetica, la promozione delle metacompetenze sistemiche – epistemologiche e didattiche – compone un curriculum isomorfo a quello della formazione dello spirito scientifico. Spirito scientifico che, nella sua forma sistemica, è *esprit* uguale per le scienze umane ed esatte: ove coincide col pensiero costantemente in grado di sviluppare ipotesi e teorie, non dottrine, riconoscendo che la conoscenza, quando è apertura e non acritica passiva ricezione priva d'ermeneutica, è avvicinamento più profondo all'ignoto. Ignoto: chiamata alla adultità da parte della nostra Vita, l'Ignoto è il luogo precipuo della ricerca, della conoscenza e dell'evoluzione, l'Ignoto è il tempo, meta-cognitivo e meta-emotivo, dell'avvicinamento all'estraneità, del coraggio dello straniamento, del moto verso lo straniante: spinta precipua della creatività. *Questione vitale, questione musicale.*

### ***Centratura e decentramento: il ritmo scientifico – e vitale – della ricerca musicale***

Eccolo il nesso che svela la vocazione estetica, filosofica, irriducibilmente etica della “educazione/scienza musicale”, intesa come ricerca – al contempo – di identità ed estraneità, continuità e discontinuità, norma e sua riscrittura (indisgiungibile nesso: non può (r)esistere l'una privata dell'altra). Ed eccola la sua identità sistemica e la reale possibilità di configurarsi tra le scienze della complessità: esercizi spirituali e pragmatici tra centratura e decentramento, contemplazione e spinta, rivelano la loro natura pienamente estetica e pienamente scientifica, snodo cruciale per la composizione/scomposizione/continua ricomposizione di un *metacurricolo* per l'identità, lì dove la Bellezza è scienza e coscienza delle connessioni, non già delle divaricazioni, qui dove educare alla Bellezza è scienza e coscienza dei nessi, degli accordi e delle interdipendenze e, allora, educazione che accorda vita interiore e vita comunitaria, nutrimento del Sé e alimento dell'Altro da Sé.

Così, all'insegnante d'educazione musicale è richiesto questo, tanto intimo e profondo, quanto pubblico e politico, riconoscimento: esteta esperto nella conoscenza – filosofica, incarnata – di Sé e del Mondo, se esperto di musica quanto d'umano, se conosce l'Umana Ombra – l'altrui e coraggiosamente la propria – allora sperimenta ricerca e didattica come generatività, sperimenta la Bellezza non come dato, ma come compito: il proprio. Il proprio sforzo di interrogazione, connessione, disconnessione, ricerca, riconnessione, azione. E poi, di nuovo ancora, ricomincia col ciclo che muove dalla interrogazione: sul Sé, sull'Altro, sul Mondo.

La musica è sì, questione vitale.

*[...] la risonanza implica la vulnerabilità, la disposizione a farsi raggiungere.  
Sentire è essere vulnerabili.  
Provandoci possiamo constatare come sia possibile accreditare  
un'interpretazione e una prassi relazionale generativa della vulnerabilità.  
Qualora almeno per certi aspetti lo fosse, avremmo trovato una via in più  
per avvicinarci alla ragione poetica, per capire come si esprimono le nostre potenzialità,  
come cioè manifestiamo le nostre forme vitali [...] ovvero come accada che riusciamo a generare, creandolo, quello che prima non c'era,  
elaborando l'angoscia che la bellezza del solo concepito ci produce;  
come, insomma, facciamo i conti con l'amore e il timore della bellezza.*

Ugo Morelli

## **Bibliografia**

- Anceschi A. (2009), a cura di, *Musica ed educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino.
- Anceschi A. (2019), *Musica picta. Musica e arti visive a scuola*, Erickson, Trento.
- Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1993), *Verso un' Ecologia della Mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson G. (1997), *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bertin G. M., Contini M. G. (1983), *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.

- Bettetini M., Poggi S. (2017), *La bellezza è quella cosa...*, Orthotes, Napoli-Salerno.
- Bocchi G., Ceruti M. (1988), a cura di, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- Brookfileeld S. (1995), *Becaming a critical reflective teacher*, Jossey Bass, San Francisco.
- Calamandrei S. (2016), *L'identità creativa. Psicoanalisi e neuroscienze del pensiero simbolico e metaforico*, Franco Angeli, Milano 2016
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma.
- Carmagnola F. (2012), *Clinamen. Lo spazio estetico nell'immaginario contemporaneo*, Mimesis, Milano,
- Carmagnola F., Senaldi M. (2005), *Synopsis. Introduzione all'educazione estetica*, Guerini, Milano.
- Ceruti M. (2015), *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma.
- Ceruti M. (2018), *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Colombo M. (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Contini M.G., Fabbri M., Manuzzi M., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- D'Agnesse V. (2007), *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Dallari M. (1990), *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dallari M. (1995), *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento.
- Dallari M. (2008), *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento.
- Dallari M., Moriggi S. (2016), *Educare bellezza e verità*, Erickson, Trento 2016.
- Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- De Mennato P., D'Agnesse V. (2004), *Tessere del mosaico pedagogico. I disegni e le parole di un'epistemologia costruttivista*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fabbri L., Striano M., Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano.

- Di Lernia F. (2011), *Stare nelle incertezze*, <https://curacultura.files.wordpress.com/2011/04/stare-nelle-incertezze.pdf>
- Formenti L. (2017), *Narrazione e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Kreber C. (2012), *Critical Reflective and transformative learning*, in E. Taylor, P. Cranton (eds.) *The Handbook of transformative learning theory. Theory, research and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 323-341.
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezirow J., Taylor E.W. (2009), eds., *Transformative Learning in Practice*, Jossey Brass, San Francisco 2009.
- Morelli U. (2010), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Alemmandi & C., Torino.
- Morelli U. (2017), *Noi, infanti planetari*, Meltemi, Milano.
- Morelli U. (2018), *Eppur si crea. Creatività, bellezza, vivibilità*, Città Nuova, Torino.
- Morin E. (1993), *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2005), *Il Metodo: 6. Etica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2018), *Conoscenza, Ignoranza, mistero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2019), *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2009), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Munari A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini, Milano.
- Munari B. (1971), *Codice ovvio*, Einaudi, Torino.
- Pagliarani L. (2012), *Violenza e bellezza. Il conflitto negli individui e nella società*, Guerini, Milano.
- Panksepp J. (1998), *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*, Oxford University Press, New York.

- Pareyson L. (1988), *Estetica. Teoria della Formatività*, Bompiani, Milano.
- Parlamento europeo – Consiglio dell’Unione Europea (2006), *Competenze Chiave per l’Apprendimento Permanente*. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell’Unione Europea del 18 dicembre 2006, Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea, 394, 30-12-2006, pp. 10-18.
- Perezani P. (2009), *Educare a cambiare il mondo*, in *Musica e educazione estetica* (a cura di A. Anceschi), EDT, Torino, pp. 88-95.
- Pizzo Russo L. (1986), a cura di, *L’educazione estetica*, Aesthetica Edizioni, Palermo.
- Recalcati M. (2015), *L’ora di lezione. Per una erotica dell’insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Riva M. G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano.
- Sacks O. (2010), *Musicofilia*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Scardicchio A.C. (2012), *Il sapere claudicante. Per una estetica della ricerca e della formazione*, Mondadori, Milano.
- Scardicchio A.C. (2013) ,*Forme della realtà, Forme della conoscenza. Verso un’estetica della formazione dei ricercatori*, “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)”, VIII, pp. 237-254
- Schön D. A. (1988), *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari.
- Taylor, E.W. (2015), *Teacher transformation: a transformative learning perspective*, “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, anno VII, 15, dicembre, pp. 17-26.
- W. Taylor E.W., Cranton P. (2012), eds., *The Handbook of transformative learning theory*, Jossey-Bass, San Francisco.



# Una scuola del suono

di Roberto Maragliano

(2004)

Le note che seguono forniscono un inquadramento - lo dirò subito: molto personale - dell'esperienza maturata nell'ambito del Progetto MPI *Rete della musica elettronica*, ma vogliono anche andare al di là delle specificità dei temi in gioco e del loro intreccio (musica e tecnologia) per tentare un approccio più generale alla natura dei saperi implicati nella (e dalla) formazione scolastica - i cosiddetti 'contenuti', nonché ai modi correnti di presentarli e rappresentarsi (1).

In altri termini, ritengo sia utile riflettere non solo sulle particolarità di questa vicenda e delle tracce che essa ha lasciato nel web ma anche su quel che in trasparenza tali tracce e la vicenda nel suo complesso permettono di cogliere, in particolare riguardo al rapporto fra *saperi della scrittura e saperi dell'oralità*, e al ruolo lì giocato dalle tecnologie.

Coerentemente con la qualità del contenuto disciplinare preso in considerazione, che è quello musicale, cercherò il più possibile di usare un linguaggio sensibile alle dinamiche sonore, evitando di confermare, anche attraverso il vocabolario adottato, la tradizionale supremazia del visivo sull'acustico.

Premetto allora che in queste mie considerazioni discendono da un punto di vista, anzi di ascolto assolutamente soggettivo - c'è pure chi parla di *'punto di vita'*, proprio per marcare l'appartenenza del 'punto' ad un individuo in carne, ossa e sensi (2) -. Non sono considerazioni neutre, dunque, ma riflettono, appunto, la particolare disposizione del mio 'orecchio cognitivo'.

Entrando nel merito, non ho remore di sorta nell'ammettere che alla base dei ragionamenti proposti qui stanno una sintonia e quattro assonanze, che fungono da base e armonia per lo sviluppo dei temi.

La *sintonia* è con le posizioni di quella che più o meno propriamente è stata chiamata *'scuola di Toronto'*. McLuhan e Havelock, Ong e Goody - non dimenticando Glenn Gould, anomala figura di pianista e indagatore del rapporto fra suono, scrittura, registrazione, manipolazione (3) - costituiscono un gruppo di pensatori antiaccademici, reso coeso e a suo modo coerente dall'intento, che ne muove i componenti, di cogliere, dentro le tecnologie del passato e del presente, gli indizi delle configurazioni via via assunte dai saperi sociali, e

contemporaneamente dall'interesse a concedere voce ai processi di determinazione attraverso cui le culture sociali hanno dato e danno forma alle tecnologie e ai loro impieghi (4).

L'impetuoso affermarsi delle risorse digitali e soprattutto della rete (5) ha reso attuale e difficilmente evitabile il carico di problematizzazioni che contraddistingue i membri di questo anomalo club di 'umanisti delle tecnologie'. Personalmente, considero la sintonia con il loro modo di mettere in discussione il rapporto fra media e società non già alla stregua di un atto di fede o di appartenenza disciplinare (già la stessa immagine di 'scuola' stride, la sento cacofonica rispetto allo stile di questi signori), quanto nei termini di uno stimolo costante ad interpretare e concettualizzare le tecnologie, insomma, qualcosa di assolutamente diverso da un'esenzone dal compito di 'pensarle'. Per questo dico 'sintonia': è un modo per esprimere l'intesa che viene dal suonare assieme, insomma da una 'simpatia' (almeno, per quel che la parola ricava dalla sua etimologia).

Se quella della sintonia è una costante, che funge da basso continuo, le risonanze sono più estemporanee e corrispondono agli accordi di volta in volta prodotti dagli strumenti. Fuori di questa metafora, ma necessariamente imbattendosi in altre, chiarisco che l'orizzonte teorico di queste mie considerazioni è quello tracciato da McLuhan e soci, e che alcune delle sue pieghe interne, per non parlare di stropicciamenti, sono prodotte da suggestioni ricevute visitando (ed entrando in corrispondenza con) altri lidi. Quelli che mi propongo qui di elencare e illustrare succintamente.

Una *prima risonanza* è con la constatazione dell'*irriducibilità reciproca dei codici*, quanto cioè fa da insormontabile ostacolo per una compiuta traduzione di un linguaggio in un altro (6). Nessun linguaggio di parola, per quanto puntuto e raffinato, potrà mai combaciare perfettamente con la superficie liscia e muta dell'immagine; allo stesso modo nessuna superficie mossa del suono musicale potrà mai essere totalmente racchiusa e compiutamente resa da un giro di parole, per quanto abile esso sia. C'è insomma un momento in cui il verbale deve indursi a tacere, per consentire al suono musicale di dispiegarsi e di liberare, nel suo farsi, le forme del suo autonomo 'parlare': ed è quel verbale che - ricordiamolo! - fa tutt'uno con quanto alimenta il progetto e fornisce la materia prima per l'edificio educativo consegnatoci dalla tradizione; metterlo a tacere non è facile, ma bisogna pur farlo.

La *seconda risonanza* è con il *paradigma elettroacustico* (7), vale a dire con l'effetto che l'introduzione e la diffusione delle strumentazioni digitali in ambito acustico ha in così poco tempo prodotto, e non solo sul versante della ricezione e della produzione di musiche, ma anche sul modo stesso di percepire, concepire e concettualizzare, da parte degli individui e dei

gruppi, la presenza di suoni musicali negli spazi di vita. Va da sé che tale effetto è più evidente in chi, come il giovane, ha un rapporto di confidenza con 'lo spirito', verrebbe da dire, di tali tecnologie nuove, mentre si fa poco sentire o addirittura è negato in chi si è trovato a familiarizzare con le musiche tramite la mediazione di strumentazioni precedenti, sia materiali sia concettuali, in particolare quelle che, nate e cresciute dentro gli spazi della cultura scritta, inevitabilmente introducono una cesura netta fra produzione e ricezione, e pure fra *langue* e *parole*.

Una terza risonanza chiama in causa il *riscatto della vocalità e della corporeità sul logocentrismo* (8). Qui è in gioco un tema filosofico di portata generale: sarebbe più giusto chiamare in causa i termini di una filosofia della cultura, e dunque del 'sapere che si pensa'. La parola regna sovrana dentro quel territorio, in particolare nell'area entro cui il sapere stesso cura la sua riproduzione: ma si tratta pur sempre di una parola muta, o meglio non risonante, come quella della scrittura, e della scrittura a stampa soprattutto, che è certamente dotata di un corpo, ma solo in senso metaforico (il 'corpo tipografico', appunto), ma che una sua corporeità o *corposità* assolutamente non detiene. Quando invece la voce, pur se dissociata dalla fonte e autonomamente amplificata, emana sempre da un corpo (lo parla e ne parla) e colpisce un altro corpo (sì da farlo risuonare), ed è essa stessa corpo (il 'corpo della voce', appunto, che è più e altro rispetto ad una metafora). Il riscatto di questa dimensione e la sua legittimazione dopo secoli di sacrifici subiti tracciano una strada nuova, ma ad un tempo antichissima, per lo sviluppo delle soggettività umane. A scuola non possiamo non accorgercene.

La *quarta* e ultima *risonanza* è con l'esigenza, che si collega una volta ancora ai destini della filosofia (intesa non come disciplina a sé stante ma come finestra sui saperi), di '*tirare l'orecchio*' di chi pensa le cose e le sceglie in funzione dell'educazione: questo, per metterlo nelle condizioni di tendere (e rispondere) non più e non solo a principi ordinatori del tipo di *forma*, *idea*, *composizione*, propri dello spazio scrittorio, ma a categorie del tipo di *tono*, *accento*, *timbro* (9), proprie dell'esperienza acustica. Attraverso questa conversione è messa in forse un'opzione cruciale, che attraversa e dà sostanza a buona parte del pensiero e della sensibilità 'occidentali', in base alla quale, cogliendosi nella realtà soprattutto un insieme di idee immobili e immodificabili, si è inevitabilmente indotti a scindere l'idea, e quindi il pensiero, dalla cosa, cioè la realtà effettuale, e di conseguenza a dissociare, all'interno della parola parlata, il significato logico dai tratti corporei attraverso cui essa si manifesta. Lavorare ad una ricomposizione di questa scissione significa allora recuperare un rapporto acustico con le cose,

con la loro realtà effettuale appunto, e uscire dal ricatto prodotto dall'abitudine a fissare e ipostatizzare le forme: dentro le dimensioni del sonoro le forme sono invece continuamente in movimento, e per queste loro dinamiche chiedono di essere udite più che intese in senso logico. Insomma, aderendo a una simile impostazione, chi si occupa di formazione sarebbe chiamato a porsi in primo luogo in una relazione d'ascolto con i saperi, per come questi si manifestano alle dimensioni del sensibile più che a quelle dell'intelligibile, quindi per come danno corpo al mondo, facendo e facendosi realtà. Nel suono non c'è un 'sottostante', non c'è una 'faccia nascosta': è lì, in quanto 'tutto', e noi siamo in esso. Non è veicolo ma spazio, e dentro questo spazio l'individuo coglie il senso delle cose non come verità stabile, ma come flusso. Il suono risuona e fa risuonare, e con ciò induce inevitabilmente la tensione ad essere ascoltato, in una logica della conoscenza e dell'esperienza che, diversa da quella classica del rapporto soggetto/oggetto, si apre alle dimensioni dell' 'essere assieme', del trovarsi costantemente intrecciati nel complesso delle relazioni con tutte le cose e tutti i soggetti. Potranno sembrare sofismi, questi: lo saranno per chi vi si accosta con l'occhio dell'intelligenza, non per chi vi fa agire l'orecchio.

E così termina l'elenco dei debiti concettuali.

Ma, una volta fatte risuonare, una per una, le corde di cui ho detto (la grossa e le quattro 'piccole', se così ci si può esprimere), si tratta poi di metterle assieme, evitando di orchestrarle secondo un disegno preesistente, ma semplicemente facendole agire e proponendosi poi di ascoltarle, 'per l'effetto che fanno'. In altri termini: non intendo proporre una teoria compiuta, ma dar conto di alcuni frammenti concettuali, che possano risultare utili in vista della possibilità di tracciare una mappa in cui siano identificabili le caratteristiche principali del territorio verso cui tendiamo/tiriamo l'orecchio.

Quel che ne viene fuori è una musica che inevitabilmente suona cacofonica rispetto alle epistemologie e le pedagogie correnti, per il fatto stesso di costringerci a cogliere ed accogliere, accanto allo *spazio visivo*, lo *spazio acustico*.

Il primo, quello visivo, è l'artefatto di maggior successo prodotto dalla civiltà occidentale: consiste nello spazio astratto così come viene percepito da un occhio separato da tutti gli altri sensi, dunque come un qualcosa di *continuo, uniforme, definito da confini, statico*. Mentre lo spazio acustico sarebbe *discontinuo, non omogeneo, dinamico, senza margini e con centri posti ovunque*, tale da non chiedere prove e dimostrazioni, essendo in *continua manifestazione di se stesso*.

Nello sviluppo di questa prospettiva, il riscatto dell'acustico sul visivo equivale ad una rivalse delle culture dell'oralità su quelle della scrittura. Va da sé che nell'*universo digitale e*

*telematico* possa essere riconosciuto il luogo dove un tale riscatto si fa più sentire e che, nel porsi in una condizione di presenza/ascolto/risonanza con esso, si possa maturare un approccio alla differenza tra visivo ed acustico non più segnato dalla logica della *contrapposizione* e quindi dell'alternativa (tipica della logica scrittoria), ma qualificato invece dalle dimensioni del *dialogo* e della convivenza (tipiche nella logica dell'oralità).

Sono così arrivato a toccare un aspetto cruciale di tutto il ragionamento, quello in cui sono poste in essere le tecnologie. Ma che ruolo queste vi giocano? Non è domanda che possa essere elusa.

È facile, per chi desideri rimuovere, più che criticare concretamente una tale prospettiva, accusarla, e quindi accusarmi, di *determinismo tecnologico*. A parte il fatto che essere determinista dovrebbe costituire un orizzonte teorico (e pratico) ineliminabile per chi si occupi di formazione - per quale ragione se ne occuperebbe, se non per determinare cambiamenti tramite la sua azione? (10) -, va riconosciuto che, in questa faccenda così come in tutte le faccende in cui sono presenti (il che vuol dire il mondo nel suo complesso), i *media*, intesi come intermediari tra noi, l'altro e noi stessi, sono ad un tempo *agenti e specchi* (11), insomma producono e riflettono, senza che una funzione risulti scindibile dall'altra (12).

In quest'area, dove la multimedialità e la rete fungono da zona d'incrocio e fusione per le tre componenti paradigmatiche della scrittura, dall'oralità, e dell'interazione, la tecnologia dà un suo rilevante e insostituibile contributo all'affermarsi di due processi assolutamente cruciali per il radicamento dell'individuo nel mondo dell'oggi: il processo della ri-sonorizzazione dei saperi e quello dell'addomesticamento del rumore.

Cosa significa? Che per un verso i *media*, e non solo quelli recentissimi ma anche quelli ormai 'storici' della riproduzione sonora, danno voce agli oggetti e gli ambienti del sapere, e che per un altro verso fanno sì che queste voci interagiscano con – e compensino, attenuandola – la massiccia dose di rumore (13) che è prodotta dalla società industriale (quella stessa che la società post-industriale dei servizi non riesce a ridurre significativamente).

Mettendo assieme tutti questi elementi, è dunque pensabile, e lo è in quanto è già in atto, un *paradigma diverso* da quello che regola la riproduzione formale dei saperi: diverso perché teso dalle (e verso le) dinamiche dell'immersione; diverso perché non (totalmente) ricattato dai vincoli dell'astrazione (14).

Ma è pensabile anche perché, nel mondo se non ancora nella scuola, è già presente un modo di sentire e agire diverso, modellato su un pensiero connettivo (15), partecipativo, morbido (16): o, con una sola suggestiva parola, 'risonante'.

Ed è innegabile che se vogliamo entrare in rapporto con esso, l'esperienza di musiche, delle musiche del nostro tempo, soprattutto, ci sarà di grosso aiuto. Detto in altre parole: le produzioni musicali del Novecento, e il loro giocare su l'amalgama, la connessione, la contaminazione, sono cornice e metafora di una sensibilità diffusa (quella stessa che si esercita nella navigazione e nell'interazione di rete), che a sua volta può essere spesa per far fronte a quella vastissima categoria di problemi che la logica dell'astrazione formalizzante non riesce a dominare e sciogliere (17).

Non è scandaloso, allora:

- pretendere dai saperi scolastici il sacrificio di parte della visione (quindi di zone fin qui occupate e presidiate dalla scrittura) in favore del riconoscimento dei diritti dell'ascolto, e pretenderlo non solo per i saperi sonori,
- accettare che il formale dell'educazione sia intaccato e contaminato dall'informale,
- concedere spazio, nell'attività didattica, ad una modalità sonora di trattamento dei saperi,
- accettare di farsi guidare da una pedagogia dell'orecchio.

In sintonia con quanto sostenuto fin qui, saranno piuttosto motivi di scandalo:

- la sordità congenita della scuola (e dell'università),
- la refrattarietà delle abitudini didattiche correnti nei confronti del suono e delle sue dinamiche,
- la violenta rimozione del *pathos* come componente del conoscere e dell'esperire, rimozione che discende dal dominio esercitato dal pensiero astraente e che sovente si trova accompagnata dall'esercizio di un forte pregiudizio antitecnologico.

La messa in mora di questi motivi di scandalo è alla base dell'esperienza 'rumorosa' (ma fortunatamente condotta 'in sordina') della *Rete della musica elettronica*.

Lì si è potuto contare sulla risorsa costituita dalle competenze informali dei giovani in fatto di musiche e di pratiche digitali, ci si è sottratti ai vincoli dell'ordinamento curricolare, si è fatto ricorso ad esperienze e culture tratte dal mondo circostante la scuola, non si è finalizzata l'attività al superamento di una prova o al raggiungimento di un obiettivo professionalizzante, si sono sollecitati i ragazzi a realizzare i siti web dei gruppi rispondendo in primo luogo ai loro personali gusti e le loro propensioni: e, cosa importante, tutto ciò non si è sviluppato dentro la logica della contrapposizione, cioè non è stato vissuto come un'alternativa alla scuola, ma dentro una logica della convivenza, quindi come un'occasione per scoprire e valorizzare, della comunità scolastica, funzioni diverse da quelle consuete.

Chi vorrà accostarsi a questa esperienza è dunque invitato a porsi in una dimensione d'ascolto e, se vuole, ad andare al di là dello specifico musicale, con l'immaginare cosa potrà essere il dar vita e sostanza ad una scuola del suono. Se poi, nel suo viaggio, vorrà far riferimento a queste mie note, mi è d'obbligo suggerirli di non portarsene dietro lo spartito, ma soltanto l'eco.

## Note

(1) C'è, in questa scelta, la traccia di discorsi abbozzati ma, ahimè, rapidamente messi in sordina quando si fece, tra il 1997 e il 1998, e per iniziativa dell'allora responsabile del dicastero scolastico, un primo (e fin qui restato unico) tentativo di ragionare pubblicamente sull'identità e la qualità dei saperi che la scuola dovesse considerare irrinunciabili per la sua funzione. Sappiamo tutti come sono andate le cose, in Italia (ma anche in Francia, che si impegnò in un'operazione analoga): dal mondo dell'istruzione e in particolare dall'Accademia venne un no netto ad un simile approccio, che mirava ad ampliare i confini del confronto e metteva in discussione le prerogative dello specialismo disciplinaristico; e dunque, rapidamente si riflù dentro gli alvei rassicuranti dell'elaborazione tradizionale (dove solerti funzionari, addetti all'imbracamento del mondo, vengono regolarmente incaricati di stilare mappe di sapere tanto estese e provviste di pieghe da coprire tutto e accontentare tutti – o scontentarli, ch'è la stessa cosa). Ma i problemi, anche se rimossi, sussistono ancora e dunque rendono tortuosa, impacciata, fastidiosamente contrattata, nel nostro paese, l'elaborazione di quelli che, a dispetto dell'autonomia didattica delle scuole, ci si ostina tuttora a proporre e far interpretare come 'i programmi della scuola'.

(2) Vedi a questo proposito l'itinerario argomentativo attraverso cui, mettendo in scena il rapporto fra spazio 'immateriale' e corpo 'materiale', Carlo Infante approda all'espressione 'punto di vita': "[...] qualsiasi interazione con un nuovo ambiente (pensate solo alla dimensione subacquea) tende a configurare il nostro rapporto con lo spazio esterno. Ci costringe ad una revisione radicale della nostra impostazione psichica, ma dopo un po' tutto questo si riassorbe, supera la frattura, lo spiazzamento, diventa naturale. Oggi, attraverso diversi programmi di modellizzazione tridimensionale ormai usuali, è possibile creare oggetti virtuali da condividere anche con stazioni remote: per quanto digitali, non fisici. Quegli oggetti possono essere 'toccati', spostati via Internet [...] Il salto paradigmatico è in questa nuova coscienza: saper vivere una simulazione come un'esperienza reale, abitando spazi-tempo digitali. Nell'immersione sensoriale all' 'interno' di un ambiente virtuale accade infatti qualcosa di molto preciso: si è dentro. Non si sta a guardare, si è lì, non c'è punto di vista prospettico a mediare. E' a questo punto che si stabilisce il valore dell'esperienza: si agisce. Quel nostro cliccare è un atto che produce effetti, feedback precisi. Non c'è punto di vista, ma punto di vita [il neretto è nel testo], in quell'ambiente digitale si esiste, opera qualcosa di noi: una nostra estensione" (*Performing media. La nuova spettacolarità della comunicazione interattiva e mobile*, Novecentolibri, Roma 2004, p. 53).

(3) Sia sufficiente, per questo inserimento anomalo, quanto Gould profeticamente sosteneva nel 1981, a proposito della registrazione discografica e del suo uso: "Penso che quello che c'è di più strano nella registrazione e nel modo che ha la gente di reagirvi [...] è che c'è un sorprendente miscuglio di democrazia e di autocrazia. Evidentemente la registrazione è autocratica nel senso che, nel momento in cui il prodotto finale esce dallo studio, sono io che l'ho per così dire inscatolato, montato e orientato secondo il mio umore del momento, il che significa che magari la settimana dopo non sarebbe necessariamente montato nello stesso modo. Quando il disco viene immesso sul mercato porta l'impronta di una concezione che mi appartiene interamente. Tuttavia assume un carattere democratico, se si pensa che, una volta uscito dallo studio, non sarà mai sentito come l'ho sentito io. Vorrei molto che questa differenziazione e le possibilità per l'ascoltatore fossero infinitamente più

grandi di quanto siano attualmente. Ma lo diventeranno, è questa la tendenza verso cui ci muoviamo [...] In effetti, una volta uscita dallo studio, mi auguro vivamente che nessuno ascolti la registrazione con l'impressione che io abbia voluto imporre una concezione personale intoccabile. E' chiaro che le ho dato alcune caratteristiche sulle quali non si può ritornare, perché non dispongo ancora di una tecnologia che mi consenta di dire agli ascoltatori: 'Ecco le sedici registrazioni che ho fatto: prendetele come sono e montatele come preferite'. Questo sarebbe l'ideale, sempre ammettendo che l'ascoltatore abbia una vaga idea di quello che desidera. Bisognerebbe poter semplicemente creare gli elementi del prodotto e renderli disponibili alla gente, dicendo: 'Ecco la mia creatura; crescetela secondo i vostri gusti, i vostri desideri e la vostra fede'. Questa tecnologia non esiste ancora. Ma piano piano ci arriveremo" (Glenn Gould, *No, non sono un eccentrico*, EDT, Torino 1989, pp. 148-9). Grazie alla diffusione del digitale e della telematica, disponiamo oggi di quella tecnologia. Ma non disponiamo, ancora, di una cultura capace di utilizzarla creativamente e costruttivamente, secondo l'utopia disegnata da Gould. O meglio, non ne dispongono i cultori della musica cosiddetta 'colta', ché per i cultori delle musiche 'altre' (soprattutto se giovani: lo dimostra l'esperienza fatta con la Rete) il discorso cambia.

(4) Alludo qui alla critica che da sempre viene mossa agli esponenti della scuola di Toronto di indulgere al 'determinismo tecnologico' cioè all'idea che la diffusione delle singole tecnologie, di per sé, induca trasformazioni nelle società. Di fatto, nell'orizzonte dell'analisi di questi indagatori dei media vecchi e nuovi c'è, accanto e in un rapporto di dialogo con il determinismo tecnologico, un'attenzione al modo in cui le culture sociali influiscono sugli usi e quindi sulle identità delle tecnologie. In ordine a questo problema, sembrerebbe che il fattore della determinazione sociale si faccia sentire più nella fase della nascita e di primo sviluppo dei media, mentre il fattore della determinazione tecnologica delle società emerge più nella loro fase di maturità (è quanto Andrea Miconi sostiene nell'Introduzione alla traduzione italiana dell'opera che sta all'origine della scuola di Toronto: Harol A. Innis, *Impero e comunicazioni*, Meltemi, Roma 2001, pp. 7-54). E non è osservazione da poco. La storia del personal computer ne dà ampia conferma, segnata com'è, nella sua fortuna iniziale di attrezzo domestico, dal marchio giovanile del 'gioco' (determinismo sociale) e poi, nella fase di maturità, dal fatto di favorire nell'utente, indipendentemente dalla sua identità, una mentalità corrispondente al modello del lavoro d'ufficio incorporato nei software di base (determinismo tecnologico).

(5) In una giornata di studio su *Musica, multiculturalità, globalizzazione* organizzata da Raffaele Pozzi a Bologna per "Il Saggiatore Musicale" (14 maggio 2004) Marcello Flores faceva notare che se ci sono voluti 40 anni perché 500 milioni di persone, nel mondo, si dotassero di una radio, ne sono bastati 15 perché disponessero di un computer e solo 4 perché si procurassero un accesso ad Internet.

(6) Quel che Massimo Carboni (in *L'occhio e la pagina Tra immagine e parola*, Jaca Book, Milano 2002) afferma a proposito del rapporto tra parola e immagine può essere trasposto e ricollocato dentro l'ambito del rapporto fra la parola dell'analisi e della descrizione musicale e il suonare concreto della musica: "Così come il balcone dà sulla strada e il fianco di un edificio dà sulla valle, la parola dà sull'immagine, il dicibile sul visibile. Ogni elemento *lascia-essere* l'altro. Con l'aiuto della parola arriviamo fino ad un certo punto; poi, il limite che incontriamo non è un ostacolo, ma la strada, la valle, l'immagine che si mostrano in un silenzio che è tutto meno che assenza o difetto di parola, ma semplice e intrascendibile esposizione di sé. Balcone e strada, edificio e valle, parola e immagine sono in relazione a distanza, essenzialmente e liberamente aperti gli uni sugli altri. Ed è questa distanza donativa il motore e la riserva di senso di quella relazione in cui la parola consente di rimettere l'immagine a se stessa" (p. 54).

(7) La suggestione viene da François Delalande, *Il paradigma elettroacustico*, in Jean-Jacques Nattiez, a cura di, *Enciclopedia della musica, vol. 1: Il Novecento*, Einaudi, Torino 2001, pp. 381-403, che così presenta il concetto: "Fino al 1948 esistevano due grandi modalità di creazione e trasmissione: la tradizione orale e la scrittura. D'ora in poi ne esiste anche una terza: l'elettroacustica. Ognuno di questi modelli ideali rappresenta un insieme coerente di tecniche (eventualmente di materiali) ma altresì di pratiche sociali, di circuiti di diffusione, di formazione, che tutti insieme costituiscono le condizioni della stessa esistenza di un pensiero musicale e dell'emergere di 'linguaggi' specifici. Vi è dunque un effetto sistemico, una logica delle tecniche, che chiameremo 'paradigma tecnologico'.



Prendiamo il caso della musica scritta [...] Quando si impiega l'espressione 'musica scritta', si intende in realtà designare tutta questa rete di produzione-conservazione-trasmissione, tutto quel coerente insieme funzionale che essa designa. O quanto meno, questa è una delle accezioni dell'espressione, quella che si adotta implicitamente contrapponendola a 'musica di tradizione orale' [...] Con la 'musica elettroacustica' fa la sua comparsa un terzo sistema di produzione musicale completamente differente in ogni suo aspetto, dagli strumenti di produzione fino alle reti di diffusione [...] tale definizione è molto ampia: essa ingloba, come minimo, tutte le musiche realizzate in studio o per mezzo di sintetizzatori, computer, campionatori, ecc., a condizione che vengano diffuse esclusivamente tramite altoparlanti, comprendendo in tal modo molta musica leggera, pop, rock, techno ed altre ancora. E' qui che si scorge l'ampiezza del fenomeno: così come 'musica scritta' non implica un genere particolare, ma piuttosto una modalità di funzionamento intellettuale e sociale della produzione musicale, altrettanto la tecnologia della realizzazione meccanica produce ripercussioni sociali non meno che estetiche; niente più interpreti, niente più scrittura, niente più solfeggio obbligatorio. E dunque: maggiore incidenza dei processi autodidattici al di fuori dei conservatori, possibilità di diletterantismo nella composizione (fenomeno sconosciuto nel campo della musica colta dopo il periodo barocco), decompartmentazione di generi legati alle tradizioni di formazione didattica e loro ricompartmentazione su altre basi. E' ancora difficile, a causa della sua mancata stabilizzazione, valutare la riorganizzazione delle pratiche sociali eventualmente provocata dalle tecnologie elettroacustiche" (pp. 389-390).

(8) Nel contesto di un'opera dedicata a riscattare la voce dal centrismo della parola e a fare di questo riscatto un'arma contro la classica rappresentazione (autorappresentazione) del pensiero filosofico, Adriana Cavavero - in *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano 2003 – dedica ampio spazio al melodramma, e dice cose che potrebbero essere facilmente adattate al contesto delle musiche che più danno alimento e identità alle culture giovanili, non caso musiche vocali, per la maggior parte, e intenzionalmente compromesse con i meccanismi del kitsch: "Oggi come un tempo, nei teatri di tutto il mondo, un pubblico adorante assiste per ore a un dramma cantato di cui spesso non capisce una parola. Tant'è vero che si sta ormai affermando l'espedito, alquanto noioso, della sottotitolazione elettronica. Certo è che, a prescindere dal significato delle frasi cantate, il pubblico gode evidentemente della musica strumentale e del canto in quanto voce. Per la trama della storia, per lo più complicata e bizzarra e, quindi, ridicola, basta un riassunto stampato sul programma o il racconto di un amico che già la conosce. Il senso della storia è indispensabile, ma non quello delle parole. Quando madama Butterfly canta 'un bel dì vedremo', tutti sanno che canta di amore e di inutile speranza: la sua voce, da sola, è capace di esprimere ciò che le parole, come una sorta di apparato secondario, si limitano a puntualizzare [...] Non ci sono dubbi. Da un certo punto di vista, l'opera è un trionfo del ridicolo e del kitsch, e il libretto rientra spesso fra gli strumenti di questa impresa tragicomica; da un altro punto di vista, l'opera è però tutta un'altra questione e si serve, anzi, del ridicolo proprio per ancorare la serietà del suo messaggio in voce alla leggerezza del riso. Essa infatti è essenzialmente il sublime operare della voce umana che vince sul significato delle parole e sul regno visivo della rappresentazione. In questo senso, a dirla con pignoleria, non si tratta dunque propriamente di un punto di vista, bensì di un punto di udito. Per toccare il cuore vibrante dell'opera, per disarmare il ridicolo di cui si corazza, è necessario che l'occhio del corpo e quello dell'intelletto siano accecati dalla sovranità dell'orecchio. Il che è per lo meno paradossale, visto che il melo-dramma consiste in una spettacolarizzazione musicale e vocale del dramma. Come nel teatro, c'è la messa in scena di una storia e c'è un pubblico, che guarda e ascolta. Solo che, invece di parlare, i protagonisti di questa storia cantano" (pp. 133-5).

(9) Qui 'risuona' l'auspicio espresso dal filosofo Jean-Luc Nancy che si possa arrivare a 'denudare il mondo', liberandolo dei veli altrui, soprattutto di quelli imposti da una filosofia orientata nichilisticamente a sostenere che 'tutto è ormai privo di senso'. Non si tratterebbe affatto di ridurre il mondo ad un corpo immobile e inerte, ad un dato bruto, quanto di metterlo nelle condizioni di sussultare, vibrare, e riaffermare da sé la sua esistenza. Avremmo allora un mondo da 'intendere' in senso acustico e non più, soltanto, in senso logico. "[...] qui si tratta di essere in agguato in un modo che non è esattamente quello dello spiare nel senso di una sorveglianza visiva. Il sonoro qui evidenzia la propria specificità rispetto al registro ottico, nel quale più manifestamente si gioca, se così si può

dire, il rapporto con l'intelligibile in quanto rapporto teoretico (termine legato, in greco, alla visione). Infatti, secondo lo sguardo, il soggetto si rinvia a se stesso come oggetto. Invece secondo l'ascolto, in certo qual modo è in se stesso che il soggetto si rinvia o s'invia. Perciò, da un certo punto di vista, non c'è rapporto tra sguardo e ascolto. Una scrittrice annota: 'Posso sentire ciò che vedo: un piano, o del fogliame agitato dal vento. Ma non posso mai vedere ciò che sento. Tra la vista e l'udito non c'è reciprocità' [...] In altri termini ancora, il visivo sarebbe tendenzialmente mimetico, mentre il sonoro tendenzialmente metassico (cioè collocato nell'ordine della partecipazione, della spartizione e del contagio) - il che non significa neppure che queste tendenze da qualche parte non si rimescolino" (*All'ascolto*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, pp. 17-8)

(10) *Siamo tutti deterministi* è il titolo/provocazione che ho inteso dare alla *Presentazione* del volume, di cui sono curatore, *Pedagogie dell'e-learning*, Roma-Bari, Laterza 2004.

(11) Riprendo la formulazione dalle osservazioni introduttive che Asa Briggs e Peter Burke pongono alla loro *Storia sociale dei media. Da Gutenberg a Internet*, Il Mulino, Bologna 2002: "Per gli storici e per gli studiosi della società esiste sempre una divisione tra coloro che privilegiano la struttura, e coloro che si concentrano sugli agenti. Da una parte c'è chi sostiene che non esistano conseguenze dei computer in quanto tali, né peraltro dell'alfabetizzazione (tanto quella tradizionale, quanto quella informatica): ci sono conseguenze solo per gli individui che utilizzano tali strumenti. Dall'altra parte c'è chi afferma che il fatto di utilizzare un nuovo medium di comunicazione muta inevitabilmente la visione del mondo delle persone, a lungo termine, se non subito. Una parte accusa l'altra di trattare la gente comune come se fosse passiva, come se si trattasse di oggetti che subiscono l'effetto dell'alfabetizzazione o della computerizzazione. L'accusa speculare è che siano i media - stampa compresa - a essere trattati come fossero passivi, specchi invece che agenti di trasformazione della civiltà e della società. Non è questa la sede in cui si possa tentare di concludere quei dibattiti: al contrario si chiede ai lettori di tenere conto di entrambi gli opposti punti di vista nel leggere le pagine che seguono" (pp. 22-3).

(12) Involontariamente i primi ad essere testimoni di questa stretta associazione sono i cosiddetti 'apocalittici', quando per esempio sostengono che con il ridurre le dosi individuali di televisione si avrebbe, per effetto, una diminuzione della violenza nel mondo, quando invece si rischia di ottenere solo una copertura dello specchio.

(13) Con questo faccio riferimento all'ormai classica opera di Raymond Murray Schafer, *Il paesaggio sonoro*, Ricordi-Unicopli, Milano 1985.

(14) Buona parte del mio *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 2004 (nuova edizione) è dedicato all'analisi del campo di tensioni che nuove e vecchie tecnologie vengono a determinare tra le due polarità didattiche dell'astrazione e dell'immersione.

(15) È Derrick de Kerckhove a parlare di 'pensiero connettivo', v. *L'intelligenza connettiva*, Aurelio De Laurentiis Multimedia, Roma 1999

(16) Sherry Turkle, in *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano 1997, include la terminologia 'padronanza morbida' a proposito della cultura della simulazione. Ecco in che modo: "La nostra cultura tende ad equiparare il termine 'morbido' a non-scientifico e indisciplinato, oltre che al femminile e alla mancanza di potere. Perché usare allora un termine come 'morbido', che potrebbe evocare l'idea di sottovalutazione più che di differenza? Quello che mi preme in questa sede è la trans-valutazione dei valori. 'Morbido' è una buona parola per uno stile flessibile, non-gerarchico, uno stile che consenta connessioni ravvicinate con gli oggetti che si vanno studiando. L'uso della terminologia 'padronanza morbida' è coerente con il fatto di considerare il negoziare, le relazioni e l'attaccamento come virtù cognitive. Questo è esattamente quel che la cultura della simulazione ci incoraggia a fare" (p. 45). Nel capitolo *Essere studente on line* del volume *Pedagogie dell'e-learning*, cit., Ornella Martini apre, su questo fronte, un suggestivo itinerario di analisi rilevando, dentro l'agire e il pensare morbido, il 'femminile' della cultura digitale.

(17) "Orbene, niente è altrettanto degno di nota - in questo ordine di considerazioni - quanto la storia della musica nel corso del XX secolo, più di qualsiasi altra tecnica artistica: le trasformazioni interne successive a Wagner, la crescente importazione di riferimenti estranei alla musica codificata come 'classica', l'avvento del jazz e delle sue trasformazioni, poi quello del rock con tutte le sue incarnazioni fino alle loro attuali ibridazioni con musiche 'colte', indi la cospicua trasformazione

attraverso tutti questi fenomeni, della strumentazione, fino alla produzione elettronica e informatica dei suoni e al rimodellamento degli schemi sonori (timbri, ritmi, scritture) - il che parallelamente ha portato alla creazione di uno spazio o di una scena sonora mondiale la cui natura è straordinariamente mescolata (popolare e raffinata, religiosa e profana, antica e recente, proveniente da tutti i continenti contemporaneamente): tutto questo non ha un equivalente vero e proprio in altri ambiti. Ne è risultato che la sensibilità è diventata musicale e la musicalità mondiale, in una misura il cui senso epocale resta ancora da pensare, tanto più che tutto questo avviene di pari passo a un'espansione dell'immagine la cui ampiezza non trova un corrispettivo nelle trasformazioni parimenti prodottesi nell'ambito della sensibilità" (Jean-Luc Nancy, *All'ascolto*, cit., pp. 19-20).

# La musica d'insieme come gioco collettivo

di Emanuele Raganato

Quando parliamo di musica d'insieme ci riferiamo a tutte quelle pratiche musicali che avvengono in gruppi, anche eterogenei, formati da due o più musicisti. Tale riferimento non è esclusivo della musica cosiddetta “classica”, ma comprende tutte quelle situazioni in cui ci si trova a suonare insieme, al di là del genere musicale e dello scopo. Sebbene la cultura occidentale abbia modellato più o meno precisamente la nostra idea di “orchestra”, in tale senso ed in questo caso la utilizzeremo come un sottoinsieme del concetto di *ensemble*, più funzionale al nostro ambito di ricerca che è quello della pedagogia musicale ed incentrato sulle situazioni di apprendimento collettivo.

A tal proposito, è bene sottolineare come la pratica pedagogica abbia ancora oggi messo in una situazione di subordinazione lo studio (e l'insegnamento) collettivo rispetto a quello individuale. A tutti i livelli, infatti, possiamo notare come lo studio musicale e la pratica musicale individuale siano considerati quantomeno “propedeutici” alla musica d'insieme. Tuttavia molte metodologie funzionali in una situazione di apprendimento individuale potrebbero non esserlo in un contesto di tipo sociale, interattivo e relazionale, poiché in questo caso si manifestano dinamiche emotive, simboliche, relazionali, etc. che nel gruppo hanno un impatto rilevante sia sulla dimensione individuale sia su quella collettiva. Per rivelare alcune implicazioni relative a questa ipotesi ci è utile il concetto di “sociomotricità” (del quale parleremo successivamente) che il sociologo Pierre Parlebas ha diffusamente utilizzato riguardo ai giochi di regole collettivi.

Ma è possibile fare un simile parallelismo? Parlare di musica d'insieme come un gioco di squadra? Per rispondere a questa domanda, intanto, segnaliamo un interessante riscontro etimologico che François Delalande ha proposto proprio per stabilire una similitudine tra musica e gioco: in molte lingue uno stesso termine è utilizzato indifferentemente per indicare l'azione del giocare e quella del suonare. Così in francese, in inglese, in tedesco, solo la lingua italiana ricorre a due verbi differenti, per l'appunto *giocare* e *suonare*. (Delalande 2016).

## **Musica è gioco**

Il gioco è più antico della cultura e la stessa cultura sorge in forma di gioco. “Tutto è gioco” ci dice Johan Huizinga: le competizioni sociali, la guerra, il diritto, la poesia, l'arte sono nati dal gioco.

Quando Delalande individua nel gioco un'attività attraverso cui il bambino assimila la realtà ai propri schemi mentali, preparandolo al successivo adattamento all'ambiente, si riferisce costantemente a Jean Piaget e alla sua psicologia cognitiva. Tali attività trovano infatti, secondo Delalande, corrispondenze nelle varie condotte che caratterizzano l'attività musicale, anche in età adulta. Senza scendere troppo nel dettaglio, vediamo quali sono i tre stadi di gioco individuati da Piaget:

*Gioco di Esercizio*: è il primo stadio, quello senso-motorio (che Delalande chiama del condotte esplorative) e si manifesta tra 0 e 2 anni. Il bambino utilizzando il proprio corpo lo scopre, lo conosce e lo delimita, avvia l'identificazione del sé corporeo per poi arrivare alla costruzione dell'io. Il bambino ripete i gesti che impara per il piacere di svolgerli e perfezionarli.

*Gioco Simbolico*: lo stadio simbolico (delle condotte espressive, per Delalande) si manifesta tra i 2 e i 4 anni. Il bambino imita l'ambiente e lo “assimila”, lo sottomette alle proprie esigenze e interessi. Gli oggetti che usa diventano simboli di altri oggetti non presenti, attraverso cui il bambino esprime i propri desideri. È il gioco del cosiddetto “far finta”, che accompagnerà il bambino a lungo durante la sua crescita, in cui egli utilizza propri simboli, frutto di una realtà fantastica e immaginaria.

*Gioco di Regole*: lo stadio delle regole (che Delalande chiama delle condotte organizzative) si manifesta tra i 4 e i 7 anni. Il bambino entra in contatto con l'altro, pone le basi della socializzazione, scoprendo l'importanza delle regole come mezzo di interazione e di affermazione del sé.

Le condotte di gioco permangono e si stratificano, sovrapponendosi, anche nell'età adulta ed in particolare, Delalande ricava da questo quadro stadiale uno schema corrispettivo che riguarda il musicista: un esecutore ha un rapporto col proprio strumento che gli dà sensazioni a livello gestuale e tattile, suonando stabilisce una relazione tra la ricezione sensoriale (auditiva e tattile) e la motricità. Quindi il musicista trae piacere dall'esercizio senso-motorio che l'esecuzione comporta, ma poi va oltre, egli associa a questa dimensione una di tipo simbolico, ossia che ha a che fare con la concezione occidentale per cui la musica

è manifestazione delle emozioni: il suono è in grado di significare. Ad un livello successivo troviamo la produzione musicale che risponde a regole stilistiche, che interiorizzate dal musicista, sono veicolo anch'esse di piacere (Delalande 2016).

In questa breve schematizzazione abbiamo quindi tracciato le premesse teoriche secondo cui Delalande ha dimostrato la sostanziale identità tra gioco e musica. Ora, assumendo la prospettiva teorica di Delalande, possiamo ricondurci alle idee di Parlebas senza il timore di fare un tentativo troppo azzardato di similitudini e parallelismi tra alcune implicazioni che sottendono sia alla musica d'insieme che ai giochi di squadra.

### **Un'educazione musicale parcellizzata**

Se guardiamo quali siano stati, storicamente, gli obiettivi di ogni intervento formativo in ambito musicale risulta evidente come, nei secoli, si siano imposte “attività disperse” che soggiacevano a tentativi di ridurre questi interventi educativi a dimensioni estranee, come ad esempio la vita militare, gli hobbies del tempo libero, la medicina, l'utilità professionale e così via. La musica fu, ad esempio, per lungo tempo appannaggio delle corporazioni che ne custodivano segreti e saperi accessibili solo a discepoli devoti dopo anni di apprendistato. Come sempre più spesso avvenne poi dopo la Rivoluzione Francese, pletore di giovanissimi senza aspettative professionali per la vita si arruolavano negli eserciti per avere una relativa sicurezza di un pasto giornaliero e qui ricevevano un'istruzione musicale al fine di formare le bande militari. Anche la medicina, dalla iatromusica (musica curativa, terapeutica) fino alla odierna musicoterapia, ha saggiato sistematicamente il mondo dei suoni. Infine, attualmente, in Italia il sistema scolastico musicale istituzionale è strutturato per poter formare dei musicisti solisti (se pensiamo alle classi di strumento musicale, dalla scuola secondaria fino al Conservatorio) o a dare nella migliore delle ipotesi delle nozioni basilari di storia e pratica della musica (è il caso dell'educazione musicale nella scuola secondaria). Inoltre, il pieno riconoscimento della materia *Musica* nel curriculum scolastico italiano, è una conquista relativamente recente, spesso non se ne riconosce l'utilità e viene generalmente considerata marginalmente rispetto alle discipline ed alle competenze più importanti.

Ma quali sarebbero le finalità di un'educazione musicale così parcellizzata? E quale il suo oggetto? O i suoi metodi? Quali rapporti avrebbe con l'educazione musicale generale? A questo disordine teorico corrisponde la sua parcellizzazione in una miriade di tecniche che hanno a loro volta dato vita ad una pletora di metodi altrettanto diversi. E allora cos'è l'educazione musicale? Un brulicante insieme di tecniche eterogenee?

Una questione che complica ulteriormente le cose riguarda il sistema educativo altamente competitivo al quale l'insegnamento della musica è soggetto. La perfezione tecnica, la performance, il risultato, il concorso, sono situazioni onnipresenti, così come avviene in ambito sportivo, in ogni settore educativo musicale istituzionalizzato.

### ***Competitions are for horses, not artists (Béla Bartók)***

Nella musica come nello sport la competizione è una situazione d'affrontamento codificato. Già John Blacking nel 1972 aveva utilizzato delle esemplificazioni sportive per constatare come l'esperienza e l'apprendimento musicale dei giovani occidentali si collochino in una visione competitiva della musica. La nozione di competizione può essere interpretata attraverso una dottrina pedagogica che riconduce l'impresa musicale o sportiva allo scontro, al record da battere, ai tornei da vincere, alle medaglie da conquistare, al podio da conseguire. Tutto si basa sull'idea della concorrenza, dell'opposizione e della ricompensa; l'obiettivo è superare l'altro, conquistare il primo posto e diventare il campione. Questa visione è fortemente condizionata da una pressione mediatica e sociale che risponde alla divisione capitalistica del nostro mondo musicale. Affrontare un ostacolo, confrontarsi con gli altri, rappresentano degli stimoli educativi molto importanti: si può divenire coscienti delle proprie potenzialità e dei propri limiti, ed in questo riconosciamo ciò che usualmente nella dottrina pedagogica viene indicato come “sana competizione”. Al contrario, la regola della competizione ci appare pericolosa: sussume le relazioni umane entro la regola dell'opposizione e della dominazione. Claude Lévi-Strauss, situando questo fenomeno in una prospettiva sociologica, ha sostenuto che, “simbolicamente”, vincere nel gioco è come uccidere l'avversario.

### **Una pedagogia delle condotte musicali**

Per venire a capo di questa situazione così intricata, dovrebbero essere abbandonati tutti quei presupposti tradizionali che venivano considerati all'origine dell'attività musicale, ovvero l'agonismo, il passatempo, il divertimento, etc. e recuperare la lezione di Delalande alla luce della riconosciuta validità del concetto di *condotta musicale*. Di conseguenza, potremo guardare all'attività musicale non come un semplice pretesto per divertirsi insieme, ma proprio come “educazione musicale”, che è, appunto, una *pedagogia delle condotte musicali*. È agendo sulle condotte musicali che si può trasformare ed arricchire la personalità di un individuo in senso educativo. E niente evita che tali condotte si riferiscano al gioco, al professionismo,

all'agonismo, al tempo libero, al mondo del lavoro. Attraverso questo mutamento di prospettiva, avremo un'educazione musicale non al servizio del lavoro o di un'impresa o di qualcos'altro, ma al servizio della persona. L'educazione musicale tende quindi a favorire lo sviluppo della personalità servendosi del vettore della musica. Le condotte musicali mettono in gioco le dimensioni fondamentali della persona: biomeccanica, affettiva, relazionale, cognitiva, espressiva. Intervenendo sulle condotte si potrà esercitare una profonda influenza sulla personalità dell'individuo che agisce. Per cui l'educazione musicale non è una medicina e neppure un passatempo o un accumulo di tecniche: essa implica una pedagogia delle condotte musicali che non ha senso senza un contesto educativo. L'educazione musicale avviene quindi in uno stato relazionale, sociale.

### **Azione individuale e socializzata**

In un contesto sociale non parleremo solo di azione, ma anche di interazione. Il comportamento di un individuo acquista un significato nuovo se viene connesso al comportamento dei suoi compagni. Questa connessione richiede un certo grado di coordinamento ed è facile intuire a questo punto il grande valore educativo che può allora acquisire la comunicazione motoria. A tal proposito, nello studio dei comportamenti che possono essere stimolati e osservati in situazioni pedagogiche (di insegnamento e apprendimento) non ci serviremo del concetto di psicopedagogia che limiterebbe la comunicazione al rapporto tra l'educatore ed una sola persona, ma utilizzeremo quello di sociopedagogia che pone l'accento sull'insieme della rete di comunicazione possibile. Spesso, soprattutto all'interno della scuola dell'obbligo, si sente parlare invece di insegnamento individualizzato, di unicità dell'allievo di personalizzazione dell'intervento educativo. Tuttavia non riteniamo utile sbilanciarsi a favore di un insegnamento "individualizzato" a tutti i costi. "Senza dubbio esso va adattato a ciascun soggetto ma al tempo stesso dovrà tentare di renderlo 'grupuale', per offrire ad ogni bambino una molteplicità di esperienze [...] in gruppo" (Parlebas 2001: 19).

Dicevamo che, a livello educativo, all'interno di ogni *ensemble* si stabilisce una rete amicale di comunicazione. Questo *ensemble* consiste anche di una struttura socio-affettiva in cui il bambino viene inserito e che non solo è sempre presente, ma a volte anche pressante: è quella che viene definita "l'atmosfera del gruppo", "il morale", la coesione della squadra. Nessuno oggi può negare l'importanza di questi fenomeni di gruppo, non solo a livello dei bambini, ma anche per quanto concerne gli educatori.



Entrare in relazione nella e attraverso la musica significa dar vita ad una cooperazione profonda, cementata da una forte “risonanza empatica”; la musica è grande maestra di relazione e cooperazione, laddove la si svincoli da una visione individualistica, di tipo agonistico (il mito del genio, del grande virtuoso, ovvero lo pseudo-mito del cantante di Sanremo in cerca di gloria); e la cooperazione è ricerca di un suono e di un’esperienza sonora profondamente condivisi. Dunque la musica (di gruppo) crea relazione, ma allo stesso tempo la esige.

### **Lo spazio musicale è uno spazio affettivo**

L’affettività è una dimensione che tocca profondamente l’attività musicale sia a livello individuale che sociale ed è la chiave di volta delle condotte musicali. Queste sono in rapporto diretto con le profonde motivazioni del bambino, con le sue aspirazioni ed il suo desiderio di affermazione. Grazie alle potenti motivazioni che si possono produrre in uno spazio privilegiato come quello affettivo la distinzione tra lavoro e gioco perde ogni senso, diventando piacere. Tuttavia, in un contesto educativo così altamente emotivo possono verificarsi sentimenti di frustrazione, di ansia, ecc. dei quali l’educatore non solo deve essere consapevole ma anche attrezzato per affrontarli. In questo caso, una “pedagogia del rischio controllato” può essere uno strumento importante o addirittura indispensabile per l’educatore, proprio per creare le condizioni di quella “sana competizione” già nominata, che porti ciascuno a trovare le motivazioni per mettersi alla prova, per superare i propri limiti e per migliorarsi. Questo, a livello didattico, si traduce nel tarare i rischi soggettivi e azzerare quelli oggettivi, organizzando a dovere la situazione di apprendimento. L’educatore progetterà quindi tali situazioni in base alla loro analogia, alla loro comunanza di struttura nei confronti del caso reale considerato. In pratica, ci sarà un controllo del rischio attraverso una simulazione del reale.

Volendo esemplificare ulteriormente delle attività di questo tipo possiamo suggerirne una che viene praticata sistematicamente dal sottoscritto in contesti analoghi: solitamente, quando i ragazzi del Laboratorio di Banda “Ala Dei” dell’Istituto Comprensivo San Giuseppe da Copertino (frequentanti la scuola secondaria di primo grado) imparano un nuovo brano vengono portati per delle esibizioni estemporanee nella sezione dell’infanzia e della primaria. Quando si ritorna nella classe si ragiona e si discute sull’esecuzione (un vero *brainstorming*). Quando la situazione è favorevole, si organizza un’esecuzione nella hall della scuola, dove le

altre classi possono comodamente affacciarsi e ritornare al proprio lavoro nel giro di 5 minuti, senza comportare disturbo o disagio per nessuno. I nuovi brani non sono studiati a casa ma sono quelli appena imparati durante il laboratorio. Ogni strumento ha delle parti significative (nel senso che sono facilmente riconoscibili e udibili anche da chi le ascolta per la prima volta), per cui, a turno, tutti gli strumenti hanno qualche secondo di “scopertura”. Col passare del tempo, l'intervallo di scopertura aumenta fino a prevedere dei passi suonati da sezioni omogenee di strumenti o da solisti che interagiscono col resto della banda (*call & response*). Per le uscite all'esterno della scuola, si programmano dei veri e propri *flash-mob*.

Di fronte ad una situazione nuova (ovvero, ad una relativa incertezza, costituita da un “ostacolo”, ovvero un rischio oggettivo) il musicista è obbligato implicitamente a valutare le probabilità di riuscita e tra le diverse possibilità scegliere quella che gli sembra possa garantire maggiori possibilità di successo. La decisione musicale è un impegno che mette in gioco tutta la personalità, che mobilita risorse cognitive e relazioni interpersonali, suscitando slanci affettivi. L'educatore, prestando attenzione alle strategie di *decision making* del musicista, anche in relazione a quelle degli altri, può valutare la situazione di apprendimento programmata.

Trovandosi in una situazione di esecuzione individuale, il musicista non deve comunicare con nessuno e gli eventuali errori saranno dovuti solo alla propria mancanza di destrezza. Di fronte al mondo inanimato, egli è il solo ad assumere delle iniziative, a compiere delle scelte. È il padrone della situazione. Già in presenza di un'altra persona, invece, il musicista si trova davanti ad una interazione necessaria che stabilisce una dinamica inter-individuale. Quando quest'interazione si raffina, si sviluppa un certo senso di immedesimazione nell'azione dell'altro. La possibilità di mettersi al posto degli altri è detta empatia. Nella musica d'insieme o nella lezione collettiva si determina un reticolo d'empatia sociomotoria e la qualità dei singoli progredisce in funzione della raffinatezza di questa empatia. È in parte a questo che si fa allusione quando si dice che “un giocatore ha il senso o l'intelligenza del gioco. [...] Si determina una sorta di linguaggio che bisogna saper decodificare” (Parlebas 2001: 39).

### **Gioco psicomotorio e sociomotorio**

In situazioni opposte, come sono quella individuale e quella collettiva, si sviluppano condotte musicali differenti. Il particolare parleremo di condotte psicomotorie nell'azione isolata e di condotte sociomotorie in presenza di comunicazione motoria.

L'individuo si commuove quando vive un'emozione e quest'emozione imprime il suo segno nel fluire e nella struttura stessa dell'azione motoria. Non a caso la rappresentazione oggi più diffusa è che il musicista non può essere ridotto all'immagine biomeccanica dell'androide. Di conseguenza ci si è resi conto che anche l'educazione musicale coinvolge profondamente la dimensione emotiva del soggetto che agisce: desideri, paure, angoscia, piacere, gusto del rischio, aggressività, affermazione di sé, ecc. I famosi “studi progressivi” tanto in voga nella didattica musicale relativa ormai al secolo scorso per ogni strumento musicale, che decomponivano i diversi gesti tecnici, sono da accantonare. “Taylor è sempre meno in voga in questo settore: l'affettività è divenuta la chiave delle condotte motorie” (Parlebas 2001: 85).

Le condotte psicomotorie sono quelle prive dell'interazione motoria essenziale e si manifestano nel caso di una risoluzione operativa del compito individuale (anche se gli spettatori possono influenzarne emotivamente le condotte). Il caso classico è quello dello studio domestico, anche quello con l'ausilio di basi musicali, esso altro non è che un gioco psicomotorio. La moltiplicazione e lo sviluppo dei giochi psicomotori pare essere divenuto un importante tratto etnomotorio della nostra cultura e del nostro secolo. Le condotte musicali sociomotorie si manifestano invece in una situazione di interazione motoria essenziale. Il gioco sociomotorio, in questo senso, si oppone al gioco psicomotorio. In casi opposti, quindi, si sviluppano e si raffinano intelligenze diverse, per via della loro funzionalità. Parleremo quindi di intelligenza psicomotoria (che è la capacità cognitiva di rappresentazione e di decisione messa in gioco dal soggetto in situazioni psicomotorie) e di intelligenza sociomotoria (che è la capacità cognitiva, di rappresentazione e di decisione, dei giocatori che interagiscono in situazioni sociomotorie).

In una situazione di interazione sociomotoria, come può essere una classe o un ensemble di qualsiasi tipo, i fenomeni di anticipazione, decentralizzazione del proprio punto di vista, di decisione e strategia motoria provocano e subiscono delle trasformazioni. La comunicazione e la significazione attivata nella relazione con gli altri impone ad ogni musicista di rappresentarsi le rappresentazioni degli altri protagonisti. “Il giocatore deve capire i progetti dei compagni e [...] deve identificare dei ‘prassemi’, cioè dei comportamenti che preannunciano l'azione successiva” (Parlebas 2001: 57).

In una critica alla pedagogia antropologica di Delalande, Giorgio Pagannone (2008) contesta allo studioso francese di voler mettere in mora dei linguaggi codificati e dei repertori specifici, facendo una sorta di *tabula rasa* in favore di un utopistico “ritorno alle origini” per

risvegliare le condotte musicali primitive. A tal proposito bisogna però rilevare che certe “strutture ludiche” (come le chiama Parlebas) non esistono nella musica istituzionalizzata. Non esistono dal punto di vista relazionale (le ambiguità nei ruoli, ad esempio, sono impossibili), non esistono dal punto di vista affettivo (per cui si tende ad escludere l’emotività per ottenere una performance più alta), non esistono dal punto di vista cognitivo (nella musica istituzionalizzata il musicista non può costruirsi le proprie regole; il rapporto cognitivo con un ambiente normale, non è lo stesso di quello che si ottiene in un ambiente standardizzato). Per esporre il musicista ad una molteplicità di esperienze che gli consentano uno sviluppo integrale, in particolare dal punto di vista empatico, le situazioni di interazione sociomotoria ci appaiono quindi non solo come una risorsa indispensabile ma profondamente differente rispetto a quella della psicomotricità. Queste ultime inoltre, non possono essere “propedeutiche”, ma sono complementari a quelle sociomotorie. In termini pratici, questo principio si traduce mettendo il bambino (e il musicista) in condizione di sperimentare la musica d’insieme nello stesso momento in cui si trova a confrontarsi individualmente con la musica. Inoltre, i principi di alcune pratiche di conduzione “non istituzionali” come la *Conduction*® o il *Soundpainting* possono essere molto più efficaci di quelle tradizionali per stimolare l’instaurarsi di un vero e proprio “spirito di gruppo”, di un *interplay* fondamentale in ogni *ensemble*. Questa dimensione socio-cognitiva prende corpo solo attraverso la realizzazione di un’interazione motoria, interazione inesistente in una qualsiasi situazione di psicomotricità. In una prospettiva pedagogica è lecito quindi pensare che questi originali processi possano avere un ruolo interessante nella sensibilizzazione e nello sviluppo delle capacità del bambino.

Suonare, come giocare, ha un senso, procura piacere. La concezione analitica, secondo la quale il gioco è la realizzazione sostitutiva di un desiderio inconscio, è l’ipotesi che sembra più compatibile con il prodigioso piacere manifestato dal bambino durante il gioco sia psicomotorio che sociomotorio.

### **La musica è come il gioco: è un sogno**

“L’atto del giocare non può essere ridotto al funzionamento di una macchina biologica che spenderebbe un *surplus* di energia. E neppure è paragonabile ad un futile ed insignificante passatempo. Giocare ha un senso. Ed il senso ludico è dello stesso ordine, o dello stesso disordine, del senso onirico” (Parlebas 2001: 60). Il gioco, come la musica, è fantasia e un individuo in azione non è quindi come il cane di Pavlov. I comportamenti di apprendimento non sono riconducibili ad un montaggio razionale di condizionamenti. Ogni meccanismo

riduce il campo dell'immaginazione. Socialmente, il musicista che fa parte di un *ensemble* viene considerato come un corpo macchina che appartiene ad un collettivo macchina in cui tutto deve funzionare al meglio per ottenere il miglior risultato, la migliore performance. Per questo ogni comportamento insolito è oggetto di scherno o di rimprovero. Questo atteggiamento sociale sanzinatorio genera una tensione a livello emotivo, genera paura e la paura può innescare dei comportamenti regressivi. Spesso, a livello didattico questo atteggiamento si traduce in un'imposizione "a ripetere l'esercizio" o a ritornare ad un programma più facile. Il tornare ad un livello precedente di difficoltà può risultare pericoloso in molti casi, perché rappresenta un evidente esempio di regressione. Questo illusorio ritorno ad un saper agire sentito come rassicurante, influisce e disturba il proprio apprendimento ulteriore, rischiando di bloccarlo definitivamente. Ancora oggi, in ogni settore dell'educazione musicale, assistiamo continuamente a fallimenti prassici che razionalmente vengono corretti, puniti o sanzionati. In questo senso possiamo dire che anche nella musica il corpo è il grande emarginato della pedagogia ed è sorprendente scoprire che dei principi condannati in altre situazioni, persistano impunemente proprio nel campo della musica: selezione, gerarchia, eliminazione, meccanizzazione dei comportamenti, consumismo, sfruttamento ideologico.

### **Il corpo che agisce, impara**

Le diverse scuole di psicologia genetica hanno dimostrato come sia proprio per mezzo della motricità che si costruisca la personalità del bambino piccolo. È a partire dalle sue attività sensoriali, dalle sue percezioni costantemente rettificata, dai suoi spostamenti, dalle sue manipolazioni, dai giochi, dall'insieme delle sue condotte motorie che il bambino apprende e si sviluppa. Uno dei maggiori apporti degli studi di Piaget è stato quello di rivelare l'importanza capitale delle attività motorie nello sviluppo dell'intelligenza del bambino. "Tutti i meccanismi cognitivi si fondano sulla motricità" ha insegnato Piaget il quale precisa, sottolinea Parlebas, che "la conoscenza implica nelle sue stesse radici una dimensione motoria permanente, ancora presente ai livelli più elevati" (Parlebas 2001: 96-97). Intelligenza e motricità sono dunque collegate da un movimento dialettico: grazie alla sua progressiva costruzione a partire dagli scambi motori con l'ambiente, l'intelligenza appare condizionata dalla motricità e in virtù della proiezione retroattiva dei suoi schemi sull'azione e nell'azione stessa, l'intelligenza si rivela capace di produrre motricità.

Secondo Piaget, il linguaggio non sta all'origine del pensiero. Ciò che sottende lo sviluppo cognitivo è una capacità generale di significare. Piaget la chiama “funzione simbolica” e poi, più appropriatamente, “funzione semiotica”. Questa funzione permette di rappresentarsi e di rappresentare agli altri gli oggetti o i fenomeni anche in loro assenza. Questa evocazione di avvenimenti assenti suppone l'uso di un supporto vocale, scritto, gestuale, corporeo. Il soggetto è dunque portato a distinguere il significante-supporto dal suo significato: così produce segni. La funzione semiotica ingloba quindi tutte le condotte produttrici di segni: l'imitazione, ed in particolare l'imitazione differita, il disegno, il gioco simbolico, l'immagine mentale, il linguaggio (che è solo un elemento tra gli altri).

### **Nell'orchestra si realizza la società ideale (Ezio Bosso)**

La musica d'insieme non si svolge in uno spazio sociale vuoto, per esistere ha bisogno di relazioni sociali. A più livelli e per vari motivi, gli *ensemble* musicali sono presi costantemente a modello sociale a cui tendere. L'orchestra, in particolare, come spesso ripete il direttore Ezio Bosso, è il sogno di una società. Da questo punto di vista, la musica può essere letta come fantasma sociale, una forma di mito. È la prodezza musicale che si ricollega al mito, al favoloso: gli dei della musica incarnano in maniera simbolica degli aspetti magnificati della condizione umana. Il fatto che sia proprio l'orchestra ad incarnare il mito del gruppo che lavora in perfetta armonia ha ragioni storico-culturali e nel tempo si è declinato per una serie incredibile di settori in cui la cooperazione, il “fare gruppo”, il lavoro di squadra, si ritengono fondamentali. Federico Fellini l'ha poi usata come strumento d'indagine e metafora sociale nel film *Prove d'orchestra* del 1979, in cui l'arte musicale orchestrale assume accanto al ruolo di mito, appunto, quello di esempio di complessità dell'interazione sociale anche sul piano storico e culturale.

Perché un *ensemble* si realizzi e funzioni necessita di strumenti comunicativi. Ma un *ensemble* che suona non è riconducibile ad un gruppo che parla perché sebbene la musica sia strutturata, non è un linguaggio. Possiede una sua organizzazione prassica, gestuale la cui codificazione e decodificazione dei comportamenti è indispensabile e necessita della conoscenza di dati tecnici. La musica, come il sogno, è un rebus. La comunicazione avviene a livello motorio, prassico.

La semiotica della motricità (semiomotricità) si fonda su tre codici: un codice meccanico, uno strategico ed un terzo codice specifico. Ma queste operazioni mentali che assumono forma concreta sul campo devono essere rielaborate nel contesto dell'*interaffettività*

dello scambio prassico (in che modo il musicista verrà condizionato dall'altro?). L'empatia, il cosiddetto “senso del gioco”, diviene un fattore indispensabile e la posizione del direttore (almeno a livello educativo) deve essere ripensata in funzione del contesto sociale e dello “spirito della squadra”. La coesione della collettività è assicurata dalle relazioni affettive, sia legami libidinosi che l'attraversano, come una rete ben stretta, da parte a parte, sia attraverso il noto processo di identificazione con il capo.

### **In un ensemble il maestro di musica non è il maestro, ma la Musica**

Se da un lato l'esperienza della simulazione del reale è una risorsa imprescindibile a livello didattico per tutte le fasce d'età, ci sono altri tipi di interazione, a livello orchestrale, che possono rivelarsi più efficaci nell'affinamento della semiomotricità. Tra questi, sicuramente, la *Conduction*® ed il *Soundpainting*, sono tra i più noti. Una loro caratteristica è quella di essere una “*embodied notation*”, ovvero una notazione incarnata, comunicata attraverso una serie di atti che condividono il processo creativo con il sistema (ovvero, si decentralizza e distribuisce il *decision-making* tra i componenti del sistema). Si tratta di giochi comunicativi in cui le proprietà metaforiche del gesto sono sì utilizzate per semplificare l'apprendimento, ma che producono dei significativi cambiamenti cognitivi nel personale approccio con la musica d'insieme.

Sempre in tema di gioco, non possiamo non citare i cosiddetti “*game pieces*” di John Zorn, sperimentati a partire dal 1985. Zorn compone brani basati su giustapposizioni di musiche differenti, comprese musiche popolari, in una sorta di *musique concrète* dal vivo. Il suo scopo è quello di stimolare e liberare la rete di relazioni possibili all'interno di un gruppo di musicisti. La serie di composizioni scritta da Zorn che affronta il tema dell'improvvisazione è basata sui giochi o sulle regole dei giochi. I primi *game pieces* erano basati su diversi sport (hockey, scherma, biliardo, etc.) poi si sono orientati verso i giochi di strategia come quelli da tavolo. In questi contesti la scelta dei musicisti è determinante e le combinazioni saranno evidentemente differenti a seconda di chi suonerà. “Non è importante tanto lo strumento suonato quanto le singole personalità. [...] Sostanzialmente, quello che creo è una piccola società e tutti trovano la loro posizione in quella società. Diventa veramente uno psicodramma. Alle persone viene offerto del potere ed è molto interessante vedere chi preferisce rifuggirne, chi è molto docile e fa proprio quello che gli viene detto, altri che fanno grandi sforzi” (Zorn 2010: 117).

## **Bisogna parlare di etnomotricità**

La musica è una pratica culturale e le istituzioni educative di turno, attraverso l'insegnamento, rivelano le norme e le forme che corrispondono ai modelli di vita ed ai valori che esse difendono. Emblematico a tal proposito è l'esempio delle prime scuole bandistiche italiane sorte nel XIX sec. nelle quali i bambini ed il popolo utilizzavano musica chiaramente normata ed altamente ritualizzata per "esser vieppiù utili alla società". Da allora, la musica tradizionale e popolare, con gesto autoritario, è stata estromessa dalle istituzioni sociali: scuola, licei, associazioni musicali, ecc. Il principio di base è che alla radice delle scelte delle pratiche musicali, dei gusti e dei cambiamenti di gusto vi sia, oggi come allora, la ricerca di una distinzione. La musica occidentale è quindi una forma culturale istituzionalizzata dell'uomo bianco, adulto, civilizzato. Anche psicomotricità e sociomotricità, evidentemente, non sono naturali ma culturali. Parlebas dice che "ogni motricità è un'etnomotricità" (Parlebas 2001: 142). Il riferimento simbolico, in questo caso, riguarda i modelli della musica classica, socialmente considerati la più alta forma d'arte (musicale) occidentale e quella più complessa, sia dal punto di vista esecutivo sia cognitivo. Ma quanti sono i musicisti che dopo un lungo percorso formativo istituzionale si mettono a suonare, spesso con grande difficoltà, musica popolare? (per non parlare poi delle musiche "altre"). Non è dunque un errore pensare che le musiche tradizionali siano più "facili" di quelle istituzionalizzate? Tra le une e le altre non c'è semplicemente una diversità di grado, ma una diversità di natura. Le musiche tradizionali, in particolare quelle d'insieme, rappresentano forme di azione motoria originali, sconosciute ad altri livelli, particolarmente ricche sul piano della comunicazione e della socializzazione. La musica cosiddetta classica non rappresenta che un sottoinsieme ristretto dell'insieme delle musiche tradizionali, la cui ricchezza e complessità supera largamente quanto l'istituzione ha deciso di salvaguardare. Un caso esemplare può essere quello delle cosiddette "ronde" in cui un estemporaneo stabilire collettivamente delle convenzioni rappresenta un'autentica esperienza di educazione alla vita sociale.

## **Socializzare la musica**

"Socializzare" le persone significa renderle conformi a modelli di comportamento, di atteggiamento, di pensiero e d'azione. Questo processo di socializzazione non avviene, necessariamente, in maniera brutale o repressiva. Più semplicemente e soprattutto i bambini, si trovano immersi in un contesto di condizioni che li inducono sottilmente ad interiorizzare i



sistemi di norme stabilite dalla comunità alla quale appartengono. Parlebas richiama Emile Durkheim e la sua idea per la quale “l'educazione consiste in una socializzazione metodica delle giovani generazioni” (Parlebas 2001: 105). “Un individuo ‘sociale’ è dunque un soggetto ben adattato alla società nella quale cresce. [...] Risponde alle aspettative del suo ambiente. [...] Il concetto chiave che caratterizza i fenomeni di socializzazione è proprio quello di istituzione” (Parlebas 2001: 149).

Nelle istituzioni scolastiche l'educazione musicale (in particolare, i momenti di pratica collettiva), insieme a quella motoria è generalmente indicata come quella più adatta alla socializzazione dei ragazzi. Questo però è un malinteso. Non è corretto limitare il sociale alla dimensione esclusivamente relazionale. Intanto dobbiamo rilevare che se l'educazione musicale fa parte delle cosiddette “situazioni sociomotorie”, ovvero, quell'insieme di pratiche fondate sull'interazione operatoria con gli altri, la musica d'insieme proposta nelle classi fa riferimento a quella altamente normata del modello orchestrale classico.

L'educazione musicale, nell'Italia Fascista, era funzionale ad una socializzazione ben organizzata. Dietro ogni forma di socializzazione è chiaro che si nasconde un “non detto”: una concezione più o meno sotterranea delle norme che si devono applicare all'individuo ed al suo corpo, alla società ed ai rapporti di potere. Il modello orchestrale è autoritario (il docente/direttore regola ogni rapporto) e fortemente normato (la partitura è *l'ipse dixit*). Evidentemente, all'interno di questo tipo di situazioni, le reti di comunicazione che si instaurano tra i componenti dell'*ensemble* saranno estremamente diverse da quelle di una formula d'insieme auto-normata e il fatto contraddice in modo perentorio la pretesa di superiorità di un modello sull'altro. Per questo si è perfettamente in diritto di contestare l'idea che vuole proporre come il modello unico e restrittivo (quale è quello orchestrale classico) come l'unica forma di socializzazione musicale istituzionalizzata. Perché imporre ad un bambino regole e relazioni indiscutibili senza lasciargli la possibilità di scegliere? Perché esasperare la ricerca del musicista “migliore”, del solista? Perché eliminare la fantasia ed il gusto del meraviglioso? Perché vi deve essere sempre un arbitro sovrano che regoli i comportamenti sociomotori?

L'imperialismo della musica è dunque nocivo. È preferibile semmai orientarsi verso la pratica d'insieme del nostro patrimonio storico e culturale (di cui, ribadiamo, la musica classica costituisce un settore) al fine di favorire una socializzazione aperta e fondata sulla libertà di scelta, in cui la presenza dell'educatore sia funzionale alla costruzione di un codice condiviso efficace più che alla dettatura di regole grammaticali della musica indiscutibili.

Voler imporre al bambino dei modelli musicali costruiti da e per il mondo adulto, non corrisponde forse ad un adulto-centrismo del quale non ci si deve fidare? Ogni teoria adulto-centrica non fa altro che frenare lo sviluppo delle conoscenze e della pedagogia, non solo nel settore della musica d'insieme.

### **Semantica sociomotoria**

In un *ensemble*, ciascun componente ha un ruolo sociomotorio. Tale ruolo è un insieme organizzato di condotte motorie, codificato da uno statuto esplicito, le cui caratteristiche principali definiscono una tipologia di rapporto con lo spazio ed una tipologia di comunicazione e contro-comunicazione motoria. Ogni *ensemble* si presenta quindi come un insieme articolato di ruoli sociomotori la dinamica sociomotoria può essere profondamente influenzata dalle eventuali possibilità offerte dalla rete dei cambiamenti di ruolo. A fronte di tutti questi ruoli e contro-ruoli saremmo tentati di parlare di *psicodramma*, così come avviene nei *games pieces* di Zorn.

Nel corso di ogni pratica musicale d'insieme, un uomo che suona è un uomo che comunica. Questa comunicazione esula dalla semantica linguistica. Si tratta infatti di un "saper suonare", di una sorta di sesto senso che permette ai partecipanti di modellarsi costantemente gli uni con gli altri. Per un musicista, modellare il proprio comportamento significa prevedere dove l'altro sarà e cosa farà nel futuro immediato. Nel linguaggio jazzistico, questa capacità di codifica e di decodifica di informazioni viene detta *interplay*. Il musicista che suona con gli altri gioca costantemente d'anticipo: deve *pre-percepire* e *pre-decidere* e la sua è una motricità altamente significante. Di fronte a questo susseguirsi di informazioni, il musicista deve scegliere in un batter d'occhio, individuare l'informazione utile, valutare i progetti degli altri, stimare la possibile ed immediata evoluzione della situazione e decidere la sua migliore risposta motoria.

“É chiaro che si sviluppa una semantica sociomotoria la cui decodificazione è di grande interesse per chi vuole agire efficacemente” (Parlebas 2001: 202). Questa semantica dipende e varia in ogni situazione sociomotoria e con l'esperienza, con la pratica, tende a raffinarsi.

In particolari situazioni musicali, come le performance di *Soundpainting* o, in generale, quelle con meno vincoli legati all'uso della partitura si sviluppano forme di comunicazione sociomotoria di tipo convenzionale: i prassemi.

“Chiameremo prassemi le classi tattiche dei comportamenti motori dei giocatori impegnati nella realizzazione di un'azione di gioco” (Parlebas 2001: 205).

I prassemi esistono quindi anche nel gioco della musica e la codifica e la decodifica dei prassemi non possono liberarsi da un carattere convenzionale che li contrassegna. Non a caso una gran parte degli insegnamenti vengono veicolati proprio in situazioni di concertazione nelle quali, appunto, si “concertano” delle prassi, si concordano.

Nella comunicazione sociomotoria non c'è una lettura sulla base della relazione diretta stimolo-risposta, ma interpretazione eventuale. La conseguenza importante di questo fenomeno è che il codice non stabilisce una corrispondenza biunivoca tra un insieme di significati e un insieme di significanti. I “ricevitori” scelgono un ampio ventaglio di possibilità secondo delle probabilità soggettive. Ci saranno degli accavallamenti che favoriranno l'ambiguità dei messaggi sociomotori la cui codifica e decodifica determinerà la stessa performance. In questa situazione d'interazione è il musicista che sceglie il proprio percorso. Per questo, la musica d'insieme è un'importante situazione di apprendimento alla decisione.

### **Conclusioni**

Un ripensamento dell'educazione musicale secondo la visione teorica di Parlebas non costituisce un attacco all'ordine costituito né una messa in discussione del valore del patrimonio storico-culturale sia occidentale sia italiano. Semmai si propone di riconsiderare un ordine che non trova più nelle esigenze emergenti della società occidentale e di rinnovarlo anche attraverso l'utilizzo di un determinato patrimonio, spostando il focus dell'intervento pedagogico ed utilizzando strategie più funzionali al nuovo contesto. In Italia, in particolare, la musica d'insieme è in un momento di crisi profonda, che necessariamente si risolverà in situazioni nuove. Il settore professionale (quello che in teoria dovrebbe offrire degli sbocchi lavorativi agli studenti) è quello che più di altri subisce questa situazione. Negli ultimi decenni vi è stata una progressiva chiusura di molte, troppe, importanti istituzioni orchestrali italiane. Le bande professionali (le cosiddette “bande da giro” del Sud Italia) stanno progressivamente scomparendo. I Conservatori italiani faticano a formare classi di esercitazioni orchestrali e nel settore jazzistico la situazione sfiora il paradosso. Gli *ensemble* che si formano nelle SMIM e nei Licei Musicali mettono i docenti di turno nella condizione di doversi continuamente reinventare per far fronte a delle situazioni inaspettate. A fronte di questo cambiamento repentino e fisiologico (si noti, fra l'altro, che in questa dissertazione abbiamo tralasciato tutti gli aspetti legati all'avvento della tecnologia) può il modello orchestrale classico essere ancora un punto di riferimento nel contesto educativo? Probabilmente, nella pratica quotidiana, non sono pochi i docenti che hanno iniziato a porsi delle domande e a trovare delle risposte anche

solo a livello euristico. Tuttavia una riflessione pedagogica sul valore attuale della musica d'insieme può fornire un valido supporto per ripensare gruppi, attività e fondamenti educativi in un contesto così velocemente mutevole come è diventato quello scolastico. Ed è a partire da riflessioni come questa che chissà che non emergano dei nuovi modelli per la pratica della musica d'insieme.

### **Bibliografia**

- Adorno Th. W. (2002), *Introduzione alla Sociologia della Musica*, Einaudi, Torino.
- Bailey D (2010), *Improvvisazione, Sua natura e pratica in musica*, Edizioni Ets, Pisa.
- Blacking, J. (1986), *Come è musicale l'uomo*, Ricordi, Milano.
- Branca D. (2012), *L'importanza dell'educazione musicale: risvolti pedagogici del fare bene musica insieme*, "Studi sulla formazione", n. 1, Firenze University Press.
- Bourdieu P. (2001), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna.
- Cosi, L. (2011), "Per esser vieppiù utili alla società". *Patti e condizioni per lo stabilimento delle bande popolari nel Salento preunitario (1825-1848)*, Convegno». Atti del convegno "Sud e nazione. Folklore e tradizione musicale nel Mezzogiorno d' Italia".
- Delalande F. (2016), *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano.
- Delalande F. (2013), *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.
- Delfrati C. (2008), *Fondamenti di Pedagogia Musicale*, Edt, Torino.
- Disotero M. (2014), *Musica e Intercultura. Le diversità culturali in Educazione Musicale*. Franco Angeli, Milano.
- Freud S. (2013), *Psicologia delle masse ed analisi dell'io*, Einaudi, Torino.
- Gordon E. (2003), *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Curci, Milano.
- Huizinga J. (2002), *Homo ludens*, Einaudi, Torino.
- Mazzoli F. (1997), *Musica per Gioco*. EDT, Torino.
- Mehta Z. (2007), *La partitura della mia vita*, Excelsior 1881, Milano.
- Pace, A. (2012), *Musica e formazione primaria*, Edizioni Libreria Universitaria, Padova.
- Pagannone, G. (2008), *Le funzioni formative della musica*, Il Saggiatore Musicale, Bologna.
- Parlebas, P. (2001), *Giochi e Sport*, Il Capitello, Torino.
- Quaglino G.P. - Cortese C.G. (2003), *Giochi di squadra*, Raffaello Cortina, Milano.

Raganato E. (2018), *La didattica reticolare, la semplicità ed il laboratorio di musica d'insieme*,  
“Nuova Secondaria Ricerca”, Edizioni Studium n. 4, dicembre 2018.

Sorce-Keller, M. (2010), *L'orchestra come metafora: riflessioni (anche un po' divaganti) a partire da Gino Bartali*, “Musica/Realtà”, n. 92, Luglio, pp. 67–88.

Spitzer J. (2004), *The birth of the orchestra*, Oup, Oxford.

# El Sistema de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela

Un modello di educazione e inclusione sociale attraverso la musica

Dal mito verso un'analisi dei contesti storico-sociali, politici e culturali

di Cosimo Colazzo

## **Premessa**

Questo saggio esce, in una versione italiana, a sette anni di distanza dalla pubblicazione in francese (Colazzo 2013) all'interno di un volume pubblicato nel 2013 dall'Università di Nancy, dedicato al Venezuela di Hugo Chavez (che scompariva, cinquantanovenne, nel marzo di quell'anno).

Poco più che un lustro da quella pubblicazione, eppure molte cose sono cambiate in Venezuela, che vive oggi una profonda crisi economica, sociale, politica, con riflessi internazionali che hanno un impatto non trascurabile.

Snodo geopolitico dove i conflitti di area regionale si intrecciano a orizzonti ben più larghi, il Venezuela diventa anche spazio di scontro ideologico a livello internazionale. Anche in nome del Venezuela si infiammano le bandiere del sovranismo e del populismo, rivendicazioni antimperialiste e richiami ai valori della democrazia, che nell'America del Sud o in nome dell'America del Sud hanno avuto molto spesso declinazioni particolari se non a volte paradossali.

Tuttavia appare importante riportare l'attenzione sul Venezuela di Chavez, che è stato il luogo in cui ha potuto svilupparsi e rafforzarsi un sistema formativo musicale a forte vocazione sociale, il cosiddetto *El Sistema*, esperienza di indubbio interesse per i motivi pedagogici che la permeano e per la capacità di penetrazione sociale. Un sistema che attraversa la storia del Venezuela a partire dalla seconda metà degli anni '70 del secolo scorso, ma che con Chavez assurge a simbolo e vetrina del Venezuela nel mondo: una patente della capacità del Paese di pensare in termini nuovi cultura e educazione. Come mai ciò sia potuto

accadere, quali co-interessi lo abbiano determinato nel suo sviluppo, è uno dei temi d'indagine.

Il presente critico del Venezuela non può essere osservato a prescindere dalla lunga esperienza della presidenza di Chavez, e, diciamo, da quel coagulo teorico che ha saputo rapprendersi intorno ad essa, che va sotto il nome di *chavismo*. La storia, pur muovendo telluricamente nel presente, attraverso scossoni che sembrano travolgere ogni capacità di lettura e previsione delle cose, in effetti tesse le sue continuità, produce le sue influenze. Da Chavez a Maduro si disegna un lascito, ma anche l'apertura di una crisi che si è fatta profonda, politica, economica, sociale, costituzionale. Capire i contesti culturali che si sono formati e consolidati nel Venezuela all'apertura del nuovo millennio, anche attraverso l'analisi di un progetto di ampio respiro come *El Sistema*, che produce un segno profondo nelle politiche culturali e sociali del Paese, consente di comprendere le pronunce, i profili, i disegni del potere e dei conflitti di potere, anche per come oggi drammaticamente si esprimono.

Così, accade che la circostanza della ripubblicazione di questo saggio ad alcuni anni di distanza possa, forse, risultare utile, come un laboratorio critico che offre alcuni spunti di indagine su *El Sistema*, la sua ispirazione ideale e culturale, la sua struttura fatta di nuclei territoriali diffusi su tutto il territorio, votati alla formazione strumentale e corale declinata molto attraverso la pratica musicale d'insieme, e la presenza di un forte centro gerarchico di riferimento. Indagare *El Sistema*, per come si è definito ed è sorto nel Paese, consente di contestualizzarlo, di comprenderlo nelle dinamiche politiche, anche quelle di livello internazionale che vi si sono innestate, segnate, oltre che dall'interesse culturale e pedagogico, da riflessi non irrilevanti d'ordine politico e ideologico.

L'indagine, quindi, muove da due intenzioni: una è quella di osservare criticamente il modello, soprattutto perché è stato fatto oggetto di un'enfasi di simbolizzazione e retorica che è opportuno relativizzare; l'altra è di cogliere attraverso la chiave di *El Sistema* alcune caratteristiche di un modello politico che lo ha sostenuto e finanziato, a forte caratterizzazione populista e sovranista - anche se da un *côté* d'ispirazione socialista o di un nazionalismo di sinistra -, il che ha, comprensibilmente, suoi motivi di attualità.

Questa premessa è dovuta per contestualizzare lo scritto che segue, che appunto ritaglia un periodo di indagine che si conclude con il 2013, anno di pubblicazione del saggio nella sua forma originale in lingua francese.

## **1. Motivi essenziali dell'analisi**

In questo saggio affronteremo analiticamente la questione della formazione, della continuità, dello sviluppo di un progetto di educazione musicale e di promozione sociale, che ormai ha acquisito notorietà e prestigio internazionale, che è nato e ha sede in Venezuela.

Si tratta del cosiddetto *El Sistema*, fondato nel 1976 da José Antonio Abreu (1939-2018), musicista e economista venezuelano, che è stato anche, nel suo Paese, Ministro della Cultura, durante il secondo mandato presidenziale di Carlos Andrés Pérez (1989-1993). *El Sistema* parte dall'idea che attraverso l'educazione musicale, attivata sempre in contesti di gruppo, avviata sin da ragazzi, si possano conseguire obiettivi di formazione verso i più alti livelli professionali e nel contempo scopi di inclusione sociale. Mira a creare le condizioni per una pratica corale e strumentale d'insieme da svolgere in gruppi, ensemble, orchestre, organizzati secondo i livelli di competenza musicale maturata. Parte dall'assunto che in tali contesti, per cui si sviluppa l'ascolto della musica prodotta in cooperazione, dell'azione orientata e comune, si produca, contestualmente, oltre che una formazione musicale, anche una formazione di tipo sociale, in quanto si ha a che fare, e in un senso molto pratico e diretto, con il valore del compito individuale che mira a un progetto collettivo.

Si sviluppa in contesti socio-economici svantaggiati, tendendo a introdurre la prospettiva di uno sviluppo diverso, oltre quello proposto dalle comunità di provenienza, che possono essere segnate dal degrado economico e sociale. Vuole, in un tale spazio alternativo, cambiare le persone, prospettando l'esperienza concreta di una diversa comunità partecipata, dove si svolgono compiti essenziali e si ottengono risultati riconosciuti socialmente. Intende sviluppare il senso della responsabilità e ritiene che, tramite i ragazzi coinvolti, si produca un contagio positivo verso le famiglie e verso gli ambienti dove ci si ritrova a vivere.

La stampa internazionale, anche per il sostegno offerto da testimonial come Claudio Abbado e Simon Rattle, ne tratta come di un modello, o meglio ancora, come di un miracolo, da imitare. In rapporto a questo, anche lo Stato venezuelano e il suo attuale leader, Chávez, ricavano un riflesso di considerazione da spendere nelle forme della propaganda interna e internazionale. Lo Stato venezuelano e Chávez, finanziando il progetto, dimostrano di possedere sensibilità culturale e sociale.

Nella grande fortuna mediatica avuta dal progetto, ciò che si smarrisce è il senso concreto di esso, che possiede una storia specifica, che si lega fortemente alle vicende politiche del Venezuela, che si sono succedute anche attraverso traumi, momenti di forte crisi economica, politica e istituzionale.



Ciò che intende realizzare questo studio è proprio la immissione di una prospettiva analitica e critica rispetto al tema, rispetto al suo oggetto, in modo che lo si possa comprendere fuori da ogni mitologia, fuori da ogni acquisizione passiva.

*El Sistema* non può essere un modello miracolistico, cui prestarsi nei termini di seguaci stupefatti. È una produzione storica che ha attraversato alcuni decenni della storia perigliosa del Venezuela, che ha assunto per questo motivo certe caratteristiche e certe strutture, che ha optato, molto presto, per una forte proiezione internazionale, capace di interagire con i meccanismi della comunicazione di massa. Oggi occupa un preciso spazio nella struttura dello Stato venezuelano, soprattutto nelle articolazioni che si occupano delle questioni sociali, delle politiche familiari, delle politiche per i giovani, come anche delle politiche culturali.

Non è quindi qualcosa di fuori contesto, un miracolo casualmente nato in Venezuela. È invece una produzione storica legata al percorso politico, economico, sociale di una nazione, come alla storia più generale dell'America Latina. Oggi svolge un ruolo dentro queste politiche, anche se tende sempre più a globalizzarsi.

Il saggio intende analizzare questi aspetti, riscontrando nella letteratura anche internazionale sull'argomento una sostanziale assenza, forse un'indisponibilità, a introdurre una prospettiva critico-analitica sul tema, in modo da individuarlo negli aspetti che ne hanno determinato la generazione, l'evoluzione in contesti accidentati, l'attuale assetto, senza trascurare la percezione che di esso si ha nel Paese, dove rappresenta un progetto molto presente in tutte le regioni e dotato di enormi risorse.

Il progetto assomma, ormai, numeri considerevoli, nell'ordine di centinaia di migliaia di ragazzi coinvolti, attraverso una rete capillare di centri regionali di coordinamento e di *núcleos*.

Vedremo in che termini si struttura il progetto e il percorso formativo. Nel contempo, ciò che interessa, è analizzare un sistema che viene assunto in termini spesso acritici come un modello di successo, senza approfondirlo negli aspetti che ne hanno determinato, *in loco*, la nascita e lo sviluppo, e, in un contesto preciso attuale, quale è lo Stato venezuelano sotto la guida di Chávez, ne realizzano la continuità e l'espansione, attraverso ampi finanziamenti dello Stato.

Le domande che ci proporremo sono soprattutto di questo tipo: Come ha potuto nascere e ottenere continuità il progetto di *El Sistema*? In che termini ha potuto attraversare modelli di governo molto diversi tra loro, da quelli sostanzialmente liberal-democratici, di cui Abreu è stato peraltro parte attiva, in quanto ministro, ai contesti attuali, segnati, invece, da prospettive di tipo nazional-popolare, secondo pronunce e declinazioni di sinistra? In che

termini si è potuta produrre questa transizione, che non ha corrisposto a una frattura, bensì a uno sviluppo e a un incremento di possibilità per *El Sistema*? Quali complesse relazioni questa produzione tessi, nel proporsi in proiezione globale, vista la grande notorietà internazionale e la volontà di disseminarsi a un tale livello, attraverso produzioni in diversi altri Stati, dell'America Latina, del Nord America, dell'Europa, e il suo essere fortemente radicato in Venezuela? Quali rapporti si determinano tra un'opzione decisamente globalizzante e la storia locale?

Altre domande devono proporsi rispetto a una frizione, che in alcuni casi si rende palese, attraverso alcune critiche che vengono rivolte a *El Sistema*, soprattutto dagli intellettuali della sinistra più radicale in Venezuela. Queste critiche riguardano un'opzione culturale, che si esprime nel sistema educativo adottato e nelle scelte implicate di repertorio e delle letterature musicali. Secondo queste posizioni critiche, *El Sistema* privilegia la cultura europea, trascurando la storia locale, le letterature popolari o anche le vie particolari, molto in ombra, delle letterature musicali, ancorché colte, dell'America Latina.

Si starà nell'ambito di un'analisi puntuale, dove *El Sistema* possa essere considerato non in termini astratti (una germinazione inspiegabile in un contesto inatteso quale può essere una nazione terzo-mondiale), bensì un qualcosa di concreto, che ha una storia, tessi rapporti e relazioni, sta in una dimensione politica, costituisce una presenza economica e sociale rilevante in un dato contesto storico e territoriale. Ci chiederemo in che senso si rapporta alle politiche sociali e culturali dello Stato, come viene percepito in Venezuela, per quali aspetti viene posto, in alcuni casi, in discussione, e da quali prospettive politiche e culturali.

### **Il contesto storico, sociale e politico**

El Sistema ha raggiunto, ormai, la venerabile età di quasi quarant'anni. Ha incontrato diversi riassetto, durante questo lungo periodo di vita. Soprattutto ha dovuto interloquire con un contesto sociale e politico resosi nel tempo molto diverso. Quando nasce, nel 1976, il contesto politico è segnato da una relativa stabilità, consolidatasi in decenni di una pratica politica compromissoria e bipartisan, sorta con la fine degli anni '50. Nel 1958, infatti, aveva potuto volgere al termine l'esperienza di dieci anni di dittatura militare, grazie a un accordo tra le principali forze politiche in campo, il cosiddetto *Punto Fijo*. La dittatura di Pérez Jiménez era stata deposta in un combinato di azione, tra settori dell'Esercito e il movimento popolare di ribellione, cui avevano partecipato anche i ceti medi.

Si trattava di avviare un processo di riattivazione della democrazia, che consentisse un passaggio accompagnato alla nuova fase. Da qui la necessità di costituire un fronte comune che raccogliesse le forze politiche in campo, escludendo le ali estreme, per consentire un passaggio mediato verso la nuova fase. Si sviluppa così un accordo tra il partito di *Acción Democrática* (AD), di ispirazione socialista, quello di *Comité de Organización Política Electoral Independiente* (COPEI), di ispirazione cristiana e centrista, e la *Unión Republicana Democrática* (URD), che potrebbe definirsi un partito di centro-sinistra. Secondo il Patto, la transizione verso la democrazia richiedeva l'impegno comune di tutte queste forze, in vista di un governo di unità nazionale. In virtù di esso, chiunque avesse prevalso nelle elezioni del 1958, avrebbe dovuto comunque coinvolgere gli altri partiti, secondo un progetto condiviso che avrebbe toccato alcuni punti fondamentali. Il patto ebbe i suoi effetti, avviando l'esperienza, appunto, di un governo di unità nazionale, guidato dal partito di *Acción Democrática* e dal suo leader Rómulo Betancourt, vincitore delle elezioni con il coinvolgimento consistente degli altri due partiti.

In seguito, la *Unión Republicana Democrática* si sarebbe sottratta al governo, per dissensi sotto il profilo della politica estera, rispetto alla dottrina Betancourt, per la quale la *Organización de Estados Americanos* e i suoi membri, quindi anche il Venezuela, dovevano interrompere relazioni diplomatiche con quegli Stati i cui governi non si fossero formati attraverso elezioni liberamente realizzate. Per questo Betancourt avrebbe interrotto rapporti con Cuba, entrando, perciò, in contrasto con la URD, che avrebbe quindi lasciato il governo nel 1962.

Il senso del patto politico era nell'idea dell'importanza di costituire, appena usciti dalla dittatura, un fronte nazionale contro le forze della reazione. Si realizzava anche nella forma di una spartizione del potere, di una presenza secondo quote nei nodi importanti dello Stato. Ne restava fuori il *Partido Comunista*, che pure molto aveva lottato contro la dittatura. Si comprendeva l'importanza di una transizione non traumatica. La democrazia poteva rinascere e assicurarsi una prospettiva durevole per il futuro, garantendo alcuni elementi di continuità, negli assetti sociali e economici, rispetto alla fase precedente.

Il Patto doveva essere a scadenza, durare nell'arco di un quinquennio. In effetti ha determinato i suoi effetti per decenni, sino al 1999. I partiti che l'hanno sostenuto hanno potuto rafforzarsi. AD e COPEI rappresentavano già negli anni '60 una percentuale prevalente del consenso. Nelle ultime elezioni che vedono prevalere questa logica di

articolazione del potere, quelle del 1988, il risultato è significativo: i due partiti, sommando i suffragi, coprivano oltre il 90% dei voti.

Questo dà la misura dell'evoluzione del sistema verso una forma di bipartitismo, che però non è mai stato puro, essendo compromesso, sin dall'inizio, per un preciso patto politico, con forme di consociativismo, che, se hanno assicurato stabilità e prospettive di sviluppo, nel contempo hanno rappresentato un blocco, un limite, un condizionamento forte delle politiche democratiche di accesso al potere. È in questa assenza di prospettiva, oltre lo schema consociativo, che risiedono le ragioni forti delle discontinuità più recenti che la democrazia venezuelana sta vivendo, con riassetto robusti dal punto di vista istituzionale e anche costituzionale, mentre la forma democratica assume nuove declinazioni e interpretazioni, soprattutto di tipo populista-partecipativo, laddove risulta in crisi, invece, il modello democratico rappresentativo.

La democrazia consociativa è fortemente correlata a politiche clientelari di tipo spartitorio. Il potere può riprodursi, nelle mani dei partiti che si mantengono costantemente al governo, in quanto condividono un tale modello, che diluisce, di fatto, il senso della competizione elettorale, proprio perché assicura la vigenza delle politiche di scambio e di distribuzione diffusa delle risorse. Di fatto, questo modello, che può assicurare il consenso laddove non intervengano fattori di crisi economica, che impongano politiche diverse, con opzioni strategiche decise, rispetto a quali prospettive di sviluppo privilegiare, inibisce gli accessi di movimenti diversi al potere.

Una congiuntura economica favorevole e i proventi del petrolio hanno permesso ai partiti governativi di ottenere un consenso ampio per alcuni decenni, sino alla fine degli anni '80, e la condizione di una relativa pace sociale. Infatti, il potere, che è restato nelle mani degli stessi partiti per oltre trent'anni, è stato sostenuto dalle lobby di interessi economici forti, che in un tale sistema hanno trovato la stabilità necessaria per sviluppare i loro investimenti. Ma ha trovato anche una base popolare laddove, in una condizione economica favorevole, ha effettivamente distribuito risorse anche verso il basso.

L'economia si è alimentata dalle risorse provenienti dal petrolio, ma non è risultata sufficientemente forte. La crisi del debito, che ha coinvolto tutti i paesi dell'America latina, con gli inizi degli anni '80, ha rotto il sistema del consenso, basato sulla spartizione del potere e sulla distribuzione generalizzata delle risorse, che ha riguardato gli interessi rappresentati dai soggetti politici detentori del potere, come anche i ceti più bassi. Con la crisi si impongono, in Venezuela, come in altri paesi, politiche di ristrutturazione del debito,

l'adozione di politiche liberiste e l'immissione di forti dosi di privatizzazioni. Si tratta di riforme strutturali che hanno impattato fortemente sull'economia e hanno avuto forti ricadute sociali.

Sono venute ad evidenza le grandi disparità sociali. La disoccupazione e le conseguenze della crisi hanno morso proprio nei confronti delle masse marginali e impoverite, che hanno sentito fortemente il peso della contrazione della spesa sociale. L'attenzione che i governi hanno posto soprattutto, in questa fase, ai dati macroeconomici, onde aggiustare e stabilizzare il sistema, hanno portato ad una situazione di grave conflitto sociale, che in Venezuela si è avvertita di più che negli altri paesi dell'America Latina. Ciò che viene in evidenza, in questa fase, è il grosso difetto di rappresentatività reale della politica rispetto alla società. Questa richiede, impone alla politica di rendersi trasparente, rispetto alle richieste che emergono dal basso.

In Venezuela, più che in altri Paesi della regione, le politiche neoliberiste hanno incontrato un forte dissenso sociale, che ha raccolto ampi strati della popolazione. I ceti poveri, che costituiscono una grande massa numerica, si sono ribellati agli effetti di politiche restrittive o liberiste, che pesavano molto su di essi, mentre proporzionalmente toccavano molto meno i ceti più ricchi.

Le manifestazioni di dissenso raccolgono grandi numeri. Irrompono sulla scena nuovi movimenti politici. È in questa situazione che il tenente colonnello Hugo Chávez tenta la via del golpe militare, in due occasioni, nel 1992. Si tratta di insurrezioni solamente militari, ma c'è un contesto sociale che acconsente all'idea di far cadere il governo del presidente Carlos Andrés Pérez.

Chávez, insieme con alcuni altri militari, riuniti nel *Movimiento Bolivariano Revolucionario 200*, si fa portatore di queste istanze. Si richiama ai valori bolivariani, di un nazionalismo a orientamento populista. Prospetta una diversa via alla democrazia, che sappia essere maggiormente assembleare, che sappia trovare le vie di un rapporto meno mediato con le istanze delle masse impoverite che richiedono di entrare sulla scena della politica. Immagina la possibilità di un'integrazione di questi ideali in tutta l'America Latina, che, per le sue lunghe vicende storiche, può dare luogo a pratiche politiche nuove, peculiari e specifiche, distinte da quelle tracciate dalle grandi potenze occidentali.

Nelle elezioni del 1998 Hugo Chávez, a capo del *Movimiento Quinta República*, diventa Presidente, sconfiggendo tutti gli altri partiti, compresi quelli di più lunga tradizione. Apre una nuova fase della politica in Venezuela. Il suo consenso, dopo i falliti tentativi di golpe, era

andato aumentando. Già nel 1994 alcuni sondaggi lo davano come prevalente nel rapporto tra le forze politiche e i partiti.

Il movimento di Chávez emerge e prevale con la crisi del modello liberale di Stato, che nella sostanza aveva perpetuato per decenni il blocco di interessi sociali e economici di una parte della popolazione, quella dotata storicamente di maggiori risorse e prevalente. È questo modello che si è logorato, travolto dalla crisi economica, dalle politiche intraprese di risoluzione della crisi, dalla volontà dei ceti più poveri di contare concretamente sulla scena politica, e non solo come portatori di un consenso ottenuto a bassissimo costo.

Chávez costituisce la via di un movimentismo che propugna una diversa democrazia, populistica, partecipativa, dove si tenta la via di un raccordo non mediato e meno formale con la base del consenso. In questo quadro risulta messa in dubbio, diminuita di senso, l'idea della democrazia rappresentativa, in favore, invece, dell'idea di un populismo carismatico, dove i livelli di mediazione formale vengono a saltare, in favore di una partecipazione, che si divulga come risposta a una domanda che sale direttamente dalla base. Chávez ha la sua base elettorale negli strati più bassi e poveri economicamente della società. Tenta un rapporto diretto e carismatico con questa base del suo consenso. Rispetto a questo fronte della società, attiva strumenti di inclusione e rappresentazione con il fine di distribuire risorse, esprimere iniziative di copertura e accompagnamento sociale. Si realizza un'integrazione, un mescolamento a varia dosatura, di ideali socialisti, di populismo, di nazionalismo, di bolivarianismo, che sono alla base delle politiche di Chávez, in materia sociale, come anche rispetto alle scelte di politica estera.

L'idea, che si è ritrovata in altri paesi dell'America Latina, di un possibile riformismo socialista, da attivare attraverso alleanze di centro-sinistra, come è accaduto in Brasile o in Argentina o in Cile, non ha trovato favore in Venezuela, dove si percorre un'altra via. Sono stati ridefiniti assetti costituzionali e istituzionali. La politica estera ha disegnato percorsi atti a eludere il potere statunitense nell'area, rinforzando assi alternativi, verso i paesi contigui dell'America Latina e verso Cuba. Ha potuto prendere forma l'idea di un'alleanza forte nella regione, che esprima una nuova idea di economia e di società, nella collaborazione tra Venezuela, Ecuador e Bolivia.

È in un tale contesto storico molto complesso, mobile e in evoluzione, di cui è difficile cogliere chiaramente i contorni in prospettiva futura, che *El Sistema* si è sviluppato ed è riuscito costantemente a evolvere nei numeri, nella capacità di intervento, nelle risorse

ottenute. Ciò è accaduto anche sotto il governo di Chávez, con un incremento dei bilanci che si determina, a partire dal 2000, a un ritmo sostenuto, di circa il 25% ogni anno.

*El Sistema* è sorto nel 1975, sotto la prima presidenza di Perez (1974-1979), per il quale poi José Antonio Abreu è stato anche ministro della Cultura, nel periodo della seconda presidenza, tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90. Ha proseguito la sua traiettoria evolutiva in tutti gli anni successivi, anche nelle fasi di radicale cambiamento incontrate dal Venezuela. Ha tessuto da molto presto importanti alleanze internazionali presso organismi sovranazionali. Ha quindi continuato ad agire e a svilupparsi anche in rapporto alle politiche di Chávez, per cui ha assunto nuove definizioni strutturali e assetti, rafforzandosi e installandosi dentro le articolazioni del potere, legandosi a vari Ministeri, soprattutto impegnati sul fronte dell'azione sociale, e infine direttamente in rapporto con la Presidenza del Venezuela.

In questo senso costituisce un oggetto molto interessante di analisi, in quanto attraversa la storia contemporanea del Venezuela, esprimendo interessi che hanno saputo coabitare in diversi contesti politici, e ottenere comunque spazio per esprimersi e svilupparsi, tenendosi in raccordo con le politiche di ben sei presidenze della repubblica, tra cui una presenta tratti di forte discontinuità.

Può diventare un caso di studio, che molto può dirci della politica attuale del Venezuela. Si tratta di un modello organizzativo di successo, che esprime una precisa opzione culturale e di valori, che ha un forte seguito a livello internazionale. In alcuni casi, ancorché minoritari, all'interno del Venezuela, viene contestato, sia per ragioni culturali e politiche, che per il fatto che assorbe una quantità impressionante di risorse, riducendo lo spazio per altri soggetti di iniziativa culturale.

### **Nascita e traiettoria di El Sistema, tra intervento sociale, formazione e produzione musicale**

*El Sistema* nasce da un'idea del musicista José Antonio Abreu, che, insieme con un gruppo di collaboratori, nel 1975, progetta di istituire un'orchestra giovanile che sappia introdurre un elemento di articolazione e innovazione nel panorama della produzione musicale nel Paese. Infatti, questo contesto è contrassegnato dalla presenza di due sole orchestre professionali di una certa tradizione, l'*Orchestra Sinfonica di Caracas* e l'*Orchestra Sinfonica di Maracaibo*, peraltro dominate dalla presenza di musicisti stranieri, con pochi musicisti venezuelani. Ad offrire un primo appoggio organizzativo e logistico è una Scuola di

musica presso la quale si tengono le riunioni dell'Associazione, che viene istituita a questo scopo, la "*Sociedad Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil Juan José Landaeta*", e le attività della neonata orchestra giovanile, "*Orquesta Juvenil Juan José Landaeta*", emanazione dell'Associazione.

Rapidamente viene reclutato un organico giovane e di qualità. Il primo concerto dell'orchestra si tiene nell'aprile del 1975, presso la sede del Ministero degli Affari Esteri del Venezuela. Nel 1976 realizza un tour attraverso vari paesi dell'America Latina. Quindi è in Scozia, al Festival Internazionale delle Orchestre a Aberdeen. Riceve quasi subito l'attenzione delle Nazioni Unite, che offre la propria collaborazione, nella forma di un accordo per la creazione di un Centro Superiore di Studi Musicali con sede in Venezuela.

Lo sviluppo dell'iniziativa è stato immediato, e subito con una certa proiezione a livello nazionale e internazionale. Il governo venezuelano l'ha appoggiata, fornendo risorse affinché il progetto di un'*Orchestra Giovanile Nazionale* potesse realizzarsi.

Il bisogno di strutturare un organico consistente e di qualità porta, tra il 1978 e il 1980, ad avviare una campagna di audizioni molto rigorosa, per reclutare i migliori giovani musicisti in Venezuela.

Nel contempo il progetto si è sviluppato. Non si tratta più solo di fondare un organismo orchestrale giovane, di massima qualità, teso a dare opportunità per i giovani musicisti nazionali, ma di dare spazio a un vero e proprio movimento orchestrale, che possa espandersi sul territorio nazionale producendo occasioni di formazione musicale diffusa attraverso la pratica strumentale e corale, realizzando momenti significativi e qualificati di socialità, oltre che di istruzione, atti a intervenire contro le situazioni di marginalità e disagio.

Il Governo sostiene un'evoluzione del progetto in questo senso. Infatti, in vista di un tale progetto, nell'anno 1979 costituisce la *Fundación del Estado para la Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela* (o FEONJV), con un decreto del *Ministerio de la Juventud*. L'obiettivo è di sviluppare una rete di iniziative di educazione musicale e di organismi corali e orchestrali che coinvolgano ragazzi e giovani sull'intero territorio nazionale. La Fondazione persegue scopi di educazione musicale, ma insieme si costituisce come progetto di promozione sociale rivolto ai ceti più bassi. Un tale obiettivo è stato nel tempo perseguito, se valgono i dati per cui oltre l'80% degli utenti del progetto proviene da ceti medio-bassi.

La volontà è di coinvolgere i giovani verso la musica classica, vivendola da protagonisti, suonando insieme. Questo può avere effetti contro le situazioni di dispersione culturale, contenere le derive verso delinquenza, droga, prostituzione.



L'organizzazione è cresciuta enormemente, negli anni, diffondendo la sua attività in tutto il Venezuela. Ha cambiato assetti, trovando riferimento, nel tempo, in vari Ministeri, tutti comunque votati a politiche di tipo sociale e per la gioventù. Nel 1996 ha cambiato il suo nome in *Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela* (o FESNOJIV), e poi, nel 2011, in *Fundación Musical Simón Bolívar* (o FMSB).

Nel tempo la rete si è strutturata in un sistema coordinato dal centro, basato su una molteplicità di soggetti locali, detti *núcleos*. Sono questi soggetti, circa 250 attualmente, che si incaricano di istituire e organizzare gli organismi orchestrali e corali per le attività dei ragazzi e dei giovani, e il complesso delle connesse attività formative. Il sistema è strutturato e gerarchizzato, ma nel contempo risulta abbastanza flessibile nella dimensione locale, dove i *núcleos* attivano rapporti con la dimensione amministrativa e politica del territorio, anche se è principalmente la Fondazione centrale, con sede a Caracas, che provvede alle necessità di risorse finanziarie e logistiche. Gli *ensemble* regionali e locali, che sono emanazione di tali *núcleos*, tendono a organizzarsi come strutture autonome legate al territorio, mentre hanno riferimento a una struttura di coordinamento che è la *Federazione delle Orchestre Sinfoniche regionali del Venezuela*.

*El Sistema* si determina oggi come un organismo che coordina e sostiene le attività formative e artistiche di un gran numero di soggetti sparsi sul territorio, fungendo da centro di riferimento e di finanziamento. I numeri sono nell'ordine di circa 800, tra orchestre e cori, mentre le persone impegnate nelle attività didattiche e nelle strutture amministrative assommano a circa 3500. I flussi economici di queste attività e della struttura sono consistenti, nell'ordine di molti milioni di dollari. La maggior parte dei finanziamenti è assicurata dallo Stato.

Gli incrementi delle attività, come del bilancio finanziario per tali attività, sono costanti, nell'ordine del 20-25% ogni anno. Oggi i giovani coinvolti sono circa 350.000. Si prevede che in pochi anni si potrà raggiungere la soglia dei 500.000 ragazzi e giovani integrati nelle attività di *El Sistema*.

Nella sua ormai lunga storia, *El Sistema* ha sviluppato una solida consuetudine di rapporti con lo Stato, per cui si è costituito come un'articolazione importante delle politiche, soprattutto sociali, di intervento del Governo. I rapporti sono stati realizzati con vari Ministeri, soprattutto con quelli che gestiscono le politiche sociali, per la sanità, per la famiglia, per la gioventù. Dal 2009, e ancor più dal 2011, trova rapporto diretto con la

Presidenza della Repubblica del Venezuela. Tuttavia l'organismo, pur essendo di fatto integrato nella struttura dello Stato, possiede larghi margini di iniziativa autonoma.

Come detto, il finanziamento prevalente è dello Stato, con oltre il 90% delle risorse necessarie, che corrispondono a una cifra che viene a corrispondere a oltre cento milioni di dollari. Altre risorse provengono da prestiti agevolati assicurati da istituzioni internazionali.

Nel mezzo di questa traiettoria evolutiva c'è il cambio di governo, con la salita al potere di Chávez, che corrisponde alla chiusura di una fase della democrazia in Venezuela, e l'apertura di un altro assetto del potere, dove, secondo le forme del discorso populista, venato di nazionalismo e di istanze socialiste, assumono rilievo centrale, non più sullo sfondo, come semplici portatori di voti, le grandi masse diseredate, il popolo dei *barrios*, il popolo delle periferie del Paese.

*El Sistema* riesce a scavalcare questo discrimine forte nella storia del Paese. La domanda critica è come riesca a trovare continuità, e anzi a incrementare le proprie possibilità, una volta che si determina la nuova forma del potere e della democrazia in Venezuela. Nasce nel clima compromissorio del *Pacto de Punto Fijo*, come un programma con una forte istanza sociale. Nasce nel contesto politico della distribuzione delle risorse atte a ottenere il consenso tramite i fondi consistenti provenienti dallo sfruttamento del petrolio. Probabilmente ciò che ne determina alcune possibilità maggiori è il fatto che si prospetta innanzitutto come progetto sociale. In questo senso si sottrae al confronto politico che riguarda le politiche dell'istruzione nel Paese, che è un confronto di lunghe radici in Venezuela. Esso si avvia nella fase di democrazia che precede il decennio della dittatura dal 1948 al 1958, e propone, anche negli anni della democrazia seguenti alla dittatura, le questioni di come produrre politiche dell'istruzione efficaci nella relazione con i modelli cui si ispirano i vari partiti.

Il progetto di Abreu incide naturalmente sulle questioni della formazione, dell'educazione musicale, come anche dell'iniziativa culturale. Ma da sempre ha assunto la prospettiva di un progetto a scopo sociale. In questi termini è stato assunto come un intervento capace di determinare risultati in questo campo, attraverso una mediazione di interventi di tipo formativo e culturale, ma strumentali rispetto allo scopo principale dichiarato, che è sempre stato quello della inclusione sociale. In questo senso, e secondo questa funzione, è stato assunto come articolazione strutturale sostanzialmente legata all'iniziativa statale, anche se con una forte delega di flessibile autonomia. Su questo piano i vari cambi di governo, le varie presidenze, compresa l'ultima fase, non hanno determinato alcun decadimento nel progetto, che invece ha potuto permanere e svilupparsi.

Rispetto a questo, vale un'abilità politica di Abreu, di tenere il progetto in una dimensione come apolitica, in una neutralità che gli consente di dialogare con tutte le parti. Ci sono aspetti concettuali nel progetto che potrebbero attualmente collidere con la prospettiva anti-globalizzante della politica di Chávez, volta a produrre modelli alternativi rispetto a quello prevalente delle società occidentali nei paesi del primo mondo, gli Stati Uniti, l'Europa.

Il modello di Abreu si ispira a valori, che riguardano l'arte, la cultura, che sono certamente ispirati alla tradizione culturale euro-centrica. In questo senso potrebbe trovare motivi di frizione rispetto alla politica di Chávez. Questo non succede proprio perché *El Sistema* si tiene su un terreno neutro, che è fondamentalmente quello di un progetto innanzitutto di promozione sociale e inclusivo, su cui tutte le parti possono trovare convergenza, e in particolar modo le politiche socialiste, rivolte al popolo e alle masse, con una forte pronuncia nazionalista, come sono portate avanti da Chávez.

Nel contempo Abreu non prende parte all'antagonismo politico corrente. La sua ispirazione va oltre la dimensione del confronto politico quotidiano, è politica nel senso di un'ispirazione etica, che muove verso la formazione dell'uomo sulla base di una forte istanza spiritualista, che è anche religiosa. C'è poi un'alleanza di interessi, laddove la proiezione internazionale di El Sistema lo salvaguarda da qualsiasi contestazione, e anzi lo propone quale ambasciatore del nuovo Venezuela, che si nutre di una grande ispirazione sociale, dell'idea di aprire gli accessi alle arti per tutti.

### **Il sistema educativo. Principi e prassi**

El Sistema si determina in un progetto di educazione musicale, che si connota per alcuni caratteri, tra i quali alcuni risultano molto innovativi, mentre altri affermano alcune opzioni culturali trasmesse dalla tradizione, come un dato acquisito da conservare.

Un aspetto innovativo si ritrova nella volontà di raggiungere diffusamente le comunità, senza proporre filtri agli accessi. La musica può raggiungere tutti, e tutti possono farne un'esperienza diretta, in prima persona, suonandola. Tende a proporsi a tutte le fasce di età, dalla primissima infanzia sino all'età adulta.

Un nucleo essenziale consiste nell'idea di produrre l'esperienza musicale nei termini della musica d'insieme. Questa sarà vissuta nel contesto di attività corali e strumentali d'insieme.

Lo studio dello strumento orchestrale, che viene eletto dopo un *training* di educazione corale e ritmica, e un passaggio dallo studio del flauto dolce e di strumenti ritmici, avviene non tramite lezioni individuali di tecnica strumentale, ma nel contesto delle attività d'insieme. Si studia insieme, realizzando pezzi di un livello adeguato. Si studia dentro le piccole orchestre di ragazzi, suonando insieme o procedendo a uno studio per sezioni e per file. Così si produce un percorso di acquisizioni di competenze strumentali, che è sempre situato in un ambito di musica d'insieme. Questo costituisce indubbiamente un tratto innovativo della didattica, laddove questa non viene vista analiticamente, come la individuazione di limitate e isolate questioni tecniche da trattare separatamente, ma come lo sviluppo di un'esperienza complessa, che non può essere illimitatamente sezionata, ma deve conservare il senso delle connessioni, di un'unità esperienziale, che, in questa forma, sa coltivare il senso musicale.

Si ritiene educativo il fare musica insieme, lo stare in una comunità musicale, animata dagli stessi obiettivi di apprendimento e di approfondimento dell'esperienza. La musica può essere un percorso di affinamento di competenze, senza sottrarsi alla relazione, ma anzi scoprendo il senso potentemente formativo dell'agire insieme, del produrre qualcosa insieme. In queste condizioni la leva motivazionale si fa forte, in quanto si realizza nel dialogo e nel confronto.

Inoltre la comunità musicale degli *ensemble* strumentali, dei cori, delle orchestre diventa un luogo dove concretamente si fa esperienza dell'integrazione armonica delle possibilità di ciascuno, per un progetto più ampio. Ciascuno, in un tale contesto, comprende il portato essenziale del proprio contributo individuale. Nel contempo si ha esperienza di quanto serve all'obiettivo comune, nella limitazione di ciò che risulta ridondante o disturba la produzione finale.

Ciascuno scopre il senso della propria individualità in una comunità che si dà nelle forme della responsabilità. Stare in una comunità musicale, per Abreu, significa, pertanto, educazione civica alla cittadinanza.

Questi tratti del progetto di *El Sistema* sono indubbiamente innovativi, in quanto collocano sullo stesso piano la tensione verso il risultato artistico e tecnico, che deve essere di qualità, con la produzione di un'esperienza comune, dove le varie capacità possano trovare un'integrazione armonica. La qualità non è un assoluto separato da tutto, ma è un assoluto cui mirare, in una visione di compatibilità comune, di integrazione dentro un piano comunicativo, dentro relazioni e rapporti. L'arte è qualcosa di sublime e di superiore, ma non è separato dal mondo. È un assoluto che deve trovare le vie della comunicazione sociale.

Anche in questi aspetti, cioè nel tenere insieme due tensioni utopiche, quella dell'arte e quella della società, che in alcuni casi sarebbero portate a divergere verso opposte rive, il modello appare innovativo, in quanto intende tenere insieme il senso dell'eccellenza con la considerazione della compatibilità comune, che può darsi a vari livelli. Dentro un piano di compatibilità dato dalle condizioni in cui si attivano le forze e le energie in vista di un progetto, si può puntare al risultato di massima eccellenza possibile.

Le due polarità si confrontano e si muovono nel condizionamento reciproco. Il risultato è una tensione, che rende dinamiche le possibilità. Nulla è dato per definito, tutte le situazioni possono essere mosse. Si dà un impegno costante e in continua formazione rivolto innanzitutto all'opera da interpretare. In questa operatività, per Abreu, si attivano ideali d'ordine superiore, la volontà e la passione per l'arte e per la bellezza, un'attitudine spirituale verso il bene, il senso del controllo intellettuale, della costruzione armonica verso un progetto, il senso della misura, della regola, del ritmo, del tempo.

Risulta comunque importante il lavoro condotto insieme, perché qui trovano capitalizzazione, definizione, comprensione profonda e radicata, nel confronto comune, le questioni estetiche e tecniche che si affrontano. Inoltre si dà un effetto, secondo Abreu, di influenza su tutti gli aspetti della vita. Sperimentare l'incremento di capacità, l'acquisizione di capitale che si determina, in riferimento al risultato artistico come alla dimensione sociale, essendo attivi in una comunità orchestrale, invita a riprodurre questo schema di impegno, di tensione produttiva, di attenzione e cura verso ciò che si progetta di fare, di sensibilità verso l'altro, anche nella vita quotidiana. Il capitale che si realizza va oltre la dimensione della comunità orchestrale, investe la dimensione comunitaria della vita quotidiana.

La pratica e la formazione musicale, così connotate, sono elementi di educazione civica, che fanno contrastare le storture della vita sociale che può presentarsi nelle forme più degradate, della violenza, della droga, dello sfruttamento. L'educazione riguarda i ragazzi, ma coinvolge le famiglie. Qui si produce, per Abreu, un contagio. Quanto raggiunge i ragazzi tocca anche le famiglie. Tutti si è coinvolti dentro un comune progetto.

I risultati di questo modello, anche in questo senso, indubbiamente sono stati notevoli.

Altri aspetti, di ordine più pratico, sono nella produzione, per alcuni dei ragazzi coinvolti, di una competenza, che potrà via via progredire, verso una formazione di tipo professionalizzante. Infatti, per coloro che siano motivati, presentino evidenti capacità, c'è la possibilità di condurre gli studi all'interno di istituzioni accademiche con cui El Sistema è in

rapporto: dal *Conservatorio Simón Bolívar*, all'*Instituto Universitario de Estudios Musicales*, che collabora con la *Universidad Simón Bolívar de Venezuela*.

Una funzione di coordinamento delle iniziative didattiche, a tutti livelli, è svolto dal *Centro Académico Sinfónico Nacional Infantil de Venezuela*. Come detto, la didattica è massimamente inclusiva. Si può iniziare molto presto a praticare la musica, anche in età pre-scolare. All'inizio, canto, educazione ritmica, studio del flauto dolce. Lo strumento proprio, quello con cui si inizieranno a condurre esperienze di musica d'insieme, viene scelto intorno ai sette anni. In parallelo alle attività strumentali, si seguono i corsi di coro, teoria, tecnica e linguaggio musicale. L'apprendimento è sempre situato, e polarizzato verso risultati rispetto a cui il percorso formativo tende a focalizzarsi, animandosi di molta motivazione. Periodicamente i gruppi strumentali e corali, le orchestre di ragazzi e giovanili, realizzano dei concerti sul territorio. La competenza, misurata su questi traguardi, si carica di esperienza. Il repertorio si rende sempre più articolato e allargato.

Il sistema è tale per cui si compone di gruppi locali e gruppi più ampiamente rappresentativi. C'è la possibilità di migrare anche verso gli organismi più rappresentativi, partecipando, così, a esperienze più complesse. Quindi, nel mentre è inclusivo, tiene conto di alcuni obiettivi di qualità, che possono, in tal senso, individuare i soggetti più motivati, i quali possono prendere la via della professione musicale. Per i ragazzi, che in genere provengono dagli strati più poveri, la musica può diventare una risorsa per trovare un'occupazione e prestigiosi riconoscimenti, costituendo una leva di riscatto sociale. Vengono portati ad esempio i risultati di professionisti ormai assurti a notorietà internazionale: i direttori d'orchestra Gustavo Dudamel e Diego Matheuz, il contrabbassista Edicson Ruiz, che suona nei *Berliner Philharmoniker*, e molti altri.

Un'emanazione di *El Sistema* è il *Centro Nacional Audiovisual de Música Inocente Carreño* (CNAMIC), che si occupa di registrazioni audio e video, post-produzione audio e video, produzione discografica, e ciò soprattutto in rapporto alle attività delle orchestre sul territorio. Tende a documentare *El Sistema* nella sua capacità produttiva diffusa in tutto il Paese. Il *Centro Académico de Liutheria*, invece, prepara professionisti specializzati nella fabbricazione e nel restauro degli strumenti.

Tra gli sbocchi professionali, oltre all'attività di musicisti interpreti, o in ambiti connessi all'attività musicale, dalla registrazione audio-video alla costruzione, riparazione e restauro degli strumenti, c'è anche quello dell'insegnamento. Infatti, i docenti attivi nei *núcleos* sono per lo più ex studenti che hanno sviluppato le proprie competenze in questa direzione e acquisito

la necessaria formazione, per cui ora effettuano attività di insegnamento per El Sistema, di educazione musicale, educazione corale, teoria musicale, didattica dello strumento e musica d'insieme.

La musica viene concepita, nel progetto di *El Sistema*, come elemento di socializzazione e fattore di sviluppo sociale. Attraverso il progetto si è concretamente realizzata una via di accesso democratica alla cultura e all'arte che ha coinvolto centinaia di migliaia di ragazzi, e insieme con loro le famiglie e le comunità di appartenenza. La musica, in quanto vissuta comunitariamente, nella forma della musica d'insieme, trasmette valori sociali, di solidarietà, armonia, integrazione delle possibilità, senso della compatibilità dell'energia individuale verso un risultato superiore. Inoltre rende evidente, nella concreta e diretta operatività, in un rapporto attivo con essa, il senso dell'arte e della bellezza, rendendo vicini, prossimi, familiari, trasmissibili, comunicabili, i valori spirituali dell'arte. Per molti ragazzi è diventato un percorso verso le professioni musicali, in varie espressioni, dall'interpretazione musicale alla docenza alle professioni tecniche essenziali per la produzione e la comunicazione musicale.

### **Critiche e dissenso**

El Sistema è un progetto di grande successo e di notevoli risultati. Può vantare un'attenzione internazionale, ormai di lunga data da parte degli organismi più prestigiosi, come le Nazioni Unite. Costituisce un soggetto di grande importanza all'interno del Venezuela, perché, grazie a cospicui finanziamenti statali, ha realizzato una struttura di intervento formativo, culturale e artistico per la musica che si esprime in una rete capillare di azioni diffuse sul territorio nazionale. Coinvolge centinaia di migliaia di ragazzi e molte migliaia di operatori, docenti, musicisti, addetti all'apparato amministrativo. Nel mondo si diffonde quale modello di sostegno alla musica, nella sua qualità di linguaggio che emancipa l'individuo verso alti valori culturali e artistici e promuove una mentalità capace di comprendere il senso dell'azione comune e integrata.

L'attenzione internazionale è alta, da parte di musicisti, educatori, come anche da parte di operatori sociali, che vi vedono un modello di animazione culturale capace di strutturare l'individuo, di costruirne l'identità, contro le forze dispersive e disgregatrici proprie delle società odierne che tendono a smarrire il senso comunitario. C'è da rilevare l'attenzione che si produce da parte della politica e dei governi, in altri Paesi, per cui in alcuni casi sono state stanziare cospicue risorse per la costruzione di modelli di intervento sociale e culturale, attraverso la musica, di analoga ispirazione.

C'è poi quanto i mass media ritrovano nel fenomeno, laddove è riuscito a esprimere artisti di talento, che sono assurti a fama mondiale. C'è qualcosa di goloso per i mass media in questo: un sistema di azione culturale, diretto soprattutto ai contesti più svantaggiati, sa far emergere delle eccellenze che si segnalano internazionalmente. Si innesca qui un meccanismo per cui proprio questi soggetti si rivelano come i più adatti per funzionare mediaticamente. Si può attivare, in questi casi, un racconto eroico, di risoluzione positiva a partire da un avvio difficile e oscuro, che viene trasformato in un futuro radioso, ricco e felice.

Anche questo, forse soprattutto questo, è il contesto di attenzione, ormai globalizzata, che riguarda *El Sistema*.

Questi aspetti iniziano a venire in discussione in una parte del dibattito culturale e politico in Venezuela, come argomento critico rispetto al progetto. Esso certamente riscontra grandi numeri di apprezzamento e consenso, all'interno come all'estero, ma nello stesso tempo incontra alcune voci di dissenso, che non sono da trascurare, circa gli argomenti sollevati.

Si tratta di una critica che, per quanto concerne l'opzione culturale e politica, possiamo individuare come proveniente da sinistra.

Una critica riguarda la pervasività assoluta di *El Sistema*, che assorbe quantità enormi di risorse economiche pubbliche, è diffuso in ogni articolazione dell'attività culturale, formativa, artistica per la musica, e non lascia spazi adeguati per altre iniziative.

Accanto a questa si dà la critica rispetto all'impostazione culturale, per cui la musica che *El Sistema* veicola e promuove come modello principe, è la musica della tradizione colta europea. Qui si intersecano due diversi interessi contro *El Sistema*. Uno, che è quello degli artisti che sono impegnati sui repertori popolari, che affermano di non avere il meritato spazio, specie a confronto con la dichiarata attenzione del governo venezuelano verso le tradizioni popolari, verso il patrimonio storico nazionale. L'altro, che è quello di artisti impegnati sul versante colto, che però richiamano l'attenzione su una letteratura che è stata totalmente trascurata e che costituisce un valore: quella della tradizione musicale colta del Venezuela, che rappresenta, come continuamente ripete uno dei compositori e musicologi più impegnati nel Paese, Diego Silva, presenta valori di grande interesse, al livello artistico come della ricerca musicologica, che vanno fatti circolare, reintrodotti nel circuito della conoscenza musicale. In questo caso si evidenzia come in tutta l'attività musicale che *El Sistema* produce, all'interno, come anche nelle tournée all'estero, il repertorio e le letterature musicali



rappresentati, sono quelli mondialmente più frequentati. Manca qualsiasi accenno al repertorio nazionale, storico o contemporaneo.

Quindi l'accusa, in questo caso, è molteplice. La vorace consistenza e proliferazione di *El Sistema* impedisce ad altri soggetti di svilupparsi, mentre cultura e ricerca musicale hanno difficoltà a esprimersi in termini più articolati e ricchi. Inoltre, *El Sistema* si presenta come un progetto ormai globalizzato, supino rispetto al modello eurocentrico e occidentale. Esso è diventato un fenomeno mediatico privo di qualsiasi spinta innovativa. Deve semplicemente riprodursi, continuamente esibire se stesso.

Effettivamente qui viene ad evidenza un nodo problematico, che sarà utile evidenziare, in modo che possano attivarsi alcuni scandagli critici. Un nodo oggettivo è quello della iperfetazione di *El Sistema*, che è diventato un centro gerarchico di controllo dell'iniziativa musicale prevalente nel Paese. È una questione di rapporti. Nulla è paragonabile in potere e forza di intervento a *El Sistema*. Ciò che è in gioco, in questo caso, è il pluralismo.

L'altro aspetto è quello di un fenomeno mediatico globalizzato che, in questo senso, trova un paradossale raccordo di interesse con la tendenza politica prevalente. Infatti, il partito di Chávez combatte l'economia globale, richiama all'ideologia nazionalista, alla dimensione della cultura locale contro lo strapotere imperialista dei modelli occidentali. Ma *El Sistema*, pur possedendo un'indubbia vocazione sociale, un'istanza di tipo nazionale, si richiama, nello stesso tempo, a un'idea dell'arte che trascende le radici popolari e che ignora il dato della storia musicale nazionale. L'arte a cui si propone richiamo, affinché si intraprenda un lavoro di maturazione culturale e umana, è quella della tradizione europea colta. Il tessuto delle musiche popolari, che sono basate su specifiche costruzioni di pensiero musicale, è marginale in tale percorso. Come marginale e trascurato è il rapporto con il repertorio musicale colto nazionale, o dell'area dell'America Latina, sia in prospettiva storica che rispetto agli autori attuali. L'arte occidentale europea è elevata a modello spirituale di riferimento.

Qui c'è una contraddizione evidente con l'ideologia di Chávez, il quale richiama la possibilità di individuare una via specifica di costruzione politica e culturale, oltre i modelli occidentali. Il richiamo a Bolívar, in questo senso, diventa significativo, in quanto è il richiamo a una storia diversa, meticciasca, che ha radici specifiche, e che si dà nell'incrocio di una pluralità di direzioni culturali, tra cui si ritrova anche l'Europa, ma non da sola, e in un assortimento che ne cambia fortemente i connotati.

Il paradosso della relazione positiva che El Sistema tesse con la nuova prospettiva politica è dato da un terreno, che nel progetto è comunque molto forte, di un'istanza di tipo sociale, mentre non sono assenti i richiami all'orgoglio nazionale. Ma molto è tenuto insieme dal collante della forza mediatica. È questa che unisce i due interessi, che si trovano, pertanto, egualmente rappresentati: quello di *El Sistema*, di rivelarsi universalmente nelle sue qualità e nei suoi risultati, e quindi di trovare ulteriori spazi di crescita, come sta accadendo, dal momento che incomincia a disseminarsi anche fuori dal Venezuela; e quello del nuovo corso del Venezuela, che ha bisogno di veicolare un'immagine positiva di sé, anche e soprattutto a livello internazionale: in questo caso attraverso un progetto altamente positivo, riconosciuto nel mondo, quale modello di azione culturale, educativa e sociale su vasta scala.

### **Conclusioni**

Non si tratta di sminuire il portato di un progetto come quello di *El Sistema*. È enorme il lavoro svolto. Enorme l'investimento che in quasi quarant'anni il governo venezuelano ha messo in campo. Straordinari sono i risultati raggiunti. L'attenzione per la musica è diventata generale, riguarda da vicino il popolo, superando distinzioni di ceto che una volta costituivano un discrimine insuperabile.

Si tratta di introdurre su questo, però, un racconto che non sia miracolistico, che sia fuori dal meccanismo del racconto dei media, che tende sempre all'approccio come incantato alla realtà. Bisogna che su questo, laicamente, si introduca un racconto diverso, critico e analitico, che sappia evidenziare, in un progetto di tale portata, tutte le scelte operate e i contesti che le hanno reso possibili.

Il richiamo che questo scritto ha inteso operare è, quindi, verso una visione critica che colga il progetto fuori dalla mitologia che ormai lo avvolge. Ha voluto, perciò, ricondurlo ai contesti storici, sociali e politici che lo hanno visto nascere e consolidarsi e lo hanno determinato rispetto all'attuale condizione di un'articolazione poderosa dentro la macchina statale, nella sua proiezione di un'attività che è insieme di tipo formativo, sociale, culturale e artistico. Lo ha analizzato nei suoi costrutti valoriali, rispetto all'idea che lo sottende, dell'arte, dell'educazione, della costruzione dell'individuo e dei suoi valori. È importante rilevarlo rispetto all'idea di società che contribuisce a formare. Come anche coglierlo nella sua produzione politica, che effettivamente viene ad esprimere, nonostante protesti il suo essere un progetto apolitico, semmai artistico e sociale.

Oggi esso appare in una condizione paradossale, di alleanza con la nuova fase politica, ma anche di tendenziale superamento di essa. La fortuna mediatica generalizzata lo propone come fuori dal suo contesto, un'entità che ha trascorso se stessa, le sue origini, la sua storia, il suo ambiente, il suo radicamento nel Venezuela. Si tratta naturalmente di un'illusione. Che può avere i suoi effetti, i suoi vantaggi, e infatti apre a una condizione di simbiosi tra El Sistema e il potere politico, per cui la grande proiezione mediatica serve a tutte le parti. Tuttavia El Sistema non è una pura entità mediatica immateriale. È un'entità che ricopre una posizione, ha una struttura, una gerarchia, coinvolge persone, assorbe finanziamenti.

Per questa ragione, poiché resta un soggetto politico, sociale, culturale, economico, risulta importante attivare uno studio critico-analitico che intervenga anche dentro la fase attuale, così compromessa nel rapporto con i mass-media.

È un soggetto fascinoso di studio, proprio perché estremamente complesso, nelle sue correlazioni storiche come nell'apparato operativo, nei valori che lo strutturano, nelle reazioni che determina all'interno (in alcuni casi minoritari, di critica, per l'invasività della sua presenza e per la continua fame di risorse), e all'estero (dove è oggetto di un'ammirazione incondizionata, per cui incomincia a disseminarsi come modello da riprodurre). Chiama ad analisi complesse, nell'attuale rapporto internazionalizzato che tiene con i media, nella relazione che tesse oggi con il potere politico, dove si individuano forti elementi di alleanza, ma tralucono anche alcuni impliciti motivi di contraddizione.

## **Bibliografia**

Diego Silva Silva: *El llamado Sistema de orquestas es una corporación*. Intervista. ENcontrARTE, 2010, n° 138.

Aa.Vv. (2011), *Musica e società. Per un sistema nazionale delle orchestre sinfoniche e dei cori infantili e giovanili*, atti del Convegno, Fiesole, 13-14 novembre 2010, Fondazione Scuola di musica di Fiesole.

Abreu, J. A. (2009), *The El Sistema music revolution*. Discorso di José Antonio Abreu registrato in occasione dell'attribuzione del Premio Ted. Disponibile su: <[http://www.ted.com/talks/jose\\_abreu\\_on\\_kids\\_transformed\\_by\\_music.html](http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html)>

Aponte Blank C. (2012), *La situación social de Venezuela: balance y desafíos*, ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Caracas.

Bermúdez E., Sánchez N. (2013), *Política, cultura, Políticas culturales y consumo cultural en Venezuela.*, Universidad del Zulia, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Centro de

Estudios Sociológicos y Antropológicos. Paper presentato alla II Reunión de miembros de LASA, Caracas, 27 et 28 mai 2008. Dictus Publishing, Saarbrücken

Borzacchini C., Abreu J.A. et al., (2010), *Venezuela Sembrada de Orquestas. El Sistema Nacional De Orquestas Juveniles e Infantiles De Venezuela*, Fundación BANCARIBE, Caracas, 2004.

Borzacchini C. (2010), *Venezuela en el cielo de los escenarios*, Fundación BANCARIBE, Caracas.

Bresser-Pereira, Luiz Carlos (1997), *Managerial public administration: strategy and structure for a new State*, "Journal of Post Keynesian Economics", n. 20 (1), pp. 7-23.

Bresser-Pereira L.C. (1998), *La reconstrucción del Estado en América Latina*, "Revista de la CEPAL", número extraordinario, pp. 105-110.

Bresser-Pereira L.C. et al. (2004), *Política y Gestión Pública*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bresser-Pereira, L.C. (2004), *La restricción económica y la democrática*, in L.C. Bresser-Pereira et al., *Política y Gestión Pública*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 13-42.

Cancino H. (2008), *La reemergencia del discurso nacional-popular en la nueva izquierda latinoamericana. Para una discusión de los movimientos naciona-populares*, "Diálogos Latinoamericanos", n° 13, pp. 27-43.

Conde Riveira C., Juhazs Dominguez A. (2007), *Caracas, la concertino: reportaje sobre el Sistema Nacional de Orquestas*, Tesi di laurea. Universidad Católica Andrés Bello, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Comunicación Social, Caracas.

D'Elia Y. (2006), *Las misiones sociales en Venezuela: una aproximación a su comprensión y análisis*, ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Caracas.

D'Elia Y., Quiroz C. (2010), *Las Misiones Sociales: ¿Una Alternativa para Superar la Pobreza?*, ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Caracas.

Fernández-Carrión Quero M. (2011), «Proyectos musicales inclusivos», *Tendencias pedagógicas*, n° 17, p. 74-82.

Kornblith M. (1998), *Venezuela en los noventa. Las crisis de la democracia*, Ediciones IESA, Caracas.

Kornblith M. (2006), *Las elecciones presidenciales en Venezuela: de una democracia representativa a un régimen autoritario electoral*, "Revista Desafíos", n° 14, pp. 115-152.

Kornblith M. (2007), *Venezuela: calidad de las elecciones y calidad de la democracia*, "América Latina Hoy", n° 45, p. 109-124.

Kornblith M. (2007), *Democracia Directa y Revocatoria de Mandato en Venezuela*, International IDEA, Stoccolma.

Kornblith M. (2009), *Venezuela: de la democracia representativa al socialismo del siglo XXI*, in: Tanaka, Martín (cur.), *La nueva coyuntura crítica en los países andinos*, IEP-IDEA, Lima.

Lalander R. (2005), *Reflexiones exploradoras sobre la descentralización en Bolivia y Venezuela*, “Provincia”, n° 14, pp. 121-157.

López-Maya M. (1999), cur., *Lucha popular, democracia, neoliberalismo: protesta popular en América Latina en los años de ajuste*, Nueva Sociedad, Caracas.

López-Maya M. (1999), *La protesta popular entre 1989 y 1993 (en el umbral del neoliberalismo)*, in: M. López-Maya (cur.), *Lucha popular, democracia, neoliberalismo: protesta popular en América Latina en los años de ajuste*, Nueva Sociedad, Caracas.

Mascareño C. (2008), *Descentralización y democracia en América latina: ¿una relación directa? Elementos conceptuales para su estudio*, University of Maryland College Park, Latin American Studies Center, Baltimora.

Massiani F. A. (1997), *La política cultural en Venezuela*, UNESCO, Paris.

Mata Mollejas L. (2010), *La democracia del siglo XXI*, “Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura”, n. 1, pp.11-31.

Matheus, J. M. (2012), *Situación actual y perspectivas de la democracia en Venezuela*, ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Caracas.

Mesa-Lago C. (2002), *Models of Development, Social Policy and Reform in Latin America*, United Nations Research Institute for Social Development, Ginevra.

Mora-Brito D. I. (2011), *Between social harmony and political dissonance: the institutional and policy-based intricacies of the Venezuelan System of Children and Youth Orchestras*. Tesis de grado. The University of Texas, Faculty of the Graduate School, Austin.

Radaelli A. (2012), *La musica salva la vita. Il “sistema” delle orchestre giovanili dal Venezuela all'Italia*, Feltrinelli, Milano.

Rodríguez L. (2010), *Los fáciles caminos de la música*, “ENcontrARTE”, n° 135.

Rojas M., Evelyn G, (2010), *Estilo gerencial de la Fundación del Estado parla el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles del Venezuela. Caso en estudio: Estado Lara*. Tesis de grado. Universidad Centrooccidental Lisandro Alvares, Maestría en Gerencia Empresarial, Barquisimeto.

Rupérez G. (2012), *Estado Social o Socialismo en Venezuela*, ILDIS Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Caracas.

Sánchez F. (2007), *El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela*, “Revista da ABEM”, n° 18, pp. 63-69.

Silva Silva D. (2010), *Confirmado!!! José Antonio Abreu, el hombre de las orquestas, se declaró a favor del proceso revolucionario*. Disponible su: <<https://www.aporrea.org/contraloria/a102968.html>>.

Villalba M. (2010), *La política pública de las orquestas infanto-juveniles*, “Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Infância e Juventude”, n° 1, pp. 131-149.

### ***Altre risorse***

Sito di El Sistema, Fundación Musical Simón Bolívar. In Web Archive: <<https://web.archive.org/web/20130915223646/http://www.fesnojiv.gob.ve/en/el-sistema.html>>

Attuale indirizzo web della Fundación Musical Simón Bolívar e di El Sistema: <<https://fundamusical.org.ve/>> .

Arvelo A. (director), (2005), *Tocar y Luchar*. Film documentario, Venezuela.

Arvelo A. (director), (2010), *Dudamel: El sonido de los niños*. Film documentario, Venezuela.

# Dietro la maschera, suoni

di Gianni Nuti

L'arte è esperienza di relazione simbolica tra persone: in mezzo alle cromie e alle linee di un quadro, tra le venature di marmo di una scultura o tra le parole inanellate in un'opera poetica si trovano risonanze d'incontri affettuosi, gli umori di un abbraccio, la pena delle presenze perdute. In queste forme viventi – seppure artefatte – conoscenza e affettività, cognizione e vita emotiva si compenetrano senza dicotomie e scissioni: si manifestano come vapori densi, capaci d'avvolgere e d'abbandonare lasciando però una traccia scavata nella mente profonda, resistente al tempo e al suo potere di annullare ogni cosa.

L'arte denuda, scopre a noi stessi ciò che è essenziale e nel contempo permette di trovare uno spazio di scambio con l'altro nel quale configurare la propria cifra espressiva, cogliendo e trasformando quella del prossimo e intercettando, lungo lo scorrere dell'esperienza, linee di convergenza perfette, stati di unità provvisoriamente indissolubili. Non solo: l'arte è il luogo della relazione imprevedibile, il posto in cui gli accostamenti più arditi tra oggetti, forme e suoni divergenti trovano una possibilità di avvicinarsi facendo scaturire rivelazioni, nuove immagini del mondo e differenti modi per guardarlo e scoprirne inedite bellezze. Per questo l'arte dell'uomo di oggi – libero dalla rappresentazione dell'artefice eroico, solo di fronte alla materia resistente al suo potere alchemico – deve essere il prodotto d'imprevedibili incontri tra persone diverse, apparentemente inconciliabili. E si devono privilegiare quelle tante marginalità che portano ricchezza al fenomeno creativo perché connotate, intense, policrome: come l'arte povera ha ridato dignità estetica e scopo alle cose dimenticate, così la vita contemporanea deve riacquistare senso da tutto quanto è stato erroneamente considerato scarto inutile della specie umana e invece è scrigno di significati autentici per la stessa specie.

L'arte, ma in particolare la musica, ha forte incidenza nella vita emotiva e duttilità nel rispecchiare stili individuali e pratiche collettive, è fisica perché fatta di vibrazioni, fenomeni chiave di ogni spirito vitale, ma è inconsistente e soprattutto fuggevole. Proprio per questo è luogo elettivo nel quale trovare una sintesi tra maschera sociale e unicità della persona: se ciascuno di noi patisce una frattura permanente tra l'idea che abbiamo di noi stessi e quella percepita e talora stigmatizzata dagli altri – sebbene entrambe siano soggette a continue evoluzioni e figure – la ricerca di una sintesi provvisoria deve trovare strumenti di espressione

plurali, integrati, transdisciplinari e carnali. Ciò permette anche a coloro che accusano limiti nella comunicazione, disabilità o minorità culturali di trovare una breccia sensibile e di intercettare qualcuno che sappia ascoltare anche le voci più flebili o straniate. Tutto ciò a una condizione: che la pratica musicale non sia luogo di addestramento, nel quale perseguire obiettivi di performance, alimentare dinamiche sociali di tipo competitivo e selezionare i possessori di specifiche intelligenze e attitudini scartando gli altri, ma di liberazione. E come si sa, i processi di liberazione sono sociali e mai unicamente personali, anche quando si compete con se stessi e la propria psiche infestata da pensieri distruttivi e radicati malesseri esistenziali.

Per questo si devono favorire condizioni di apprendimento scevre da approcci verticistici e direttivi, ma piuttosto animativi, di coaching, ove si facilitano forme di scambio e di confronto nei quali la strutturazione delle attività è a traccia, non più precisa di un taccuino d'appunti; e l'interrogazione del momento presente sia il principale faro che permette un continuo adattamento delle proposizioni e dei movimenti al clima e alle occasioni che solo tempo presente serba per noi. L'entropia, il fluire indeterminato degli eventi non deve essere oggetto di censura, ma essere apprezzata come indispensabile propulsivo d'energia creatrice. Non solo, nel caos si generano condizioni di autoregolazione adattiva tra tutti gli organismi viventi coinvolti in una qualsiasi esperienza condivisa grazie alla quale nessuno resta escluso, a condizione che il clima creato dagli educatori sia aperto e vigile, acuto nell'osservare le espressioni minimali di ciascuno, accorto nel cogliere le occasioni di scambio, che vanno incentivate senza protagonismo, sparendo dietro all'azione che diventa generativa, reale protagonista dell'emozione collettiva, dell'apprendimento condiviso.

Tuttavia c'è bisogno di ordine: già Maria Montessori insisteva sul valore delle regole, non come dogmi imposti, bensì come itinerari indispensabili per raggiungere una meta desiderata, nei quali la fatica dell'osservanza sia mescolata con il piacere dell'ingaggio, della mobilitazione totale, del sentirsi invasi da un mare di esperienza pervasiva e totalizzante. Non solo, l'ordine è frutto di un contatto con del materiale grezzo da domare attraverso la sapienza delle mani: la natura stessa dell'oggetto suggerisce come architettare i propri movimenti, di come costruire sequenze e, soprattutto, come coordinarsi con l'altro nell'operare sullo stesso terreno di gioco. L'ordine è dunque il risultato – paziente e febbrile insieme – di un processo di sintonizzazione, di ricerca per azioni sincrone orientate verso un obiettivo comune complesso, fatto di identità in evoluzione che esplorano orizzonti di compatibilità grazie alla trasformazione subita in un favorevole ambiente di apprendimento.



Per apprendere non basta solo l'asimmetria tra docente e discente, c'è bisogno di uno spazio da condividere. La convivenza è di per sé luogo di conoscenze ancor più in contesti formali dove gioca un ruolo fondamentale la pratica sistematica del mutuo aiuto, purché incoraggiata attraverso strategie multiformi e articolate: la prima forma di apprendimento, ovvero l'imitazione, si sviluppa o per modelli "alti" – il maestro, il mastro artigiano – o per modelli prossimali, ravvicinati, e sono entrambi fondamentali per facilitare e accelerare i tempi del capire e del fare competente.

Se il manipolare è fondamentale per costruire regole, anche la materia prima ha un'importanza capitale perché è lei che ispira il procedere dei gesti, struttura i pensieri dell'artefice e per ciò devono possedere le caratteristiche di maggiore accessibilità e inclusività possibile. La musica è variegata come le culture e i paesaggi del mondo, ogni forma racconta storie diverse e serba segreti intriganti che solo chi è lontano ha l'ardire di cercare: la didattica musicale deve favorire l'esplorazione di repertori differenti, frutto di speculazioni concettose come di spontanee intuizioni naïf con la convinzione per la quale, come dice John Blacking, tutta la musica è popolare in quanto espressione di umanità e le differenze sono legate ai mutevoli livelli di complessità. Nella scelta dei repertori si deve privilegiare quella musica capace di favorire l'adozione di procedimenti induttivi, quelli che partono dall'esperienza e poi sintetizzano, contengono idiomi specifici in grado di suggerire implicitamente non solo tecniche strumentali, ma pensieri concreti, incarnati, pregni di esperienza multisensoriale. E la correlazione tra gesto, suono e segno ovvero il rapporto del musicista con la scrittura deve maturare gradualmente, essere alimentato dall'esigenza di condividere una pratica comune per la quale la memoria o la pura estemporaneità non sono sufficienti e quindi è necessario fermare o decodificare dei segni. Non esiste tuttavia solo la notazione tradizionale, estremamente astratta, complicata dal fatto che, rispetto alla scrittura verbale, è costituita da una griglia e da simboli mobili all'interno di essa e quindi esige una decodifica prospettica, rappresentando un ostacolo ancora maggiore rispetto alle parole per un bambino, per esempio, con dislessia: si possono utilizzare notazioni impulsive, adastematiche, ideografiche, sistemi di simboli semplici, sigle anche ricavati dalla grande messe di opere di ricerca pubblicate dalle prime e seconde avanguardie durante il Ventesimo Secolo.

Ma i repertori e le scritture più varie non bastano: dobbiamo restituire alla pratica dell'improvvisazione il ruolo fondamentale che ha ricoperto nella quasi totalità della musica occidentale fino alla seconda metà dell'Ottocento, ma ancor più ha rappresentato il cuore del far musica in ogni popolo della Terra fin dalle origini. Improvvisare equivale a dare forma nel

qui ed ora, facendo tesoro di memorie e stilemi assimilati, ma assaporando – in modo temerario e giocoso insieme – la bellezza dell’incognito, l’avventura dell’imprevisto, il fascino dell’errore. A proposito di questo punto, la pedagogia moderna asserisce unanimemente quanta importanza ricopra l’errore quando interpretato come imperdibile occasione di apprendimento. Ahimè, i principi sono lungi dall’essere penetrati, almeno nella scuola italiana, nella pratica didattica diffusa, dove regnano ancora i fantasmi del giudizio, della censura e dei correlati sensi di colpa. Invece, l’errore va vissuto anche nell’attività musicale come una visione diversa dell’esperienza, un’improvvisa deviazione di rotta che obbliga alla mobilitazione, all’adattamento rapido: ma proprio per questo, allarga l’orizzonte e apre lo sguardo al di là della navigazione di crociera, comoda e confortante. L’errore deve pertanto diventare una finestra che si spalanca su una parete vuota della classe facendo entrare aria nuova. E talvolta può trasformarsi in una proposta di lavoro diversa, da accogliere per trasformare l’inadeguatezza in opportunità, l’intempestività in scoperta.

Nella scuola si parla troppo, nella pratica musicale pure: sembra che il linguaggio verbale esondi, nonostante l’affinamento degli strumenti di comunicazione mediale. La ricetta tuttavia non consiste solo nel fare, perché la concettualizzazione permette il consolidamento dei saperi, rafforza la consapevolezza del proprio vivere e dà un senso alle azioni compiute. È necessario utilizzare gestualità, parole, musica pratica, dialoghi collettivi in alternanza, generosamente e soprattutto in un continuo caleidoscopio di mutazioni, di travestimenti: un maestro ora guitto, ora colto dicitore, ora metronomo, ora poeta, ora fabbro, ora architetto è un buon maestro se incarna questi ruoli con la propria originale personalità che rende tutte le maschere credibili. E la comunicazione deve osservare il medesimo approccio variabile, transcodificando un medesimo messaggio in codici differenti, intercettando stili cognitivi diversi con le strategie più appropriate, unico modo per risultare effettivamente inclusivi.

La musica è tempo, deve insegnare ai docenti l’arte della scansione, la tecnica delle sovrapposizione tra metro e ritmo, conferendo alle lezioni un andamento unificatore fluido e costante, ma articolando nel contempo eventi e azioni che creino stacchi e prolungamenti, tensioni e distensioni. E poi le lezioni siano flessibili, tengano conto non solo delle cronologie, ma anche dei tempi interiori di ciascuno e se talvolta qualcuno rischia di restare indietro, si rallenti coraggiosamente il ritmo di tutti: sarà un modo per cogliere i particolari di un paesaggio che, correndo, sfugge al nostro sguardo... Nella configurazione delle lezioni il dinamismo non è unicamente temporale, ma anche spaziale. Questo tanto rispetto alla differenziazione degli ambienti frequentati (bisogna suonare in ogni situazione, che ispira

modi diversi d'interpretare la musica e il rapporto con gli altri), quanto alla possibilità di abitare il medesimo spazio in modo diverso, incontrando i compagni secondo geometrie multidimensionali che permettano apprendimenti a coppie, rinforzi individuali, lavori cooperativi a compagini piccole o grandi.

Infine, deve essere assodata la restituzione al corpo di un ruolo primario come entità sapiente e pronta ad apprendere prima della cognizione o in stretta correlazione con essa. L'assunto è ormai suffragato dalle ricerche neuroscientifiche più recenti: la mente si plasma sulle esperienze mondane ed evolve per continue elaborazioni di stimoli sensoriali che già all'ingresso selezionano parti circoscritte di realtà, le trasformano premettendo la loro incarnazione a volte senza passare dalla coscienza, senza obbligare a una riflessione dedicata. E sono i corpi a dover tornare i luoghi elettivi dell'incontro tra esseri umani, per consolarsi reciprocamente di un comune destino effimero e incerto e per non smettere, tra le presenze ignote, di cercare un senso a tutto questo. Come dice Iris Murdoch, "L'anelito assoluto del corpo umano per un altro particolare corpo e la sua indifferenza ai sostituti è uno dei più grandi misteri della vita.": solo così la conoscenza diventa parte della persona e la cambia per sempre.

A questa sorta di decalogo risponde completamente il ripensamento italiano de *El Sistema*, il progetto nato nel 1975 per iniziativa di José Antonio Abreu (1939-2018) in Venezuela e che ha permesso a centinaia di migliaia di bambine e bambini e poi giovani poveri di potersi riscattare dalla condizione di degrado, miseria e in casi non sporadici devianza, nella quale versavano apparentemente senza vie d'uscita. Dopo anni di gestazione e tentativi sparsi di adattare questo approccio fondamentalmente basato sulla didattica *peer to peer*, tra le assai variegata esperienze disseminate sul territorio italiano una delle più rappresentative oggi in Italia di *El Sistema* è guidata da Andrea Gargiulo, docente di esercitazioni corali al Conservatorio di Bari, conosciuto grazie ai suoi progetti inclusivi sparsi per tutta la penisola e all'interesse che il mondo della ricerca, su scala internazionale, sta dedicando alla sua proposta educativa (Mammarella 1986).

Il progetto didattico sperimentale che il maestro ha adottato si fonda, oltre che sull'apprendimento impartito direttamente dai ragazzi tra di loro, sul concetto di didattica reticolare che riconosce la complessità dei fenomeni viventi, promuove interconnessioni tra elementi di conoscenza, tra persone riunite con le loro individualità per concorrere a determinare un evento comune, garantendo uno scaffolding reciproco. In questa didattica si

promuove l'apprendimento appoggiando il processo di volta in volta in modo elastico e dinamico su differenti punti di forza di ragazzi diversi: nessuno eccelle sempre, tutti eccellono a turno. La differenziazione didattica messa in atto continuamente permette a ciascuno di intercettare una modalità di avvicinamento alla pratica a lui più vicina, e nel contempo fa spiccare personalità diverse da un'attività a un'altra. L'errore, inoltre, proprio come precedentemente affermato, diventa occasione di apprendimento collettivo: se qualcuno sbaglia, il docente cambia il contesto intorno adatta l'intera partitura alla deviazione involontaria, in modo che l'errore stesso diventi norma e la circostanza insegni a tutti qualcosa dallo sforzo di cambiare collettivamente. Questo l'esempio che riporta Gargiulo in una nostra recente intervista:

«Mi trovavo, circa un anno fa, a Catania dove stavo tenendo un laboratorio strumentale dedicato a ragazzini provenienti dai quartieri più difficili della città – in particolare i quartieri Librino e Pendino – di estrazione umile, alcuni con differenti abilità, con ritardo cognitivo ecc.... eppure, dopo quasi un anno di lavoro, eravamo riusciti a ottenere risultati musicali ottimi. Stavamo quel giorno provando la Sinfonia dei Giocattoli (*Kindersinfonie*), suonavano tutti bene, ma qualcuno naturalmente in modo meno performante, vuoi perché aveva iniziato il percorso in ritardo oppure a causa di limiti personali significativi e dunque copriva il ruolo di terzo violino, posizione da comprimario, cui veniva per lo più richiesto di suonare corde a vuoto. In un passaggio in particolare, la sezione doveva suonare una sequenza ritmata di Mi, appunto a vuoto. Peccato che abbiano tutti deciso di suonare un La: pareva un segno di ammutinamento. Allora, serenamente, fermo l'orchestra. «C'è qualcosa di strano...» «Che succede, Maestro?» «Nulla di grave, ma non sentite che qualcosa non va? Proviamo a suonare primi e terzi violini insieme». Tutti ammettono l'anomalia e quindi... «Va bene Maestro, allora aggiustiamo». Ed io, invece di assecondarli e chiudere la questione dico: «No no, voi continuate a suonare come prima. Piuttosto, voi primi violini riuscite a suonare trasportando tutto una quarta sopra?» Bene, quindi proviamo la parte spostandoci in terza posizione, modificando la melodia e poi aggiungendo gli altri strumenti che naturalmente devono adottare lo stesso procedimento: insomma, se ne va un'ora e mezza di lavoro. I ragazzi, nonostante le grandi difficoltà cui sono andati incontro, riescono a suonare le prime quattro/cinque battute della sinfonia trasportate di una quarta in modo da ottenere un risultato sonoro consonante con la nota La dei terzi violini. Dico «Bravi ragazzi, visto che bello? Adesso dobbiamo farlo per tutto il resto del brano (120 battute): ci impiegheremo altri quindici giorni circa, ma che sarà mai!» Tra i ragazzi visibilmente spaventati, uno dei terzi

violini alza la mano e domanda: «Maestro, ma se noi suonassimo il Mi, andrebbe bene lo stesso?» «Certo, se volete suonare il Mi abbiamo risolto il problema... però, se a voi scoccia, possiamo trasportare noi...» «No, no, Maestro, nessun problema: suoniamo il Mi». Allora, un esterno che mi vede perdere un'ora e mezza su quattro battute può ragionevolmente darmi del matto: avrei potuto risolvere la questione chiedendo per favore di suonare il Mi anziché il La... Invece dal mio punto di vista ho realizzato tre risultati straordinari.

Il primo è che l'ultima ruota del carro, i terzi violini, si sono sentiti importanti perché hanno visto che ero disponibile ad azzerare il lavoro dell'orchestra investendo molto tempo per poter concedere loro di suonare la parte senza modifiche, seguendo uno di loro che faceva da guida e, sbagliando, si portava tutti appresso. Hanno preso coscienza del fatto che, se loro non si fossero impegnati, avrebbero compromesso la bellezza complessiva dell'esecuzione.

Il secondo è che abbiamo sperimentato un esercizio di trasporto che nessun bambino avrebbe portato a termine dopo un anno di lavoro. L'operazione ha sviluppato molto l'elasticità mentale dei piccoli musicisti che, dal quel giorno in poi, hanno iniziato a trasportare tutto ciò che erano chiamati a leggere, per gioco.

Il terzo è che tecnicamente hanno esplorato la tastiera in terza posizione, piuttosto scomoda per un bambino che suona da meno di un anno e, ciononostante, hanno ottenuto risultati musicali più che ragguardevoli. I maestri presenti, che durante la sessione mi guardavano attoniti, si sono resi conto di come spesso imponiamo dei confini ai ragazzi che sono artificiosi, per nulla corrispondenti al vero: di fatto, creiamo una didattica fondamentale basata sui nostri limiti piuttosto che sulle reali potenzialità dei bambini" (Nutti 2018: 15-16).

Nella maggior parte degli stage gestiti da Gargiulo, le ragazze e i ragazzi, tra i quali sono sempre presenti in numero consistente casi con bisogni educativi speciali di ogni tipo – comprese persone con autismo a basso funzionamento, disturbi specifici dell'apprendimento e varie forme di disagio sociale – all'inizio non sanno suonare neppure una nota con lo strumento che viene loro fornito all'istante. Nonostante questo, dopo un brevissimo gioco sensomotorio che serve per far scaturire due note da ciascuno strumento, grazie a brani appositamente elaborati dallo stesso direttore, il gruppo suona. Nell'apparente casualità, il processo di *accordage* avviene naturalmente e determina una certa consonanza, nella quale alligna ogni sorta di imperfezione, ma nel contempo pure la vita. Sono ripensate altresì due pietre angolari della didattica tradizionale: l'immodificabilità degli obiettivi e la valutazione il

più possibile oggettiva. Rispetto al primo aspetto, Gargiulo stesso parla della necessità talvolta di coltivare una certezza pertinente:

“Per la quale tu lanci un’attività senza sapere realmente cosa aspettarti alla fine: qualsiasi fenomeno tu abbia innescato, questo avrà una valenza pedagogica e prosociale: non misuri col centimetro quanto Pinco sia stato bravo, quanto Pallino ha imparato a tenere l’arco, tu hai lanciato l’attività e questo basti, dal momento che ognuno, nei modi e nei tempi che gli saranno più consoni, apprenderà ciò che desidera apprendere” (Nutti 2018: 20)..

Questa idea parte dalla convinzione secondo cui l’eccesso di istruzione congestioni la mente e renda, in termini di apprendimento, in modo diametralmente opposto rispetto alle aspettative. La sfida è creare le condizioni perché si animi una libera volontà di apprendimento, esercitata – quando le circostanze sono favorevoli – in modo più convinto, proprio dalle persone con disabilità.

La seconda rende fattivo lo spostamento dell’asse dalla valutazione degli esiti a quella dei processi, spesso ostentato come principio cardine ma disatteso nella realtà: si devono mappare i microcambiamenti di ciascuno e del gruppo nella partecipazione, nella cooperazione, nei progressi cognitivi, psicomotori, espressivi – verbali e non – correlandoli con gli esiti finali collettivi e con il livello di contributo offerto da ciascuno. Tuttavia, va tenuto conto del fatto che gli esiti più significativi per qualcuno possono essere immediati, per qualcun altro potrebbero arrivare, inaspettatamente, dopo molto tempo. In ogni caso, dovranno essere valorizzati pubblicamente con strumenti differenti, non necessariamente certificativi in senso tradizionale: basta un momento di rilevanza sonora durante un’esecuzione, l’affidamento di un compito di aiuto a un compagno, il proprio nome segnato su un programma di sala per rinforzare la propria fiducia in sé e nel gruppo di appartenenza.

Dobbiamo confessare che quando si iniziò a parlare dell’importazione del *metodo Abreu* in Italia fummo fervidi e insieme prudenti sostenitori. Il miracolo ottenuto in Venezuela appariva stupefacente e la ricetta semplicissima, come capita per le grandi scoperte, ma l’Italia era così diversa, le resistenze delle istituzioni, dei sindacati, della pubblica opinione così conservatrice ci inducevano a mantenere una certa distanza dalla causa. L’irruzione di Gargiulo in questo scenario ha cambiato i termini della questione radicalmente. Abbiamo capito che si poteva fare: è possibile una strada italiana alla pratica orchestrale inclusiva, resiliente, vitale. Questa strada, intrapresa senza dogmi, *copyright* e interessi commerciali, non è solo capace di intercettare situazioni di disagio e diffondere linfa nuova pervasiva e persistente in contesti sociali compromessi in modo quasi irreparabile, ma anche di

sperimentare approcci didattici vincenti, ecologici, dinamici, imprevedibili e per ciò pulsanti di creatività e di bene, in particolare per le persone con bisogni educativi speciali, ovvero con varie fragilità.

Tutti indistintamente, e ciascuno con i propri strumenti espressivi che possono essere scoperti solo attraverso reti di relazioni creative, devono poter costruire la propria mappa del mondo. C'è chi, come Harry Back che nei primi anni del Novecento ridisegna la Metropolitana di Londra, fino a quel momento fedele al tracciato delle linee secondo criteri geografici adottando una lettura sintetica, quella degli schemi geometrici, delle linee ortogonali, del disegno funzionale, utile a orientarsi fisicamente nel mondo. È che questo non basta all'uomo, sempre inquieto dentro alla gabbia dell'apparente: è indispensabile per ciò impegnarsi a costruire una mappa poetica, come quella che costruisce Mondrian in una serie di studi su un albero, laddove passa da una rappresentazione più conforme al visibile a una pista intricata di linee energetiche e voluminose interpolate da spatolate materiche che trasformano il cielo in una vetrata a bassorilievo e echeggiano i rami prolungandoli come fili di ragnatela. In queste trame poetiche le differenze rappresentano un fascinioso mistero da cui scaturiscono vitalità ed esitazioni, imprecisioni e verità ma è l'unico modo per intercettare le delizie del mondo, quelle che offrono minuscoli, intensi momenti di autentica felicità. Attraverso il modo di praticare la musica che abbiamo cercato di descrivere, le mappe poetiche si dipanano davanti agli occhi delle persone più diverse accendendo barlumi di pienezza e molti pensieri liberi: sono grandi esperienze di bellezza.



### **Riferimenti bibliografici**

Mammarella E. (1986), *I percorsi dell'Apprendimento*, in *Atti del Convegno "Scuole materne sperimentali a confronto"*, Sabatelli, Savona.

Nuti G. (2018), Una rete che cattura per salvare. Intervista ad Andrea Gargiulo, "Musica Domani" Vol. XLVIII, n. 179.



# Le arti performative per promuovere la comunità

di Salvatore Colazzo

## **Premessa**

L'interesse che negli ultimi anni si è sviluppato in merito a *El Sistema Abreu* è sicuramente importante poiché rilancia il problema di un'educazione musicale diffusa a carattere emancipativo. Tuttavia non è esente da alcuni rischi, quello di abilitare progettualità che, a causa del loro scarso spessore pedagogico, non riescono ad intercettare lo spirito profondo di una proposta come quella di Abreu, che ha carattere comunitario ed emancipativo, collocandosi sulla scia di certa pedagogia sudamericana, come quella di Paulo Freire.

*El Sistema Abreu* è una “buona prassi”, per poterla adottare bisogna contestualizzarla, ma per far questo bisogna modellizzarla, sì da comprenderne la struttura profonda e quindi situarla in un'altra cultura, allo scopo di ottenere effetti paragonabili.

Ciò che io auspico è che si riesca ad estrapolare la parte generativa del sistema affinché si abbiano dei dispositivi di apprendimento in grado di massimizzare le ricadute sociali derivanti da una pratica musicale collettiva pervasiva.

Il mio intervento cerca di definire alcuni principi fondamentali e di offrire alcune indicazioni metodologiche in grado di offrire spunti per quella indispensabile base teorica a cui riferire l'adozione di Abreu in Italia. Poiché lavora ad un alto grado di generalizzabilità, le riflessioni proposte valgono certamente per *El Sistema Abreu*, ma sono riferibili a qualsiasi azione di intervento educativo-sociale che usa le arti performative per stimolare sviluppo di comunità.

## **Arti performative e bisogno umano di senso**

Inspirarsi ad Abreu significa ragionare da una prospettiva pedagogica che si pone il problema di offrire delle opportunità di inclusione sociale a soggetti altrimenti destinati a essere marginalizzati. Ritenere quindi che lo sviluppo umano non possa misurarsi secondo meri parametri economici, riguardando esso, invece, dimensioni sociali ed etiche

irrinunciabili. Collocarsi in una logica che funzionalizza i progetti individuali, comunitari e sociali al perseguimento di una condizione di felicità.

Esistono due teorie a cui poter fare riferimento, quella della felicità autentica e quella del benessere.

a) La teoria di felicità autentica (*happiness*), volendo scomporre il concetto nei suoi tratti fondamentali, in modo da consentirne eventualmente la misurazione, sostiene che la felicità consista di emozioni positive, quali ad esempio il piacere, il comfort, l'estasi ecc.; di senso di pienezza, che deriva dal sentirsi un tutt'uno con le attività che si svolgono, arrivando a dimenticarsi di sé, come il bambino quando gioca; di significato, che deriva dal percepire le proprie azioni, il proprio essere come partecipi di un qualcosa di più grande, a cui individualmente si contribuisce (Legrenzi 1998).

b) La teoria del benessere (*wellbeing*) sostiene che il soggetto ricava dalle proprie azioni un senso di soddisfazione quando vive emozioni positive; ha un'esistenza impegnata a cercare ciò che lo fa star bene; persegue una socialità ricca di relazioni, si pone obiettivi avvertiti come significativi e immagina mete, anche ambiziose, capaci di motivare l'impegno. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Ciò che in ultima istanza conta è riuscire a conseguire la minimizzazione della sofferenza e, ove possibile, uno stato di compiutezza esistenziale.

Ognuno di noi è impegnato in un costante lavoro volto a performare il sé e a generare attraverso la ricorsività delle relazioni con gli altri la realtà in cui è immerso.

Alcune ricerche dimostrano come la sensazione di pienezza esistenziale possa essere conseguita anche in condizioni di miseria. I masai, che vivono in case di fango, letame e legno, non hanno né acqua corrente né elettricità, esprimono un grado molto elevato di adesione alla vita, ricavando da ciò più soddisfazione degli abitanti di paesi con reddito pro-capite ben più alto. (Diener & Biswas-Diener, 2005). Nel 2012 le Nazioni Unite, nello stilare il *Primo rapporto mondiale sulla felicità* (Hellwell, Layard R. & Sachs J., 2012), hanno decretato come il tradizionale indicatore di benessere, il *Prodotto interno lordo* (PIL), sia ormai diventato inadeguato a misurare lo sviluppo umano, emanando peraltro una risoluzione che impegna i paesi membri a studiare nuovi strumenti capaci di valutare l'incidenza della ricerca della felicità e del benessere nello sviluppo. Sono attivi, in numerose parti del mondo, i circoli di *Action for Happiness*, voluti dall'economista britannico Sir Richard Layard, autore

di un best seller volto a sensibilizzare le persone all'importanza dell'impegno per contribuire a creare più felicità nei contesti di vita (Layard 2005).

Ciò che conta è come un soggetto combina le opportunità a sua disposizione per ottenere un risultato da lui reputato soddisfacente per la propria realizzazione in quanto essere umano. Questo significa considerare come bisogno irrinunciabilmente umano il bisogno di senso e ritenere l'attività di *sensemaking* come un fattore fondamentale di coordinamento sociale.

Il bisogno di senso è ciò che ci caratterizza come esseri umani. Esso va inteso come aspirazione a vivere una situazione di benessere, appetito di completezza, desiderio di pienezza. Una vita felice non è una vita in cui il soggetto abbia egoisticamente soddisfatto ogni mancanza, ma è piuttosto capacità costante di fissare, in un contesto di socialità concretamente vissuta, per la propria esistenza una meta, e cioè capacità di reimmaginare per sé un nuovo bisogno. Il bisogno si nutre di critica e di immaginazione, essendo ricreazione costante di sé nella dinamica relazionalità con gli altri, impegnati come noi e con noi nella costruzione della realtà.

Secondo il linguaggio del premio nobile Sen, i funzionamenti del soggetto, cioè potremmo anche dire le performance realmente esibite, sono migliorabili lavorando sulle *capacità*, ossia, dentro la nostra prospettiva interpretativa, sulle competenze strategiche. intese come metafunzionamenti, ossia frame di significazione del contesto, di sé, dell'altro, della relazione di sé col contesto.

Noi, in quanto pedagogisti ed educatori, dovremmo impegnarci ad aiutare i soggetti a tentare di pervenire a forme più soddisfacenti di relazione col mondo, insegnando loro ad autoregolare i propri *metafunzionamenti*, le proprie capacità, mettendo pienamente a frutto, potremmo dire usando una metafora, i propri talenti. Significa, in altre parole, legittimare l'idea che la ricerca del benessere soggettivo, di una identità compiuta, se non della felicità, è ciò che rende una vita degna d'essere vissuta.

Volendo sottrarre questa ricerca all'egoismo di un individualismo senza prospettive, bisognerà declinarla in termini di universalità, quindi dentro, necessariamente, una prospettiva morale, che pone al singolo la necessità di temperare la propria aspirazione alla felicità con quella dei suoi simili, egualmente impegnati a dare senso alla propria esistenza, cercando di combinare opportunamente le proprie risorse, in singolari

funzionamenti. L'empatia, in questo quadro, diventa certamente una capacità fondamentale, da sviluppare con appositi programmi volti a promuovere la convivialità, il senso dell'alterità, l'amore per la differenza, unitamente al senso di comunità, capace di tenere assieme il vicino e il lontano, il particolare e l'universale, secondo l'idea di un'appartenenza a reti di prossimità e, nel contempo, all'uomo generico, all'umanità (Morin 2001). Per dirla in un parola, bisogna promuovere responsabilità, portando gli individui a riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni per gli altri uomini, per gli altri esseri viventi, per il pianeta nel suo complesso (Sen 1999).

Si tratta di capire a quali condizioni *El Sistema Abreu* garantisce la pratica estrinsecazione di questi principi. Per esemplificare, esso va visto dentro una certa idea di sviluppo sociale, va letto in termini di capacità e di funzionamenti, va verificato nella sua capacità di promuovere convivialità, senso dell'alterità, assunzione di responsabilità, ecc.

### **Dimensione strategica delle arti performative per l'educazione**

Da quanto detto è evidente che *El Sistema* ha spessore pedagogico se non solo si propone come una pratica musicale, ma anche come un dispositivo complesso per sviluppare competenze strategiche e favorire empatia.

Le competenze strategiche sono delle competenze che appartengono al dominio della metacognizione. Possiamo estrapolare tre dimensioni (il farlo ci aiuta a stabilire delle azioni efficaci):

a) dimensione dell'alterità/reciprocità. Riguarda la capacità di vedere nel *tu* un altro *io*, sia di comprendere che il *tu* è la concretizzazione della possibilità di un *io* differente da *me*, che io non conosco e col quale posso entrare in relazione, negoziando significati posso comprendere i suoi funzionamenti e intuire le sue capacità, posso cogliere il suo potenziale trasformativo nei miei confronti e il mio nei suoi, posso impegnarmi (sia implicitamente che esplicitamente) a costruire con lui spazi di senso.

b) dimensione della riflessività, ossia della capacità di attenzionare i propri funzionamenti emotivi e cognitivi, consentendo forme di governo del sé, per orientarlo verso progettualità ritenute capaci di realizzare una più efficace "presenza" del soggetto; a entrare in relazione con l'altro, gestendo opportunamente i significati, gli obiettivi e i metodi dello scambio, ivi compreso quello conflittuale. La riflessività che si esercita sull'azione, sia a

posteriori per valutarne l'appropriatezza ed eventualmente modificarla, sia 'in corso', dunque durante lo svolgimento dell'azione stessa, consente al soggetto di interagire attivamente nei contesti, sapendoli interpretare in modo personale e creativo. La riflessività è il pre-requisito fondamentale della competenza di partecipazione. Questa riguarda la possibilità del soggetto di riflettere sul proprio 'stare' nelle organizzazioni e nei gruppi sociali, nonché di agire la propria identità in ordine alle istanze poste dai contesti.

c) dimensione della progettualità. Riguarda la capacità del soggetto di leggere i contesti sociali in cui si iscrive la propria azione, per esprimere la propria capacità d'azione. Essa si configura come la competenza strategica per eccellenza.

L'empatia. Senza empatia non c'è benessere, non c'è felicità, poiché manca il calore che può provenire solo dalla relazione (non fallimentare) con i nostri simili.

Definiamo l'empatia come la capacità di comprendere gli stati mentali altrui attraverso un riferimento alla propria esperienza di interazione con l'altro, mantenendo quindi la distinzione *sé/altro*, sicché empatia non è contagio emotivo (Feshbach 1978; Decety & Jackson 2004; Decety & Moriguchy 2007), quantunque il contagio emotivo ne costituisce probabilmente il presupposto, come dimostrano gli studi di alcuni primatologi (Demuru & Palagi 2012). Per molti aspetti essa si sovrappone alla "teoria della mente", che è la capacità di inferire gli stati mentali altrui, a partire dai propri (Premack & Woodruff 1978; Battistelli 1997).

I costrutti di empatia e di teoria della mente presuppongono che il soggetto sia capace di distinguere sé dall'altro, abbia consapevolezza dell'alterità che gli altri rappresentano per lui, sicché vivono emozioni e sentimenti diversi dai suoi, abbia la disponibilità a compiere, nella relazione con l'altro, un costante lavoro interpretativo. Empatia e teoria della mente sono funzionali a fornire sistemi di prevedibilità e (controllo) del comportamento altrui e del proprio e si sviluppano sin dalla più tenera età (Wellman 1990).

Una terza dimensione strategica è costituita dall'impegno attivo a favore di una democrazia sostanziale fondata sulla partecipazione. Questo significa che un coro, un'orchestra debbono configurarsi come organizzazioni capaci di conferire identità comune ai propri aderenti e insieme configurarsi come possibilità di libertà e responsabilità.

### **Qualche indicazione metodologica**

È del tutto evidente che rispetto alle strategie delineate esistono metodi di intervento formativo più compatibili ed altri meno.

In linea generale va detto che la formazione, per come oggi si va proponendo, appare disponibile a sperimentare nuove metodologie centrate sull'apprendimento, di carattere “non direttivo” che tengono conto delle dimensioni relazionali sottese alle situazioni di apprendimento e del desiderio di espressione dei singoli, impegnati in processi di acquisizione delle conoscenze. Tende a superare la separazione tra luoghi formativi e luoghi sociali. Valorizza l'esperienza degli individui e dei gruppi, le loro capacità costruttive di conoscenza. La formazione in tal modo si pone la questione di come favorire l'attitudine alla riflessività e la disponibilità al cambiamento degli attori sociali (Mezirow 1973).

Da questa prospettiva, l'azione formativa deve mirare a fornire al soggetto degli strumenti che gli rendono possibile tenere assieme l'istanza di realizzare la propria soggettività con l'istanza di sentirsi parte di un mondo in cui vige la reciprocità nelle relazioni intersoggettive, consentendo la realizzazione del bisogno altrettanto cogente di esser parte di una comunità.

Fatta questa premessa, diremo che in testa alla lista dei metodi più consoni vi sono i cosiddetti metodi partecipativi. Si tratta di metodi volti ad assicurare la possibilità a singoli e gruppi di intervenire nei processi di progettazione partecipata o di decisione inclusiva, in modo che le istanze dal basso possano essere fatte valere nei contesti istituzionali e le decisioni inerenti le principali questioni della vita comunitaria siano condivise dai cittadini. (Pasqui 2007; Ripamonti 2011).

Si coglie l'affinità che essi hanno con la ricerca-azione. Com'è noto, vi sono diverse e a volte dissonanti definizioni di cosa sia ricerca-azione. Ciò che accomuna tuttavia le diverse interpretazioni è costituito da alcuni principi considerati irrinunciabili:

- autodeterminazione
- protagonismo
- collaborazione
- condivisione delle scelte
- riflessione

(Barbier 2007; Pourtois 1984).

Ciò significa che andare a costituire un coro o un'orchestra ispirandosi ad Abreu è istituire un processo di ricerca-azione.

Mettendo su un'orchestra o un coro, i membri debbono potersi percepire “più che nel corso della loro vita quotidiana, come produttori della propria storia e delle proprie storie, come dei soggetti capaci di trasformare la situazione in cui sono inseriti” (Tourain 1988: 158). L'operatore Abreu deve sapersi pensare come colui che crea le condizioni affinché i partecipanti al gruppo riescano a confrontarsi tra loro. Egli sviluppa *empowerment comunitario*, in quanto riesce ad attivare processi di:

- coinvolgimento;
- creazione della rete sociale;
- partecipazione.

Il coro o l'orchestra ispirati ad Abreu, nella visione che propongo, devono vedere la comunità come protagonista: gli attori sociali nel decidere a proposito del coro (leggi pure: orchestra), col coro, del coro diventano capaci di fare delle scelte, diventano soggetti progettuali.

Altre tradizioni culturali arrivano a conclusioni in qualche modo assimilabili, la pedagogia degli oppressi (Freire 1972), la socioanalisi (Lapassade 2009), il counseling comunitario (Blustein 2008).

### **Per concludere**

La pedagogia attivante (o capacitante), per come abbiamo qui tentato di disegnare, di cui la diffusione del metodo Abreu dovrebbe essere parte, è una pedagogia emancipatrice in quanto poco propensa a colludere con l'esistente, una pedagogia capace di slanci utopici, permanentemente in ascolto dei soggetti e dei loro bisogni.

La pedagogia che noi immaginiamo riflette essenzialmente sui processi culturali che modificano l'esistente, si mette a disposizione dei soggetti impegnati a disegnare forme di resistenza attiva rispetto agli effetti di detrazione di senso che le forze socio-economiche imperanti generano. In questo è un modulatore sociale che si preoccupa dell'ontologizzazione dei confini e perciò si impegna a rompere gli schemi.

Mira alla felicità e sorveglia le istituzioni affinché esse non cessino di pensarsi funzionali al raggiungimento del benessere del massimo numero dei suoi membri. Vuole

offrire a tutti delle opportunità, affinché nessuna vita si avverta come inutile, come semplicemente macinata dalla storia, tassello insignificante di un disegno oscuro, la cui comprensione le è preclusa.

### **Bibliografia**

- Barbier R. (2007), *La ricerca-azione*, Armando, Roma.
- Battistelli P. (1992), *La rappresentazione della soggettività*, Franco Angeli, Milano.
- Bernardi C. (2004), *Il teatro sociale. L'arte tra disagio e cura*, Carocci, Roma.
- Blustein D. L. (2008), *Le professioni del counseling negli Stati Uniti: stato attuale e aspirazioni future*, "Counseling", n. 1, pp. 3-16.
- Boal A. (1977), *Il teatro dell'oppresso*, Feltrinelli, Milano.
- Commissione Europea (2011), *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles.
- Decety J., Jackson P.L. (2004). *The functional architecture of human empathy*, "Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews", n. 3, pp. 71-100.
- Decety J., Moriguchi Y. (2007), *The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions*, "Biopsychosocial Medicine", n. 16, pp. 1-22.
- De Luzenberger G. (2004), *Breve guida all'uso della metodologia EASW*, Quaderni di facilitazione, Firenze.
- De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino.
- Demuru E., Palagi E. (2012), *In Bonobos Yawn Contagion Is Higher among Kin and Friends*, "PLoS ONE" n. 7 (11): e49613. doi:10.1371/journal.pone.0049613
- Diener E., Biswas-Diener R. (2008), *Happiness: Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*, Wiley-Blackwell.
- Donati P. P. (1993), *La cittadinanza societaria*, Laterza., Roma-Bari
- Feyerabend P. (2002), *Conquista dell'abbondanza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Feshbach N. D. (1978), *Studies of empathic behavior in children*, in B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47), Academic Press, New York.



- Freire P. (1972), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Guidi M., Salvatore S. (2006), *Trasformazioni di scenario e nuovi modelli di formazione*, in F. Bochicchio (a cura di), *Gli esperti della formazione. Profili interpretativi di una professione emergente*, Amaltea edizioni, Melpignano (Le)
- Hadley J. (2013), *Happiness. A New Perspective*, (e-book), Kindle Book.
- Hellwell J., Layard R., Sachs J. (ed.), (2012), *World Happiness Report*, Earth Institute. OECD, New York.
- Layard R. (2005), *Felicità. La nuova scienza del benessere comune*, Rizzoli, Milano.
- Legrenzi P. (1998), *La felicità*, Il Mulino, Bologna.
- Magni S.F. (2006). *Etica delle capacità. La filosofia pratica di Sen e Nussbaum*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G., a cura di, (2000), *Ergonomia. Lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G., a cura di, (2003), *Manuale di Psicologia Sociale*, Giunti, Firenze.
- Maslow A. (1954), *Motivation and Personality*, trad. it: (1973) *Motivazione e personalità*, Armando, Roma.
- Mezirow J. (1973), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum M.C., Sen A. (eds), (1993), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.
- Owen H. (1997), *Open Space Technology. A user's guide*, Berrett-Koehler Publisher, San Francisco.
- Pasqui G., (2007), *Progetto, governo, società. Ripensare le politiche territoriali*, Franco Angeli, Milano.
- Pontremoli A. (2005), *Teorie e tecniche del teatro educativo e sociale*, Utet, Torino.
- Premack D., Woodruff G. (1978), *Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind*, "Behavioral and Brain Sciences", n. 1 (4), pp. 515-526.

- Pourtois J.P. (1984), *La Ricerca Azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Rifkin J. (2000), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Mondadori, Milano.
- Ripamonti E. (2011), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*, Carocci, Roma.
- Rossi Ghiglione A. (2013), *Teatro sociale e di comunità. Drammaturgia e messa in scena con i gruppi*, Audino, Roma.
- Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Seligman M. E. P. (2010), *La costruzione della felicità*, Sperling & Kupfer, Milano.
- Seligman M. E. P. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Free Press, New York.
- Sen A. (2006), *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari.
- Tourain A., (1988), *Il ritorno dell'attore sociale*, Editori Riuniti, Roma.
- Turner V. (2014), *Antropologia dell'esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- Weick K.E. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Wellman H (1990), *The Child's Theory of Mind*, MIT Press, Cambridge.

