


Musica DOMANI

 SEMESTRALE DI CULTURA E PEDAGOGIA MUSICALE | ORGANO DELLA SOCIETÀ ITALIANA PER L'EDUCAZIONE MUSICALE | ANNO XLIX | GIUGNO 2019



QUALITÀ
DELL'
ESPERIENZA
ESTETICA
NELLA
SCUOLA

n. 180

Indice

EDITORIALE

Rito Ideale

Alessandra Anceschi, Luca Bertazzoni,
Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi,
Mariateresa Lietti ■ p. 3

Educazione estetica a scuola tra emozione e cognizione

Mariagrazia Portera ■ p. 7

Tra Bellezza, Ombra e Ricerca: la vocazione sistemica dell'educazione musicale

Antonia Chiara Scardicchio ■ p. 14

I "bronci" di Giuditta.

Una lettura mimetico-musicale dei personaggi di Caravaggio

Donatella Bartolini ■ p. 23

L'estetica dell'improvvisazione tra suono e silenzio

Mirio Cosottini ■ p. 36

RILETTURE

Sulla bellezza nell'educazione.

Uno sguardo strabico su

Bruno Munari e Alberto Manzi

Alessandra Falconi ■ p. 47

DIGRESSIONI

Un'avventura straordinaria.

Ricordando Rosalba Deriu

alla direzione di "Musica Domani"

a cura di Franca Mazzoli ■ p. 51

Insegnare con passione!

In ricordo di Rosalba Deriu

Giovanna Guardabasso ■ p. 58

ESTETICA DELL'ESPERIENZA
NELLA SCUOLA
QUALITÀ

Su www.musicadomani.it

DOCUMENT-AZIONI

Un filo rosso per appassionarsi a conoscere, fare, sentire

Alessandra Anceschi, Beatrice Veronesi

VIEWPOINTS

L'educazione estetico-musicale fra psicologia e neuroscienze

a cura di Lara Corbacchini

LIBRI

a cura di Mariateresa Lietti

(Carlo Delfrati su: *Musica Picta*

di A. Anceschi; la Redazione su: *L'infanzia
dell'estetica* di E. Dissanayake; *Musica e
educazione estetica* di AA. VV.)

NOTIZIE

a cura di Anna Maria Freschi

Musica Domani

Semestrale di pedagogia e cultura musicale Organo della SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411 del 23.12.1974 - ISSN 2421-7107 Anno XLIX, numero 180 (giugno 2019)

Direzione responsabile

Alessandra Anceschi

Redazione

Luca Bertazzoni, Lara Corbacchini, Anna Maria Freschi, Mariateresa Lietti

Impaginazione e grafica

Erica Spadaccini, La Nuova Tipolito snc - Felina (RE)

Segreteria di redazione

e-mail: redazione@musicadomani.it

La rivista è disponibile gratuitamente, in formato PDF, per i soci ordinari SIEM in regola con l'iscrizione. Ai soci SIEM è data la possibilità di acquistare copia cartacea (con interno in b/n) scrivendo a info@lanuovatipolito.it per un costo di € 6 + spese di spedizione entro il 27 luglio 2019. Oltre questa data le condizioni di vendita potrebbero modificarsi sulla base degli aggiornamenti dei costi di stampa.

Quote associative SIEM

Soci ordinari e biblioteche (annuali): € 35,00

Soci sostenitori (annuali): da € 70,00

Soci ordinari e biblioteche (triennali): € 100,00

Soci Junior: € 8,00

Modalità di iscrizione

Per associarsi alla SIEM è necessario seguire le procedure indicate su <https://siem-online.it/siem/>

In copertina

Intreccio di rami e cielo infinito, fotografia di Vilius, Federico e Samuel, allievi della classe 3F (a. s. 2016-17), Scuola Secondaria di Primo Grado "Carlo Alberto Dalla Chiesa" (Reggio Emilia).

Hanno collaborato al numero

Donatella Bartolini, docente di Pedagogia Musicale (Conservatorio di La Spezia)

Mirio Cosottini, musicista, filosofo, docente di Musica (Scuola Secondaria di Primo Grado, Pian di Scò, Arezzo)

Carlo Delfrati, pedagogista (Milano)

Alessandra Falconi, responsabile Centro Alberto Manzi/Centro Zaffiria, atelierista Metodo Bruno Munari (Bologna/Rimini)

Giovanna Guardabasso, docente di Pedagogia Musicale (Conservatorio di Rovigo)

Franca Mazzoli, pedagogista (Bologna)

Mariagrazia Portera, ricercatrice di Estetica (Università di Firenze)

Antonia Chiara Scardicchio, docente di Pedagogia Sperimentale (Università di Foggia)

Beatrice Veronesi, studentessa (Reggio Emilia)

Supervisione abstract in inglese

Alessandra Confetta, Marco Rapetti

Rito Ideale

L'editoriale, articolo di apertura di una pubblicazione periodica, è uno dei rituali della tradizione giornalistica ed è abitudine assunta anche da riviste che approfondiscono uno specifico ambito disciplinare, qual è “Musica Domani”¹.

Per questa rinnovata edizione vogliamo provare a rivisitare il ruolo dell'editoriale alla luce di una delle sue forme anagrammate: l'*Editoriale* si farà, di volta in volta, *Rito Ideale*. Affezionati a una delle funzioni antropologiche del rito (quella di rendere miti, prescrizioni, formule – nel nostro caso pensieri e pratiche – ripetibili e tangibili per i partecipanti), ne vogliamo reiterare il compito ideale, accogliendolo nella doppia accezione di sostantivo e aggettivo.

Affidiamo perciò a queste parole introduttive sia la descrizione di contenitori e contenuti del nuovo impianto, sia l'illustrazione degli intenti di fondo – idee e ideali – che hanno guidato all'individuazione della nuova (vecchia?) formula.

Convinti che le antinomie, secondo gli insegnamenti di Edgar Morin, costituiscano i diversi aspetti di un'unica realtà e che la loro contraddittorietà sia alimento a sostegno del rifiuto delle riduzioni e delle semplificazioni, nel dar rinnovata veste alla rivista abbiamo voluto accogliere senza dicotomie il vecchio e il nuovo². Dopo alcuni anni in cui il periodico ha seguito un destino comune a tanti altri, quello della sua smaterializzazione, ne abbiamo voluto ripristinare l'aspetto tangibile, offrendo ai lettori la possibilità di riconquistarne la tattilità (e “odorabilità”) cartacea.

In una *bustina di Minerva* del 1994, Umberto Eco affermava che vi sono due tipi di libri, quelli *da consultare* e quelli *da leggere*. Quelli da leggere «son fatti per essere presi in mano, anche a letto, anche in barca, anche là dove non ci sono spine elettriche, anche dove e quando qualsiasi batteria si è scaricata, possono essere sottolineati, sopportano orecchie

¹ Ricordiamo ai lettori che la rivista è presente nel RILM (Répertoire International de Littérature Musicale) ed è ospitata nell'elenco ANVUR delle riviste scientifiche dell'Area 11.

² EDGAR MORIN, *I miei filosofi*, Erickson, Trento 2012.

e segnalibri [...], stanno in tasca, si sciupano, assumono una fisionomia individuale a seconda dell'intensità e regolarità delle nostre letture [...], si leggono tenendo la testa come vogliamo noi, senza imporci la lettura fissa e tesa dello schermo di un computer, amichevolissimo in tutto salvo che per la cervicale»³. Nel ripensare perciò a un periodico di natura speculativa e di approfondimento tematico, poco in linea con la velocità, la reticolarità e dispersività della rete, abbiamo creduto che il miglior modo per suggerirne la lettura fosse, sempre per dirla con Eco, la forma «determinata dalla nostra anatomia».

Accanto alla vecchia modalità di fruizione abbiamo riproposto la nuova (benché da tempo la rivista la contempra), imprescindibile per la contemporaneità in cui viviamo: uno spazio all'interno della sterminata rete telematica per accogliere spunti e materiali di più agile e immediata consultazione (www.musicadomani.it).

Illustriamo in modo più puntuale l'articolazione dei due contenitori.

La rivista cartacea (fruibile anche nel consueto formato PDF) ospiterà una circoscritta rosa di contributi attorno a un tema prescelto. I contributi saranno corredati da una o più letture di testi (vecchi e nuovi) che hanno dibattuto il tema in modo significativo collocate sia sulla rivista cartacea, sia on-line.

Lo spazio WEB avrà invece il compito di affiancare ai testi argomentativi materiali di maggior concretezza esperienziale. Oltre ad accogliere eventuali integrazioni necessarie al completamento dei saggi editi sul cartaceo, lo spazio in rete cercherà di non disgiungere cartesianamente anima e corpo e di ricondurre le riflessioni a esperienze declinate nell'operatività e nelle dimensioni del sensibile. Sono state individuate sezioni caratterizzate da precise specificità:

- la sezione delle *Document-Azioni* intende raccogliere modalità di narrazione di esperienze didattiche o più variamente formative (ma anche performative) in relazione al nucleo tematico, ponendo al centro l'efficacia comunicativa e una diretta percezione/restituzione delle azioni condotte;
- la sezione denominata *Viewpoints*, sempre a partire dal focus di approfondimento, ambirebbe ad avvicinare il lettore a studi e ricerche internazionali attraverso sintesi redatte in forma schematica e comparativa;
- la sezione *Notizie* si occuperà di selezionare link, informazioni e altri materiali che appaiano di interesse anche oltre il nucleo monografico e che beneficeranno di un aggiornamento più frequente, indipendente dalle uscite semestrali del cartaceo;
- infine, il sito della rivista conterrà uno spazio dedicato ai *Libri*: usci-

³ UMBERTO ECO, *La bustina di Minerva*, Bompiani, Milano 2000. La rubrica è comparso per decenni sul settimanale "L'Espresso".

te editoriali di antica data o di più stretta attualità (queste ultime non necessariamente legate al tema) recensiti o commentati in agili schede.

Le caratteristiche di flessibilità e adattabilità dello spazio in rete consentiranno di inserire e accogliere eventuali ulteriori aperture che si rendessero opportune.

I temi che proveremo ad affrontare copriranno – come è consuetudine del periodico – l'ampio spettro delle esperienze con la musica nei contesti più diversi. La rivista intende rinnovare l'impegno a porsi quale strumento per l'aggiornamento di quanti operano nella formazione musicale e la doppia articolazione on-line/cartaceo ribadisce l'intenzione di instaurare dialoghi e interazioni tra la riflessione teorico-scientifica e la pratica sul campo.

L'attenzione che si vorrebbe maggiormente incentivare, orientando in modo più deciso alcune direzioni intraprese in passato dalla rivista, è quella di un'esperienza musicale aperta a diverse dimensioni espressive, nella consapevolezza che il valore formativo della Musica possa affermarsi con maggior vigore laddove si entri in relazione e collaborazione con l'ampio spettro delle esperienze artistiche. «Quando non vi sono almeno due termini, non ve n'è nessuno, perché uno non può definirsi e dunque esistere se non differenziandosi dall'altro»⁴. L'ottica interdisciplinare, più arditamente *interartistica*, è quella che vorremmo mettere in luce affinché si provi a dar voce, al di là degli stretti confini disciplinari, a una pedagogia che accolga l'estetico come tratto trasversale al fatto educativo nella sua interezza e che contribuisca a far crescere la consapevolezza nei docenti e nei formatori che la progettazione (un'*arte applicata*) va vista nell'ottica di «qualcosa che ha a che fare con un artigianato creativo» in cui i differenti linguaggi collaborano «per costruire rappresentazioni del mondo e delle identità collettive»⁵. Proveremo in questo ad accogliere il suggerimento di Jean Dubuffet e «sperimentare un'etica bifida, una digitazione del pensiero, una pluralità di centri, una musica suonata su diversi pentagrammi»⁶.

Ci è parso pertanto indicativo di questa direzione il tema di approfondimento scelto per l'apertura dell'edizione rinnovata: *Qualità dell'esperienza estetica nella scuola*.

In questo numero si vedrà affiancato il pensiero di una studiosa delle teorie dell'oggetto estetico e delle sue relazioni con le scienze della vita (Mariagrazia Portera), a quello di una pedagogista (Antonia Chiara Scardicchio) che si relaziona alla ricerca e alla formazione (o, per meglio dire, all'estetica della ricerca e della formazione) attraverso un'altra fertile

⁴ JEAN DUBUFFET, *Asfissiante cultura*, Abscondita, Milano 2006, p. 81.

⁵ MARCO DALLARI – STEFANO MORIGGI, *Educare bellezza e verità*, Erickson, Trento 2016, pp. 133 e 131.

⁶ JEAN DUBUFFET cit., p. 53.

antinomia, quella che accosta *Logica e Fantastica*. Studiosi-didatti-musicisti come Donatella Bartolini e Mirio Cosottini ci accompagneranno nella riflessione di esperienze condotte a scuola che pongono al centro l'ibridazione dei linguaggi e l'osservazione dei "comportamenti estetici" che si attivano.

Quale possibile *fil rouge* sottostante alle diverse direzioni, nel numero abbiamo accolto una rilettura "strabica" del pensiero di Bruno Munari e di Alberto Manzi che sottolinea le importanti ricadute delle loro intuizioni in ambito educativo (a cura di Alessandra Falconi).

Nella sezione in rete delle *Document-Azioni*, un analogo *fil rouge* (non solo metaforico, ma concretamente realizzato) viene raccontato da una giovane allieva che, nel "mettere in scena" il suo esame di terza media, pone in essere in modo esemplare (quanto esteticamente coinvolgente) quell'ideale di interdisciplinarietà a cui la scuola anela.

Partiamo dunque con il desiderio di coniugare la ponderatezza e il rigore della riflessione con la ricerca di vie di realizzazione di una qualità poetica del fare scuola.

Nell'afferrare il testimone che ci consegna Gianni Nuti – alla guida del periodico nel corso dell'ultimo quinquennio – vogliamo in conclusione testimoniare la contentezza per la ricostituzione di un gruppo di redazione che, proprio grazie alla passata esperienza in seno a questa rivista, ha assaporato le modalità di un lavoro pariteticamente condiviso dove *prosaicità* (intesa quale discussione e confronto costruttivo, collaborazione e organizzazione razionale) e *poetica* (intesa quale curioso stupore e meraviglia, anche del quotidiano) sono sempre state le facce di una medesima medaglia. Il gruppo si completa con l'ingresso di Luca Bertazzoni che affianca al ruolo in redazione quello, assai più impegnativo, di presidente della nostra associazione.

Dedichiamo questo primo numero in veste rinnovata alla memoria di Rosalba Deriu. Il suo contributo alla direzione della rivista dal 1998 al 2005 è stato decisivo per conferire a "Musica Domani" un ruolo di primo piano nel panorama dell'editoria del settore. Un esempio per tutti da emulare.

Alessandra Anceschi
Luca Bertazzoni
Lara Corbacchini
Anna Maria Freschi
Mariateresa Lietti

Educazione estetica a scuola tra emozione e cognizione

Mariagrazia Portera ■

L'autrice ripercorre l'evoluzione del concetto di estetica dalla metà del diciottesimo secolo – quando si afferma come disciplina – fino alle odierne teorie che considerano centrale l'educazione estetica per la crescita di un individuo capace di stare nel mondo rapportandosi con gli altri e col diverso.

Parole chiave: educazione estetica – atteggiamenti protoestetici – emozione – cognizione

The author traces the evolution of the concept of aesthetics from the middle of the eighteenth century – when it is affirmed as a discipline – up to today's theories that consider aesthetic education as central to the growth of an individual who is capable of living in the world by relating to other people and to the Different.

Keywords: aesthetic education – proto-aesthetic attitudes – emotion – cognition

«L'estetico non si intrufola nell'esperienza dall'esterno, a causa di un lusso ozioso o in virtù di un'idealità trascendentale, ma [...] è lo sviluppo chiarificato e intensificato di tratti che appartengono a ogni esperienza normalmente compiuta. Considero questo fatto la sola base sicura su cui poter costruire una teoria estetica»¹: così, con nettezza, scriveva John Dewey nel 1934 nel suo fondamentale *Arte come esperienza*. Gli fa eco, mezzo secolo più tardi e portando a conseguenza intuizioni e riferimenti alla teoria dell'evoluzione già operanti nel testo deweyano, la studiosa di evoluzione delle arti Ellen Dissanayake: «L'estetico non è qualcosa che si aggiunge alla nostra natura – qualcosa di appreso o di acquisito, come ad esempio imparare a parlare una seconda lingua o imparare a cavalcare: l'estetico, piuttosto, è il modo stesso in cui siamo»², *homines aesthetici*. Pur muovendo da orizzonti teorici non sovrapponibili e facendo uso di strategie argomentative tra loro eterogenee, sia Dewey, in *Arte come esperienza*, sia Dissanayake, in tanti dei suoi contributi specialistici sul tema, puntano l'accento sulla imprescindibilità dell'estetico per la piena fioritura umana tanto a livello individuale quanto a livello sociale e di gruppo. In questo senso, all'educazione estetica è riconosciuto, da entrambi gli autori, un ruolo essenziale nelle strategie educative e formative rivolte a bambini e adulti.

Noto è l'impegno profuso da Dewey, in collaborazione con Albert C. Barnes della Fondazione Barnes cui è dedicato *Arte come esperienza*, per l'organizzazione di percorsi didattici di educazione estetica pensati, in particolare, per le classi più disagiate delle periferie di Philadelphia.

¹ DEWEY 2007, p. 70.

² DISSANAYAKE 1995, p. XIX.

Convinto che il bisogno dell'occhio – cioè il bisogno, proprio di ciascun essere umano, di godere di esperienze estetiche – non fosse meno pressante del bisogno della fame e che, inoltre, l'occhio umano fosse “poroso” tanto nel bambino quanto nell'adulto, pronto a confondersi e a perdere di vista ciò che lo appaga autenticamente se esposto a condizioni di vita opprimenti e inaridite (durissima è la critica deweyana alle condizioni d'esistenza delle popolazioni operaie nell'America della prima metà del Novecento)³, Dewey si impegna in una vasta opera teorica e pratica di *educazione estetica* per l'adulto. Supportate dalla sua teoria estetica, le opere collezionate nel corso di decenni presso la Fondazione Barnes, tutt'oggi assai attiva nei percorsi di didattica delle arti, diventavano occasione di un'educazione dell'umano all'umano. Un'educazione tesa alla rimodulazione di sguardo, emozioni e intelligenza nel fruitore, così da consentire quella «vitalità intensificata», quel «commercio attivo e vigile con il mondo» che «al suo culmine comporta una completa compenetrazione tra sé e il mondo» in cui Dewey riconosceva l'esperienza estetica in senso proprio⁴.

Su una linea analoga a quella di Dewey si muove l'impegno critico di Dissanayake

³ «Poiché l'organismo per sua natura ha fame di appagamento nel materiale dell'esperienza, e poiché gli ambienti prodotti dall'uomo, sotto l'influenza dell'industria moderna, sono meno soddisfacenti e più repellenti che in qualsiasi epoca precedente, è fin troppo evidente che c'è ancora un problema da risolvere. La fame che ha l'organismo di trovare appagamento attraverso l'occhio è a mala pena inferiore al suo pressante bisogno di cibo. In effetti molti contadini hanno prestato cura maggiore alla coltivazione di un'aiuola fiorita che non alla produzione di ortaggi da mangiare. In tal caso devono essere attive forze che agiscono sui mezzi meccanici di produzione che sono esterne al funzionamento delle stesse macchine.», DEWEY 2007, pp. 324-325.

⁴ DEWEY cit., p. 45.

in vari articoli e saggi recenti contro il privilegio pressoché esclusivo assegnato nella scuola americana, a partire dagli ultimi dieci o vent'anni, alle discipline STEM, Scienza Tecnologia Ingegneria Matematica, a scapito dell'educazione alle arti e all'estetico. La scuola odierna, secondo la studiosa, ha relegato le arti e l'estetico a un ruolo meramente collaterale e accessorio. Ma se l'estetico è, come non si stanca di rilevare la studiosa, «il modo stesso in cui noi siamo», ciò significa che la scuola odierna perde spesso di vista proprio ciò che appartiene al cuore della natura umana. Beninteso, con tali annotazioni critiche relative alla condizione dell'istruzione scolastica contemporanea l'intento di Dissanayake non è affatto quello di riproporre vetuste diatribe circa la supposta superiorità delle *humanities* e delle arti sulle scienze naturali e dure, o viceversa. L'intuizione di fondo della studiosa, in sintonia con Dewey, riguarda piuttosto la potenza straordinaria dell'esperienza estetica di armonizzare tra loro gli strati emotivi e cognitivi dell'esperire umano, in una sinergia di creatività e regola di cui, appunto, anche lo studio delle discipline STEM – come qualsiasi altra attività formativa umana – può avvantaggiarsi. È per questa ragione che in ogni curriculum formativo, specialmente nell'infanzia e prima adolescenza, l'educazione estetica può e deve affiancare l'impegno in tutte le altre specializzazioni disciplinari⁵.

Emozione e cognizione

Sin dalla prima fondazione dell'estetica come disciplina filosofica autonoma, a metà del secolo diciottesimo con Alexander Gottlieb Baumgarten, e, ancor di

più, sin dal primo conio dell'espressione “educazione estetica” (*aesthetische Erziehung*) con Friedrich Schiller nelle sue *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, l'esperienza estetica si configura come integrazione armonica degli impulsi alla sensibilità e all'emozione, da un lato, e degli impulsi al ragionamento e all'astrazione, dall'altro. Il dominio unilaterale degli uni sugli altri, indifferentemente, snatura l'uomo, facendone un “selvaggio” – se a dominare è l'impulso alla sensibilità, alla materialità, allo sfogo incontrollato di passioni ed emozioni – oppure un “barbaro” – se a dominare è l'impulso all'astrazione, che mette a tacere, sotto al peso del ragionamento, ogni istanza che proviene dalla sensibilità.

Anticipando argomenti che saranno sviluppati nel corso del '900 da filosofi e teorici della società, Schiller rileva come l'organizzazione stessa della vita sociale e politica all'interno degli Stati moderni e i meccanismi di produzione che regolano il lavoro spingano inesorabilmente alla scissione e contrapposizione dei due impulsi fondamentali. Tanto più importante diviene dunque, nelle condizioni moderne d'esistenza, schiudere uno spazio possibile per la composizione dei due impulsi, pena lo svilimento dell'umano e, infine, la sua totale perdita. Tale spazio di composizione armonica è, appunto, approntato dalle arti e dall'estetico che nell'impulso al gioco compongono dinamicamente i due vettori opposti di sensibilità e ragione⁶.

Che la sinergia di emozione e cognizione, il loro “libero gioco”, per utilizzare i termini kantiani, sia il tratto caratteristico dell'esteticità dell'esperienza è dato che risalta con perspicuità, oltre che in Schiller, anche a una disamina pur a

⁵ Si veda DISSANAYAKE 2000 l'intero cap. 6 intitolato *Taking the Arts Seriously*.

⁶ In SCHILLER 1959.

grandissime linee dell'intera tradizione estetico-filosofica occidentale. Forse non altrettanto noto, e dunque potenzialmente d'interesse in questa sede, è come ulteriori corroborazioni alla fondamentale intuizione filosofica dell'estetico quale diade dinamica di emozione e cognizione siano venute recentemente anche dal versante di numerosi studi empirici e sperimentali in scienze cognitive, in psicologia dello sviluppo, in bio-psicologia, in teoria dell'evoluzione umana. È stato in particolare Fabrizio Desideri, nell'arco degli ultimi vent'anni, a indagare nel dettaglio e con respiro interdisciplinare alcune felici convergenze tra il pensiero filosofico dell'estetica, con particolare riferimento a figure classiche come Platone, Aristotele, Kant, e le punte più avanzate e perciò meno riduzioniste del pensiero scientifico⁷.

Interazioni precoci

Quando, per mezzo di percorsi di educazione estetica, l'insegnante lavora per promuovere l'integrazione felice di risorse emozionali e risorse cognitive nel bambino, nella forma di una vera e propria equilibrata estetica, il suo impegno è diretto a portare a compimento disposizioni all'armonizzazione già attive *in nuce* nelle primissime fasi di vita dell'infante; disposizioni che nel corso dell'infanzia hanno tuttavia bisogno di un adeguato supporto da parte dell'educatore per consolidarsi e affermarsi nella forma di un *habitus* duraturo. Desideri ha dedicato a questo punto – il passaggio da atteggiamenti protoestetici all'estetico compiutamente dispiegato – pagine importanti nei suoi studi, anche sulla scor-

ta dei lavori di Ellen Dissanayake sulle cosiddette *early interactions* tra madre e bambino e, soprattutto, delle ricerche di Michael Tomasello sulle scene di attenzione congiunta tra adulto e infante (che Tomasello analizza con riferimento pressoché esclusivo alle dinamiche di acquisizione della facoltà di linguaggio e di cui Desideri invece mette in luce tutta la centralità anzitutto per la problematica estetica)⁸.

Come dimostrano numerose ricerche in psicologia dello sviluppo e in neuroscienze evolutive, i bambini molto piccoli, sin dalle primissime settimane di vita, sono assai più di mere *tabulae rasae*: essi riescono a scambiare sguardi, espressioni di piacere e dispiacere con l'adulto, a richiamare la sua attenzione, ad agire come partner all'interno di quelle proto-conversazioni (dette *baby talk* o *motherese* o *infant-directed speech*) che Ellen Dissanayake definisce “performances multimodali”. I segnali scambiati nel *baby talk* tra adulto e infante, infatti, appartengono a più media diversi: segnali visivi, gestuali, sonori (sorrisi, carezze, mimiche facciali, vocalizzazioni), tutti peculiarmente elaborati, formalizzati, ripetuti, modulati al fine di rafforzare il mutuo legame affettivo. Dissanayake si riferisce a questo “elaborare”, messo in atto spontaneamente da madre e bambino, nei termini di un *making special*, cioè un rendere speciali o straordinari gesti ed espressioni che appartengono alla quotidianità ordinaria della comunicazione interindividuale, appunto ripetendoli, esagerandoli, formalizzandoli ecc. Nell'interpretazione della studiosa, il *baby talk* in quanto *making special behaviour* è culla dell'estetico e delle arti in senso proprio: quando infatti

⁷ Si vedano anzitutto i recenti DESIDERI 2011; 2018.

⁸ Cfr. DESIDERI 2011, p. 49 e sg.

gli artisti, in maniera intenzionale e consapevole e non più spontaneamente e inconsapevolmente come nel *baby talk*, producono le loro opere (danza, canto, musica, performance teatrale ecc.), ricorrono per sollecitare e modulare le emozioni del fruitore allo stesso bacino di meccanismi “speciali” utilizzati da madre e figlio per rafforzare il *bond emozionale*.

Un punto, tuttavia, va adeguatamente messo in luce: l’interpretazione in termini puramente emozionali (cioè di mero sfogo emotivo) del *baby talk* mancherebbe il bersaglio. Il bambino pur piccolissimo, infatti, nell’interagire con l’adulto fa già qualcosa in più che dar sfogo alle proprie emozioni: ne organizza spontaneamente l’espressione secondo “turni” o sequenze, sperimenta il piacere della ripetizione, iscrive le espressioni emozionali all’interno di pattern di interazione che configurano una vera e propria “proto-grammatica” della relazione, negoziata con l’adulto e che il bambino apprende e internalizza progressivamente⁹. La co-presenza di emozionalità e regole (o proto-regole) che ne governano l’espressione è fondamentale: l’emozione, già nel *baby talk* culla dell’estetico, è integrata pur seminalmente a componenti logico-organizzative.

Nell’arco di qualche mese, quando il bambino acquista sufficiente competenza cognitiva e motoria, il *baby talk* si specializza sempre più in quelle che Michael Tomasello ha chiamato «scene di atten-

zione condivisa»¹⁰. Dalla relazione diadica tra infante e adulto, che si scambiano gesti, sorrisi, espressioni emozionali e attestazioni di cura e dedizione reciproca, si passa a una relazione triadica di infante-bambino-oggetto. Attratto dalle proprietà aspettuative di certi oggetti intorno a sé (dal loro colore, dalla loro forma, dalla morbidezza o levigatezza dei materiali che li costituiscono ecc.), il bambino è ora in grado *a un tempo* di interagire attivamente con l’oggetto e di seguire lo sguardo e l’attenzione del proprio partner (l’adulto), invitandolo a toccare anch’egli, a manipolare, a esaminare l’oggetto in questione, condividendo dunque il suo entusiasmo e (presumibilmente) il suo piacere. Ci troviamo qui alle prese con uno scambio, da individuo a individuo, di emozioni, curiosità esplorativa e piacere che germinano dal polo attenzionale dell’oggetto. Come scrive Desideri: «in queste scene d’interazione tra il bambino e un adulto (solitamente la madre o chi ne ha cura), l’esperienza di un’intenzionalità condivisa, che agisce cooperativamente già sul piano del comune far attenzione, presuppone uno sfondo di complicità emotiva. Emozione e cognizione si congiungono e si fondono, in una sorta di anticipazione della felicità cooperativa, in rapporto alla terzietà dell’oggetto che costituisce il polo attenzionale condiviso»¹¹. Detto altrimenti, nel contesto delle scene di attenzione congiunta il bambino fa ulteriormente esperienza (in maniera ancor più marcata di quanto accade nel *baby talk*, poiché “chiarificata” dal polo dell’oggetto) di quella dinamica percettiva integrata sul doppio canale co-

⁹ Già a pochissime settimane d’età i bambini dimostrano una sensibilità straordinaria per il ritmo, riconoscono la ripetizione di pattern e sequenze e riescono a stabilire spontaneamente veri e propri “turni di discorso” (ovviamente senza uso di linguaggio vero e proprio), nell’interazione con la madre o con chi ha cura di loro. Colwyn Trevarthen, in particolare, ha dedicato studi ormai classici sul *turn-taking* nei bambini piccoli: ne rende conto DISSANAYAKE in 2015, p. 90 e sg.

¹⁰ Per una sintesi dettagliata delle posizioni di Tomasello a cavallo tra psicologia dell’età evolutiva, psicologia comparata ed evoluzione culturale, si veda il recente TOMASELLO 2019.

¹¹ DESIDERI 2018, p. 59 e sg.

gnitivo-emotivo in cui l'esperienza estetica "adulta" avrà il suo nucleo fondante. Si tratta di forme di esperienza germinali «dove [...] l'impatto percettivo attenzionalmente condiviso con oggetti-attrattori, ovvero con alcune loro proprietà elementari ma significative esteticamente, lascia tracce mnestiche che predispongono a futuri riconoscimenti di oggetti esteticamente salienti e rafforzano l'esigenza di reiterare quelle esperienze»¹². La mente estetica è plastica, duttile. Dal primo sorriso della madre al bambino alla triade giocosa infante-adulto-oggetto fino alla competenza estetica "in senso proprio", ogni esperienza piacevole emotivamente densa e cognitivamente indeterminata di proprietà aspettuali del mondo, compiuta dall'individuo, lascia il suo segno, al modo di tracce di calpestii in ogni direzione che, col passare del tempo, si fanno sempre più intricate. Alcune tra queste tracce, legate, come loro controparte, a caratteri generalissimi degli oggetti d'esperienza (l'unità nella varietà, l'armonia, l'integrità, la proporzione ecc.) risultano più marcate, più dense e più piacevoli ad attivarsi di altre: sono gli schemi estetici, dispositivi flessibili di apprensione e selezione che accompagnano, modificandosi, l'individuo per la sua vita intera e affondano saldamente le proprie radici nel tempo fecondo dell'infanzia¹³.

Educare all'estetico

Potremmo sostenere, a questo punto, che la mente estetica è mente che "si abitua": il bambino, crescendo, abitua sé stesso all'estetico, cioè a quella dinamica percettiva di *interplay* emotivo-cognitivo che si coagula progressivamente in sche-

mi la cui attivazione ripetuta genera piacere, e "abituata" l'estetico come capacità, cioè ne fa – appunto – un *habitus*.

Si sono moltiplicate, negli ultimi due decenni, le ricerche di tipo sperimentale volte a individuare i substrati neuro-cognitivi dell'esperienza estetica ("neuro-estetica" o "estetica sperimentale"): gli studi più illuminati, e meno riduzionisti, sono tutti sostanzialmente d'accordo nell'indicare la caratteristica peculiare della mente a funzionamento estetico in una integrazione vantaggiosa tra circuiti neuronali legati alle funzioni cognitive superiori e strati più antichi dell'organizzazione cerebrale tipici della mente emozionale. Cioè, appunto, tra cognizione ed emozione¹⁴.

L'aspetto che vorrei sottolineare, in questa sede, è che questo funzionare integrato di cognizione ed emozione, in una dinamica percettiva che ingrana vantaggiosamente la mente a oggetti del mondo (alle loro proprietà aspettuali), non è l'espressione di un "gene per l'estetico" o di un modulo innato di cui disponiamo già alla nascita, cioè non è alcunché di dato sin dall'inizio: va piuttosto appreso, praticato, esercitato, appunto "abituato". Neppure, però, con ciò si intende suggerire che esso sia prodotto meramente culturale (cioè non biologico): l'estetico, come capacità "di sviluppo", fa saltare le dicotomie tra natura e cultura, innato e acquisito, universalità biologica e relativismo culturale. Nelle dinamiche complesse dell'ontogenesi, tanto le risorse biologiche (come disposizioni) quanto quelle culturali si combinano con pari dignità per far emergere un *novum*.

Ora, il fatto che l'estetico vada "abituato", esercitato, praticato significa an-

¹² DESIDERI cit., p. 63.

¹³ DESIDERI cit., l'intero capitolo terzo dedicato agli *Schemi estetici*.

¹⁴ Si veda, ad esempio, BROWN ET AL. 2011.

che che nessuno diventa *homo aestheticus* da solo: come la madre per il bambino nel *baby talk*, come gli oggetti e il partner adulto nelle scene d'attenzione congiunta ecc., così, nel corso dello sviluppo, la capacità estetica di ciascuno ha bisogno di una “nicchia” di cose e persone dai cui plurimi intrecci poter emergere. È allora importante, allorché la relazione quasi esclusiva tra il bambino e l'adulto che ne ha cura lascia il posto alla molteplicità di relazioni con i pari e con adulti “istituzionali” quali insegnanti e educatori, che venga garantita al bambino anche e soprattutto a scuola ulteriore possibilità di consolidare, nell'esperienza, quegli schemi estetici ad altissima flessibilità che già hanno cominciato a coagularsi a partire dalle scene di attenzione congiunta. La scuola serve all'estetico. Il compito di un'educazione estetica efficace è, peculiarmente, favorire da un lato la capacità di abituarsi a regole flessibili (e piacevoli a essere apprese e ripetute) e, dall'altro, alimentare la curiosità esplorativa del bambino e la passione per la sorpresa, perché l'*habitus* estetico, in via di stabilizzazione, non si sclerotizzi in abitudine, cioè mera ripetizione meccanica.

A partire da qui, però, si capisce anche perché, se la scuola serve allo sviluppo della dimensione estetica dell'esperienza umana, d'altra parte tale dimensione serve – e moltissimo – a scuola. Se percepire il mondo esteticamente è disporsi nell'equilibrio dinamico tra riconoscimento del simile (mediante l'applicazione di schemi sedimentati) e passione per la sorpresa del nuovo, che forza e rimodula ogni volta quegli stessi schemi, l'estetico è anche piacere del confronto con il diverso (perché nuovo e “sorprendente”) e riconoscimento in ogni diverso del proprio (perché appreso piacevolmente secondo

le medesime flessibili somiglianze schematiche): sia questo “diverso” un'altra tradizione culturale, un'altra lingua, un altro orizzonte di pensiero, un altro uomo. In questo senso, pratiche artistiche come la musica o la danza, ad esempio, possono valere da piattaforme espressive che, nel cuore stesso delle specificità culturali proprie a ciascuno, consentono il dialogo efficace con mondi e contesti di cultura altri dal proprio – non annullando le differenze ma, appunto, intessendo trame dialogiche a partire da e oltre esse.

Bibliografia

- STEVEN BROWN ET AL., *Naturalizing Aesthetics: Brain Areas For Aesthetic Appraisal Across Sensory Modalities*, “Neuroimage”, 58, 2011, pp. 250-258.
- FABRIZIO DESIDERI, *La percezione riflessa. Estetica e filosofia della mente*, Cortina, Milano 2011.
- , *Origine dell'estetico. Dalle emozioni al giudizio*, Carocci, Roma 2018.
- JOHN DEWEY, *Arte come esperienza* (1934), tr. it. a cura di Giovanni Matteucci, Aesthetica, Palermo 2007.
- ELLEN DISSANAYAKE, *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why*, University of Washington Press, Seattle-London 1995.
- , *L'infanzia dell'estetica. L'origine evolutiva delle pratiche artistiche*, a cura di Fabrizio Desideri e Mariagrazia Portera, Mimesis, Milano 2015.
- , *Art and Intimacy. How the Arts Began*, University of Washington Press, Seattle and London 2000.
- MICHAEL TOMASELLO, *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2019.
- FRIEDRICH SCHILLER, *Lettere sull'educazione estetica* (1794-1795), in F. Schiller, *Saggi estetici*, a cura di Cristina Baseggio, UTET, Torino 1959.

Tra Bellezza, Ombra e Ricerca: la vocazione sistemica dell' educazione musicale

Antonia Chiara Scardicchio ■

A partire da una visione dell'esperienza estetica che considera suoi attributi anche le imperfezioni, il disordine, l'aritmia, la fragilità, l'autrice riflette sulla postura che l'insegnante di musica può assumere per divenire «educatore dal e di pensiero complesso».

Parole chiave: educare alla bellezza – negative capability – metadisciplinarietà – complessità

Having as starting point a vision of the aesthetic experience which also considers imperfections, disorder, arrhythmia, fragility as its attributes, the author reflects on the posture that the music teacher can take in order to become «educator from and of complex thought».

Keywords: educating to beauty – negative capability – metadisciplinarity – complexity

*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 Morin¹

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 neuroscientifiche², 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, anche³. Inseguirla come fosse purezza assoluta

¹ MORIN 2005, p. 208.

² SACKS 2010.

³ PAGLIARANI 2012; CARMAGNOLA 2012; MORELLI 2010; 2017; 2018; BETTETINI – POGGI 2017; MORIN 2019.

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 screezio, la rottura; quelli che a 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 imparando a solfeggiare, 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 Bellezza⁴, conoscenza umana e ombra, caducità, vulnerabilità.

Abbiamo molto letto e studiato intorno al tema, che rischia l'essere strumentalizzato, 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”⁵ 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 considerando la 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

⁴ DALLARI – MORIGGI 2016.

⁵ LANZARA 1993.

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: meta-metodo 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*⁶, 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 evoluzione⁷.

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)⁸.

La vocazione *epistemica e 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, a 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*⁹.

Così ogni docente d'arte e d'arti esperto di divenire ed esperto di metamorfosi e morfogenesi, decentrato e decentrante, libero dal tratto delirante dell'onniscienza¹⁰, è, proprio per questo, esperto di interdipendenze e saperi complessi, esperto di *processi* e non soltanto di *prodotti*¹¹.

Oltre gli spicchi disciplinari, verso l'orizzonte meta-disciplinare: così il docente di educazione musicale può diventare

⁸ MORIN 1993.

⁹ DAMASIO 1995; PANKSEPP 1998; CONTINI – FABBRI – MANUZZI 2006.

¹⁰ CERUTI 2015.

¹¹ SCHÖN 1988; DE MENNATO – D'AGNESE 2004; COLOMBO 2005; D'AGNESE 2007; FABBRI – STRIANO – MELACARNE 2008.

⁶ KREBER 2012; BROOKFIELD 2015.

⁷ DEWEY 1961.

educatore *dal e di* pensiero complesso¹²: esperto d'esercizio multimodale¹³, in grado di insegnare a planare, e dunque ad accogliere, lasciando andare il delirio di ogni *codice ovvio*¹⁴ (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»¹⁵.

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 e 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»¹⁶. Il paradigma che Egli propone – connettendo ordine e disordine, progettazione e caos, vincolo e possibilità – assume una precisa identità: la forma *eco-disciplinare* e *me-*

¹² BATESON 1984; 1993; 1997; FRABBONI – PINTO MINERVA 1994.

¹³ ANCESCHI 2019.

¹⁴ MUNARI 1971.

¹⁵ DI LERNIA 2011, p. 33.

¹⁶ MORIN 2000, p. 122.

tadisciplinare: visione che non si riduce a una interdisciplinarietà dove ci sia solo giustapposizione («come le differenti nazioni si riuniscono all’Onu senza poter far altro che affermare ciascuna i propri diritti nazionali e le proprie sovranità in rapporto agli sconfinamenti del vicino»¹⁷). La proposta moriniana evoca piuttosto una revisione identitaria che consiste nell’«ecologizzare le discipline»¹⁸, 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 particolare¹⁹.

A questa forma, «contemporaneamente aperta e chiusa» di ogni statuto disciplinare²⁰, Morin attribuisce la competenza propria di un punto di vista *metadisciplinare* laddove l’espressione *meta* non corrisponde a un delirio di assolutezza 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»²¹: così egli identifica la sapienza di ogni disciplinarietà in grado di rifuggire il «Peccato Iperdisciplinante»²²: lo sguardo monoculare che guarda e considera l’oggetto della sua disciplina come «cosa autosufficiente»²³. E così Egli giunge a identificare l’ambizione di un sapere che congiunge scien-

ze umane e scienze esatte, coltivando del pensiero anche abduzioni e correlazioni, non solo induzioni e deduzioni, nella proposta di una *Inter-poli-trans-disciplinarietà*²⁴.

In tal senso, nella formazione dell’insegnante di musica come insegnante di *educazione estetica*²⁵, la promozione delle metacompetenze sistemiche – epistemologiche e didattiche – compone un curriculum isomorfo a quello della formazione dello spirito *scientifico*²⁶. 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*²⁷, riconoscendo che la conoscenza, quando è apertura e non acritica passiva ricezione priva d’ermeneutica, è avvicinamento più profondo all’*ignoto*²⁸. 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-emozionale, dell’avvicinamento all’estraneità, del coraggio dello straniamento, del moto verso lo straniante: spinta precipua della creatività²⁹. 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

¹⁷ MORIN cit., p. 123.

¹⁸ MORIN, *Ibid.*

¹⁹ ANCESCHI 2019.

²⁰ MORIN cit., p. 124.

²¹ MORIN cit., p. 113.

²² MORIN cit., p. 112.

²³ MORIN, *Ibid.*

²⁴ MORIN cit., p. 111 e sg.

²⁵ ANCESCHI 2009.

²⁶ SCARDICCHIO 2012; 2013.

²⁷ MORIN 2015, p. 30.

²⁸ MORIN 2018, p. 19.

²⁹ DALLARI 1995; 2005; 2008; CALAMANDREI 2016; MORELLI 2010; 2018.

etica³⁰ 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*³¹: esercizi spirituali e pragmatici tra centratura e decentramento, contemplazione e spinta, rivelano la loro natura pienamente estetica³² e pienamente scientifica, snodo cruciale per la composizione/scomposizione/continua ricomposizione di un *metacurricolo per l’identità*³³, 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 Mondo³⁴.

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 accade 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 Morelli³⁵

³⁰ PEREZANI 2009.

³¹ BATESON 1984; 1993; 1997; BOCCHI – CERUTI 1988; MUNARI 1993; CALLARI GALLI – CAMBI – CERUTI 2006; CERUTI 2015; 2018.

³² PIZZO RUSSO 1986; PAREYSON 1988.

³³ DALLARI 1990.

³⁴ BERTIN 1983; RIVA 2004; MORTARI 2009; MEZIRROW 2003; MEZIRROW – TAYLOR 2009; FORMENTI 2017

³⁵ MORELLI 2017, p. 252.

Bibliografia essenziale

ALESSANDRA ANCESCHI, a cura di, *Musica ed educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*, EDT, Torino 2009.

–, *Musica picta. Musica e arti visive a scuola*, Erickson, Trento 2019.

GREGORY BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.

–, *Verso un' Ecologia della Mente*, Adelphi, Milano 1993.

–, *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

GIOVANNI MARIA BERTIN – MARIA GRAZIA CONTINI, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983.

MARIA BETTETINI – STEFANO POGGI, *La bellezza è quella cosa...*, Orthotes, Napoli-Salerno 2017.

GIANLUCA BOCCHI – MARIO CERUTI, a cura di, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1988.

STEPHEN BROOKFIELD, *Becoming a critical reflective teacher*, Jossey Bass, San Francisco 1995.

STEFANO CALAMANDREI, *L'identità creativa. Psicoanalisi e neuroscienze del pensiero simbolico e metaforico*, FrancoAngeli, Milano 2016

MATILDE CALLARI GALLI – FRANCO CAMBI – MAURO CERUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.

FULVIO CARMAGNOLA, *Clinamen. Lo spazio estetico nell'immaginario contemporaneo*, Mimesis, Milano 2012.

FULVIO CARMAGNOLA – MARCO SENALDI, *Synopsis. Introduzione all'educazione estetica*, Guerini, Milano 2005.

MAURO CERUTI, *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma 2015.

–, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

MADDALENA COLOMBO, *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

MARIA GRAZIA CONTINI – MAURIZIO FABBRI – PAOLA MANUZZI, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

VASCO D'AGNESE, *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.

MARCO DALLARI, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova

Italia, Firenze 1990.

–, *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoesi*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

–, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento 2005.

–, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento 2008.

MARCO DALLARI – STEFANO MORIGGI, *Educare bellezza e verità*, Erickson, Trento 2016.

ANTONIO DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

PATRIZIA DE MENNATO – VASCO D'AGNESE, *Tessere del mosaico pedagogico. I disegni e le parole di un'epistemologia costruttivista*, Pensa Multimedia, Lecce 2004.

JOHN DEWEY, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

LORETTA FABBRI – MAURA STRIANO – CLAUDIO MELACARNE, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.

FELICE DI LERNIA, *Stare nelle incertezze*, <https://curacultura.files.wordpress.com/2011/04/stare-nelle-incertezze.pdf> [consultato il 06/05/2019].

LAURA FORMENTI, *Narrazione e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

FRANCO FRABBONI – FRANCA PINTO MINERVA, *Manuale di Pedagogia Generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.

CAROLIN KREBER, *Critical Reflective and transformative learning*, in E. W. Taylor – P. Cranton (Eds.), *The Handbook of transformative learning theory. Theory, research and practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2012, pp. 323-341.

GIOVAN FRANCESCO LANZARA, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino 1993.

JACK MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

JACK MEZIRROW – EDWARD W. TAYLOR, Eds., *Transformative Learning in Practice*, Jossey Brass, San Francisco 2009.

UGO MORELLI, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi & C., Torino 2010.

- , *Noi, infanti planetari*, Meltemi, Milano 2017.
- , *Eppur si crea. Creatività, bellezza, vivibilità*, Città Nuova, Torino 2018.
- EDGAR MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1993.
- , *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- , *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- , *Il Metodo: 6. Etica*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- , *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- , *Conoscenza, Ignoranza, Mistero*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- , *Sull'estetica*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- LUIGINA MORTARI, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- ALBERTO MUNARI, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini, Milano 1993.
- BRUNO MUNARI, *Codice ovvio*, Einaudi, Torino 1971.
- LUIGI PAGLIARANI, *Violenza e bellezza. Il conflitto negli individui e nella società*, Guerini, Milano 2012.
- JAAK PANKSEPP, *Affective neuroscience: the foundations of human and animal emotions*, Oxford University Press, New York 1998.
- LUIGI PAREYSON, *Estetica. Teoria della Formatività*, Bompiani, Milano 1988.
- PARLAMENTO EUROPEO – CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *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.
- PAOLO PEREZZANI, *Educare a cambiare il mondo*, in A. Anceschi (a cura di), *Musica e educazione estetica*, EDT, Torino 2009, pp. 88-95.
- LUCIA PIZZO RUSSO, a cura di, *L'educazione estetica*, Aesthetica Edizioni, Palermo 1986.
- MASSIMO RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2015.
- MARIA GRAZIA RIVA, *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2004.
- OLIVER SACKS, *Musicofilia*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- ANTONIA CHIARA SCARDICCHIO, *Il sapere claudicante. Per una estetica della ricerca e della formazione*, Mondadori, Milano 2012.
- , *Forme della realtà, Forme della conoscenza. Verso un'estetica della formazione dei ricercatori*, "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)", VIII, 2013, pp. 237-254.
- DONALD A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1988.
- EDWARD W. TAYLOR, *Teacher transformation: a transformative learning perspective*, "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII, 15 dicembre 2015, pp. 17-26.
- EDWARD W. TAYLOR – PATRICIA CRANTON, Eds., *The Handbook of transformative learning theory*, Jossey-Bass, San Francisco 2012.

I “bronci” di Giuditta

Una lettura
mimetico-musicale
dei personaggi
di Caravaggio

Donatella Bartolini ■

Partendo dall'imitazione di espressioni e posture dei personaggi ritratti in quadri di Caravaggio, un gruppo di bambini compone brani musicali e li esegue accompagnandoli con una proiezione di frammenti del dipinto ispiratore. Alla luce di questa esperienza e delle principali teorie sullo sviluppo delle emozioni, l'autrice ipotizza che la motricità rivesta un ruolo cruciale nella decodifica di emozioni complesse e ambivalenti.

Parole chiave: musica e pittura – fisionomie emotive – Caravaggio – motricità

A group of children imitates facial expressions and postures of some characters painted by Caravaggio. Then they compose some pieces and perform them while the inspiring pictures fragments are projected on a screen. In the light of this experience and of the main theories about emotional development, the author suggests that motor skills play a crucial role in decoding complex and ambivalent emotions.

Keywords: music and painting – emotional physiognomies – Caravaggio – motor skills

Si può immaginare uno stato di rabbia senza ebollizione nel petto, rossore del viso, dilatazione delle narici, stringersi dei denti e l'impulso all'azione violenta, ma con i muscoli fermi, il respiro calmo e una faccia placida?

Io certamente non posso [...]. La rabbia sarebbe completamente evaporata [...] e al suo posto non rimarrebbe che un giudizio freddo e spassionato, interamente confinato nel regno intellettuale.

William James¹

Laura e Peonia guardano l'immagine di Giuditta, cercano di imitarne l'espressione. Per loro, come per tantissimi bambini, non è un'operazione semplice. Soprattutto i "cuscineti" (Laura) o i "bronci", (Mina, 5 anni) che solcano verticalmente la fronte sembrano impossibili da riprodurre. La settimana successiva Laura mi annuncia felice che ci è riuscita, si è esercitata a casa e adesso è in grado di rifare la faccia di Giuditta: con le mani si aiuta a modellare la fronte fino ad assumere l'aspetto corrucciato della protagonista del famoso dipinto di Caravaggio².

Facciamo delle foto e le confrontiamo con l'originale: somiglia? Meglio cambiare qualcosa? E la postura, il busto, l'atteggiamento delle braccia, l'inclinazione della testa? Il lavoro prosegue nelle settimane che seguono. Gradualmente l'attenzione si affina, ogni domanda ci stimola a riprovare, a osservare particolari che via via entrano a far parte della "nuova"

¹ JAMES, 1890-1905, p. 452.

² *Giuditta che taglia la testa a Oloferne**, 1598-1599, Galleria nazionale d'arte antica, Roma. Tutte le immagini contrassegnate con * e le fotografie indicate nel testo sono visibili in www.musicadomani.it

Giuditta... ogni fotografia viene presa in esame, osservata, analizzata, scartata o accolta³.

«Questo quadro è brutto!
Perché?
A me non mi piace
quando tagliano la testa.»
Mina

Pian piano la classe si è riempita di immagini: grandi illustrazioni sparse sui tavoli hanno stimolato interrogativi, osservazioni, scambi di idee e in qualche caso anche esclamazioni di disappunto (le teste mozzate di Golia, Oloferne e Battista si sono rivelate quasi insopportabili per i più piccoli).

Le scene osservate sono puntualmente riportate dai bambini alla realtà quotidiana, a situazioni concrete. La loro lettura è improntata a un forte realismo: Gesù sorretto da un angelo diventa un parente che cerca di salvare Paolo⁴; e Oloferne è uno schiavo che doveva fare qualcosa per Giuditta – «forse era un sarto che doveva fare

³ Questo percorso di avvicinamento ai personaggi caravaggeschi è stato svolto con due gruppi di bambini. Con gli allievi della classe di pianoforte (Scuola comunale di musica "G. Verdi" - Prato) il lavoro si è sviluppato in senso mimetico e compositivo-musicale. La parte qui descritta riguarda solo il lavoro dei più piccoli (7-10 anni).

Un'indagine parallela è stata realizzata al di fuori del contesto musicale con bambini di 5-10 anni; in questo caso il contatto con i dipinti è stato affidato unicamente a uno scambio verbale: nessun tentativo di imitazione mimetica è stato portato avanti, nessuna realizzazione musicale ha seguito la lettura dei dipinti. I piccoli si sono limitati a descrivere la scena. A questo secondo gruppo di bambini è stato somministrato il Test di Comprensione Emotiva (TEC). Da questa esperienza sono state tratte gran parte delle frasi riportate nel presente lavoro.

⁴ *Conversione di San Paolo**, 1600-1601, Palazzo Odescalchi, Roma.

un vestito» – ed è stato duramente punito per aver trasgredito all’ordine (Giulia).

Spesso le immagini sono state impropriamente collegate tra loro: Laura di fronte alla *Maddalena penitente*⁵ afferma: «forse è la moglie di quello che è morto... è la moglie di Golia».

Sorprendentemente però nessuno dei bambini sottoposti a intervista verbale ha identificato Giuditta come cattiva, nonostante stia evidentemente commettendo un delitto e nonostante i “cuscinetti” o “bronci”. Tutti hanno attribuito a Oloferne una colpa tale da giustificare l’omicidio.

«Lei crede che lui è cattivo
e è un po’ triste di quell’uomo.

Però pensa che è cattivo
quindi non è tanto triste.»

Mina

La ricerca è proseguita anche a casa: accanto a quelle osservate insieme, si sono affiancate nuove immagini, nuovi materiali e nuovi sguardi. Alla fase di osservazione collettiva è seguita una più individuale, nella quale ognuno ha scelto uno o più personaggi e ha cercato di imitarli. La riproduzione dei volti e delle movenze del protagonista prescelto è stata gradualmente messa a punto utilizzando la fotografia, che ha permesso un continuo confronto tra i tentativi dei bambini e l’originale (è stata costantemente sfruttata la possibilità offerta dal computer di passare, attraverso un lento *fade*, dalle foto al dipinto)⁶.

⁵ *Maddalena penitente**, 1595-1596, Galleria Doria Pamphili, Roma.

⁶ La tecnica dei *tableaux vivants* è stata utilizzata da molti artisti come Bill Viola, Alexandra Pirici e Manuel Pelmus, ma anche da Marcello Scalzo, dal

Contemporaneamente l’immagine prescelta è diventata il centro di un lavoro di invenzione sonora: i piccoli hanno cercato di “descrivere” musicalmente le emozioni del “loro” personaggio. Laura, ad esempio, ha scelto per Giuditta un registro molto scuro. Il pezzo è composto quasi soltanto da una lunga linea condotta dalla mano sinistra che si snoda discendendo, raddoppiata nel registro centrale dalla destra. Altri hanno inventato pezzi più articolati, hanno cercato soluzioni armoniche capaci di rendere conto del groviglio di emozioni suscitate dal loro personaggio. Altri ancora hanno preso avvio da un pezzo studiato e l’hanno modificato, deformato, imitato o anche semplicemente usato come citazione all’interno di un insieme sonoro più ampio. I più piccoli, lavorando in gruppi non omogenei per livello, hanno creato strutture complesse e articolate, e utilizzato tecniche molto varie, spesso avvalendosi di notazioni non convenzionali come sostegno per la memorizzazione.

Talvolta l’attenzione si è incentrata sugli animali: il cavallo della *Conversione di San Paolo*⁷ e la serpe della *Madonna dei Palafrenieri*⁸. In questi casi i bambini hanno imitato non tanto il “volto” o la postura dell’animale, quanto le sue movenze e le emozioni veicolate dalle movenze stesse. Dopo aver sperimentato il movimento con tutto il corpo, i piccoli hanno cercato sulla tastiera delle corrispondenze sonore. La sinuosità del serpente ha stimolato una ricerca di gesti fluidi dita-polso-gomi-

Malatheatre e soprattutto, in ambito didattico, da Teri Weikel nei suoi bellissimi lavori con i piccoli della scuola dell’infanzia.

⁷ *Conversione di San Paolo**, 1600-1601, Palazzo Odescalchi, Roma.

⁸ *Madonna dei Palafrenieri**, 1605, Galleria Borghese, Roma.

to-spalla-busto verso un legato che collegasse più suoni all'interno di un'unica arcata motoria. L'impetuoso movimento del cavallo li ha spinti così a sperimentare tremoli, trilli e salti arditi compiuti in scioltezza, ma sempre caratterizzati da una costante tensione emotiva. In ogni caso la sperimentazione con tutto il corpo della motricità dell'animale ha stimolato non solo una comprensione empatica del soggetto dipinto, ma anche preziose riflessioni sulla gestualità pianistica e sulla sua relazione col suono.

Come conclusione di questo percorso, gli allievi hanno eseguito i brani ideati accompagnando l'esecuzione con una proiezione del dipinto ispiratore: i volti, gli occhi, le sopracciglia, gli sguardi, le mani... sono stati scelti, ritagliati e montati decidendo con molta cura la sincronizzazione con la musica. Le foto dei bambini sono state utilizzate accanto a quelle dell'originale, anche qui con tagli, dissolvenze e animazioni volte a valorizzare la prospettiva di lettura adottata. La sincronizzazione con il pezzo e la struttura delle immagini sono state decise dagli allievi stessi, che si sono dimostrati estremamente precisi ed esigenti.

«Caravaggio ha messo dentro degli elementi che non sono verosimili... ma ce li ha messi per far capire... ce li ha messi, ma non si possono fare così.»
Caterina

Nella osservazione delle scene ritratte i bambini hanno dimostrato dunque sorprendenti capacità di comunicare le loro letture del dipinto. La ristrettezza lessicale però si è rivelata determinante quando gli sforzi dei piccoli si sono rivolti alla descrizione delle emozioni: ogni tentativo si è chiuso

intorno a poche, laconiche e insignificanti etichette verbali. È stato il contatto analogico, l'aver accolto nel proprio movimento, nel volto e nel gesto questi misteriosi personaggi, che ha reso possibile l'emergere di una competenza profonda spesso nascosta e inaccessibile al linguaggio, e ha permesso di sperimentarne un'eco sonora nelle composizioni musicali.

L'affidamento riposto in questo processo di immedesimazione e comprensione dall'interno ha consentito di affrancare l'incontro con Giuditta, Salomè, Maddalena, Maria... da una mediazione esplicativa: ai bambini non sono state offerte indicazioni sulle storie narrate o sul significato dei simboli presenti nei quadri, né chiarimenti iconografici o riferimenti alla storia dell'arte. Questa scelta non è stata guidata da un'ingenua fiducia nello sguardo innocente, quanto piuttosto proprio dalla volontà di conferire un valore conoscitivo a questo legame empatico, analogico e mimetico tra il bambino, il suo movimento e le immagini di Caravaggio.

Proprio questo legame ha spinto i piccoli a riflettere anche sulla finalità della pittura e ha permesso a molti di loro addirittura di metterne in dubbio la natura puramente riproduttiva. Non è stata solo Caterina infatti ad affermare che forse le immagini non erano così realistiche come poteva sembrare in apparenza; certe prospettive, certe posizioni in realtà erano «irreali», non riproducibili ma «fatte apposta» per «far capire».

«Quello è cattivo, sì, perché vedi, ha i bronchi, e in realtà i cavalieri buoni non hanno i bronchi.»
Mina

Le fisionomie emotive al centro della nostra indagine si mostrano complesse, cangianti ed enigmatiche, ed è lecito chiederci che tipo di lettura ne riescano a fare i piccoli allievi.

Secondo la teoria differenziale (Izard 1977) già dalla nascita tutti “possediamo” un *set* di emozioni primarie (paura, collera, gioia, tristezza e disgusto) ritenute universali e innate; a queste, dopo il primo anno di vita, iniziano ad aggiungersi quelle secondarie.

I sostenitori della teoria della differenziazione invece (Sroufe 1997) ritengono che i neonati inizialmente sperimentino solo dei “precursori” delle emozioni (sorriso endogeno, trasalimento, pianto), e che a tre mesi i piccoli passino da questa eccitazione indifferenziata a emozioni via via sempre più diversificate seguendo tre direttrici, o meglio tre sistemi: piacere-gioia, circospezione-paura, frustrazione-rabbia.

La competenza emotiva – articolata nelle sue tre componenti: espressione, comprensione e regolazione – inizia a svilupparsi dunque molto precocemente. Fin da piccoli infatti, i bambini non solo provano emozioni, ma sanno anche individuarle negli altri, sanno riconoscere la rabbia piuttosto che la gioia e sanno anche come comportarsi di conseguenza, sono molto abili nello stimolare le emozioni delle persone che li attorniano, nel sollecitarne il contatto, nel suscitare la loro preoccupazione o ilarità.

Molti autori sono concordi nel ritenere che il graduale percorso di sviluppo della competenza emotiva si concluda solo con l’inizio dell’adolescenza, intorno agli 11-12 anni. Altri, come Williams e Aaker (2002) ad esempio, ritengono invece che possa proseguire fino all’età adulta e addirittura alla maturità.

La capacità dei bambini di decodificare il significato emotivo di atteggiamenti corporei o espressioni facciali infatti segue un preciso andamento evolutivo. Secondo Denham (1986), a 3-4 anni i bambini sono in grado di riconoscere le emozioni di base (gioia, paura, collera, tristezza) e di associare la corretta etichetta verbale alla mimica del volto. Solo a partire dai 6 anni inizia a svilupparsi la possibilità di categorizzare le emozioni complesse (orgoglio, imbarazzo, ansia, odio ecc.); altre emozioni come colpa e vergogna vengono distinte più tardi, dai 10-11 anni in poi.

Secondo Pons, Harris e De Rosnay (2004) la comprensione delle emozioni si sviluppa percorrendo tre stadi. Nel primo, tra i 2/3 e i 5/6 anni, i bambini imparano a riconoscere le emozioni in base ai segnali espressivi e a collegarle alle loro cause esterne. In seguito (5/6-8/9 anni) scoprono il ruolo dei desideri e delle credenze nell’interpretazione emotiva (valutazione) e imparano a distinguere le emozioni provate da quelle manifestate. La possibilità di concettualizzare contemporaneamente emozioni diverse (soprattutto di valenza opposta, cioè gioia e paura, tristezza e soddisfazione ecc.) sembra essere ancora impossibile in questa seconda fase. Un bambino esaminato da Harter e Buddin afferma: «non puoi far andare la tua bocca su e allo stesso tempo giù»⁹, e un altro: «Non c’è modo di avere due sentimenti allo stesso tempo, visto che hai solo una mente!»¹⁰. È soltanto con il terzo stadio (8/9-10/11 anni), infatti, che i bambini diventano in grado di comprendere come sia possibile provare emozioni contraddittorie. In questo periodo si sviluppa inoltre

⁹ HARTER – BUDDIN 1987, p. 398.

¹⁰ HARTER – BUDDIN cit., p. 392.

la capacità di regolare la propria emotività utilizzando strategie interne, e di comprendere l'influenza delle convinzioni morali sull'emotività.

Solo molto tardi dunque, i bambini divengono in grado di concettualizzare emozioni conflittuali: capire come sia possibile provare al tempo stesso piacere per una cosa e dolore per un'altra, desiderare qualcosa e al tempo stesso averne timore. Donaldson e Westerman (1986) ritengono che la comprensione dell'ambivalenza rappresenti un compito di sviluppo difficile, ma assolutamente fondamentale per formare relazioni stabili con gli altri.

Per comprendere come si sviluppa questa competenza occorre tenere presenti due elementi fondamentali: la valenza (positiva o negativa) e l'oggetto-target. Donaldson e Westerman (1986) e Harter e Buddin (1987) convergono nell'affermare che prima si sviluppa la capacità di concettualizzare emozioni diverse ma della stessa valenza (entrambe positive o entrambe negative) verso uno stesso oggetto, poi verso oggetti diversi; successivamente emozioni di diversa valenza possono essere rivolte verso target diversi e infine verso uno stesso target. Tutto il percorso di sviluppo avviene generalmente tra i 5 e i 12 anni. Secondo Wintre e Vallance (1994) la capacità di provare emozioni di valenza diversa (che questo studio attesta in media intorno ai 7,7 anni) è preceduta da quella di provare emozioni di intensità diversa (in media 6,5 anni).

Selman (1980), in un famoso studio sulla comprensione interpersonale, sostiene addirittura che la capacità di riconoscere/coordinare sentimenti contraddittori viene raggiunta solo tra i 17 e i 32 anni. Anche Larsen, To e Fireman (2007) confermano che la traiettoria di crescita

può estendersi anche ben oltre l'adolescenza: «i cambiamenti di sviluppo nella comprensione, nell'esperienza e nell'accettazione della contraddizione emotiva possono svolgersi dall'inizio della vita fino alla fine»¹¹.

L'insistenza di molti autori sul protrarsi dell'arco di sviluppo si accompagna al riscontro di forti differenze individuali. Pons, Harris e De Rosnay (2004) e Harter e Buddin (1987), ad esempio, concordano nell'affermare che spesso individui della stessa età mostrano abilità assai differenziate: la formazione, gli stimoli e gli stili educativi – qui più che per altre direttrici di sviluppo – giocano un ruolo discriminante fondamentale.

Secondo De Rosnay e Harris (2002) la qualità dell'attaccamento rappresenta un fattore cruciale nel determinare le forti differenze individuali e sembra svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo delle capacità di comprensione delle emozioni. Scartata l'ipotesi dell'esclusione difensiva formulata da Bowlby¹², De Rosnay e Harris attribuiscono proprio alla qualità dell'attaccamento e all'interazione col *caregiver* gli effetti più decisivi sulla competenza emotiva. Rifacendosi alla teoria della *mind-mindedness*¹³, affermano infatti che la capacità dei *caregiver* di «trattare i bambini come agenti con una mente»¹⁴ promuove non solo la capacità generale di comprendere gli altri, ma in

¹¹ LARSEN – TO – FIREMAN 2007, p. 191.

¹² Secondo la teoria dell'esclusione difensiva il bambino agisce da selezionatore (*gatekeeper*) delle emozioni, concedendo un accesso limitato a quelle che potrebbero rappresentare una fonte di ansia e limitando così la capacità di comprendere le emozioni degli altri.

¹³ MEINS ET AL. 1997.

¹⁴ MEINS ET AL. 1998, p. 4.

particolare anche quella di comprenderne le emozioni.

Astington e Jenkins (1999), Cutting e Dunn (1999) affermano che anche la capacità linguistica influisce in maniera determinante sulla possibilità di rilevare le emozioni, di darne una forma comunicabile e quindi anche di elaborarle. Secondo De Rosnay e Harris, la VMA (Età Mentale Verbale) sarebbe un predittore della competenza emotiva anche più influente dell'attaccamento. Questi studi sembrano dimostrare quindi che senza un linguaggio appropriato, senza un nome, senza un'etichetta, distinguere, categorizzare, ordinare, discriminare appaiono operazioni difficili; gli stati emotivi sembrano infatti confondersi, ridursi a flussi di energie con cariche emotive più o meno polarizzate, flussi poco differenziati e poco controllabili.

Per valutare la comprensione emotiva dei bambini, Pons, Harris e De Rosnay hanno messo a punto il *Test of Emotion Comprehension* (TEC)¹⁵. Oltre a prove che richiedono il superamento dell'egocentrismo e la coordinazione di punti di vista diversi, il test include una verifica della

comprensione delle emozioni miste. Adottando una prospettiva di stampo cognitivista, il TEC collega in maniera diretta le problematiche della comprensione emotiva allo sviluppo cognitivo. Harter e Buddin (1987) ipotizzano infatti che la possibilità di contemperare due emozioni diverse – come anche di decentrare il proprio punto di vista – possa essere ricondotta a quella di integrare due giudizi fisici come l'altezza e la larghezza. Pertanto, la componente cognitiva assume un carattere così dominante da ridurre o addirittura annullare ogni peculiarità dell'esperienza emotiva. Come fa notare Harris (1994), occorre però distinguere la capacità di sperimentare emozioni miste da quella di concettualizzarle: «l'emozione sentita non dovrebbe essere confusa con l'emozione come cognizione»¹⁶. Proprio Harter e Buddin finiscono poi per riconoscere che i bambini possono essere in grado di provare emozioni miste assai prima di quanto documentato dagli studi sperimentali. La mancanza di capacità di concettualizzazione però fa sì che queste non vengano rilevate dai test sperimentali.

«La foto di Alessia è più spensierata
di Salomè, forse la bocca...
non so perché.»
Matilde

Complessivamente questi studi sembrano indicare che gli stimoli offerti dai personaggi caravaggeschi oltrepassano di gran lunga i limiti delle possibilità di lettura dei bambini che partecipano a questa esperienza. La complessità del dipinto è infatti tutt'altra cosa rispetto alle immagini stilizzate generalmente utilizzate nei

¹⁵ Composto da 23 prove, il test si articola intorno a 9 componenti: il riconoscimento o *labelling* (riconoscere quattro emozioni di base: triste, arrabbiato, felice, spaventato); la componente situazionale (collegare determinate situazioni a reazioni emotive); il desiderio (distinguere risposte emotive diverse in relazione ai desideri e alle preferenze individuali); la conoscenza o credenza (valutare una risposta emotiva tenendo presente le conoscenze delle diverse persone); il ricordo (la relazione tra emozione e memoria); la regolazione (le strategie per fronteggiare eventi emotigeni); l'occultamento (distinguere e riconoscere le emozioni provate da quelle esibite); le emozioni miste o ambivalenti (attribuire/riconoscere emozioni contrastanti e contraddittorie) e la componente morale (relazione tra emozioni e scelte morali).

¹⁶ HARRIS 1994, p. 5.

test (Fig. 1). In Caravaggio non solo i personaggi esibiscono sempre emozioni complesse, ma l'estraneità del contesto, gli atteggiamenti, gli abiti e l'ambientazione non aiutano certo i piccoli nella discriminazione, e in certi casi creano una lontananza tale da rendere il dipinto totalmente estraneo e privo di ogni interesse. La decodifica espressiva viene ulteriormente ostacolata dalla staticità dell'immagine: ogni emozione – come ha dimostrato Paul Ekman – si esprime attraverso la comparsa di una successione calibrata di segni facciali, di un preciso *timing* tra i movimenti delle varie parti coinvolte che aiuta a interpretare correttamente le intenzioni degli altri. Qui invece nessuna dinamica sorregge i piccoli nella decifrazione della mimica dei personaggi.

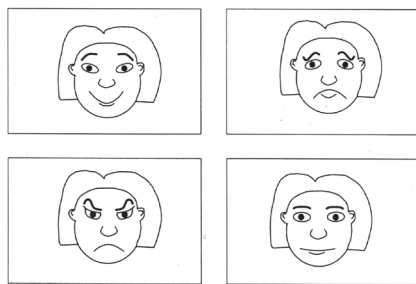


Figura 1. TEC 1: immagini utilizzate per raffigurare una faccia felice, triste, arrabbiata o normale

«Il gesto permette di trasmettere pensieri per i quali non si hanno parole, ma potrebbe anche giocare un ruolo nel cambiare quei pensieri¹⁷.»

Un bambino ha di fronte a sé due file composte dallo stesso numero di gettoni,

li osserva e afferma che sono effettivamente uguali. Lo sperimentatore distanzia i gettoni di una delle due file e chiede al piccolo se il numero sia sempre lo stesso oppure sia cambiato. È una classica prova piagetiana sulla conservazione della quantità discontinua¹⁸. I bambini non riescono ad astrarsi dagli indizi superficiali come la dimensione e a collegare il prima con il dopo fino a quando, con l'acquisizione della capacità operatoria, arrivano a comprendere come la quantità resti invariata al di là delle apparenze.

Ripetendo queste prove, Susan Goldin-Meadow scopre però qualcosa di molto interessante. Alcuni bambini accompagnano le loro risposte verbali con gesti talvolta non coerenti con il contenuto delle parole. Ad esempio possono dare la risposta sbagliata, ma compiere dei gesti che accoppiano “uno ad uno” i gettoni delle due file, gesti che presuppongono quindi la corretta soluzione del problema. La studiosa statunitense distingue dunque i bambini tra *matcher* e *mismatcher*: i primi producono risposte allineate gesto-parola, i secondi invece no¹⁹. Generalmente si passa da una fase di allineamento verso una risposta sbagliata a una di disallineamento, per giungere infine a un nuovo allineamento sulla risposta corretta. I *mismatcher* dunque anticiperebbero col gesto una fase di pensiero più avanzata, ancora non posseduta dal sistema di rappresentazione verbale.

Questa sorprendente osservazione di-

¹⁸ È lo stesso tipo di prova a cui fanno riferimento anche Harter e Buddin per ricondurre la comprensione delle emozioni miste alla capacità di coordinare due dimensioni fisiche.

¹⁹ Cfr. il video di una bambina *matcher* <https://youtu.be/goA4e-umdmM>, e di una *mismatcher* <https://youtu.be/p6TVRuipr7Y> [consultati il 07/05/2019].

¹⁷ GOLDIN-MEADOW 2006, p. 34.

mostra non solo l'azione contemporanea di due sistemi di rappresentazione, quello verbale e quello visuo-spaziale, ma teorizza la possibilità che il secondo anticipi il primo: il gesto, mimetico e analogico, appare in grado di veicolare una conoscenza implicita e permettere l'acquisizione di idee più facilmente compatibili con il proprio "formato".

Ci sono però anche bambini che passano da una fase *matcher* sbagliata a una *matcher* corretta senza passare da un disallineamento gesto-parola. Questi dimostrano tuttavia una minore capacità di generalizzare le proprie acquisizioni. La gestualità – e non semplicemente l'azione²⁰ – sembra infatti in grado, attraverso una sorta di "spazializzazione", di promuovere le idee astratte.

Secondo Goldin-Meadow non sono solo i propri gesti a promuovere una evoluzione nel modo di pensare, ma anche le rappresentazioni visuo-spaziali degli altri, dei compagni, degli adulti o degli insegnanti svolgono un ruolo importante in tal senso.

Nella fase *mismatcher*, il bambino infatti è particolarmente sensibile all'apprendimento; in questo momento quindi l'intervento adulto, gli stimoli e i materiali adatti appaiono determinanti per permettergli di compiere importanti progressi e approdare alla fase di *matcher* corretto²¹. Senza una opportuna stimolazione invece il piccolo può regredire a una fase di allineamento verso risposte sbagliate. Occorre dunque che vi sia una giusta sti-

molazione nel momento giusto, e che gli educatori quindi siano in grado di approfittare anche della propria gestualità per mobilitare nel bambino tutte le risorse cognitive disponibili.

Il ruolo della gestualità come anticipatrice del linguaggio non si limita, secondo Goldin-Meadow, al solo ambito spaziale; la studiosa statunitense afferma infatti di averne sperimentato l'efficacia anche in ambiti estranei alla matematica o alla fisica, come ad esempio nella sfera morale.

Questi studi quindi mettono in luce una stretta relazione tra quegli aspetti motori generalmente considerati residuali nella comunicazione linguistica e le capacità cognitive. La motricità ci appare così in grado di anticipare lo sviluppo e far emergere un sapere implicito, profondo, radicato e intimo.

La sfera espressiva, affettiva ed emotiva rimane però esclusa dalle ricerche di Goldin-Meadow.

«Senza gli stati corporei che seguono la percezione, questa sarebbe puramente cognitiva, pallida, senza colore, priva di calore emotivo. Potremmo vedere un orso e decidere che è meglio scappare, o ricevere un insulto e ritenere giusto reagire sferrando un colpo, ma non potremmo realmente sentirci impauriti o arrabbiati²².»

La questione ha radici profonde. Il pioniere – solo per riferirsi a tempi relativamente recenti – è stato il grande William James che nel 1884, contemporaneamente allo psicologo danese Carl Lange, rovesciando le convinzioni comuni affermò che i correlati fisiologici delle emozioni (sudore, aumentata frequenza

²⁰ Secondo Goldin-Meadow la gestualità ha un ruolo assai più rilevante nel promuovere il pensiero rispetto all'azione fisica.

²¹ Goldin-Meadow sostiene che il fenomeno del *mismatcher* dimostra l'esistenza della ZSP vygotskijana.

²² JAMES 1884, p. 190.

cardiaca, tremore ecc.) non sono la conseguenza delle emozioni, ma la loro causa: «ci sentiamo dispiaciuti perché piangiamo, siamo arrabbiati perché sferriamo colpi, abbiamo paura perché tremiamo, e non piangiamo, colpiamo o tremiamo perché siamo dispiaciuti, arrabbiati o impauriti»²³. Secondo James dunque, le risposte somatiche e viscerali – come anche la modifica di un «immenso numero di parti»²⁴ del volto o della postura – innescano direttamente una reazione di *coping* senza passare attraverso una mediazione cognitiva.

Le critiche²⁵ non si fecero attendere. Ma fu il cognitivismo – dominante dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento – che sembrò aver sferrato i colpi decisivi contro la teoria di James-Lange. Questo infatti, ponendo al centro dell'esperienza emotiva i processi cognitivi, sancisce una netta separazione tra mente e corpo, tra l'esperienza fisica e l'elaborazione mentale. Per spiegare la relazione tra attivazione fisiologica (*arousal*) e valutazione cognitiva (*appraisal*) nei processi emotivi, George Mandler e Stanley Schachter elaborano la metafora del *jukebox*: le monete mettono in moto l'apparecchio, ma chi decide quale canzone suonare non sono le monete stesse (*arousal*), ma la valutazione cognitiva (*appraisal*). Secondo questa teoria quindi, i correlati fisiologici delle emozioni non sono in grado di identificare un'emozione rispetto a un'altra e non possiedono alcun valore epistemico.

Anche gli studi fin qui citati sulla comprensione delle emozioni nei bambini riducono l'emozione ai suoi aspetti

cognitivi: attenzione, valutazione, memoria.

«Siamo profondamente in disaccordo con l'opinione ampiamente diffusa secondo cui la conoscenza e l'agire sono modulari e dissociabili. In effetti, la pietra angolare del nostro modello dinamico è che “conoscere” è percepire, muoversi e ricordare mentre si evolvono nel tempo»²⁶.

Soprattutto a partire dalla metà degli anni Ottanta però, le critiche sempre più serrate al modello cognitivista aprono spazi per un nuovo dibattito sulla relazione tra espressione corporea ed emozione. Damasio riprende la teoria di James-Lange rileggendola come un tentativo di superare l'“errore di Cartesio”: il dualismo fra mente e corpo. I correlati fisiologici delle emozioni, ma anche gestualità, postura e movimento iniziano a rivendicare un ruolo di primo piano nella relazione emotiva e – perché no – anche nella rappresentazione cognitiva.

Le riflessioni più originali ci vengono dalla prospettiva enattiva che propone una visione totalmente integrata di corpo e mente, individuo e ambiente. Scrive Varela che «il mondo non è qualcosa che ci è “dato”, ma è qualcosa a cui prendiamo parte tramite il modo in cui ci muoviamo, respiriamo e mangiamo. Questo è ciò che io chiamo cognizione come enazione»²⁷. Superare il dualismo non significa infatti limitarsi a rivendicare o anteporre il ruolo del corpo nel processo emotivo. Secondo Colombetti e Thompson, finché l'emozione sarà concepita come frutto di un percorso modulare, il cui risultato è dovuto a

²³ JAMES, *Ibid.*

²⁴ JAMES cit, p. 192.

²⁵ Per una disamina delle critiche alla teoria di James-Lange, cfr. il prezioso saggio di PRINZ 2004.

²⁶ THELEN ET AL. 2001, p. 4.

²⁷ Cit. in CAPPUCCIO 2009, p. 24.

una catena causale, lineare e sequenziale, il problema non verrà mai risolto. L'emozione invece può essere pensata come prodotto di una ricorsività, di una causalità circolare tra mente e corpo, cognizione, emozione e percezione.

In quest'ottica il corpo rivendica un ruolo chiave anche nel processo di apprendimento, che non consiste così nel prendere dei fatti come fossero oggetti esterni «che uno prende e si mette in testa»²⁸, ma nel costruire relazioni tra l'oggetto di apprendimento e chi apprende, tra il sistema-ambiente e il sistema-individuo. Apprendere significa dunque adattare, muovere, piegare, articolare i nostri gesti, i movimenti insieme a nuove idee, vuol dire “fare corpo” con esse.

«I genitori avranno
un po' di difficoltà
a capire perché non sanno
come si ispira il pezzo al quadro.
E poi... mica l'hanno provato!»
Giacomo

Prima dello spettacolo finale i bambini hanno deciso di riempire un grande foglio bianco con tante frasi per accogliere il pubblico: «Benvenuti al nostro spettacolo di Caravaggio sentirete e vedrete». Hanno tentato frasi a effetto, ma le parole finiscono per esprimere soltanto una attivazione molto generica: «La musica è una cosa sensazionale» [sic], «Impressioooooonee!!!», «Cosa ti aspetti? Hai avuto... impressioni strane? Ti sei sbalordito?» e anche «Caravaggio è stata la migliore esperienza al mondo».

I bambini hanno definito il nostro percorso: «un viaggio nell'arte che toglie le

parole di bocca». Forse, inconsciamente, hanno intuito che, anche senza le parole, ci sono altre strade per capire, ripensare, interiorizzare... e che saltare e impennarsi come un cavallo imbizzarrito o cercare disperatamente quello sguardo indefinibile di Salomè, alla fine li ha portati davvero vicino a questi “strani personaggi”, li ha spinti a cercare accordi “originali”, a rifiutare tutto ciò che appariva limpido e consueto, banale, consumato e, in qualche modo, hanno intravisto e sperimentato una complessità che non si lascia intrappolare da facili etichette. Le parole possono venire anche dopo.

Bibliografia essenziale

OTTAVIA ALBANESE – PAOLA MOLINA, a cura di, *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*, Unicopli, Milano 2013.

OTTAVIA ALBANESE – PAOLA MOLINA – FRANCESCO PONS – PAUL HARRIS, *TEC-I, Versione italiana del Test of emotion comprehension*, Unicopli, Milano 2008.

JANET WILDE ASTINGTON – JENNIFER M., JENKINS, *A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development*, “Developmental Psychology”, 35(5), 1999, pp. 1311-1320.

STEFANO CANALI – LUCA PANI, *Emozioni e malattia. Dall'evoluzione biologica al tramonto della medicina psicosomatica*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

MASSIMILIANO CAPPuccio, a cura di, *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2009.

GIOVANNA COLOMBETTI, *Complexity as a new framework for emotion theories*, “Logic and Philosophy of Science”, 1(1), 2003, pp. 1-16.

²⁸ MATURANA – VARELA 1999, pp. 44-45.

- GIOVANNA COLOMBETTI, *Enactive appraisal*, "Phenomenology and the Cognitive Sciences", 6(4), 2007, pp. 527-546.
- GIOVANNA COLOMBETTI – JOEL KRUEGER – TOM ROBERTS, *Affectivity beyond the skin*, "Frontiers in Psychology", 9, 2018, pp. 1-2.
- GIOVANNA COLOMBETTI – EVAN THOMPSON, *The feeling body. Toward an enactive approach to emotion*, in Overton W.F. – Muller U. – Newman J.L. (Eds.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness*, Lawrence Erlbaum, New York 2008, pp. 45-68.
- ELENA CONGESTRI ET AL., *Relazione semantica e temporale tra gesti e parole in un compito di denominazione*, "Rivista di psicolinguistica applicata", (1-2), 2010, pp. 9-26.
- MARIAGRAZIA CONTINI, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- ALEXANDRA L. CUTTING – JUDY DUNN, *Theory of mind, emotion understanding, language, and family background. Individual differences and interrelations*, "Child development", 70(4), 1999, pp. 853-865.
- VALENTINA D'URSO – ROSANNA TRENTIN, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Bari 2006.
- ANTONIO R. DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2001.
- CHARLES DARWIN, *The expression of the emotions in man and animals*, John Marry, London, 1872.
- MARC DE ROSNAY – PAUL L. HARRIS, *Individual differences in children's understanding of emotion. The roles of attachment and language*, "Attachment and human development", 4(1), 2002, pp. 39-54.
- SUSANNE A. DENHAM, *Social cognition, prosocial behavior and emotion in preschoolers. Contextual validation*, "Child development", 57, 1986, pp. 194-201.
- SUSANNE DENHAM, *Lo sviluppo emotivo nei bambini*, Astrolabio, Roma 2001.
- SALLY K. DONALDSON – WESTERMAN MICHAEL A., *Development of children's understanding of ambivalence and casual theories of emotions*, "Developmental psychology", 22(5), 1986, pp. 655-662.
- ROBERTA DREON, *Linguaggio e corpo delle emozioni. Dewey, Nussbaum e la lingua di Saba*, "Aisthesis", 3(1), 2001, pp. 83-110.
- JUDY DUNN – JANE BROWN – LYNN BEARDSALL, *Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions*, "Developmental psychology", 27(3), 1991, pp. 448-455.
- PAUL EKMAN – RICHARD J. DAVIDSON – WALLACE V. FRIESEN, *The Duchenne smile. Emotional expression and brain physiology: II*, "Journal of personality and social psychology", 58(2), 1990, pp. 342-353.
- PAUL EKMAN – WALLACE V. FRIESEN, *Manual for the facial action coding system*, Consulting Psychologists Press, 1978.
- PAUL EKMAN – WALLACE V. FRIESEN, *Measuring facial movement*, "Environmental psychology and nonverbal behavior", 1(1), 1976, pp. 56-75.
- SUSAN GOLDIN-MEADOW, *How gesture works to change our minds*, "Trends in neuroscience and education", 3(1), 2014, pp. 4-6.
- SUSAN GOLDIN-MEADOW, *Talking and thinking with our hands*, "Current directions in psychological science", 15(1), 2006, pp. 34-39.
- SUSAN GOLDIN-MEADOW, *The role of gesture in communication and thinking*, "Trends in cognitive sciences", 3(11), 1999, pp. 419-429.
- ILARIA GRAZZANI GAVAZZI – CARLA ANTONIOTTI, *La comprensione delle emozioni nei bambini*, "Età evolutiva", 83, 2006, pp. 117-128.
- ILARIA GRAZZANI GAVAZZI – CRISTINA RIVA CRUGNOLA, a cura di, *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza*, Unicopli, Milano 2011.
- PAUL L. HARRIS, *The child's understanding of emotion. Developmental change and the family environment*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 35(1), 1994, pp. 3-28.
- SUSAN HARTER – BONNIE J. BUDDIN, *Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition sequence*, "Developmental psychology", 23(3), 1987, pp. 388-399.
- HAL E. HERSHFIELD ET AL., *When feeling bad can be good. Mixed emotions benefit physical health across adulthood*, "Social psychological and personality science", 4 (1), 2013, pp. 54-61.
- CARROLL IZARD, *Human emotions*, Plenum Press, New York 1977.
- WILLIAM JAMES, *The principles of psychology*, Henry Holt, New York, 2 voll., 1890-1905.
- WILLIAM JAMES, *What is an Emotion?*, "Mind", 9(34), 1884, pp. 188-205.

- JEFF T. LARSEN – YEN M. TO – GARY FIREMAN, *Children's understanding and experience of mixed emotions*, "Psychological science", 18(2), 2007, pp. 186-191.
- HUMBERTO R. MATURANA – FRANCISCO J. VARELA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia 1985.
- HUMBERTO R. MATURANA – FRANCISCO J. VARELA – MAURO CERUTI, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1999.
- DAVID MCNEILL, *Hand and mind: what gestures reveal about thought*, The University of Chicago Press, Chicago 1992.
- ELIZABETH MEINS ET AL., *Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: a longitudinal study*, "Social Development", 7(1), 1998, pp. 1-24.
- ALVA NOË, *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- JEAN PIAGET – ALINA SZEMINSKA, *La genesi del numero nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1968 (ed. or. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1941).
- JAN PLAMPER, *Storia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2018.
- FRANCISCO PONS – PAUL L. HARRIS – MARC DE ROSSNAY, *Emotion comprehension between 3 and 11 years. Developmental periods and hierarchical organization*, "European journal of developmental psychology", 1(2), 2004, pp. 127-152.
- JESSE PRINZ, *Emotions embodied*, in R.C. Solomon (Ed.), *Thinking about feeling: contemporary philosophers on emotions*, Series in affective science, 2004.
- FRENCIS QUEK – DAVID MCNEILL ET AL., *Multimodal human discourse. Gesture and speech*, "ACM Transactions on Computer-Human Interaction", 9(3), 2002, pp. 171-193.
- PIER GIUSEPPE ROSSI, *Didattica enattiva*, Franco Angeli, Milano 2011.
- ROBERT L. SELMAN, *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*, Academic Press, New York 1980.
- MANUEL SPRUNG ET AL., *Children's emotion understanding: a meta-analysis of training studies*, "Developmental Review", 37(1), 2015, pp. 41-65.
- ALAN L. SROUFE, *Lo sviluppo delle emozioni: i primi anni di vita*, Cortina, Milano 2000, (ed. or. Cambridge University Press 1997).
- YULONG TANG ET AL., *The understanding of emotion among young chinese children*, "International Journal of Behavioural Development", (42)5, 2017, pp. 512-517.
- ESTHER THELEN ET AL., *The dynamics of embodiment: a field theory of infant perseverative reaching*, "Behavioral and Brain Sciences", 24(1), 2001, pp.1-86.
- PATTI WILLIAMS – JENNIFER L. AAKER, *Can Mixed Emotions Peacefully Co-Exist?*, "Journal of Consumer Research", 28 (4), 2002, pp. 636-649.
- MAXINE GALLANDER WINTRE – DENISE D. VALLANCE, *A developmental sequence in the comprehension of emotions. Multiple emotions, intensity, and valence*, "Developmental psychology", 30(4), 1994, pp. 25-28.

L'estetica dell'improvvisazione fra suono e silenzio

Mirio Cosottini ■

La presentazione di un gioco di regole orientato all'improvvisazione nonlineare, arricchita da suggerimenti operativi per il contesto scolastico, si intreccia con riflessioni di natura estetico-fenomenologica. Esse approfondiscono la concezione del silenzio, del tempo e della sua costruzione nel momento stesso del fluire dell'attività improvvisativa.

Parole chiave: improvvisazione non lineare – silenzio – esercizi di improvvisazione – “stay in the moment” – fenomenologia

A game of rules aimed to a non-linear improvisation, and practical suggestions for the school context, combine with aesthetic-phenomenological considerations. They deepen the idea of silence, time and its construction in the precise moment of the flowing of improvisational activity.

Keywords: non-linear improvisation – silence – improvisation exercises – “stay in the moment” – phenomenology

In questo contributo intendo descrivere l'Esercizio dell'Illuminare il Silenzio: un'attività di improvvisazione musicale dalle caratteristiche *nonlineari* per come è stata presentata nel volume *Metodologia dell'Improvvisazione Musicale*¹. L'obiettivo non è quello di sviluppare capacità musicali di tipo narrativo in cui gli eventi musicali si susseguono secondo rapporti consequenziali; piuttosto quello di far indugiare il musicista "presso" il suono e le sue caratteristiche persistenti – non mutanti nel tempo – sviluppando la capacità di mantenerle invariate. Altre finalità implicite in questo esercizio riguardano le abilità di suonare in un contesto di musica d'insieme e di improvvisare in modo controllato (secondo una regola).

Entrando in profondità nel senso di questa proposta, emergono altre interessanti considerazioni intorno alla funzione estetica del silenzio nei contesti improvvisativi. In particolare, in che modo il silenzio caratterizza un tipo specifico di pratica musicale come l'improvvisazione? In che senso l'estetica del silenzio è strettamente legata alla pedagogia della musica? Queste sono alcune domande alle quali proverò a rispondere cercando di portare alla luce il loro intrinseco valore, secondo un approccio fenomenologico alla musica, alla sua pratica, alla pedagogia e all'estetica. Se la caratterizzazione fenomenologica dell'atto improvvisativo poggia su una ricerca approfondita che ha dato origine alla mia tesi di Dottorato *Fenomenologia dell'Improvvisazione Musicale, il punto di vista del performer*² (da cui prendono spunto alcuni passaggi del presente articolo), le considerazioni pedagogiche ed

estetiche meriterebbero un maggiore approfondimento e con tale accortezza devono essere prese.

Due punti di vista sull'esperienza estetica nella musica

È interessante notare come l'esperienza estetica della musica sia ritenuta fondamentale da alcuni studiosi e sostanzialmente inconsistente da altri. Questo significa che bisogna stare attenti a non trascurare ciò che ci sembra quasi un'ovvietà, ovvero che si dia un'esperienza estetica della musica specificamente caratterizzata e inoltre che questa sia determinante dal punto di vista pedagogico. È sufficiente confrontare due affermazioni come le seguenti per rendersene conto. Franco Cambi sostiene a proposito dell'esperienza estetica: «Prima di tutto entro in contatto con la bellezza, che è una qualità dell'oggetto, ma che si svela a un soggetto sensibilizzato a riconoscere quella qualità»³. È interessante notare come il filosofo Giovanni Piana sia di tutt'altro avviso: «Intanto io credo che non esista nessuna qualità specificamente estetica. Se dò un giudizio di valore, ciò non accade in base ad una qualche proprietà caratteristica ed essenziale, ma a tutta una serie di considerazioni e di ragioni molto varie»⁴, e più oltre: «Ciò si può dire anche così: non esiste un'esperienza del bello, così come non esiste un'esperienza del sacro. L'esperienza estetica è, come quella religiosa, un'esperienza composita. Ovvero non è un'esperienza che ha di mira un determinato "oggetto", come nel caso del vedere, udire, percepire in genere»⁵.

¹ COSOTTINI 2017.

² COSOTTINI 2018.

³ CAMBI 2018, p. 7.

⁴ PIANA 2013, p. 134.

⁵ PIANA, *Ibid.*

L'argomentazione di Piana intende farci riflettere sul fatto che l'esperienza estetica è un'esperienza valutativa che si differenzia ad esempio da quella dell'ascolto. In questo senso non è necessario che ogni attività di ascolto musicale implichi un'attività di giudizio o di valutazione. Egli sostiene che «la reazione conclusiva di un ascolto non deve essere necessariamente un giudizio – e tantomeno del tipo “bello”, “brutto”, “gradevole”»⁶. In effetti, la tendenza a giudicare un'opera musicale appena conclusa è molto forte (come del resto decidere di abbandonare l'ascolto ancor prima della conclusione del brano), soprattutto da parte dei giovani. Essi giudicano un brano musicale bello o brutto (piacevole o sgradevole) dopodiché chiudono repentinamente le porte a qualsiasi altra considerazione circa la comprensione del brano. Con i ragazzi della scuola secondaria di primo grado sono solito fare un'analogia culinaria che non nega la possibilità di giudicare un brano musicale secondo il bello e il brutto (operazione sacrosanta), ma intende farli riflettere sull'esperienza dell'ascolto e sull'importanza che essa riveste di per sé. Supponiamo che io non sia un amante della pasta al pomodoro, anzi, che non mi piaccia proprio. Ciò non toglie che io devo essere in grado di capire se la pasta è all'uovo oppure preparata con acqua e farina, se la cottura è al dente, se l'acqua per la pasta è salata al punto giusto, se il pomodoro è adatto per il sugo, se è un cuor di bue oppure un costoluto fiorentino, un pomodoro nero di Crimea, un ciliegino, un San Marzano oppure un romano. Posso essere in grado di cogliere tutte queste differenze e al tempo stesso ritenere che “non amo” la

pasta al pomodoro. La stessa cosa accade nel momento in cui so cogliere innumerevoli qualità musicali grazie all'ascolto e allo stesso tempo affermo che il brano non mi piace. Piana non vede perché «non appena l'opera c'è, la si debba subito mettere sotto processo»⁷, reazione che è legata alla tentazione di dare una valutazione dell'opera come tale e non del nostro atteggiamento di fronte all'opera.

Nell'esporre il suo pensiero Piana parla di opera musicale nel senso lato di opera che ha una sua autonomia, riconoscibilità e replicabilità. Ma che ne è dell'improvvisazione musicale? In che senso mettiamo “sotto processo” un'improvvisazione musicale dal momento che essa c'è proprio nel mentre che si manifesta all'ascoltatore e non una volta terminata? L'improvvisazione mette in crisi il concetto di opera musicale proprio perché il suo essere non è legato al momento in cui termina, come il *Traumerei* di Robert Schumann è legato all'accordo finale di Fa maggiore (senza il quale non è più il *Traumerei*). L'improvvisazione musicale è nel momento in cui si dispiega nel tempo, e non dipende da una conclusione più di quanto ne dipenda il fischiettare o il canticchiare sotto la doccia. Se vengo interrotto mentre sto fischiettando posso sempre dire di aver fischiettato, se vengo interrotto mentre suono il *Traumerei* di Schumann non posso dire di aver suonato tale brano (la sua conclusione è costitutiva del suo modo di essere ed è ciò che lo rende compiuto). E dunque, quand'è che mettiamo “sotto processo” l'improvvisazione musicale? Quando il performer coglie le sue possibili qualità estetiche? Durante l'esecuzione? Dopo?

⁶ PIANA cit., p. 137.

⁷ PIANA cit., p. 136.

Cos'è l'atto improvvisativo?

Non sarà possibile rispondere a tutte queste domande se prima non si è detto qualcosa in più sull'atto improvvisativo e sulla sua natura. La caratteristica principale dell'atto improvvisativo coincide con lo "stare sul presente" (*stay in the moment*), il *momento*. Proprio il *momento* è ciò che caratterizza il presente come ricordo di un futuro indeterminato dal quale continuamente ricominciare. Proviamo ad andare in profondità: "stare sul presente", non ha forse il senso dello svuotare il futuro per far posto al presente? Per stare sul presente devo "oscurare" ciò che mi sta di fronte, gli eventi che "stanno per accadere". Cosa mi devo aspettare dunque? Che cosa devo attendere? Niente. L'attesa del niente oscura il futuro; in termini fenomenologici, se la protenzione è vuota, la soggettività è aperta a eventualità improvvise. "Stare sul presente" acquista il senso dell'attendere l'improvviso, è un modo specifico di fluire del presente in cui gli eventi accadono improvvisamente, in altre parole si presentano sul fondamento dell'attesa vuota.

A partire da queste riflessioni è possibile stabilire una differenza interessante fra *imprevisto* e *improvviso*. L'imprevisto è un evento che non corrisponde all'anticipazione di un contenuto di coscienza, l'improvviso è l'attesa di un'intenzione vuota. La cadenza d'inganno può essere un esempio di soluzione armonica imprevedibile poiché l'ascoltatore si aspettava che il quinto grado risolvesse sulla tonica (e il brano concludesse) mentre, in luogo del primo grado, ne viene utilizzato un altro (e la sensazione di conclusione viene disattesa). Diversamente, ciò che è improvviso si manifesta fuori dal campo degli oggetti intenzionali dell'ascoltatore e va a riem-

pire un'intenzione vuota; inoltre non si dà alcuna sensazione di delusione per un evento che in nessun modo era anticipato. Un *performer* che improvvisa non ha a che fare con l'imprevisto, ma con l'improvviso: ciò che esegue non è anticipato ma emerge come possibilità eventuale.

Illuminare il Silenzio

Vengo adesso a descrivere l'Esercizio dell'Illuminare il Silenzio disegnando un percorso che passa prima attraverso un'attività preparatoria – l'Esercizio del Conto alla Rovescia – si sviluppa secondo alcune varianti di questo, e infine approda all'Esercizio dell'Illuminare il Silenzio⁸. Tale percorso propedeutico è particolarmente indicato con gli studenti delle scuole secondarie. Prima di passare oltre illustro brevemente la spiegazione di questo esercizio:

«suona un suono breve senza sovrapposti agli altri, continua l'esercizio»⁹.

Il compito implica che l'improvvisatore faccia una scelta e precisamente decida quando attaccare un suono evitando che tale attacco coincida con quello di un altro improvvisatore. Esso ci consente di «concentrarsi sul suono, sul tempo e sul silenzio per prendere una scelta»¹⁰. Non è importante seguire le regole di concatenazione dei suoni, piuttosto l'ascolto verte sul presente e sull'ascolto forte del suono e delle sue qualità. Si capisce come «indugiare presso il silenzio è il punto di partenza di questa ricerca»¹¹, un silenzio che è sempre presente, come il terreno sotto

⁸ COSOTTINI 2017.

⁹ COSOTTINI cit., p. 46.

¹⁰ COSOTTINI cit., p. 47.

¹¹ COSOTTINI cit., p. 48.

i piedi. Cosa significa questo indugiare?

Per imparare a “indugiare sul silenzio” iniziamo con un gioco molto usato in ambito teatrale: l’Esercizio del Conto alla Rovescia. Non conosco chi lo ha teorizzato per primo, è incluso fra i giochi di improvvisazione in alcuni siti web¹² e presente in alcune pubblicazioni sui giochi teatrali¹³.

L’Esercizio del Conto alla Rovescia è semplice. La sua principale variante è anche detta Gioco del Venti, l’unica regola esplicita è la seguente: iniziare da venti, contare fino a zero senza sovrapporsi. Di seguito alcune indicazioni per realizzarlo in classe.

1. L’insegnante conta il numero dei membri del gruppo, quello è il numero dal quale iniziare l’attività. È possibile iniziare da un numero prestabilito, indipendentemente dal numero dei partecipanti, ad esempio da “venti” come nella variante dell’omonimo Gioco.
2. L’insegnante dà un cenno di inizio (un suono, lo schiocco delle dita ecc.).
3. I partecipanti devono contare alla rovescia, partendo dal loro numero

¹² Cfr. ad esempio www.theatrefolk.com/blog/collaboration-games-one-to-twenty/ [consultato il 05/05/2019].

¹³ «Sit or stand in a circle. The idea is for the group to count to twenty, one person saying one number at a time. Anybody can start the count. Then a different person says the next number – but if two or more people happen to speak at the same time, counting must start again from the beginning. It is possible to get to twenty if everybody really concentrates – but try and be relaxed as well. Try doing it with and without eye contact. Other variations include members of the group facing outwards and closing their eyes or counting back from twenty to one.» (FARMER 2007, p. 47).

totale, senza sovrapporsi con l’obiettivo di arrivare a zero.

4. Ciascun partecipante non può contare due numeri in successione.
5. Il gruppo vince se un membro raggiunge lo zero.
6. Se due partecipanti pronunciano simultaneamente un numero, il gioco si ferma e si ricomincia dall’inizio (ovvero dal cenno di inizio dell’insegnante).
7. Non sono ammesse strategie condivise in precedenza.

Solitamente i partecipanti contano in maniera frenetica i numeri e finiscono per pronunciare contemporaneamente un numero appena poco dopo l’inizio della conta. Raramente un gruppo di ragazzi con un numero superiore a dieci componenti riesce a raggiungere lo zero; se fatto con un gruppo di bambini della scuola primaria o di ragazzi della scuola secondaria di primo grado, il fallimento dello scopo genera manifestazioni di disapprovazione (talvolta i membri si accusano vicendevolmente e si imputano la responsabilità del fallimento). Tale comportamento rivela come i ragazzi comprendano bene che ciascuno è responsabile del fallimento dell’intero gruppo ma a tale consapevolezza non segue un atteggiamento collaborativo. Poiché non è possibile stabilire una strategia condivisa, i membri devono iniziare a prendere coscienza che tale strategia deve essere scoperta *nel mentre che la tentano*.

A tale scopo è utile seguire alcune indicazioni. Ad esempio, auspicare una maggiore rilassatezza e un rallentamento nella frequenza della conta:

- respira, inspira ed espira, poi pronuncia un numero;

- pensa di essere una piuma che volteggia nell'aria, pronuncia il numero quando la piuma tocca terra;
- pronuncia un numero pensando al movimento dell'onda del mare;
- pronuncia un numero dopo aver immaginato la fine del suono di una campana.

La reale efficacia di queste indicazioni non è facile da valutare. Il desiderio di pronunciare un numero ed essere "protagonista" del conto alla rovescia è molto forte nei ragazzi. Capita spesso che qualcuno si ostini a iniziare l'esercizio, senza dar spazio agli altri, anche dopo averglielo fatto notare. Probabilmente tale comportamento, che all'inizio può sembrare mania di protagonismo, nasconde l'ansia di sbagliare e di compromettere la riuscita dell'intero esercizio (come dire: il mio numero l'ho detto, adesso tocca a voi, io non sono più responsabile!). È indubbio che ciascun membro senta su di sé un'enorme responsabilità. L'interesse per il raggiungimento dell'obiettivo è condiviso ma il numero elevato di possibilità strategiche genera smarrimento e ansia.

Un'indicazione interessante, che ha una riuscita immediata, è la seguente:

- se due membri del gruppo pronunciano due numeri simultaneamente allora vengono eliminati.

Questa indicazione rallenta immediatamente la frequenza dei numeri (senza attenuare l'aspetto competitivo del gioco). Qualcuno minaccia di non pronunciare alcun numero per paura di uscire dal gruppo. In tal caso è interessante avviare una riflessione sul fatto che se tale decisione fosse presa da tutti contemporaneamente, essa non consentirebbe a nessuno di raggiungere lo zero (oltre al fatto che

evitare di pronunciare un numero equivalente a non giocare). Tale consapevolezza è sufficiente per scartare questa decisione e tentare di nuovo l'esercizio.

Tale attività è un buon viatico per praticare l'Esercizio dell'Illuminare il Silenzio nella sua forma originale:

- suona un suono breve senza sovrapporsi agli altri, continua l'esercizio.

L'attività può essere fatta con strumenti musicali o con suoni vocali¹⁴.

Il paradosso della strategia

Una prima interessante riflessione nasce non appena i membri del gruppo diventano consapevoli che l'interesse di ciascuno dei partecipanti è il medesimo (un interesse comune), ovvero evitare di sovrapporre i suoni. All'inizio ciascun musicista cerca una via personale per non sovrapporsi agli altri. I continui fallimenti sono sintomatici del fatto che una strategia individualistica non consente di raggiungere lo scopo dell'attività. C'è un interesse che è comune e dunque deve essere perseguito collettivamente.

A questa prima fase segue immediatamente la volontà di esplicitare una strategia: utilizzare lo sguardo per attivare gli altri musicisti, decidere in precedenza l'ordine delle entrate ecc. Tuttavia, questo comportamento contraddice un presuppo-

¹⁴ L'esercizio può essere eseguito anche con suoni lunghi. Esso può essere riformulato nel modo seguente: suona un suono lungo senza sovrapporre l'inizio del suono agli altri, continua l'esercizio. Se accade che due suoni si sovrappongono l'esercizio continua senza interruzioni. Su <https://youtu.be/mESRWArPuQ> [consultato il 06/05/2019] è possibile vedere la documentazione dell'attività svolta in una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado.

sto implicito dell'attività, ovvero che non è possibile adottare una strategia condivisa in precedenza. L'insegnante deve essere accorto poiché non è raro che gli studenti si mettano d'accordo a sua insaputa.

Com'è possibile allora mantenere un interesse comune senza che vi sia una strategia che permetta di collaborare per il raggiungimento dello scopo? In questo senso l'esercizio si manifesta come un vero e proprio paradosso.

I musicisti non possono decidere di suonare sulla base di elementi extramusicali (gesti, successioni, sequenze ecc.), ma sono alle prese esclusivamente con l'ascolto del suono. Ma qual è il senso della regola che vieta di sovrapporre i suoni? Se si guarda bene, essa interessa il tempo e la sua gestione e di conseguenza il rapporto fra suono e silenzio. I suoni e le loro qualità non sembrano essere in primo piano, non è importante se i suoni sono acuti o gravi, ben timbrati oppure appena accennati, quale sia la loro dinamica o quale strumento li abbia prodotti; interessa che accadano nel tempo evitando di cadere nello stesso istante. Dietro questa espressione comune, del cadere del suono, si rivela un modo di essere del suono: esso scorre, fluisce, cammina, fintantoché non trova qualcosa per cui inciampa e arresta il suo fluire, interrompe il suo cammino. Quest'ostacolo è appunto quell'istante che non può contenere entrambi i suoni. Contro questa evenienza si concentrano gli sforzi dei musicisti.

Istante e ora

D'altra parte questa evenienza rivela la sua inconsistenza dal punto di vista fenomenologico, la percezione dell'*ora* in cui siamo non si presenta nel modo dell'istante, non ha un carattere puntuale, ma è

sempre accompagnata da ritenzioni e tenzioni che "estendono" i margini dell'istante stesso. L'attività ci chiede di non sovrapporre i suoni, e allo stesso tempo ci insegna a farlo. Nel farlo impariamo che la sua regola è fonte di possibili fraintendimenti. Primo fra tutti che il tempo sia costituito da istanti che si succedono. Se pensiamo al tempo in tal modo e alla sovrapposizione dei suoni come l'occupazione dello stesso istante, allora il rischio è che il suono cada in qualcuno di questi, si fermi, perda la presa sul tempo e di conseguenza precipiti. Qualcuno potrebbe ritenere che non è tanto lo stare nello stesso istante che ci interessa, quanto il fatto che i due suoni iniziano nello stesso istante. In un certo senso il tempo perderebbe la sua connotazione spaziale, come un luogo che è occupato da qualcosa, da un suono, e diventerebbe il "punto" nella linea del tempo, in cui i due suoni hanno inizio. In tal caso possiamo riformulare l'espressione precedente dicendo che "i suoni cadono nello stesso inizio". Se ha senso dire che i suoni cadono nello stesso istante, ha meno senso dire che i suoni cadono nello stesso istante che è lo stesso inizio. Ciò che desta sospetti è l'apparente carattere puntuale dell'inizio. Difatti, l'inizio non ha un carattere puntuale, esso rappresenta il senso dell'avviarsi di un processo performativo che non è riducibile a un istante. Riassumendo, interpretare il concetto di sovrapposizione come occupare lo stesso istante temporale oppure come iniziare nello stesso istante, è fuorviante. Però ci aiuta a comprendere il rapporto fra suono e tempo, come aiuta il bambino che inizia a camminare, la consegna di "evitare le buche". Nelle buche si cade e si arresta il movimento ma ciò che il bambino deve imparare è il corretto rapporto fra spinta e

equilibrio che caratterizza il camminare, l'avvicinarsi dei passi. La buca non è da qualche parte, e non dobbiamo aspettare che sopraggiunga da un momento all'altro. La buca è nel rapporto scorretto fra spinta e equilibrio, in questa disfunzione si concretizza "la buca". In ogni momento posso cadere nella buca; è sufficiente che il bambino perda l'equilibrio o la spinta che regola il movimento. In realtà, "evitare le buche" è un modo diverso di dire "perdurare nel movimento". Allo stesso modo "mantenere la presa sul tempo" è la stessa cosa di "evitare di cadere nell'istante". Ma è il "mantenere la presa sul tempo" che esprime la fenomenologia dell'esercizio. Esso ha quest'obiettivo, insegnare al musicista che la cosa essenziale è mantenere la presa sul tempo, evitando di cadere nell'istante. Soltanto quando si è appreso che l'istante non è oltre il momento presente ma che esso è nella struttura del presente come l'ostacolo (la possibilità) che modifica la temporalità del suono, allora stiamo imparando a tenere la presa sul tempo. A quel punto non ha più senso parlare di istante, esso perde il carattere puntuale e oggettivo che solitamente lo caratterizza. È nel *momento* che si delinea fenomenologicamente l'*ora* dell'improvvisazione, come la decostruzione del senso dell'istante e l'apertura del tempo verso le possibilità (e le eventualità) improvvise.

Il Momento

Stay in the moment è la condizione migliore per un improvvisatore. Nel momento il musicista esperisce il fluire dei contenuti di coscienza (quello che spesso viene chiamato *flow*) e il senso dell'assenza del tempo. Dunque, da una parte percepisce i due suoni e dall'altra, pare incorniciarli in un quadro in cui il tempo si arresta. La

coincidenza temporale, come si capisce, perde di senso se gli eventi cessano di "succedere". Non ci sono istanti in cui un contenuto cade. Non c'è un istante, se non ci sono altri atomi temporali prima e dopo di esso. C'è un unico sfondo temporale su cui si inscrivono i contenuti di coscienza. Ecco perché i suoni non possono dirsi coincidenti rispetto al tempo (in *questo* istante): il tempo è assente.

Inoltre nel momento il "peso" del suono che avverte il musicista è notevolmente ridotto, i suoni scorrono leggeri, come oggetti che hanno una presenza accennata, come fossero oggetti minimi, difficili da descrivere poiché le loro proprietà sono come velate e nascoste alla coscienza. Odo i suoni, ma nel senso dell'udire pre-categoriale, senza che la riflessione vi abbia ancora messo piede. Non saprei dire se nel flusso è un *Mi* che risuona piuttosto che un *Sol*, se i suoni sono pochi o tanti, quali rapporti vi siano fra di loro, se l'uno tende all'altro, se il timbro è uno o vi sono molteplici timbri. L'improvvisatore agisce lasciando emergere il suono e il silenzio. Il musicista non percepisce la quantità dei contenuti percettivi (i suoni), ma la loro semplice esposizione¹⁵.

¹⁵ La fenomenologia dà alle sensazioni un carattere *immanente* mentre alla costituzione oggettiva un carattere di *trascendenza*. L'oggetto della percezione non si dà mai completamente, si dà parzialmente e si costituisce come oggetto unitario e identico grazie agli adombramenti percettivi. Nel caso dell'atto improvvisativo possiamo dire che l'immanenza emerge sullo sfondo della trascendenza. Ciò che il soggetto lascia manifestare sono i dati immanenti nel mentre che trascura gli adombramenti, così che l'oggetto (trascendente) della percezione si costituisce come un oggetto in generale, un'oggettualità minima.

Può contribuire a chiarire questa riflessione la visione di un video nel quale eseguo uno "studio" improvvisato sull'articolazione dei suoni. La mia

In questo contesto non ha senso parlare di coincidenza di suoni, venendo meno sia la griglia temporale che la netta differenziazione fra i suoni.

In sintesi, abbiamo analizzato che cosa significa, in un contesto improvvisativo, “sovrapporsi”. Se concepiamo il tempo come una successione di atomi temporali, nessun percorso di apprendimento ci consentirà di imparare come comportarsi per soddisfare la regola prescritta dall’esercizio. Difatti, ogni qual volta il musicista percepisce due suoni contemporaneamente, inciampa nel tempo e dissolve la temporalità musicale.

Se concepiamo la coincidenza non come il contenuto di un atomo temporale, ma come il contenuto di un momento temporale (ovvero lo stato della coscienza caratteristico dei processi improvvisativi), allora è possibile apprendere come evitare di violare la regola dell’Esercizio. Essa non è la condivisione di un istante temporale che segna l’inizio di due o più suoni, ma suoni che fluiscono in modo continuo rispetto a un tempo assente. Lo stesso concetto di coincidenza si modifica in una semplice esposizione. Evitare di sovrapporre i suoni è possibile: concentrarsi sull’ora, lasciar emergere ciò che i suoni manifestano, *stay in the moment*, comprimere il tempo sull’ora (non guardare avanti né indietro), indugiare presso il tempo, sono tutte espressioni buone per

attenzione è esclusivamente rivolta alla costante dell’articolazione (che si rivela come la sola oggettualità che la mia coscienza prende di mira); tutto il resto, i suoni, le altezze, il timbro ecc., sono elementi che riconosco a posteriori ma non sono sotto il mio raggio intenzionale durante l’improvvisazione, essi sono semplicemente esposti. Cfr. www.youtube.com/watch?v=Vn5ndtq2W5Y [consultato il 05/05/2019].

descrivere il modo di apprendere questo esercizio.

Suono e silenzio nell’atto improvvisativo

Quando l’improvvisatore esegue l’Esercizio dell’Illuminare il Silenzio percepisce la presenza del silenzio al pari del suono, il silenzio si fa “materiale”, presente (a volte, se il momento si distende linearmente, il silenzio si carica di tensione che genera ansia e timore, prende quasi il sopravvento sul suono, tanto da generare un blocco nell’improvvisatore per la paura di cadere nell’errore)¹⁶. Se esperito nel momento, il silenzio non è contrapposto al suono, essi sono diverse colorazioni dei contenuti. Il modo ingenuo di pensare il rapporto fra suono e silenzio nei termini della *presenza* e dell’*assenza* dipende dal fatto che l’improvvisatore esce dal flusso e distende i contenuti di coscienza nel tem-

¹⁶ Nell’agire improvvisativo il suono e il silenzio non sprofondano, tutt’altro, essi sono in superficie sotto il raggio intenzionale della coscienza. È la scena che sprofonda, ovvero il ricordo del suono e del silenzio e il loro possibile futuro. Inoltre, qualcuno potrebbe sostenere che l’esperienza del suono è radicalmente diversa da quella del silenzio; come non ritenere che il suono di una campana sia radicalmente diverso da quello del silenzio fra un rintocco e l’altro? Ritengo che dobbiamo fare attenzione a non considerare il suono come oggetto scisso dall’esperienza del soggetto, come se il suono avesse qualità essenziali che lo distinguono oggettivamente dal silenzio. Il suono e il silenzio sono esperienze che si danno nella percezione, nella fitta rete di rimandi che costituiscono il loro senso. Nell’atto improvvisativo, per come lo intendo in quella forma “radicale” che è propria di alcune pratiche improvvisative come la *free improvisation*, suono e silenzio si danno come esperienze accomunate per emergere dal vuoto ritentivo e protentivo, mentre dal punto di vista oggettuale le loro differenze contenutistiche si rivelano di scarso interesse per la coscienza e per la soggettività.

po lineare; in altre parole, inizia a mettere in relazione i suoni con ciò che può accadere e ciò che è già accaduto, cercando relazioni fra essi, iniziando a costruire pian piano un tipo d'improvvisazione in maggior misura discorsiva.

Diversamente, dal mio punto di vista, ogni improvvisatore che agisce nel *momento*, dimentica la linearità del tempo, vive l'agire come ritenzione infinita di uno stare nel tempo nonlineare. Spesso l'improvvisatore riferisce di non sapere cosa ha fatto; ebbene, è proprio il modo in cui l'agire si determina: non è l'agire che carica di senso il presente, ma il modo di percepire il presente carica di senso l'agire. Ciò che l'improvvisatore fa non è "deciso", ma avviene poiché la coscienza è presa, nell'assenza del tempo, dall'emergere dei suoni e dei silenzi.

Poggiare il suono

Da quello che è emerso finora, qualcuno potrebbe pensare che il musicista che improvvisa declina ogni responsabilità verso ciò che accade e che lui determina. Se il musicista lascia emergere i suoni, com'è possibile che se ne prenda cura? Com'è possibile che il musicista immerso nel flusso sonoro possa anche gestire la qualità dei suoni che produce?

Abbiamo visto che ciò che succede prima o dopo, dal punto di vista del *momento*, semplicemente accade. Ciò che succede non segue una direzione, né tantomeno una logica, e all'improvvisatore non interessa saperlo, né interessa creare una tensione fra suono e silenzio. Da questo punto di vista la riuscita dell'esercizio dipende anche da questa considerazione, in altre parole il silenzio non prepara il suono né il suono il silenzio. Il silenzio non è la morte del suono

più di quanto il suono ne sia la genesi. Per rispondere alle domande iniziali su quando un *performer* mette sotto processo l'improvvisazione musicale e quando coglie le sue qualità estetiche, farò riferimento proprio all'esperienza della riuscita: essa costituisce *l'esperienza estetica dell'improvvisatore*, più che un atto di valutazione è un *indugiare presso il silenzio*, che adesso posso descrivere come un *inclinare l'udire verso il suono*, in una particolare forma di ascolto che tiene finché l'improvvisatore fa presa sul tempo presente, sul *momento*. Il musicista si prende in carico il modo d'essere del suono e delle sue caratteristiche, in una forma che potremmo dire del *poggiare il suono*. "Poggiare" è un verbo che ha varie derivazioni etimologiche, che vanno dal "gravare su qualcosa" al "fondare", al "governare una nave per sfruttare i venti", al "salire verso la cima", allo "spostarsi verso una direzione". In ognuna di esse possiamo ravvisare un modo di essere del rapporto fra il musicista e il suono durante l'improvvisazione. Il musicista grava sui suoni e sui silenzi, essi lo sostengono nel dare senso al proprio agire; il musicista governa la propria improvvisazione facendo in modo che suono e silenzio fluiscano, cercando di spostare il proprio agire così che i suoni filino al vento; il musicista è in continua ascesa, stare sul momento è un'impresa ardua, il tempo che scorre è difficile da dimenticare, il passato e il futuro sono ombre che celano presenze determinanti per sbalzare il musicista fuori dal flusso; il musicista inclina verso il suono, ne cura un aspetto, l'attacco, la durata, la qualità timbrica, mantiene sotto presa una sua qualità e la esibisce. In questa cura si condensa il rapporto

fra il musicista e il suono, che non ha un carattere giudicante ma di azione¹⁷. Alla domanda «in che senso l'improvvisatore giudica esteticamente l'improvvisazione?» rispondo che le questioni del bello, del piacevole, dell'interessante, del ben fatto, non rappresentano la riuscita di un'improvvisazione e che raramente uno studente alla fine di un'improvvisazione musicale commenta l'esperienza usando parole come "bello" o "brutto". Piuttosto, egli tenta di descrivere il rapporto particolare che ha avuto con il suono e il suo decorso, se ha mantenuto l'apertura alla possibilità degli eventi (al loro essere improvvisi), se i contenuti di coscienza fluivano, se la sua "attenzione" convergeva sull'ora (piuttosto che sul passato o il futuro come temporalità lineari), se ha esperito il senso dell'assenza del tempo. Questi sono gli elementi che una pedagogia dell'improvvisazione musicale deve considerare nel valutare l'apprendimento di uno studente. La questione estetica implicita nell'atto improvvisativo si limita al senso del concetto di *riuscita* per come si è appena delineato. A partire da qui l'insegnante può pensare di costruire griglie di valutazione degli apprendimenti relativamente alla pratica dell'improvvisazione musicale, una questione alla quale sarei felice di dare un contributo, in un'altra occasione.

Bibliografia e sitografia

FRANCO CAMBI, *La bellezza ci salva! Osservazioni per una pedagogia estetica*, "Studi sulla Formazione", XXI, 1-2018, pp. 7-11, DOI: http://dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16171

MIRIO COSOTTINI, *Fenomenologia dell'improvvisazione musicale. La prospettiva del performer*, Tesi di dottorato, Università di Trieste, 2018, disponibile in <https://arts.units.it/handle/11368/2931263#.XM71F44zZ1s> [consultato il 05/05/2019].

MIRIO COSOTTINI, *Metodologia dell'Improvvisazione Musicale*, ETS, Pisa 2017.

DAVID FARMER, *101 Drama Games & Activity*, Lulu.com, [s.l.] 2007.

GIOVANNI PIANA, *Barlumi per una filosofia della musica*, Lulu.com, [s.l.] 2013.

¹⁷ Un agire che implica necessariamente anche il rapporto con la propria corporeità.

Sulla bellezza nell'educazione

Uno sguardo strabico su Bruno Munari e Alberto Manzi

Alessandra Falconi

A che serviva un fiore?

Questa era la pazzia del vecchio Gugù. Ognuno prendeva il fiore per farlo contento. Ma non riusciva più a gettarlo, nemmeno quando appassiva. O in tasca, o sotto la maglietta, quei petali secchi erano tenuti come oggetti preziosi.

Alberto Manzi¹

Gugù apparentemente è un matto, come tutti i folli-saggi che entrano e escono dai libri di Manzi e ci indicano la direzione (proprio a noi, al di qua delle pagine che stiamo leggendo), vive in America latina, in una favela o forse appena ai margini.

Il suo pensiero è sempre per i bambini che vivono in strada che lui sfama di pane e rose.

Ma ci torneremo alla fine.

Bruno Munari e Alberto Manzi hanno bisogno di poche presentazioni: uno dei più importanti designer del Novecento, il primo, e uno dei più importanti pedagogisti e maestri, il secondo. Entrambi hanno condiviso il profondo rispetto per i bambini e per le bambine. Curiosità, stupore, tensione cognitiva: usavano parole, in parte diverse, per descrivere la voglia di scoprire il mondo con i più piccoli.

«L'estetica vince la miseria», scrive Munari², aprendoci una piccola porta per riflettere sull'importanza della bellezza nei processi educativi e nei prodotti che ne derivano.

Risolverei infatti subito una contraddizione che oppone il processo al prodotto. Non c'è nessun motivo perché dopo un buon processo non esca anche un buon prodotto: in ogni caso ci avrà permesso di stare in dialogo con l'errore o la man-

¹ MANZI 2005, p. 65.

² MUNARI 1971, p. 121.

canza (di qualsiasi tipo) che possiamo ora usare in modo nuovo. La categoria in questo caso del bello (che spesso è più precisamente “bello per la maestra”) non è una categoria né necessaria né univoca: il bambino ha lavorato sperimentando un processo creativo codificato che l’insegnante gli ha messo a disposizione e ha un profondo bisogno di essere soddisfatto del proprio lavoro, non per attaccarsi all’oggetto fatto, ma perché nel fare vede, mostra a se stesso, quello che sa già fare, fa i conti con il nuovo e con l’esplorazione delle varianti, prende delle decisioni momentanee, si immagina/prefigura un risultato: nel suo fare e disfare c’è un bambino che sta acquisendo tante competenze e di vario tipo. È questo sforzo di autenticità, è il corpo a corpo con una sfida che lo appassiona, con la consapevolezza di saper fare e non saper fare potendo così imparare qualcosa di nuovo: che soddisfazione avercela fatta («maestra, la prossima volta provo un’altra cosa / faccio diversamente»). Allora nella vita le situazioni nuove sono affrontabili, avrebbe detto Alberto Manzi al volo, quasi per caso, prima del suono della campanella. Tenetelo a mente bambini!

La fiducia che il bambino comincia piano piano a consolidare, la sua percezione di efficacia facilitano il lavoro cooperativo e l’impegno nella vita della classe: «vieni, ti faccio vedere che idea mi è venuta», «ma come hai fatto a fare questo?» sono domande che molto facilmente si ascoltano in un laboratorio del metodo Bruno Munari®. Questo perché il bambino che sente di aver “scoperto” qualcosa nutre il desiderio di dividerlo con gli altri, di farlo diventare un patrimonio comune (per fortuna, vi immaginate l’opposto?). Il bambino che sta facendo

i conti con qualcosa che non sa fare può serenamente chiedere ai compagni, guardare il loro lavoro per prendere idee, fare domande per capire meglio.

Alberto Manzi ci avrebbe detto che è così che si generano gli apprendimenti, con la capacità di manipolare le cose, di dialogare con gli oggetti, gli strumenti, i materiali affinché il bagaglio culturale del bambino (le sue conoscenze pregresse) possa emergere e lasciarsi modificare grazie alle nuove esperienze che ristrutturano tutto il suo sapere. Altrimenti sono nozioni appiccate alla memoria, per il poco tempo che servono.

Qualcosa di saputo e qualcosa di sconosciuto sono costantemente in tensione: è da qui che possiamo osservare il mettersi al lavoro della creatività, dell’immaginazione, della fantasia.

Se guardiamo come altre culture nel mondo hanno definito, guardato e prodotto bellezza possiamo forse capire meglio anche l’importanza della bellezza nell’educazione.

Gli scarti di significato tra le parole richiamano non solo altri significati possibili ma anche la pratica di riusare gli scarti, in atelier/laboratorio, per rigenerare i processi di lavoro: quello che nell’immediato sembra da buttare, in realtà è conservato e riusato per giocare con il nuovo limite. Sono rimasti tutti scarti di rosso, o di rossi? Sono tutte forme diverse e senza senso? Cosa ti potrebbero far venire in mente? Appoggia sul foglio, sposta, gira, prova, verticale, orizzontale, sbircia gli amici... quando ti senti pronto si potrà usare la colla.

Cominciamo dal Giappone, che ci presta la bellezza *wabi-sabi*: «è un modo di vedere l’imperfezione come incarnazione

stessa della bellezza»³. Nell'umiltà dei materiali naturali, nelle forme dei sassi, nei segni delle stratificazioni, nelle foglie scarnite, nei rami lavorati dal mare... nascono atelier/laboratori che invitano il bambino a osservare, a disegnare per osservare ancora più attentamente, a esplorare tutte le possibili varianti di un colore, di una linea di confine, di una forma perché la natura è il primo dei mondi da esplorare e ci darà forme, categorie, segni e parole anche per fare ricerca sul resto. Con una matita, o con forbici e colla, il bambino comincia un progetto personale e collettivo, dove la creatività di ognuno partecipa a un'azione corale. E torna, sempre, il Noi: che sia con la mostra finale, con il guardare insieme o il parlare insieme, a un certo punto tutto viene ricondotto verso una condivisione che permette di dare senso all'esperienza, di poterla ripensare e rivivere da un nuovo punto di vista. *Sabi* è anche la solitudine che ci richiama alla concentrazione che i bambini hanno quando fanno ricerca: quando si mettono alla prova per capire come funziona, quante cose si possono fare, e se si facesse anche così... nel silenzio delle mani al lavoro, «non c'è alcuna esibizione di abilità fine a se stessa, nessun virtuosismo stupefacente, pretenziosità o manifestazione dell'ego. Consiste semplicemente in una disciplina del fare, concepita come una parte del processo di creazione universale»⁴. È la loro piccola mano che prende domestichezza con il mondo.

In yoruba, una lingua dell'Africa occidentale, si dice *iwa l'ewa*: «la natura di ogni cosa è la sua bellezza» e fa spazio anche all'interruzione della bellezza, ponendoci in un'altra prospettiva, che non

è quella della mancanza ma dell'accettazione: «anche cose terribili, malvagie e convenzionalmente brutte [...] possono essere ricondotte all'esperienza estetica dell'uomo e anche essere belle»⁵. Occorre però ampliare il punto di vista, abituarci alla coesistenza di aspetti diversi, di varie strade, di diverse soluzioni. Occorre cedere il passo alla libertà della possibilità: l'infinito gioco delle varianti, la scusa del «catalogo grafico» che aiuta a vederle, accompagna il bambino nella scoperta del plurale di ogni cosa.

Volta la carta, se la situazione è proprio terribile. C'è sempre qualcosa possibile.

Per i Navajo, la «bellezza non è distinta dalla bontà, dalla prosperità, dalla felicità o dall'armonia. Non è [...] un frammento di esperienza; è [...] la forma di esperienza più piacevole»⁶. Riassume la necessità del fare esperienza della bellezza anche a scuola non solo come esperienza dell'ora di educazione all'immagine, ma come stile, come contenuto e contenitore allo stesso tempo: è bellezza la classe ben curata, il laboratorio ben allestito, il materiale presentato bene. È bellezza la maestra curata perché dà valore al suo incontro con i bambini, è bellezza la maestra che insegna la cura gentile del bene comune. È bellezza la bidella che conosce il tempo che serve ai bambini per precisare il gesto: in quell'attesa, un po' di colore sarà in terra o sui banchi e sarà bellezza pulire e riordinare insieme.

Anche quando la scuola è proprio brutta, il materiale proprio poco: è la bellezza che sa vedere la maestra a essere respiro per i bambini e per le bambine.

Perché serve?

³ SARTWELL 2006, p. 141.

⁴ SARTWELL cit., p. 154.

⁵ SARTWELL cit., p. 186.

⁶ SARTWELL cit., p. 174.

Perché è esperienza totale. È stupore, è gioia, è commozione, è sorpresa, è spinta irrefrenabile.

Cos'è che fa «svanire allora la bellezza»?⁷

Fa sciogliere i sassi che abbiamo sugli occhi, nelle mani, nella pancia.

È lo spazio in cui posso lasciar scorrere idee, immagini, progetti, gesti.

E l'atto stesso dello svanire diventa gioco: in quanti modi posso cancellare?

E con quanti strumenti posso farlo?

Non c'è domanda che non muova una ricerca, ci ricorda il maestro Manzi.

«Arrivato vicino al muro si voltò verso Gugù. Vide che sorrideva. Allora accarezzò il muro con il pennello. Una tenue striscia gialla illuminò la sagoma del pesce.

– Bravo! – esclamò il vecchio battendo le mani.

Il piccolo sorrise e diede un altro colpo di pennello, questa volta più deciso. Il pesce ora sembrava d'oro. Ma un oro che colava dall'alto verso il basso.

– Lo vedi che non ci riesco? – disse il bimbo abbandonando il pennello.

Il vecchio non rispose. Prese un altro pennello, l'intinse nel rosso e con due colpi diede colore ad un altro pesce. Lunghe colature scesero zigzagando secondo le crepe del muro, fino al marciapiede. Il vecchio borbottò arrabbiato e tentò di cancellarle con la mano, impiasticciando ancora di più il muro. Rise il piccolo.

Riserò tutti.

E allora il bimbo infilò il pennello nel barattolo e coprì un pezzo di mare. Un mare d'oro che mandava raggi fin sul marciapiede»⁸.

Gugù riusciva a vedere la bellezza anche nei muri devastati e terribili delle favelas: non era davanti ai suoi occhi, era folle ma non stupido e l'orrore lo riconosceva; ma era bellezza possibile, che lui sapeva immaginare. E far vivere: diede pennelli e colori a bambini che morivano di fame. Cominciarono a dipingere, a ridere e a volersi bene. Cominciarono anche a pensare insieme come cambiare la loro situazione.

E i bambini, dove vedevano un muro colorato, riconoscevano che Gugù era loro vicino.

E l'aria delle favelas profumava di un fiore.

Bibliografia essenziale e sitografia

CENTRO ALBERTO MANZI, *Storia di un maestro*, in www.centroalbertomanzi.it/2019/02/13/storia-di-un-maestro/ [consultato il 06/05/2019].

CENTRO ALBERTO MANZI, *L'eredità dei grandi maestri*, in www.centroalbertomanzi.it/2019/02/13/leredita-dei-grandi-maestri/ [consultato il 06/05/2019].

FRANÇOIS JULLIEN, *Quella strana idea di bello*, Il Mulino, Bologna 2012.

ALBERTO MANZI, *Gugù*, Edizioni Gorée, Siena 2005.

BRUNO MUNARI, *Arte come mestiere*, Laterza, Bari 1966.

–, *Design e comunicazione visiva*, Laterza, Bari 1968.

–, *Artista e designer*, Laterza, Bari 1971.

–, *Codice ovvio*, Corraini editore, Mantova 2017 (ed. or. Einaudi, Torino 1971).

–, *Fantasia*, Laterza, Bari 1977.

–, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Bari 1981.

CRISPIN SARTWELL, *I sei nomi della bellezza. L'esperienza estetica del mondo*, Einaudi, Torino 2006.

⁷ JULLIEN 2012, p. 29.

⁸ MANZI 2005, p. 36.

Un'avventura straordinaria

Ricordando Rosalba Deriu alla direzione di *Musica Domani*

a cura di Franca Mazzoli

Sono tante le esperienze professionali che ho condiviso con Rosalba Deriu dalla metà degli anni Ottanta, quando ci siamo conosciute, fino agli ultimi mesi della sua vita.

Tra queste, il lavoro redazionale per “Musica Domani” che Rosalba ha diretto dal 1998 al 2005: otto anni definiti da Luca Marconi una delle stagioni migliori della rivista, realizzata per cinque anni da un trio eterogeneo e appassionato, quota azzurra imprescindibile e vicedirettore Davide Zambelli, sostituito nel marzo 2003 da Francesco Bellomi.

I ricordi profumano del caffè che ci accoglieva al mattino quando entravamo a casa Deriu Siclari per iniziare una non-stop lavorativa che sarebbe durata fino a pomeriggio inoltrato, sempre caratterizzata da un clima tanto informale quanto rigoroso che favoriva un confronto serrato ma amichevole, aperto ai dubbi, alle riflessioni personali e a qualche battuta fol-

gorante che sdrammatizzava i problemi.

Anche se l'autorevolezza della direzione di Rosalba era indiscussa, ogni componente del trio sapeva di poter esprimere il proprio punto di vista, legato alle diverse convinzioni e appartenenze professionali, che veniva difeso a oltranza, con ogni strumento dialettico.

Da un lavoro di progettazione comune nasceva una rivista corale e articolata, orientata a dare al lettore spunti stimolanti per partecipare al dibattito sull'educazione musicale, facendosi portatore del punto di vista della SIEM, ma ospitando anche qualche utile voce dissonante.

In particolare la sezione *Confronti e dibattiti* evidenziava in modo efficace il desiderio di incrociare diversi sguardi sul mondo della didattica musicale: si dedicava molto tempo a individuare i temi emergenti (con una particolare attenzione al contesto istituzionale e politico) e gli interlocutori da invitare al

confronto, fino ad arrivare a una stesura collettiva delle domande da porre. Dal 1999 si era poi deciso di affidare a un curatore esterno questa sezione, dando maggiore spazio alle diverse competenze dei molti collaboratori della rivista. Scorrendo i titoli delle diverse annate è possibile ripercorrere un'epoca, seguendo le trasformazioni istituzionali e curricolari, le innovazioni didattiche, ma anche la volontà di mettere a contatto il mondo della scuola con differenti ambiti culturali, in una logica di approfondimento e allargamento.

- 1998: *La nuova parola d'ordine: tutti a scuola di multimedialità – Autonomia scolastica: vantaggi e rischi della libera progettualità*
- 1999: *Da cosa nasce cosa: dialogo sulla creatività – Valutare la preparazione degli insegnanti*
- 2000: *Popular music a scuola: fra piacere musicale e attività didattica – Analisi musicale: il difficile dialogo fra musicista, musicologo e ascoltatore*
- 2001: *I compositori contemporanei di fronte alla didattica – Nuovi programmi di musica: una riforma dall'incerto futuro*
- 2002: *Scuole medie a indirizzo musicale. Tra novità legislative e vecchi problemi – Il ruolo dell'editoria nell'insegnamento musicale*
- 2003: *Telecanto: per una didattica della fruizione musicale televisiva – Formare gli insegnanti di musica: alla ricerca di criteri di qualità*
- 2004: *La scuola che verrà. Riflessioni sulla riforma – L'esperienza della danza nell'educazione alle arti*
- 2005: *Educazione musicale interculturale: un percorso in evoluzione*

I testi pubblicati sulla rivista dovevano puntare alla chiarezza senza rinunciare alla complessità, sia quando divulgavano ricerche in atto (da corredare sempre con i riferimenti bibliografici utili per approfondire), sia quando documentavano pratiche educative.

Era certamente il modo di intendere la scrittura di Rosalba, preciso e puntuale, ancorato a riferimenti teorici chiari e acuto nelle intuizioni, sempre attento a fornire spunti operativi preziosi per gli insegnanti.

Una scrittura apparentemente semplice, risultato di un attento lavoro di revisione e correzione che veniva richiesto anche ai collaboratori, per arrivare alla migliore efficacia comunicativa possibile.

Rileggendo i numeri della rivista che ci hanno visto lavorare insieme e ritrovando nei suoi scritti il rigore intellettuale e l'energia pedagogica che caratterizzavano il suo pensiero, sono giunta alla convinzione che riproporre quel suo modo di scrivere sia il modo migliore per ricordarla.

Proseguire insieme il percorso

(N. 106, marzo 1998, pp. 3-4)

Poco più che quarantenne, dopo sei anni di lavoro in redazione che l'avevano portata a diventare vicedirettore e poi condirettore della rivista, Rosalba Deriu subentra a Maurizio Della Casa.

Il suo mandato si pone in continuità, ma anche in allargamento, dell'impianto editoriale della rivista, come evidenziato dall'augurio che chiude l'editoriale.

«È inevitabile che proseguire il percorso inaugurato da Maurizio Della Casa generi in me soddisfazione e, nello stesso tempo, qualche apprensio-

ne nei confronti di un'eredità che sento molto impegnativa. [...]

Per continuare a mettere in comunicazione i diversi volti della pedagogia musicale è indispensabile la collaborazione di insegnanti, educatori, animatori, studiosi, pedagogisti, ricercatori, terapeuti... proprio per dare spazio alle esperienze operative e alle riflessioni teoriche che si compiono in ambiti diversi: dalla scuola al mondo dell'animazione, dall'infanzia alla terza età, dall'educazione alla terapia. A tutti è rivolto, dunque, un invito a collaborare per rendere più ricco e articolato il dibattito sulla pedagogia musicale.»

Intorno al concetto di competenza musicale

(N. 116, settembre 2000, pp. 3-11)

Dopo dieci numeri mandati in stampa (e qualche sollecitazione della redazione), Rosalba interviene sulla rivista come autore, pubblicando un articolo di ampio respiro nella rubrica *Ricerche e problemi*, che indica direzioni metodologiche innovative per la didattica musicale.

«È a proposito del linguaggio tonale e della sua capacità di penetrazione nella cultura occidentale che Francès ha proposto la felice definizione di «lingua musicale materna degli occidentali» (Francès 1972), intendendo con ciò che gli occidentali, pur parlando lingue diverse, condividono lo stesso linguaggio musicale, quello tonale, e che l'apprendimento di questa particolare forma comunicativa avviene con modalità che sembrano sostanzialmente simili a quelle attraverso cui si apprende il linguaggio verbale.

Per Francès la competenza musicale si costruisce informalmente, nel contatto quotidiano con la musica, attraverso un processo che egli definisce acculturazione. Sloboda ha elencato le

caratteristiche salienti di tale processo (Sloboda 1988): in assenza di una esplicita intenzione di apprendimento e sulla base della semplice esposizione ai materiali musicali proposti dalla propria cultura, gli individui apprendono durante l'infanzia i meccanismi di funzionamento del linguaggio musicale praticato nel loro ambiente: è in virtù dei processi di acculturazione che i bambini acquisiscono una competenza musicale. [...]

Il compito dell'insegnante è essenzialmente quello di facilitare i processi di apprendimento dei suoi allievi, predisponendo delle situazioni che permettano loro di raggiungere un'effettiva padronanza delle discipline proposte. Credo che tutti siano concordi nel ritenere che, nell'ambito musicale, il fine specifico dell'insegnante è di far crescere la musicalità dei soggetti che si trova di fronte. Purtroppo, *musicalità* è un termine quanto mai ambiguo, usato spesso per nascondere la difficoltà a chiarire la natura dell'esperienza e delle abilità musicali. Il concetto di competenza musicale può risultare molto utile per riscattare questo termine abusato e consunto e restituirgli un senso all'interno della riflessione sui processi dell'esperienza musicale. [...] Il concetto di competenza musicale può risultare particolarmente utile nella progettazione di un percorso didattico attento a sollecitare e sviluppare la *musicalità* dei soggetti nella sua interezza, ovvero la loro capacità di vivere l'esperienza musicale nei suoi aspetti caratteristici e irrinunciabili. Infatti, a partire dal concetto di competenza e dalle sue articolazioni interne, la riflessione sull'insegnamento può definire quali abilità sono necessarie per *percepire, comprendere, eseguire e inventare* eventi musicali, tenendo presente che solo un progetto di lavoro

complessivo, che consenta cioè di sviluppare la competenza in tutte le sue dimensioni, può ritenersi adeguato e coerente.

Si tratta in definitiva di ridiscutere il primato attribuito dalla didattica tradizionale alle abilità esecutive a scapito di tutte le altre e di rivalutare invece il ruolo della formazione dell'orecchio, delle attività di interpretazione della musica e di quelle creative.»

“Musica Domani” cambia per affrontare il futuro

(N. 122, marzo 2002, p. 3)

In occasione dell'avvicendamento di alcune rubriche e di una nuova veste grafica della rivista, Rosalba riformula gli obiettivi editoriali e sollecita i lettori a esprimere il proprio parere sulla qualità della rivista.

«Questi cambiamenti si inseriscono nel solco dell'orientamento culturale proprio di “Musica Domani” che vuole essere una rivista utile ai lettori, ovvero con interventi di qualità, sia sul piano teorico sia su quello operativo, e punti di vista differenziati, così che ciascuno possa confrontarsi con argomenti e posizioni di vario tipo. Per questo la rivista della SIEM ha ampliato in modo significativo il numero dei collaboratori, fissi e occasionali, riuscendo anche a coinvolgerli maggiormente, come nel caso di *Confronti e dibattiti*, affidato a persone sempre diverse che sono, a tutti gli effetti, i curatori della sezione. L'alto numero di materiali e proposte che ora riceviamo mostra un interesse crescente nei confronti di “Musica Domani”. [...]

In sostanza il nostro obiettivo è che “Musica Domani” rappresenti, nel panorama editoriale italiano, un punto di riferimento per la pedagogia e la didattica musicale, ovvero un luogo di

discussione e di studio capace di far avanzare il dibattito e la ricerca intorno ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento musicale.

Saranno i lettori, e li invitiamo esplicitamente a inviarci pareri, dissensi e suggerimenti, a dirci se questo obiettivo può dirsi, almeno in parte, raggiunto.»

Ai lettori

(N. 126, marzo 2003, p. 3)

In occasione di un cambiamento importante nella redazione, l'uscita di Davide Zambelli sostituito da Francesco Bellomi, Rosalba fa il punto delle intenzioni editoriali della rivista della SIEM e rilancia il dialogo con i lettori, attraverso la proposta di un questionario aperto che, purtroppo, non vedrà la sperata partecipazione dei lettori, come verrà onestamente dichiarato in *Chi tace acconsente?* editoriale del n. 130.

«Quali siano gli obiettivi di “Musica Domani” e in quali modi la redazione intenda perseguirli è già stato detto altre volte. Vale la pena ribadire un unico punto: ci interessa soprattutto saldare riflessione teorica e pratica educativa, due mondi che troppo spesso procedono separati. Pensiamo infatti che la didattica musicale debba sempre più qualificarsi come disciplina in grado di riflettere sui processi di formazione musicale alla luce dei risultati delle scienze dell'educazione e degli studi musicali e nel contempo di offrire strumenti e proposte concrete per operare quella formazione.

Per questo “Musica Domani” privilegia la pubblicazione di contributi che tengano conto di entrambi gli aspetti. Anche se, in una cultura accademica affascinata e ammaliata dalla teoria, ogni disciplina (e ogni rivista) che rivendichi il proprio rapporto con la

pratica è sospettata di marginalità e inferiorità. Ma questo è un rischio che siamo disposti a correre. [...]

Elemento di continuità nel cambiamento è comunque il desiderio di mantenere vivo il rapporto con i lettori e con i soci. Per questo trovate nelle pagine seguenti un questionario che intende sondare il gradimento dei lettori, con l'ulteriore obiettivo di rinsaldare un rapporto che negli ultimi tempi appare un po' sonnolento. Abbiamo bisogno di conoscere esigenze e richieste dei nostri lettori, dubbi e perplessità, se ce ne sono, sulle scelte redazionali: vi chiediamo perciò un giudizio complessivo sulla rivista che vi trovate fra le mani. Vi invitiamo a spendere un po' del vostro tempo per comunicarci il vostro pensiero sulla rivista, rispondendo al questionario. Sul numero di dicembre il dialogo proseguirà, con i dati che avremo ricevuto.»

Progettare con i concetti nell'educazione musicale

(N. 132, settembre 2004, pp. 31-39)

Dopo quindici numeri Rosalba torna come autore sulle pagine della rivista, questa volta con un articolo per la rubrica *Strumenti e tecniche* che diventerà un testo di riferimento cruciale per la progettazione educativa.

«Una delle perplessità che la didattica per concetti solleva all'interno delle discipline espressive è l'impossibilità di trovare negli ambiti artistici dei concetti che abbiano la stessa rigorosa definizione di quelli su cui si fondano le discipline scientifiche. I concetti musicali, si obietta giustamente, sono sfumati e non hanno la stessa sistematicità e definitezza, ad esempio, di quelli matematici. Il che non significa però che in musica non esistano concetti-chiave, piuttosto che i concetti

non vadano intesi in modo astratto, ma all'interno della concreta esperienza musicale nella quale essi si inverano e trovano la loro ragion d'essere, orientando le aspettative dei soggetti implicati nell'esperienza.

È Bruner (1976) a ricordare che il valore cognitivo dei processi di concettualizzazione consiste soprattutto nella possibilità di anticipare l'esperienza, andando oltre il dato immediato. E in questa direzione si muove da tempo, anche in altri ambiti disciplinari, la didattica più sensibile alla dimensione contestuale dell'esperienza educativa cioè il suo essere strettamente legata alla cultura e al contesto in cui si svolge (Pontecorvo, 1999). [...]

L'operazione preliminare della costruzione di un percorso secondo la logica della didattica per concetti è la definizione della mappa del concetto intorno a cui si vuole lavorare. Se infatti apprendere significa ampliare e ristrutturare le proprie reti concettuali, insegnare significa creare le opportunità perché ciò avvenga; in altri termini, per guidare il processo di apprendimento, l'insegnante deve innanzitutto chiarire a se stesso l'organizzazione concettuale della propria disciplina e, in essa, del particolare ambito di cui intende occuparsi per definirne i concetti importanti, le relazioni possibili fra di essi, le conseguenze che possono derivare dall'espansione di una parte delle rete. Per aiutare i ragazzi *a capire via via ciò che si fa* bisogna dunque che gli insegnanti *capiscano prima di proporre il fare* (Caravita, 1998).

In seguito l'insegnante avvia la *conversazione clinica* che rappresenta propriamente il momento dell'indagine sullo stato delle rete cognitiva degli studenti. Sollecitati dalle domande dell'insegnante, gli studenti riflettono sul concetto su cui si lavorerà, rive-

lando cosa ne pensano e quali connessioni sono in grado di operare fra esso e altri nodi della rete concettuale. A partire dalla matrice cognitiva, vale a dire dalla mappa concettuale posseduta dagli alunni all'inizio del percorso didattico, l'insegnante elabora il proprio progetto di lavoro, strutturato in fasi che vengono definite *blocchi* (Az-zali, 1992) e il cui obiettivo non è tanto l'acquisizione di abilità o conoscenza specifiche, quanto l'appropriazione di un concetto dato, appropriazione che richiede sia la comprensione del concetto e delle sue relazioni con la rete concettuale della disciplina, sia la capacità di usarlo all'interno di esperienze concrete.»

Il diritto alla formazione musicale

(N. 134, marzo 2005, p. 3)

È il primo numero di un nuovo gruppo redazionale, composto da Luca Bertazoni, Mariateresa Lietti e Luca Marconi. L'editoriale prende posizione sulla riforma delle scuole superiori che colloca la musica al solo liceo musicale e coreutico, dando forza al documento della SIEM inviato a politici e giornali, qui pubblicato integralmente.

«È perlomeno sconcertante notare come a questo bisogno il ministro Moratti non abbia dato, con il suo progetto di riforma delle scuole superiori, alcuna risposta. Negando la presenza della musica alle superiori – periodo della vita in cui alla musica è affidata l'espressione di sé e una buona parte del processo di costruzione della propria identità – togliendola laddove essa era prevista (nella scuola magistrale oggi divenuta il liceo delle scienze sociali e confinandola nel solo liceo musicale e coreutico, il ministro manda a dire che la musica costituisce un orizzonte ascrivibile ai gusti e agli interessi

personali, è un'esperienza individuale e facoltativa che non riguarda la collettività nel suo complesso. Soprattutto non riguarda la sua idea di scuola e il progetto formativo che lì si realizza.

Una posizione grave nei cui confronti la SIEM ha espresso indignazione e preoccupazione con un documento inviato a politici e giornali che i lettori possono trovare nella rivista. Altri enti, istituzioni e personaggi del mondo culturale stanno facendo sentire la loro voce su questo problema con un'insofferenza e felice unità di intenti che, ci auguriamo, possa portare a qualche risultato.

“Musica Domani” si associa al coro delle voci di protesta, preoccupata per gli effetti nefasti che tale decisione potrebbe avere sul futuro della formazione musicale delle giovani generazioni. Non è questo il domani che la redazione immagina e verso cui ha finora indirizzato i propri sforzi.»

Un'avventura straordinaria

(N. 137, dicembre 2005, p. 3)

«Dopo quattordici anni di lavoro redazionale, sei in veste di redattrice e otto in quella di direttrice, credo giunto il momento di lasciare ad altri questa rivista che amo molto e a cui ho dedicato impegno e passione.

In cambio ne ho ricevuto una grande quantità di stimoli intellettuali e un consistente arricchimento delle mie relazioni umane e professionali. Si tratta infatti di un'esperienza straordinaria.

“Musica Domani” ha rappresentato per me non solo un laboratorio prezioso di idee e scambi culturali, un luogo di riflessione, studio e ricerca tra i più interessanti, ma anche un osservatorio privilegiato sulla complessa realtà della didattica musicale italiana: il lavoro redazionale permette infatti di

entrare in contatto con molte e diverse situazioni e offre uno spaccato sufficientemente ampio di ciò che si muove nell'ambito della formazione musicale nel nostro paese.

Sono diversi i mutamenti che ho potuto osservare in questo tempo. All'inizio degli anni '90, quando cominciai il mio impegno nella redazione, avevo l'impressione che la realtà didattica italiana fosse caratterizzata da uno squilibrio singolare: da una parte potevo vedere molte esperienze interessanti e valide; dall'altra dovevo prendere atto di una certa difficoltà a documentarle e comunicarle, dunque a rendere disponibile ad altri un patrimonio didattico che pure c'era, ma restava nascosto. Inoltre mi colpiva la carenza di ricerche originali nell'ambito specifico della didattica musicale. Una carenza che influiva negativamente sulla complessiva riflessione didattica italiana, ma ancora di più sulla vita della nostra rivista che al tema della ricerca aveva dedicato addirittura un'intera sezione la quale rischiava ogni volta di restare sguarnita.

Mi sembra che in questi quattordici anni questa realtà si sia in parte modificata, grazie alla concomitanza di diversi fattori: fra i tanti che meriterebbero di essere menzionati, vorrei citare l'ultimo in ordine di apparizione e il più controverso, cioè la nascita delle Ssis-musica e la conseguente crescita di interesse nei confronti della didattica musicale da parte delle università. Il dibattito ne è stato smosso e alimentato, anche con toni a volte troppo veementi e accalorati, stimolando ciascuno a meglio motivare e articolare le proprie posizioni e generando un fervore intellettuale che, se non si arenerà nella polemica sterile e autoreferenziale, non potrà che giovare alla didattica musicale italiana.

Sono sicura che "Musica Domani" continuerà a incoraggiare e testimoniare il dibattito, tenendo vivo l'interesse nei confronti dei temi della pedagogia musicale e facendosi portabandiera di uno spirito di confronto e dialogo fra i diversi luoghi della didattica italiana: scuole, università, conservatori. [...]

Ai lettori di questi anni un sincero ringraziamento per avermi seguito in quella che per me è stata una affascinante e singolare avventura.»

A Rosalba un sincero grazie per la generosità con cui ha saputo mettere a disposizione dei collaboratori e dei lettori il suo pensiero pedagogico e la sua passione professionale per l'educazione musicale¹.

¹ Su www.musicadomani.it si possono scaricare i contributi di Rosalba Deriu *Intorno al concetto di competenza musicale* (MD 116, settembre 2000) e *Progettare con i concetti nell'educazione musicale* (MD 132, settembre 2004).

Insegnare con passione!

In ricordo di Rosalba Deriu

Giovanna Guardabasso

Ho conosciuto Rosalba nei primi anni '80 nella classe di Johannela Tafuri al Conservatorio di Bologna.

Era un periodo di grande fervore e le iniziative per una didattica musicale innovativa si moltiplicavano. In quel clima è nato un legame professionale e un'amizizia che sono stati duraturi nel tempo.

Rosalba mi ha coinvolto nei progetti di lavoro che stava portando avanti ed è stato così che ho iniziato il cammino che mi avrebbe condotto a scegliere la direzione della mia vita professionale.

Abbiamo avviato da allora una forma di collaborazione che per noi era diventata così naturale da considerarla quasi scontata, ma che oggi, ripensando all'esperienza vissuta da un'altra prospettiva, mi pare singolare e importante da ricordare.

Insegnavamo Pedagogia musicale in Conservatori diversi e, pur in assenza di progetti di lavoro comuni in questo ambito, abbiamo preso l'abitudine di incontrarci per condividere la progettazione dei corsi annuali. Così per circa trent'anni, con Patrizia Buzzoni e Angela Cattelan, abbiamo studiato, discusso e programmato assieme i corsi che andavamo a proporre agli studenti in sedi di Conservatori diversi.

Rosalba è stata per me fulcro e motore di questa attitudine alla collaborazione, all'aiuto reciproco, allo scambio e allo sviluppo delle idee in direzioni a volte imprevedibili. Mi ha stimolato a non accontentarmi dei percorsi già consolidati e collaudati e a coltivare invece un costante desiderio di cercare, sperimentare, cambiare. A coltivare una passione per lo studio e per l'insegnamento che tiene sempre vivo il piacere di entrare in classe e aiuta a superare la fatica e i momenti di difficoltà.

Abbiamo condiviso idee, appunti, materiali. Ci siamo "appropriate" di spunti, o percorsi già ben strutturati, l'una dell'altra, trasformandoli e rendendoli parte integrante del nostro lavoro.

Mi piace pensare che abbiamo messo in pratica una visione pedagogica che con orgoglio posso considerare "comune", fondata sulla relazione, sulla socialità, sull'apertura al possibile.

Anche a scuola, come sappiamo, lavorare insieme comporta un grande arricchimento personale, lo sviluppo delle idee, una chiara messa a fuoco dei problemi. Lo scambio permette a ciascuno di aiutare e ricevere aiuto: a turno un componente del gruppo sostiene e stimola gli altri, in base alla familiarità con l'argomento, alla

disposizione d'animo di una particolare giornata o ad altri, anche imprevedibili fattori.

Lavorare insieme crea legami forti, anche in virtù del superamento di momenti di incomprensione e conflitto. Attraverso il lavoro in gruppo si appaga un bisogno di socialità, di coltivare legami affettivi, di offrirsi attenzioni reciproche che costituiscono lo sfondo di un apprendimento significativo.

In settembre e ottobre del 2018 il gruppo si è riunito per progettare i corsi dell'anno entrante.

In quel periodo Rosalba aveva comprato tanti nuovi libri e studiato molto più di noi tre. Con entusiasmo, passione, sguardo penetrante e vivido, e uno splendido sorriso ha progettato insieme a noi il futuro.



I prossimi temi della rivista:

- CORPO
E/È MUSICA
- NARRARE CON
SUONI, FIGURE,
MOVIMENTI:
QUALI STORIE?

Per inviare contributi su questi temi scrivere a:
redazione@musicadomani.it