



# Università degli Studi di Ferrara

## DOTTORATO DI RICERCA IN "Modelli, Linguaggi e Tradizioni nella Cultura Occidentale"

CICLO: XXIII

COORDINATORE Prof. Anita Gramigna

Ermeneutica musicale e processi formativi

Settore Scientifico Disciplinare: M-ped/01

**Dottorando**

Dott.

*Rosa Loel*  
(firma)

**Tutore**

Prof.

*Anita Gramigna*  
(firma)

Anni 2009/2011

## *Indice:*

	Pag.
Introduzione.....	4
 <b>Capitolo 1 - LA DEMOCRAZIA DELLA CONOSCENZA</b>	
1.1 Per un'epistemologia complessa .....	14
1.2 Il grande paradigma d'Occidente .....	17
1.3 "Un metodo che impara".....	21
1.4 La democrazia impara! .....	24
1.5 L'arte della comprensione umana .....	27
 <b>Capitolo 2 - LA FORMAZIONE DEL PENSIERO SONORO</b>	
2.1 Siamo tutti fatti di musica! .....	35
2.2 Ritmoetica .....	42
2.3 Una resistenza ermeneutica.....	48
 <b>Capitolo 3 - IL CORPO CHE CANTA: PER UN'ERMENEUTICA MUSICALE NELLA FORMAZIONE</b>	
3.1 Conoscere è cantare il mondo.....	56
3.2 Canto, cura <i>poiesis</i> .....	59
3.3 Accordar-si: il gioco della relianza.....	64
3.4 La danza della conoscenza musicale.....	66
3.5 Quale musica per quale formazione? .....	70

#### **Capitolo 4 -UNA RIFLESSIONE ETNOPEDAGOGICA SUL *BLUES***

4.1 L'involucro sonoro del "noi".....	74
4.2 Canti dal margine .....	77
4.3 Alfabeto nero .....	80
4.4 Spiritualità, arte e formazione .....	84
4.5 Itinerari formativi nella bellezza .....	87
4.6 <i>Strange fruit</i> : se una canzone può cambiare il mondo.....	96

#### **Capitolo 5 - FORMAZIONE, ESTETICA E SENTIMENTO DEL TRAGICO: JIM MORRISON E "LE PORTE DELLA CONOSCENZA"**

5.1 Attraverso la conoscenza musicale.....	105
5.2 <i>Gli insegnamenti</i> di Jim Morrison .....	112
5.3 Le porte della conoscenza .....	117
5.4 L'ospite e l'ostaggio: gli occhi dello sciamano .....	126

### **Laboratorio**

#### **Capitolo 6 - CANTI DELL'ESSERE, UMANITA' IN MUSICA**

6.1 La dimensione formativa del raccontarsi.....	137
6.2 Semantica profonda per una ricerca empatica: formazione al consumo critico.....	148

## **Capitolo 7 - AL RITMO DI UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE**

7.1 La musica come luogo d'indagine della differenza.....	159
7.2 H. S. Becker: la sensibilità artistica che si offre alla ricerca qualitativa.....	160
7.3 Musica-integrAzione: progetto formativo interculturale e di sensibilizzazione estEtica .....	167
Conclusion.....	196
Bibliografia.....	204
Webgrafia.....	211

## Introduzione

Nel saggio “*Le muse e l’origine divina della parola e del canto*”, Walter F. Otto affermava che siamo comunemente abituati a pronunciare la parola musica senza soffermarci a riflettere su ciò che si cela nell’espressione di “arte del suono”. Essa, secondo l’autore, ha un’origine divina: “la magia dei suoni che va sotto il nome di “musica”(…) deve essere riconosciuta come il dono di una divinità, anzi come la sua stessa sacra voce.”<sup>1</sup>

La parola musica deriva dal greco “mousiké (téchne) e ci rimanda alle mitologiche divinità delle Muse (Môusa), progenie del regno olimpico di Zeus partorite da Mnemosyne, antichissima dea della memoria e del ricordo. Il mito narra che gli dèi, dopo aver osservato con stupore la magnificenza del cosmo, fecero notare al loro padre che mancava qualcosa di fondamentale, una voce capace di lodare la sua grande opera in parole e musica<sup>2</sup>; per questo motivo pregarono Zeus di creare le Muse: le divinità che avrebbero espresso l’essere di ogni cosa adempiendone l’essenza cantando, coloro che avrebbero annunciato e celebrato il prodigio del mondo. Il primo compito delle Muse era, precisamente, quello di cantare “degli dei(…) e del destino mortale degli uomini”<sup>3</sup>. Esse rappresentavano la conoscenza e la verità come dono, il cui rivelarsi si esprimeva come la sostanza originaria delle cose e nel compimento del bello. Verità, come afferma Susanna Mati, “(…)annunciata da bocca

---

<sup>1</sup> W. F. Otto, *Le Muse e l’origine divina delle parole e del canto*, Roma, Fazi Editore, p. 25.

<sup>2</sup> Ivi. pp. 32-33.

<sup>3</sup> Ivi.

intangibile e raccolta dalla capacità del *vate*, essa opera potentemente, concedendo il sacro potere del donare-forma.”<sup>4</sup>

Nella voce che le Muse pronunciarono al poeta e al cantore come dono, costoro divennero coloro che ascoltarono e parlarono per esprimere il cosmo, creatori per sorte divina, pieni di quella forza che annuncia, mostra, consiglia<sup>5</sup>, ammonisce e rammenta: quella forza che illumina lo spirito, nel “miracolo” del canto e della poesia.

Le Muse danzano nelle sublimi altezze della libertà essenziale, cesellate nei limiti della bella forma: “nel regno di Apollo e delle Muse, il canto non nasce dall’esaltazione del sentimento, bensì per l’effetto annunciatore del vero; per tale motivo ogni anelito alla conoscenza è assegnato alla grazia della musica”<sup>6</sup>. Così, scrive l’autore, Socrate poteva affermare che la filosofia è la più alta arte delle Muse, ma essa non è l’unica forma di conoscenza a rallegrarsi della vicinanza e dell’assistenza delle divinità del canto, perché ogni agire sensato trova nelle Muse la loro origine<sup>7</sup>. Un’origine ispiratrice e creatrice. Allo stesso modo, per i romani, l’intero ambito delle occupazioni che essi chiamarono umanistiche (che si convengono alla parte nobile dell’umanità) erano dette musiche<sup>8</sup> e Archita, allievo di Pitagora, aveva subordinato la musica alla grammatica (arte del leggere e dello scrivere e della conoscenza della letteratura) offrendo entrambi gli insegnamenti ai propri allievi. Nelle scuole per i ragazzi si trovavano spesso luoghi di culto per le Muse e, in generale, coloro che erano deputati all’insegnamento, all’educazione e alla formazione, dovevano sacrificare alle Muse, ad Apollo a Mnemosyne e ad Ermes.

---

<sup>4</sup> S. Mati, introduzione al testo di W. F. Otto, *Le Muse e l’origine divina delle parole e del canto...*, op. cit. p. XI.

<sup>5</sup> Cfr. W. F. Otto, *Le Muse e l’origine divina delle parole e del canto...*, op. cit. p. 30.

<sup>6</sup> Ivi, p. 42.

<sup>7</sup> Ivi, p. 43.

<sup>8</sup> Ivi, p. 44.

Nel mito la “magica arte del suono” acquista un profondo valore gnoseologico: l’apparizione divina delle Muse diviene fonte d’ispirazione necessaria in ogni forma di conoscenza e di sapere. Così i greci tentarono di assegnare le differenti arti poetiche e musicali a ciascuna delle nove Muse<sup>9</sup>, anche se esse in origine rappresentavano un’unità conchiusa. Le Muse non furono collegate soltanto all’arte della parola, della retorica, del canto, della danza, ma anche alle scienze dell’agricoltura, della medicina, dell’architettura, dell’astronomia e tutte queste suddivisioni trovavano la loro giustificazione nel fatto che è dal sapere giusto -vero e divino- che proviene la correttezza del pensare, del parlare e del conoscere. Un sapere che è immediata forza *poietica*: suono attraverso cui l’essenza di ogni cosa risuona e parla, che nasce dall’incantevole bellezza che prende vita danzando ai piedi dell’olimpio, per dar voce al meraviglioso silenzio della natura.

Ma delle Muse, che come le Ninfe sono raffigurate nello stato divino di vergini (e in questa accezione risiede la loro essenza) si sa dell’esistenza dei loro figli; ed è in questa esistenza che si riconosce la consapevolezza, nel mondo greco, del fondo tragico dell’esistenza umana. Il termine tragico, affermava Otto, conserva qui il suo autentico significato: che “ogni musica umana, anche la più amabile, commuove solo attraverso la presenza in sottofondo di un sapere doloroso”<sup>10</sup>, nei suoni della natura, nel canto degli uccelli così come nel verso dell’usignolo, si possono udire una lamentazione inconsolabile e un sospirare senza fine. Allo stesso modo, quando le Muse lodano l’Olimpo cantando la beata esistenza degli dèi, ricordano agli uomini il loro ineluttabile destino mortale. Così, nei miti di Lino, Orfeo, Tamiri, i figli delle divinità della bellezza, si narra del

---

<sup>9</sup> Ivi, p. 45.

<sup>10</sup> Ivi, p. 47.

loro breve passaggio terrestre e della tragica sorte che li trasformò per sempre in depositari di un sapere tragico: un infinito lamento di dolore. Espressione è esistenza, affermava Otto: non esiste mondo se non può essere pronunciato, cantato e la Musa non è che questo canto, pura parola, suono, formazione linguistica del reale.<sup>11</sup> Ma le Muse sono divinità indecifrabili, oblique, incatturabili, e ambigue. Esse non sono semplicemente amorevoli, bensì, al contempo, demoniache: la loro intonazione rivolta alla beatitudine degli dèi, rappresenta un canto terribile alle orecchie degli uomini senza consiglio che invano cercano di rifuggire e sconfiggere la morte. Nel mito, si svela l'ubiquità di una sofferenza perenne che soggiace il mondo dei mortali, dove seguire il canto delle Muse non significa alcuna garanzia. Ogni vocazione creatrice, poetica, rimane sospesa al cangiante divenire del discorso musaico, alla sua pluralità e incertezza, come afferma Mati: “(...) se una Musa ti chiama, se una potenza creativa ti evoca a sé, ancora non è detto nulla di preciso”<sup>12</sup>. Ed è proprio in questo non dire nulla di definitivo e di certo, nel suggerire senza dire che l'arte del canto e del suono, esprime la sua profonda tensione metaforica e creatrice, come evento che si fa rivelazione inquieta della conoscenza. Le Muse, dèe ambigue per eccellenza, tormentano il poeta e la sua pronuncia, mettono in crisi la sua espressione, consegnandogli una parola segnata dall'ambiguità: una parola che naufraga nel moto ondoso del possibile. Esse possono annunciare la Verità, ma possono anche mentire “(...) intessere fasulli *lógoi* svianti e verosimiglianti”<sup>13</sup>, se così non fosse, sarebbero divinità predicatorie che non conoscono altro che solide verità fondamentali da comunicare perentoriamente, sorde al canto terreno dei mortali. Al

---

<sup>11</sup> Cfr, S. Mati, introduzione al testo di W. F. Otto, *Le Muse e l'origine divina delle parole e del canto...*, op. cit., p. XV.

<sup>12</sup> Ivi, p. XVII.

<sup>13</sup> Ivi, p. XVIII.

contrario, esse sono parole e canto che annunciano per tessere le trame nascoste dell'esistenza e, per questo, hanno bisogno di riflettere attraverso i mortali sulla loro esistenza, sulla loro misteriosa essenza per chiarire il proprio ruolo nel cosmo: quello di consigliere dell'uomo che crea il mondo dandogli voce, come nell'atto originario delle primordiali lingue-musicali, dove ogni cosa pronunciata è sorgiva perché nasce per la prima volta.

Il mito delle Muse offre un'interessante suggestione sull'origine divina della parola musica e numerosi spunti per riflettere "l'arte del pensare attraverso i suoni" nella prospettiva pedagogica che tratterò nelle seguenti pagine.

Il mio obiettivo è quello di indagare la semantica profonda della musica alla luce di un'ermeneutica formativa quale contributo alla riflessione epistemologica; il tutto nella direzione della democrazia cognitiva. Mi riferisco ad un'epistemologia complessa che inerisce all'ecologia profonda della conoscenza, agli studi di G. Bateson e della scuola di Palo Alto (H. Maturana, F. Varela), che giungono a noi grazie ad E. Morin, Bocchi e Ceruti.

Si tratta di un percorso di ricerca che intreccia le competenze che ho maturato in ambito artistico-musicale, con quelle teoriche e scientifiche acquisite in scienze dell'educazione. Una ricerca pregnante dal punto di vista pedagogico ed epistemologico in quanto ha l'obiettivo di indagare su come si costruisce e si organizza la conoscenza attraverso il pensiero e il linguaggio musicale; di riflettere circa la funzione metacognitiva della musica in una prospettiva interdisciplinare che possa far emergere le evoluzioni, oltre che sul piano cognitivo, anche su quello sociale, filosofico ed estetico.

Intendo adottare un approccio metodologico di tipo qualitativo e fare riferimento all'ermeneutica, oltre che come categoria concettuale, come

attitudine di pensiero, come postura intellettuale aperta agli sconfinamenti disciplinari e metodologici.

Nel primo capitolo cercherò di elaborare una riflessione sul rapporto tra democrazia e conoscenza attraverso il pensiero di Edgar Morin. Dalla critica che il filosofo francese muove al paradigma della razionalizzazione, cercherò di analizzare il pensiero complesso attraverso una riflessione sul metodo sistemico e sul principio estetico dell'arte. Arte come "disciplina della comprensione umana", "(...)come linguaggio capace di giocare dentro le aporie del mondo con i problemi del senso e del significato(...)"<sup>14</sup>; come via rigeneratrice per la fondazione di una conoscenza con coscienza. Rifletterò sui processi cognitivi e relazionali che prendono vita dall'esperienza estetica e le trame connettive che la legano all'etica. La conoscenza, in questa prospettiva, si nutre della semantica profonda dell'estetica come dimensione in cui il soggetto esprime una tensione e un desiderio che non inseguono nessun altro fine se non la creazione immagini, forme del sé e del mondo che lo circonda, dunque, libere espressioni, come nel gioco. Secondo Bateson, infatti il ludico rappresenta un esempio di labirinto transcontestuale<sup>15</sup> in quanto aiuta gli esseri viventi ad orientarsi: esercita quindi una potente funzione ermeneutica e formativa.

Successivamente, a partire da un'analisi sull'origine psico-evolutiva del suono, prenderò in considerazione l'esperienza musicale in relazione alla costituzione sonora del sé e al concetto di forma, sottolineando gli aspetti cognitivi e filosofici. Analizzerò il concetto di ritmo come regolatore etico e quello di resistenza, ad esso connesso, come spunto poetico. Ritmo come sfondo dentro il quale prende vita l'esperienza musicale

---

<sup>14</sup> R. Russi, *Le voci di Dioniso. Il dioniso novecentesco e le trasposizioni musicali delle "Baccanti"*, Torino, Edt editore, 2008, p. 25.

<sup>15</sup> Il riferimento è al testo di G. Bateson, *Questo è un gioco*, Milano, Raffaello Cortina editore, 1996.

come un gioco di prospettive ermeneutiche, evento relazionale che forma il modo in cui sentiamo il mondo nel duplice significato uditivo ed empatico. In questo senso, con il termine musica intendo una serie infinita di scelte e di interpretazioni, i cui processi e dinamiche costituiscono itinerari formativi: la possibilità di dar vita a nuove significazioni del reale, inedite trame di costruzione di senso e tensioni da risolvere secondo un orizzonte dialogico, in un gioco in cui le regole si trasformano in eccezioni e viceversa, senza soluzione di continuità.

Nel terzo capitolo intendo riflettere sulla dimensione formativa della musica che risulta dal suo doppio ancoraggio nel biologico e nel sociale, nel rapporto che stabiliamo con il nostro corpo, e le relazioni che costruiamo con gli altri. Il pensiero musicale che ha origine nel gesto e nel movimento e che rappresenta competenze specifiche propedeutiche a quelle simboliche e relazionali: i pensieri, le emozioni e le rappresentazioni del mondo come proiezioni dell'evento sonoro; "figurazioni motorie" che si manifestano sotto forma di fenomeni temporali interiorizzati nei quali il tempo che scorre costituisce una forma, e un dar forma, incarnato<sup>16</sup>. L'evento musicale che è nell'essere della temporalità ritmica vive nel gesto che esprime la soggettività e l'intersoggettività, ciò mostra le sue profonde ripercussioni pedagogiche, in quanto ciò che prende vita dal fondamento psico-biologico della musicalità del comportamento umano è un talento inerente al modo in cui gli uomini possono muoversi e fare esperienza nel mondo: crearlo e conoscerlo.

Nello stesso capitolo farò riferimento all'esperienza musicale come narrazione autobiografica delle emozioni e analizzerò il concetto di "accordo" nel suo duplice significato relante, del ricercare la giusta

---

<sup>16</sup> Cfr. M. Imberty, *Psicologia, musica, educazione*, in M. Biasutti, a cura di, *Psicologia e educazione musicale*, Lecce, Pensa multimedia, 2006, p. 16.

tensione armonica tra i suoni e del porsi in consonanza con l'altro per dar vita al "concerto formativo".

Nel quarto capitolo tenterò di elaborare una lettura etnopedagogica dell'originaria musica afroamericana: il *blues*. Prenderò in considerazione il percorso evolutivo del *blues* come vero e proprio processo formativo alternativo a quelli istituzionalmente riconosciuti.

Seguendo questo filo conduttore proporrò una riflessione sulla marginalità sociale in un ragionamento che allude a tutte le forme di esclusione sociali e alla riflessione sulla differenza come elemento ontologico, oltre che della vita, della formazione stessa. Attraverso una prospettiva antropologica, e ad una metodologia di tipo etnografico, analizzerò i cambiamenti psicologici, sociali e formativi della comunità afroamericana, mettendo in evidenza il *blues* come fenomeno di coscientizzazione che nasce dall'incontro-scontro tra due società umane agli antipodi, come il frutto di un antagonismo tra acculturazione ed inculturazione. A partire dalle riflessioni di Adorno sull'arte e sul concetto di bello ( qui da non intendersi come categoria estetica soluta, ma come fenomeno ontologicamente relazionale) e del suo rovesciamento in "dissonanza", come forma di denuncia e processo di emancipazione, cercherò di tracciare una riflessione sugli itinerari formativi nella marginalità attraverso l'analisi dell'autobiografia di Billie Holiday e del brano più famoso da lei interpretato "*strange Fruit*" cercando di far emergere i profondi legami tra estetica, etica e conoscenza.

Nel quinto capitolo affronterò le riflessioni di Nietzsche, in particolare a quelle che emergono nel suo primo saggio "*La nascita della tragedia*", sul rapporto tra apollineo e dionisiaco, come categorie estetiche e cognitive di simbolizzazione e di rappresentazione del mondo, nutrono la semantica musicale. Da qui cercherò di tessere le trame per una riflessione sulla formazione e il sentimento del tragico attraverso la lettura

dell'opera di Jim Morrison, interprete novecentesco della tragedia e del mito in musica. Prenderò in analisi il concetto esperienza musicale come metafora di un interrotto transitare esplorativo che rifugge ad ogni tentativo di considerare la conoscenza come esito definitivamente compiuto. Affronteremo il concetto di erranza, nel suo duplice significato del transitare e del mancare la meta, come ci suggerisce Morin, come processo di decostruzione dei paradigmi conoscitivi che vengono proposti come definitivi e, per dirla con Nietzsche, di svelamento dell'illusione apollinea "(...)come la forma della corretta attitudine con la quale entrare in contatto con il profondo e incessante moto dionisiaco di costruzione e di distruzione del mondo: la possibilità dell'arte come strumento di conoscenza".<sup>17</sup>

Prenderò in considerazione la dimensione mitopoietica della musica che emerge dall'analisi dell'opera di Jim Morrison, della performance musicale come evento extra-ordinario che abbatte i muri della ragione, evento rivoluzionario che apre il varco a nuove rappresentazioni dell'esistenza e altre porte sulla conoscenza sensibile; in cui i concetti di alterità, trascendenza e accoglienza, riferendomi agli studi di Levinas, di Derrida e di Valleriani, acquistano un valore epistemico.

La ricerca pedagogica, come ricorda M. Righetti in "*Organizzazione e progettazione formativa*"<sup>18</sup>, non si risolve nella sola riflessione teorica. La pedagogia ha il compito di ricercare nella prassi, nell'operatività progettuale, delle strategie di intervento con l'obiettivo di tentare una risoluzione ai problemi emergenti, non soltanto all'interno dell'istituzione scolastica, ma nei diversi e complessi contesti formativi che prendono vita nel variegato mondo contemporaneo.

---

<sup>17</sup> R. Russi, *Le voci di Dioniso...*, op. cit., p. 14.

<sup>18</sup> M. Righetti, *Organizzazione e progettazione formativa*, Milano, Franco Angeli, 2007

Nella fase conclusiva della mia ricerca intendo avanzare delle proposte di intervento per una possibile prassi pedagogica in direzione della sensibilizzazione estetica e dell'interculturalità. Affronteremo diversi temi in cui la musica rappresenta il filo conduttore: dall'autonarrativa musicale ad un percorso di sensibilizzazione all'ascolto consapevole per un consumo critico della musica, con l'obiettivo di decostruire le icone della contemporaneità e i miti che lo *showbusiness* impone nel mercato globale. Prenderemo in considerazione la musica come luogo di indagine nella differenza attraverso lo studio di H. S. Becker, e del suo saggio *Outsiders*<sup>19</sup> per riflettere circa l'importanza dell'indagine etnografica e della sensibilità estetica nella riflessione pedagogica e nella prassi formativa.

Per concludere presenterò un progetto interculturale in cui cercherò di piegare le riflessioni teoriche alla prassi didattica, con l'obiettivo di affrontare la questione dell'integrazione sociale e della differenza attraverso l'attivazione di cinque laboratori musicali, per insegnare la musica come un mezzo e fine di espressione libero e critico, concentrando l'attenzione alle dinamiche relazionali e cognitive, allo scopo di sviluppare un pensiero complesso ed etico.

---

<sup>19</sup> H. S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Torino, Gruppo Abele, 1987

## 1. LA DEMOCRAZIA DELLA CONOSCENZA

### 1.1 Per un'epistemologia complessa

In ogni gesto, in ogni parola, in ogni azione che si compie e si consuma, nelle relazioni che stabiliamo con il mondo, si articola un atto cognitivo e, dunque, di conoscenza. **In ogni comportamento si esprime un fenomeno culturale.** Anche se non abbiamo consapevolezza dei meccanismi che mettiamo in atto nel complesso gioco dell'apprendimento, sono proprio tali atti a renderci competenti, per la nostra vita, nei contesti nei quali siamo inseriti.<sup>20</sup> Ciò induce a pensare, come afferma Anita Gramigna riferendosi al pensiero di Bateson e degli studiosi della scuola di Palo Alto, che **“il vivente è in quanto impara”** e che la vita è formazione, perchè attraverso la danza di interrelazioni con l'ambiente e gli stimoli che ne derivano, l'individuo affronta innumerevoli cambiamenti cognitivi e strutturali<sup>21</sup>.

Possiamo dunque affermare che in ogni attimo che scorre, in ogni angolo di mondo, qualcuno sta imparando (mentre insegna) e qualcuno sta insegnando (mentre impara) qualcosa. Perlomeno, questa dialogica dovrebbe essere un auspicabile proposito intellettuale, etico e paradigmatico, poiché la formazione è un evento complesso in cui gli attori interpretano ruoli che si con-fondono, con lo scopo di, non soltanto

---

<sup>20</sup> Cfr. A. Gramigna, *L'ontologia della differenza nella relazione trasformativa* in A. Gramigna (a cura di) *Semantica della differenza*, Roma, Aracne, 2005, pp 26-30.

<sup>21</sup> Ivi.

"trasmettere" ed "intromettere" cultura, ma costruire –ricorsivamente- conoscenza, attraverso un'euristica che prende vita, come afferma Gadamer<sup>22</sup>, da una parziale fusione degli orizzonti educativi e che dà vita ad un terzo orizzonte comune che gli interlocutori modificano, per mezzo di un pensiero ermeneutico, che mette l'accento sulla verità come evento, come messa in opera.

In questo gioco dialogico, non solo i ruoli si con-fondono, ma anche le diverse dimensioni del soggetto che, in quanto unità complessa, come il punto di un ologramma, porta con sé un cosmo<sup>23</sup>, - l'ambiente fisico e culturale in cui vive e che ecologicamente contribuisce a determinare mentre viene da esso determinato- e costituisce in se stesso un cosmo: di personalità, personaggi, emozioni, sogni, ragioni. **La conoscenza non può che essere, dunque, inseparabilmente fisica, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale e sociale<sup>24</sup>.** Vita, appunto, che prende origine da una complessità bio-antropo-socio-culturale, in cui le istanze della conoscenza si co-producono reciprocamente: la cultura vive negli intelletti i quali sono e vivono nella cultura. L'intelletto conosce attraverso la cultura, ma in un certo senso la cultura conosce attraverso l'intelletto<sup>25</sup>. **Ciò significa, in altre parole, che ogni soggetto conosce il mondo attraverso le mappe cognitive ereditate dalla cultura alla quale appartiene e la cultura alla quale appartiene contiene in sé e viene co-prodotta da ogni singolo atto cognitivo.**

A tal riguardo Morin afferma che ogni sistema culturale apre e chiude le potenzialità bio-antropologiche della conoscenza<sup>26</sup>: le apre perché

---

<sup>22</sup> H. Gadamer, *Verità e Metodo*, Milano, Studi Bompiani, 2004.

<sup>23</sup> Cfr. E. Morin, E. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando Editore, 2005, p. 41.

<sup>24</sup> Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, pp. 37-38.

<sup>25</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 4: Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008, p. 14.

<sup>26</sup> Ivi, p. 11.

fornisce degli strumenti attraverso cui conoscere e le chiude perché, dotando determinati mezzi, prescrive norme che precludono di percorrere altre strade possibili. Tali strumenti, trasmessi ed acquisiti per imprinting<sup>27</sup> - un imprinting culturale che imprime negli esseri umani un'identità come stigma: culturale, familiare, professionale- venendo accettati come atti naturali, divengono norme che si instaurano in modo solido nella mente strutturando il "conformismo cognitivo". Consolidandosi, cioè, come naturali, divengono automatismi, che, in quanto tali, vengono estromessi dal nostro campo di riflessione sulla conoscenza attraverso un processo di normalizzazione che "si manifesta in modo repressivo ed intimidatorio"<sup>28</sup>, dominano le nostre mappe cognitive facendo tacere chi le mettesse in dubbio.

Come vediamo le istanze co-generatrici della conoscenza stanno in un rapporto complementare, concorrente, ricorsivo ed ologrammatico, ma allo stesso tempo anche antagonista. E' infatti nelle tensioni, nelle discrepanze, nelle rotture in senso alle determinazioni che pesano sulla conoscenza (gli imprinting e le normalizzazioni) che la stessa riceve nuovo impulso, generando cambiamenti, grandi o piccoli che siano, che disegnano altri e nuovi orizzonti di significazione<sup>29</sup>.

La conoscenza è un fenomeno complesso e, parlare di complessità, afferma Morin, significa riferirsi a "ciò che è tessuto insieme"<sup>30</sup>, ad un qualcosa che, per sua natura, non è semplificabile per mezzo di un'analisi riduzionista, incapace di cogliere gli elementi che lo compongono senza snaturarli. Affrontare la complessità per mezzo di elisioni e frazioni, significa infatti mutilarla. Essa postula la necessità di un paradigma capace di coglierla in tutte le sfumature che la compongono, che sappia

---

<sup>27</sup> Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro...*, op. cit., p. 26.

<sup>28</sup> E. Morin, *Il metodo 4: Le idee...*, op. cit. p. 24.

<sup>29</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2000, pp. 96-101.

<sup>30</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro...*, op.cit., p. 38.

riconoscere gli intrecci e le interconnessioni tra le complesse trame che la costituiscono.

Per questo motivo il nostro autore afferma che la sfida formativa della contemporaneità è rappresentata dalla necessità di una *forma mentis* educata alla complessità, per pensare una democrazia che, ancor prima di esprimersi come sistema sociale e politico, nasce come forma di pensiero, come atto cognitivo: consapevolezza della complessità dell'identità umana e terrestre, degli accecamenti in seno alla conoscenza che ostacolano l'apertura di prospettive visuali su altri universi di senso e su altri universi potenziali<sup>31</sup>: una questione cruciale nella riflessione pedagogica.

## 1.2 Il grande paradigma d'Occidente

La conoscenza, secondo Morin, è spezzata nella sua stessa organizzazione.<sup>32</sup> Una frattura causata da una profonda separazione tra sapere umanistico e scientifico che ha provocato una profonda scissione tra soggetto e oggetto. Tale frattura, che il filosofo francese definisce “epistemologica”<sup>33</sup>, trova nel paradigma cartesiano la sua causa. Esso rappresenterebbe, infatti, secondo l'autore, lo snodo centrale, il punto di convergenza critico dello sviluppo del pensiero occidentale moderno. A sostegno di tale ipotesi, il neuro-biologo Francisco Varela, uno dei massimi studiosi e teorici della complessità, afferma che lo “*Spazio cartesiano*” rappresenta il preciso luogo concettuale “(...)ordinato, geometrico, analitico-sintetico, che ha permesso di governare la

---

<sup>31</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2005, pp. 151-154.

<sup>32</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007, p 8.

<sup>33</sup> Ivi.

modernità”<sup>34</sup>. Il grande paradigma d’Occidente<sup>35</sup>, assolutizzando i principi della logica deduttivo-identitaria di origine aristotelica rendendoli universali, ha investito l’intera infrastruttura sociale: influenzando contemporaneamente gli sviluppi della ricerca scientifica, l’organizzazione politica e culturale. Di più, ha determinato lo sviluppo del dualismo moderno tra soggetto-oggetto come lente attraverso la quale leggere ed interpretare il mondo. Tale divisione si è estesa fino ad “attraversare da parte a parte l’universo”<sup>36</sup>: anima/corpo; spirito/materia; qualità/quantità; finalità/casualità; sentimento/ragione, etc., gli uni indipendenti dagli altri: gli uni misurabili attraverso mezzi quantitativi, che li rendono scientificamente confutabili, gli altri impossibili da valutare attraverso paradigmi di misurazione definiti e, pertanto, razionalmente inspiegabili. “L’umanesimo occidentale ha consacrato tale disgiunzione”<sup>37</sup> –scrive Morin - nella scienza e nelle istituzioni educative, attraverso la divisione disciplinare dei saperi, contribuendo a frammentare la conoscenza e l’organizzazione che le sorregge, creando dei domini di competenza che fanno sorgere il pericolo di un isolamento e di “(...) un’iper-specializzazione del ricercatore e di “cosificazione” dell’oggetto studiato, del quale si rischia di dimenticare che è astratto dal contesto o costruito”<sup>38</sup> e, pertanto, viene percepito come slegato ed autonomo rispetto alle altre discipline.

La critica che Morin muove all’attuale organizzazione del sapere ed in

---

<sup>34</sup> F. J. Varela, “*Educación y transformación – Preparamos a Chile para el Siglo XXI*, p.5. Editore del testo, C. A. Conejo in <http://atinachile.bligoo.com/media/users/o/1255/archivos2006/pdf/educacion-transformacion.pdf> periodo “Junio 1993- Febrero 1994”. Traduzione di Marco Righetti, in A. Gramigna, M. Righetti in *Inquietudini euristiche. Saggi di Estetica della formazione*, Bologna, Clueb, 2010, p. 41.

<sup>35</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 4: Le idée..* op cit., p. 238.

<sup>36</sup> Ivi.

<sup>37</sup> Ivi, 239.

<sup>38</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensireo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 112.

particolare all'impianto classico dei saperi disciplinari tradizionali, appare essenziale; egli scrive che "(...)la supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende spesso incapaci di effettuare il legame tra le parti e la totalità, e deve far posto a un modo di conoscere capace di cogliere gli oggetti nei loro contesti, nei loro complessi, nei loro insiemi"<sup>39</sup>. Allo stesso tempo, lo studioso francese vibra un colpo duro alla storica disattenzione che la cultura pedagogica ha avuto nei confronti del ruolo delle emozioni e dei sentimenti nel processo di apprendimento, evidenziando la complessità della identità umana ed il significato che essa assume al fine della costruzione di una democrazia realmente partecipata. L'unità complessa della natura umana è disintegrata nell'insegnamento attraverso le discipline"<sup>40</sup>. Nel quadro di questa spaccatura che grava in seno alla conoscenza, alla sua "sacra unità" e, dunque, all'ecologia che connette i fenomeni, gli eventi e i soggetti come "comunità di creature" poste tra loro in una relazione ontologica<sup>41</sup>, la questione cruciale per Morin - al fine di tendere ad una democrazia che sia innanzitutto cognitiva- è la ricerca di un paradigma che orienti a colmare tale frattura, con l'obiettivo di sviluppare un pensiero connettivo, capace di problematizzare, di contestualizzare e di rendere solidali le conoscenze, un paradigma che induca il pensiero a sorvegliare se stesso al fine di tessere le trame di una conoscenza con coscienza.

"(...)È sorprendente -afferma Morin- che l'educazione, che mira a comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che è la conoscenza umana, su ciò che sono i suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all'errore e all'illusione, e che non si preoccupi affatto di far

---

<sup>39</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro...*, op.cit., 12.

<sup>40</sup> E. Catarsi, *Edgar Morin e il nuovo principio formativo in Italia*, in [www.gedit.it/ojs/gedit/index.php/studisullaformazione/issue/view/1](http://www.gedit.it/ojs/gedit/index.php/studisullaformazione/issue/view/1)

<sup>41</sup> Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000, p. 471.

conoscere che cosa è conoscere”.<sup>42</sup> Una conoscenza etica è tale nel continuo tentare la strada verso la verità che risiede nel riconoscimento dell’unità inscindibile “individuo-specie-società” e - come vedremo nell’ultimo paragrafo di questo primo capitolo- che risiede nella coraggiosa ricerca di una relazione armoniosa tra *logos* e *bios*, come afferma anche Anita Gramigna riferendosi agli scritti di Foucault su Socrate, per mezzo del principio estetico dell’arte come via rigeneratrice, come stato poetico che si riscontra nella comunione con l’altro, nella contemplazione del bello e nel prode tentativo di fare e di vivere la propria vita come fosse essa stessa un’opera d’arte<sup>43</sup>.

Margaret Mead suggerisce che il problema etico delle società moderne risiede nel fatto che esse si sono sviluppate organizzando il pensiero e l’azione sullo schema logico dualista e strumentale “soggetto- oggetto, mezzo-scopo”, influenzando non solo i modi dell’apprendimento, producendo una conoscenza che si prefigura linearmente attraverso metodologie e scopi predeterminati, ma anche i legami umani che acquistano la fisionomia di relazione mezzo-scopo in cui l’alter diviene un mezzo per realizzare gli scopi dell’ego<sup>44</sup>. Lo stesso Fromm, in *Essere o Avere*, affermava che: “(...)nella modalità esistenziale dell’avere, il mio rapporto con il mondo è di possesso e proprietà, tale per cui aspiro ad impadronirmi di ciascuno e di ogni cosa, me compreso.”<sup>45</sup> Questo modo di conoscere e di relazionarsi all’altro è stato accettato come norma ed identificato come “valore democratico” dalle società moderne occidentali. Così come il legame tra scienza e tecnica, che, sostiene Morin, ha dato vita ad un circolo vizioso, in cui è la scienza ad essere al servizio della

---

<sup>42</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro...*, op.cit., p. 11.

<sup>43</sup> A. Gramigna, M. Righetti in *Inquietudini euristiche. Saggi di estetica della formazione*, Bologna, Clueb, 2010, p. 77.

<sup>44</sup> S. Manghi, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004, p.10.

<sup>45</sup> E. Fromm, *Essere o avere?*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1977, p. 43.

tecnica – non viceversa- e lo sviluppo della conoscenza, che è prioritariamente scientifico, è divenuto inseparabile da quello del dominio che, invece, è prioritario della tecnica. Questa sovrapposizione tecnocratica ha relegato la questione etica nell’ambito della riflessione filosofica, o ridotta ad un problema privato, nel campo soggettivo, limitante il progresso scientifico stesso.

Questa visione mutilata dell’uomo e schizofrenica dell’esistenza, della conoscenza e del *kosmos*, mostra i vizi e i limiti della “razionalità strumentale”: una conoscenza ed un’educazione tecnocratica, “antiparresiasitca”, slegata cioè dal *bios*, dall’*ethos*, dunque, dall’uomo. Nel saggio “educare per l’era planetaria”<sup>46</sup>, Morin mette in mostra la necessità di elaborare un paradigma nuovo che abbandoni la strada del razionalismo classico, antietico ed obsoleto, per intraprendere una nuova strada in cui è il processo conoscitivo a costituire la ricerca, un percorso errante che tende alla meta consapevole che essa rappresenta un continuo punto di svolta. Un “vagabondare” che postula l’estetica, l’etica e la relianza (cioè un legame ed un’alleanza tra individui, e tra individui e conoscenza) come principi democratici del proprio farsi, come affermano Bochi e Ceruti in *La sfida della complessità*: “(...)la scoperta della complessità corrisponde a una presa di coscienza che ha una valenza non soltanto intellettuale, ma anche etica ed estetica”<sup>47</sup>.

### **1.3 “Un metodo che impara.”**

---

<sup>46</sup> E. Morin, E. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l’era planetaria...*, op. cit, 2005.

<sup>47</sup> G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1987, p. XXIII.

Riprendendo la teoria dei sistemi di Bertalanffy<sup>48</sup> e Foerster<sup>49</sup>, e rifacendosi alla teoria dei quanti di Heisenberg<sup>50</sup>, Morin propone un a-metodo che, al posto della dialettica soggetto-oggetto, pone quella tra sistema conoscente, col suo radicamento antropologico-sociale, e il sistema osservato, l'oggetto, col suo radicamento fisico-biologico<sup>51</sup>. Un metodo che, re-inserendo il soggetto nel campo di osservazione sperimentale, si oppone al dualismo cartesiano soggettività/oggettività e all'idea che tutto possa essere descritto e spiegato attraverso il paradigma empirico induttivo. Un a-metodo che induce l'osservatore (il sistema conoscente) ad osservare se stesso mentre apprende e, dunque, non solo a riflettere su ciò che vede, ma su come lo vede. Lo spinge, cioè, a sforzarsi di conoscere il proprio modo di conoscere: a prendere atto dei meccanismi cognitivi, psichici, emotivi, culturali, relazionali etc... che entrano in gioco ogniqualvolta si pone sperimentalmente di fronte ad uno specifico oggetto di studio.

Questo metodo, oltre ad annunciare nuovi scenari sugli sviluppi della ricerca scientifica, pone un quesito fondamentale su quali dovrebbero essere le priorità della riflessione pedagogica e dell'agire educativo, aprendo il varco ad una prospettiva che postula la costruzione di itinerari di significazione complessi (saper collegare, articolare e sviluppare la propria autocritica come sistema conoscente). A differenza di un paradigma semplificatore che identifica la logica con il pensiero, il metodo sistemico, secondo l'autore, presuppone un pensiero capace di governare la logica evitando la disarticolazione delle conoscenze, monitorando il processo conoscitivo stesso. Un processo che,

---

<sup>48</sup> L. V. Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Milano, Mondadori, 2004.

<sup>49</sup> H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987.

<sup>50</sup> A. Ludovico, *Effetto Heisenberg. La rivoluzione scientifica che ha cambiato la storia*, Roma, Armando Editore, 2001.

<sup>51</sup> Cfr. E. Morin, E. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria...*, op. cit., pp. 13-15.

sviluppando il meta-punto di vista, ossia la capacità di autosorvegliarsi, di riflettere sui propri modi di conoscere, mostra i limiti del pensiero riduzionista: non vedere altri modi di utilizzare la logica. Il pensiero complesso, che è per sua natura dialogico, rifiutando l'analisi, la disgiunzione e la riduzione, rompe la dittatura del pensiero di semplificazione e tale rottura mostra una questione cruciale al fine della nostra riflessione. La complessità svela, infatti, la natura tragica della conoscenza: la necessità di una totalizzazione<sup>52</sup> e, allo stesso tempo, l'impossibilità di raggiungerla. Un "tentare" che induce il pensiero a ricercare una sintesi, un'unificazione, una definizione -durevole- mentre, di contro, la rifugge perché è consapevole dell'incompiutezza di ogni forma di sapere.

La conoscenza, nella teoria della complessità proposta da Morin, dunque, non può che far riferimento a un metodo che emerge nel corso dell'esperienza, che impara nell'errare<sup>53</sup>, nel senso del camminare e del mancare la meta, che illuminano l'esperienza formativa come un transitare in cui l'apprendimento si compie come procedere *trasfigurativo*. E, l'errore, che presenta la sua fecondità mostrandoci nuovi o diversi modi di considerare la logica, inducendoci a prefigurare inediti orizzonti di senso, rischiarando la strada verso la verità che è una ricerca senza fine, la quale si può esercitare solo in modo itinerante, rischiando anche di perdersi. Ma sarà un perdersi che diventerà libertà, una strategia per rispondere alle incertezze e alle contingenze che fanno di ogni discorso sul metodo, come afferma Bachelard, un discorso di circostanze<sup>54</sup>. In tal senso, l'epistemologo francese, nel suo saggio "*la filosofia del non*" parla di una *filosofia aperta*, che si propone d

---

<sup>52</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 4, Le idée...*, op cit., p. 48.

<sup>53</sup> Cfr. E. Morin, E. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria...*, op. cit., pp. 32-36.

<sup>54</sup> Ivi, p. 37.

trascendere i propri principi e di rifuggire l'idea di giungere a verità totali e complete<sup>55</sup>.

Si evince, dunque, un'idea di formazione come di una *poiesis*, nel senso del dar forma che si nutre di un'aspirazione creativa, nel senso artistico del termine che prende vita da una tensione costante tra solidità e fluidità, tra pensiero razionale e paradosso, tra certezza ed incertezza, tra libertà ed etica, tra stabilità e vertigine. Un'idea di formazione che inerisce ad un pensiero che interpreta affidando all'ermeneutica la bussola del proprio transitare, ed esprime il suo profondo afflato democratico in quanto non aspira all'universalità ma preferisce navigare nell'umiltà del possibile. Un pensiero che accetta la relatività e l'incertezza del proprio *complectere*, del ricercare personali elaborazioni del mondo (e per questo non subite, ma critiche), del tessere trame di significazioni solidali che tengono in considerazione il fattore umano, dunque etico, sia come sistema significativo del proprio conoscere sia come fine ultimo. Un'idea di educazione che non si risolve in un processo di acculturazione ma che si annuncia in un procedere interpretativo che libera il soggetto dai vincoli della spiegazione e dalle gabbie dell'universalità, ponendolo di fronte alla libertà, alla responsabilità del comprendere e dell'interpretare.

Determinante si presenta dunque la responsabilità degli educatori, poiché “(...)è necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare si portino negli avamposti dell'incertezza del nostro tempo(...)”<sup>56</sup>

#### **1.4 La democrazia impara!**

Conoscenza e potere, o conoscenza è potere! Un legame indissolubile, come emerge anche dalle riflessioni di Anita Gramigna nella sua

---

<sup>55</sup> G. Bachelard, *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*. Roma, Aracne, 1998, p. 38.

<sup>56</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro...*, op.cit., p. 14.

ermeneutica antipedagogica del pensiero di Foucault<sup>57</sup>, in cui l'educazione viene descritta come un'istanza di normalizzazione che regola il rapporto sapere/potere: una disciplina che tende al governo/controllo della vita degli individui. In sintonia, per Morin, la conoscenza produce il proprio potere all'interno della società, ma è il potere politico ed economico a sforzarsi di controllare il potere della conoscenza. Dunque, sebbene la conoscenza conferisca potere, questo sfugge sempre ai conoscenti e “(...)non si limita a modellarsi nelle disuguaglianze sociali o a rafforzarle(...)”<sup>58</sup>: essa le produce.

Emerge così una relazione ontologica tra democrazia ed educazione, una relazione senza la quale la democrazia non sarebbe tale, ma una tautologia e, in quanto tale, una dittatura nei fatti e delle idee in cui l'educazione si risolverebbe in acculturazione e servilismo.

Norberto Bobbio affermava che la democrazia deve essere sempre in allarme dinanzi a ciò che la intimidisce non soltanto con la violenza, ma anche con la non-consapevolezza.<sup>59</sup> In tal senso, Morin afferma che la democrazia rappresenta la rigenerazione continua di un anello retroattivo: “i cittadini producono la democrazia che produce i cittadini”<sup>60</sup>, ne mette così in mostra la processualità, il dinamismo: un fare che si costruisce nel suo continuo tentarsi, nel suo continuo farsi pratica, investire di senso civico i rapporti che ci legano all'altro nella quotidianità, affermando sé stessi come ologramma della comunità di appartenenza ed esercitando in modo attivo e critico la propria ragione interpretativa, figlia di un'intelligenza ermeneutica e di un pensiero complesso. Di più, la democrazia secondo Morin si esercita in un dialogo che avviene nella

---

<sup>57</sup> Cfr. A. Gramigna, *La forma della libertà. Antipedagogia e democrazia nel pensiero di Michel Foucault*, in A. Gramigna (a cura di), *Democrazia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2010, pp. 79-112.

<sup>58</sup> E. Morin, *Il metodo 4, Le idée...*, op. cit., p. 18.

<sup>59</sup> [www.emsf.rai.it/aforismi/aforismi.asp?d=27](http://www.emsf.rai.it/aforismi/aforismi.asp?d=27)

<sup>60</sup> E. Morin, *Il metodo 4, Le idée...*, op. cit. p.179.

comunione con l'altro, che si esprime nell'estasi che ci unisce a lui attraverso il mito, il rito, la religione, i grandi eventi culturali, ad esempio e, come vedremo nel paragrafo successivo, attraverso l'arte, la sensibilità estetica.

Con il titolo di questo capitolo “la democrazia della conoscenza”, ho voluto mettere in mostra l'aspetto processuale che lega la democrazia all'educazione per riflettere tale rapporto nella contemporaneità. La democrazia come un paradigma che si nutre di regole che necessitano di essere continuamente sorvegliate, ri-pensate, magari rinnovate, perché la vita è un processo tras-formativo<sup>61</sup> e le società nella quale si esprime, come forma collettiva organizzata, ha bisogno di una democrazia che sappia “ragionare” sulla propria efficienza ed efficacia, sulla propria vita nell'immediato, sulle finalità e i suoi mezzi in una prospettiva futura. Una democrazia che sappia dunque ri-generarsi come un “metodo che impara”, come un *significante*: la forma che rinvia e che articola il contenuto, che ricerca il modello, l'espressione più adatta per significarlo e, dunque, non come qualcosa che è già stato significato, che si assume come dato di fatto predeterminato all'azione e alla riflessione.

La proposta che le riflessioni di Morin mi suggeriscono, in una prospettiva pedagogica radicale, è quella di una “democrazia che impara”, cioè che necessita di essere investita di un senso agito: ermeneutico.

Come afferma Agnese Ravaglia nella sua riflessione su Bauman “l'essenza della prassi democratica consiste nella riformulazione dei problemi privati in questioni pubbliche e di incanalamento del benessere pubblico in progetti e compiti privati”<sup>62</sup>, come “un circolo ermeneutico in

---

<sup>61</sup> Cfr. A. Gramigna (a cura di), *Semantica della differenza...* op. cit., p. 12.

<sup>62</sup> A. Ravaglia, *Attraverso Bauman. Processi di Ermeneutica Pedagogica*, Milano, Franco Angeli Editore, 2009, p.44.

perpetua rotazione<sup>63</sup> di “traduzione tra pubblico e privato”. Altrimenti, non saremmo cittadini che producono democrazia ma che la subiscono e, in questa prospettiva, regrediremmo al ruolo di assoggettati, controllati da un sistema che peccando di idealismo, come mostra Sara Cillani nel suo capitolo dedicato a Chomsky<sup>64</sup>, diviene una democrazia inagita, utopica ed incomprensibile, dunque, soggetta all’arbitrario interesse del più forte: della maggioranza controllata dai media, dalle tecniche di comunicazione persuasiva, della tecnocrazia come una forza occulta che abita i centri del potere sociale e le sue istituzioni, compresa quella educativa. L’economia, che impone le leggi del libero mercato neoliberista come prassi dell’agire democratico, esercita il suo potere senza controllo nei confronti delle istituzioni educative<sup>65</sup>, destabilizzando le solidarietà tradizionali ed erodendo gli spazi pubblici dell’agorà; sostituendo ad essi spazi più o meno virtuali di consumo che disgregano la voglia di comunità, perché sulla libertà di essere hanno imposto quella dell’avere, traducendo il cittadino a consumatore, a colui che esprime il proprio esercizio di scelta e di opinione non in base a ciò che è, fa o dice, ma in base a ciò che consuma.

Ci troviamo di fronte ad una nuova deriva democratica, afferma Morin nel suo testo sul metodo dedicato all’etica. Per questo è necessario ed urgente pensare ad un nuovo orizzonte pedagogico che sappia immaginare un’educazione capace di formare individui responsabili nel costruire la democrazia, perchè possa esprimersi nella sua processualità, come riflessione e prassi, accettando i rischi del suo agire incerto ed

---

<sup>63</sup> Z. Bauman, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, Il Mulino, 2002, p. 253.

<sup>64</sup> Cfr. S. Cillani, *Per un manifesto pedagogico dell’ethos democratico*, in A. Gramigna (a cura di) *Democrazia dell’educazione...* op cit. pp. 45-62.

<sup>65</sup> Cfr. A. Gramigna, M. Righetti, *Multimedialità e società complessa. Questioni e problemi di Pedagogia sociale*, Milano, Franco Angeli, 2001.

errante, della libertà che la fonda e che, per questo, dovrebbe garantire a tutti.

### **1.5 L'arte della comprensione umana**

La democrazia come metodo che si “apre, evolve, affronta l'imprevisto e la novità”<sup>66</sup> necessita di una strategia, cioè di una politica. E la politica, afferma Morin, necessita di mezzi e di finalità etiche, senza per questo ridursi all'etica. Un'etica che rifiuta l'angelismo e la moralina<sup>67</sup>, che raccoglie la scommessa pragmatica contro chi la vuole ridurre (per convenienza) ad utopia. Un'etica che sappia scendere a patti con il realismo che la politica impone senza derivare a fredda e volgare retorica. **La politica dovrebbe essere, così, l'opera di un essere intelligente che paradigmaticamente sperimenta strategie, attraverso mezzi e fini etici, per rispondere alle incertezze del futuro, mantenendo saldi i principi fondamentali della democrazia: il dialogo, il confronto, il conflitto, quando è foriero di concertazioni, di dibattiti e di ulteriori scontri. Secondo Morin, infatti, la democrazia si nutre di conflitti, ma allo stesso tempo ha bisogno e voglia di comunità<sup>68</sup>, di solidarietà, di amore, di cura e di relianza.** Queste sono le fondamenta della democrazia nel suo evolversi dialogico tra i poteri e le forze che la sorreggono<sup>69</sup>. Civismo ed auto-etica, dunque, la cui emergenza di fronte alla crisi delle etiche tradizionali chiama a gran voce la necessità di una comprensione del mondo solidale e partecipativa, come elementi senza cui la democrazia perde il suo essere. Di fronte alla contemporanea deriva democratica non esiste, secondo il nostro autore, una strategia politica immediata da

---

<sup>66</sup> E. Morin, E. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria...* op. cit., p. 37

<sup>67</sup> E. Morin, *Il metodo 6. Etica...* op.cit. p. 89.

<sup>68</sup> Cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Bari, Laterza, 2001.

<sup>69</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, p. 181-182.

mettere in opera, ma la necessità di una presa di coscienza politica dell'urgenza ad operare per una democrazia cognitiva<sup>70</sup> e, per ciò che ci riguarda in senso stretto, di una presa di coscienza pedagogica per pensare ad una riforma del pensiero che permetta di affrontare la sfida che ci chiude alla seguente alternativa:

*“o subire il bombardamento delle innumerevoli informazioni che ci giungono quotidianamente” dai media o “affidarci a sistemi di pensiero che raccolgono solo informazioni che li confermano o sono loro intelligibili, rifiutando come errore o come illusione tutto ciò che li smentisce”<sup>71</sup>.*

Un problema che si pone nella quotidianità per rispondere agli innumerevoli quesiti che la società contemporanea ci pone; come la flessibilità del mercato del lavoro, per ribattervi con una flessibilità di pensiero che renda capaci di riflettere criticamente i mutamenti che ci coinvolgono, per dar risposta in modo costruttivo alle istanze antiestetiche che rendono fuori “squadra il nostro tempo”<sup>72</sup>. Ciò mostra la necessità di un pensiero adatto a raccogliere la sfida della complessità del reale che si nutre di solidarietà e conflitti.

Necessitiamo di una riforma dell'educazione<sup>73</sup>. Necessitiamo di un'educazione che si fonda su di un'epistemologia complessa, una “conoscenza della conoscenza” che faccia riferimento “ad una storia pluridisciplinare delle contaminazioni, dei meticcianti, delle contingenze imprevedute”<sup>74</sup>, dunque foriera di sconfinamenti e di migrazioni

---

<sup>70</sup> E. Morin, *Il metodo 6. Etica...*, op. cit., p.151.

<sup>71</sup> Ivi, p. 152.

<sup>72</sup> Cfr. S. Manghi, *La conoscenza ecologica...* op.cit. p.1

<sup>73</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta...* op. cit.

<sup>74</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Milano, Unicopli, 2006, p.76.

interdisciplinari. Un pensiero che si ascrive alla post-modernità, laddove tenta di superare le visioni statiche e solide della società moderna per renderle più fluide, più adatte a cogliere le processualità narrative individuali, a comprendere l'uomo non più nel senso illuministico del termine, soggetto al centro dell'universo, ma come ologramma di un tutto più grande, in una visione sistemica e relazionale "danzante".

Un aspetto sicuramente innovativo del pensiero di Morin è l'attenzione per le relazioni e per l'educazione alla comprensione che ne è alla base. Egli esprime un giudizio netto nei confronti delle modalità quasi esclusivamente trasmissive della scuola occidentale<sup>75</sup> e afferma che l'educazione alla comprensione dovrebbe porsi come fondamento dei nuovi principi formativi: come il mezzo e allo stesso tempo il fine della comunicazione umana. Il pianeta ha bisogno in tutti i sensi di reciproche comprensioni e creare i presupposti perché possano svilupparsi, rappresenta la priorità per l'educazione del futuro".<sup>76</sup> Aspirare a tale obiettivo significa la consapevolezza del carattere complesso della soggettività umana e la necessità di valorizzare l'autonomia individuale nella relazione con gli altri. "Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra gli uomini è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità".<sup>77</sup>

Durkheim sosteneva che l'oggetto dell'educazione non è quello di dare all'allievo una quantità crescente di conoscenze, ma di "costruire in lui uno stato interiore profondo (...) che lo orienti per tutta la vita"<sup>78</sup>, trasformando la conoscenza acquisita in sapienza; trasformandola, cioè, non semplicemente in ciò che oggi chiameremo *skills*, competenze

---

<sup>75</sup>E. Catarsi, *Edgar Morin e il nuovo principio formativo in Italia*, op. cit.

<sup>76</sup>E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro...*, op.cit., p. 14.

<sup>77</sup>Ivi, p. 97.

<sup>78</sup>E. Durkheim, *L'evoluzione pedagogica in Francia*, Paris, PUF, 1890, p. 38.

spendibili nel mercato del lavoro, ma in un “tesoro etico-biografico”. Un tesoro che ontologicamente ci appartiene in quanto soggetti relazionali liberi di essere nella nostra triplice identità: individuo, specie, società. In questa prospettiva, secondo Morin, l’educazione deve innanzitutto insegnare la “comprensione umana”, e la scuola deve divenire, per prima cosa, scuola di vita<sup>79</sup>: scuola etica ed estetica. E’, infatti, nell’arte, nella sensibilità estetica, che vive il principio rigenerativo della conoscenza, della società e della vita stessa<sup>80</sup>. Per l’autore francese, l’arte non si riduce all’esperienza cosmetica del bello, ma è rappresentazione di “ciò che è invisibile alle scienze”<sup>81</sup>: di tutto quel che la conoscenza fondata sul metodo scientifico classico (analitico, disgiuntivo ed atomista) non può, per sua natura, cogliere. Il principio estetico, infatti, fa riferimento ad un pensiero e ad un sentimento ricco di partecipazione, di creatività e di responsabilità, a quello stato dell’esistenza in cui le “parole connotano più di quanto denotino, evocano”<sup>82</sup> divenendo metafore di libertà, come i colori nella pittura, il corpo nella danza, i suoni nella musica. La dimensione poetica dell’esistenza induce il soggetto al colmo del compimento di sé e del superamento di sé, ma allo stesso tempo, alla fusione del sé con l’altro e con il mondo”<sup>83</sup>, sottraendoci, e contemporaneamente, unendoci ad esso. L’esperienza artistica rappresenta dunque uno stato di grazia e di gioco che inaugura ad una rinnovata stagione fanciullesca dell’esistenza<sup>84</sup>, in cui dar senso alle cose insensate, allo sragionamento: come uno stato di vertigine che,

---

<sup>79</sup> Cfr. E. Morin, *la testa, ben fatta...*, op.cit., pp. 45-46.

<sup>80</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica...* op. cit., pp. 169-181.

<sup>81</sup> E. Morin, *La testa ben fatta...* op. cit., p. 41.

<sup>82</sup> E. Morin, *Le idée...* op. cit., p. 120.

<sup>83</sup> Ivi, p. 122.

<sup>84</sup> Il riferimento è a G. Vico, *La scienza nuova*, Milano, Rizzoli, 1998, in P. D’Angelo, E. Franzini, G. Scaramuzza, *Estetica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 92-93.

disorientandoci attraverso l'estasi che crea, annuncia nuovi orizzonti di senso, libere significazioni del reale.

L'arte educa, dunque, alla poetica del vivere. Educa a cogliere nelle sfumature e nelle metafore le differenze che fanno di ogni singola vita un evento unico ed irripetibile; permette all'uomo di continuare a giocare, mantenendo viva la tensione ludico-immaginativa che muove lo spirito e il logos, inventando nuove regole e nuove eccezioni che le confermino o che mostrino la necessità di violarle per inventarne altre; in un gioco senza soluzione di continuità, in cui l'unica regola inviolabile è la ricerca della bellezza, della bontà in essa connaturata e, dunque, dell'etica. Il bello, qui da intendersi come luogo relazionale "denso" che "(...)amplia i processi di significazione che da li prendono avvio(...)"<sup>85</sup> in cui il nesso segno-significato è potentemente metaforico, allusivo, immaginifico" nutre la ragione. Anita Gramigna, nella raccolta di saggi sull'estetica della formazione, *Inquietudini euristiche* sostiene che "la ragione ha bisogno dell'estetica perché senza la sua implicita tensione sensibile rischia di diventare unilaterale, tirannica, strumentale, ovvero rischia di tradire sia la verità che la bontà. Rischia di esaurirsi nella ricerca miope dell'utile immediato, del profitto egoista e di perdere di vista quella che Bateson definisce la sacra unità di tutte le cose"<sup>86</sup>.

In questo senso l'arte ci permette di cogliere la complessità della condizione umana, in quanto narrazione che "occulta e dissolve i caratteri esistenziali"<sup>87</sup>, che racconta la vita nella sua dimensione più intima e che, nutrendosi di apparenze, trascende le logiche che ci costringono ad interpretare ruoli e poteri socialmente predeterminati per esprimere la vita nella sua incertezza, nelle sue incoerenze, nelle sue continue e mutevoli tras-formazioni. L'arte apre così il varco a processi di

---

<sup>85</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Inquietudini euristiche...*, op. cit., p. 94.

<sup>86</sup> Ivi.

<sup>87</sup> E. Morin, *La testa ben fatta...* op cit., p. 41.

identificazione, di introiezione e di risonanza che derivano da un relazionarsi all'opera non in modo tecnocratico, ma libero dai vincoli dell'utilità, della spendibilità, della compravendita e del consumo; e, dunque, insegna un modo di relazionarsi senza scopo. Perché l'esperienza artistica è gratuita, come l'amore, è quindi un esercizio libero, che ci emancipa dall'onnicomprendività della vita prosaica, dalla "fredda razionalità" del lavoro che spesso ci rende schiavi assoggettandoci alla seriazione di ciò che il mercato propone; anche nel tempo "libero", vincolato dall'industria della cultura e del divertimento che impedisce di divenire capolavori di noi stessi, ossia soggetti nel senso più consapevole e profondo del termine. Opere d'arte con la propria autenticità, la cui "aura"<sup>88</sup> è minacciata dalle tecniche di produzione di massa che attualizzano il ri-prodotto rendendo consumistico il nostro modo di relazionarci all'arte e, aggiungo, all'altro. L'altro assoggettato, l'altro soggetto seriale, l'altro straniero che siamo tutti noi -in un mondo dove sono le regole del mercato a stabilire i confini- privati della libertà di scegliere ciò che possiamo essere, per essere ciò che non del tutto deliberatamente, possiamo comprare, vendere e consumare.

"La modernità - afferma Russi- ha mostrato che la possibilità di attribuzione del senso, nella conoscenza estetica, acquista una autonomia conoscitiva in assenza di un significato e che tale facoltà può divenire appannaggio dell'arte che si offre come strumento di ri-costruzione del mondo(...). Giocando con se stessa, con la finzione che essa crea e con la consapevolezza di questa finzione, l'arte attribuisce senso al mondo."<sup>89</sup> L'esperienza artistica, offrendo extra-ordinari punti di orientamento, ci affranca, ci libera dall'essere cittadini assoggettati, per divenire cittadini liberi. Liberi di trasfigurare il reale facendo riferimento al mito, al

---

<sup>88</sup> W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 2000, p. 70.

<sup>89</sup> Cfr. R. Russi, *Le voci di Dioniso...*, op.cit. p. 7.

simbolo, al sogno, all'immaginazione. Perché il sogno e l'immaginazione rappresentano il luogo in cui “(...) il soggetto costruisce liberamente la sua relazione con il mondo(...) e, dunque, rappresenta- il fondamento ontologico dell'esistenza umana (...), contesto in cui l'esistenza si annuncia(...)”<sup>90</sup> radicalmente libera.

In questo processo cognitivo di tras-formazione, l'esperienza artistica esprime il suo profondo afflato democratico e di riconciliazione dell'umano con se stesso. L'uomo, afferma infatti Morin, non è soltanto essere prosaico, dedito al lavoro, all'efficiente e ordinata schematicità della vita quotidiana, ma anche essere poetico, mitologico, ludico, per questo necessita dell'arte, del gioco, della fantasia e del sogno, per vivere. Mentre la razionalità strumentale, incurante della bellezza è antietica.

L'arte ci unisce al mondo umanizzando il nostro sguardo, come sostiene Adorno, compromettendoci con la parte più oscura e dolorosa dell'esistenza umana; riempie di senso la vita laddove ne è stata privata e, dunque, si nutre di una profonda tensione etica. Ci responsabilizza secondo una tensione che si esprime come il “sentimento di un'appartenenza universale”<sup>91</sup>, di “integrazione nella totalità che è conciliazione armoniosa del soggetto”<sup>92</sup>: educa alla relianza e alla solidarietà, perché ci induce a contemplare le diverse forme in cui la vita si esprime. E, così facendo, democratizza la conoscenza ed il nostro sguardo perché tende alla formazione del soggetto come opera, come evento che si compie ermeneuticamente nella responsabilità del vivere morale, nella responsabilità del “poter essere” libero fintantoché anche l'altro possa esserlo. Forma il pensiero estetico verso un'ecologia della mente, perché unisce, con-fonde le prospettive creando legami

---

<sup>90</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Inquietudini euristiche...* op. cit. p. 95.

<sup>91</sup> A. Gramigna, *Una bellezza meravigliosa per sua natura*, in A. Gramigna, M. Righetti, C. Rosa, *Estetica della formazione*, Milano, Unicopli, 2008. p. 159.

<sup>92</sup> Ivi.

paradossali laddove vuole destabilizzare lo sguardo per dirigerlo altrove e annunciare nuove prospettive. Il pensiero estetico non semplicemente si aggiunge a quello scientifico che tende a dividere, escludere, disarticolare, ma lo rigenera. Lo rende etico. Lo estetizza, verso una democrazia cognitiva, responsabilizzandolo a ricercare la bellezza e la verità che essa racchiude nella sua profonda tensione al bene.

## 2. LA FORMAZIONE DEL PENSIERO SONORO

### 2.1 Siamo tutti fatti di musica!

Sentiamo. Ascoltiamo sin dai primi giorni della vita uterina. Siamo *fatti di musica*<sup>93</sup>.

I suoni giungono a noi attraverso il ventre materno che, come una gigantesca cassa armonica, ci contiene, ci cura, ci nutre fisicamente e sonoramente, filtrando i suoni che giungono dal mondo come rumori ovattati: melodie e timbri non ben definiti, ritmi, strepitii... disarmonie.

Il feto, nel grembo, impara ad ascoltare. Impara a riconoscere e a memorizzare i suoni provenienti “dall’interno”, il respiro e il battito cardiaco, e quelli provenienti dall’esterno, quando si “nutre” della voce materna, la cui colorazione timbrica e melodica contribuisce a qualificare la futura vita affettiva, emotiva e cognitiva<sup>94</sup>.

---

<sup>93</sup> D. J. Levitin, *Fatti di musica. Le scienze di un’ossessione umana*, Torino, Codice edizioni, 2008.

<sup>94</sup> M. T. Nardi, *La relazione sonora. Suoni, voci e rumori dal concepimento al nido*, Brescia, La Scuola Editore, 2009.

Esiste, come sostiene J. A. Jáuregui, “(...) in qualsiasi lingua umana, un doppio linguaggio, verbale e musicale: il *testo* e la *musica*”<sup>95</sup>. Per musica del linguaggio si intende la melodia, il ritmo, il tono, il timbro e il volume, proprio come gli elementi che costituiscono una composizione musicale; essa è genetica, universale, mentre il testo è culturalmente determinato. Entrambi i linguaggi sono importanti e non è possibile intenderli come sistemi separati, a se stanti, così come non è possibile concepire una canzone senza che vi sia musica. Pertanto, l’educazione del linguaggio musicale è importante quanto quella del linguaggio verbale, affinché la “lingua” parlata possa divenire strumento attivo di comunicazione e strutturarsi come atto cognitivo di comprensione del mondo. Sia il linguaggio che la musica possono generare un numero illimitato di nuove sequenze, frasi e composizioni inedite che sottendono significati sempre nuovi. E anche se musica e linguaggio si strutturano secondo grammatiche e sintassi differenti, coinvolgendo in parte zone comuni e in parte funzioni specifiche del cervello, la semantica musicale è simile a quella poetica: ricerca, non precipuamente nel significato *incorporato* – il senso che il brano può assumere per l’ascoltatore, in termini di struttura propria – ma in quello *designativo*, “(...)che si riferisce a qualcosa di esterno alla musica, ad oggetti ed eventi del dominio non musicale”<sup>96</sup>, dunque, al significato che si trova nelle sfumature, nelle metafore e nelle analogie. La lingua è musica e la musica è linguaggio; in quanto tale è un sistema di segni –sonori- per mezzo dei quali gli uomini comunicano tra di loro. Un linguaggio universale, poiché, come afferma Sloboda, esistono delle risposte alla

---

<sup>95</sup> J. A. Jáuregui, *Cervello e emozioni. Come, dove, perché nascono sensazioni e sentimenti*, Udine, Pratiche editrice, p. 200.

<sup>96</sup> J.A. Sloboda, *La mente musicale*, Bolonga, il Mulino, 1998, p. 116.

musica che sono condivise dall'intera specie umana, anche se la maggior parte di queste sono apprese<sup>97</sup>.

A livello profondo, le emozioni che sperimentiamo in risposta alla musica coinvolgono alcune zone specifiche del cervello, riguardano strutture al centro delle regioni primitive del verme cerebellare e l'amigdala, la particolare zona del cervello che la psicologia cognitiva considera il "cuore" dell'elaborazione emotiva nella corteccia cerebrale. Spicca dunque l'idea di una "specificità regionale" ma, vale anche, come ci suggeriscono gli studi condotti da Levitin<sup>98</sup>, un principio complementare che considera la distribuzione delle funzioni come un sistema complesso.

Non esiste un unico centro deputato alle funzioni del linguaggio e non esiste un singolo centro deputato alle funzioni musicali: esistono regioni che svolgono operazioni componenziali e altre che coordinano la riunione e l'organizzazione di queste informazioni<sup>99</sup>.

Le nostre risposte emotive alla musica sono condizionate dalle circostanze in cui essa viene ascoltata, dal contesto, e ciò spiegherebbe determinate idiosincrasie di gusto musicale. Ma, sono la forma e il contenuto gli aspetti rilevanti nella comprensione di una composizione musicale, al di là dello stato emotivo che essa suscita. Cioè a dire, come afferma Sloboda, che tutte le volte che ascoltiamo una musica, l'elemento costante dovrebbe essere rappresentato dalla presa di consapevolezza, dalla comprensione che quella determinata musica esprime un sentimento preciso, indipendentemente dal fatto che noi, in quel momento, lo percepiamo o meno. In sostanza, conclude Sloboda, "(...)una persona può capire la musica che ode senza esserne commossa, ma, se ne è commossa, deve allora essere passata attraverso quella fase cognitiva che implica la

---

<sup>97</sup> Ivi, p. 24.

<sup>98</sup> Cfr. D. Levitin, *Fatti di musica...* op. cit., p. 72

<sup>99</sup> Ivi, p. 73.

formazione di rappresentazioni interne<sup>100</sup>. Rappresentazioni illusorie, poichè, come suggerisce ancora una volta Levitin, in una sequenza di note non c'è niente che crei le ricche associazioni emotive che sperimentiamo con l'ascolto o con la composizione della musica; in una scala o una sequenza di accordi non c'è nulla che ci faccia pensare e attendere ad una soluzione precisa<sup>101</sup>. La nostra capacità di dare un senso e di attribuire un significato alla musica poggia sull'esperienza e sulle strutture neurali che apprendono e si modificano ad ogni nuova composizione musicale che sentiamo. Il cervello impara una grammatica specifica per la musica della nostra cultura così come impariamo a parlare una determinata lingua<sup>102</sup>. La musica può essere così intesa come un'illusione percettiva in cui il nostro cervello impara ed impone una struttura e un ordine ad una sequenza di suoni<sup>103</sup>. Ma, come vedremo, tali ordini e strutture, nell'esperienza musicale, vengono destrutturati e ricostruiti in un incessante processo mai finito. Ed è proprio questa capacità di formare delle rappresentazioni illusorie astratte che sta alla base, non solo della conoscenza linguistica e musicale, ma, come afferma Chomsky<sup>104</sup>, di tutto il comportamento umano, dello sviluppo cognitivo e dell'apprendimento. Un apprendimento, quello che prende vita dall'educazione alla musica, che tende alla formazione di un pensiero complesso, come mettono in mostra gli sviluppi delle neuroscienze cognitive, da cui emerge l'ipotesi che "lo studio musicale abbia l'effetto di spostare una parte dell'elaborazione della musica dall'emisfero destro (creativo) a quello sinistro (logico), mano a mano che i musicisti

---

<sup>100</sup> Cfr. J.A. Sloboda, *La mente musicale...*, op. cit., p. 26.

<sup>101</sup> Cfr. D. Levitin, *Fatti di musica...*, op. cit., p. 92.

<sup>102</sup> Ivi.

<sup>103</sup> Ivi.

<sup>104</sup> Cfr. N. Chomsky, *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1970.

imparano a parlare – e magari a pensare – della loro materia usando termini linguistici.”<sup>105</sup>

Tornando alla relazione “musicale” tra feto e ventre materno, possiamo affermare, in questa prospettiva, che essa rappresenta l’iniziazione sonora al mondo: alla comprensione musicale di esso. Tale relazione rappresenta il fondamento per la formazione sonora del sé e, io credo, costituisca la struttura di noi stessi come individui socio-sonoricamente relanti<sup>106</sup>, cioè posti in una relazione musicale che è ontologica, in quanto ci lega e ci allea all’altro e all’ecosistema sonoro, motorio, simbolico, dunque estetico-musicale che ci circonda e che, interagendo, contribuiamo a formare. La musica, infatti, se da un lato ci dà l’illusione di poter controllare il tempo, dominandolo matematicamente, dall’altro, ci ricorda, “(...)senza coordinate precise, un tempo esistenzialmente remoto, nel quale non esistevano divisioni, vuoti, mancanze.”<sup>107</sup>

La “nutrizione vocale” è necessaria quanto quella fisica e continua per tutta la vita: le lallazioni, le ninnananne e le musiche alle quali ci affezioniamo nel corso della nostra esistenza, influenzano non solo il rapporto che stabiliamo con il pluriverso che ci circonda ma anche la qualità del nostro sviluppo. Il primo rafforzamento del sé, la conferma del fatto che esistiamo e che siamo altri rispetto a chi e, a cosa, ci circonda, grava, infatti, sulle persone con le quali stabiliamo le prime relazioni vitali. La qualità di tali relazioni ha ricaduta sul modo in cui ascoltiamo il mondo, dunque, sul modo in cui elaboriamo una personale interpretazione “sonora” di esso. Gli stati affettivi e cognitivi che rievocano le musiche che ascoltiamo, richiamano una matrice profonda il cui alfabeto si dettaglia nelle relazioni, in particolare, a quelle che

---

<sup>105</sup> D. Levitin, *Fatti di musica...*, op. cit., p.

<sup>106</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica*, op. cit., 2005.

<sup>107</sup> G. Nuti, *La musica e le altre discipline*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 56.

instauriamo nella nostra infanzia<sup>108</sup>. Relazioni costituite da pause e da ripetizioni, da aspettative, da simbolizzazioni e stati d'animo che rievochiamo ogniqualvolta ci capita di riascoltare le musiche con le quali siamo cresciuti: quelle che ci fanno rilassare, quelle che infastidiscono, quelle che ci aiutano nelle quotidiane attività ricreative e lavorative.

Quanto scritto finora, però, non deve indurci ad un riduzionismo interpretativo che leghi il significato del senso musicale esclusivamente alle categorie concettuali della psicologia dello sviluppo e della cognizione; bensì, ci deve indurre al problema della semantica musicale e alle sue profonde implicazioni formative a partire dal concetto di *forma*, nel senso di figura estetica e, dell'ermeneutica come strumento, come postura intellettuale: fondamento epistemico della conoscenza musicale che, come vedremo, postula lo sviluppo di abilità cognitive peculiari fondamentali per la formazione di un pensiero complesso e critico.

Mi riferisco, qui, ad “un'ermeneutica dello stile” nel significato che dà Pareyson, il quale propone un concetto di musica come un modo peculiare di dar forma, nel quale l'opera d'arte coincide con la spiritualità di chi opera<sup>109</sup>: colui che, creando poieticamente il mondo –sonoro-, trasforma il sé, divenendo egli stesso opera d'arte, ossia soggetto pieno nella propria “unicità”. Vero contenuto dell'opera d'arte, secondo la prospettiva ermeneutica di Pareyson, è la personalità che diviene modo di formare, e l'arte diviene (...) essenzialmente pura formatività, cioè attività che non ha altro fine se non quello formativo”<sup>110</sup>. Il suo contenuto è da intendersi innanzitutto come lo spirito-stile dell'autore, in quanto modo peculiare di formare e, in secondo luogo, come materia formata. Materia legata all'intenzione del “dar forma” da un vincolo di tensione nel quale “(...)l'artista, nel soddisfare le proprie esigenze, è spinto a

---

<sup>108</sup> Ivi, p. 51.

<sup>109</sup> Cfr. L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Firenze, Sansoni, 1974, pp. 29-30

<sup>110</sup> Ivi, p. 48.

sforzarsi di interpretare le tendenze della materia stessa(...)"<sup>111</sup>: il suono, le sue grammatiche e le sue semantiche e, aggiungo io, i modi in cui esso si trasforma in relazione al divenire della nostra esistenza.

Secondo Imberty, infatti, l'opera d'arte non è solo "(...)travestimento del rimosso, ma è anche e innanzitutto svelamento, attraverso un linguaggio che gli uomini hanno inventato per esprimere la loro angoscia e il loro piacere. E questo linguaggio è forma quanto contenuto, ci parla del tempo che mina il corpo, che gli dà una aspetto, e lo conduce fino alla morte(...)".<sup>112</sup> Un tempo narrativo che attraverso la musica diviene interprete della nostra esistenza: fatto di ripetizioni, di variazioni, di pause, di lutti e di epifanie.

Quella sonora è una relazione che forma il modo in cui "sentiamo" il mondo nel duplice significato uditivo ed empatico, laddove "sentire" rappresenta il fine e "pensare" il mezzo, perché, come afferma Jáuregui, possiamo vedere, udire, pensare, immaginare e sognare, ma se non sentiamo non siamo niente<sup>113</sup>. Una sorta di rivoluzione del precetto cartesiano *cogito ergo sum* in *sentio ergo sum*. Un sentire che nella musica risuona dentro sé e nell'altro, perché, come afferma Vizzardelli, la musica rappresenta un gioco di specchi in cui il ritmo funge da piano etico e il suono rivive se stesso rinnovandosi nell'altro da sé; conferma e potenzia il senso della propria autonomia laddove coinvolge altri soggetti e orizzonti di esperienza diversi oppure omogenei"<sup>114</sup>. Il suono, così, si espande nella danza, nel canto, nella videoarte, dando vita ad un gioco di reciproche evocazioni che non ha più niente di esplicativo<sup>115</sup>, di finito, di stabile, di solido, poiché, come la realtà, i suoni che la rappresentano sono in continuo divenire.

---

<sup>111</sup> Ivi, p. 49.

<sup>112</sup> M. Imberty, *Les écritures du temps...* op cit., cit. p.191.

<sup>113</sup> J. A. Jáuregui, *Cervello e emozioni...* op cit., p. 51.

<sup>114</sup> S. Vizzardelli, *Filosofia della musica*, Bari, edizioni Laterza, 2007, p. 64.

<sup>115</sup> Ivi.

Sorella della poesia la musica non dice, ma annuncia, palesando la sua natura intimamente poetica, in quanto esperienza di verità che non necessita di alcun sostegno semantico: significa da sé e, attraverso di sé, intercetta un *modo* per conoscere. Un modo di conoscere che qui intendo come sinonimo di interpretare, che si esprime in una *sintonizzazione*, ossia un cercar di scovare la potenza del mondo per intercettarla e “tirla fuori”<sup>116</sup>. Un “dar forma” che avviene sullo sfondo un’esperienza di *resistenza* tra diverse e cangianti prospettive visuali: un’esperienza interpretativa che fa dell’ascoltatore e del compositore coloro che partecipano, che captano, che simpatizzano: degli erme-*nauti* della conoscenza, ancora inascoltata, del mondo.

## **2.2 Ritmoetica**

*“Il poeta conduce solennemente i suoi pensieri sul carro del ritmo:  
di solito perché non sanno andare a piedi”*

*F. Nietzsche*

*Umano, troppo umano.*

Musicare come sintonizzazione con il mondo, come mezzo per divenire altro (attraverso l’altro) evoca alla mente Socrate e i dialoghi Platonici, suggerendo una educazione che fa riferimento al metodo della maieutica dove, tuttavia, invece di una dialettica basata su proposizioni linguistiche, ci si riferisce ad un dialogo di “proposizioni musicali”, di pensieri e sentimenti sonori. Una dialogica in cui il sintonizzarsi con l’altro e con il mondo, significano “un esserci con tutta l’individualità della propria esperienza per trasferirsi in altro”<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Ivi, p. 70.

<sup>117</sup> Ivi, p. 90.

La musica come strumento di emancipazione (come vedremo nel capitolo dedicato a Jim Morrison), che ci libera dal limite di noi stessi dai confini dell'individualità e dal mondo, spinge così a considerare il processo di formazione del pensiero musicale come un'esperienza di tras-formazione: un transitare (perennemente altrove) che si esprime alla maniera di un esercizio che fonda le proprie radici sull'empatia e sul rito, e in cui il ritmo, come regolatore etico, rappresenta la sovrastruttura del pensiero musicale: una zona di confine mobile; il luogo e il non-luogo di una relazione di reciprocità tra orizzonti opposti.

L'installazione visiva di Vladimir Nickoli, presentata all'arte-Fiera di Bologna nel 2004, nella quale cinque persone fanno ripetutamente il segno della croce cristiano-ortodosso a ritmo di techno-music, rappresenta proprio quanto appena sostenuto. L'artista contemporaneo vuole infatti sottolineare quanto la ripetizione del gesto renda ridondante il rituale e quanto un'esperienza spirituale, quale quella religiosa, debba attraversare il corpo e la sua gestualità non solo per radicarsi, ma soprattutto per trovare un'occasione di avvio, il punto di uno slancio, il germe di una forma. Il rito enfatizzato, infatti, non è tanto manifestazione della fede, quanto una "(...) matematizzazione metronomica che agevola la conversione spirituale"<sup>118</sup>. Qui, la forza ritmica ritualizza il gesto che diventa abitudine, stile, paradigma o dogma.

Nickoli, in questa suggestiva installazione di videoarte, che da un lato ironizza su quanto affermava Pascal nei "*Pensieri*"<sup>119</sup> riguardo la natura degli uomini come spiriti, ma anche come automi che trovano la forza necessaria e la fede nell'abitudine, vuole in primo luogo evidenziare come la dimensione ritmica della musica non significhi tanto o soltanto espressione di qualcosa (un sentimento, un'emozione, un pensiero) ma

---

<sup>118</sup> Ivi, p. 99.

<sup>119</sup> Cfr. B. Pascal - *Pensieri*, Guaraldi, Rimini 1995, p.162.

piuttosto l'agevolazione di una conoscenza e di un'esperienza inedita. Un'esperienza di vuoto che annuncia il pieno - simile alla ripetitività dello scorrere del tempo, del buio che rincorre la luce e della luce che sorprende il buio donandogli sempre sfumature diverse -. Una sorta di allenamento, di training, di lavoro in una certa misura distratto che è il risultato disordinato di “impegno” e “cedimento di volontà”, che ci induce a considerare l'esercizio musicale come un'esperienza di “presentificazione”<sup>120</sup>, poiché annuncia il nuovo, dà forma ad un inedito ordine di esistenza, trasforma il soggetto il quale diviene consapevole che a questo nuovo ordinare ne succederà un altro. Un prendere coscienza del fatto che conoscere “musicalmente” rappresenta un'esperienza che non si risolve nell'imparare quel che “già è dato”, già pensato, già suonato, ma significa attrezzarsi per ricevere l'ignoto. Di più, significa attrezzarsi per tendere verso esso.

Il suono e la condizione umana sono, infatti, esposti al divenire incerto e instabile degli eventi che portano con sé il rischio di infrangere i mondi e i modi di pensare faticosamente costruiti. Confinare l'esperienza del quotidiano entro standardizzati paesaggi simbolici, significa limitare il processo di costruzione di sensi potenzialmente inediti al già stabilito, costringendo l'esistenza e la conoscenza alla ripetitività di scenari già visti.<sup>121</sup> Così, se essere liberi significa essere fedeli alla condizione umana, e dunque, se significa divenire etici, allora il primo passo verso la libertà e l'etica, sta nel prender coscienza ed accettare la fragilità dei propri pensieri, dei saperi, della conoscenza e delle strutture che la sorreggono.

---

<sup>120</sup> Cfr, S. Vizzardelli, *Filosofia della musica...* op. cit.

<sup>121</sup> Cfr, L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008, p. 31.

La musica, secondo la mia tesi, allena la mente proprio in tale direzione, trovando nel ritmo lo strumento di trans-porto, la forza partoriente<sup>122</sup> di nuove potenziali realtà. Il ritmo educa il pensiero a contemplare “l’incompletezza della conoscenza”, laddove agisce come le figure in rilievo che sembrano distaccarsi dalla parete per arrestarsi poi di colpo come trattenute da qualcosa, lasciando maggior spazio all’interpretazione di chi le contempla<sup>123</sup>; in questo senso rappresenta l’utopia del linguaggio e del pensiero, come afferma il linguista Henri Meschonnic<sup>124</sup> riferendosi alla ritmicità del verso biblico, in quanto invocazione e preparazione dell’impensato che rimane da pensare.

A proposito di ciò, Nietzsche, sull’origine della poesia, rifletteva circa la potenza gnoseologica del ritmo:

*In quelle epoche antiche che videro la nascita della poesia, l’uomo teneva sempre presente l’utile, e si trattava in questo caso, anche di un utile non indifferente: allora, quando penetrò nel discorso il ritmo, quella potenza che riordina tutti gli atomi di una frase, impone di scegliere le parole e infonde un nuovo colore ai pensieri rendendoli cupi, estranei, lontani, si trattava certo di un’utilità superstiziosa! Si voleva, infatti, in virtù del ritmo, far capire meglio agli dèi i desideri umani, perché si era notato che gli uomini ricordano meglio un verso che un discorso e, parimenti, si pensava che il tic-tac ritmico si potesse udire meglio da lontano e che una preghiera ritmica, di conseguenza, giungesse più vicina alle orecchie degli dei<sup>125</sup>.*

---

<sup>122</sup> Cfr. S. Vizzardelli, *Filosofia della musica...*, op. cit., p. 98.

<sup>123</sup> Mi riferisco ad un brano di F. Nietzsche, “l’incompleto come l’efficace” in F. Nietzsche, *Umano, troppo umano*, Roma, Edizioni Newton, 2009, p. 110.

<sup>124</sup> H. Meschonnic, *Il ritmo è la profezia e l’utopia del linguaggio*, in [www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2870/1/ritt7\\_03meschonnic.pdf](http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2870/1/ritt7_03meschonnic.pdf), p. 2.

<sup>125</sup> F. Nietzsche, *La gaia scienza*, Edizioni, Roma, Newton, 2008, p. 108.

In questo passo della Gaia Scienza, il filosofo tedesco, criticando la dottrina della moralità, ironizza al contempo con gli utilitaristi, i quali “(...)hanno ragione così di rado che ispirano proprio pietà!(...)”<sup>126</sup>. Il ritmo, per l’autore, rappresenta una forza primordiale: l’elementare sopraffazione che l’uomo sperimenta quando ascolta musica. Esso è coercizione che genera un desiderio irrefrenabile di cedere, di partecipare con il corpo e con lo spirito. Una forza che svolge la duplice funzione di costringere, dal latino cum-stirngere, obbligare, tenere a se, forzare, e dunque di imporre assertivamente una norma, uno stile preciso nel quale permettere al tempo di procedere senza tentennamenti e, dall’altra parte, di cedere, di partecipare con volontà e distrazione, consapevoli dell’utilità del transitare: spingersi verso qualcosa di ulteriore, di “non ancora”. Così, afferma Nietzsche, il ritmo, nella poesia e nel canto, acquista una connotazione mistica, magica, trascendente. “(...) Canti magici e scongiuri sembrano essere la forma primigenia della poesia(...)”<sup>127</sup>:

*Se anche l’oracolo si esprimeva in versi – i Greci affermano che l’esametro era nato a Delfi – ciò significa che si era ben consci della coercizione esercitata dal ritmo. Farsi profetizzare il futuro significava un tempo (in base all’etimologia più probabile della parola greca) farselo determinare. La formula profetica vincola il futuro proprio in virtù del modo in cui è pronunciata, con la massima esattezza letterale e ritmica: essa è però un’invenzione di Apollo, il quale, in quanto dio dei ritmi può vincolare anche le dee del destino*<sup>128</sup>

Dal quesito che ci propone nel passo successivo il filosofo: “(...)se per quelle genti antiche e superstiziose ci fosse qualcosa di più utile del

---

<sup>126</sup> Ivi.

<sup>127</sup> Ivi, p. 109.

<sup>128</sup> Ivi.

ritmo?”<sup>129</sup>, emerge un concetto di utilità antitetico a quello strumentale legato al danaro, al potere, al progresso. Emerge un concetto di utile illuminato da una dimensione più umana, che si compie proprio nel *modo* di dar forma al verso per interpretare e conoscere il mondo: un utile estetico, come fine della conoscenza artistica.

L'utilità della musica, che per Adorno<sup>130</sup> risiede nella sua funzione di critica della società, svela, infatti, l'inseparabilità tra valore estetico e sociale. La capacità di negare i meccanismi dell'industria culturale, nella critica adorniana, non rappresenta un valore aggiunto, rispetto alla natura propriamente estetica della musica, ma coincide con essa e<sup>131</sup>, coincidendo, l'urgenza della critica sociale non deve prevalere sul valore estetico. Il linguaggio e la comunicazione non devono appiattirsi ai meccanismi stessi dell'industria, ma trovare nella “bellezza” (del verso, della forma, del suono, del metro) o nella sua dissonanza (come vedremo nei prossimi capitoli), un modo per rappresentare il mondo in modo libero, per trasformare il reale, a partire proprio, come sosteneva il filosofo della scuola di Francoforte, dalla negatività e dalla crisi che in esso sono connaturate.

In questa capacità di sollevarci dall'ordinarietà di noi stessi e del mondo, di insegnarci l'utilità come valore estetico ed etico, la musica esprime la sua profonda tensione formativa poiché insegna a considerare la conoscenza e la realtà nel loro essere fenomeni cangianti e relazionali. La musica insegna la consapevolezza della fragilità della condizione e dell'identità<sup>132</sup> umana, così come fragile è il suono e incerta la sua durata; insegna a considerare l'eventualità e a contemplare, a partire essa, la possibilità di percorrere nuovi sentieri sonori, che sono, in tutto per tutto,

---

<sup>129</sup> Ivi.

<sup>130</sup> Cfr. T. W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi Editore, 2002.

<sup>132</sup> E. Morin, *Il metodo 5. L'identità umana...*, op. cit.

orizzonti nell'ordine della conoscenza, perchè sottendono lo sviluppo di inedite abilità cognitive. Per i motivi qui esposti, io credo che la musica possa educare alla critica radicale del pensiero, che rappresenta l'utile, il fine ultimo dell'educazione, poiché pensare in modo radicalmente libero, significa costruire un paesaggio cognitivo aperto a differenti possibilità, a rinnovate pratiche di elaborazione di senso dell'esperienza. Estetizzando il reale, infatti, attraverso la rappresentazione artistica, cioè, la buona volontà dell'apparenza, arrotondiamo l'esistente, lo coloriamo poeticamente e, allo stesso tempo, facciamo di noi stessi un fenomeno estetico, “(...)con l'importantissimo risultato di far tacere le coscienze(...)per non perdere quella libertà sulle cose che il nostro ideale pretende da noi.”<sup>133</sup>

“Dobbiamo poter stare anche al di sopra della morale -scriveva Nietzsche- e non soltanto stare con la pavida rigidità di colui che in ogni momento tema di scivolare e di cadere, ma anche liberarci e giocare sopra di essa!”<sup>134</sup> Dobbiamo poter stare al di sopra del sapere, direbbe Morin perché, per poterlo rendere etico, dobbiamo conoscere la conoscenza con responsabilità. E il ritmo, nella musica, esprime proprio questa funzione: quella di un regolatore che educa lo sguardo a diventare un meta-sguardo, e, dunque, come vedremo nel prossimo paragrafo, educa a vedere la conoscenza che la musica produce come un gioco di vive interpretazioni in continua opposizione.

### **2.3 Una resistenza ermeneutica**

---

<sup>133</sup> F. Nietzsche, *La gaia scienza...* op. cit., p.124.

<sup>134</sup> Ivi.

L'abitudine di concepire il ritmo esclusivamente nel senso di scorrere, dall'etimologia della parola *rein*, non è del tutto corretta, in quanto la parola è correlata a *eryesthai*, ossia proteggere, fare da schermo e non, di conseguenza, all'idea di un fluire ininterrotto, ma a quella di un ostacolo, di una resistenza imposta al moto.<sup>135</sup> Ostacolo che paradossalmente unisce, in quanto, quando si parla di ritmo ci si riferisce sempre “(...) alla durata delle note e al modo i cui esse si uniscono in unità (...)”.<sup>136</sup> Vizzardelli afferma, riferendosi agli studi di Hauptmann e Riemann<sup>137</sup>, che il freno proviene sia dalla dimensione etica del ritmo contrapposta alla variabilità del *pathos*, sia da quella resistenza imposta dal materiale sonoro<sup>138</sup>. L'ostacolo, dunque, è la risultante di una tensione costante tra oggetto/soggetto e spirito/materia. Esso rappresenterebbe l'elemento necessario per “il darsi dello slancio”, per l'avverarsi del ritmo stesso come avvio di creazione.

Il ritmo, come scrivevo sopra, impone una cadenza temporale precisa, ma allo stesso tempo permette la possibilità di evadere la norma condivisa innestando nuove variabili. Queste, rompendo con l'esercizio consolidato, da un lato “spiazzano il tempo” creando una momentanea vertigine estatica e dall'altro annunciano nuovi modi per catturarlo, abitarlo e conoscerlo. Durante un'improvvisazione musicale gli esecutori possono procedere secondo il ritmo “stabilito” all'inizio della performance e lo possono cambiare. Questo momento è sicuramente il più interessante (dal punto di vista cognitivo) e il più affascinante e complicato per chi suona, in quanto presuppone competenze che vanno oltre le abilità prettamente tecniche: presuppone creatività e capacità di trascinare gli altri musicisti verso sconosciute dimensioni ritmico-musicali. Presuppone la capacità di

---

<sup>135</sup> Cfr. S. Vizzardelli, *Filosofia della musica...*, op. cit., p.100.

<sup>136</sup> D. J. Levitin, *Fatti di musica...*, op. cit., cit. p. 5.

<sup>137</sup> Cfr. H. Riemann, *Catechism of Music History*, (no more published), London, 1892.

<sup>138</sup> Cfr. S. Vizzardelli, *Filosofia della musica...*, op. cit., p.101.

creare aspettative tra i musicisti e gli ascoltatori, come un imprevisto che rende suggestiva ed emotivamente interessante la performance che altrimenti risulterebbe piatta e robotica: già scritta, già suonata. Cambiando ritmo, infatti, si va incontro ad una dimensione ignota fino al momento in cui la si pratica, la si suona. E questo cambiamento è foriero di rappresentazioni musicali sempre diverse, poiché, anche se durante l'improvvisazione i musicisti seguono schemi di riferimento prestabiliti, l'esito finale (che propriamente esito non è, poiché nell'improvvisazione la composizione è in continuo divenire), è la risultante di una combinazione di stili che acquistano connotazioni peculiari; dunque, la performance non è mai uguale a se stessa: cambia nel contenuto, nella forma ma soprattutto nelle sfumature che la rendono, in quel momento, un'esperienza unica e, a meno che non la si registri su un supporto audio, irripetibile. Allo stesso modo, anche nelle registrazioni audio le aspettative ritmiche, così come quelle armoniche, sono intenzionalmente violate molto spesso. Numerosi artisti come i *Police*, ad esempio, hanno costruito la loro carriera musicale "sull'errore", sulla violazione delle aspettative sul ritmo, mescolando la ritmica reggae a quella del rock. I compositori moderni come Schönberg, ad esempio, eliminarono l'idea stessa di aspettativa, usando scale che privavano la possibilità di una risoluzione creando una sensazione di spaesamento, di deriva, riflettendo l'esistenzialismo del XX secolo.

Nell'esperienza musicale, dunque, la conoscenza si produce e si consuma nel suo scorrere e rappresenta l'esito di una "legarsi" in cui la concertazione dei diversi modi di interpretare il ritmo, la melodia e l'armonia, sono possibili grazie all'accettazione unanime di una norma. Ma, ogni regola, ha un'eccezione che la conferma o che la può soverchiare fino a distruggerla. La possibilità/capacità di metterla in discussione, distruggere e ri-fare (come accennavo sopra), rappresenta un

importante elemento sul piano della cognizione, ossia presuppone la capacità di osservare lo scenario musicale del quale si è interpreti e di tenere conto delle variabili del contesto; di osservare se stessi e gli altri, il proprio e l'altrui modo di suonare, mentre ci si sintonizza alla materia sonora e, quindi, mentre la si interpreta ermeneuticamente.

Tale esperienza in un certo senso ci cum-stringe, ossia ci obbliga virtuosamente a cogliere le prospettive altrui come diversi stili interpretativi che danno vita al concerto, nel senso musicale e figurativo del termine di accordo e intesa, pena il suo non compiersi. Ed è proprio grazie a questo legame in modo coercitivo che la relazione diviene creatrice, spunto poetico e dunque atto di libertà del pensiero, laddove schiude le porte alla capacità, non solo di “osservare dall’alto”, di cogliere lo scenario musicale nella sua complessità sistemica, ma anche di divenir consapevoli che la norma ritmica (che è per le qualità che le abbiamo attribuito una norma errante ed etica) e la conoscenza che essa produce, poggiano le basi su grammatiche fragili.

Piegando queste riflessioni filosofico-musicali alla nostra teoresi pedagogica, una pedagogia di frontiera che si struttura su euristiche “inquiete”, il ritmo, nel senso di un transitare etico della conoscenza verso la “verità”, rappresenta il fondamento espistemico di un’ermeneutica formativa dello stile per una riforma un’estetica della vita - come suggerisce Morin nei suoi scritti sull’etica- riferendosi ad un modo peculiare conoscere, creare la realtà e dare significato alle cose, che avviene come estasi poetica in una dialogica tra prospettive visuali, tra ermeneutiche diverse. L’atto interpretante è, infatti, un modo di afferrare il mondo che “(...)non si costituisce altrimenti se non attraverso questo afferrare(...)”<sup>139</sup>, “(...)è un prodursi della verità nella lotta: (...) una

---

<sup>139</sup> G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitello, *Ermeneutica*, Milano, Cortina editore, 2003, p. 102.

relazione tra quell'ordine di complessità che chiamiamo soggetto e qualcosa d'altro, con un'alterità che gli si oppone(...)"<sup>140</sup>. Un'alterità che fa da ostacolo, che resiste, come la natura del ritmo, o come la resistenza che si oppone al potere che microfisicamente attraversa tutte le relazioni umane<sup>141</sup>; un atto di interpretazione che non è mai disinteressato, ma che si risolve sempre in una presa di posizione che resiste ad ogni forma di dogmatismo epistemologico.

Tornando a Nietzsche, la cui lettura si piega in modo pertinente a questa riflessione, *essere*, significa, mettersi in condizione rispetto a qualcosa<sup>142</sup>, così come suonare significa adottare uno stile per mettersi in condizione, per mezzo del suono, rispetto agli altri. La conoscenza, infatti, nelle sue riflessioni ermeneutiche<sup>143</sup>, rappresenta un gioco incrociato tra interpreti, dove ogni interpretazione, che è posizione contro posizione, ricerca e costruisce la "verità", che per questo suo essere contesa, non è mai imparziale, ma è una relazione di potenze che si contrappongono in una dialettica del tragico, e questa dialettica è, essa stessa, "levatrice di verità"<sup>144</sup>. L'interpretazione non è descrizione da parte di un osservatore oggettivo, neutrale, esterno, ma è un evento in cui gli interlocutori sono posti direttamente nel gioco dal quale escono modificati;<sup>145</sup> imparano e "(...)si comprendono nella misura in cui sono compresi entro un orizzonte terzo, di cui non dispongono, ma nel quel e dal quale sono disposti"<sup>146</sup>.

In questo gioco di resistenze ogni soggetto è ontologicamente interprete, ed è grazie all'altro (interprete) da sé, che è possibile "permettere alla

---

<sup>140</sup> Ivi.

<sup>141</sup> in Cfr. M. Foucault, *Microfisica del potere*, Torino, Edizioni Einaudi, 1977.

<sup>142</sup> Il riferimento è a F. Nietzsche in G. Bertolotti, S. Natoli, C. Sini, G. Vattimo, V. Vitello, *Ermeneutica*, ... op cit., p.103

<sup>143</sup> Ivi.

<sup>144</sup> Ivi, p.104.

<sup>145</sup> Cfr. G. Vattimo, *Etica dell'interpretazione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, p.

42.

<sup>146</sup> Ivi.

percezione d'essere percezione di qualcosa, e ad una scala di valori, di opporsi ad un'altra scala di valori.”<sup>147</sup> L'esperienza artistica e, per Nietzsche, propriamente quella della tragedia, rappresenta la redenzione dell'uomo della conoscenza, di colui che vede, anzi vuol vedere, il carattere terribile e problematico della vita, di colui che conosce tragicamente<sup>148</sup>. E, nella nostra prospettiva pedagogico-musicale, potremmo aggiungere, riferendoci ad Aristotele, per il quale la tragedia nasce dall'improvvisazione del ditirambo<sup>149</sup>, di colui che conosce musicalmente.

Lo “slancio” del ritmo, “un movimento che può essere imitato senza che comporti un'analogia di contenuto”<sup>150</sup>, e la resistenza di cui si nutre, mi inducono così a pensare alla conoscenza come un atto di riproduzione e di condivisione, di mimesi e di opposizione; un atto relazionale che rappresenta in un certo grado qualcosa di ripetitivo, di “contagioso” ma che presuppone sempre la possibilità dell'evasione, dell'espatrio, dell'emigrazione che consente (come affermavo sopra) di simpatizzare con un ordine altro di realtà insediandoci in esso.<sup>151</sup> Tale momentaneo insediamento avviene all'interno dello scenario ritmico che ci permette di uscire dalla fissità, per immetterci in un fluire in cui è l'attesa a prendere il posto dell'approdo. Ed è proprio in questa attesa che risiede un nuovo modo di intendere il concetto di “forma” e di formazione: un modo nomade, in cui l'identità e “l'opera d'arte” rappresentano la risultante mai soddisfatta di reciprocità e di tensioni (ritmiche) opposte. L'atto musicale viene così a rappresentare “(...)il gesto dell'empietà che redime dal

---

<sup>147</sup> Ivi, p. 105.

<sup>148</sup> Ivi.

<sup>149</sup> Canto in onore di Dioniso.

<sup>150</sup> Cfr. S. Vizzardelli, *Filosofia della musica...*, op. cit., p.104.

<sup>151</sup> Ivi, pp. 105-106.

tempo ordinato della successione dei giorni(...)<sup>152</sup>, l'atto del non-senso che ci libera momentaneamente dalla costrizione del necessario, perché esso è adozione del ritmo dell'extraordinarietà e dell'alterità attraverso il quale si simpatizza con l'altro al punto di unirsi ad esso. Adorno, sosteneva, infatti, che l'opera d'arte si costruisce sulla base di un gesto e non su quella di un significato! Il gesto, nella musica, è tensione verso un'alterità che ci tras-forma nel suo perdurare:

*“la musica- ci deve cambiare quando è terminata. Dobbiamo sentire una nuova sonorità del mondo, conoscerlo sotto una nuova luce. Se questa luce e questo suono ci avvicinano alla propensione per il ritmo e la sorpresa, allora forse riusciamo ad avvicinare l'ascoltatore alla natura”*.<sup>153</sup>

Un avvicinamento che è un “divenire affine” alla natura, come scriveva Adorno a proposito della musica di Mahler<sup>154</sup>; che induce, secondo la mia tesi, a cogliere la realtà ecologicamente, ossia nella sua ontologica e sistemica relazionalità, poiché la musica, che è scambio tra soggetto/oggetto, interno/esterno, spirito/materia, unione/separazione, educa a cogliere proprio nella “realzione” lo slancio partoriente della conoscenza. Questo scambio, che induce a rinunciare al già dato, rappresenta il presupposto della costituzione, dell'innalzamento dell'opera d'arte a nuova realtà, grazie al principio di immedesimazione di cui parla Adorno, il quale sosteneva che nello spazio musicale(...) l'interiorità della musica assimila degli elementi esteriori invece di

---

<sup>152</sup> U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli editore, 2008, p. 151.

<sup>153</sup> D. Rothenberg, *Musicalità e naturalità: come evidenziare le analogie*, in A. Colimberti (a cura di ), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Roma, Donzelli, 2004, p.120.

<sup>154</sup> Cfr. W. T. Adorno, *Mahler. Una fisiognomica musicale*, Torino, Einaudi, 2005.

rappresentare degli elementi interiori”<sup>155</sup>. In questa accezione l’opera d’arte è innanzitutto mimetica: imita la natura in quanto aspira all’incontro dello spirito col suo oggetto, del soggetto con la natura.<sup>156</sup> Ed è in questa mimesi che il soggetto, aprendosi al contatto con il “non identico a sé”, riconosce l’oggettività e l’alterità, non come produzioni dell’io, bensì come esperienza del nuovo. Ciò non nega l’interpretazione ermeneutica, ma la avvalora, le dà forza, laddove la tensione soggetto/oggetto è necessaria per un’arte critica in cui l’oggettività va rispettata, perché la conoscenza non rimanga imprigionata nella gabbia del soggettivismo. In quanto “l’oggetto qui non è risolto nella relazione che noi abbiamo con esso, nell’esperienza effettiva, bensì resta identità altra che chiede rispetto e produce il brivido di essere toccati da ciò che ci trascende!”<sup>157</sup> Come la bellezza della natura, l’armonia del suono, della parola; l’estasi che produce l’essere in comunione con gli altri uomini, o come “l’assolutamente altro”, sostiene Blanchot riferendosi al pensiero di Lévinas, la cui epifania è *volto*, e per mezzo di esso, l’altro, mi trascende con la sua nudità:

*(...)di fronte ad esso cessa il mio potere, perché di fronte al viso mi scontro con la resistenza di ciò che non mi resiste, e questa resistenza è etica*<sup>158</sup>.

Nella misura in cui, nelle riflessioni del filosofo francese, il potere del soggetto cessa di fronte al volto dell’altro, nel ritmo, il potere che si scontra con la resistenza in esso connaturata, cessa di essere esclusivo potere dell’”uno”, del singolo, del io: si svincola dalla soggettività per

---

<sup>155</sup> W. T. Adorno, *Introduzione alla Sociologia della musica*, op cit, cit. 160.

<sup>156</sup> Cfr. S. Vizzardelli, *Filosofia della musica...*, op. cit. p. 121.

<sup>157</sup> Ivi.

<sup>158</sup> M. Blanchot, *L’infinito intrattenimento*, Torino, Einaudi, 1977, pp. 78-79

divenire mezzo di trans-porto collettivo, forza cognitivamente democratica, in quanto presuppone la presenza dell'altro per avverarsi. Pena il silenzio. Come avviene nella musica della tradizione indigena nord americana, in cui i tamburi vanno suonati all'unisono, per giorni interi, al ritmo del cuore della madre terra, come il segno e la garanzia di un impegno comunitario a propiziare l'arrivo di una nuova stagione.

### **3. IL CORPO CHE CANTA: PER UN'ERMENETUCA MUSICALE NELLA FORMAZIONE**

#### **3.1 Conoscere è cantare il mondo**

*...se il paese musicale diventerà una storia,  
non si tratterà di una fantasticheria evasiva,  
bensì di un modo di riscoprire e rappresentare in forme nuove la  
realtà.<sup>159</sup>*

*“I miti aborigeni sulla creazione narrano di leggendarie creature totemiche che nel Tempo del Sogno avevano percorso in lungo e in largo il continente cantando il nome di ogni cosa in cui si imbattevano – uccelli, animali, piante, rocce, pozzi – e, col loro canto avevano fatto esistere il mondo(...) Si credeva che ogni antenato totemico, nel suo*

---

<sup>159</sup> G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 9-10.

*viaggio per tutto il paese, avesse sparso sulle proprie orme una scia di parole e di note musicali, e che queste piste del sogno fossero rimaste sulla terra come vie di comunicazione fra le tribù più lontane*<sup>160</sup>.

Nel romanzo “*Le vie dei Canti*”, Bruce Chatwin racconta il suo viaggio dal “sapore” etnografico tra i nativi dell’Australia Centrale, i cui antenati hanno creato il mondo cantandolo. Nella mitologia totemica la terra e il canto sono tutt’uno: una terra non cantata è morta, o morirà se i canti vengono dimenticati. Cantare rappresenta l’origine dell’esistenza, è una cosmogonia: la ciclicità degli eventi della natura.

La terra nutre l’uomo donandogli il necessario per sopravvivere e quando l’uomo muore la terra se lo riprende. Ma i canti continuano ad esistere, vengono tramandati per generazioni. Dimenticarli è sacrilegio, un reato punibile con la morte. L’oblio rappresenta la fine dell’esistenza.

*Le vie dei canti* raffigurano così la geografia del creato. Ogni canto rappresenta un sogno, un luogo, e dove esso termina se ne incrocia un altro appartenente ad un diverso clan totemico. Scambiarsi canti e danze significa come scambiarsi “diritti di passaggio reciproci” nel vasto territorio australiano, ma non solo; significa apprendere la conoscenza rituale, allargare la mappa del canto e, di conseguenza, le proprie opportunità di esplorare il mondo nel senso proprio di “scoprire”, dove il gesto del cantare acquista, ancora una volta, una dimensione errante: camminare cantando, riproducendo l’originario canto degli antenati. Un transitare in cui l’antifonia, la ripetizione del canto (i cui versi dovevano essere tramandati oralmente), rappresenta la ciclicità del cosmo, l’armonia del creato.

Una pista del sogno, ossia una via del canto, può attraversare l’intero paese australiano scavalcando le barriere linguistiche delle tribù lontane.

---

<sup>160</sup> B. Chatwin, *Le vie dei canti*, Milano, Adelphi, 1988, pp. 11-25.

Può oltrepassare venti o trenta lingue rimanendo sempre lo stesso. Chatwin racconta che gli aborigeni riconoscevano il canto dal “gusto e dall’odore”<sup>161</sup>, che dovevano rimanere identici, mentre le parole potevano cambiare. *Le vie dei canti* rappresentano così la via degli scambi, non di oggetti materiali, ma di “versi”. Venirne in possesso significa divenire proprietari della striscia di terra su cui essi passano: si può scambiarli, prestarli, ma mai venderli o sbarazzarsene.

In questa geografia musicale del creato la responsabilità della terra su cui si vive e dei versi che la percorrono non è di coloro che le occupano, più o meno stabilmente, ma di un membro del clan confinante e viceversa.

*Charwin: “(...)«Quindi una guerra sarebbe piuttosto difficile».*

*Arkady: E’ come uno scacco matto.*

*«Sarebbe come se l’America e la Russia accettassero di affidarsi reciprocamente la loro politica interna»*

Nel “Tempo del Sogno”, la leggendaria epoca in cui nacquero i canti degli antenati totemici, ogni verso racconta una storia. Nelle società totemiche cantare rappresenta un modo per relazionarsi al proprio antenato e ricongiungersi al divino. Una relazione in cui si ritrova il germe della vita e della conoscenza: cantare significa infatti rendersi propositivi, essere in grado di creare, cosa che è al cuore della produzione artistica e, a mio avviso, implicitamente, della formazione.

Arkady, il compagno di Chatwin nel lungo viaggio australiano, afferma che *“gli Antenati, che avevano creato il mondo cantandolo(...) erano stati poeti nel significato originario di poiesis, cioè di creazione ”*<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup>Ivi, p. 82. Chatwin sostiene che per gli aborigeni il “gusto e l’odore” di un canto rappresenta ciò che nella cultura occidentale identifichiamo con il concetto di melodia.

<sup>162</sup> Ivi, p. 27.

Il bellissimo libro di Chatwin ci offre interessanti suggestioni per iniziare questa riflessione sulla dimensione poetica dell'esperienza musicale come atto originario dell'uomo che interpretando il mondo attraverso il canto, lo crea. Un modo di conoscere, come afferma Lévi-Strauss nella sua riflessione sul significato dei miti, che fa riferimento al mito e alle metafore di cui il mito stesso si nutre, che mira ad una comprensione generale dell'universo<sup>163</sup>.

### **3.2 Canto, cura e poiesis**

Ciò che rende indissolubile il rapporto tra l'uomo e il suono, la musica, è un bisogno regressivo di ritorno ad uno stato di purezza, al grido primordiale che rappresenta il principio della vita dell'uomo sulla terra<sup>164</sup>. L'intera vita dei popoli più antichi si raccoglie – secondo Severino - attorno alla rievocazione del grido, cioè attorno al canto. Un canto che riflette le analogie tra i ritmi vitali del corpo e quelli del cosmo, del creato. Per i primitivi, infatti, il suono rappresentava un mezzo di comunicazione con l'infinito. Riprodurre i suoni della natura significava scongiurare gli eventi che incutevano timore: la pioggia, le maree, il vento; acquistava una connotazione magica, rituale, in una dimensione in cui un suono raffigurava “uno spirito, una valenza, un'alternanza buono-cattivo, ricompensa-punizione isomorfo alle alternanze dei ritmi del corpo: il *pneuma* dei greci”<sup>165</sup>, nel suo duplice significato di respiro e di spirito.

Nelle società “tradizionali” la musica accompagnava la vita quotidiana, la comprendeva e, una volta assunta la forma dell'alternanza tra salvezza e

---

<sup>163</sup> Cfr. C. Lévi-Strauss, *Mito e significato*, Milano, Net il saggiautore, 2001, p. 31.

<sup>164</sup> Cfr. E. Severino, *Il parricidio mancato*. Milano, Adelphi, 1985, cit. p. 41.

<sup>165</sup> B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce. Musica, psiche, società*, Torino, Centro scientifico editore, 2005, p. 2.

condanna, trovava naturale sbocco nella terapia, come un rimedio per raggiungere l'unione con il creato.

Dalla tradizione giudaico-cristiana, in cui emergono tracce del rapporto tra cura e psiche, all'importanza che Platone<sup>166</sup> riconosceva prestava alla musica nell'educazione dei giovani e che Aristotele riproponeva come cura delle emozioni incontrollate, fino ai rituali sciamanici in cui la danza ed il ritmo rappresentano un mezzo per raggiungere la *trance*, ritroviamo tracce, nella storia, dell'utilizzo del suono come cura del corpo e dello spirito, come "viraggio dallo stato di malattia-peccato alla remissione, verso la guarigione o l'unione con il divino"<sup>167</sup>. La musica utilizzata a scopi terapeutici acquista, nella tradizione psicoanalitica del Novecento, la dimensione del viaggio. Un viaggio, come sostiene Galimberti, "verso ciò che di irriducibile c'è in ciascuno di noi"<sup>168</sup>, che esprime innanzitutto la necessità di indagare nel proprio passato, rammemorare le tappe della mappa relazionale ed emotiva che ha contribuito al divenire della nostra identità. Un viaggio in cui tutti i sensi sono attivi, perché le sensazioni, gli odori, i sapori, i colori, che accompagnano sempre l'interpretazione dell'esperienza musicale, giocano un ruolo centrale. Quando ci capita di ascoltare una canzone che appartiene al nostro passato, infatti, rievochiamo anche le storie, gli eventi e le immagini cui quella canzone è legata; riviviamo le sensazioni di quel momento preciso della nostra vita. Un tempo magico, quello della musica, in cui il suono che fa vibrare "omeostaticamente le corde della nostra anima suscita (...) emozioni coscienti"<sup>169</sup>, che ci rievocano lati della nostra personalità, facendoci riscoprire atteggiamenti, comportamenti, sentimenti che forse avevamo rimosso, inducendoci a riflettere nuovamente sopra essi. Qui, la musica

---

<sup>166</sup> Platone. *La Repubblica*, III Libro, Bari, Laterza, 2008.

<sup>167</sup> B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce...* op cit. p. 2.

<sup>168</sup> U. Galimberti. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, cit. p. 151.

<sup>169</sup> B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce...* op cit. p. 6.

assume un valore narrativo, autobiografico come un modo di raccontarsi e di comprendersi secondo una cifra ermeneutica che utilizza la narrazione del linguaggio musicale: “pensieri sonori” che prendono vita dall’attivazione dei ricordi e dalla coscienza dei vissuti<sup>170</sup>, che fondano la loro origine nelle emozioni, nei sensi, e quindi nel corpo, per guidarci a nuovi livelli di consapevolezza, come ci suggerisce Gianni Rodari, in *Grammatica della fantasia*:

*“(…) una parola, gettata nella mente a caso produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l’esperienza e la memoria, la fantasia e l’inconscio, e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere.”*<sup>171</sup>

Le parole, gettate nella mente come un sasso nello stagno, tornano ad essere puri suoni, nel senso proprio di *phōnē* e, in questa dimensione, fanno riferimento a grammatiche diverse da quelle utilizzate dal linguaggio comune. Le regole di uno stile musicale “non veicolano significati come fa la grammatica di una lingua”<sup>172</sup>, perché sfuggono alla rigida codificazione che caratterizza il linguaggio e sono soggette ad un elevato grado di ambiguità. Infatti, come il “protolinguaggio olistico”, ossia il linguaggio degli antenati, quello musicale veicola messaggi e non parole, simboli e non concetti. E’ quindi un linguaggio altamente metaforico, fantastico, in cui le “parole si impregnano di una natura

---

<sup>170</sup> Cfr. M. Piatti, *Gianni Rodari e la musica. Appunti pedagogici e proposte didattiche*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2001, p. 23.

<sup>171</sup> G. Rodari, *La grammatica della fantasia...*, op. cit. pp.7-8.

<sup>172</sup> S. Mithen, *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Torino, Codice edizioni, 2007, p. 24.

nuova che è evocatrice, invocatrice, incantatrice”<sup>173</sup>. Un linguaggio che fa leva sul nostro immaginario, sulla nostra voglia di fantasticare, di giocare e quindi sulle “vertigini”, come sostiene Caillois<sup>174</sup>, come lo stordimento che accompagna la perdita della stabilità sensoriale e degli orientamenti annuncia la costruzione di nuovi punti di riferimento<sup>175</sup>. Così, la metafora, la fantasia e l’allegoria diventano elementi strutturali della musica, mettono in azione processi cognitivi che si fondano sui sensi e sulle emozioni e, dunque nel corpo, nelle forme, nei gesti e nella voce che esprime la singolarità incarnata di ciascuna esistenza<sup>176</sup> rievocando il grido primordiale che segna una presenza, un’identità, una forma.

La metafora, infatti, che per Rodari rappresenta un atteggiamento comunicativo, espressivo originario nell’infanzia, induce a scoprire aspetti peculiari, deviazioni di significato, ulteriorità di senso. La competenza e l’abitudine ad utilizzare un pensiero metaforico in rapporto all’universo simbolico culturale di appartenenza, genera il pensiero figurale. La dimensione immaginativa che tale pensiero suscita, è costituita da quelle figure che consentono alla coscienza e all’inconsio di dialogare e di tessere le trame di un rapporto costruttivo (autopiетico) della rappresentazione de mondo e del sé.

Galimberti, nel suo libro “*L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*”, volgendo lo sguardo al disagio giovanile, si riferisce al *rock*, il cui ritmo battere e levare è alternato come quello biologico-vitale che si esprime nella sua eterna ripetizione. Tale ripetizione, per Galimberti, rappresenta una sfida a vivere al di fuori di un tempo linearmente predefinito e dall’idea di progresso da cui i giovani si sentono spesso esclusi per le

---

<sup>173</sup> E. Morin, *Il metodo 5. L’identità umana...*, op cit., p. 120.

<sup>174</sup> R. Caillois, *Les Jeux et les Hommes. Le masque et la vertige*, Paris, Gallimard, 1958.

<sup>175</sup> Cfr. A. Gramigna, *Una bellezza meravigliosa per sua natura*, in A. Gramigna, M. Righetti, C. Rosa, *Estetica della formazione...*, op.cit.

<sup>176</sup> Cfr. D. Sparti, *Il corpo Sonoro*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 81.

difficoltà di parteciparvi. Se lo sguardo rivolto al futuro si riduce, afferma l'autore, allora si fa insistente il presente, "rappresentato dal battito ritmato dei piedi su questa terribile terra, quando un'altra non è promessa"<sup>177</sup> e, dall'altro, si fa necessario il bisogno di tornare indietro, alla primordialità del ritmo corporeo, a quell'idioma nativo che è la musica nel suo essere più arcaico, ossia il ritmo originario del cuore che, custodendo il germe del tempo, apre la speranza ad un futuro altro. Il ritmo ossessivo ed estraniante del *rock* "costringe la ragione a farsi da parte perchè alimenta il corpo a dare spazio ad un nuovo vitalismo"<sup>178</sup>, alimenta i desideri, perché la musica è il linguaggio delle emozioni<sup>179</sup>, nutre le speranze e i progetti. Qui è il corpo il luogo in cui si fanno avanti domande e si ricercano risposte in modo non in modo teorico, ma sensibile; è qui, in questa "dimensione regressiva", che si pongono domande riguardo la nostra origine: chi siamo e che cos'è il mondo, per sapere cosa ci facciamo e quale futuro ci attende<sup>180</sup>. Ecco che l'epserienza musicale acquista un valore storico in quanto è "evento che succede", rottura e legame insieme, dove la rottura rinvia al passato e nel presente si rintraccia il legame, l'articolazione del passato al futuro, che si apre con conseguenze più o meno prevedibili e, quindi, con la possibilità di divenire sempre altro<sup>181</sup>.

Interprete delle trame della nostra vita, la musica esprime la sua dimensione poetica: creatrice, ossia quella di imparare nuovi stili e nuove identità, attraverso i quali creare il mondo ed abitarlo, proprio come nella tradizione totemica autaliana, nella quale, ci racconta Arkady, "la musica

---

<sup>177</sup> U. Galimberti. *L'ospite inquietante...*, op. cit. p. 153.

<sup>178</sup> M. Donà, *Filosofia della musica*, Milano, Bompiani Editore, 2006, p. 209.

<sup>179</sup> Cfr. J. A. Sloboda, *La mente musicale...*, op. cit.

<sup>180</sup> U. Galimberti. *L'ospite inquietante...*, op cit., p. 153.

<sup>181</sup> Cfr. M. Imberty. *La Musique creuse le temps. De Wagner à Boulez : Musique, psychologie, psychanalyse*, L'Harmattan, Paris, 2005.

rappresenta una banca dati per trovare la strada quando si è in giro per il mondo”<sup>182</sup>, un mezzo per orientarsi e costruire nuovi percorsi. Un continuo transitare dentro e fuori di sé, un errare ininterrotto nel senso di una continua ricerca che implica sempre la probabilità dell’errore. E nell’errore, come ci ricorda Morin, la possibilità di costruire nuove strade da percorrere <sup>183</sup>.

### **3.3 Accordar-si: il gioco della relianza**

Possiamo affermare che la musica, così come tutta l’arte, rappresenta il campo privilegiato di espressione della soggettività, ma non solo. Imberty ci suggerisce “che la dimensione sociale e culturale della musica sta alla base di una grande parte dei rapporti sociali”.<sup>184</sup> Cioè, a dire, che essa non è semplicemente l’espressione dei rapporti sociali ma prende origine dal nostro organismo biologico e dalla danza che lega il nostro organismo a quello degli altri: l’ecosistema costituito non solo dal mondo fisico, ma anche da quello sociale, biologico e culturale nel quale viviamo e che, vivendo, contribuiamo a tras-formare. La musica, afferma Imberty, non solo rappresenta i legami sociali, ma si dà come “impulso fondamentale” della loro costruzione: “ *si potrebbe sostenere l’ipotesi che le società siano organismi le cui leggi sono quelle del vivente, cioè organismi insieme razionali e irrazionali, sottomessi a leggi fondamentali universali, ma anche alle congetture, ai contesti e all’immensa varietà delle forme di culture che comporta la perennità sociale* <sup>185</sup> .

In ogni cultura gli uomini danzano, cantano e suonano insieme. La tensione formativa della musica risulta dal suo doppio ancoraggio nel

---

<sup>182</sup> B. Chatwin, *Le vie dei Canti...*, op. cit. p. 147.

<sup>183</sup> Cfr. E. Morin, M. Ciurna, R. Domingo, *Educare per l’era planetaria...*, op. cit., 2004.

<sup>184</sup> M. Imberty, *Psicologia, musica, educazione*, in *Psicologia e educazione musicale* (a cura di) M. Biasutti, Lecce, Pensa Multimedia, 2006, p. 25.

<sup>185</sup> Ivi.

biologico e nel sociale, nel rapporto che stabiliamo con il nostro corpo e nelle relazioni che costruiamo con gli altri. Quando si suona insieme ad altri bisogna così imparare ad accordarsi, pena la disarmonia.

Il termine accordare deriva dal latino *acchordāre*, da *chōrda* (degli strumenti musicali), oppure *cōr*, *cōrdis*, cuore, mettere d'accordo, in armonia le opposte tendenze. Credo che questa ambiguità semantica non sia un caso. Un accordo, infatti, in musica, rappresenta la combinazione di due o più intervalli armonici, mentre, nel linguaggio comune, esso sta ad indicare un'unione armonica di sentimenti, di opinioni o di idee. Accordare significa, sia nel senso comune, sia in quello musicale, legare gli opposti in una dimensione euritmica, "avvicinarli" e porli in sintonia tra loro fintantoché possano esprimere un messaggio o significato costruito in comune che nell'unione non perde l'identità delle singole parti. Come quando si accorda una chitarra e si ricerca la giusta tensione armonica, allo stesso modo, suonare insieme significa cercare di equilibrarsi, di mettere in fase i propri ritmi fondamentali e quelli di altri. Significa *cum-dividere* e *cum-partire* una parte di se stessi con altri. Possiamo affermare che il gesto dell'accordarsi svela un'implicita educazione alla valutazione e alla comprensione delle proprie emozioni in relazione a quelle altrui. È, infatti, necessario essere accordati non solo secondo parametri oggettivi, ma anche (e soprattutto) dal punto di vista affettivo, ciò significa imparare a "risentire" l'altro e, quindi, ad ascoltarlo. Questa idea, sostiene Imberty, possiede un fondamento e meccanismi psicologici molto profondi, in quanto rappresenta un processo essenziale per la costruzione dei legami intersoggettivi e assume una connotazione importante dal punto di vista pedagogico, di una pedagogia solidale e accogliente<sup>186</sup>. Qui, infatti, a mio avviso, l'accordarsi diviene l'essenza dell'esperienza musicale, della conoscenza

---

<sup>186</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia Solidale...* op. cit.

estetica e, implicitamente, della relazione formativa, in quanto esprime la capacità di far oscillare elementi di segno opposto (come le note che singolarmente vibrano unendosi) in un *continuum* senza nette separazioni, esaltando la sensibilità all'unità relazionale del tutto. Un processo, in quanto è un "aggiustarsi" mai dato, che mette in relazione non solo il movimento alla stasi (il ritmo), il *logos* e il *pathos*, il copro allo spirito, la natura alla cultura, in cui l'uno postula l'altro, come la musica necessità del silenzio per farsi e farsi ascoltare, ma che ricerca la "giusta tensione" affinché si possa prender coscienza e comunicare la propria soggettività. Laddove, come sostiene Morin, essere soggetto significa congiungere l'egoismo con l'altruismo<sup>187</sup>, legame in cui si esprime l'implicita tensione solidale. Il linguaggio musicale infatti è nato non per dividere gli uomini ma per unirli. Questa riflessione ci rimanda all'etimo della parola "accordare" ossia "aver a cuore", aver cura, condividere, come ci suggerisce Heidegger con il concetto di "tonalità emotiva",<sup>188</sup> che si dà come un gesto di relianza<sup>189</sup>, ossia di relazione e di alleanza e che esprime la necessità di con-sentire, ossia di sentire insieme, di permette unitamente la comprensione. Dunque, di conoscere. Un legame solidale che esprime la sua profonda tensione formativa, laddove conoscere significa costruire dei modelli di interpretazione e non di spiegazione del mondo, che sempre mortifica la relazione formativa e appiattisce la conoscenza riducendola ad un automatismo cieco e predittivo. Quella che prende vita nell'esperienza musicale è una relazione dialogica, un incontro con se stessi e gli altri che, come sostiene, Jhon Backling, inizia "come un fremito del corpo" un sentire che "è probabilmente l'esperienza

---

<sup>187</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica...*, op. cit., p. 5.

<sup>188</sup> M. Heidegger, *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi, 1979, p. 172.

<sup>189</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica...* op.cit.

più vicina che si possa raggiungere con l'identificazione con un'altra persona"<sup>190</sup>.

### **3.4 La danza della conoscenza musicale**

Come abbiamo visto c'è un qualcosa nell'esperienza musicale, come un'intuizione iniziale<sup>191</sup>, un'intuizione estetica che cerca di dare al tutto un'unità, una continuità, un senso, un "movimento": un significato che prende vita dal movimento. La musica, infatti, è innanzitutto movimento, ritmo, un gesto legato a schemi che mescolano il sonoro, il percettivo, il motorio e l'affettivo. Parlare di musica e movimento ci porta ancora una volta parlare del corpo. Quel corpo che l'antropologia dualistica della metafisica occidentale ha mortificato nell'edificare un *logos* onnipotente e che, anche nella tradizione musicale, è stato sottomesso alla "moderna concezione dell'opera musicale quale oggetto artistico determinato a partire dalla sua fissazione sulla carta attraverso il processo di codificazione in note. "(...) Oggetto statico, rigido, fortemente condizionato dal tentativo di eludere la natura effimera del suono(...)" - e dall'improvvisazione - "(...)che a produrli è spesso la voce umana, o comunque un corpo, una fonte incarnata (...), sensibile, e perciò anche istintiva"<sup>192</sup>. Allo stesso modo, la metafisica occidentale ha ricondotto la radice del suono alla lingua, "concepita come calco di una logica che sarebbe intrinseca alla mente, quindi esterna ed anteriore alla voce"<sup>193</sup>. La cifra dell'essere umano, sostiene Sparti<sup>194</sup>, in questa concezione, è spostata dalla fisicità del corpo, dal diaframma e dalla voce, alla mente.

---

<sup>190</sup> J. Blacking, *Com'è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi-Unicopli, 1973, cit. p. 111.

<sup>191</sup> M. Imberty, *Psicologia, musica, educazione*, in *Psicologia e educazione musicale...* op. cit., p. 18.

<sup>192</sup> D. Sparti, *Il corpo Sonoro*, Bologna, Il Mulino, 2007, cit. p. 32.

<sup>193</sup> Ivi. p. 16.

<sup>194</sup> Ivi.

Le parole prendono il sopravvento sui suoni divenendo il guscio acustico dell'idea. Così avviene nella musica: la *grammata* prende il sopravvento sulla *phōnē*, e la vista sull'udito. In questa prospettiva, l'egemonia culturale del "vedere", atteggiamento che caratterizza il nostro sguardo educato al bisogno di vedere tutto, di rendere chiaro, senza ambiguità e ridotto ai minimi termini, ha condizionato non solo il nostro modo di osservare il mondo ma anche il nostro modo di rapportarci al suono, dunque, il nostro atteggiamento estetico musicale. Non a caso, afferma l'autore, la parola più importante della filosofia platonica, "idea", discende dalla radice *id-* del verbo *idein*: vedere. Lo stesso Platone, nel terzo libro della "Repubblica", parla della musica come arte edificante che avrebbe la funzione morale di accompagnare l'uomo al bene e alla verità. Ad una verità metafisica, al di là dell'apparenza delle cose. Così solo la lira e la cetra, ossia gli strumenti di Apollo, erano ammessi allo stato ideale, mentre il potere estatico degli auloi (una sorta di incrocio tra un oboe e un clarinetto) era avvertito come contrario alla legge della Polis<sup>195</sup>. Strumento di Marsia e dei portatori di tirso, seguaci di Dioniso, gli auloi, avevano per Platone un potere scabroso, in quanto capace di sedurre, incantare, affascinare, inebriare, penetrare gli animi ed impossessarsene; di gettare l'uomo verso l'ignoto di sé, verso il non evidente, l'irrazionale, il dionisiaco. Si fa evidente allora la necessità, Per Platone, di purificare la musica da questo suo potere, di svincolarla da tutto ciò che è appassionato, emozionale, sensibile e, dunque, corporeo. Ciò spinge il filosofo a preferire la musica uni-lineare e a bandire gli strumenti a più corde che creano poli-armonie e poliritmie. Ma una musica chiusa nella propria uni-linearità e nella pura armonia matematica, che con Pitagora rappresenta la presenza di un ordine intrinsecamente

---

<sup>195</sup> Platone, *La repubblica...*, op. cit. p. 399 a-e.

ripetitivo, scandito dal ritmo immutabile dell'eterno ritorno dell'uguale<sup>196</sup>, non considera i molteplici ritmi e le molteplici armonie di cui è costituito il *kosmos*: il *multiverso* biologico e culturale nel quale viviamo. Chiusa nella propria eterna ripetizione è privata del potere di ammaliare. E' una musica che rispecchia uno spirito coraggioso e virtuoso entro i confini dello stato ideale, ma incapace di esplorare l'ignoto e dunque e di accettare quello stato di alterazione di coscienza e di erotismo che accompagna sin dagli albori l'esperienza musicale, come strumento di cura e di corteggiamento; rifiuta il mettersi nel "gioco della musica" in cui è il soggetto incarnato il protagonista e reprime il corpo, le sue contrastanti passioni, l'intensità della partecipazione per affermarsi come solo tecnica: come strumento etico- trascendentale allegoria della realtà metafisica.

Credo che questo atteggiamento paradigmatico abbia influenzato non solo il pensiero estetico musicale occidentale, con lo sviluppo della musica scritta colta, ma anche lo sviluppo del pensiero scientifico e umanistico. Del resto, come scrivevo nel primo capitolo riferendomi alla critica che Morin vibra al "grande paradigma d'Occidente", la società moderna, culturalmente parlando, nasce con la scienza seicentesca. Nasce da una precisa dimensione razionale basata sull'idea galileiana della ragione come strumento in grado di cogliere il mondo esterno e di poterlo spiegare scientificamente e, dall'idea di tecnica, in riferimento alla considerazione baconiana, non solo come momento di sperimentazione scientifica, ma come elemento fondamentale per appropriarsi di ciò che la natura può offrire. Il paradigma della razionalizzazione, attraverso il metodo scientifico cartesiano, ha dominato l'epistemologia di tutti i campi del sapere, compreso quello della musica, dettando teorie, metodi e strumenti di studio precisi.

---

<sup>196</sup> R. Bodei, *Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 19.

Credo che una musica che si esprime come tensione uni-linare rifletta un pensiero e una conoscenza uni-lineri. Chiusa nelle gabbie della tecnica, diviene allegoria di un pensiero altrettanto tecnocratico. Al contrario, la musica è un gioco e, in quanto tale, non ha scopo, di conseguenza non è uno strumento, ma una necessità espressiva: è essa stessa un fine. Ma, quando l'evidenza si trasforma in videocentrismo,<sup>197</sup> in pornografia, ossia in esibizione dell'evidenza che rinuncia al mistero, e il corpo diventa il negativo di ogni valore anche nella musica, che non sia quello del produrre e del vendere: come forza lavoro, come ideale di una bellezza effimera e di eterna giovinezza, come apparenza e moda, allora diviene anch'esso strumento, oggetto vincolato nelle gabbie della tecnica e della ragione; in quella dimensione razionalistico-strumentale dell'essere in cui la vita è consacrata al lavoro, all'utilità e all'interesse. Allora si preannuncia la catastrofica prospettiva dell'*'homo demens*, il cui pensiero, infettato da una conoscenza tecnocratica, produce un sapere utilitarista e vive una vita altrettanto arida, anestetica, sposata al solo interesse effimero dell'accumulo di potere e di "cose" materiali.

### **3.5 Quale musica? Per quale formazione?**

La musica che riempie i *rave parties* è musica di nicchia, marginale rispetto a quella prodotta dal mass-mercato. Musica che, come afferma un noto Dj giapponese, "è concepita per i grandi spazi, per la savana, gli altipiani, perché cresce lentamente, si evolve assecondando i ritmi millenari della madre terra".<sup>198</sup> Qui l'ispirazione non nasce dall'elettronica, dalla tecnologia, ma dai tramonti e dai fiumi che

---

<sup>197</sup> Cfr. D. Sparti, *Il corpo Sonoro...* op cit.

<sup>198</sup> P. Pacoda, *Sulle rotte del rave. Dj's party e piste da ballo da Goa a Londra, da Bali a Ibiza*, Feltrinelli Traveller, Milano, 2002.

attraversano la foresta. In questa musica si mostra la necessità di vivere un'esperienza che possa smuovere aspetti profondi della psiche, ponendoli in un'alleanza armonica con il nostro corpo e con il mondo, per dirigersi verso la ricerca di nuovi significati, nuovi modelli culturali e altri comportamenti di riferimento<sup>199</sup>. La musica dei *rave parties*, infatti, si pone al di fuori dei meccanismi del consumo industriale dell'intrattenimento e si offre come la possibilità di ricercare uno stato di totale libertà. Laddove, per libertà si intende la possibilità di trascendere i paradigmi comportamentali che ci accompagnano nella quotidianità, ricercare nuove simbolizzazioni e rappresentazioni dell'esistenza che non possano essere codificate, ingabbiate dentro standard di significazione precisi che li definiscano, e che, così facendo, ne depotenzino la portata rigeneratrice, poetica. Nei *rave parties*, infatti, nessuno bada ai corretti passi di danza, perché questi rappresentano codici, segni, gesti precisi che, divenendo automatismi, perdono la loro valenza simbolica e, a causa di tale perdita, è impossibile ritrovare in essi la produzione di un senso che non sia già stato significato.<sup>200</sup> Un senso che nella danza poggia le sue fondamenta sul ritmo, sul movimento e quindi nel corpo che diviene centro di irradiazione simbolica<sup>201</sup>, che si orienta e si esprime in una polifonia di simboli attraverso i quali organizza lo spazio, il tempo e il senso "estheticamente" costruiti. Penso ad una conoscenza come un processo in inquieta costruzione che si produce nel suo tentarsi quotidianamente coinvolgendo il corpo e non solo la mente; una conoscenza che si sperimenta razionalmente, nei sensi e nelle emozioni. Nella danza prende vita un sapere che si affida, fonda, sullo spazio corporeo. Un sapere condiviso che inerisce ad un corpo comunitario o

---

<sup>199</sup> B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce... op cit.* p. 12.

<sup>200</sup> Cfr. U. Galimberti, *Il corpo*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 36.

<sup>201</sup> Ivi.

meglio cosmico<sup>202</sup> in cui si dà vita all'ordine estetico che unisce le energie dell'uomo con quelle degli altri uomini a quelli del creato. Il concetto di corpo come centro di irradiazione simbolica, che Galimberti riferisce alle società primitive, riguarda una dimensione in cui natura e cultura trovano una congiunzione proprio attraverso il ritmo della danza, che traduce eventi naturali in significati culturali, *accordando*, un “dentro” e un “fuori”, spirito e materia, l'uomo all'uomo.

Nella danza ogni gesto diventa polisemico, ed in questa polisemia il corpo può riciclare simboli, confonderli, ma anche abolirli<sup>203</sup>. In questa direzione si esprime il senso di libertà di chi frequenta i *rave parties*, perché i gesti sono incatturabili, non codificabili e, pertanto, non rischieranno mai di diventare automatismi vuoti, conformi, identificabili in un significato preciso. La danza che invade queste feste “al limite” rappresenta così la parodia dei codici, dei sistemi, dei paradigmi e degli schemi socialmente acquisiti, perché dissolve tutti i sensi che vogliono proporsi come definitivi.

Mi piace pensare alla conoscenza evanescente che prende vita, si esprime e si consuma ai *rave parties*, come ad un esempio paradigmatico, per chi si occupa di pedagogia, per riflettere sull'educazione e sulla conoscenza nella contemporaneità. Penso ad una pedagogia che tenta di indagare, vestendo i panni dell'etnografia, i luoghi, gli spazi in cui si sperimenta liberamente il proprio diritto di essere. Il proprio diritto di esistere e di interpretare un ruolo diverso da quello che le istituzioni impongono quotidianamente in modo alienante: nel lavoro, nella famiglia, nella scuola. Penso ad una pedagogia che rintracci in questi luoghi delle pratiche di rinnovamento: nel linguaggio, nei metodi, e negli strumenti. Senza il timore che ciò significhi allontanarsi dalla riflessione teorica,

---

<sup>202</sup> Ivi.

<sup>203</sup> U. Galimberti, *L'ospite inquietante...*, op. cit., p. 160.

dalla sperimentazione, anzi, con la consapevolezza che sono proprio i luoghi come i *raves parties*, quelli in cui si dovrebbe poter indagare per avanzare nuove proposte didattiche e laboratoriali. Perché sono gli spazi che vivono al di fuori dell'istituzione scolastica -come mettono in mostra A. Gramigna e M. Righetti, in "*I saperi giovani*"<sup>204</sup>- sempre troppo obsoleta e lontana dagli interessi, dalle esigenze e dai modelli che investono il mondo giovanile, ad essere promotori di nuove semantiche, nuovi processi di simbolizzazione del reale.

Credo, infatti, che il "linguaggio musicale" sia utile alla pedagogia anche per gettar ponti, costruire un dialogo, cogliere in profondità le processualità formative che sottendono gli stili di vita, i movimenti, le culture, i saperi.

Pertanto, penso sia compito di una pedagogia "accogliente", che rifiuta il dogmatismo delle teorie e dei metodi dal risultato certo e che, "elaborando una riflessività critica che fonda sulla decostruzione metodologica di ogni discorso educativo"<sup>205</sup>, interrogarsi non solo sulle contaminazioni epistemologiche dei contesti disciplinari diversi, ma anche sui differenti linguaggi che prendono vita nell'arte, dalla musica, come in questo caso, per intrecciarne i punti di vista, per ripensare l'identità umana.

Penso, dunque, ad una pedagogia interpretativa, il cui scopo è di offrire delle chiavi di lettura del mondo, degli orientamenti, degli strumenti per interpretarlo e crearlo... in una dimensione che, come la danza, sappia sciogliere tutti i sensi e le conoscenze che vogliono imporsi come definitive.

---

<sup>204</sup> A. Gramigna (a cura di) *I saperi giovani. Tra socialità, comunicazione e autoformazione*. Franco Angeli, Milano, 2003.

<sup>205</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale...*, op. cit., p. 106.

## 4. “SAPERE NERO”: UNA RIFLESSIONE SUGLI ITINERARI FORMATIVI DEL *BLUES*

### 4.1 L’involucro sonoro del “noi”

L'arte nasce, abita spazi, luoghi precisi e diversi. Vive nell'*ethos*, nella tradizione, nel folklore, ma, allo stesso tempo, oltrepassa con disinvoltura i confini spazio-temporali, perché, come nel gioco, non esiste norma - solo l'etica come ideale regolativo- che impedisce di trasformare l'eccezione in regola e viceversa. In questo essere evento sradicato e nomade, l'arte assume un carattere transcontestuale: ci disorienta per ri-orientarci, inducendoci a un'esperienza profondamente interpretativa. Un'esperienza che ci permette di osservare le processualità degli eventi nel loro divenire storico, la struttura nodale che li lega per comprenderli ed interpretarli,<sup>206</sup> che ci autorizza a mettere in connessione le strutture dei diversi saperi e linguaggi, per allontanarci dalle visioni univoche e

---

<sup>206</sup> Cfr F.Cambi, *L'ermeneutica in pedagogia oggi*, in F. Cambi, L. Santelli Beccegato, a cura di, *Modelli di formazione*, Torino Utet, 2004.

riduzioniste, e piegare le teorie e le tecniche alla lettura e all'interpretazione del mondo, per tras-formarlo mentre formiamo noi stessi.

Il principio estetico dell'arte, oltre ad assumere in questa prospettiva pedagogica una forte pregnanza epistemologica, offre offre chiavi di lettura per cogliere prospettive visuali differenti e cangianti. L'ermeneutica, qui, schiude le porte al tentativo di una lettura dell'universo musicale in una prospettiva etno-pedagogica, per leggere la musica come rappresentazione sonora dell'esistenza umana: colonna sonora delle evoluzioni e delle involuzioni umane, delle relazioni e dei processi che la rendono, a suo modo, interprete della società.

In quanto espressione intima del proprio sé, e del "noi", in quanto specchio dell'anima<sup>207</sup>, la musica è un'esperienza estetica che si muove nella differenza, che è il cuore della vita, come ci racconta Billie Holiday: *(...)Sempre rammenterò quel meraviglioso spagnolo, Pablo Casals, che una volta vidi suonare il violoncello alla televisione. Finito che ebbe di eseguire un bel po' di Bach, ecco piombare a intervistarlo la solita fanciullona americana. "E' diverso tutte le volte che lo suona" gorgheggiava quella. E Casals: "Deve essere diverso. Come potrebbe non esserlo? Così è fatta la natura, e noi siamo la natura".*<sup>208</sup>

La musica ritrae e allo stesso tempo influenza i processi e le dinamiche sociali e accompagna i cambiamenti di vita contribuendo a dargli una forma: rappresenta un' esperienza catalizzatrice di pensieri ed emozioni, *logos* e *pathos*, che coinvolge l'uomo nel *fare* e nel *formare* che produce simboli, modelli, miti, leggende; conoscenze che aiutano a generare cambiamenti, grandi e piccoli, culturali, estetici e, perché no, politici ed economici.

---

<sup>207</sup> Cfr, Rasche, *Il canto del Leone Verde*, Roma, Magni, 2006, p. 11.

<sup>208</sup> B. Holiday, *La signora canta il blues*, Milano, Feltrinelli, 1996, cit. p. 59.

Queste brevi suggestioni sono alla base della mia ricerca, nella considerazione che la musica innesca processi formativi “altri”, come quelli del *blues*, il quale rappresenta un'esperienza che segue le strade della non ufficialità, gli itinerari dell'inquieto vagabondare dell'artista blues alla ricerca di un'identità da ricostruire. Le "trame nell' alterità", per dirla alla Valleriani<sup>209</sup>, come percorsi di vita non contemplati dal processo di civilizzazione occidentale e, per questo, escluse da ogni possibile criterio di significazione.

Attraverso un procedere di segno qualitativo ed ermeneutico, presenterò una riflessione sul *multiverso* sonoro chiamato *blues*, che utilizza l'etnografia come metodo, come strategia, come postura intellettuale necessaria a qualsiasi riflessione sulla formazione, in quanto ci mostra in profondità le processualità formative in una prospettiva interpretativa e, quindi, senza alcuna pretesa esplicativa.

Intraprenderemo un viaggio nelle storie di vita di quelle “anime nere” che hanno voluto esprimere, cantando, l'intimo ed urgente dolore esistenziale di chi è stato escluso, emarginato e costretto all'invisibilità dell'America bianca. Un viaggio spinto dalla necessità di mostrare il valore formativo di quelle esperienze artistiche che, come il *blues*, nascono dal basso, dall'*underground*, che esprimono e formalizzano visioni della realtà alternative ed inedite. Rappresentazioni utili a ri-leggere il mondo secondo una prospettiva ampia, “altra”, attraverso gli occhi di chi è stato escluso, etichettato come marginale: di chi, come gli afroamericani, ha vissuto i crimini della schiavitù e la segregazione razziale sulla propria pelle.

Una prospettiva che si scosta dal dogmatico universo delle certezze, per aprir le porte al possibile e riconoscere il pluriverso simbolico che caratterizza l'esistenza umana.

---

<sup>209</sup> A. Valleriani, *Le trame nell'alterità*, Teramo, Edigrafital, 2003.

### Alcune considerazioni metodologiche

Il materiale bibliografico ed i testi di riferimento che supportano questa analisi etnopedagogica, fanno riferimento principalmente a studi di carattere sociologico ed etnomusicale sul fenomeno blues. Ho cercato di analizzare, nel quadro dell'impianto epistemologico sopra descritto, le categorie teoriche di riferimento e di applicarle alle "storie di vita" e alle narrazioni dei protagonisti della musica *blues*, utilizzando biografie, autobiografie, liriche e materiale documentario dell'epoca.

### **4.2 Canti dal margine**

La storia afro-americana inizia nel 1619 nelle colonie inglesi Nord-Atlantiche. Terre in cui la schiavitù divenne presto una pratica consolidata, un sistema che privò ogni individuo di colore della propria identità e di ogni diritto riducendolo a *chattel*, bene mobile che poteva essere comprato per il lavoro nei campi.

Lo sradicamento culturale conseguente alla deportazione forzata degli africani dalle coste occidentali dell'Africa verso le colonie americane, significò l'impossibilità di preservare gli aspetti della loro cultura più tangibili, come le concezioni socio-economico-politiche, nonché tecnologiche. Questi elementi scomparvero immediatamente, mentre quelli legati al folklore riuscirono a salvarsi, almeno in parte, dal processo di annullamento culturale prima, e a quello di assimilazione agli schemi filosofico-religiosi poi, nell'Ottocento, secolo in cui si tentò l'evangelizzazione dell'intera comunità afroamericana.

LeRoi Jones sostiene che “le culture africane, la loro parziale sopravvivenza e il peso della cultura matrigna hanno prodotto il negro americano - come una nuova razza”.<sup>210</sup> Una nuova cultura che si esprime in nuova musica: il *blues*, canto che formalizza quel sentimento che Walter Mauro definisce come *nothingness*, di frustrazione ed annichilimento conseguente alla perdita dell’identità individuale e collettiva<sup>211</sup>.

L’intervista di J. Miller Mckim ad un sergente nero volontario del Sud Carolina fa emergere infatti proprio questo aspetto: il dolore dei linciaggi e delle costrizioni razziali subite, come l’epicentro della musica *blues*.

*Chiesi ad uno di questi neri, uno dei più intelligenti, il Sergente Prince Rivers, del ist South Carolina Volunteers, dove prendessero quelle canzoni. “Le fanno loro, signore”, rispose. “Come fanno a farle?” Dopo una pausa, evidentemente alla ricerca del modo migliore per spiegarmelo, disse: “Glielo dirò. Il mio padrone mi fece chiamare e ordinò che avessi una porzione ridotta di cibo e cento frustate. I miei amici ne furono molto dispiaciuti, e quando venne sera, all’incontro di preghiera cantarono questa storia. Alcuni di loro erano dei bravi cantanti e ci lavoravano, ci lavoravano sopra finché venne bene. E questo è il modo”. Una spiegazione molto soddisfacente; o almeno mi parve così<sup>212</sup>.*

Vediamo che i canti durante “la preghiera della sera” raccontano le angherie subite dalla comunità di appartenenza: una rappresentazione musicale collettiva che cerca di problematizzare l’accaduto. Cantare “le

---

<sup>210</sup> L. Jones, *Il popolo del blues*, Torino, Einaudi, 1968, p.19.

<sup>211</sup> W. Mauro, *Il Blues e l’America Nera*, Milano, Aldo Garzanti Editore, 1977, p. 6.

<sup>212</sup> Dalla relazione di J. M. Mckim, tenuta alla Samson Hall di Philadelphia il 9 Luglio 1862, in L. Cerchiari (a cura di), *Salve song of the United States*, Palermo, L’Epos, 2004, p. 93.

cento frustrate e la porzione ridotta di cibo”, acquista un significato esistenziale profondo: aiuta la comunità nera ad esorcizzare la paura, a darle una forma, un volto preciso e, dunque, un significato, laddove un senso logicamente difendibile, che non sia legato a questioni di dominio culturale ed economico, da parte dell'uomo bianco sull'uomo nero, non esiste. Così, il canto aiuta la comunità afroamericana ad orientarsi nel contesto sociale in cui è stata forzosamente costretta.

Di qui il *nothingness* come il prodotto dal conflitto tra etnocentrismo bianco, il *whiteness*, che consiste nella chiusura della società bianca per l'affermazione della propria superiorità secondo la logica dell'evoluzionismo positivista e colonialista e, quello che potremmo definire come "etnocentrismo difensivo nero": il *blackness*, uno "spazio culturale" protetto dall'intrusione distruttiva dell'uomo bianco, necessario a ri-formare l'identità individuale e collettiva, a prendere coscienza di una "nuova vita in mondo ostile" e a mantenere viva la memoria: “(...) elemento costitutivo della differenza come identità, che si fa carico del *logos* e dell' *ethos* della cultura d'appartenenza, che è narrativa, intersoggettiva, ermeneutica e soprattutto emancipatrice”.<sup>213</sup> *Blackness* - negritudine- come la diretta conseguenza del conflitto tra il processo di acculturazione e quello di inculturazione; quest'ultimo, inteso come la facoltà ereditaria che si trasmette per generazioni, è stato impedito dai bianchi attraverso la demolizione dei paradigmi conoscitivi dell'esperienza e dall'impossibilità di far riferimento all'infanzia come momento privilegiato del processo educativo stesso. La crescente resistenza al processo di assimilazione culturale, diede adito allo sviluppo di espressioni musicali inedite che esprimono il folklore africano re-interpretato in base all'esperienza americana e tramandato, almeno fino al

---

<sup>213</sup> A. Escolano Benito, *Identità differenza e memoria nella scuola*, in (A. Gramigna) a cura di, *Semantica della differenza...*, op. cit., p. 44.

Novecento, soprattutto oralmente. Rappresentazioni delle tappe dei cambiamenti psicologici, sociali e culturali della comunità afroamericana.

*Non ho mai avuto bisogno di soldi prima d'ora,  
ed adesso me li chiedono ovunque vada*

In questo *shout* - forma primordiale di *blues* - viene messa in evidenza la nuova condizione sociale dei neri dopo la Guerra Civile (1861-1865), la necessità di trovare un lavoro e di guadagnare denaro per sopravvivere. Tra le righe di questo breve componimento si può leggere la critica nei confronti di una società che, risolvendo la pratica schiavista con la segregazione razziale, la legge *Jim Crow* 1896, che manteneva di fatto inalterata la condizione economica dei neri, costretti, non più in schiavitù, ma ad accettare i lavori più umili e malpagati, ha impedito ogni miglioramento sociale auspicato, modificando quel tanto necessario affinché nulla potesse realmente cambiare, continuando a soggiogare la comunità nera nella stessa drammatica condizione in cui versava nel periodo della schiavitù.

Seppur sintetica, infatti, questa strofa rappresenta la presa di coscienza del *bluesman* della propria impotenza di fronte ai cambiamenti sociali in atto: un messaggio, non di rassegnazione ma che intende di stimolare un cambiamento. Un mutamento sociale che parte della musica come un luogo di espressione privilegiato e libero di “essere” al di fuori dei contesti istituzionali, per dar forma a nuove strutture identitarie, riformulare le mappe cognitive e psichiche per rielaborare quei paradigmi culturali che all’arrivo nel “nuovo mondo” l’uomo bianco ha tentato duramente di reprimere.

#### **4.3 Alfabeto nero**

La schiavitù e la segregazione razziale rappresentano il *continuum* di una discriminazione strutturale che forse, solo oggi, gli Stati Uniti sembrano aver superato con l'elezione del suo primo presidente di colore. Una discriminazione che ha marchiato indelebilmente la comunità afroamericana condizionandone gli atteggiamenti sociali e culturali, segnandone i percorsi formativi e cercando di cancellare ogni tratto distintivo dell'universo nero.

Il *blues* rappresenta così il tentativo di salvaguardare l'universo simbolico dell'America nera: ritrae il punto di passaggio nodale della memoria culturale afroamericana, come risposta alla condizione di "nullità" in cui è stato scaraventato e costretto il nero schiavo e segregato in tutti gli Stati Uniti. Il *blues* rappresenta la voce del "clan nero", riconoscibile nella ritualità, nel gesto, nel linguaggio e nei pensieri; in quelle rappresentazioni del mondo frutto del recupero della propria individualità che esprimono e contestualizzano i traumi personali all'interno della comunità di colore, e la drammatica storia del popolo afroamericano.

Il linguaggio *blues* riferisce una socializzazione di segno opposto a quella dell'America bianca, la condivisione di valori altrimenti inesprimibili, se non per mezzo dell'arte, il cui principio estetico rappresenta uno spazio di maggiore densità di senso, collettore di desideri ed aspettative prive di rigidità normative.<sup>214</sup> Desideri, aspettative e pensieri che danno forma ad un *logos* altro che si ribella alla morale della società bianca - la quale ha cercato di scindere le strutture più profonde dell'afroamericano - trasformando la lingua inglese in un nuovo linguaggio - il *double talk* - un nuovo modo di comunicare che trova nella metafora, allo stesso tempo un riparo, ed una via di fuga per dar vita a nuove significazioni del reale.

---

<sup>214</sup> Cfr. R. Bodei, *Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 73.

Il *double talk* nasce dalla necessità di difendere la comunicazione dall'uomo bianco, le proprie emozioni ed i propri desideri, ma diventa ben presto un mezzo di espressione creativo e critico: di libertà di significazione! L'estetica musicale afroamericana fa, infatti, del linguaggio metaforico, carico di doppi sensi e ripetizioni, uno dei suoi elementi peculiari. “Se è nel linguaggio che il padrone ha un'arma insospettata per imprigionare lo schiavo, è nell'uso del linguaggio che questo sa ribellarsi”<sup>215</sup>. Ribellarsi e difendersi per sopravvivere, come ci racconta B.B. King:

*La mia bisnonna, anche lei nata schiava, mi raccontava spesso dei vecchi tempi, di come era nato il blues; diceva che sì, certo, cantare aiutava a sopportare la fatica del lavoro nei campi. Cantare la propria tristezza serve ad alleggerire il fardello che ti grava sull'anima, ma coloro che cantavano il blues avevano anche altre cose delle quali parlare, a parte la tristezza; si scambiavano infatti anche messaggi in codice, un codice musicale. Se stava arrivando il padrone, si poteva inviare un avvertimento cantando a coloro che preferivano non farsi vedere o trovare da lui, in special modo le donne, perché il padrone poteva avere tutto quello che voleva, a quei tempi, e se gli piaceva una donna se la prendeva, e tutto quello che lei poteva fare era obbedire alle sue richieste sessuali o ammazzarsi: niente vie di mezzo. Insomma, il blues poteva avvertirti di quello che stava per arrivare, per cui avete capito che era un metodo per sopravvivere*<sup>216</sup>

Le prime forme di *blues* nascono dalla necessità di comunicare, di scambiarsi informazioni in un linguaggio protetto, cifrato. Rispecchiano i

---

<sup>215</sup> D. Sparti, *Musica in Nero. Il campo discorsivo del Jazz*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, p. 44.

<sup>216</sup> B.B. King, D. Ritz, *Il blues intorno a me*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 16.

bisogni della comunità nera dell'epoca della schiavitù, chiusa nel campo di lavoro e costretta ad una vita di relazioni sociali fortemente ristrette.

Dopo la guerra civile, quando con il tredicesimo emendamento (1865) venne sancita la fine del sistema schiavista, il nero affrancato poté finalmente godere di qualche attesa libertà come quella di viaggiare. La musica inizia così a rappresentare un mezzo utile, non solo per sfamarsi – nasce la figura del *travelling man*, musicista vagabondo che suona negli angoli delle città americane per guadagnarsi da vivere- ma soprattutto per raccontare l'America che l'inquieto ed interrotto vagabondare alla ricerca di un lavoro gli aveva fatto conoscere.

E' così che il *blues* esce dai campi di lavoro forzato ed acquista un dimensione formativa che potremmo definire “universale”, in quanto diventa lo sforzo creativo per rappresentare l'intera comunità afroamericana: i suoi disagi, i desideri, le aspettative e ricercare sempre nuove metafore per raccontare la tragicità della segregazione razziale in tono dissacrante con l'ironia che si stempera, tagliente, nei *double talks*, come in questo blues di Bassie Smith.

*Adoro il suo sapore di salsa di cavolo*

*Non posso fare a meno del mio cuoco*

*Mi piace come riscalda la mia carne*

*Non posso fare a meno del mio cuoco*

*Il suo cannolo è buono e sodo,*

*Non fallisce mai il suo obiettivo*

*Non posso fare a meno del mio cuoco.....*

L'argomento preferito dalle grandi cantanti del *Classic blues* (anni Venti-Trenta del Novecento) come Bassie Smith era il sesso, in particolare il

mondo degli uomini, che non facevano mai una bella figura: porci, fannulloni, traditori... “solo buoni a fare l’amore”.

Mettendo in evidenza le doti sessuali dell’amante nero, il *blues* di Bassie Smith ci vuole però offrire un’analisi più profonda. Il sesso rappresenta soltanto un pretesto, un argomento facile a doppi sensi; un tema scomodo nell’America degli anni Venti che diventa un mezzo per mettere in evidenza la crisi d’identità della comunità maschile di colore, la quale, per l’impossibilità di esprimersi socialmente, trova nel sesso l’unico punto di convergenza per manifestare la propria forza, la propria identità. Le vanterie erotiche del “maschio nero” costituiscono infatti una reazione psicologica inconscia alla consapevolezza di inferiorità che “(...) tre secoli di umiliazioni e angherie hanno inculcato nel negro *made in U.S.A.*, il quale, nel suo subconscio, odia se stesso ed il colore della propria pelle. Almeno l’amore lo sa fare, e meglio dei bianchi”.<sup>217</sup>

Il *blues* di Bassie Smith, rappresenta una raffinata operazione linguistico-musicale densa di ironia, quasi a voler tirare uno schiaffo all’ascoltatore ipnotizzato, intrappolato dall’incalzare del ritmo sincopato, per fargli comprendere il significato profondo del suo canto: dissacrare il senso comune della società dominante la quale denigra la gente di colore identificando nell’erotismo, nell’atto sessuale, l’unico modo che ha per esprimere la propria identità.

#### **4.4 Spiritualità, arte e formazione**

Il *double talk* è prerogativa di tutta la musica afroamericana, sia profana che sacra, quindi, sia del *blues* che dello *spiritual*: inno religioso che

---

<sup>217</sup> A. Polillo, *Jazz. La vicenda e i protagonisti della musica afroamericana*, Milano, Mondadori, 1975, p. 49.

nacque come conseguenza dell'evangelizzazione di massa operata all'inizio dell'Ottocento dalle congregazioni protestanti, quacchere, metodiste e battiste, sostenute dall'impegno morale dei movimenti abolizionisti.

L'evangelizzazione di massa si rivelò da subito funzionale a rendere più docili gli schiavi, a evitare ribellioni e le rivolte. Infuse nei devoti una grande forza interiore e un'indifferenza quasi inumana al dolore, agendo come palliativo pacificatore.<sup>218</sup> Il cristianesimo rese la vita degli schiavi più sopportabile e divenne molto popolare tra le comunità nere, in quanto, nella tradizione biblica, rappresentava la religione degli oppressi. Ma gli afroamericani non subirono passivamente la conversione, anzi, essi fecero proprio il Cristianesimo "reinterpreandolo"<sup>219</sup> secondo le loro tradizioni, dando vita ad una musica religiosa che ha fuso elementi sacri e profani, africani ed europei, rigenerando, attraverso la fantasia e l'immaginario collettivo, le suggestioni bibliche trasferendole in entità originali ed indipendenti.

*Scappa verso Gesù:*

*Scappa di nascosto, scappa di nascosto verso Gesù*

*scappa di nascosto, scappa di nascosto verso casa.*

*Io non avrò molto tempo da star qui.*

*Il mio signore mi chiama mi chiama col tuono,*

*La tromba squilla dentro la mia anima.*

*Io non avrò ancora molto tempo da star qui.*

Lo schiavo era consapevole del fatto che non avrebbe mai raggiunto la piena libertà sulla terra ma non cessò mai di proclamare il proprio diritto

---

<sup>218</sup> Cfr. L. Jones, *Il popolo del blues*,... op. cit., p. 46.

<sup>219</sup> Cfr. L. Cerchiari (a cura di) *Slave songs*..., op. cit., p. 47.

a raggiungerla. Il cielo, ad esempio, come in questo componimento, rappresenta il Canada, metafora di libertà, in quanto terra affrancata dalla schiavitù.

Le case di preghiera nere rappresentavano l'epicentro della vita sociale e formativa degli schiavi, luoghi liberi dal controllo dei padroni e dall'alienazione della schiavitù. E' in questi luoghi di culto nero che l'innodica bianca fu soggetta ad un processo di rielaborazione in chiave culturale africana.

*B.B. King*

*Il reverendo Archie Fair è la cosa più vicina a Dio sulla terra che io conosca (...) i suoi sermoni sono come musica, e la sua musica – sia le canzoni che canta sia il suono della sua chitarra – mi emoziona al punto che mi viene voglia di alzarmi e di mettermi a ballare. Dice una cosa e la congregazione gli risponde in coro, e via avanti così finché non ci muoviamo avanti tutti insieme seguendo un ritmo che sembra non volersi fermare; la sua voce è bassa e aspra, il suono della sua chitarra acuto e dolce: sembrano cantare l'uno per l'altra, conversando in una sorta di linguaggio celestiale che, mi dico, bisogna assolutamente che impari. Ecco che il coro si unisce a lui, poi la congregazione si unisce la coro, e io mi ritrovo nel bel mezzo di un universo musicale pieno di nient'altro che puro spirito. Qualcuno suona un vecchio pianoforte, molti scuotono dei tamburelli, e c'è un gran battere di mani, pestare di piedi e gridare; non c'è posto per la paura, qua dentro, né per il dubbio: si tratta di una celebrazione dell'amore che si trasforma in qualcosa di ancor più bello<sup>220</sup>.*

---

<sup>220</sup> B.B. King, *Il blues intorno a me...*, op. cit., p. 23.

L'esperienza descritta da B.B. King è paradigmatica della forza catartica della musica afroamericana, della sua potenza simbolica ed aggregante. Lo *spiritual* che prende vita durante la funzione, provoca nel giovane protagonista uno stato di stordimento ipnotico. Egli si trova catapultato in un vertiginoso mondo di suoni ed emozioni che lo coinvolgono in un'esperienza evocativa di simboli e suggestioni che lo indirizzano verso nuove strade da percorrere. Un mondo musicale in cui il Reverendo rappresenta la guida: il maestro che offre gli *strumenti* per celebrare l'amore "nell'universo musicale di puro spirito", in cui le accelerazioni del ritmo, la dinamica delle liturgie, le commistioni tra sacro e profano e le tematiche religiose affrontate in prospettiva emancipativa, sottolineano la necessità della comunità di colore di sancire la propria rinascita; un'esperienza conoscitiva che esprime e mantiene, nel canto, la propria differenza identitaria e culturale. La musica nera, sia sacra che profana, divenne così custode dei bisogni, dei desideri e delle aspettative del popolo afroamericano.

#### **4.5 Itinerari formativi nella bellezza**

La riflessione di Adorno sull'arte nasce dalla critica mossa nei confronti della società tardo-capitalistica, la quale mostra il suo volto oscuro nella struttura delle sue dinamiche totalizzanti.<sup>221</sup> Dinamiche insite al paradigma della razionalizzazione che tendono a interpretare e spiegare il mondo riducendolo ad un unico principio evidente, per mezzo della tecnica, la cui affermazione, come esclusivo strumento di dominio e di sfruttamento della realtà, rappresenta la patologia di fondo della società

---

<sup>221</sup> Cfr. T. W. Adorno, *Teoria estetica*, Torino, Einaudi, 1975. T. W. Adorno, *Dissonanze*, Milano, Feltrinelli, 1959.

moderna. La controfinalità della ragione, scrive Vattimo sul pensiero di Adorno, consiste nel fatto che essa, realizzandosi rettamente secondo i piani stabiliti nella rivoluzione illuminista, si rovescia ponendosi contro le finalità di emancipazione ed umanizzazione che, di principio, la muovevano.<sup>222</sup>

Nel pensiero dello studioso della scuola di Francoforte, l'uomo, con l'affermarsi della società industrializzata del Novecento, avrebbe cessato di orientare la tecnica per esserne completamente dominato in tutti i campi della vita. Non solo nel lavoro, nella politica, nell'economia e nella scienza ma anche nell'arte, che, scrive Bodei riferendosi al pensiero di Adorno, viene "(...)trasformata in una variante delle tecniche di manipolazione sociale(...)",<sup>223</sup> come strumento di potere e di controllo che nasconde le contraddizioni della vita moderna, inducendo ad una "(...)«conciliazione forzata» tra se stessa ed il mondo(...)"<sup>224</sup>, il cui unico scopo è la ricerca del consenso. Ma il consenso cui si riferisce Adorno, come scrive Givone, non è quello kantiano di un sentire condiviso che crea una comunità estetica educata al gusto, ad una sensibilità comune<sup>225</sup>, in cui gli individui esprimono i propri giudizi che, in quanto *interpretazioni* della realtà, pretendono di essere condivise<sup>226</sup> come una partecipazione empatica dell'esperienza estetica, bensì un consenso condizionato – dal mercato - che priva l'esperienza estetica di libertà, trasformando la bellezza nel cosmetico a-problematico e mistificatore che rappresenta il "(...)kosmos capovolto(...)".<sup>227</sup> l'universo disumanizzato dal dominio della tecnica, del consumo, e dal mito di uno sviluppo illimitato.

---

<sup>222</sup> Cfr. G. Vattimo, *Etica dell'interpretazione...*, op cit. p. 68.

<sup>223</sup> R. Bodei, *Le forme del bello...*, op. cit., p. 112.

<sup>224</sup> Ivi.

<sup>225</sup> S. Givone, *Prima lezione di estetica...*, op. cit., p. 21.

<sup>226</sup> Cfr. M. Garda, *Estetica musicale del Novecento*, Roma, Carocci, 2007, p 85.

<sup>227</sup> R. Bodei, *Le forme del bello...*, op. cit., p. 112.

In questa catastrofica visione del mondo, in cui l'arte emancipata dalla morale perde la sua funzione educativa<sup>228</sup>, come strumento di conoscenza e di apertura verso il nuovo<sup>229</sup>, la speranza di un riscatto, per Adorno, la si può ritrovare educando le coscienze a comprometersi con la *realtà cattiva* denunciata dalla disperazione e dalla bruttezza che la contiene<sup>230</sup>, come un capovolgimento della disperazione che ne rappresenti la custodia dolente.<sup>231</sup> L'arte, in questa esperienza dello "svelare", diviene memoria di un'esistenza offesa e tradita<sup>232</sup> e, rivolgendosi a colui che è stato deformato da una verità dolorosa, si offre come strumento di denuncia: un mezzo attraverso il quale riempire di senso la vita laddove essa ne è stata privata. Di qui la profonda tensione etica dell'esperienza estetica e, dunque, di coscientizzazione. Come esperienza formativa.

Nelle composizioni di Schönberg, compositore amato dal filosofo tedesco, come negli autori di musica elettronica contemporanea, l'uso della dissonanza<sup>233</sup> si fa pervasivo, caratteristico, tanto da divenire, non solo un nuovo stile, ma un inedito modo di esprimersi e di interpretare l'arte e la realtà. E qualcosa di analogo avviene nel *blues*, laddove il cantare rappresenta un mezzo per raccogliere la disperazione della propria vita, raccontare le angherie subite dalla comunità afroamericana in musica: come forma di denuncia sociale.

Il *blues*, scrive B. B. King, «(...)contiene tutti i sentimenti fondamentali di ogni essere umano: il dolore, la felicità, la paura, il coraggio, la

---

<sup>228</sup> Cfr. M. Garda, *Estetica musicale del Novecento...* op. cit., p. 46.

<sup>229</sup> Il riferimento è al saggio di T. W. Adorno, *Filosofia della musica Moderna*, Torino, Einaudi, 1975.

<sup>230</sup> R. Bodei, *Le forme del bello...* op. cit., p. 112.

<sup>231</sup> Cfr. S. Givone, *Prima lezione di estetica*, Bari, Editori Laterza, 2006, p. 63.

<sup>232</sup> Ivi, pp. 63-64.

<sup>233</sup> Cfr. T. W. Adorno, *Dissonanze*, Milano, Feltrinelli, 1959.

*confusione, il desiderio... tutto. Sentimenti complessi descritti in storie che di complesso non hanno niente».*<sup>234</sup>

E' proprio nelle storie di vita che questi uomini raccontano che possiamo leggere la necessità di imprimere un significato legittimo alla propria esistenza: la necessità di “essere” e di pretendere la vita<sup>235</sup>! La vita della comunità nera americana, minacciata dalla violenza che non assume la sola forma del linciaggio, «ma che è insita nel trasmettere al bambino nero la sensazione di non avere alcun valore, di non poter offrire il minimo contributo alla civiltà (occidentale)».<sup>236</sup> La “negritudine” rappresenta infatti il difetto d'origine della schiavitù, lo stigma incancellabile di una discriminazione ontologica, che ha condizionato la percezione di sé, le emozioni, l'atteggiamento e le azioni sociali di ogni singolo uomo nero nato in America.

Nelle storie di vita dei *blues-singers*, leggiamo così la necessità di fuggire, da quel processo di negazione identitaria e culturale che investe, da Nord a Sud degli Stati Uniti, ogni afroamericano rendendolo un “uomo invisibile”<sup>237</sup>. Un inquietante contesto sociale e culturale in cui il blues rappresenta un'ancora di salvezza: pratica di libertà<sup>238</sup> che attribuisce significato all'esistenza, come racconta B. B. King:

*Quando ero ragazzo il blues voleva dire speranza, entusiasmo, pura emozione; (...) sembrava tirar fuori i sentimenti presenti in un artista, e per certo tirò fuori i miei da ragazzo.*<sup>239</sup>

---

<sup>234</sup> B.B. King, D. Ritz, *Il blues intorno a me...* op cit., p. 159.

<sup>235</sup> Cfr. D. Sparti, *Musica in nero...*, op. cit., 2007.

<sup>236</sup> Ivi, p. 187.

<sup>237</sup> Cfr. R. Ellison, *Uomo invisibile*, Torino, Einaudi, 1956.

<sup>238</sup> Cfr. P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971, p. 44.

<sup>239</sup> B.B King, D. Ritz, *Il blues intorno a me*, op. cit., cit. p. 30.

La speranza verso un futuro migliore, l'ottimismo di chi pretende un riscatto, fa del canto l'espressione più intima della propria anima, un canto di vita e per la vita, un'esperienza estetica, artistica e culturale. La cultura e l'identità afroamericana trovano nella musica uno spazio protetto per difendersi dall'ideologia oppressiva e colonizzatrice dell'America bianca: un processo formativo alternativo che ha preso forma negli spazi di "vita nera", in quei luoghi e tempi in cui rappresentava non solo un momento di svago, ma soprattutto, un modo per comunicare, esprimere le proprie emozioni e "cantare la libertà": i campi di cotone, le polverose strade del Delta del Mississippi, le *cabin* in cui vivevano gli schiavi e le chiese nere.

Il *blues* è pure simbolo dei luoghi del "peccato", della marginalità nella marginalità come i bordelli e le bische clandestine, quelle "zone d'ombra" in cui apprendere la musica significava formarsi alla vita, con i suoi dolori, le sue piccole gioie: le sue strane verità!

*Billie Holiday:*

*Non sono la sola, penso, ad aver sentito per la prima volta del buon jazz in un bordello. Però non ho mai dato importanza a questo fatto. Se avessi scoperto la musica di Luis e Bassie a una riunione delle giovani Esploratrici mi sarebbe piaciuta lo stesso, ecco questo è sicuro. Ma tanti bianchi la conobbero nelle case come quella di Alice Dean, epperò la chiamarono e seguirono a chiamarla musica da casino. La gente dimentica come stavano le cose a quei tempi. Il casino era l'unico posto, si può dire, dove bianchi e neri potevano incontrarsi tranquillamente, come una cosa naturale. E poi a Baltimora eran soltanto i posti come*

*quello di Alice Dean, abbastanza in gamba da comperare i dischi migliori*<sup>240</sup>.

È così che Billie Holiday inizia la sua drammatica autobiografia.

Con la durezza di chi ha provato l'esperienza del dolore sin dall'infanzia, l'ironia di chi è nato al Sud degli Stati Uniti, e ha il *blues* che gli scorre nelle vene, *Lady day* ci racconta la sua vita in “*La signora canta il blues*”. Un'autobiografia che mostra senza veli le crudeltà vissute nel mondo degli uomini, della segregazione razziale, dei tribunali e della tossicodipendenza. Billie Holiday si racconta lasciando al lettore l'immagine di una donna apparentemente forte, ma tormentata da un desiderio lacerante di protezione, d'amore e di emancipazione. Una donna con la voce ruvida e opaca quando parla, che diventa chiara e celestiale quando si avvicina al microfono per cantare, raccogliendo l'inferno vissuto dietro le quinte del palcoscenico, nella vita reale, per trasformarlo in musica e cercare così una via di redenzione.

La vita della signora che cantava con le gardenie tra i capelli, si fa arte nelle sue canzoni, sul palcoscenico, ma anche al di fuori di esso, dove l'esistenza era dura, come quella dei campi di cotone del Sud, in cui si doveva essere altruisti, solidali, come le avevano insegnato sua nonna, che la schiavitù l'aveva vissuta sulla propria pelle, e sua madre, una donna pronta ad aiutare chiunque ne avesse avuto bisogno.

*“(…)La mamma non soltanto amava la gente, ma aveva anche fiducia nella gente. Pensava che essendo stati tutti quanti creati da Dio, necessariamente almeno un lato buono doveva pur esserci in tutti quanti. Sicché trovava questo lato buono nei posti più strani e nei tipi più impensati(…) Se qualche tizia di quelle che si lavoravano quindici uomini*

---

<sup>240</sup> B. Holiday, *La Signora canta il Blues*, op. cit., cit. p. 13.

*al giorno finiva in qualche guaio, veniva dalla mamma e tac, poteva star certa di aver pescato a colpo sicuro una che prendeva le sue difese.*<sup>241</sup>

L'altruismo e la bontà d'animo che Billie imparò dalla famiglia, segnò profondamente la vita e la carriera della grande cantante jazz. Una carriera iniziata quasi per caso, nel 1929, l'anno della crisi economica americana, quando sua madre si ammalò, e Billie, ormai già donna indurita dall'esperienza della prostituzione e dal lavoro come serva, dovendosi inventare una nuova occupazione, si presentò in un locale dove si suonava *swing* per un'audizione come ballerina. Ma vista la sua scarsa attitudine per la danza, i proprietari, le chiesero se almeno sapeva cantare.

*"(...)Dissi al pianista di suonare "vagando da sola", che rispecchiava su per giù lo stato d'animo mio di quelle ore, e penso di essere riuscita a cavarmela perché in tutta la sala si fece un gran silenzio che se uno spillo fosse caduto per terra lo avremmo sentito rimbombare. Quando ebbi finito tutti stavano lacrimando nelle loro birre.*<sup>242</sup>

Lacrimavano di fronte a quella voce "meravigliosamente umana", come la definì Sheila Jordan, che sembrava suscitare ogni emozione a chi l'ascoltava, trasmettendo il senso profondo di un'esperienza tragica, come se la sua voce avesse potuto raccontare le sofferenze che aveva vissuto: i maltrattamenti subiti durante l'infanzia, lo stupro alla tenera età di dieci anni, i centri di rieducazione, la prostituzione, quegli eventi che la marchiaron indelebilmente e che divennero continuo richiamo delle sue canzoni più celebri.

---

<sup>241</sup> Ivi, p. 53.

<sup>242</sup> Ivi, p. 42.

*Strange fruit, Gloomy Sunday, Billie's Blues, My man*, solo per citarne alcuni, sono infatti brani in cui il rimando autobiografico è sempre presente; come se la musica fosse un modo per tentare di alleviare l'insostenibile peso di tanta violenza, riempire di senso una vita che sembrava esserne stata privata dall'insopportabile meschinità umana, che teneva in catene, non solo la cantante, ma un intero popolo. La comunità afroamericana, quella che, quando la cantante si esibiva al *Cafè Society* di New York, uno dei pochi locali che permetteva alla gente di colore di entrare, ascoltava le sue canzoni ritrovando in esse la propria stessa esistenza, i problemi che quotidianamente tormentavano ogni nero americano nato nel periodo della segregazione razziale. Ma il pubblico, nell'era di massimo splendore della sua carriera, era composto prevalentemente da bianchi, che dagli anni Venti, la famosa *jazz age*, si erano affollati tra i vicoli di Harlem attratti dalla creatività artistica che prendeva vita nel "ghetto nero". Così, suonare canzoni come *Gloomy Sunday*, acquistava il sapore amaro di una tragedia annunciata, in cui le contraddizioni, con le quali gli Stati Uniti sono nati, emergevano in modo ancor più evidente.

*"(...)Quando attaccai a cantare «...perché il sole li faccia imputridire», e poi dopo il passaggio per piano, «... perché il vento se li spazzi via», aggredii le parole con una ferocia insolita per me. Davvero lo frustai quel pubblico. Eppure non lo mai sentito un applauso come quello lì.<sup>243</sup>"*

Sebbene il successo permettesse a Billie Holiday di vivere facendo ciò che amava, non la affrancava dai pregiudizi razziali che perseguitavano lei e gli altri artisti di colore, i quali, al massimo, potevano essere

---

<sup>243</sup> Ivi. p. 108.

considerati bravissimi intrattenitori per un pubblico bianco quanto docili schiavi nei campi di cotone del Sud.

*“(...)Non c’era da raccogliere cotone tra Leon & Eddie’s e l’East River ma credimi, da qualunque punto di vista tu la guardassi, era una vita da piantagione. E non si andava lì per i punti di vista. Noi si doveva starci dentro. Fraternizzare con i bianchi era proibito nel modo più assoluto: appena finito il nostro numero ci toccava scappar via dalla porticina di dietro e andare a rimpiattarci nella stradina di fuori”.*<sup>244</sup>

In quel mondo fraternizzare con i bianchi era proibito ma essere solidale con i neri o con chiunque ne avesse bisogno, rappresentava, per la cantante, un dovere morale. La battaglia combattuta contro la società segregazionista e disumana dell’America bianca, infatti, si esprimeva nelle sue opere, frutto di un animo gentile sempre pronto a prodigarsi in atti solidali. Come quando si trovò ad implorare un agente del tesoro affinché non facesse incarcerare una collega, la celebre Sarah Vaughan, che ebbe la sfortuna *“(...)di ritrovarsi in un locale aperto oltre l’ora permessa proprio quando la polizia ci fece un’incursione(...)*”<sup>245</sup> o quando, offrendo ai soldati disertori un riparo, si mise lei stessa nei guai con la giustizia; guai che non la privarono dalla convinzione che solo nella solidarietà può esistere il germe per costruire un futuro migliore.

*“(...)Dire «ciascuno per sé» è la cosa più facile del mondo. Parlando e facendo in questo modo molti di noi sono ancora nelle sciagurate condizioni in cui s’è dovuto vivere per cent’anni”*<sup>246</sup>.

---

<sup>244</sup> Ivi. p. 124.

<sup>245</sup> Ivi. p. 217.

<sup>246</sup> Ivi. p. 218.

In questo passo che, quasi come un epitaffio, Billie Holiday scrive nelle ultime pagine della sua autobiografia, sembra rivolgere la propria delusione, il proprio profondo senso di amarezza alla stessa comunità afroamericana, troppo egoista, e forse troppo stanca ed umiliata dalla segregazione razziale che da quasi un secolo la costringeva ad una forma di oppressione, non meno crudele di quella della schiavitù.

Nella narrazione autobiografica della cantante emerge sempre con chiarezza la convinzione che, per creare un mondo migliore è necessario tendere altruisticamente la mano, così come fecero con lei i suoi più cari musicisti bianchi che si prodigarono in battaglie che sembravano perse sin dal principio perché anche alla cantante fossero riconosciuti i loro stessi diritti. Le piccole battaglie vinte, come quella di riuscire ad entrare tutti insieme dalla porta principale degli alberghi e dei locali in cui si esibivano, invece di lasciare che Billie Holiday entrasse da quella di servizio, che di norma spettava agli artisti di colore, o mangiare nello stesso ristorante, divennero così grandi conquiste, gesti pieni di umanità che acquisirono un immenso valore simbolico. Segno di un senso morale che si faceva musica, anima di quei brani *jazz* che Billie Holiday suonava insieme a coloro con i quali aveva intrapreso, forse non del tutto consapevolmente, una vera e propria battaglia razziale e culturale.

Umanità che si fa musica: etica di relianza, per dirla alla Morin, la quale si manifesta nella solidarietà, nella fraternità e nell'amicizia<sup>247</sup>.

#### **4.6 *Strange fruit*: se una canzone può cambiare il mondo**

Vorrei qui proporre una guida all'ascolto consapevole che, attraverso la lettura critica di un brano come *Strange Fruit* di Billie Holiday, possa offrire delle suggestioni significative per riflettere sulla dimensione

---

<sup>247</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica...*, op cit, pp. 25-26.

formativa della musica e le sue possibili applicazioni didattiche. Ho scelto *Strange Fruit* in quanto credo che il brano rappresenti un esempio paradigmatico, nella mia riflessione, per far emergere il legame tra estetica ed etica. *Strange fruit* mostra il suo afflato solidale nel coraggio di dar voce alla “marginalità per forza”<sup>248</sup> cui è stata costretta la comunità afroamericana e, nella straordinaria potenza evocativa che rompe con gli schemi culturali della musica commerciale americana degli anni '40. Potenza che schiuse le porte all'avverarsi di quella rivoluzione culturale e sociale attesa, che iniziò negli anni '60, decade, non a caso, in cui venne approvata l'estensione dei diritti civili agli afroamericani, nel 1964.

### ***STRANGE FRUIT***

*Southern trees bear a strange fruit  
Blood on the leaves and blood at the root  
Black body swinging in the Southern breeze  
Strange fruit hanging from the poplar trees.*

*Pastoral scene of the gallant South  
The bulging eyes and the twisted mouth  
Scent of magnolia sweet and fresh  
And the sudden smell of burning flesh!*

---

<sup>248</sup> Cfr. A. Gramigna, M. Righetti, *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*, Bologna, CLUEB, 2000.

*Here is a fruit for the crows to pluck  
For the rain to gather, for the wind to suck  
For the sun to rot, for a tree to drop  
Here is a strange and bitter crop.*<sup>249</sup>

Siamo nella prima metà del Novecento, la segregazione razziale regola la vita e le relazioni tra la comunità bianca e quella di colore. Nel periodo tra gli anni Trenta e Quaranta, lo *swing* si afferma come genere popolare che, emancipatosi dalle radici più nere, raccoglie soprattutto il consenso della borghesia bianca<sup>250</sup>. Nel 1939 usciva *Via col vento* nelle sale cinematografiche, film che ritraeva la pacifica e rispettosa convivenza tra la comunità nera e quella dei padroni bianchi. Tentativo quantomeno meschino che mette in mostra l'ipocrisia della società dominante americana di inizio Novecento.

Nello stesso anno scoppiava la prima guerra mondiale e Billie Holiday si esibiva al *Cafè Society* di New York, cantando *Strange Fruit*. Brano, scrive la cantante nella propria autobiografia, il cui germe era nella la poesia di Abel Meeropol, insegnante ebreo di ispirazione comunista, costretto a pubblicare la propria opera con lo pseudonimo di Lewis Allen. È più probabile che non solo il germe della canzone, bensì tutte le parole fossero di Meeropol, ma, ciò che a noi interessa, è il fatto che Billie Holiday decise di cantarla in un periodo storico e in un contesto sociale in

---

<sup>249</sup> Gli alberi del sud hanno uno strano frutto/ Sangue sulle foglie e sangue alle radici/  
Corpi neri oscillano nella brezza del sud/ Uno strano frutto appeso ai pioppi/ Scena  
pastorale del prode sud/ Gli occhi sporgenti e le bocche contorte/ Profumo di magnolia,  
dolce e fresco/ Poi l'improvviso odore di carne che brucia./ Ecco il frutto che i corvi  
beccano/ Che la pioggia coglie, che il vento succhia/ Che il sole fa marcire, che gli alberi  
fanno cadere/ Ecco un raccolto strano e amaro. La traduzione è mia.

<sup>250</sup> Cfr. A. Baraka (L. Jones), *Il popolo del blues. Sociologia degli afroamericani  
attraverso il jazz*, Milano, Shake, 2007, pp. 175-176.

cui raccontare la tragedia dei linciaggi subiti dai neri con un tono così marcatamente critico, rappresentava un vero e proprio tabù.

Nonostante gli accenti crudi e di denuncia di *Strange fruit*, il brano riscosse molto successo al *Cafè Society*<sup>251</sup>, ma la *Columbia record*, l'etichetta discografica di Billie Holiday, si rifiutò di pubblicarla per paura delle tensioni che avrebbe potuto causare. Il brano venne così registrato e diffuso, nella sua prima versione, dalla *Commodore record*, grazie al coraggio di Milt Gabler, fondatore della piccola etichetta discografica. Ed è proprio di coraggio che bisogna parlare, perché nel brano il tema della segregazione razziale viene affrontato in modo violento e senza troppi filtri, in un periodo in cui la battaglia per i diritti civili non era neppure all'orizzonte e, anche nel *blues* più duro, la protesta sociale non si esprimeva in modo esplicito, ma attraverso lo *slang* metaforico usata costantemente come peculiarità espressiva che creava un doppio linguaggio, il *double talk*, diretto a nascondere, più che a rendere intelligibile il vero significato del testo.

Vediamo dunque di interpretare la lirica di *Strange fruit* alla luce del contesto storico sociale nel quale prende vita.

Il critico musicale Leonard Feather<sup>252</sup> scrisse di *Strange fruit* che rappresentava il primo lamento non tacito contro il razzismo. Il brano, infatti, sin dalle prime battute, acquista il senso della denuncia sociale. L'immagine degli alberi insanguinati che portano frutti di morte (*Southern trees bear strange fruit/ "sangue sulle foglie e alle radici" (Blood on the leaves and Blood at the root...)*), in cui *roots*, "radici" sta a rappresentare l'origine dell'esperienza schiavista, quando i primi africani furono deportati, nel 1619, nelle colonie come schiavi. Metafora di una discriminazione incancellabile perché profondamente radicata nella

---

<sup>251</sup> Famoso locale di Harlem, Stati Uniti.

<sup>252</sup> Leonard Feather è stato un giornalista, pianista e critico musicale britannico, attivo soprattutto nel campo della musica jazz.

società americana, quanto le radici di quei pioppi che tengono appesi strani frutti (*Strange fruit hanging from the poplar trees*). “Corpi neri che dondolano nella brezza del sud” (*Black bodies swinging in the southern breeze*), la cui immagine rimanda la memoria alla tragedia dei linciaggi subiti dagli afroamericani durante il periodo della segregazione razziale. Quasi a voler tracciare un *continuum* temporale di una condizione immutata. Di una discriminazione ontologica, appunto, che nei secoli cambia volto, forma ma non sostanza. La poesia, infatti, prende ispirazione da una foto pubblicata nel ‘38, che ritraeva due uomini di colore, Thomas Shipp ed Abram Smith, impiccati nelle piantagioni del Sud.

Ciò che spinse Billie Holiday a farsi interprete di un brano così scomodo per l’epoca, è in particolare il fatto, come scrisse nella sua autobiografia, che quelle parole le ricordavano la morte del padre: (...) *mi sembrava che ci fossero dentro tutte quelle cose che messe una sull’altra avevano provocato la morte del babbo*(...) <sup>253</sup>, racconta la cantante, ossia il sistema segregazionista degli ospedali del Texas che gli negarono le cure necessarie che avrebbero potuto salvarlo dalla polmonite che lo aveva colpito.

Facile immaginare che uno dei motivi per cui il brano diventò così popolare tra la comunità di colore era proprio il racconto della tragica esistenza nel quale ogni singolo uomo nero nato in America si riconosceva. Il brano sembrava rivolgersi alle loro anime, unendole nel dolore e nella speranza di un cambiamento, di una redenzione. La disperazione che emerge nella lirica cerca infatti di emanciparsi nel canto interrotto e sofferto di Billie Holiday; nell’accompagnamento strumentale che si fa essenziale per non prender mai il sopravvento sulla voce, quasi a voler solo creare l’atmosfera giusta affinché le immagini del testo

---

<sup>253</sup> B. Holiday, *La signora canta il blues...*, op. cit., p. 106.

possano emergere in modo nitido nella mente dell'ascoltatore, a voler rendere il fresco e dolce profumo della magnolia fiorita una sensazione reale (*The scent of magnolia sweet and fresh*): il fiore che luccica, in una terra inerme, che evoca speranza.

Una speranza disillusa dall'immanente puzzo di corpi bruciati (*Then the sudden smell of burning flesh*), nella scena pastorale del prode sud (*Pastoral scene of the gallant South*), in cui l'aggettivo *gallant* suona sprezzante se lo si interpreta rivolto alla comunità bianca ma, al contrario, riferito alla società afroamericana, acquisita il suo significato più autentico e profondo di "prode", come a sottolineare il coraggio di vivere in una terra che considerava i neri alla stregua di bestie, dove anche solo uno sguardo mal inteso poteva diventar pretesto di una lotta impari, di un insensato spargimento di sangue. Coraggio, ancora una volta, che trova rifugio nella speranza che quelle morti non rimangano vane: ecco il frutto che i corvi beccano (*Here is a fruit for the crows to pluck*) che la pioggia colpisce, che il vento succhia (*For the rain to gather, for the wind to suck*), che il sole fa marcire, che gli alberi fanno cadere. Dove il "cadere", ci dà la sensazione delle colture trascurate, dei frutti che si lasciano marcire perché scarti invendibili, ma utili a preparare il terreno, a concimarlo, per l'anno successivo: nella speranza che il raccolto possa essere migliore. Ecco "un raccolto strano e amaro" che, cadendo, ritorna alle radici insanguinate dell'albero, chiudendo le note del brano, (*Here is a strange and bitter crop.*)

Credo che la parola "coraggio" possa essere intesa come paradigmatica chiave di lettura per interpretare *Strange fruit* nella sua bellezza e nella sua complessità. Nell'indignazione del "prode sud", di Abel Meeropol, di Billie Holiday e del produttore artistico della *Commodore record*,

emerge un valore etico-estetico<sup>254</sup>, che riempie il brano di un profondo significato sociale e simbolico.

Benjamin sosteneva che l'arte è shock, è scuotimento dell'esperienza attraverso la percezione e che, uno dei suoi compiti è stato, da sempre, quello di generare esigenze che non è in grado di soddisfare *attualmente*.<sup>255</sup> Le suggestioni del filosofo tedesco mi sembrano calzare perfettamente per leggere *Strange fruit* alla luce degli eventi successivi alla sua pubblicazione. Il brano, infatti, si insinua in ciò che non era mai stato osato in precedenza: irrompe nel panorama musicale americano prendendo alla sprovvista quel pubblico che mai si sarebbe aspettato di vedere un donna, per giunta nera, cantare le scomode verità della segregazione razziale, anticipando ed influenzando le canzoni di J. B. Lenoir e quelli di artisti, neri e bianchi, come John Mayall che fecero della tragica morte della cantante un simbolo di protesta, per il riconoscimento dei diritti civili agli afroamericani. Grazie alle loro canzoni e a quelle di altri grandissimi artisti afroamericani come Bassie Smith (uccisa dal sistema segregazionista che, oltre ad averla perseguitata in quanto donna, nera e omosessuale, la privò delle cure mediche necessarie dopo un grave incidente automobilistico) milioni di persone di colore hanno potuto prendere coscienza della struttura sociale ancora fortemente discriminatoria nella quale vivevano, delle leggi e del significato profondo del proprio essere neri. Dunque, hanno potuto imparare, informarsi e formare una propria coscienza, in quanto la musica forma chi la produce e chi l'ascolta come ci racconta nell'introduzione della biografia di Bassie Smith, l'autrice, Jackie Kay:

---

<sup>254</sup> Cfr. A. Gramigna, M. Righetti, *Inquietudini eurisiche...* op. cit. p. 39.

<sup>255</sup> Il riferimento è a W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, in P. D'angelo, E. Franzini, G. Scaramazza, *Estetica*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 290.

*I blues di Bessie hanno cambiato la mia vita. Hanno convertito la mia anima. Qualsiasi tipo di arte, quando è vera arte, ti trasforma, ti spinge a porti domande sul mondo in cui vivi, sulla gente, sulle leggi, su te stesso. La vera arte può cambiare la visione che hai di te stesso. Per me il blues, e in particolare la musica di Bessie, sarà sempre legata alla presa di coscienza del mio essere nera<sup>256</sup>.*

Nell'introduzione della biografia di Bassie Smith, l'autrice, Jakie Kay, ci racconta proprio quanto sia grande il potenziale formativo della musica, come evento che *tras-forma* gli individui e la società stessa in quanto, laddove è vera arte, parla dell'uomo e delle sue reali necessità, offre dei punti visuali attraverso i quali volgere lo sguardo alla società in una prospettiva critica, attiva e radicalmente libera. Ci permette di leggere il presente attraverso il piglio "ermeneutico" del principio estetico.

Nelle biografie dei protagonisti della musica afroamericana leggiamo così i cambiamenti, le *tras-*formazioni sociali attese e determinate dalla musica stessa: colonna sonora dell'esperienza nera che, come in un film, non accompagna semplicemente le immagini, ma dà loro forma e le sostanza.

Il blues si mostra come esempio di una cultura che ha preso forma ai margini della società americana: un percorso artistico che ha formalizzato - e ancora continua a formalizzare- i desideri, le speranze e le aspettative di un intero popolo. Nasce dall'esigenza del blues-singer di costruire la comprensione di sé e quella della comunità di appartenenza, di tracciare i percorsi della "memoria culturale nera" e sancire la nascita della comunità di afroamericana.

Riconsiderare e analizzare, oggi, le tappe che hanno portato alla formazione del blues, recuperando le biografie e le liriche come

---

<sup>256</sup> J. Kay, *Bassie Smith*, Roma, Playground, 2004, p. 175.

componenti dei fatti storici, significa riconoscere uno statuto storiografico a tutte le differenze: di genere, etnia, classe e cultura. Significa valutare il contesto sociale globale attuale in modo critico, perché il timore per la differenza, la paura del conflitto e del disaccordo, stanno portando ad un' omogeneizzazione culturale sempre più radicale, alla neutralizzazione delle diversità e all'annullamento del valore creativo della differenza.

È compito della pedagogia cercare di leggere il fenomeno musicale in chiave ermeneutica per dare una lettura critico-radical del fenomeno musicale. Una lettura della musica contemporanea e delle sue radici, come il *blues* o il *rock*, in quanto narrazioni storiche dello sviluppo della società novecentesca.

Il *rock*, come genere musicale diverso dall'intrattenimento mediatico *presleyiano* dell'America bianca, che negli anni Sessanta si schierava contro la società capitalistica, le sue guerre economiche e culturali, nonché la mercificazione dell'arte, ereditava la carica eversiva del *blues* scagliandola contro il mito della "macchina". Quella macchina votata al culto della Dea ragione e dei suoi dogmatismi, di cui il *rock* stesso divenne vittima "(...)accettando i compromessi dettati dalla mercificazione, valendosi del suo ruolo reclamistico(...)"<sup>257</sup> e finendo "(...)per produrre energia sempre in eccesso, lasciando non pochi cadaveri lungo la propria strada"<sup>258</sup>. Morti premature quelle di Jimi Hendrix e Janis Joplin, che per una strana coincidenza, ricordano tanto quella di Billie Holiday, e non a caso, come sostiene Massimo Donà, "(...)segnarono la fine del XX secolo con un'aura davvero indelebile(...)"<sup>259</sup>, gettando un barlume di consapevolezza sull'operato dell'industria musicale e sui "miti" che contribuiva a creare.

---

<sup>257</sup> B. Luban Pozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce. Musica, psiche, società*, Torino, Centro scientifico editore, 2005, cit. p. 78.

<sup>258</sup> M. Donà, *Filosofia della musica*, Milano, Bompiani, 2006, cit. p. 206.

<sup>259</sup> Ivi.

Laddove la musica ha tentato di sfuggire alla logica del consumo, cercando strade alternative di espressione nei vari movimenti controculturali che dal *blues* e dal *rock* hanno preso vita, quello *hyppies*, ad esempio, e successivamente quello del *punk*, o del *grunge* negli anni '90, è stata comunque assorbita nel mercato che, trasformandoli in prodotti alla moda, ha svuotato gli stessi movimenti del significato profondo che li caratterizzavano in origini. È compito pedagogico, ancora una volta, salvaguardare e rivalutare l'importanza di questi movimenti, riflettere sugli alfabeti che in essi prendono vita e sulla necessità di esprimere un punto di vista "altro" del mondo.

## **5. Formazione, estetica e sentimento del tragico: Jim Morrison e le "porte della conoscenza"**

### **5.1 Attraverso la conoscenza musicale**

La musica è energia che dinamizza il corpo donandogli forma e stile.

Quando la suoniamo, o quando la ascoltiamo, le onde sonore ci percuotono, ci avvolgono, ci accompagnano verso un'esperienza armonica, disarmonica, o armonica e disarmonica insieme e, per questo, estatica, catartica e creatrice. Un'esperienza olistica in cui le parti vivono nel tutto e il tutto vive nelle parti. Non in modo addizionale,

moltiplicativo, ma ologrammatico, sistemico ed ecologico<sup>260</sup>. Non vi sono distinzioni tra materia e spirito, emozione e razionalità, scrittura e oralità, tecnica e passione, l'uno rappresenta una parte che appartiene, costituisce e contiene il tutto. Una variazione di scrittura armonica o di melodia, genera un cambiamento che si ripercuote sull'esecuzione tecnica, sullo stato emotivo, sulla materia sonora, etc... Lo stesso avviene durante le improvvisazioni tra musicisti: annunciare una novità all'altro apre il varco a tensioni armoniche e ritmiche fino a quel momento inesplorate, forse inattese, ma ri-generatrici. Piccole "variazioni sul tema" possono dare alla luce grandi cambiamenti: quando si suona insieme anche una sola nota può cambiare il senso di un "discorso musicale". Qui, in questa dimensione che, riferendomi a Morin, ho chiamato *reliante*<sup>261</sup>, in quanto implica l'essere accordati secondo una tensione non solo oggettiva ma soprattutto emotiva - che lega ed allea i musicisti su un piano etico e li dirige verso nuovi orizzonti di senso - il tutto oscilla in un *continuum* senza nette separazioni, dove anche i silenzi sono musica e necessitano di essere ascoltati, compresi, condivisi, ricercati... per continuare a creare. Quando la musica si "accompagna" alla parola, i suoni si con-fondono in un tutt'uno dove non si distingue più la fine dell'una (la voce) e l'inizio dell'altra (la voce dello strumento). La parola parlata viene trascesa, non esprime più soltanto un concetto, un'idea, nel senso platonico del termine ma diventa suono nel suo senso più primitivo e profondo: vibrazione, movimento, "materia" mai statica, assoluta e in continuo divenire e ri-generarsi. Un'esperienza estetica primitiva, dunque, in cui la metafora non è una figura retorica, ma una immagine vicaria che compare -come nelle parole di Nietzsche, il quale si riferisce al poeta- "(...)come reale nella mente al posto di un concetto"<sup>262</sup>.

---

<sup>260</sup> Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente...*, op. cit.

<sup>261</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6. Etica...*, op. cit., p. 96.

<sup>262</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Bari, Laterza, 1995, p. 39.

La musica, come la poesia, fa costante riferimento al mito e alla metafora; attraverso la metafora non rappresenta semplicemente la realtà ma la crea. Crea nuovi mondi che non sono mai uguali a se stessi, perchè rappresenta un'avventura impossibile da vivere due volte allo stesso modo, che ci costringe a tras-formarci, in un ininterrotto "errare esplorativo". Vagare nel mondo dell'arte dionisiaca senza lasciare tracce sulla strada del ritorno, significa, però, rischiare di perdersi, venire abbracciati per l'eternità dal dio dell'ebbrezza e del disordine e cadere in preda alla follia. Ciò che vuole Dioniso è proprio questo, scuoterci per farci saggiare la pazzia come il limite di noi stessi, della nostra razionale identità e della nostra conoscenza del mondo; svegliarci dal sogno apollineo delle belle forme, della perfezione armonica, per spingere il nostro sguardo più in profondità, nell'ombra di ciò che siamo; assaporare il gusto amaro della tragedia dell'esistenza umana, senza la cui coscienza, la vita sarebbe un mero inganno<sup>263</sup>. La tragedia, come sostiene Antonio Valleriani citando Gadamer, rappresenta il dolore attraverso il quale l'uomo acquisisce consapevolezza dei suoi limiti, della distanza dalla divinità.<sup>264</sup>

Nell'opera di Jim Morrison e dei *Doors* la musica rappresenta proprio questo: uno strumento per condurci altrove, verso l'ineffabile<sup>265</sup>, verso la parte più irriducibile che c'è in ciascuno di noi: l'utopia di se stessi, come afferma E. Bloch<sup>266</sup> e, dunque, verso il non ancora conosciuto. La speranza che "non è semplicemente un premio di consolazione per le disgrazie necessarie della vita degli individui e della storia, ma è piuttosto uno sforzo per vedere come le cose stanno in movimento, come si

---

<sup>263</sup> Ivi.

<sup>264</sup> A. Valleriani, *L'educazione tra ironia e sentimento del tragico*, in *Prospettiva Persona*, Teramo, Trimestrale di cultura e politica, Rubettino, Luglio Dicembre 2008, n. 65 66, cit p. 41.

<sup>265</sup> Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*. Milano, Feltrinelli Editore, 2007, p.150

<sup>266</sup> E. Bloch, *Il principio di speranza*, Milano, Garzanti, 2005.

evolvono”<sup>267</sup>, rappresenta un transitare in cui gli obiettivi non si conoscono alla partenza, ma prendono forma durante il cammino. Ciò rappresenta “un fare”, in cui la forma finale la si può solo vagamente immaginare, in quanto annuncia un “dar forma” che non si limita ad eseguire qualcosa di stabilito, ad applicare una tecnica e regole predisposte, ma che nel corso stesso del suo procedere inventa il *modus operandi*. Formare, come afferma Pareyson, significa fare che mentre fa *inventa il modo di fare... alla ricerca del piacere.*<sup>268</sup>

Musica ed erranza, come suggerisce Pierpaolo Capovilla, cantante del “Teatro degli orrori” quando afferma che “...*il bello di una band è che non c’è una persona che compone una canzone, ma è una cosa che succede insieme... è un processo di apprendimento, non sai mai come verrà alla fine, lo saprai una volta che ci hai lavorato a lungo... nasce una magia che è data dall’organicità di persone che pensano qualcosa e la mettono in atto insieme raggiungendo un obiettivo che non si erano dati*”<sup>269</sup>. Un’organicità operativa in cui “l’incidente” esecutivo, una nota sbagliata, fuori scala, un cambiamento involontario e repentino del ritmo, diventa uno spunto creativo, un’imprevista fonte di ispirazione. Stravinskij sosteneva infatti che quando suoniamo “(...)scaviamo in cerca del piacere, guidati dal nostro fiuto e all’improvviso ci imbattiamo in un ostacolo sconosciuto. Proviamo un sobbalzo, un trauma, e questo trauma arricchisce la nostra creatività. Il minimo incidente trattiene il musicista e guida il suo operato. Un errore sulla tastiera diventa degno di nota; all’occorrenza –il musicista - trarrà profitto dall’imprevisto svelato da un momento di smarrimento(...)”<sup>270</sup>. “L’incidente non si crea: lo si nota

---

<sup>267</sup> R. Bodei, *Bloch e il principio Speranza*, Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche, [www.emsf.rai.it](http://www.emsf.rai.it).

<sup>268</sup> Cfr. L. Pareyson, *Teoria della formatività*, Firenze, Sansoni editore, 1974, pp 58-59.

<sup>269</sup> Intervista a “Il teatro degli orrori”, da [www.rockshock.it](http://www.rockshock.it)

<sup>270</sup> I. Stravinskij, *Poétique Musicale*, Cambridge, Harvard University Press, 1942, tr. It. di M guerra, *Poetica della Musica*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1987, cit. p.40.

per trarne ispirazione. Forse è l'unica cosa che ci ispira<sup>271</sup> e, aggiungo io, che ci induce a considerare nuovi orizzonti di senso.

Quanto emerge dalle affermazioni di questi autori così diversi, un filosofo, un musicista classico ed un cantante rock, ha un'idea che li accomuna: l'afflato democratico che muove lo spirito di chi fa musica insieme. Mi riferisco alla "democrazia cognitiva"<sup>272</sup> che nasce dall'esperienza di un relazionarsi per mezzo di una agire comunicativo il cui alfabeto e la cui semantica presuppongono la polarizzazione dei punti di vista, la contaminazione, il dialogo, e, dunque, l'ermeneutica che ci induce a considerare la conoscenza come un processo di costruzione di senso in costante divenire, in successione "errante" e che si nutre del "concertare: "unire, accordare insieme l'armonia delle voci e degli strumenti"; "organizzare, predisporre, stabilire un accordo con altri"<sup>273</sup>, e del "rammemorare, come scrive Vattimo in relazione ad Heidegger, a quel pensiero non-fondativo che riprende-accetta-distorce, che guarda al vivente come produttore di monumenti (...) dell'essere come *Gheschick*, come invio e come *Uberlieferung*, trasmissione"<sup>274</sup>. Ermeneutica, dunque, come cercherò di suggerire nelle pagine successive, quale tensione primordiale dell'essenza e della destinalità della conoscenza e della formazione.

Di qui le numerose suggestioni che si offrono alla riflessione pedagogica: l'idea di musica come "strumento" di incontro con l'alterità e con l'incertezza; l'idea di un formare che si compie facendo, in cui il soggetto inventa il modo di "dar forma" mentre fa, che ci invita a considerare un

---

<sup>271</sup> Ivi.

<sup>272</sup> E. Morin, *Il metodo 6. Etica...* op. cit., p.151.

<sup>273</sup> N. Zingarelli, *Vocabolario della lingua Italiana*, Bologna, Nichola Zanichelli, 1971. p. 385

<sup>274</sup> Cfr. G. Vattimo, *Etica dell'interpretazione...*, op. cit. p. 22.

paradigma che impara<sup>275</sup>, rigenerandosi, traendo profitto dalla ricchezza della quotidiana esperienzialità, e che rinnova le strategie cognitive e meta-cognitive sviluppando un meta punto di vista che permette non solo di considerare il processo conoscitivo come multiforme e imprevedibile, e non uni-lineare e predefinito, ma anche di riflettere sul metodo stesso del conoscere. In ciò si esprime l'idea di un pensiero complesso e sistemico, come ci suggerisce Morin<sup>276</sup>. Un pensiero che nell'arte, in particolar modo nella musica, nella danza e nel teatro, trova la sua massima espressione. La musica, fondandosi sulla metafora e sulla relazione (suonare uno strumento per tendere all'altro e concertare con esso) affina abilità cognitive e relazionali altre rispetto a quelle vissute nella quotidiana ordinarietà. E' una conoscenza che sgretola i muri dell'ordinario perché induce a guardare il mondo con uno sguardo che prende vita, come afferma Diderot, dal piacere che si prova nel percepire i rapporti tra i suoni<sup>277</sup>, dunque i legami, le relazioni, e dall'estasi che si genera dalla comunione, dall'incontro profondo con se stessi e con l'altro da sé, per costituirsi come "opere d'arte" - sosteneva Carmelo Bene citando non espressamente Benjamin – ossia soggetti che affermano la propria sacra originalità al di là dei meccanismi di seriazione e di alienazione tipici delle società consumistiche moderne e post-moderne. La musica, trascendendo i meccanismi del linguaggio verbale, della parola "parlata" che rimanda al significato delle cose già dette e già pensate, ci induce a costruire nuovi *significanti* per rappresentare il mondo e, pertanto, a divenire i parlanti: i narratori della nostra

---

<sup>275</sup> Come afferma Edgar Morin, riferendosi a Gaston Bachelard, in E. Morin, E. R. Ciurana, R.D. Motta, *Educare per l'era planetaria...*, op. cit., p.37.

<sup>276</sup> Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta...*, op. cit.

<sup>277</sup> Cfr. D. Diderot, *Mémoires sur différents sujets de mathématique*, in *Euvres Complètes*, vol. IX, Paris, Garnier Frères, 1876, p. 85.

esistenza<sup>278</sup>.

Ogni atto poetico, afferma il poliedrico artista Alexandro Jodorowsky, “(...)è un atto straordinario che abbatte i muri della ragione. Distrugge la scala dei valori e costringe lo spettatore a giudicare da solo. Agisce come uno specchio: ciascuno si vede con i propri limiti. Eppure questi limiti, manifestandosi, possono suscitare un’improvvisa presa di coscienza(...)”<sup>279</sup>. La straordinarietà non può essere ridotta ad una norma, pertanto ci porta a vivere l’arte come un’esperienza rivoluzionaria: in quanto evento extra-ordinario si pone al di là del convenzionalismo, del “dato per certo”, dell’evidente, della verità come atto di fede e, procedendo attraverso uno s-ragionamento che attinge dal profondo del nostro inconscio, della nostra immaginazione, dei nostri sogni o incubi, ammette ciò che non è spiegabile con la sola forza della ragione: ciò che è sempre ulteriore, incatturabile, cangiante. L’arte destabilizza il nostro punto di vista che riorganizzandosi si arricchisce. Il mondo non appare più come quello di prima, ma ciò che è cambiato non è il mondo, bensì il nostro sguardo che ora coglie aspetti della realtà che prima non riusciva nemmeno ad immaginare: come un paio di occhiali magici che ci donano una vista a raggi x.

Allora il nostro “vagare musicale” assume un senso: la ricerca del piacere e della verità “estetica” ed etica. Un piacere che sarà sempre momentaneo perchè il cammino è infinito; e riconoscere il limite della strada percorsa significa la presa di coscienza dell’illimitatezza, della gratuità e della sincerità di tale ricerca. Esperienza, che per Gadamer significa finitezza umana, come afferma Antonio Valleriani riferendosi all’autore, “poiché è ricco di esperienza colui che è cosciente dei propri limiti, e sa di non

---

<sup>278</sup> Cfr. A. Bosi, *Il sentimento del tempo. Aspetti socioeducativi del raccontarsi all’altro*, Milano, edizioni Unicopli, 2000.

<sup>279</sup> A. Jodorowsky, *La danza della realtà*, Milano, Feltrinelli, 2006, it. p. 122.

essere padrone del tempo e del futuro<sup>280</sup>. Un cammino che conduce ad abbattere i *limiti* della conoscenza (le porte della percezione), come l'invito che fa Jim Morrison verso "altrove", come un luogo polisemico senza confini che ci guida, per il suo essere perennemente mutevole ed incatturabile, verso il riconoscimento del fondo tragico dell'esistenza, in cui gli uomini sono attori fragili, soli e perennemente in bilico tra il bene e il male, tra la normalità e la follia.

Il senso del tragico come ontologica tensione incerta che caratterizza l'esistenza umana, tra degradazione e speranza, tra barbarie e civiltà, rappresenta la costante dell'avventura conoscitiva dell'uomo nella società complessa<sup>281</sup>: in ogni atto quotidiano, in ogni pensiero, in ogni relazione, in ogni fare artistico, curativo e formativo. Dunque, rappresenta un sentimento su cui è necessario riflettere, nella nostra prospettiva pedagogica di frontiera che fa dell'etica, della solidarietà, della contaminazione, dell'estetica, necessari aspetti epistemologici.

Nelle prossime pagine tenterò di leggere l'opera e la vita di Jim Morrison concentrando l'attenzione su alcune categorie concettuali utili ad approfondire le mie ipotesi di ricerca. Attraverso un approccio che tenta di indagare il pensiero musicale in una prospettiva multidisciplinare, cercherò di riflettere senza l'ingenuità o lo spirito di iniziativa che ne darebbe una lettura arbitraria, ma, allo stesso tempo, non rimanendo eccessivamente legato al testo, per tentarne una lettura originale. Per questo, oltre alla biografia di Jim Morrison, ho deciso di prendere in esame un testo di Aurelio Pasini, giornalista di musica italiano, in quanto credo che la sua interpretazione delle liriche del cantante, sia stata caratterizzata dal rigore, al di là dei sensazionalismi e delle esasperazioni che, spesso la lettura della vita di Jim Morrison suscitano ingenuamente.

---

<sup>280</sup> A. Valleriani, *L'educazione tra ironia e sentimento del tragico...* op. cit. p.41.

<sup>281</sup> S. Manghi, *Soggetto, incertezza e società mondo*, in *Riflessioni sistemiche* n.1, Agosto, 2009

Leggeremo la biografia e l'opera di Jim Morrison, per riflettere e "piegare" concetti rilevanti che emergono dall'analisi della produzione artistica dei *Doors*, che nella mia ricerca assumono un'importanza centrale: l'idea di anticonformismo esistenziale come atteggiamento del pensiero e dello spirito che guida la vita artistica, l'alterità, la trascendenza e l'incompiutezza come categorie regolative della ricerca gnoseologica, artistica e spirituale, quindi della rilevanza dell'emozione estetica nel processo di costruzione della conoscenza e il sentimento del tragico.

## **5.2 Gli insegnamenti di Jim Morrison**

Nel saggio *La nascita della tragedia*, F. Nietzsche afferma che la realtà nasce dall'incontro-scontro tra due identità divine che rappresentano principi opposti: Apollo e Dioniso. Il primo è il Dio della bella forma, della misura, dell'equilibrio, della melodia e dell'armonia, del sogno e dell'illusione. Cullarsi tra le sue braccia induce a ricercare la bellezza, rifuggendo il dolore della vita. "Ma nemmeno nella figurazione di Apollo - afferma il filosofo tedesco- deve mancare quella linea sottile che l'immagine sognata non può oltrepassare senza avere effetto patologico, altrimenti l'apparenza ci ingannerebbe come una realtà grossolana(...)<sup>282</sup>". Ecco allora Dioniso, il Dio dell'ebbrezza, del disordine, della musica sfrenata, della danza, dell'estasi vertiginosa che annulla il *principium individuationis*, l'io dell'uomo in quanto singolo, che lo conduce a ripristinare i vincoli tra uomo e uomo<sup>283</sup>, verso la conciliazione con la natura primigenia. L'apollineo e il dionisiaco non possono essere separati, nell'arte così come nella vita. L'uno, il dio

---

<sup>282</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia...*, op cit, cit. p. 24.

<sup>283</sup> Ivi, pp. 38-39.

dell'etica, ci svela la realtà che l'altro ci vuole celare nella chimera dell'olimpico; ci spinge alla conoscenza di sé, ma con misura e sobrietà, laddove la superbia e la dismisura appartengono all'extra-apollineo, all'anti-apollineo, al titanico, al barbarico, il fondo su cui l'arte apollinea era piantata e che non poteva negare: quel mondo che i greci attribuivano a Dioniso, il dio che ci getta nella conoscenza smisurata e nell'oblio di sé, che costringe a fare i conti con la parte più profonda, dolorosa e misteriosa che ci abita e ci forma.

Dioniso ammette il ritmo, la dinamica e l'armonia per dar impeto e "vita" alle note che nell'apollinea architettura dorica sono appena accennate. Egli è potenza creatrice, non secondo l'armonia della bellezza, ma secondo la dissonanza dell'arte tragica che nutre la volontà di rendere visibile e trasfigurare l'assurdo, il non ancora conosciuto o il non conoscibile dell'esistenza e del mondo.<sup>284</sup> L'illusione apollinea del mondo, invece, è la categoria teoretica con il quale Nietzsche crede che si possa attribuire senso all'inconoscibilità del mondo per mezzo del gioco dionisiaco dello spettatore estetico (che partecipa) con la visione<sup>285</sup>. "L'apollineo sembra apparire come il dionisiaco formalizzato, l'ebbrezza che si trasforma in sogno (...). Entrambi intrattengono un legame privilegiato con lo stato ideale del gioco"<sup>286</sup>. Entrambi sono indispensabili nel definire il concetto di arte come la capacità di produrre immagini, nel suo duplice significato di produzione originaria ed imitativa, come emerge nel concetto Nietzscheiano di arte tragica, "(...) progetto della volontà: un'opera d'arte che imita l'ebbrezza e gioca con essa, senza però esserne mai divorata".<sup>287</sup> In questa "messa in scena", in questa relazione, nasce la tragedia attica, nasce il teatro, tra bella apparenza,

---

<sup>284</sup> Ivi. P. 10.

<sup>285</sup> Ivi, p.14.

<sup>286</sup> R. Russi, *Le Voci di Dioniso...*, op. cit., p. 5.

<sup>287</sup> Ivi.

verosimiglianza e verità. Tra illusione e disillusione. L'apollineo e il dionisiaco, percepiti come produttori di simboli, impongono allo spettatore di vedere, di rappresentare per simboli.

Da un lato il mito tragico mostra la lacerazione della realtà e dall'altro trasforma questa stessa realtà in un gioco estetico in cui è la volontà, come afferma il filosofo tedesco, che gioca con se stessa nel "farsi uomo della dissonanza"<sup>288</sup>, del capovolgimento del bello. Questo incessante costruire e decostruire la rappresentazione del mondo come visione, attraverso l'arte, tende verso un "*avvenimento dell'essere*"<sup>289</sup>. L'esperienza estetica si esprime come un sistematico dubitare, mettere in discussione ogni modello percettivo e ogni conoscenza predefiniti: il gioco estetico impone non di confermare, ma di riflettere e ridefinire continuamente se stessi e il mondo. Per Nietzsche è proprio la musica come metafora a fungere da mezzo di trasporto, da *medium*, per stimolare la riflessione creativa attraverso l'intuito e, nella mia ipotesi, per arricchire e donare nuova forma al *logos*. Attraverso il gioco che costruisce e destruttura la dissonante scena del mondo, il mondo stesso e la sua rappresentazione divengono il luogo privilegiato di una intensa attività cognitiva e relazionale che muove lo spettatore, il quale diviene allo stesso tempo interprete e creatore, fino ad annullare la separazione, che è solo apparente, tra la coscienza che percepisce e l'oggetto percepito: il mondo si presenta come una visione da esplorare, un testo da leggere e da conoscere.<sup>290</sup> La dissonanza, come metafora della coscienza e della conoscenza artistica, della contraddizione e della molteplicità, nel costante tentativo di concepire e dare una forma al mondo, e di mettere alla prova l'identità e la forma stessa, impone di ridefinire le attività e gli

---

<sup>288</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia...*, op cit, p. 171.

<sup>289</sup> W. Ries, *La nascita della tragedia di Friedrich Nietzsche*. Guida e commento, Milano, Garzanti, 2001, p. 135.

<sup>290</sup> R. Russi, *Le Voci di Dioniso...*, op. cit., p. 17.

strumenti di ricezione. Di conoscenza.

In Nietzsche, dunque, la crisi della soggettività si annuncia come smascheramento della superficialità della coscienza, delle forme definite, e dei valori della stessa nozione di verità che sarebbero, appunto, apparenze sublimi (apollinee) prodotte da una funzione consolatoria.<sup>291</sup> Il culmine dell'espressività dell'arte greca si esprime proprio in questa capacità di svelamento dell'inganno, attraverso l'ebbrezza, la confusione, lo spaesamento veritinoso della musica dionisiaca, a cui succede, come per incanto, la ricostruzione della realtà, attraverso il mito, come un nuovo inganno. Qui si esprime la forza mitopoietica della musica dionisiaca. Attraverso un procedere che si nutre del disordine, dell'ebbrezza, di stati di alterazione vertiginosa, la musica di Dioniso ci educa alla consapevolezza del fondo tragico e doloroso dell'esistenza.

Così, afferma Russi, "Nietzsche si oppone all'idea che il mondo possa essere compreso attraverso la scienza o l'etica, attraverso una coscienza logica; tuttavia ammira in Socrate l'eros per la conoscenza, del pensiero che smaschera l'ovvio e il noto, per accedere a un altro livello della conoscenza". E anche se la scienza, così come l'arte può rendere comprensibile e pertanto giustificata l'esistenza, Nietzsche, evocando un Socrate che si ispira alla musica, come l'espressione della saggezza e della sapienza dionisiaca, induce il filosofo a chiedersi: "Forse l'arte è un correlativo e un supplemento necessario alla scienza?"<sup>292</sup>

Jim Morrison era profondamente affascinato dalla forza mitopoietica della musica e così, come un bravo attore di teatro, inizia ad interpretare il ruolo dell'eroe tragico, diviene mastro e curatore, Satiro del coro ditirambico, alla corte di Dioniso, per aiutarci ad aprire il varco verso un nuovo livello di consapevolezza verso altri mondi possibili, senza la

---

<sup>291</sup> G. Vattimo, *L'etica dell'interpretazione...* op. cit. p. 81.

<sup>292</sup> F. Nietzsche, *La nascita della tragedia...*, op. cit. p. 104.

presunzione di condurci fino alla fine del viaggio, di mostrarci soluzioni certe, ma solo di suggerirci la via. La via per imparare a disimparare, e imparare, nuovamente, con una consapevolezza “altra”: quella del caos che muove il mondo apparentemente ordinato che il nostro sguardo velato dai paradigmi consolidati e imposti dalla società in cui viviamo ha visto; e dell’incompiutezza, come ontologica tensione tragica dell’avventura umana, verso la ricerca della verità. Verità, che trova nell’annuncio Nietzscheiano “Dio è morto”, la sua portata. Il filosofo tedesco, infatti, voleva mettere in mostra la fine dell’epoca delle strutture stabili e del pensiero come fondazione. La sua portata, scrive Vattimo, sta “(...)soprattutto nella sua forma di annuncio, che non descrive una struttura (...), ma racconta un evento”<sup>293</sup>. Un pensiero non fondativo, ma rammemorativo, che non misura l’esperienza in base a fondamenti, ma permette di collegare in una unita articolata molteplici aspetti dell’esperienza, nel suo divenire. Un pensiero che “(...)non guarda all’essere come da un osservatorio esterno, ma lo ricorda stando dentro al suo evento, rispondendo ai messaggi che riceve con interpretazioni che si aprono a nuove risposte”<sup>294</sup>; che non si nutre solo di retroazione critica verso il passato ma di proiezione sul futuro, “(...)nella forma dell’aspettativa, della congettura, del giudizio e della scelta”<sup>295</sup>. L’unico essere che ci è dato di incontrare in noi e nel mondo, come afferma sempre il filosofo tedesco in “*Umano troppo umano*”, è, infatti, quello che abbiamo ricevuto, dalla storia: forme, valori, paradigmi, linguaggi ereditati dall’umanità del passato. L’annuncio della morte di Dio, perciò, è soprattutto la “(...) responsabilità da assumere per il futuro – è il richiamo – a scelte, giudizi, posizioni critiche da prendere nei confronti

---

<sup>293</sup> G. Vattimo, *Etica dell’interpretazione...* op cit. p. 30

<sup>294</sup> Ivi, p. 36.

<sup>295</sup> Ivi.

dell'esistente"<sup>296</sup>

### **5.3 *The doors: le porte della conoscenza.***

Il primo disco dei *the Doors* esce omonimo nel 1967 per l'etichetta discografica *Elektra Records*, in California, nello stato di Los Angeles. Negli Stati Uniti, così come nel vecchio continente, stava germogliando una rivoluzione culturale destinata a trasformare le abitudini e i modelli di vita di intere generazioni di giovani. Nell'aria soffiava un vento rigonfio di promesse, come cantava Bob Dylan in *Blowing in the wind*, e la società americana bianca borghese stava per ricevere un duro colpo che avrebbe, per sempre, messo in discussione le sue fondamenta. La mobilitazione per il riconoscimento dei diritti civili alla popolazione di colore, i movimenti pacifisti e artistici: musicali, letterari, cinematografici, pittorici, stavano segnando un'epoca, quella "dell'acquario" che, per molti, me compreso, ha ancora molto da raccontare. Parallelamente al movimento studentesco, e del proletariato europeo, prendeva vita una subcultura (quella degli *hippye* negli Stati Uniti e successivamente dei *figli dei fiori* in Europa) che esprimeva un pensiero alternativo a quello proposto dalle società novecentesca, che aveva mostrato il suo volto più crudele e oscuro nelle dinamiche totalitariste della seconda guerra mondiale con lo sterminio di milioni di vite umane. Un pensiero che auspicava la costruzione di un mondo nuovo e una società diretta verso altri orizzonti di senso, stili ed espressioni alternative dell'essere.

Questa rivoluzione prometteva di dirigere il mondo verso un "altrove" migliore. Un altrove che per Jim Morrison, abitava "dall'altra parte del muro", dei pregiudizi, dei tabù famigliari, sociali, religiosi, psichici e paradigmatici... Per passare dall'altra parte era necessario, secondo il

---

<sup>296</sup> Ivi, p. 37.

cantante, aprire le *porte* della percezione sensibile: *the doors*, le porte della conoscenza. E' questo il significato del nome della band, da una citazione di William Blake. Il brano del loro debutto discografico *Break on through (on the other side)*, che “suona” come una vera e propria dichiarazione d'intenti, chiarifica il senso di un'avventura musicale terminata pochi anni più tardi con la prematura scomparsa del cantante, ma che ci regala molte suggestioni filosofiche e letterarie, da interpretare in una chiave di lettura pedagogica e offrire una riflessione sull'ermeneutica della musica nella formazione.

Lo sai che il giorno distrugge la notte  
La notte divide il giorno  
Ho cercato di correre  
Ho cercato di nascondermi  
Fatti strada dall'altra parte.

Ciò che si esprime in queste righe è probabilmente un senso di disagio, di non appartenenza. Forse, come sostiene Aurelio Pasini, né il giorno né la notte sembrano abbastanza accoglienti al cantante che non si riconosce in pieno in nessuna delle due parti<sup>297</sup>. - Il sentirsi sempre "altro", non-conforme e non-appartenente, come vedremo, segna lo stile e l'opera morrisoniana -. Allora il bisogno di scappare e di nascondersi si fa impellente. Ma correre dove? "Altrove", e la risposta, come descritto sopra, è nel nome stesso dalla *band: the Doors*, dove per "porte" si intende quelle della percezione. L'imperativo è superarle!

Nel libro "*Il matrimonio del cielo e dell'Inferno*", William Blake scriveva che "se le porte della percezione fossero purificate ogni cosa apparirebbe

---

<sup>297</sup> Cfr. A. Pasini, *The Doors. Until the end. Testi commentati*, Roma, Arcana, 2008, p. 24

all'uomo così com'è, infinita"<sup>298</sup>. Lo stesso concetto viene ripreso a metà del Novecento da Aldous Huxley che intitola il suo saggio proprio "*Le porte della percezione*". In questo libro si parla di un viaggio, oltre le porte del muro, che ci *tras*-forma, perché una volta varcata la soglia l'uomo non sarà mai esattamente lo stesso di prima. Avrà acquisito maggior saggezza, ma sarà meno presuntuoso, sarà più felice ma meno soddisfatto di sé, più umile ed attrezzato a riconoscere la propria piccolezza di fronte all'immensità del cosmo, a capire la relazione delle parole con le cose, del ragionamento sistematico con l'insondabile mistero che cerca, per sempre, invano, di comprendere<sup>299</sup>.

L'invito che ci pone Morrison nelle sue canzoni dense di riferimenti simbolici, è di cercare di fuggire, o meglio di "superare" nel senso nietzscheiano del termine, la condizione umana della realtà come risultato di ciò che appare codificato e spiegato attraverso le "mappe concettuali" che abbiamo appreso durante la nostra vita, per conoscerla e rappresentarla secondo un più profondo livello di consapevolezza. Dunque, per imparare. Apprendere le trame di senso che costituiscono il mondo "dall'altra parte" e conoscerle, sembra suggerirci il cantante, ci aiuterebbe a rendere il mondo in cui viviamo migliore:

"Qui abbiamo dato la caccia ai nostri piaceri  
Lì abbiamo sepolto i nostri tesori.  
Puoi ancora ricordare la volta che abbiamo pianto?  
Apriti una breccia dall'altra parte".

La direzione da seguire è chiara ed è indicata dalla domanda retorica riguardo al ricordo del nostro ultimo pianto: espressione di un sentire

---

<sup>298</sup> W. Blake, *Il Matrimonio del Cielo e dell'Inferno* in *Opere*, Parma, Guanda, 1984.

<sup>299</sup> A. Huxley, *Le porte della percezione. Paradiso e inferno*, Milano, Oscar Mondadori, 1958.

tragico di cui probabilmente, dando la caccia ai nostri piaceri effimeri e materiali, accumulando ricchezze, ci siamo dimenticati. Caduti nell'oblio del mondo dell'apparenza, abbiamo perso il contatto con noi stessi e abbandonato la strada della saggezza nel senso di un "mai finito" procedere conoscitivo che ci permette di trascendere l'aspetto esteriore delle cose per carpirne l'essenza, di riconoscere gli inganni, gli "automatismi", gli accecamenti, le verità assunte per certe, che annullano la memoria e l'anticipazione (come ciò che sarà e che è possibile solo sulla base di quello che è stato), impedendo la nostra libertà di pensiero e d'azione<sup>300</sup>.

Si fa evidente il forte senso di disagio nei confronti di un mondo percepito come ostile alla natura umana, atteggiamento che costituisce la cifra stilistica dell'intera opera morrisoniana e che spinge il cantante alla ricerca di uno stato di purezza e di bellezza che, come canta *in wild child*, rappresentano gli antidoti per la salvezza del mondo.

Vestendo i panni di un maestro "sospettoso", Jim Morrison ci invita a mettere in discussione i nostri modi di pensare e di vivere, in un concetto: a dubitare dei nostri paradigmi conoscitivi. Come, e in quale modo, è detto chiaramente: "attraverso un prolungato e disordinato sconvolgimento dei sensi", come scriveva Rimbaud nel libro le "illuminazioni"<sup>301</sup> e, quindi attraverso le droghe, ma soprattutto attraverso la musica e la poesia.

*La poesia non dice niente: elenca solo delle possibilità, apre tutte le porte e voi potete passare per quella che preferite. Se la mia poesia cerca di arrivare a qualcosa, è liberare la gente dai modi in cui vede e sente.*

---

<sup>300</sup> Cfr. H. Bergson, *L'energia spirituale*, Milano, Cortina Editore, 2008, p. 10

<sup>301</sup> A. Rimbaud, *Tutte le poesie*, Roma, edizioni Newton, 2007.

L'arte, per Morrison, il quale credeva di essere posseduto dallo spirito di un indigeno Hopi -suggerione che lo impressionò sin da quando all'età di quattro anni aveva visto morire in un incidente stradale alcuni nativi americani<sup>302</sup>- svolgeva una funzione catartica proprio come nella tradizione sciamanica. Rappresentava il “*catalizzatore alterante*”, come le piante allucinogene per gli sciamani, la chiave per aprire le porte della percezione ed indurre ad un'alterazione dello stato di coscienza e dell'essere. Il “filtro creativo”<sup>303</sup> che si nutre della natura mitico-fantastica dell'umanità primitiva, come suggeriva Vico, ci permette, infatti, di costruire “sensi”, di attribuire significati al mondo.<sup>304</sup> Fa leva sull'estasi che deriva dalla comunione con l'altro da sé. Stimola l'intuizione simbolica offrendoci gli strumenti cognitivi utili a leggere la realtà per metafore e paradossi, che celano, in un gioco squisitamente estetico, la complessità della realtà stessa e annunciano la libertà di ogni agire conoscitivo, in una dimensione in cui il “come se” diventa realtà, si fa atto poetico, come modo di “dar forma” ad una conoscenza che mette in crisi il nostro *logos* illuminato dalla ragione, imperante e onnipotente, non per distruggerlo, ma per rinnovarlo e rigenerarlo.

È la musica che suggerisce ciò che è necessario fare:

Quando la musica è finita

Spegni le luci

Perché la musica è la tua amica speciale

*Balla nel fuoco come lei ti chiede di fare*

La musica è la tua unica amica

Fino alla fine.

---

<sup>302</sup> Cfr. S. Davis, *Jim Morrison*, Milano, Mondadori, 2006, p. 20.

<sup>303</sup> Cfr. Sergio Manghi, *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Cortina Editore, 2004, p. 31

<sup>304</sup> Cfr. P. D'Angelo, E. Franzini, G. Scaramazza, *Estetica...*, op. cit., pp. 92 - 93.

Imparare la musica significa apprendere regole, grammatiche, semantiche, in una dimensione in cui “l’altro” rappresenta il fine raggiungibile per mezzo di uno “strumento”: una chitarra, un tamburo, la voce; in un relazionarsi che cerca, “concertando”, di costruire nuove significazioni dell’esistenza. Per fare ciò, suggerisce Jim Morrison, è necessario “imparare a dimenticare”. Un decostruire che ricorda tanto il paradosso batesoniano dell’abituarsi a disabituarsi, dell’imparare a disapprendere, come funzione adattativi dell’incerta avventura umana e conoscitiva<sup>305</sup>. Un dimenticare che è una de-lusione, come afferma Fromm, il quale sostiene che la conoscenza inizia con la demolizione delle illusioni.<sup>306</sup> Un penetrare sotto la superficie delle abitudini allo scopo di giungere alla radice, alle cause: vedere la realtà senza paludamenti per poter tentare di avvicinarsi, sempre di più alla verità, criticamente e attivamente.<sup>307</sup>

In *Soul kitchen* il secondo brano del disco *the Doors*, Morrison canta:

Le tue dita intessono veloci minareti  
parlano alfabeti segreti  
Mi accendo un’altra sigaretta  
imparo a dimenticare  
imparo a dimenticare.

In contrapposizione allo scenario descritto nelle strofe precedenti del brano, quello di un mondo sospettoso ed inquietante, di occhi indiscreti, di automobili che arrancano e di piantagioni al neon, la cucina soul rappresenta un riparo accogliente in cui poter nutrire l’anima. Luogo di

---

<sup>305</sup> Cfr. Sergio Manghi, *La conoscenza ecologica... op. cit., cit p.14.*

<sup>306</sup> E. Fromm, *Avere o essere?...*, op. cit. p. 62.

<sup>307</sup> E. Fromm, *Essere o avere?...*, op. cit, 1977, p. 63.

incontro con l'altro, l'interlocutore immaginario del cantante che parlando alfabeti segreti "insegna a dimenticare". Una strofa di incredibile potenza suggestiva che, come un tassello del puzzle, si aggiunge a comporre il senso della profonda e complessa opera morrisoniana. "Imparare a dimenticare ... per andare dall'altra parte", un invito che ci chiede di rinunciare al "primato della finalità cosciente", e con esso alle convenzioni famigliari, sociali e culturali che abbiamo appreso ed interiorizzato, (che nella biografia del cantante rappresentano demoni da scacciare) per ri-organizzare il pensiero in modo diverso. Non sulla base dello schema "logico strumentale mezzo-scopo", che ci induce a vivere anche le relazioni umane sullo stesso piano<sup>308</sup>, ma a riconoscere l'*alter* come un complice, un fine senza scopo che prende parte ad un gioco, che altrove Morrison chiama "*go insane*", cioè impazzire. In cui l'unica regola è che una certezza è tale solo quando riusciamo a dimenticarla per accettarne un'altra, a metterla in dubbio; quindi, possiamo affermare, a sospettarla ermeneuticamente. Proprio un *indagare* nel senso "poliziesco" del termine, il cui esito formativo si dà come una variazione costante dei punti di vista per accogliere la tras-formazione che è nell'incedere dell'esistenza stessa,<sup>309</sup> il cui scopo è quello di "costruire la propria visione", ossia dar forma alla propria e peculiare concezione del mondo.

Un gioco che trascende la logica ed ammette la dia-logica, come nella musica, in cui un brano, una canzone, o una semplice melodia, si costruiscono dialogando con l'altro.

Ora dovresti provare questo piccolo gioco

Basta che chiudi gli occhi, dimentica il tuo nome.

---

<sup>308</sup> Ivi, p 10.

<sup>309</sup> Cfr. A. Gramigna (a cura di), *Semantica della differenza...*, op. cit., p. 12.

Dimenticati del mondo, dimenticati della gente

Ed erigeremo un campanile differente.

Votare la propria esistenza ad un nuovo culto, quello della pazzia, condizione necessaria per iniziare una nuova vita, ri-valutando e *rammemorando* i valori di quella precedente, rappresenta la metafora di un gioco in cui “non si può perdere” perché le regole non prescrivono un risultato finale, uno scopo utilitaristico e, quindi, neppure sanzioni né premi, ma solo eccezioni che diventeranno regole e viceversa, senza soluzione di continuità.

Morrison nelle sue canzoni, ci invita quindi a dubitare delle certezze secondo una tensione conoscitiva che fa leva sul *sospetto*, sulla *trascendenza* e sull'*erranza*: concetti che mettono in luce un aspetto importante nella nostra riflessione pedagogica ossia l'idea di *incompiutezza*, come una forza motrice che muove ogni agire umano e che fa di ogni suo avverarsi un apprendere che coinvolge il soggetto nella totalità, induce a considerare gli individui come soggetti mai formati ma in continuo “darsi forma”, attraverso un autoapprendimento che è tale in quanto metapprendimento, ossia capacità di volgere sempre anche ai paradigmi della conoscenza la propria riflessione<sup>310</sup>. Un errare che fa dell'apprendimento un processo permanente: perché la ragione si arricchisce sempre di nuova linfa; in cui il bivio, metafora del duplice, (il mezzo e il fine / l'io e l'altro), indica che scegliendo una direzione si esclude l'altra, diventando molteplice, multiforme<sup>311</sup>. Uno spazio concettuale da cui si diramano cosmogonie, connessioni, relazioni, circolarità, armonie, accordi, concerti, come i poli di ogni opposizione che, secondo l'ecologia della mente, sono necessità dialettiche del mondo

---

<sup>310</sup> Cfr. E. Morin, *Educare per l'era planetaria...*, op.cit.

<sup>311</sup> S. Manghi, *La conoscenza ecologica...*, op. cit., pp 14-15.

vivente. Perché non ci può essere giorno senza notte, e viceversa.<sup>312</sup>

Ecco allora che il giorno cantato nelle note di *break on trough*, metafora della conoscenza occidentale che prende vita nel mito della caverna di Platone descritto nella *Repubblica*, (dove gli uomini sono innanzitutto degli “esseri vedenti”<sup>313</sup>) si veste di una nuova luce. Attraverso la forza della musica e della poesia il giorno non distrugge più le tenebre, il non-senso che divide ad intervalli la veglia dal sonno (notte/giorno – ragione/non-ragione), ma la contiene, la ammette come parte di sé. Crea un novo limite: il “pensiero dell’ombra”<sup>314</sup>, la possibilità di uno spazio ambiguo, una terra perennemente di mezzo perché, come un tramonto con sfumature di colore sempre diverso, non è mai uguale a se stesso. Un luogo impossibile da catturare perché sfuggente, cangiante, e per questo nemico dell’ essere come fondamento, dell’identità eretta dal riconoscimento dell’altro come cogito, identico a sé, espressione della verità cartesiana. Ma allo stesso tempo amico, se accettato come “il possibile”, come patria dell’altro, il quale, in visita a noi, ci emancipa portandoci in dono la sua differenza, e noi, cogliendola, impariamo a tradurla come l’opportunità di riconoscere oltre i nostri limiti e superarli!

Gli insegnamenti di Jim Morrison, parafrasando il titolo del famoso libro di Castaneda<sup>315</sup>, secondo questa lettura ermeneutica che ha come obiettivo quello di riflettere i fondamenti epistemici della pedagogia in relazione alla complessità della società contemporanea, e di riflettere le processualità formative che in essa prendono vita, ci inducono dunque a ri-considerare i contesti educativi che studiamo, o nei quali lavoriamo come operatori sociali, come educatori o pedagogisti, sotto una nuova

---

<sup>312</sup> Ivi.

<sup>313</sup> A. Valleriani, *Trame nell’alterità*, Teramo, Edigrafital, 2003, cit. p. 128.

<sup>314</sup> Cfr. F. Rella, *Le soglie dell’ombra*, Milano, Feltrinelli, 1994.

<sup>315</sup> C. Castaneda, *Gli insegnamenti di Don Juan*, Milano, Bur, 2005.

luce. Ci offrono delle chiavi di lettura utili a cogliere nell'alterità, nella consonanza e nell'empatia con l'altro, non l'approdo, il fine ultimo del nostro intervento pedagogico, ma i valori di partenza di qualsiasi relazione formativa, senza i quali la formazione, come rapporto di cura, di solidarietà e di relianza, come dialogica fusione degli orizzonti di senso tra educatore ed educando, tra padre e figlio, ma anche tra medico e malato, non può avverarsi. Il suo esercitarsi è processo di coscientizzazione e di emancipazione. In tutti i contesti educativi, ma in particolar modo in quelli dove abita il disagio, sociale e psichico, culturale, economico etc... vale il concetto del *limite* che deve essere abbattuto, ri-eretto e abbattuto in continuazione, rappresenta una perenne forma di resistenza, ci suggerisce Foucault, che si esprime sempre come una lotta parziale, e non da un'unica forza organizzata, all'interno di quella *microfisica del potere*<sup>316</sup> che attraversa tutte le relazioni sociali: tra io e altro, tra normale e folle, tra ragione e sragione.

#### **5.4 L'ospite e l'ostaggio: gli occhi dello sciamano**

La vita è un intreccio di storie che si incontrano e si scontrano, e quella di Jim Morrison è anche la storia di uno sciamano. All'età di quattro anni, durante un viaggio insieme ai suoi genitori, Jim assistette ad una scena straziante: quella di un gruppo di idigeni Hopi morti durante un incidente stradale. Come egli stesso dichiarò successivamente nelle interviste, e come si può ben cogliere dalla sua produzione artistica, quella "visione" assunse un significato profondo, tanto da "condizionare" il resto della sua breve esistenza. Fu un primo e prematuro "incontro con la morte", ma fu anche un iniziatico appuntamento con l'alterità. Jim Morrison, da quel momento, visse con la convinta sensazione che "l'anima di uno di quei

---

<sup>316</sup> Cfr. M. Foucault, *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1976

pellierossa, forse molte anime, - lo avessero– rincorso e siano entrate nella –sua- testa...” L’incidente turbò profondamente il cantante e, a leggerlo nel contesto della sua biografia, rappresenta il preludio di una tragedia annunciata, conclusasi appena ventitrè anni dopo con una misteriosa scomparsa.

L’esistenza di Jim Morrison fu difficile sin dall’infanzia: difficile a causa di un rapporto conflittuale con il padre, ufficiale della Marina Americana, di una madre poco amorevole e di un continuo spostarsi da uno Stato all’altro dell’America per via delle esigenze militari dell’esercito, che obbligava la famiglia Morrison ad una vita quasi nomade. Jim, tra l’infanzia l’adolescenza, maturò un odio profondo nei confronti della propria famiglia, tanto da affermare in diverse occasioni di essere rimasto prematuramente orfano. Visse un’adolescenza profondamente dolorosa e triste: aveva difficoltà a relazionarsi ai propri coetanei, veniva spesso allontanato dalle scuole che era costretto a cambiare di frequente, anche per via del suo atteggiamento sempre provocatorio, dell’incapacità di obbedire alle regole e del suo sarcasmo che a volte veniva descritto come crudele. L’adolescente Jim fu, stando all’interpretazione delle biografie a lui dedicate, un soggetto di quelli che qualsiasi istituzione socio-educativa non avrebbe dubbi nel diagnosticare come emotivamente instabile, cognitivamente immaturo, incapace di relazionarsi agli altri, anti-sociale o addirittura, *borderline* e schizofrenico. Ma questo non ci interessa, anzi, tali limitanti etichette diagnostiche contribuiscono ad incasellare la sua opera come quella di un “folle genio”, sminuendola e togliendole valore artistico e spirituale. Leggere l’opera di Morrison come quella di un artista maledetto, etichetta utile nel mondo dello *showbusiness* per creare interesse, vendere dischi e immolare miti, è a mio avviso una sprezzante operazione strumentale che ne sminuisce il valore. Di qui il mito, l’icona di eccessi, il cantante così

“strafatto” e folle che pare impossibile prenderlo veramente sul serio! Una lettura incoerente con la riflessione che qui voglio proporre, che cerca di andare oltre il senso comune ed offrire gli strumenti per decostruire il mito e conoscere l’uomo; scavare nel visionario mondo del nostro artista, per forzare la cosiddetta forbice della normalità e indagare tra i suoi confini, individuare in questi interstizi la possibilità di costruire nuovi orizzonti di significato, allargare i limiti della nostra conoscenza e della riflessione pedagogica per rinnovarla.

Nella vita e nell’opera di Jim Morrison l’alterità è vissuta come possessione.

“*Ho disperatamente bisogno di uno straniero in una terra disperata*” cantava in una delle canzoni che forse più di tutte riassume la poetica Morrisoniana: *The end*. In queste righe il cantante esprime il bisogno di qualcuno che lo accompagni, a colmare il vuoto di una “terra disperata”. Compito che non poteva essere assolto dal padre, per via della lontananza, della violenza, dei contrasti ideologici. Ecco allora che “l’anima di uno spirito Hopi” che abita una terra e un’esistenza allo sbando, quella del cantante, acquista una suggestione densa di significati simbolici. *The end* è il brano in cui Jim Morrison rappresenta l’Edipo re, racconta la storia di un addio: la fine di un amore, di una vita, di una consapevolezza; narra la trasformazione dell’uomo in “Re Lucertola”, lo sciamano che grazie ai suoi sogni e alle sue visioni –musicali- guiderà la sua “tribù” “dall’altra parte”, alla ricerca del significato limite dell’esistenza. La lucertola, infatti, nell’immaginario Hopi simboleggia la dimensione del sogno, uno stato in cui il futuro si crea proprio attingendo dal mondo dell’onorico. La lucertola possiede il dono della profezia e Morrison, riconoscendola come proprio animale totemico, la vuole guida di un pellegrinaggio verso un’altra civiltà, come canta in “*not to touch the*

*heart*". Un Pellegrinaggio verso il West, "prendi l'autostrada verso Ovest, bambina", che rappresenta, nella cultura anglosassone, l'indefinito sogno americano e, in quella della tradizione indigena, il potere dell'introspezione e della guarigione. Una terra di frontiera, e una volta varcata la soglia nulla sarà più come prima!

Compiuto il tragico atto edipico, l'uccisione del padre e l'incestuoso rapporto con la madre, che Morrison canta nell'ultima strofa di *The end*, - simbolo della catartica separazione dai demoni del passato, e dell'abbandono delle certezze, delle convenzioni sociali e culturali acquisite- ciò che rimane è l'esilio. Un esilio obbligato, certo, ma in qualche modo ricercato e voluto. Poiché è proprio nell'idea nomadica dell'esilio, come suggerisce Blanchot<sup>317</sup>, che si afferma l'esperienza dell'estraneità, grazie alla quale impariamo a parlare all'altro e ci confrontiamo con l'esperienza della trascendenza. Qui, in questa terra di nessuno, l'altro è "(...)differenza assoluta", che mi trascende infinitamente, come l'estraneità radicale nemica di ogni unità, è l'infinita distanza rimane sempre lo *Straniero(...)*<sup>318</sup>, come il protagonista di *People are strange*:

La gente è strana  
quando sei uno straniero  
i volti appaiono brutti  
quando sei da solo  
le donne sembrano malvage  
quando sei indesiderato  
le strade sono pericolose  
quando sei giù

---

<sup>317</sup> Cfr. M. Blanchot, *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'insensato "gioco di scrivere"*, Einaudi, Torino, 1977, pp.168-172.

<sup>318</sup> A. Valleriani, *Trame nell'alterità...*, op cit, cit. p. 116.

“L’altro”, nelle canzoni di Jim Morrison, è però anche “l’infinita vicinanza”<sup>319</sup>, colui di cui si porta la responsabilità, come suggerisce Valleriani riferendosi a Levinas, che si trova nelle tracce di Dio, o magari, come *in when the music is over*, che si trova scontrandosi con Dio stesso, o con le istituzioni che lo rappresentano sulla terra:

Cancellate il mio abbonamento alla resurrezione  
Mandate le mie credenziali alla casa di detenzione  
Ho qualche amico lì dentro

L’altro marginale, il reietto, l’indigeno, il forestiero, tutti uniti in una “soft parade”, una “comoda” parata verso l’ignoto, dove la “radio geme un richiamo per i cani”, in cui la parola *dogs*, cani, indica i disadattati, i perdenti, gli ultimi; quella categoria di persone a cui Morrison, sempre in bilico tra “il giorno e la notte”, sente di essere “amico”. Una danza propiziatoria in cui animali pericolosi come il leopardo e il cobra convivono con un simbolo di purezza come il cervo, mentre una ragazza con collane di perle tributa i giusti onori al cacciatore che è uscito vincitore dalla sfida con i leoni, la prova di forza e di coraggio per eccellenza, la forza di chi ha abbandonato le colline del successo (non dimentichiamoci che lo scenario è quello lussuoso della California) per scegliere una strada *amichevole*, alla ricerca di *qualcos’altro*:

Le colline del successo sono qui per rimanere  
Tutto deve andare così  
Una strada amichevole dove la gente possa giocare  
Benvenuti nella parata confortevole

---

<sup>319</sup> Ivi.

Tutta la vita sudiamo e risparmiamo  
Per costruirci un sepolcro troppo poco profondo  
Ci deve essere qualcos'altro, ci diciamo  
Una qualche altra maniera per difendere questo posto  
Tutto deve andare così  
Tutto deve andare così  
La parata comoda è appena cominciata  
Senti i motori che rombano  
La gente è fuori per divertirsi  
Un cobra alla mia sinistra  
Un leopardo alla destra  
Una donna-cervo vestita di seta  
Ragazze col collo avvolto di perle  
Baciano il cacciatore di verde vestito  
Che prima ha combattuto con i leoni nella notte.

Ciò che bisogna fare lo annuncia ancora una volta la musica: i concerti dei *Doors* assumono la connotazione di un *happening* non troppo diverso da un rituale sciamanico collettivo, in cui è necessaria una forte dose di sacrificio e sofferenza. Jim Morrison, divenuto Re lucertola, guaritore e satiro alla corte di Dioniso, canta, sulle note di una musica dall'andamento ipnotico, liriche visionarie come in preda ad uno stato di *trance*, per guidare il pubblico sulla soglia di mondi "dall'altra parte" che aspettano di essere schiusi e varcati; scuote le coscienze per svegliarsi, tutti insieme, musicisti e spettatori, dal sogno apollineo delle belle forme e prender coscienza della dionisiaca sostanza dell'animo umano.

L'anima Hopi che trova ospitalità nel corpo e nello spirito di un infante Jim Morrison rivelandogli un segreto e una direzione da seguire, diviene così maestro, "spirito guida", ospite ma allo stesso tempo carceriere.

Perché i doni che porta con sé: il suo sguardo, il suo volto, la sua identità, responsabilizzano a tal punto il cantante da segnare la sua stessa vita, fino alla morte. Quella della possessione, racconta infatti Morrison in una intervista “non è una storia di fantasmi. E’ qualcosa che per me ha un significato profondo”<sup>320</sup>. La visione infantile del cantante, e la convinzione di essere stato posseduto da uno spirito indigeno, hanno ispirato la sua poetica che ha fatto dello sciamanesimo uno degli aspetti centrali della propria opera, della propria ricerca spirituale e della propria battaglia per costruire un altro modo di conoscere il mondo.

La convinzione del cantante di esser stato posseduto va al di là di ogni razionale ragionamento, ma acquista una suggestione degna di interesse nella nostra riflessione, soprattutto se letta attraverso l’idea dell’ossessione per l’ospite di Derrida<sup>321</sup>. Idea che prende vita in riferimento al mito di Edipo che minacciava i vivi per non essere dimenticato, come Cristo che chiede di custodire il suo corpo morente, ed esprime “(...)l’alterità che impedisce di chiudersi nella propria quiete(...)”, come scrive Valleriani, e che, così facendo, ci libera dalla prigione della nostra soggettività. L’ospite che viene a liberarci, però, ci tiene allo stesso tempo in ostaggio<sup>322</sup> perché mostra i vincoli che ci legano ad esso, come ad ogni altro uomo, in un rapporto di interdipendenza reciproca, poiché la relazione è ontologica. Un legame etico, o in cui la libertà di ciascuno è direttamente proporzionale alla solidarietà (alleanza) che lega gli uomini. In questa dimensione, l’ospite diviene l’altro che mi abita e che attraverso di me esprime il suo sguardo, il suo pensiero, la sua identità narrativa, il suo *ethos*, racconta la sua tragedia; prende posto in me, “viene dentro di me”<sup>323</sup>. Esprime con forza la sua alterità in quanto non chiede

---

<sup>320</sup> S. Davis, *Jim Morrison*, op. cit. cit p. 32

<sup>321</sup> Cfr. A. Valleriani, *Trame nell’alterità...*, op. cit., pp. 82-87

<sup>322</sup> Ivi, p. 78-80.

<sup>323</sup> J. Derrida, *Sull’ospitalità*, Milano, Baldini e Castoldi, pp. 112-113

“permesso”, ma entra sentendosi legittimato a farlo dalla connaturata relazione che lega ospite e ostaggio, rendendo i ruoli interscambiabili e necessari l’un l’altro. Tale esperienza dell’alterità è in certa misura violenta, in quanto presuppone una, seppur momentanea, sospensione dell’Io, una spersonalizzazione che provoca uno stato schizofrenico dell’essere che disorienta, destabilizza in quanto forza il limite dell’identità. Ma è proprio disorientando-si che il soggetto allarga i confini della propria consapevolezza, acquista coscienza di sé e del mondo perché ammette l’altro, il possibile, lo sconosciuto, l’ignoto, accettandolo e introiettandolo come parte di sé. L’ospitalità che diventa così sinonimo di emancipazione, in quanto nuova consapevolezza e coscienza. Questa tensione nomadica di chi, in una certa misura, ha scelto l’esilio, gioca nell’opera morrisoniana un ruolo centrale e acquista un aspetto importante nella nostra riflessione: esprime un’idea di conoscenza come processo in cui la “verità”, che assume sempre il senso di una costruzione dialogica di significato, rappresenta la parziale soluzione di “conflitti” psichici, culturali, sociali, spirituali, senza soluzione di continuità. La parziale soluzioni di tensioni (come nella struttura musicale di una triade armonica). Una ricerca in cui la sospensione temporanea dell’io, che lascia posto all’altro per carpirne l’essenza più profonda, concerne la possibilità di riconoscere gli *universi* di senso e i potenziali *universali* che l’altro porta con sé e quindi di impararne il linguaggio, la cultura, l’identità narrativa.

Per tale motivo l’abbattimento delle porte della percezione per andare dall’altra parte, lo scopo dell’intera opera di Morrison, assume i contorni di un impervio “gioco chiamato impazzire”, perché spinge i nostri sensi, i nostri potenziali cognitivi, i nostri talenti, oltre il limite di ciò che è ritenuto normale.

Le porte (*the doors*) della percezione vengono così a coincidere con le

porte dell'ospitalità che si aprono a *ciò* e a *colui* che non si conosce, e questo significa imparare, come suggerisce Levinas:

*La porta aperta, modo di dire, nomina l'apertura di un'esteriorità o di una trascendenza dell'idea di infinito. Quest'ultima ci viene attraverso una porta e questa porta attraversata non è altro che la regione dell'insegnamento*<sup>324</sup>.

Divenendo re lucertola Jim Morrison impara e ci insegna l'alterità come stato esistenziale, ossia come il nomadismo di colui che vive in esilio, che fa dell'esilio la propria casa, dell'errare il proprio motivo di esistere e dell'incompiutezza la forza propulsiva del proprio conoscere. Un transitare che è formativo perché le porte dell'accoglienza, dell'alterità e della trascendenza sono sempre aperte, in quanto l'altro, qui, non è l'ospite che viene o "invade" casa nostra, la casa di cui siamo prigionieri - nelle abitudini, nella cultura, nell'etnocentrismo - ma è sempre il compagno di viaggio che ci sostiene mentre noi, allo stesso tempo, accompagniamo e sosteniamo lui. In questa dimensione "errante", "casa" è la solidarietà che ci lega all'altro di cui portiamo la responsabilità, ed è nel cogliere questa solidarietà che si impara il sentimento del tragico che ci accomuna, come la consapevolezza che siamo sempre allo stesso tempo ospiti ed ostaggi dell'altro e dei limiti della nostra umanità di fronte al divino. In questa dimensione, la minaccia è rappresentata dalla stasi dell'identità: la fine del transito esistenziale e, dunque, del procedere conoscitivo.

Per chiudere il cerchio potremmo rendere ancora più suggestiva e poetica l'immagine di Jim Morrison lungo la statale che non riesce a distogliere lo sguardo dagli indigeni Hopi, immaginando che proprio in quel

---

<sup>324</sup> J. Derrida, *Addio a Immanuel Lévinas*, Milano, Editoriale Jaca Book, 2007.

momento così emotivamente intenso, egli riesce a sentire tutto il dolore, tutta la profonda sofferenza di quegli uomini, e in tale sofferenza coglie la consapevolezza che non potrà mai godere totalmente della felicità della vita, perché la gioia, quella di ognuno, poggia sempre su un fondo tragico: la certezza del dolore degli altri. Perché la nostra vita è un intreccio di storie, ed è ascoltandole, conoscendole, raccontandole, che impariamo la libertà: che non è l'assenza di vincoli, ma costruire i modi e le possibilità per agire individualmente, con la prospettiva di una coscienza e una responsabilità collettiva. Dunque, in modo etico.

Recuperare il senso del tragico nell'orizzonte di un'estetica formativa in cui la musica rappresenta un'ermeneutica di significazione del mondo, ci induce a ripensare la pedagogia in una nuova prospettiva. In una prospettiva di frontiera, come fa Joaquin Esteban Ortega, che elaborando una pedagogia della sofferenza, induce ad aprirsi alla differenza, all'illusione di non avere illusioni, che rappresenta la sofferenza della nostra contingenza<sup>325</sup>. La costante oscillazione dell'essere umano tra memoria e desiderio, in un orizzonte che cerca di dare un significato allo spirito tragico, in cui la finitezza dell'essere umano, anima il fenomeno dell'interpretazione e quindi dell'ermeneutica; in cui il linguaggio, come afferma Valleriani, "(...) si rivela come l'unico modo in cui è possibile gestire la complessità dell'esistenza"<sup>326</sup>. Un linguaggio che non procede solo per concetti, modelli semplificatori del processo di significazione, ma che coglie la tensione della differenza, dell'alterità, dell'altrove, del possibile, attraverso la metafora, la cui provvisorietà apre il varco ad una tensione conoscitiva segnata dalle cifre dell'incompletezza, dell'incertezza, del caso, e del rischio, obbligandoci ad abitare il limite e a rivitalizzare il paradigma ermeneutico. Scrive ancora una volta Valleriani,

---

<sup>325</sup> A. Valleriani, *L'educazione tra ironia e sentimento del tragico...*, op cit., p. 41.

<sup>326</sup> Ivi.

che la metafora “(...)rappresenta il modo di essere di fronte all’includibile narrazione del dolore sempre in divenire”<sup>327</sup>, del tendere alla totalità ma nel suo costante mancarla, come direbbe Morin, e dell’irraggiungibilità di un senso finito dell’esistenza. La metafora così diviene strumento conoscitivo dell’ermeneutica, una chiave di lettura del mondo che sviluppa un pensiero estetico, capace di connettere, collegare, confondere, di superare i limiti tra i linguaggi, i saperi, le conoscenze, ed approdare ad una dimensione, complessa, sistemica, ma mai totale e finita, dell’esistenza.

## **6. LABORATORIO**

### **CANTI DELL’ESSERE: UMANITA’ IN MUSICA**

#### **6.1 La dimensione formativa del raccontarsi**

Mia madre sognava che suonassi il violino.

Desiderava che incontrassi l’arte del fare musica così che potessi allargare i miei orizzonti! Ma l’archetto, la giacca e il papillon, che lei

---

<sup>327</sup> Ivi.

ironicamente immaginava nei suoi sogni sul mio futuro da musicista, non facevano per me.

La casa nella quale sono cresciuto dista circa tre km dal paese della scuola che frequentavo, in aperta campagna. Lì nelle vicinanze non c'erano altri bambini con i quali giocare, e gli unici momenti di svago insieme ai miei coetanei, erano quelli trascorsi nel campo del paese dove mi allenavo con la squadra di calcio per il campionato domenicale.

Giocare a calcio mi piaceva e mi aiutava a smaltire quei chili di troppo che mi rendevano diverso agli occhi degli altri bambini, mettendomi a disagio. Avevo undici anni, ma ne dimostravo almeno quattordici, e a quell'età ogni differenza, ogni piccolo "difetto" diviene oggetto di scherno, talvolta pesante, tanto da segnare una resa incondizionata di fronte alla crudeltà del conforme. In quel mondo giocare a pallone significava la necessaria urgenza di "appartenere", di sentirmi come gli altri, di far parte di una squadra... In quel mondo non c'era spazio per la musica.

Le continue proposte di mia madre di iscrivermi al conservatorio, ricevevano sempre la solita secca e scocciata risposta: no!

L'unico strumento che conoscevo e che sapevo a malapena suonare all'epoca era il flauto. Era bianco, di plastica, da studio, uguale a tutti quelli che la maggior parte degli insegnanti di musica delle scuole medie inferiori consigliano ai propri alunni di comprare. Era un flauto dal suono sgraziato e, anche quando lo suonavi bene, non riusciva a convincerti della bontà esecutiva.

La musica a scuola era solo teoria, solfeggio, storia, chiavi di violino che raramente suonavano musica contemporanea e che si incantavano, come un disco rotto, tra le sinfonie di Beethoven e le stagioni di Vivaldi. Fuori dalla scuola ciò che ascoltavo, invece, era quello che i media

proponevano: una tempesta di suoni, di voci, di ritmi, di cantanti che fanno quindici, venti passaggi televisivi o radiofonici al giorno, per essere lanciati come idoli nel firmamento del consumo musicale e raggiungere così l'olimpio delle *superstar*, come ironicamente amava chiamarle Andy Wahrol.

Il nostro professore di musica era un compositore e direttore d'orchestra. componeva musiche per le pubblicità, le trasmissioni radiofoniche e i documentari, e qualche volta, nelle ore di laboratorio, ci faceva ascoltare le sue produzioni. Ciò accadeva raramente, come per la musica moderna, forse per via dei *curricola* scolastici troppo rigidi e saturi di date ed autori da imparare a memoria, come fossero formule matematiche più che artisti.

Ricordo...

che soltanto in terza media incrociammo il *rock'n roll*, in quella piccola aula che chiamavano "multimediale", incollati alla tv a guardare "*Great balls of fire*", il film biografico di Jerry Lee Lewis, o ad ascoltare "*Shine on you crazy diamone*" dei *Pink Floyd*. Quel brano che mi toccò in fondo all'anima e che rubò i miei pomeriggi al mondo reale.

Feci immediatamente una copia di quella musicassetta in cui era duplicato il capolavoro della band inglese che il professore mise a disposizione della classe e che il mio *walkman* "attaccò" a solcare a ripetizione, appoggiato sul letto, mentre l'arpeggio sognante di chitarra di David Gilmour suonava, facendomi viaggiare, con i sensi e col pensiero verso mondi altri, nell'immaginazione, fino a dissolvermi!

La musica mi vibrava dentro, la sentivo accompagnare le mie emozioni mentre le suscitava. Così le esperienze musicali iniziavano a comporre un mosaico rarefatto di suoni e di personaggi che presto ebbero un'influenza determinante nella mia formazione, nella mia vita. Di lì a poco, infatti, di

nuovo i *Pink Floyd*. Un cugino in visita a casa nostra mi regalò i loro primi due dischi targati 1967, 1968. Sicuramente all'epoca ero troppo giovane per comprenderli, per sentire, per ascoltare consapevolmente ciò che volevano esprimere con la loro musica, all'epoca così lontana da quei suoni che nella decade successiva li hanno resi celebri e me li hanno fatti amare. Non sapevo che quei due dischi rappresentassero pietre miliari della "psicadelia" anni Sessanta, ma ero curioso, quel mondo mi affascinava e, a poco a poco, iniziai a comprare riviste specializzate e a seguire i programmi di storia del *rock* che l'ormai leggendaria "videomusic" trasmetteva la notte. Li registravo, per poi farmene una scorpacciata il giorno successivo e viaggiare nel mondo *rock* attraverso i multiformi percorsi storici, dalle radici alla rivoluzione culturale del '68, fino alle varieguate espressioni degli anni Novanta.

Era il periodo in cui gli *Scorpions* suonavano "*Wind of change*", nel 1991, due anni dopo il grande evento *rock* organizzato per la prima volta a San Pietroburgo. Il muro era "caduto" due anni prima e quella fredda corrente di vento d'oriente sembrava portare in grembo un'autentica promessa di cambiamento.

Il mondo stava cambiando e anch'io cambiavo: il mio corpo prendeva altre forme e così le mie passioni, i miei desideri, le mie conoscenze. A scuola non andavo granché bene. Il fatto è che a scuola mi annoiavo tremendamente, e spesso invece di passare il pomeriggio sui libri, giocavo ai videogiochi. Anche quelli mi annoiavano, così prendevo a vagabondare per la campagna dei miei nonni con le cuffie del *walkman* ben aderenti al capo, o cercavo di inventare, con pessimi risultati, qualche melodia autodidatta sulla piccola tastiera che mio fratello mi aveva regalato per il mio settimo compleanno.

...L'estate arrivò in fretta e si portò via con sé il tempo delle scuole medie. L'esame di stato chiudeva un piccolo capitolo della mia vita, mentre se n'apriva un altro. Iniziavo a frequentare le scuole superiori in città, a conoscere gente e mondi nuovi. Ma la mia vita era ancora tutta in quel piccolo paesino, nei pomeriggi trascorsi a casa di uno dei miei più cari amici ad ascoltare la radio o i dischi che qualche nuovo compagno di classe ci consigliava. Così, tra quadrimestri che scorrevano veloci, ci avvicinammo al *punk*, o meglio a quella nuova ondata di *punk* che stava nascendo e che non veniva dall'Inghilterra, come quello del '77, ma dalle città americane. Intanto scoprivamo come tesori nascosti, scrigni segreti di un passato mitico, la collezione di dischi di suo padre, il quale ci raccontava delle band che da giovane aveva visto in concerto, e che per noi erano leggenda: *Led Zeppelin*, *Ramones*, *Genesis*, *Colosseum* e tanti altri.

Venimmo a conoscenza, grazie ad un nostro amico, di un insegnante di chitarra che impartiva lezioni private nella parrocchia del paese. Per mia madre fu una vera gioia sapere che finalmente avrei imparato a suonare uno strumento, non si trattava del violino o del pianoforte, ma fu felice di regalarmi una chitarra. La ricordo benissimo, era un modello acustico, da studio, marrone e con il battipenna nero, aveva il manico tozzo e una tastiera che per i dilettanti significa molto dolore ai polpastrelli. Ma i calli alle dita sarebbero arrivati presto, come i primi risultati, e il dolore svanito: questa era la promessa del nostro insegnante, il quale iniziò da subito ad impartirci lezioni pratiche, insegnandoci innanzitutto a giocare con la nostra chitarra, a divertirci.

Il primo brano che imparai a suonare, se non teniamo conto della "Canzone del sole" di Battisti, fu guarda caso *Wish you were here* dei *Pink Floyd*, strano destino! Ricordo che la suonavo finché le mani non si indolenzivano, imparandone un pezzetto alla volta in quella piccola

stanza che Don Giuseppe, il parroco del paese, metteva a disposizione per le lezioni.

A casa mi esercitavo negli esercizi di teoria e di tecnica che “il maestro” mi assegnava, ma ero per lo più affascinato dall’idea di poter scrivere liriche da adattare in musica. Iniziai da subito a scrivere canzoni. Mi veniva spontaneo, quasi una necessità canticchiare accompagnato dalla chitarra, quel che mi passava per la testa. Certo, ciò che ne usciva era qualcosa di molto grezzo, ma mi piaceva raccontare quel che provavo.

Io e i miei amici iniziammo così a maturare l’idea di formare una *band*: basso, chitarra, batteria e voce. Adibimmo un angolo del garage dei miei genitori a sala prove. L’appuntamento nel mio garage con gli *In vino Veritas*, questo era il nome che decidemmo di dare alla *band*, era fissato per il sabato pomeriggio. Sognavamo di girare il mondo suonando e di cambiarlo con la nostra musica, così come avevano fatto i grandi personaggi degli anni Sessanta e Settanta. Nei testi che componevamo raccontavamo le nostre crisi adolescenziali, del nostro rapporto col mondo adulto, dei primi amori, ma non solo. A rileggerli ora sembra di rivivere un passato che acquista un significato diverso da quello che ho vissuto. In quelle righe, infatti, ritrovo il modo in cui vedevo e sentivo il mondo. Come se solo ora riuscissi a contestualizzare la mia esperienza di vita adolescente, a ricomporre i pezzi del puzzle ricercando un significato più profondo alla necessità vitale che avevo, e che ho, di scrivere canzoni. Un puzzle i cui pezzi brancolano sui confini sbiaditi di un sé che si sta formando, mentre guarda ed assorbe il mondo che lo circonda, vacillando nell’equilibrio precario tra ciò che ha dentro e ciò che sta fuori, per restituire al mondo stesso la propria visione e crearlo in musica.

Ricordo....

il senso di inquietudine e il disagio che un nuovo movimento musicale nato negli Stati Uniti alla fine degli anni Ottanta esprimeva con nichilismo e aggressività: il *grunge*. Un genere musicale nato da ragazzi coi capelli lunghi e con i vestiti stracciati che non erano né *hippy* né *punk*, ma che, come loro, avevano qualcosa di urgente e necessario da cantare. *Smells like teen spirit*, il cavallo di Battaglia dei *Nirvana*, di cui Kurt Cobain era leader, segnò una nuova rivoluzione musicale e culturale. Kurt, che morì alla verde età di ventisette anni, ufficialmente suicida, sebbene le circostanze della sua morte non siano tuttora molto chiare, divenne il portavoce di quella che Douglas Coupland chiamò la *X generation*. Quella a cui anch'io sentivo di appartenere, condividendo quel senso di malessere legato non solo all'inquietudine del divenire adulto, ma che derivava dal capire che i valori della società che mi circondava non mi appartenevano. Le voci lamentose di Kurt Cobain e di Layne Stanley il cantante degli *Alice in Chains*, esprimevano quel senso di incertezza nei confronti del futuro e di nostalgia verso un passato che non può ritornare, che caratterizzano non solo l'età adolescente, ma ogni cambiamento sociale, come quello che alla fine degli anni Ottanta ha schiuso definitivamente le porte verso l'era globale.

Quelle voci le sentivo parlare al mio animo, come quella di Jim Morrison. Divennero compagne, amici che mi consolavano nei momenti tristi.

Quei personaggi erano diventati modelli, a volte "cattivi" per gli stili di vita da non seguire, ma pur sempre "maestri" che hanno formato il mio anticonformismo, il senso di ribellione, il mio spirito, anche nella ricerca scientifica. Quelle musiche per me significavano la possibilità di un mondo diverso, significavano prendere una posizione, schierarsi dalla parte di chi si opponeva a quello che allora mi sembrava l'immobilismo del mondo adulto borghese dinanzi alle ingiustizie sociali. E quei sentimenti provavo a tradurli nei miei testi.

Suonavamo, o meglio, ci stavamo provando, la musica ci legava in un'amicizia che sembrava indissolubile, rendendo speciale quel modo di stare insieme.

...Alle band *grunge* non ci rifacevamo soltanto imitandone lo stile musicale: portavamo i capelli lunghi o corti e colorati, jeans stracciati, una serafino indossata sotto ad una *t-shirt* e camice di flanella a "scacchettoni".

Quel look ci identificava anche le domeniche pomeriggio, quando iniziammo a frequentare una discoteca vicina, in cui attendevamo con ansia quell'unica mezz'ora in cui il *dj* avrebbe "suonato" un po' di *rock*, facendoci schizzare nella pista da ballo, a cui stavamo accuratamente alla larga mentre suonava la musica commerciale, quasi a voler dimostrare la nostra diversità che si esprimeva in quella sfrenata mezz'ora d'aria domenicale.

Ricordo... la macchina di Cristian, il primo di noi a prendere la patente, era come un laboratorio di sogni. Passava a prenderci tutti quanti e nel tragitto verso la sala prove o il *Jack Frusciante*, locale del basso ferrarese con il quale iniziammo a collaborare per l'organizzazione dei concerti della domenica pomeriggio, si ascoltava musica. Tanta, diversa. C'erano i C.S.I., che nascevano dalle ceneri dei CCCP, storico gruppo militante di Reggio Emilia, quello degli album di "Affinità-divergenze fra il compagno Togliatti e noi. Del conseguimento della maggiore età". Ma non solo, c'era Guccini e anche il *rap* italiano di *Fankie Hi nrg* che cantava:

*(...)Sono intorno a noi, in mezzo a noi, in molti casi siamo noi a far promesse senza mantenerle mai se non per calcolo, il fine è solo l'utile, il mezzo ogni possibile, la posta in gioco è massima, l'imperativo è vincere -*

*e non far partecipare nessun altro - nella logica del gioco la sola regola è esser scaltro: niente scrupoli o rispetto verso i propri simili perché gli ultimi saranno gli ultimi se i primi sono irraggiungibili. (...)*<sup>328</sup>.

C'erano i *Marlene Kuntz* e gli *Afterhours* che riadattavano "Mio fratello è figlio unico" di Rino Gaetano, artista le cui liriche oniriche e taglienti ci regalano uno "spaccato" dell'Italia degli anni Settanta e Ottanta, sempre con l'attenzione a coloro che vivono ai margini, e c'erano i *Rage Against the Machine*, gruppo simbolo di quel nuovo movimento musicale che prendeva il nome di *crossover*, che mischiava il cantato del *rap* allo sonorità ruvide e calzanti del *funky-metal*, che come il famoso cantante nostrano raccontavano storie di esclusi, di ribellione nei confronti della politica economica imperialista americana.

Zack De La Rocha, il cantante del gruppo, portava una maglietta con la scritta E.L.N.Z. e concludeva uno dei più famosi brani della band urlando squarciagola *freedom...freedom*,<sup>329</sup> mentre noi lo accompagnavamo immaginando di cantare insieme a lui la libertà....

Queste brevi suggestioni autobiografiche, questi ricordi, risalgono all'età dell'adolescenza, periodo in cui la musica è divenuta parte fondamentale della mia vita: maestra, dentro e fuori la scuola in cui ho studiato chitarra *blues* e *rock*, compagna di viaggio nei concerti in giro per l'Italia. La musica per me è stata da sempre un modo di raccontarmi, una cura, un sogno da continuare a rincorrere! Un viaggio mai concluso che ha dato forma e sostanza alla mia esistenza: un processo formativo, appunto.

---

<sup>328</sup> *Frankie Hi nrg, Quelli che ben pensano*, contenuta nell'album "la Morte dei miracoli" del 1997, pubblicato dalla BMG.

<sup>329</sup> Mi riferisco al brano *Freedom* dei *Rage against the machine* contenuto nell'album omonimo pubblicato nel 1992 dalla Epic record.

Modo di essere e di guardare il mondo che ha suggestionato le mie scelte di vita: i miei studi, le mie esperienze lavorative, le mie amicizie, e perché no, le mie scelte politiche, il modo di interpretare l'arte e contemplare la morale. Ho voluto qui raccontare i miei ricordi, per offrire suggestioni su cui riflettere riguardo alla tesi pedagogica sto sostenendo in queste pagine.

Come afferma Alessandro Bosi, “un'esistenza che non è raccontata è sorda, non risuona nel proprio racconto e non è ascoltabile da nessuno, neppure da chi la vive”<sup>330</sup>. Raccontarsi, infatti, significa “(...) alimentare in noi la percezione di essere in una relazione viva, e dunque mutevole, col trascorrere della nostra esistenza(...)”<sup>331</sup> che ci spinge ad intraprendere un viaggio intimo alla scoperta del sé, della propria esperienza nel mondo nella sua storicità. Raccontarsi significa comprender-si ermeneuticamente, perché la vita è soltanto un fenomeno biologico finché non viene interpretata<sup>332</sup>. Narrare sé stessi schiude i ricordi alla memoria per cogliere le connessioni degli eventi che essi suscitano, per rileggere la propria storia passata alla luce del presente ed illuminarlo ecologicamente<sup>333</sup>, come pratica di auto-esame, per dirla alla Morin: ossia “(...) uno stato di veglia nei confronti di sé stessi (...)”<sup>334</sup>, che ci aiuta a ri-orientare<sup>335</sup> la vita futura, alimentando di linfa vitale le speranze, i progetti, tracciando quella che Alessandro Bosi chiama “autobiografia del futuro”<sup>336</sup>.

---

<sup>330</sup> A. Bosi, *Il sentimento del tempo. Aspetti socioeducativi del raccontarsi all'altro*, Milano, Unicopli, 2000 cit. p. 62.

<sup>331</sup> Ivi.

<sup>332</sup> Cfr S. Toma, *Autobiografia come laboratorio del sé. Valenza pedagogica del raccontarsi*, Teramo, Editalgrafital 2005, p. 28.

<sup>333</sup> Il riferimento è a G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente...*, op. cit.

<sup>334</sup> E. Morin, *Il metodo 6. Etica...*, op. cit. p. 85.

<sup>335</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Multimedialità e società complessa. Questioni e problemi di Pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2001, p. 49.

<sup>336</sup> Cfr A. Bosi, *Il sentimento del tempo...*, op. cit.

Così, la memoria - il passato - e la progettualità - il futuro - entrano in gioco come eventi di cui l'autonarrazione si fa connettore temporale, in un esercizio cognitivo e metacognitivo di rappresentazione, in cui il soggetto diviene autore, protagonista, oggetto e, allo stesso tempo, osservatore,<sup>337</sup> per problematizzare e “significare” la propria vita. Ma, come sostiene Marco Righetti, “(...)l'autobiografia non è l'auspicabile cambiamento in atto(...)”<sup>338</sup>, bensì uno strumento per cogliere la positività del cambiamento stesso che, indagando sulla nostra esperienza, mette in luce lo stato di benessere, la qualità delle relazioni, ma anche il disagio e le difficoltà di comunicazione. Il narrarsi, quindi, permette di porre attenzione anche alla vita degli altri, perchè trascende la dimensione egocentrica dell'io per accedere a quella solidale del sé, che necessita dell'altro e della sua storia, di cui porta la responsabilità, in quanto scopre di essere ontologicamente in relazione con esso, ancor prima di possedersi.<sup>339</sup> L'identità dell'individuo si esplica, ma, ad un tempo si costruisce, nel racconto delle storie che “(...) gli vengono raccontate o di quelle che egli racconta su sé stesso, in un tempo che si permea di storia”<sup>340</sup>, e che, come scrive Silvia Toma riferendosi a Ricoeur, prende vita dalla composizione narrativa che crea il suo dinamismo nella rettificazione continua del racconto precedente con un racconto ulteriore<sup>341</sup>. Ciò significa riscoprirsi in qualità di soggetti ancora pienamente coinvolti in un progetto di apprendimento che partecipa, in quanto tale, ad un'esperienza educativa con l'altro da sé, in una dimensione di parziale fusione degli orizzonti, traducibile in un processo di costruzione della conoscenza. Un dialogo che avviene quando si

---

<sup>337</sup> Ivi, p. 66.

<sup>338</sup> A. Gramigna, M. Righetti, *Multimedialità e società complessa...*, op. cit., p. 55.

<sup>339</sup> Toma, S. Toma, *Autobiografia come laboratorio del sé...*, op. cit., cit., 23.

<sup>340</sup> Ivi, pp. 16-17.

<sup>341</sup> Ivi, pp. 29-31.

impara ad ascoltarsi, che significa sempre ascoltare l'altro<sup>342</sup> -poiché le nostre storie sono intrecciate- che si sviluppa individuando ciò che ci rende simili e ciò che ci distingue nella differenza d'origine, cogliendo nelle analogie un punto di partenza su cui costruire percorsi formativi e, nelle differenze, nuovi orizzonti cui tendere. Intendo l'autobiografia come strumento psicoanalitico e clinico-biografico, come strumento scientifico – di una scienza qualitativa che si nutre della sensibilità estetica - dunque, artistico, letterario, poetico. Raccontarsi può essere anche un narrarsi musicalmente. Quando si scrive una composizione musicale o una canzone (parole e musica) si esprime sempre la propria peculiare visione del mondo, il mondo che ci risuona dentro: quello dei ricordi, quello che abbiamo conosciuto, quello che abbiamo introiettato nei paradigmi ereditati e costruiti per comprendere ed interpretare, quello che non vorremmo vivere e quello a cui, invece, vorremmo dar forma e che cerca uno strumento per esprimersi, “levarsi” e divenire. La narrazione musicale è una narrazione che mina il corpo, che prende vita dal corpo. È un intercettare, come scrivevo nei capitoli precedenti, la forza del mondo per farla emergere. Un atto ermeneutica e, in quanto tale, un atto di comprensione: conoscitivo, formativo, di unione tra *bios*, *logos* ed *ethos*. Un raccontarsi poeticamente che riflette il vivere artisticamente, come sostiene Morin. Un narrare il proprio formarsi, costruir-si, nel senso di *Bildung* che, come ci ricorda Gadamer, “(...) richiama l'antica tradizione mistica, per la quale l'uomo porta nella propria anima l'immagine(...) di Dio, secondo la quale è creato e deve svilupparla in sé.”<sup>343</sup> In cui *bild*, immagine, ne mette in mostra la dimanicità, lo scorrere che si oppone alla consuetudine di appiattare il divenire sull'essere, evidenziando l'importanza del processo stesso piuttosto che il suo risultato, il

---

<sup>342</sup> Ivi, pp. 108-109.

<sup>343</sup> H. Gadamer, *Verità e metodo...*, op. cit., p. 33.

permanente processo di sviluppo e di formazione ulteriore... come la musica che scorrendo diviene sempre qualcos' altro. Perché, come afferma Fromm riferendosi a Z. Fiser, “nulla è reale al di fuori dei processi”<sup>344</sup>.

Narrarsi, significa dunque, ciò che si salva dall'essere uomini unidimensionali<sup>345</sup> : *sapiens, faber, economicus*, per riscoprire dentro di sé l'*homo mythologicus*, poiché l'uomo necessita della poesia, della musica e dell'arte per vivere<sup>346</sup>, in quanto la conoscenza è intrisa della semantica profonda dell'estetica<sup>347</sup>, come esperienza sensibile, ludica, analogica. Esperienza che ricerca in continuazione la bellezza e, dentro di essa, la verità, “l'armonia dell'originario equilibrio”, come nella Grecia antica, o una cura omeopatica delle emozioni, com'era per Pitagora la musica.<sup>348</sup>

## **6.2 Semantica profonda per una euristica empatica: formazione al consumo critico**

Ascoltare musica significa porsi come interlocutore attivo. Significa comprenderla secondo una cifra ermeneutica, rintracciando le motivazioni profonde che spingono l'artista a compiere determinate scelte espressive ed estetiche. Indagare i contesti, la biografia, gli eventi, i meccanismi, le processualità che fanno l'opera d'arte che, sostiene Pareyson, è la spiritualità tutt'intera dell'artista, la sua personalità che si tramuta in stile.<sup>349</sup> È anche la storicità, tuttavia, come emerge nelle riflessioni di Adorno, che suggerisce all'artista fino dove è possibile osare, o meglio,

---

<sup>344</sup> E. Fromm, *Essere o avere?*... op cit. p.45

<sup>345</sup> Cfr. H. Marcuse, *Uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino, 1967.

<sup>346</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 6 Etica...*, op. cit.

<sup>347</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 5. L'identità umana...*, op. cit., p. 120

<sup>348</sup> Cfr. R. Bodei, *Le forme del bello*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 20.

<sup>349</sup> Cfr. S. Givone. *Prima lezione di estetica...*, op. cit. p.31.

quando è necessario osare affinché l'arte non si riduca a servile tecnica di manipolazione sociale, ma continui ad essere un mezzo per tendere verso nuovi orizzonti, esplorare il mondo, conoscerlo ed umanizzarlo. Esperienza artistica che prende vita dalla sensibilità umana, dall'urgenza di raccontare la propria esistenza e svelare senza esitazioni la verità offesa del mondo capovolto. Coraggio estetico e civile che fa dell'arte un percorso di emancipazione sociale, una forma di denuncia simbolico-espressiva che, nel mentre forma l'opera e l'artista stesso, tras-forma il mondo offrendo nuove chiavi di lettura per interpretarlo. Come sostiene il compositore americano Jhon Cage, il quale considera l'arte un processo in grado di modificare la nostra vita<sup>350</sup>, rinnovarla, attraverso un agire che si deve fare sociale e politico nel senso più radicale del termine.<sup>351</sup> Ecco, dunque, la necessità di educare lo sguardo e il pensiero a cogliere le ermeneutiche che l'esperienza artistica, in questo caso quella musicale, evoca; individuare le semantiche, i simboli, le ideologie sottese che la musica esprime, "(...)realizzandosi nel suo riferimento alla dimensione extramusicale del mondo della vita"<sup>352</sup>.

A tal scopo, intendo proporre una guida all'ascolto consapevole. Dopo una breve riflessione sull'esperienza estetica musicale nella contemporaneità, in cui cercherò di mettere in luce soprattutto l'influenza della produzione mass-mediale sulla musica, mi riferirò, al *blues* e al *rock*. Musiche nate da un'inquietudine sociale e da un'energia che nel Novecento non potevano più attendere<sup>353</sup> e che, sprigionandosi, segnarono la rottura con il passato non solo musicale dell'Occidente, di stampo prevalentemente classico, ma anche con quello sociale e culturale.

---

<sup>350</sup> G. Bonomo, G. Fughieri, (a cura di) *Jhon Cage*, Milano, Marcos y Marcos, 1991, p. 153.

<sup>351</sup> Cfr. M. Donà, *Filosofia della musica...*, op. cit., 224.

<sup>352</sup> M. Garda, *Estetica musicale del Novecento...* op cit., p. 75.

<sup>353</sup> Cfr. M. Donà, *Filosofia della musica...*, op. cit., 205.

L'era della produzione e del consumo di massa ha fortemente condizionato il nostro modo di ascoltare la musica modificando il significato dell'esperienza estetica stessa. Oggi la musica è ovunque, non solo nelle radio, alla tv, in "rete", negli spettacoli dal vivo o nelle discoteche, ma anche nei centri commerciali, nelle sale d'attesa dei luoghi pubblici, nei mezzi di trasporto; insomma, in qualunque posto andiamo, il silenzio sembra perturbato da suoni, ritmi, voci con l'obiettivo di farci rilassare, divertire, svagare, pensare o, per contro, non pensare. Ciò che sembra essere certo è che il livello di attenzione dell'ascolto musicale, ma si potrebbe dire di percezione dell'arte in generale, nella "(...)società dell'estetica diffusa(...)"<sup>354</sup>, è profondamente cambiato. I *mass media* ed il mercato hanno condizionato non soltanto il nostro modo di ascoltare la musica ma, spesso, trasfigurato le semantiche ed i significati simbolici sottesi.

Nella società attuale, in cui tutto sembra muoversi sotto l'imperativo dell'apparenza, della bellezza come cosmetico, e del declino del bello che si esprime nel cattivo gusto del *kitsch* – che con Adorno si potrebbe definire "(...)le forme fruste del bello precedentemente codificato ed approvato(...)"<sup>355</sup> - l'esperienza estetica, come già sosteneva Susanne Langer negli anni '70, "(...)ha rinunciato all'elemento del piacere che "almeno fino a Kant era considerato intrinseco ad ogni apprezzamento dell'arte".<sup>356</sup> L'onnipresenza della musica e la possibilità di usufruire continuamente di essa, grazie alle nuove tecnologie, l'hanno resa un "additivo" indispensabile, che "(...)oltre a intensificare le esperienze a cui l'ascolto della musica si accompagna, contribuiscono alla formazione dell'identità e dello spazio sociale abitato dall'ascoltatore"<sup>357</sup>. Questo

---

<sup>354</sup> R. Bodei, *Le forme del bello...*, op. cit., p. 74

<sup>355</sup> Ivi, p. 118.

<sup>356</sup> M. Garda, *L'estetica musicale del Novecento...*, op. cit., cit. pp. 45-46.

<sup>357</sup> Ivi, p. 81.

ascolto pervasivo e distratto si differenzia da quello contemplativo che è diventato un'attività commerciale di nicchia: ascoltatori "attenti" (...) che a loro volta si identificano socialmente e culturalmente attraverso questa pratica"<sup>358</sup>.

Si può così affermare, senza troppa retorica, che nel corso del secolo passato, mercato e *mass media* sono diventati sempre più determinanti nella produzione musicale occidentale e mondiale, dimostrando, come sostiene Michela Garda, "(...)l'efficacia tanto delle strategie di vendita quanto del concetto di "opera" nel corso di istituzionalizzazione e addomesticamento della dimensione eversiva dell'arte"<sup>359</sup>. Se da un lato, radio, televisione, supporti audio e più recentemente internet, hanno permesso alla musica di entrare nelle case di tutti e schiuso le porte a nuove prospettive artistiche, ad esempio nel campo della musica elettronica e della videoarte; dall'altro, l'industria discografica, sempre più legata alle ferree leggi del mercato, ha vincolato ineluttabilmente l'esperienza estetica, che oggi, nell'era dell'economia neo-liberale, pare poter aver luogo solamente nel mercato stesso. Nella società contemporanea in cui il "bisogno indotto" di "consumo" rapido dell'arte, attraverso mezzi che ci permettono un'immediata messa a disposizione della musica, come internet, ad esempio, e in cui la tecnologia permette di aggiustare l'errore tecnico, indebolendo la dimensione artigianale ed "errante" del fare artistico (caratteristiche del *rock* e del *punk* ad esempio, che nascono come generi anti-professionali) i valori di creatività, di mistero, vengono espulsi dal sistema valoriale dell'opera e sostituiti da quelli del commercio<sup>360</sup>. Così l'opera viene privata, come sostiene

---

<sup>358</sup> Ivi.

<sup>359</sup> Ivi, p. 126.

<sup>360</sup> Cfr. B. Luban Plozza, C. Delli Noci, Davide Ielmini, *La forza che guarisce...*, op. cit., p 113.

Benjamin, della sua sacralità, nella produzione seriale<sup>361</sup>. L'arte, in questo caso la musica, depotenziata e decontestualizzata, negli scaffali del supermarket, perde i suoi contenuti storici, sociali e politici, la sua aura, privandosi della magica ritualità che dovrebbe caratterizzare il nostro incontro con essa; un incontro che, in questo modo, diviene una forma di dominio.

Da ciò, a mio avviso, l'indice del calo di interesse nei confronti della musica dal vivo, o meglio il calo di interesse nei confronti di quelle musiche e di quegli artisti che non vengono prima ben impacchettati e reclamizzati come idoli da *showbiz*; perché ci siamo abituati a "possedere" l'arte e non a relazionarci con essa, a consumarla velocemente e non a raccoglierci di fronte ad essa, e dis-abituati al nuovo, perchè la produzione in serie non significa soltanto riproduzione per la distribuzione, ma seriazione dell'identico: di artisti, stili e generi, omologati da un unico sistema condiviso di produzione, di consumo, di ascolto, di arte e, quindi, di conoscenza.

Che l'esperienza della grande industria discografica avesse potuto trasformare il mondo della musica, lo aveva capito molto bene anche John Lennon, il quale, nelle sue interviste dopo aver lasciato definitivamente i *Beatels*, esprimeva la propria amarezza nei confronti dello *show business* che si stava creando attorno al mondo del *rock* e di quella macchina perfetta (i *Beatels* appunto), mossa dal denaro e dalla volontà di potenza, piuttosto che da sinceri propositi estetici ed etici.

*"(...)Tutti volevano salire su questo carrozzone, eravamo dei Cesari; chi bussava da noi quando c'erano da guadagnare milioni di sterline? Tutti*

---

<sup>361</sup> Il riferimento è a W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, in, P. D'angelo, E. Franzini, G. Scaramazza, *Estetica...* op. cit., pp. 282-283.

*accattoni, corrotti, la stessa polizia (...). Tutti volevano entrare, c'è ancora chi sta cercando di aggrapparvisi*<sup>362</sup>.

Credo, perciò, sia necessario tener conto di una fase di passaggio cruciale della storia del Novecento che a mio avviso ha modificato in modo sostanziale il modo di fare, di ascoltare e di “consumare” musica. Mi riferisco al movimento *rock* che ha accompagnato la rivoluzione culturale del '68, fortemente legato al *blues* di inizio secolo che soprattutto sul versante inglese è stato “rispolverato” e rivalutato da artisti bianchi come *Rolling Stones*, *Cream* e *Led Zeppelin*, solo per citarne alcuni, e lo stesso Jimi Hendrix, il quale, solo quando iniziò ad esibirsi nei locali inglesi, venne riconosciuto dei meriti artistici che oggi nessuno si permetterebbe di mettere in discussione.

Quel movimento culturale, rappresentò il segno che la musica non poteva più esimersi dal pensarsi anche come esperienza politica e, dunque intrinsecamente formativa, come nota Marco Righetti<sup>363</sup> in riferimento a Fabrizio De Andrè, il cui atteggiamento artistico e l'impegno civile erano fortemente influenzati dal clima di risveglio culturale e morale che animava negli anni '60 gran parte dell'Occidente. Una critica sociale che, mettendo in discussione le fondamenta ed i meccanismi sui quali si regolavano la società borghese ed i suoi stili di vita, contestava lo stesso concetto di arte come prodotto di consumo, assolvendo un grande compito pedagogico, laddove è riuscita a creare un inedito spazio espressivo, per chi fino ad allora era stato escluso dai processi di partecipazione e di significazione sociale: i neri, le donne, le frange più povere della società e i giovani. E sebbene oggi *Woodstock* sia stato trasformato in un parco turistico a pagamento e il suo significato

---

<sup>362</sup> G. Paoli (a cura di) *J. Lennon, Interviste, racconti, avventure, tutti i dischi, i video, i film*, Milano, Arcana, 1985, pp.116-117.

<sup>363</sup> Cfr. A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale...*, op. cit., p. 233.

trasfigurato dalle carissime e violente edizioni successive a quella del '69, continua a rappresentare, nella magica manifestazione di quell'anno, un esempio paradigmatico su cui continuare a riflettere.

Affermare che una canzone, o un evento culturale come quello di *Woodstock* possa cambiare il mondo “suona” quantomeno ingenuo, lo so! Ma vuole essere innanzitutto una provocazione diretta a chi, accecato dalla convinzione del primato della razionalità e dei suoi dogmatismi, vive l'esperienza artistica con la stessa pretesa utilitaristica con la quale pensa di far funzionare il mondo. L'arte non ha nessun interesse, rintraccia in sé stessa, nelle passioni, nei desideri e nelle necessità dell'uomo, il suo modo di essere e di farsi, ponendosi in relazione al mondo esteticamente, per offrirci suggestioni, narrazioni e metafore, come “lenti” attraverso il quale leggerlo ed umanizzarlo. Tale è l'ipotesi che fonda la mia convinzione della valenza formativa della musica nel suo essere sempre in riferimento all'esperienza umana nella quotidianità, nel suo accogliere, come sosteneva Schopenhauer, in sé globalmente l'essenza del mondo.<sup>364</sup>

Pertanto credo sia compito della pedagogia, di una pedagogia accogliente<sup>365</sup>, che rifiuta il dogmatismo delle teorie e dei metodi dal risultato certo, interrogarsi non solo sulle contaminazioni epistemologiche dei contesti disciplinari diversi, ma sui differenti linguaggi<sup>366</sup>, anche quelli che prendono vita nell'arte. Una pedagogia che guarda all'estetica come alla possibilità di sviluppare uno sguardo complessivo, capace di abbracciare la varietà e la diversità dell'esperienza umana grazie alla metafora, al simbolo, al mito, intrecciando trame, ermeneutiche confuse nei confini delle loro forme; in quanto la conoscenza estetica non

---

<sup>364</sup> A. Schopenhauer, *Scritti sulla musica e le arti*, Fiesole, Discanto, 1981 in B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce...*, op. cit., p. 62

<sup>365</sup> Cfr. A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale...* op. cit., p. 106.

<sup>366</sup> Ivi.

distingue, come il paradigma scientifico, ma unisce, si fa sapere di frontiera che si insinua ad esplorare il non detto, in quanto indicibile, e il non spiegato, in quanto inspiegabile, per familiarizzarli, come sostiene John Cage, e gettarvi luce. Una luce che abbaglia, che stordisce e che disorienta, spingendo lo sguardo laddove nessuno ha mai osato, come ci suggerisce Adorno, per rintracciare nella sofferenza del mondo la promessa di un cambiamento, la speranza che si cela nelle manifestazioni del deforme. Il deforme che non è solo colui che è stato trasfigurato dalla guerra, dall'oppressione, dalla miseria, dalla fame, ma che oggi siamo tutti noi, vittime di un sistema politico ed economico che ci vuole innanzitutto come entità produttive, come *homo faber, ecomomicus*<sup>367</sup> e *consumans*<sup>368</sup>

L'arte e le sue narrazioni rappresentano, nelle riflessioni che Morin ci offre, la strada per rifuggire l'orizzonte catastrofico *dell'homo demens*<sup>369</sup>, il cui pensiero, intaccato dal paradigma tecnocratico, produce una conoscenza utilitarista e vive una vita altrettanto arida, nell'interesse effimero dell'accumulo di "cose" materiali, il cui desiderio, che appare sempre inappagato, conduce al vortice vizioso delle nevrosi da *shopping* compulsivo.

Se la musica ha un compito da assolvere in questa nostra esistenza, ossia quello di farci vivere meglio, di farci conquistare una coscienza libera e personale<sup>370</sup>, e di condurci alla conoscenza dei suoi contenuti e di quelli cui sempre si riferisce al di fuori di essa, allora è necessario iniziare ad ascoltare la musica non solo con le orecchie ma anche con il cervello<sup>371</sup> e con il cuore.

---

<sup>367</sup> Cfr. E. Morin, *Il Metodo 6. Etica...*, op cit.

<sup>368</sup> Cfr. E. Fromm, *La disobbedienza e altri saggi*, Milano, Mondadori, 1988.

<sup>369</sup> Cfr. E. Morin, *Il metodo 5. L'identità umana...*, op. cit., p. 125.

<sup>370</sup> Cfr. B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce...*, op. cit. p.58.

<sup>371</sup> Ivi, p. 61.

Alla luce di queste riflessioni, intendo offrire degli spunti di riflessione per un possibile laboratorio critico all'ascolto consapevole.

- “Scegliere o essere scelti, dominare o essere dominati(...)”,<sup>372</sup> sono le questioni che si impongono oggi ad ogni fruitore di musica ma, potremmo dire, in senso allargato, ad ogni individuo che voglia esprimere in modo cosciente e critico il proprio diritto di cittadinanza. La libertà si costruisce rintracciando i legami che collegano gli eventi (la “danza relazionale”<sup>373</sup> per dirla alla Bateson) pertanto è necessario imparare a leggere in modo sistemico la musica nella produzione mass-mediale, rintracciando le interconnessioni che “istituzionalizzano” l’opera musicale: le relazioni che legano artista, industria discografica, mercato e mass-media al consumatore.
- I “prodotti artistici” sono il risultato del braccio di ferro tra chi sa scegliere e chi, invece, si lascia guidare. È nella consapevolezza di compiere una propria scelta che si esprime la dimensione educativa del consumo libero e personale. Dove il *disobbedire*, come possibilità di non eseguire gli ordini (imposti dal mercato), diventa il punto di avvio per una crescita, per una formazione che procede attraverso il *dubitare* e il *criticare*. Ciò vale come metafora per tutti i settori della vita, in cui il processo di mercantizzazione sembra ormai essere divenuto inarrestabile, compreso quello dell’educazione.<sup>374</sup>

---

<sup>372</sup> Ivi, p. 59.

<sup>373</sup> Cfr. S. Manghi, *La conoscenza ecologica. ...*, op. cit.

<sup>374</sup> Cfr. A. Gramigna, M. Righetti, A. Ravaglia, *Le scienze dell’innovazione. Nuove frontiere educative nel sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 95-98.

- Nell’ottica del consumismo la musica non deve essere duratura, ma veloce abbastanza da convincerci all’acquisto<sup>375</sup>. È quindi importante recuperare un ascolto “lento”, contemplativo, rispetto a quello pervasivo, veloce e distratto che caratterizza la produzione musicale odierna, per sviluppare il proprio personale giudizio estetico e trascendere la vacuità dell’impressione che un ascolto distratto suscita. A tal fine è importante imparare a leggere l’opera alla luce del contesto biografico-storico-sociale nella quale prende vita, poiché le relazioni tra le epoche storiche dei vari movimenti sono alla base dell’ascolto<sup>376</sup>, e imparare ad interpretare i testi dei brani presi in considerazione.
- Gli stili di cui si appropria oggi la musica ed i mezzi attraverso i quali si offre, assomigliano tanto a quelli di cui si nutre la società.<sup>377</sup> Così le sonorità contemporanee sembrano sempre al servizio di qualcosa di diverso dall’interesse artistico. I processi di divinizzazione delle *rock star* e l’aura mitologica di cui sono state ricoperte, soprattutto laddove le loro condotte autodistruttive li hanno portati fino alla morte, ne sono un esempio. Pertanto credo sia importante offrire una lettura critica di quelle che sono considerate leggende della musica, le vite “eroiche”, le fantasmagoriche rappresentazioni romantiche del “vivere e morire di *rock*”, affinché il mito anticonformista che continuano a rappresentare artisti come Jim Morrison, Janis Joplin o Kurt Cobain, ad esempio, non venga svuotato del suo valore simbolico di “resistenza” e la loro sensibilità equivocata come devianza e marginalità. Se, come sostiene Ielmini, non è più “(...)un “reato” ascoltare *Heroin* di Lou Reed, ed i

---

<sup>375</sup> Cfr. B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce...*, op. cit., p.65

<sup>376</sup> Ivi, p. 69.

<sup>377</sup> Ivi, p. 60.

genitori hanno forse smesso di preoccuparsi del figlio che canticchia le avventure di un tossicodipendente(...)<sup>378</sup>, è nostro compito riflettere su quali possano essere le chiavi per decostruire questi miti e il loro potere di fascinazione.

- La nostra riflessione sulla formazione ci spinge a “(...) cogliere gli impliciti educativi entro i miti e le metafore del contemporaneo (...)”<sup>379</sup> come sostiene Anita Gramigna, e, io credo, anche in quelli che prendono vita nel mondo della musica e dello spettacolo. Perché indagare sull’arte, sui suoi differenti linguaggi, sui simboli e le semantiche che produce fornendo gli strumenti adeguati per una loro lettura critica, significa intraprendere un percorso formativo nella prospettiva di una “libera scelta”. Non solo, significa possibilità di rintracciare e riconoscere la gratuità della bellezza che anima la sensibilità artistica e che ancora riempie tanta musica e tanta arte contemporanea.

---

<sup>378</sup> Ivi, p. 105.

<sup>379</sup> A. Gramigna, M. Righetti, A. Ravaglia, *Le scienze dell’innovazione...*, op. cit., p. 87.

## 7. AL RITMO DI UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

### 7.1 La musica come luogo d'indagine della differenza

L'insofferenza del mondo della musica nei confronti dell'industria culturale, dei suoi meccanismi e delle leggi di mercato che la governano, emerge in modo chiaro negli studi condotti da Howard S. Becker sulla cultura e sulla carriera di un gruppo di musicisti da ballo. Ricerche raccolte, insieme a quelle relative ai consumatori di marijuana, nel testo pubblicato nel 1963, che porta il titolo di *Outsiders*. Una selezione di saggi la cui importanza si evince, nel quadro della vasta letteratura sulla devianza, delle tematiche affrontate e per l'approccio teorico-metodologico che guida la ricerca.

Uno degli elementi rilevanti del lavoro di Becker è infatti l'utilizzo del metodo etnografico dell'osservazione partecipante, strategia che ha permesso di far emergere, all'epoca in cui è stata svolta l'indagine, aspetti inediti nell'ambito dello studio delle categorie devianti. Il saggio infatti si è imposto come precursore dei profondi cambiamenti che i *neo-chicagoniani* hanno introdotto in campo sociologico, rispetto ai tradizionali paradigmi del patologismo e dell'idea di predisposizione deterministica alla devianza.<sup>380</sup> Ma entriamo subito nel vivo della ricerca, rimandando alla fine del capitolo la riflessione sui possibili sviluppi in campo pedagogico che il lavoro di Becker ci offre.

---

<sup>380</sup>Cfr, H. S. Becker, *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Torino, Gruppo Abele, 1987, p. 8.

## **7.2 H. S. Becker: la sensibilità artistica che si offre alla ricerca qualitativa**

I saggi “*La cultura di un gruppo deviante*” e “*Carriere in un gruppo professionale deviante*”, sono il frutto di un lavoro di ricerca svolta dall’autore tra gli anni 1948-1949. Negli articoli Becker mostra la genesi dell’etichettatura nei confronti dei musicisti da ballo, i quali sono considerati *outsiders* dai membri più convenzionali della società, per via dei comportamenti bizzarri che assumono. Il musicista da ballo, scrive Becker, è colui che suona musica popolare per guadagnare denaro, svolge una professione di “servizio” che lo avvicina, nei problemi comuni, a tutte le altre professioni di servizio, le quali sono contraddistinte dal fatto che il lavoratore viene a contatto con il consumatore finale del proprio lavoro: il cliente per il quale compie l’opera. In questa situazione il cliente è in grado di influenzare o di dirigere il lavoratore, applicando sanzioni di vario tipo che oscillano tra “(...) la pressione informale e la rinuncia ai suoi servizi (...)”<sup>381</sup> per rivolgersi altrove.

I musicisti dello studio di Becker, trovano che l’unica musica degna di essere suonata sia quella che chiamano *jazz*. Ciononostante devono sopportare numerose pressioni ed interferenze da parte dei datori di lavoro e del pubblico, i quali non condizionano solo il loro modo di suonare, ma anche le loro carriere professionali. L’autore scrive che “(...) il problema più penoso della carriera del musicista medio (...) sta nella necessità di scegliere tra il successo convenzionale e i suoi modelli artistici (...)”<sup>382</sup>. Una scelta che pare obbligata laddove il musicista, se vuole guadagnare denaro e ottenere successo, è costretto a “muoversi commercialmente”, ossia a suonare secondo ciò che desidera il pubblico,

---

<sup>381</sup> Ivi, p. 71.

<sup>382</sup> Ivi.

e non quanto preferirebbe. Così facendo egli rinuncia al rispetto dei colleghi e, a volte, anche al proprio, mentre, se rimane fedele ai suoi modelli, è solitamente condannato al fallimento.

“I musicisti, - scrive Becker - si autoclassificano a seconda del livello al quale cedono ad *outsiders*, e il *continuum* oscilla tra il musicista *jazz* estremo e quello commerciale(...)”<sup>383</sup>. Ci troviamo di fronte ad una situazione di doppio pregiudizio, in cui i membri della società convenzionale definiscono devianti i musicisti per i loro atteggiamenti bizzarri e, allo stesso tempo, questi ultimi identificano se stessi sulla base del confronto con i propri colleghi e con i membri della società convenzionale, gli *squares*: termine usato dal musicista per definire l'*outsider*, che sta ad indicare il tipo di persona, il modo di pensare, di sentire e di comportarsi, antitetico al proprio.

Il musicista è convinto di possedere (...)un misterioso dono artistico che lo separa da tutte le altre persone, e per tale motivo vorrebbe essere libero dal controllo degli *outsiders* che invece non lo possiedono”<sup>384</sup>. Un dono che non si può acquisire con l'educazione, che ricopre di un'aura magica, quasi divina; in virtù di ciò il musicista si sente autorizzato a non aver alcun obbligo nei confronti dei comportamenti convenzionalmente stabiliti dalla società: “(...)partendo dall'idea che nessuno può dire ad un musicista come deve suonare, risulta logico, che nessuno possa dire ad un musicista come fare qualsiasi cosa(...)”<sup>385</sup>.

Per tale motivo è molto ammirato, in ambito musicale, il comportamento che si fa beffa delle norme sociali convenzionali, tanto da divenire un valore professionale essenziale: più un musicista esprime atteggiamenti anticonformisti nei confronti della società, più viene ammirato dai colleghi. D'altra parte, l'ascoltatore, colui che è definito *square*, è

---

<sup>383</sup> Ivi.

<sup>384</sup> Ivi, p. 73.

<sup>385</sup> Ivi, p. 74.

innanzitutto cliente del locale in cui si “suona e si balla”. Egli si sente giustificato a chiedere al musicista di suonare qualcosa di diverso da quello che lui vorrebbe. Al pubblico non importa lo stile dell’artista, il suo modo di esprimersi e la sua creatività, ciò che vuole è ascoltare qualcosa di già conosciuto, qualcosa che ha già sentito altrove o che gli ricordi un ritmo che lo faccia ballare. In questo contesto il musicista è come un *juke box* che, a pagamento, suona brani programmati. “(...)Come suoniamo non ha alcuna importanza(...) – racconta un musicista intervistato da Becker – (...)finché possono sentire la batteria sono apposto. Sentono il ritmo e allora sanno che devono mettere il piede destro di fronte a quello sinistro(...)”<sup>386</sup>. La mortificazione dell’artista deriva così dall’ignoranza dello *square*, che costringe il musicista a suonare quella che considera cattiva musica per ottenere il successo. La tendenza all’auto-segregazione del musicista può essere quindi interpretata, afferma Becker, come una forma di adattamento ad una situazione conflittuale.

Il quadro ritratto da Becker, sembra, per chi come me ha a che fare col mondo della musica, un copione usuale: il musicista costretto a scendere a patti con i gestori dei locali e con il gusto del pubblico per continuare a fare ciò che in fondo ha sempre sognato: vivere suonando. Il lavoro di Becker che, ricordiamolo, risale alla metà del Novecento, fa emergere un aspetto molto importante, ossia quanto la commercializzazione della musica e la professionalizzazione della figura del musicista abbiano modificato il modo di rapportarsi ad essa e di ascoltarla.

L’ascoltatore “cliente” esercita una pressione sulla musica stabilendo dei canoni, dei limiti entro i quali è possibile un certo grado di libertà esecutiva e, così facendo la controlla, la possiede trasformandola in un

---

<sup>386</sup> Ivi, p. 76.

servizio i cui valori sono quelli del commercio nudo e crudo<sup>387</sup>, e non più quelli dell'arte. L'ascoltatore a-critico è quindi incapace di vivere la musica come un'esperienza di ricerca, di crescita e di conoscenza perché, ciò che cerca è solo il pretesto per una serata di svago, uno stato fugace ed effimero di divertimento disattento che non lascia il segno di sé nel suo passaggio, mentre l'arte, come sostiene Benjamin, esige da parte dell'osservatore un atteggiamento di raccoglimento. "(...)Colui che si raccoglie davanti all'opera d'arte vi si sprofonda; inversamente la massa distratta fa sprofondare nel proprio grembo l'opera d'arte(...)"<sup>388</sup>, il cui compito di generare esigenze che non è in grado di soddisfare attualmente, è minacciato dalla riproduzione seriale dell'identico, dall'anonimato che sconfigge l'identità e la personalità artistica.

Ma cosa c'entra tutto questo con la formazione e la pedagogia?

Lo studio di Becker, all'interno del percorso tracciato in questa mia riflessione sull'estetica della formazione, ci offre interessanti per tentare di rispondere concretamente alle esigenze emergenti nei diversi contesti formativi, soprattutto in quelli a rischio di marginalità sociale. Un primo aspetto rilevante dello studio di Becker è l'importanza dell'utilizzo dell'osservazione partecipante, che sottolinea l'importanza la rilevanza del metodo etnografico nella riflessione pedagogica. Intendo l'etnografia innanzitutto come postura intellettuale, come metodo, il cui carattere interpretativo, relazionale e dialogico, si dipana entro una cornice epistemologica qualitativa. Essa privilegia la dimensione simbolica e narrativa dell'esperienza, degli eventi e dei fenomeni studiati facendo leva sulla metafora, che ci permette di cogliere in profondità le processualità formative dei contesti presi in esame, introducendoci al tema centrale della differenza, come cifra fondamentale di ogni discorso

---

<sup>387</sup> Cfr. B. Luban Plozza, C. Delli Noci, D. Ielmini, *La forza che guarisce...*, op. cit.,

113

<sup>388</sup> Ivi, 120.

educativo<sup>389</sup>. L'etnografia come prospettiva metodologica che non offre soluzioni univoche e certe, ma che induce a riflettere, nel continuo rapportarsi all'alterità, sulle sue prassi e sulle progettualità formative, nell'orizzonte di un processo di "(...)costruzione, di organizzazione e di ricodificazione della conoscenza(...)".<sup>390</sup> Un metodo che necessita della sensibilità estetica, come la capacità di cogliere la varietà e la differenza con spirito ermeneutico, e quindi non gerarchico, per far emergere le trame relazionali più nascoste.

Ciò che rende interessante il lavoro di Becker è, a mio avviso, il fatto che accanto alla sensibilità scientifica del ricercatore sociale, si accosta quella estetica dell'artista. Egli infatti è anche musicista e tale ruolo lo ha posto in una condizione di privilegio rispetto allo studio condotto. Le esperienze conseguite in campo musicale come pianista professionista, hanno dato la possibilità all'autore di instaurare con i soggetti della propria ricerca un rapporto di fiducia reciproca, ma non solo. Il linguaggio musicale ha schiuso le porte ad una dimensione comunicativa che si fonda sui simboli e sui codici comportamentali caratteristici della comunità di quei musicisti che, attraverso la musica, hanno preso coscienza del proprio anticonformismo. E' stato, infatti, il linguaggio artistico che ha permesso a Becker di non destare sospetti tra i colleghi in quanto ricercatore universitario, e di raccogliere proprio sul palco le informazioni, le interviste, gli appunti necessari a redigere un diario.

La storia professionale di Becker ci offre così un esempio di come la sensibilità artistica possa essere messa a disposizione della ricerca qualitativa. Mi piace pensare che quanto emerso dalla sua ricerca in campo musicale possa rappresentare un punto di riferimento per riflettere, in ambito pedagogico, sugli sviluppi di una figura professionale non di

---

<sup>389</sup> Cfr A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia solidale...* op. cit. p. 88.

<sup>390</sup> Ivi, pp. 88-89

certo nuova, ma su cui troppo poco si è detto e fatto in ambito accademico ed istituzionale. Mi riferisco a quella che potrebbe essere definita la figura “dell’educatore artista”, ossia di colui che fa dei diversi linguaggi artistici, un mezzo di educazione, di coscientizzazione. Un mezzo e allo stesso tempo un fine perché, come sostiene Ana Mae Barbosa<sup>391</sup>, l’arte opera attraverso significati che non possono essere esplorati attraverso nessun altro linguaggio.

A tal proposito mi viene in mente l’esperienza vissuta nella città di Goiânia, nello stato del Goiás, in Brasile tra Maggio e Giugno del 2007. Periodo nel quale ho avuto la possibilità di visitare diversi nuclei scolastici coinvolti in un progetto formativo dal nome “Artes Educação”, finanziato dalla fondazione filantropica Joamie Camera.

Il progetto, rivolto a ragazzi dai sei ai quattordici anni, frequentanti la scuola pubblica, e provenienti da famiglie in condizioni economiche disagiate, promuove un percorso di educazione estetica attraverso i diversi linguaggi artistici del teatro, della danza, delle percussioni, del canto e delle arti visive.

Come si legge tra gli obiettivi generali, il progetto intende *migliorare le qualità relazionali, la socializzazione nel gruppo, lavorare sull’accrescimento dell’autostima, per il rispetto del pluralismo culturale, dell’ambiente circostante e della salute*, rintracciando nei diversi linguaggi artistici, le metodologie utili al raggiungimento degli obiettivi. Le interviste che ho raccolto durante le visite al nucleo Riviera, con gli educatori coinvolti nel progetto, fanno emergere proprio questi aspetti. Intervistando Andrea, l’educatrice di canto, chiesi la sua personale opinione rispetto all’arte, se essa rappresenta un mezzo oppure un fine dell’educazione, la sua risposta fu che “l’arte rappresenta entrambi”.

---

<sup>391</sup> Cfr. A. Mae Barbosa, *Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico*, in *Educação & Realidade*, San Paulo, Brasil, Giugno Dicembre 2005, p. 292.

Andrea: *“è un mezzo laddove ci permette di intervenire per superare le difficoltà dello sviluppo cognitivo, motorio, dell’apprendimento o i problemi relazionali, ma è un fine nel senso che è proprio perseguendo le finalità didattiche di ogni singola disciplina artistica, che riusciamo ad instaurare un dialogo con i ragazzi e così a rintracciare i nodi salienti, le strategie e i metodi attraverso i quali impostare l’intervento formativo.”*<sup>392</sup>

L’obiettivo di Artes Educação, come mi spiega Vicente, il coordinatore pedagogico del nucleo, non è quello di formare artisti professionisti, ma di fare dell’arte un mezzo di coscientizzazione per lo sviluppo di una cittadinanza attiva, consapevole dei propri diritti e doveri nella comunità d’appartenenza, in quanto fruitori e produttori di conoscenza. Uno dei problemi della scuola pubblica brasiliana, mi spiega lo stesso Vicente, è che gli insegnanti si rapportano con troppa autorità nei confronti degli alunni, e ciò provoca un atteggiamento di muta obbedienza. Vicente: *“Noi, invece, cerchiamo di insegnare ai ragazzi che hanno dei diritti, perché nessuno gliel’ha mai detto. Attraverso l’arte cerchiamo di coinvolgerli in attività dove tutti sono sullo stesso livello, liberi di fare domande, o di esporre il proprio punto di vista(...) qui non c’è un capo che li comanda, ma solo qualcuno che cerca di dirigerli, proponendo e non imponendo le attività da svolgere ”.*

Le parole di Vicente mi ricordano tanto quelle del Clown Miloud, artista francese, che da anni lavora come educatore di strada in Romania, insegnando l’arte circense ai bambini che vivono nelle periferie e nelle fogne delle città. L’artista educatore in un’intervista racconta: *(...) i diritti all’infanzia: per me l’infanzia non li ha persi, è l’adulto che non li vuole riconoscere. È diverso dover partire dal basso per restituire ... ma*

---

<sup>392</sup> La traduzione è mia

*cosa dobbiamo restituire? Chi ha rubato i diritti? Nessuno, ma nessuno ha detto ai bambini che ce li hanno (...).*<sup>393</sup>

Il linguaggio artistico permette di dar vita ad un “piano comunicativo” altro, non gerarchico, ma orizzontale, perchè allude a significati e conoscenze che non sono quelle istituzionalmente riconosciuti dalla scuola e dalla pedagogia. Perchè richiama ad un mondo in cui la metafora, l’immaginazione, il fantastico, il gioco, e la finzione hanno la priorità.

### **7.3 Musica-Integrazione: progetto formativo interculturale e di sensibilizzazione estetica**

#### Descrizione

Il progetto Musica-IntegrAzione prende vita dalla volontà di far fronte alle necessità educative e sociali che il disagio giovanile sollecita rispetto alle delicate questioni dell’immigrazione. Intendiamo rispondere in modo concreto ai problemi legati all’integrazione sociale, a fronte di aumento del fenomeno immigratorio nel territorio ferrarese avvenuto nel corso degli ultimi anni, e nella constatazione della scarsa attenzione che l’istituzione scolastica pone riguardo all’educazione interculturale. La scuola, infatti, oggi più che mai, sembra essere unicamente impegnata all’iper-valorizzare di alcune aree della conoscenza – pure necessarie per lo sviluppo umano e sociale - a discapito di altre considerate opzionali e superflue, o forse semplicemente, non adatte ad essere trattate tra le mura scolastiche.

---

<sup>393</sup> Dal sito [www.politicadomani.it](http://www.politicadomani.it), Num 25 Maggio 2003

Crediamo invece che affrontare la questione dell'intercultura sia una delle sfide formative che la contemporaneità impone con urgenza per una fondazione democratica della società.

Il nostro obiettivo è quello di affrontare la questione dell'integrazione sociale per mezzo della musica. Una via privilegiata, anche per la dimensione ludico-simbolica che caratterizza il "fare artistico", a dar vita, cooperativamente, a nuovi scenari di senso, nuove conoscenze, dinamiche relazioni volte all'accoglienza e all'accettazione dell'altro da sé e, quindi, ad iniziare un percorso di mutua comprensione.

Crediamo che l'arte, come il gioco, possa aiutare ad orientarci e a sviluppare uno spirito critico e un pensiero complesso. Che imparare a giocare insieme con i suoni, attraverso un percorso educativo, fondato non sul virtuosismo e sulla professionalizzazione, ma recuperando la sua dimensione ludica, possa aiutare a comprendere le diversità che ci caratterizzano anche all'interno degli stessi contesti nazionali e socio-culturali cui apparteniamo; ad accettare le diversità individuali ancor prima di quelle sociali, etniche, religiose e culturali.

### Obiettivi formativi

Il nostro scopo non è la formazione professionalizzante di musicisti, ma di fare della musica un mezzo di educazione interculturale e di coscientizzazione.

Nella nostra prospettiva la dimensione formativa dell'arte sta nello stimolare la costruzione di *nuove mappe cognitive, nell'esercizio cosciente del ruolo di cittadinanza e nell'assunzione di responsabilità nei confronti degli altri e del mondo che abitiamo.*

Attraverso l'attivazione di 5 laboratori artistici: canto, chitarra, percussioni, flauto e tastiere, intendiamo dar vita ad uno spazio formativo, estetico ed interculturale, con l'obiettivo di insegnare la musica come un mezzo di espressione libero da dogmatismi culturali e da vincoli commerciali; per *sviluppare uno spirito critico, stimolare la vita emozionale, la sensibilità estetica - ed etica - ed il piacere di vivere e cooperare in gruppo.*

#### A chi è rivolto il progetto e i tempi di attuazione

Abbiamo identificato i destinatari del progetto, in ragazzi di età compresa dai 12 ai 18 anni: italiani e stranieri, tenendo conto di alcune precisazioni. Con la partecipazione del Comune di Ferrara, delle scuole e della Coop. Sociali, abbiamo pensato di calibrare il progetto sulla base delle necessità emergenti in materia di immigrazione sul territorio ferrarese.

I dati emersi dalle indagini sull'immigrazione nella provincia di Ferrara, mostrano un incremento del fenomeno migratorio ed una concentrazione abbastanza omogenea di persone provenienti dai paesi dall'est Europa, dal nord e centro Africa, dalla Cina e dal Pakistan (questi ultimi soprattutto nella zona di Portomaggiore)<sup>394</sup>. Famiglie che, in diversi casi e per questioni diverse – economiche, culturali e religiose - ad esempio, si trovano a vivere condizioni sociali disagiate e problemi di integrazione. Crediamo pertanto opportuno concentrare la nostra attenzione su queste aree geografiche di provenienza.

Il numero di iscritti non dovrà essere superiore a 100.

---

<sup>394</sup> I dati non sono reali. Faccio riferimento ad una situazione che, seppur vicina alla realtà, è inventata.

Il progetto prevede una durata annuale (in concomitanza con l'anno scolastico, da Settembre a Giugno). L'intenzione è quella di dare avvio ad una collaborazione con le diverse scuole di provenienza dei ragazzi iscritti al progetto. Crediamo che sia necessario non limitarci a lavorare soltanto con i ragazzi, ma coinvolgere anche le loro famiglie e gli insegnanti, programmando una serie di incontri mensili di gruppo, nei quali discutere sugli sviluppi ed eventuali difficoltà incontrate, l'impatto che la frequenza ai corsi ha nella vita individuale, familiare e scolastica; al fine, inoltre, di valutare in itinere le processualità formative in atto ed adottare eventuali modifiche, cambi di strategie, interventi specifici.

#### Figure professionali richieste

1 Coordinatore pedagogico

Per quanto riguarda gli educatori di musica i requisiti richiesti sono: diploma di conservatorio e laurea in materie umanistiche o sociali (scienze dell'educazione, della formazione, psicologia o sociologia). Oppure, diplomati al conservatorio che abbiano accumulato esperienza lavorativa nell'ambito del disagio sociale.

1 educatore di canto

1 educatore di chitarre

1 educatore di percussioni

1 educatore di flauto

1 educatore di tastiera

Mediatori culturali: a seconda delle necessità è prevista la collaborazione di queste figure professionali soprattutto in alcune fasi specifiche del

progetto. Il numero richiesto è, ad ora, imprecisato e dipende dalle contingenze emergenti.

### Promozione e pubblicità del progetto

Crediamo che questa fase della progettazione formativa sia alquanto delicata viste le differenze culturali dei potenziali destinatari del progetto. Intendiamo pertanto coinvolgere i mediatori culturali, i quali possono contribuire nella promozione del progetto stesso, al fine di rendere chiara ed efficace la comunicazione ed evitare eventuali fraintendimenti che le differenze linguistiche e culturali possono far emergere durante gli incontri col pubblico.

Intendiamo indirizzare l'attività di promozione pubblicitaria soprattutto nelle scuole e nelle Coop. Sociali che operano sul territorio Ferrarese.

Il progetto sarà inoltre pubblicizzato in forma cartacea e sul web: volantini, manifesti, annunci etc..

### Costi

Il costo del progetto è di Euro 20,000 necessari per l'acquisto delle attrezzature per i laboratori e per la retribuzione delle figure professionali richieste.

### Percorso

L'intercultura è un progetto in direzione dell'alterità<sup>395</sup> e del pluralismo: un viaggio verso il riconoscimento del valore euristico della differenza, nell'accezione più ampia del termine. Un percorso che ci impone quotidianamente di fare i conti con noi stessi e con il nostro modo di relazionarci con l'altro da sé.

Siamo convinti che le cause dell'intolleranza, del razzismo, della xenofobia, risiedano nelle sclerotizzazioni del pensiero e nell'etnocentrismo culturale che condizionano i nostri atteggiamenti e determinano le nostre relazioni sociali. Pertanto, crediamo che ogni progetto formativo interculturale deve porsi l'obiettivo di agire in profondità sugli aspetti cognitivi, metacognitivi, emotivi e relazionali, che configurano i comportamenti individuali e collettivi. Ciò significa far fronte all'egocentrismo, al senso comune e ai dogmatismi concettuali del pensiero giudicante, incapace di porsi in relazione dialogica e costruttiva con l'altro da sé: lo sconosciuto, lo straniero! Con tale progetto, intendiamo l'esperienza del suonare uno strumento nell'accezione di mezzo per tendere all'altro. Educare, attraverso la musica, gli "strumenti umani" in una prospettiva relante, dunque, etica, complessa della conoscenza e dell'esistenza che, come abbiamo visto "(...)lungi dal rispondere ad un afflato sentimentale, si connota come un fondamento dell'organizzazione dei saperi e della loro costruzione(...)".<sup>396</sup>

Nelle diverse tappe di questo corso faremo leva su alcuni aspetti che riteniamo indispensabili per la costruzione di un itinerario verso l'intercultura: *lo sviluppo di un pensiero accogliente, la fiducia nei*

---

<sup>395</sup> F. Cambi, *Emarginazione tra cultura etnia e razza. L'intercultura come progetto e intervento pedagogico*, in S. Ulivieri (a cura di) *L'educazione e i marginali. Storie, teorie luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La nuova Italia, 1997.

<sup>396</sup> A. Gramigna, *I fondamenti di una pedagogia solidale, nelle questioni sociali. Per un'ermeneutica della prassi democratica*, in (a cura di A. Gramigna, Augustin E. Benito), *Formazione e interpretazione. Itinerari ermeneutici della Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 130.

*confronti dell'altro da sé, l'autostima, la responsabilità sociale e il sentimento di gruppo.*

### Metodologia

Il progetto intende delineare l'impianto pedagogico di riferimento: la struttura, le fasi, i tempi e i metodi di valutazione per l'attivazione dei singoli laboratori artistici.

Ogni educatore, sulla base di quanto previsto, dovrà successivamente elaborare un progetto formativo specifico alla propria area di competenza, definendo la struttura, le fasi, la metodologia e i metodi di valutazione, in base alle necessità disciplinari e didattiche che ogni singolo percorso artistico richiede.

### Fasi del progetto

E' prevista la suddivisione del corso in 5 fasi – bimestri - ognuna delle quali presenterà delle peculiarità formative. Il progetto prevede la trattazione annuale di una o più tematiche comuni a tutti i corsi (es. la musica popolare italiana o balcanica, il movimento del *rock*, o della *world music* etc..) I temi devono essere scelti prima dell'inizio delle attività dall'equipe di lavoro .

Per ogni fase del corso dovrà essere garantita:

- *l'interdisciplinarietà degli insegnamenti;*
- *la cooperazione degli insegnanti in lavoro di equipe;*
- *il rispetto dei tempi previsti per le valutazioni in itinere, e quelli finali.*

### Indicazioni didattiche

Per ogni fase del progetto verranno proposte delle strategie didattiche utili agli educatori dei singoli corsi, per emergere alle necessità formative dei ragazzi e ad operare soprattutto sulla relazione insegnamento-apprendimento.

Le “strategie didattiche attive”<sup>397</sup> sembrano calzare perfettamente per questo contesto formativo. I “gioco dei ruoli”, lo “studio di caso” e le “drammatizzazioni”, ad esempio, rappresentano degli strumenti utili all’elaborazione personale del sapere e, per l’insegnante, come momento di contenimento alle tentazioni di far prevalere il proprio insegnamento sugli apprendimenti. Queste strategie ci permettono inoltre di allontanarci dai tradizionali metodi di insegnamento (depositari e nozionistici) e di coinvolgere i ragazzi in attività che consentono la loro elaborazione attiva e costruttiva dei contenuti dell’apprendimento, sostenendo così la motivazione ad apprendere, l’interazione cognitiva e l’apprendimento cooperativo.

L’interesse di questo progetto è quello di dar vita ad uno spazio formativo di *costruzione della conoscenza*, di *valorizzazione dei vissuti*, di *integrazione tra il pensare ed il fare*, come momento indispensabile per lo sviluppo di un pensiero critico.

---

<sup>397</sup> A tal proposito si veda M. R. Zanchin, *Le interazioni educative nella scuola dell’autonomia*, Roma, Armando, 2002.

Calendario delle attività:

<u>Lunedì</u>		<u>Mercoledì</u>		<u>Venerdì</u>	
	<u>Orario:</u>		<u>Orario:</u>		<u>Orario:</u>
Canto	14:00 15:30	Canto	14:00 15:30	Area interdisciplinar e	Gruppo A: 14:00 16:00 Gruppo B 16:00 18:00
Chitarra	14:00 15:30	Chitarra	14:00 15:30	Area interdisciplinar e	Gruppo A: 14:00 16:00 Gruppo B: 16:00 18:00
Tastiere	15:30 17:00	Tastiere	15:30 17:00	Area interdisciplinar e	Gruppo A: 14:00 16:00 Gruppo B: 16:00 18:00
Flauto	15:30 17:00	Flauto	15:30 17:00	Area interdisciplinar e	Gruppo A: 14:00 16:00 Gruppo B: 16:00 18:00
Percussioni	17:00 18:30	Percussioni	17:00 18:30	Area Interdisciplinar e	Gruppo A 14:00 16:00 Gruppo B 16:00

					18:00
--	--	--	--	--	-------

E' prevista la frequenza ai corsi singoli nelle giornate di Lunedì e Mercoledì. Il Venerdì sarà dedicato alle aree interdisciplinari. Per questioni organizzative l'attività interdisciplinare verrà svolta in due momenti distinti della giornata. Il gruppo di iscritti verrà suddiviso in due sottogruppi il più possibile omogenei; ad esempio:

Primo gruppo N.° iscritti 45 – ore 14:00 - 16:00 (canto n. iscritti 10, chitarra n. iscritti 12, tastiere n. iscritti 8, flauto n. iscritti 5, percussioni n. iscritti 10)

Secondo gruppo N° iscritti 40 - ore 16:00 – 18:00 (canto n. iscritti 11, chitarra n. iscritti 9, tastiere n. iscritti 10 , flauto n. iscritti 3, percussioni n. iscritti 7).

### **Attività**

Il corso è diviso in cinque bimestri:

#### **1° bimestre**

Obiettivi: accoglienza, presentazione del corso, scelta delle attività ed osservazione degli iscritti.

Dopo un primo momento di accoglienza, in cui è prevista l'organizzazione di una festa a scopo di presentazione del progetto, gli iscritti frequenteranno a rotazione tutti i laboratori per decidere quale attività scegliere durante il resto dell'anno. Ogni iscritto potrà scegliere al

massimo due attività. Gli educatori del corso, collaborando con le famiglie e con gli insegnanti delle diverse scuole di provenienza, aiuteranno i ragazzi a scegliere il proprio percorso formativo, tenendo conto dei diversi gusti e del background culturale di ciascuno.

In questa prima fase è prevista l'organizzazione di giochi e di attività di gruppo che verranno costruiti sulle base delle specificità disciplinari di ogni singola attività artistica, tenendo conto di alcune indicazioni fondamentali:

- *stimolare la cooperazione del lavoro in gruppo;*
- *far emergere le dinamiche comunicativo-relazionali.*

L'obiettivo in questa fase è quello di raccogliere informazioni dall'osservazione del comportamento e degli atteggiamenti dei ragazzi nei momenti di aggregazione liberi e nelle attività strutturate, del livello di coinvolgimento e di interesse impiegato nei diversi laboratori e nelle attività di gruppo. E' importante che tutte le osservazioni vengano annotate in forma scritta da ogni educatore nelle apposite griglie di valutazione di cui sotto, al paragrafo "Valutazione". E' indispensabile la presenza dei mediatori culturali come supporto agli insegnanti nella fase conoscitiva dei ragazzi iscritti e delle loro famiglie.

#### Alcune proposte didattiche

Potrebbe essere interessante utilizzare, in questa prima fase, lo strumento dell'autobiografia, sulla base dei riferimenti teorici della "clinica della formazione" di Massa<sup>398</sup> (sebbene il suo utilizzo riferisca a contesti diversi), adattati al contesto formativo in questione; al fine di sviluppare

---

<sup>398</sup> R. Massa (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

nei ragazzi un'elaborazione emotiva, cognitiva e relazionale dell'esperienza formativa e di vita di ciascuno.

Interessante, inoltre, proporre un lavoro sull'”autobiografia del disagio” in cui ciascun iscritto possa far emergere eventi apicali del proprio passato in cui, per questioni legate alla propria identità nazionale, culturale, religiosa etc., ci si è trovati a disagio o si è stati vittima di discriminazione. Oltre a rappresentare un importante strumento conoscitivo, l'autobiografia può essere utile per intraprendere un percorso di rielaborazione cognitiva ed emotiva del proprio vissuto.

Il primo momento conoscitivo e di monitoraggio delle dinamiche relazionali di gruppo, insieme alle informazioni ricavate dalle famiglie e dagli insegnanti delle scuole di provenienza dei ragazzi, sarà utile come fase di “analisi dei fabbisogni” formativi di ciascuno. Per confermare o rivedere le ipotesi di lavoro precedentemente programmate sia a livello del progetto in generale, sia a livello di programmazione dei singoli corsi.

In questa prima parte del progetto non sono previste le attività interdisciplinari.

## **2° bimestre**

Obiettivi: apprendimento delle teorie e delle tecniche basilari musicali; imparare ad “accordarsi”, a sviluppare un senso di fiducia con l'altro da sé e la “sensibilità ecologica”.

Ogni educatore, in base alla specifica metodologia musicale che intende seguire, inizierà un percorso d'insegnamento delle teorie e delle tecniche

basilari di ogni attività musicale, tenendo conto di alcune indicazioni teoriche.

Fare musica significa interagire con il mondo, in quanto rappresenta un *gesto* di comunicazione della propria soggettività con l'altro da sé. E' un evento che implica il dover ascoltarsi reciprocamente ed "aggiustarsi": "accordarsi" non soltanto dal punto di vista armonico o ritmico, ma soprattutto dal punto di vista affettivo in un gioco di comprensione reciproca. Per accordarsi è necessario che i ragazzi sviluppino un senso di *fiducia* nei confronti dell'altro col quale si deve stabilire un legame e un'alleanza reciproca.

Gli educatori, in questa fase, dovranno lavorare sullo sviluppo del "sentimento di fiducia", il quale passa necessariamente attraverso lo scioglimento della tensione egocentrica, l'esercizio dell'*altruismo* e della *responsabilità sociale*, come elementi necessari per vivere in gruppo democraticamente.

#### Alcune proposte didattiche

Esercizi come il "gioco dei ruoli", possono essere strumenti utili sia per imparare la musica attraverso forme alternative rispetto a quelle tradizionali, sia per il contributo che essi danno allo sviluppo delle relazioni tra i membri del gruppo.

Queste strategie possono essere utilizzate in tutte le fasi del corso in quanto si adattano benissimo agli obiettivi formativi proposti. Chiaramente, un utilizzo intelligente del metodo sta nell'inventare sempre nuove situazioni e contesti da simulare.

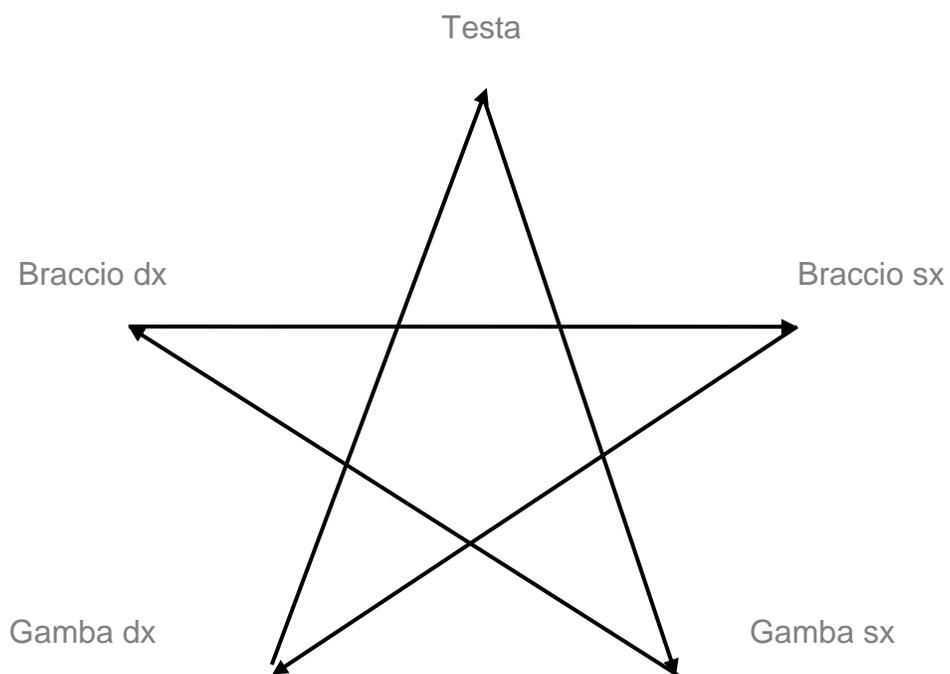
Possono essere presi ad esempio, l'esercizio di "simulazione di musica d'insieme" nella fase 3, e quello della fase 4 "la messa in scena delle storie di vita".

## *Giochi*

A titolo di esempio presento inoltre alcuni giochi che possano servire da spunti utili agli educatori nella proposta delle attività didattiche:

### *“Gioco della stella”*

I ragazzi si dispongono sulle cinque estremità della stella così composta: testa, due braccia e due gambe.



*Il gioco consiste nello scambiarsi il posto in sincrono nel seguente modo: gamba sx verso braccio destro; braccio dx verso braccio sx; braccio sx verso gamba dx; gamba dx verso testa.*

*I ragazzi, tutti direzionati con lo sguardo verso le gambe, devono cambiare posizione senza che nessuno parli o che dia il “Via!”. Sono le gambe che devono dare inizio allo spostamento senza voltarsi indietro o accordarsi sullo “start”.*

*L’esercizio riesce in modo corretto quando lo scambio dei ruoli avviene senza “incidenti”, senza scontri tra i compagni, quando le gambe riescono a guidare il gruppo senza esitazioni, mettendo in moto sicuro coloro che si trovano alle loro spalle. In pratica, il gioco ha buona riuscita quando chi si trova nella posizione delle gambe riesce ad innescare un movimento armonioso e ritmico senza interruzioni ed incertezze. Affinché ciò possa accadere le gambe devono avere completa fiducia delle braccia e della testa, le quali si trovano nella vantaggiosa posizione di vedere i movimenti delle gambe.*

Questo gioco, oltre a stimolare il senso del ritmo e dell’armonia dei movimenti, permette di sviluppare un sentimento di fiducia nei confronti dei propri compagni. Chi si trova nella posizione delle “gambe” della stella ha infatti un ruolo fondamentale, dà inizio al movimento dettando il ritmo, ma l’armonia può essere raggiunta soltanto se ognuno è consapevole, attento ai propri movimenti e a quelli degli altri e, quindi, è *responsabile del proprio ruolo nel gruppo.*

Il gioco della stella permette inoltre di *spostare il punto visuale*, dal singolare (io) al globale (noi), stimolando lo sviluppo di una visione di gruppo, come un organismo in cui ogni singolo elemento è indispensabile.

Gioco: “Mosca cieca guidata”

*I ragazzi si dividono in coppie (distribuiti in modo eterogeneo a seconda della nazionalità). Per ogni coppia, a turno, ogni alunno avrà il compito di guidare l'altro appoggiandogli le mani sulle spalle seguendo un percorso libero. L'alunno “guidato” è bendato e si trova rivolto di schiena al proprio “accompagnatore”. L'accompagnatore dovrà riuscire a guidare il compagno, camminando o correndo, facendogli superare eventuali ostacoli, senza parlare, utilizzando il solo linguaggio del corpo.*

Anche questo gioco permette di sviluppare un senso di fiducia e di responsabilità nei confronti dei compagni. Guidare, infatti, significa avere la responsabilità dell'incolumità del proprio compagno. Venir guidati, invece, significa aver fiducia del senso di responsabilità che il proprio compagno ha nei nostri confronti.

#### Area interdisciplinare

Obiettivi: sviluppare la sensibilità ecologica

Il senso di responsabilità sociale e il rispetto dell'altro da sé, passa necessariamente attraverso la cura dell'ambiente: della terra che abitiamo<sup>399</sup>. La sensibilità ecologica rappresenta un aspetto fondamentale per ogni progetto in direzione dell'intercultura e dell'integrazione sociale.

---

<sup>399</sup> Cfr, A. Gramigna, M. Righetti, *Diritti Umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Pisa, Ets, 2005.

Si invitano pertanto gli insegnanti a programmare delle attività interdisciplinari che abbiano come scopo lo sviluppo del rispetto per l'ambiente, sulla base delle seguenti indicazioni:

- Sviluppare la sensibilità all'ascolto dei suoni che riempiono il nostro *habitat* naturale e sociale, cercando di stimolare un'analisi critica circa l'impatto dell'inquinamento atmosferico e sonoro sull'ambiente.
- Giocare con i suoni della natura in base alla considerazione che tutto ciò che ci circonda può essere utilizzato come uno strumento musicale. Ad esempio, costruendo degli strumenti artigianali con ciò che l'ambiente ci offre: legni, foglie, sabbia, oggetti riciclabili come carta, plastica, latta.
- Dar vita a delle piccole sperimentazioni musicali di gruppo con gli strumenti costruiti artigianalmente.

Questi esercizi possono essere utilizzati al fine di suscitare una riflessione critica da parte dei ragazzi sulle conseguenze dell'agire umano sull'ambiente circostante. Le attività elencate possono essere sviluppate in diversi modi a seconda della metodologia, dei gusti e della creatività degli educatori in collaborazione con i ragazzi

### **3° bimestre**

Obiettivi: apprendere il ritmo come sfondo etico, per sviluppare la capacità di cooperazione e il sentimento di gruppo.

Il valore formativo della musica risulta dal suo doppio ancoraggio nel biologico e nel sociale. Nel rapporto che stabiliamo con il nostro corpo, la nostra interiorità, sia fisica che spirituale e le relazioni che costruiamo con

gli altri. Ogni individuo segue allo stesso tempo un ritmo che è dettato dalle proprie necessità vitali, biologiche e fisiologiche, ed, un ritmo sociale che costruiamo collettivamente. Il fare musica insieme significa trovare un equilibrio tra queste due dimensioni del tempo come una relazione dialogica: io - altri. Quando si suona insieme agli altri bisogna imparare a seguire il ritmo che si costruisce unitamente, pena “il non andare a tempo”.

Queste suggestioni vogliono essere d’aiuto per la costruzione di un percorso formativo in direzione della *cooperazione* e del *sentimento di gruppo*<sup>400</sup>.

Lavorare sul ritmo, su questa duplice dimensione del tempo, può aiutarci a sviluppare un *pensiero ospitante*, a costruire nuovi orizzonti di senso, nei quali, riconoscere e rispettare a *pluralità dei punti di vista*. In quanto abitare il gruppo significa imparare una diversa mentalità: quella di una pluralità di individui.

Passare da una dimensione dell’ “io” a quella del “noi”, implica cambiare le mappe concettuali, in quanto cambiano i linguaggi, gli atteggiamenti, le dinamiche e le finalità.

Il fare musica insieme, oltre a stimolare lo sviluppo degli organi di senso, ci aiuta a costruire nuove mappe cognitive in questa direzione: a spostare il punto visuale da noi stessi (suonare da soli) agli altri (suonare in gruppo).

Gli educatori in questa fase dovranno pertanto lavorare sulla formazione alla *cultura plurale*, come capacità di passare da un pensiero giudicante, che distingue e disgiunge, ad una dimensione “connettiva” o “solidale”<sup>401</sup> che fa riferimento ad un pensiero connettivo, altruista: che accoglie i diversi punti di vista. Questa fase presuppone lo sviluppo della

---

<sup>400</sup> Cfr, E. Spaltro, *Il gruppo*, Bologna, Pendragon, 1999, p.53.

<sup>401</sup> Cfr A. Gramigna, M. Righetti, *Pedagogia Solidale...* op. cit.

*competenza empatica*, l'apertura nei confronti dell'altro da sé che, in quanto incontro con la differenza, significa possibilità di “accordo”, di crescita e di sviluppo.

### Alcune proposte didattiche

Può essere utile adattare gli esercizi presentati nella fase precedente a questa.

I giochi di ruolo calzano perfettamente per simulare contesti di “musica d'insieme”. Per rappresentare, ad esempio, la situazione tipica di tre o più musicisti che suonano insieme ma che non riescono a rispettare il tempo perchè troppo egocentrici, autocentrati sulla propria esecuzione e incapaci di ascoltare quella degli altri, con il risultato di un cacofonica sonora.

Questa simulazione può essere utile per suscitare negli alunni una riflessione critica sull'importanza del ritmo nella musica.

Il ritmo può rappresentare altresì una metafora per raffigurare il sentimento di gruppo. Per stimolare una riflessione sulla necessità di trovare un equilibrio tra tempo individuale (Io) e tempo collettivo (gruppo) in cui tutti vissuti e le interpretazioni della realtà sono rispettati e valorizzati per dar vita ad un fare musica insieme (sentimento di gruppo).

Gioco: “*al ritmo del cuore*”

Il gioco che vado presentando in genere viene utilizzato con i bambini, ma, a mio avviso, può essere utile anche con adolescenti ed adulti.

*I ragazzi si sdraiano su pavimento formando un cerchio. Ciascuno appoggia la testa sul petto dell'altro per ascoltarne il battito del cuore. A*

*turno, ogni ragazzo incomincia a battere il tempo con il braccio destro, seguendo il ritmo cardiaco del compagno che gli sta accanto.*

*Una volta che tutti avranno dato vita all'esercizio il risultato ottenuto sarà un caos ritmico. L'obiettivo è che ciascuno continui a mantenere il proprio ritmo senza lasciarsi influenzare da quello degli altri. La difficoltà è alta in quanto, più i diversi ritmi si incrociano, più aumentano le probabilità di perdere il tempo.*

Questo gioco permette di *sviluppare il senso ritmico* concentrando l'attenzione *al di fuori di noi stessi*. Richiede di prestare molta attenzione su un ritmo che non è nostro ma che nasce dall'altro, dal cuore del nostro compagno. Ciascun ragazzo ha il compito e la responsabilità di sostenerlo, di amplificarlo e di continuare a riprodurlo.

Ancora una volta il ritmo diventa una metafora per rappresentare il processo della conoscenza e lo sviluppo del sentimento di gruppo; sentimento che non è garantito dal semplice stare insieme, ma dalla qualità, dal modo in cui si sta insieme, talvolta instabile, incerto -come il "caos" poliritmico che emerge dal gioco di cui sopra-. Il ritmo collettivo che rappresenta lo spirito di gruppo dipende dalle diversità individuali di ciascuno, (i ritmi dell'essere, i propri ritmi vitali), le quali devono essere condivise e non appiattite dalla predominanza di uno o più elementi sul resto del gruppo, perché ciò significherebbe obbedienza, controllo, e non di certo, appartenenza.

Questo esercizio può aiutare i ragazzi a capire quanto sia difficile ricercare un equilibrio tra la vita individuale e quella collettiva, quanto a volte la sua instabilità rappresenti un'emergenza necessaria affinché tutti continuino ad essere se stessi senza sentirsi schiacciati dal peso della vita sociale.

Per usare una metafora si potrebbe dire del *jazz*, in cui le note, le scale e i tempi si intrecciano in un equilibrio ritmico ed armonico precario, errante, ma, affascinante, bello!

### Area interdisciplinare

In questa fase del corso è previsto l'inizio delle attività di musica d'insieme: canto, chitarra, percussioni, tastiera, flauto. Agli insegnanti dei diversi corsi è affidata l'organizzazione e la gestione totale di queste attività tenendo conto delle indicazioni e gli obiettivi di cui sopra.

### **4° bimestre**

Obiettivi: Analisi di diversi generi musicali come approccio storiografico per sviluppare una riflessione critica sul tema della diversità e dar vita ad un percorso di alfabetizzazione interculturale.

Ogni individuo e ogni cultura si esprimono nello stile musicale che producono e che ascoltano. Le musica, in questo senso, rappresenta i valori, i simboli, le credenze ed i legami tra gli individui nella comunità di appartenenza. Questo vale per tutta la musica: quella classica, quella popolare e per quella cosiddetta di “protesta”: il *blues*, il *rock*, il *punk*, il *rap* etc..

Imparare a suonare diversi stili musicali significa scoprire le motivazioni profonde che li hanno prodotti, i contesti in cui hanno preso vita, la loro storia e gli artisti che li hanno resi celebri: in un concetto, significa imparare ad abitare culture diverse, in quanto la musica rappresenta un

commento costante dell'uomo e della sua esistenza, come memoria individuale e collettiva.

Credo che avvicinarsi a culture diverse perseguendo questa modalità di apprendimento, possa contribuire a sviluppare, con spirito critico, una riflessione riguardo al valore della diversità come ricchezza culturale.

In questa fase gli educatori dovranno lavorare su diversi stili musicali cercando di valorizzare in particolare: *le musiche tradizionali dei diversi paesi di origine degli iscritti al corso e le cosiddette musiche di protesta*. Quelle che nascono dai movimenti sub- e contro-culturali, come il *blues*, il *punk* o il *rap*, che trattano le tematiche del disagio, toccando nel vivo le questioni legate all'immigrazione e l'integrazione sociale.

L'obiettivo è quello di avvicinare i ragazzi a culture diverse e di offrire esempi di movimenti culturali che hanno trovato nella musica un mezzo di emancipazione sociale. Di imparare a suonare uno strumento come un modo per esprimere liberamente sé stessi e la propria visione del mondo.

#### Alcune proposte didattiche

*“La messa in scena delle storie di vita”*

#### Autobiografie degli artisti

L'autobiografia in questo caso può essere uno strumento utile sia per un'analisi storica dei diversi generi musicali presi in considerazione, sia come strategie per cogliere in profondità i propri vissuti: *gli stati emotivi, le dinamiche relazionali, i processi cognitivi e formativi* che hanno caratterizzato la propria esistenza.

Nel primo caso l'autobiografia degli artisti può essere utilizzata per raccontare alcuni momenti storici importanti dei diversi generi musicali e

poter così rivivere la storia attraverso i loro occhi. Questo strumento, a mio avviso, è particolarmente indicato per trattare le musiche che nascono da contesti di marginalità forzata come il *blues* o il *rap*.

Prendendo in considerazione, ad esempio, l'autobiografia di B.B. King, o di qualche famoso *rapper*, si possono mettere in scena alcuni momenti critici delle loro vite: un canto durante il lavoro forzato nei campi americani, un concerto in un club di bianchi durante il periodo della segregazione razziale o un'improvvisazione *rap* in un ghetto nero di New York. Questo modo di esplorare la storia, vivendola, *permette un forte coinvolgimento empatico* che induce a *riviverla da un punto di vista altro* rispetto al proprio. Significa mettersi nei panni di chi ha vissuto, come i *bluesmen* o i *rapper*, forti tensioni sociali, drammi legati all'intolleranza e alla discriminazione razziale e poter così tracciare un parallelo tra quelle storie di vita e le esperienze che i ragazzi vivono quotidianamente.

Far recitare la parte di un cantante nero durante la raccolta nei campi di lavoro forzato ad un ragazzo italiano, ad esempio, può aiutare a comprendere meglio e a riconoscere negli stereotipi etnici e razziali, i pregiudizi che emergono verso chi ha il colore della pelle diverso dal proprio o proviene da un contesto culturale estraneo.

Queste attività, dando la possibilità di recitare ruoli diversi all'interno della stessa scena, riescono a mettere in moto, anche se non del tutto consapevolmente, processi metacognitivi: di rielaborazione e di riflessione sui modi di conoscere e di relazionarsi agli altri.

### Le autobiografie dei ragazzi

Le storie di vita dei ragazzi possono invece essere utilizzate per inventare delle liriche ed adattare in musica. Dalle autobiografie della fase 1, si può trarre spunto per costruire dei testi ed inventare delle canzoni da musicare in gruppo. Questo esercizio può stimolare, oltre alla capacità di *cooperare in gruppo* per la costruzione di un brano musicale, lo *sviluppo della sensibilità empatica che deriva dal “mettersi nei panni dell’altro”* necessario per l’interpretazione dell’autobiografia musicata.

Far recitare un brano costruito sulla base dell’autobiografia di un ragazzo nord africano, da un ragazzo italiano e viceversa, può, dal mio punto di vista, contribuire all’avvicinamento di mondi, culture e visioni della vita differenti. Significa, anche in questo caso, sperimentare visioni altre della realtà, decentrare il proprio sguardo per addentrarsi in quello altrui e vedere il mondo in una prospettiva diversa.

### Area interdisciplinare

Obiettivo: imparare a suonare stili di musica diversi in gruppo: canto, chitarra, flauto, percussioni e tastiere, stimolando la contaminazione stilistica sulla base delle indicazioni sopra riportate. Scelta delle attività per lo spettacolo finale.

Tanta musica contemporanea tende a mischiare diversi stili attingendo dal *multiverso* musicale mondiale, dando vita ad un vero e proprio *melting pot* culturale.

Sulla base di tale indicazione si possono costruire delle sessioni musicali che attingono ai diversi stili presi in considerazione durante le diverse fasi del corso, che verranno presentate allo spettacolo di fine bimestre (non

aperto al pubblico e da svolgersi durante le ore di lezione al corso nell'area interdisciplinare del Venerdì), come momento di “prova” dello spettacolo di fine anno.

Gli esercizi “dell'autobiografia degli artisti” e dei ragazzi, sopra descritti, possono essere benissimo adattati per la costruzione delle composizioni di musica d'insieme – di tutti i corsi -.

## **5° bimestre**

Obiettivi: la preparazione dello spettacolo finale aperto al pubblico.

Lo spettacolo finale del corso dovrà essere organizzato come festa aperta al pubblico. Un saggio che permette ai ragazzi di mettere in scena le produzioni musicali e far emergere ciò che hanno imparato durante l'anno. Per gli educatori rappresenta un momento di valutazione delle competenze acquisite.

Tutte le attività previste per lo spettacolo: l'organizzazione, la promozione, la costruzione delle scenografie, etc., rientrano tra gli obiettivi formativi di questa fase.

### Alcune proposte didattiche

Per la messa in scena dello spettacolo finale, gli educatori dovranno proporre, oltre ad alcune delle attività selezionate svolte durante l'anno, anche un lavoro in cui sia centrale il tema della differenza. Interessante, ad esempio, sarebbe dar vita ad un piccolo *musical* che tratti il tema del disagio sociale legato ai recenti fenomeni migratori. Come un evento che metta in scena le vite, le esperienze dirette e le aspettative dei ragazzi iscritti al corso e della loro famiglie, i quali vivono direttamente sulla

propria pelle i diversi problemi connessi alla necessità di allontanarsi, forse per sempre, dal proprio paese d'origine.

È inoltre previsto il coinvolgimento delle famiglie che potranno collaborare alla messa in scena dello spettacolo. Sia, ad esempio, attraverso la costruzione delle scenografie, sia organizzando un buffet di cibi tradizionali che avvicini culture culinarie diverse.

Alla fine dello spettacolo verranno distribuiti agli iscritti degli attestati di partecipazione al corso.

### **Valutazione**

Come sopra esposto, l'intento del progetto non è la formazione professionalizzante di musicisti, ma fare dell'arte un mezzo di educazione interculturale e di coscientizzazione. Crediamo infatti che l'esperienza artistica, laddove non è riducibile ad un mero esercizio tecnico, sia sempre, anche, un'esperienza umana: etica.

Ribadire ciò è necessario affinché i metodi di valutazione proposti e i dati che attraverso essi verranno raccolti, non vengano considerati come esplicativi e normativi, ma siano sempre oggetto di un'interpretazione critica. A riguardo, si auspica che ogni educatore ponga innanzitutto se stesso, e i metodi valutativi adottati, al centro di un auto-esame valutativo. Detto ciò, ciascuno dovrà presentare delle valutazioni specifiche in base al progetto del corso di propria competenza, coerentemente con l'impianto epistemologico di riferimento e agli obiettivi specifici di ogni fase prevista.

In aggiunta alle valutazioni di ogni singolo laboratorio artistico, gli educatori sono tenuti ad aggiornare, ogni due settimane, una griglia di

valutazione predisposta da presentare durante gli incontri settimanali dell'equipe di lavoro.

La griglia intende raccogliere i dati sia esprimendo una valutazione in termini quantitativi: indicando un punteggio in una scala da 1 a 4, in cui 1 rappresenta il punteggio più basso e 4 quello più alto, sia in termini qualitativi, esprimendo una valutazione descrittiva.

<b>Relazioni con gli adulti</b>	<b>Valutazione</b>	<b>Annotazioni</b>
Rispetta gli educatori?	1 2 3 4	
Rispetta le regole?	1 2 3 4	
Svolge le attività proposte?	1 2 3 4	
Svolge autonomamente le attività assegnate?	1 2 3 4	
<b>Rapporto con lo spazio ed il tempo</b>		
Rispetta l'ambiente e gli strumenti di lavoro?	1 2 3 4	
Organizza adeguatamente il tempo e lo spazio nelle attività strutturate?	1 2 3 4	
Organizza adeguatamente il tempo e lo spazio nella attività libere?	1 2 3 4	
<b>Rapporto con i pari</b>		
Vuole imporre il		

proprio punto di vista?	1 2 3 4	
Coopera con il gruppo?	1 2 3 4	
Tende ad isolarsi?	1 2 3 4	
Favorisce un clima relazionale sereno?	1 2 3 4	
Ha fiducia negli altri?	1 2 3 4	
Riesce a mettersi “nei panni dell’altro”?	1 2 3 4	

E' inoltre previsto un incontro mensile con i genitori degli iscritti e con gli insegnanti designati dalle scuole, al fine per discutere su eventuali problemi e sulle processualità formative in corso.

### Valutazione del progetto

Allo scopo di valutare il progetto si riterrà opportuno somministrare agli iscritti, un test di gradimento:

### **Corso frequentato....**

Primo bimestre	1 2 3 4
Secondo bimestre	1 2 3 4
Terzo bimestre	1 2 3 4

Quarto bimestre	1 2 3 4
Quinto bimestre	1 2 3 4

Descrizione.....  
.....  
.....

....(*valutazione qualitativa*)

Per ognuno dei punti, gli iscritti, sono tenuti a fornire un'impressione analitica, descrittiva, secondo una gerarchia di gradimento attribuendo un punteggio da 1 a 4. Potrà così emergere sia un quadro quantitativo (grado di preferenza espresso in numeri) sia qualitativo (descrizione delle impressioni) del lavoro svolto.

A scopo autovalutativo è previsto un incontro settimanale dell'equipe di lavoro in cui si discuterà e ci si confronterà sull'andamento del progetto su eventuali incongruenze e modifiche da apportare.

A fine corso ogni educatore dovrà presentare una relazione scritta in cui mettere in evidenza i punti di criticità e di forza del progetto, ed eventuali modifiche da proporre per l'anno successivo.

Punti di debolezza e di forza del progetto

Credo che uno dei punti di forza del progetto sia rappresentato dall'impianto epistemologico che individua nella qualità relazionale e nella sensibilizzazione etica dei punti focali.

Il momento della valutazione presenta i limiti ma anche i vantaggi del metodo qualitativo. Si è cercato, comunque, di bilanciare la “ parzialità dello sguardo” di ogni educatore attraverso la costruzione di griglie di valutazione comuni.

Credo, comunque, che la valutazione rappresenti sempre un aspetto critico, laddove ciò che si sta valutando non è il semplice apprendimento di conoscenze e competenze tecniche, ma aspetti profondi e complessi dell'”essere” e dell'agire umano. Credo inoltre che la sperimentazione dei metodi di valutazione debba nascere sempre dalla consapevolezza di un errore possibile e di un imprevisto in agguato, che solo un procedere ermeneutico, cooperativo e di confronto con l'intero gruppo di lavoro, può limitare. Poiché non vi è, da nessuna parte, un metodo infallibile e assoluto da adottare.

## CONCLUSIONE

(...)

*chi porta in se Bacco*

(...)

*Con la corsa e la danza egli esalta*

*e con urla superbe*

*richiama gli erranti*

(...)

*Tra le grida rimbomba la sua voce:*

*Andate Baccanti,*

*andate Baccanti*

*con il fasto delle fiamme d'oro che scrosciavano dallo Tmolo:*

*cantate Dioniso*

*nel cupo tuonare dei tamburi,*

*celebrate gridando il dio del grido,*

*quando il sacro loto sonoro*

*freme di melodie divine<sup>402</sup>*

Nelle Baccanti i canti, le grida di donne, la danza sfrenata, il suono dei tamburi e le melodie frigie accompagnano il corteo dionisiaco donandogli, allo stesso tempo, un grido disperato e una forma estatica. La musica rappresentava una componente essenziale nei riti delle Baccanti: il mezzo di trasporto per giungere a Dioniso, Musagete, la divinità che nel testo di Euripide assume le sembianze di un essere malvagio, crudele e vendicativo. Il Dio della possessione e della follia omicida.

---

<sup>402</sup> Euripide, *Baccanti*, Milano, Mondadori, 1999, vv. 145-161.

Il rapporto tra musica e possessione è strettamente connesso a quei riti; come abbiamo visto nel capitolo dedicato a Jim Morrison, il concetto di tras-formazione in un essere “altro”, assume una connotazione centrale nella musica che si ispira a Dioniso. Se Apollo è il Dio della sicurezza, che si nasconde nelle trame della bella forma, Dioniso è quello della libertà, è l’emancipatore che permette di non essere più se stessi, che concede all’uomo la perdita di sé: e il primo modo per non essere più se stessi è indossare una maschera<sup>403</sup>. La maschera come simbolo di doppiezza<sup>404</sup>, di ambiguità: (...)di ciò che, allo steso tempo, è e non è, nella simultaneità e nell’identità”. “(...) Non c’è sintesi dialettica nelle contraddizioni di Dioniso, ma solo confronto e metamorfosi”<sup>405</sup>. Egli è dunque il Dio del trasporto, del passaggio, della *trance*. Platone pensava che la musica potesse indurre ad uno stato di *trance* e Aristotele assegnava lo stesso potere ai diversi “modi musicali”<sup>406</sup>, soprattutto quello frigio. Dioniso è il Dio del teatro e della musica, il protagonista delle Baccanti che organizza la follia collettiva ritualizzata che schiude le porte ad una significativa “nuova” immagine del mondo. Naturalmente, scrive Russi, non si possono tacere le sensazioni che l’esperienza musicale, anche solo quella dell’ascoltatore, suscitano nell’essere umano, né le modificazioni sensoriali e della coscienza che comportano<sup>407</sup>. L’impatto fisico è di rilevante importanza nella musica contemporanea, sin dalla seconda metà del Novecento da *Woodstock* ad oggi, i gruppi *pop* e *rock* radunano una incredibile quantità di gente e attraverso veri e propri codici rituali, tendono a dar vita ad un diverso ordine di percezione. La

---

<sup>403</sup> E. R. Dodds, *I greci e l’irrazionale*, Firenze, La nuova Italia, 1988, p. 103.

<sup>404</sup> Cfr. W. F. Otto, *Dioniso. Mito e culto*. Genova, il Mulino, 1990.

<sup>405</sup> R. Russi, *Le voci di Dioniso...*, op. cit., pp. 29-30

<sup>406</sup> In musica, un modo è un insieme ordinato di intervalli musicali derivato da una corrispondente scala musicale variando semplicemente la nota iniziale. Nel sistema tonale occidentale si possono contare sette modi distinti: ionico, dorico, frigio, lidio, midsolidio, eolio, locrio.

<sup>407</sup> Cfr. R. Russi, *Le voci di Dioniso...*, op. cit. p. 63.

musica, come ho cercato di sostenere in questa tesi, sviluppa un modo altro di sentire e di conoscere: può velocizzare o rallentare il tempo, può dominarlo e trasformare lo spazio in un orizzonte dialogico relazionale grazie alla dominante etica del ritmo, richiamando associazioni emotive di consonanza che coinvolgono l'intera sensibilità dell'essere nel suo divenire, e del soggetto con l'altro da sé. Che faccia riferimento al senso del bello, alla dissonanza, oppure al divino, al mistico, la musica non è solo attività dei sentimenti incaricata nei suoni, essa è *logos*, in quanto esperienza del legare i suoni secondo un ordine che non può essere del tutto casuale, ma che fa riferimento ad un'intenzionalità ragionata. Fa riferimento, cioè, a regole, a grammatiche, a sintassi e a semantiche precise che debbono essere rispettate pena il "disaccordo concertistico", con la consapevolezza, però, che tali regole possono, anzi, devono essere abbattute per poterne per continuare a creare e non considerare l'esperienza musicale soltanto come riproduzione, così come l'esperienza conoscitiva in senso ampio, da non considerare soltanto come trasmissione del già pensato. La musica è evento incarnato, occupa un posto preciso nella dimensione fisica del mondo, è tangibile, palpabile, la possiamo sentire come fremito del corpo: è terrena. Si ripercuote sul mondo fisico, anzi è tensione del mondo fisico: se tutto ciò che ci circonda può essere percosso producendo un suono, allora tutto è potenzialmente musica. Essa è radicamento alla terra, come nella cultura aborigena australiana, e si manifesta come fenomeno energetico che ha connotazioni spirituali, psicologiche e materiali. La musica è Dioniso, facendo nuovamente riferimento al mito - in questo caso a quello di Bergman in *Backanterna*- che non ricopre il ruolo di "(...)portavoce di una religione dell'anima, non mostra all'uomo la sua realtà imparentata al divino, che anela a liberarsi nel farsi uno con la divinità"<sup>408</sup>, ma è

---

<sup>408</sup> Ivi, p.195.

piuttosto alterità terrestre, un vero semi-dio per le sue origini umane. Egli getta scompiglio, confonde i limiti e le frontiere dell'umano, illude e disillude: impone la sua presenza nel mondo. Unisce ciò che in natura è separato e, distogliendo lo sguardo umano dalla realtà del quotidiano, rivela un'altra dimensione, un'altrove che avviene qui, sulla terra. Il Dioniso di Bergman non fa promesse che non può mantenere perché non promette un luogo diverso dal mondo: è l'uomo che deve rendersi consapevole della propria profonda essenza, della sua nullità di fronte alle forze che lo sovrastano e di fronte alla forza irrazionale, la violenza e il potere distruttivo che abitano l'uomo stesso. Il Dioniso di Bergman, compiendo la sua vendetta contro chi non ha creduto in lui, e tradendo anche le Baccanti, induce a prendere consapevolezza che non esiste nessuna ascetica evasione dal mondo. Nell'immagine delle Baccanti abbandonate dal proprio dio, ora in viaggio da sole, Bergman ci suggerisce che l'altrove rappresenta lo schiudersi di un'altra dimensione che avviene nella concreta esperienza umana. Una visione sensibile e razionalmente intelligibile. Una visione che impone al pensiero di rigenerarsi, secondo un ordine complesso perché complessa è la visione dionisiaca. Qui, a mio parere, vive la tensione creatrice e ispiratrice della musica, la consapevolezza ritmoetica che l'esperienza musicale suscita, come un processo formativo, anzi tras-formativo di emancipazione: il prendere atto che lo stato di *trance*, dal latino "transire, morire, andare al di là", come il potere concesso per concepirsi e divenire ciò che non si è, non rappresenta soltanto un'esperienza percettiva sensoriale, ma un'esperienza si radica nel profondo del pensiero il quale si organizza per divenire altro e creare. In questa dimensione la musica diviene il mezzo attraverso il quale si attiva il vissuto di un'altra identità del soggetto secondo un nuovo ordine di coscienza e di conoscenza. Ma di quale conoscenza stiamo parlando? E verso quale meta ci indirizza la musica? Il

compito della musica è quello di condurre, di costruire, di transitare il pensiero affinché si possa disorientare per poi orientarsi nuovamente, destabilizzare e ri-riorganizzare, decostruire per ricostruire, come un atto autopioetico ma mai autoreferenziale: “il suo scopo autentico consisterebbe nel gestire il codice di comunicazione tra l’individuo, che interpreta la sua identità transitoria, e il gruppo, che gliela riconosce e impone, poiché l’uomo, fra tutti gli animali, è quello più capace di mascherarsi, di alienarsi, di andare oltre il proprio sé per tornare a incontrare (o illudersi di incontrare) se stesso”<sup>409</sup>.

La musica, nella prospettiva pedagogica che ho cercato di sostenere in queste pagine, non è, dunque, unicamente mezzo di trasporto per tendere alla complessità della mente, ma è essa stessa un pensiero complesso: il fine in sé, in quanto esperienza che non ha altro scopo che non sia quello di divenire e, divenendo, del “legare”, “trascendere”, danzare ecologicamente tra un dentro e un fuori, tra il nulla e l’infinito, tra io e l’altro, tra *pathos* e *logos*..., tra prospettive visuali ermeneutiche in una prospettiva cognitivamente democratica, in cui *logos*, *pathos* e *bios* sono posti tra loro in una dimensione orizzontale, ologrammatica e antagonista: nessuno domina sull’altro ma ricerca, accordandosi, una strategia dialogica. Pena il silenzio, la fine della musica, o la vittoria definitiva della dissonanza, non come rovesciamento consapevole del bello, ma come rumore assordante! Allo stesso modo la musica lega gli interlocutori in una dimensione democratica, li induce a ricercare strategie risolutive secondo un orizzonte che rifugge ogni tentativo di strumentalizzazione, e valorizza l’imprevisto, la discordanza momentanea, come resistenza ermeneutica, come aspettativa, come ostacolo che anticipa un nuovo spunto creativo. Qui, a mio avviso, risiede il valore profondamente etico della musica: il disaccordo come

---

<sup>409</sup> Ivi, p. 63.

antagonismo interpretativo è foriero di confronto, di dialogo, non di conflitto né di sopraffazione.

La musica, nella mia ipotesi è allo stesso tempo un meta-pensiero, esperienza che induce alla formazione di un pensiero che transitando nel divenire ritmico, nelle colorazioni armoniche e nelle strutture melodiche, osserva se stesso mentre suona, conosce, impara. Il meta-sguardo del compositore che interagendo con l'altro aggiusta se stesso mentre si propone, chiedendo all'altro di fare il medesimo gioco. Il pensiero che qui prende vita si nutre di alterità, di differenze, è un pensiero interculturale, come è evidente in tanta musica contemporanea, dove trascendere i linguaggi, i confini culturali per mescolare tradizioni, sonorità etniche disparate, rappresenta il presupposto principale del suo essere, l'essenza.

Nella ipotesi che ho cercato di delineare in queste pagine, la riflessione pedagogica volge lo sguardo alla musica contemplandola come formazione umana indispensabile. Non soltanto come strumento, come metodo, come didattica, ma come evento epistemico necessario alla riflessione sulla formazione per ripensare la conoscenza nella direzione della complessità e della democrazia cognitiva. Penso ad una pedagogia che sappia aprirsi agli sconfinamenti epistemologici e che, attraverso una prospettiva multidisciplinare, possa indagare il pensiero musicale come la possibilità di arricchire gli orizzonti e avanzare nuove ipotesi all'interno del proprio ambito di ricerca: la conoscenza e gli itinerari formativi complessi e mutevoli, che prendono vita nella contemporaneità. Contemporaneità post-moderna, che impone uno sguardo educato a riconoscere l'eventualità, il mutevole e rapido divenire degli eventi, che rifugge ad una narrazione statica, solida e predefinita, che postula un pensiero complesso e capace di affrontare l'imprevisto.

Il pensiero musicale che, come ho cercato di far emergere nella mia riflessione, è un pensiero cognitivamente democratico, si dà come

metafora della conoscenza che, come la musica, è evento in divenire. Per questo ritengo che la musica sia utile alla pedagogia non soltanto per gettar ponti di comunicazione con il mondo dei giovani, primi destinatari della riflessione educativa, ma come la possibilità di contemplare e imparare linguaggi altri, che sottendono semantiche, stili cognitivi e relazionali differenti. Come la possibilità di confondere gli sguardi per arricchire il pensiero scientifico e sviluppare la sensibilità estetica come arte della comprensione umana, che svela le trame nascoste dell'esistenza per garantire all'uomo ciò che il potere, in ogni sua forma, che attraversa microfisicamente tutte le relazioni umana, tenta costantemente di sottrarre: la conoscenza come forma e come strumento di libertà.

## **Bibliografia**

- Adorno T. W., *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi editore, 2002.
- Adorno T. W., *Dissonanze*, Milano, Feltrinelli, 1959.
- Adorno T. W., *Filosofia della musica Moderna*, Torino, Einaudi, 1975.
- Adorno T. W., *Teoria estetica*, Torino, Einaudi, 1975
- Adorno W. T., *Mahler. Una fisiognomica musicale*, Torino, Einaudi, 2005.
- Aristotele, *Poetica*, Bari, Laterza, 1998.
- Bachelard G., *La filosofia del non. Saggio di una filosofia del nuovo spirito scientifico*. Roma, Aracne, 1998.
- Baraka A. (L. Jones), *Il popolo del blues. Sociologia degli afroamericani attraverso il jazz*, Milano, Shake, 2007,
- Barbosa A. Mae, *Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico*, in *Educação & Realidade*, San Paulo, Brasil, Giugno Dicembre 2005.
- Baroni M., *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT Edizioni, Torino, 1997.
- Bateson G., *Questo è un gioco*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000.
- Bauman Z., *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, Bari, Laterza, 2001.
- Becker H. S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Torino, Gruppo Abele, 1971.
- Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 2000.
- Bergson H., *L'energia spirituale*, Milano, Cortina Editore, 2008.
- Bertalanffy L. V., *Teoria generale dei sistemi*, Milano, Mondadori, 2004.

- Bertolotti G., Natoli S., Sini C., Vattimo G., Vitello V., *Ermeneutica*, Milano, Cortina editore, 2002.
- Blacking J., *Com'è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi-Unicopli, 1973.
- Blake W., *Opere*, Parma, Guanda, 1984.
- Blanchot M., *L'infinito intrattenimento. Scritti sull'insensato "gioco di scrivere"*, Einaudi, Torino, 1977
- Bloch E., *Il principio di speranza*, Milano, Garzanti, 2005.
- Bocchi G., M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Bocchi G., M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Bodei R., *Le forme del bello*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Bonomo G., Furgieri G., (a cura di) *Jhon Cage*, Milano, Marcos y Marcos, 1991.
- Bosi A., *Il sentimento del tempo. Aspetti socioeducativi del raccontarsi all'altro*, Milano, Unicopli, 2000.
- Caillois R., *Les Jeux et les Hommes. Le masque et la vertige*, Paris, Gallimard, 1958.
- Castaneda C., *Gli insegnamenti di Don Juan*, Milano, Bur, 2005.
- Cerchiari L., (a cura di), *Salve song of the United States*, Palermo, L'Epos, 2004.
- Chatwin B., *Le vie dei canti*, Milano, Adelphi, 1988.
- Chomsky N., *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1970.
- Colimberti D. (a cura di ), *Ecologia della musica. Saggi sul paesaggio sonoro*, Roma, Donzelli, 2004.
- D'Angelo P., Franzini E., Scaramuzza G., *Estetica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.
- Davis S., *Jim Morrison*, Milano, Mondadori, 2006.
- Derrida J., *Addio a Immanuel Lévinas*, Milano, Editoriale Jaca Book, 2007.
- Derrida J., *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini e Castaldi, 2000.
- Dewey J., *L'arte come esperienza*, Firenze, La nuova Italia, 1966.

- Diderot D., *Mémoires sur différents sujets de mathématique*, in *Euvres Complètes*, vol. IX, Paris, Garnier Frères, 1876.
- Dodds E. R., *I greci e l'irrazionale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Donà M., *Filosofia della musica*, Milano, Bompiani Editore, 2006.
- Durkheim E., *L'evoluzione pedagogica in Francia*, Paris, PUF, 1890.
- Ellison R., *Uomo invisibile*, Torino, Einaudi, 1956.
- F. Cambi, Santelli Beccegato L. (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004.
- Foerster H. von, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987.
- Foucault M., *Microfisica del potere*, Torino, Edizioni Einaudi, 1977.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.
- Fromm E., *Essere o avere?*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1977.
- Fromm E., *La disobbedienza e altri saggi*, Milano, Mondadori, 1988.
- Gadamer H., *Verità e Metodo*, Milano, Studi Bompiani, 2004.
- Galimberti U., *Il corpo*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il Nichilismo e i giovani*. Milano, Feltrinelli Editore, 2007.
- Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Bari, Laterza, 2001.
- Garda M., *Estetica musicale del Novecento*, Roma, Carocci, 2007.
- Givone S., *Prima lezione di estetica*, Bari, Editori Laterza, 2006.
- Gramigna A., (a cura di) *Democrazia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2010.
- Gramigna A., (a cura di) *I saperi giovani. Tra socialità, comunicazione e autoformazione*. Franco Angeli, Milano, 2003.
- Gramigna A., (a cura di) *Semantica della differenza*, Roma, Aracne, 2005.
- Gramigna A., M. Righetti, *Svegliandomi mi son trovato ai margini. Per una pedagogia della marginalità*, Bologna, CLUEB, 2000.
- Gramigna A., Righetti M., Rosa C., *Estetica della formazione. La conoscenza nella bellezza*, Milano, Unicopli, 2009.

- Gramigna A., Righetti M., *Diritti Umani. Interventi formativi nella scuola e nel sociale*, Pisa, 2005.
- Gramigna A., Righetti M., in *Inquietudini euristiche. Saggi di estetica della formazione*, Bologna, Clueb, 2010.
- Gramigna A., Righetti M., *Multimedialità e società complessa. Questioni e problemi di Pedagogia sociale*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Gramigna A., Righetti M., *Pedagogia solidale. La formazione nell'emarginazione*, Milano, Unicopli, 2006.
- Gramigna A., Righetti M., Ravaglia A., *Le scienze dell'innovazione. Nuove frontiere educative nel sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Harvey D., *La crisi della modernità. Alle Origini dei mutamenti culturali*, Milano, ETS Edizioni, 1997.
- Heidegger M., *Essere e Tempo*, Milano, Longanesi, 1979.
- Holiday B., *La signora canta il blues*, Milano, Feltrinelli, 1996.
- Huxley A., *Le porte della percezione. Paradiso e inferno*, Milano, Oscar Mondadori, 1958.
- Imberty M., *La Musique creuse le temps. De Wagner à Boulez : Musique, psychologie, psychanalyse*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- Imberty M., *Psicologia, musica, educazione*, in M. Biasutti, a cura di, *Psicologia e educazione musicale*, Lecce, Pensa multimedia, 2006.
- Jáuregui J. A., *Cervello e emozioni. Come, dove, perché nascono sensazioni e sentimenti*, Udine, Pratiche editrice, 2001.
- King B.B., Ritz D., *Il blues intorno a me*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Lévi-Strauss C., *Mito e significato*, Milano, Net il saggiautore, 2001.
- Levitin D. J., *Fatti di musica. Le scienze di un'ossessione umana*, Torino, Codice edizioni, 2008.
- Luban Pozza B., Delli Noci C., Ielmini D., *La forza che guarisce. Musica, psiche, società*, Torino, Centro scientifico editore, 2005.

- Ludovico A., *Effetto Heisenberg. La rivoluzione scientifica che ha cambiato la storia*, Roma, Armando Editore, 2001.
- Manghi S., *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2004.
- Manghi S., *Soggetto, incertezza e società mondo*, in *Riflessioni sistemiche* n.1, Agosto, 2009.
- Marcuse H., *Uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 1967.
- Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Mauro W., *Il Blues e l'America Nera*, Milano, Aldo Garzanti Editore, 1977.
- Mazzoni G., *La musica nell'ermeneutica contemporanea*, Milano, Mimesis, 2005.
- Mithen S., *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Torino, Codice edizioni, 2007.
- Morin E., Ciurana E. R., Motta R. D., *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando Editore, 2005.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- Morin E., *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.
- Morin E., *Il metodo 4: Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Morin E., *Il metodo 5. L'identità umana*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- Morin E., *Il metodo 6. Etica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Mortari L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Nardi M. T., *La relazione sonora. Suoni, voci e rumori dal concepimento al nido*, Brescia, La Scuola editore, 2009.

- Nietzsche F., *La nascita della tragedia*, Bari, Laterza, 1995.
- Nietzsche F., *La gaia scienza*, Edizioni, Roma, Newton, 2008.
- Nietzsche F., *Umano, troppo umano*, Roma, Edizioni Newton, 2009.
- Nuti G., *La musica e le altre discipline*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Otto W. F., *Dioniso. Mito e culto*. Genova, il Malangelo, 1990.
- Otto W. F., *Le Muse e l'origine divina delle parole e del canto*, Roma, Fazi Editore, 2005.
- Pacoda P., *Sulle rotte del rave. Dj's party e piste da ballo da Goa a Londra, da Bali a Ibiza*, Milano, Feltrinelli Traveller, 2002.
- Paoli G. (a cura di), *J. Lennon, Interviste, racconti, avventure, tutti i dischi, i video, i film*, Milano, Arcana, 1985.
- Pareyson L., *Teoria della formatività*, Firenze, Sansoni editore, 1974,
- Pascal B., *Pensieri*, Rimini, Guaraldi, 1995.
- Pasini E., *The Doors. Until the end. Testi commentati*, Roma, Arcana, 2008.
- Piatti M., *Gianni Rodari e la musica. Appunti pedagogici e proposte didattiche*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2001.
- Platone, *Dialoghi*, Milano, Mondadori, 2008.
- Platone, *La Repubblica*, III Libro, Bari, Laterza, 2008.
- Polillo A., *Jazz. La vicenda e i protagonisti della musica afroamericana*, Milano, Mondadori, 1975.
- Rasche J., *Il canto del Leone Verde*, Roma, Magni, 2006.
- Ravaglia A., *Attraverso Bauman. Processi di Ermeneutica Pedagogica*, Milano, Franco Angeli Editore, 2009.
- Rella F., *Le soglie dell'ombra*, Milano, Feltrinelli, 1994.
- Ries W., *La nascita della tragedia di Friedrich Nietzsche*. Guida e commento, Milano, Garzanti, 2001.
- Rimbaud A., *Tutte le poesie*, Roma, edizioni Newton, 2007.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.

- Russ R. i, *Le voci di Dioniso. Il Dioniso novecentesco e le trasposizioni musicali delle "Baccanti"*, Torino, Edt editore, 2008.
- Schopenhauer A., *Scritti sulla musica e le arti*, Fiesole, Discanto, 1981.
- Severino E., *Il parricidio mancato*. Milano, Adelphi, 1985.
- Sloboda J. A., *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Spaltro E., *Il gruppo*, Bologna, Pendragon, 1999.
- Sparti D., *Il corpo Sonoro*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Sparti D., *Musica in Nero. Il campo discorsivo del Jazz*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007.
- Stravinskij I., *Poétique Musicale*, Cambridge, Harvard University Press, 1942.
- Toma S., *Autobiografia come laboratorio del sé. Valenza pedagogica del raccontarsi*, Teramo, Editalgrafital, 2005.
- Ulivieri S., (a cura di ) *L'educazione e i marginali. Storie, teorie luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La nuova Italia, 1997.
- Valleriani A., *L'educazione tra ironia e sentimento del tragico*, in *Prospettiva Persona*, Teramo, Trimestrale di cultura e politica, Rubettino, Luglio-Dicembre 2008, n. 65 66.
- Valleriani A., *Le trame nell'alterità*, Teramo, Edigrafital, 2003.
- Vattimo G., *Etica dell'interpretazione*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989.
- Vizzardelli S., *Filosofia della musica*, Bari, edizioni Laterza, 2007.
- Zanchin M. R., *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia*, Roma, Armando, 2002.

## **Webgrafia**

[www.atinachile.bligoo.com](http://www.atinachile.bligoo.com)

[www.emsf.rai.it](http://www.emsf.rai.it)

[www.gedit.it](http://www.gedit.it)

[www.politicadomani.it](http://www.politicadomani.it)

[www.rockshock.it](http://www.rockshock.it)

[www.units.it](http://www.units.it)

**Ringrazio:**

la mia famiglia, Anita Gramigna, Marco Righetti e Alexandra.