



Maurizio Disoteo, Mario Piatti

SPECCHI SONORI

Identità e autobiografie musicali

**CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO**
Idee e materiali musicali



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

Idee e materiali musicali

A cura del Centro Studi Maurizio Di Benedetto

“La produzione musicale potrebbe aiutarci a provare che gli uomini sono delle creature potenzialmente più capaci di quanto la maggior parte delle società permetta loro di essere.”

John Blacking

Il Centro Studi Musicali e Sociali Maurizio Di Benedetto opera dal 1995 con l'intento di promuovere e diffondere la conoscenza in campo musicale e socio-educativo, le stesse strade che ha percorso Maurizio con tanta passione prima della sua prematura scomparsa.

Il Centro organizza la sua attività di ricerca e formazione attraverso la progettazione di corsi, convegni, seminari, servizi on-line e pubblicazioni. L'attenzione è posta principalmente alle relazioni persona-musica e musica-società nella infinita ricerca di collegamenti e integrazioni che la pratica e la conoscenza musicale sviluppano con le scienze sociali e della formazione, con l'ambito dei servizi alla persona, della solidarietà, del lavoro educativo e sociale.

Anche la collana editoriale *Idee e materiali musicali* è nata in questa prospettiva e si pone l'obiettivo di proporre modelli di educazione, animazione e formazione musicale utili nel lavoro educativo nella scuola, nel territorio e nei servizi sociali. La direzione della collana è affidata a Maurizio Disoteco e Maurizio Vitali.

Gaetano Di Benedetto
Fondatore del Centro Studi

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Maurizio Disoteo, Mario Piatti

SPECCHI SONORI

Identità e autobiografie musicali

**CENTRO STUDI
MAURIZIO DI BENEDETTO**

FrancoAngeli

Copyright © 2002 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	9
Identità e autobiografie: indicazioni di metodo	»	18
Memoria e identità	»	19
Narratività e autoriflessività	»	21
L'identità narrativa	»	23
Prendere la parola	»	25
Passaggi della vita	»	27
Il mito e il fato	»	27
Strumenti e pratiche dell'autobiografia	»	29
Il vincolo	»	34
Il formatore autobiografico	»	36
Fare autobiografia con bambini e adolescenti	»	37
Punti di vista	»	41
Duccio Demetrio	»	41
Mariateresa Lietti	»	42
Se penso a quando...	»	46
Autobiografia musicale o "spicchio musicale"	»	46
Il valore educativo dell'autobiografia musicale	»	49
Inizi e motivazioni	»	51
Insegnanti	»	53
Emozioni e prove	»	55
Il mito musicale	»	57
Durata, ritmo, cibo	»	58
Ascolti e riappropriazioni	»	60
Riflettere sulla propria musica	»	61
Ultime considerazioni	»	63

Punti di vista	pag.	65
Serena Facci	»	65
Maurizio Spaccazocchi	»	68
Scatole di montaggio	»	71
Idee per un laboratorio autobiografico musicale	»	72
L'intervista autobiografica	»	73
Album fotografico	»	75
Alea	»	76
Ascolto	»	76
Autoritratti	»	77
Biografie	»	80
Carta d'identità	»	81
Corpo	»	82
Cronologie	»	83
Curricolo	»	83
Diari e lettere	»	84
Emozioni	»	85
Figure fatali e mentori	»	86
Forme e generi	»	86
Gioco dell'oca	»	87
Immagini e miti	»	87
Mente al lavoro	»	88
Piante	»	89
Zoo	»	89
Conclusione... provvisoria	»	91
Punti di vista	»	93
Enrico Strobino	»	93
Tra scuola e società	»	96
Contesti	»	96
Cittadinanza	»	101
Programmi e curricoli	»	103
Costruire identità musicali	»	109
<i>Imprinting</i>	»	110
<i>Vissuto</i>	»	115
<i>Valori</i>	»	119
<i>Competenza</i>	»	122

Punti di vista	pag. 127
Elita Maule	» 127
Stefano Lorenzetti	» 129
Prospettive	» 133
Intelletto e ragione pedagogica	» 133
Specchi	» 135
Linea - Reticolo	» 138
Ecologia	» 140
Frontiere - Confini	» 142
Essere - Desciversi	» 145
Appartenere - Costruirsi	» 147
Nuove identità	» 150
Bibliografia	» 151

Nota: Il volume è stato progettato, discusso e organizzato in forma unitaria dai due Autori.

Si deve comunque a Maurizio Disoteo la stesura materiale di *Identità e autobiografie: indicazioni di metodo, Se penso a quando...*, e, tra le *Scatole di montaggio*, di *Idee per un laboratorio, L'intervista autobiografica, Alea, Ascolto, Corpo, Cronologie, Diari e lettere, Emozioni, Figure fatali e mentori, Forme e generi, Gioco dell'oca, Immagini e miti, Mente al lavoro, Conclusione... provvisoria*.

Si deve a Mario Piatti la stesura materiale di *Tra scuola e società, Prospettive*, e, tra le *Scatole di Montaggio*, di *Album fotografico, Autoritratti, Biografie, Carta d'identità, Curricolo, Piante, Zoo*.

Si ringraziano per i loro *Punti di vista*: Duccio Demetrio, Serena Facci, Mariateresa Lietti, Stefano Lorenzetti, Elita Maule, Maurizio Spaccazocchi, Enrico Strobino.

Introduzione

Estate 2001. Sotto il pergolato di una vecchia casa colonica sulle colline toscane, mentre il frinire delle cicale non dà tregua e testimonia il caldo afoso, due barbuti signori, con un bel po' di libri, riviste e scartoffie sparse sul tavolo, cercano di intrecciare un dialogo che qui si tenta di riportare quasi fedelmente...

Mario

Questa idea del libro sull'identità e le autobiografie musicali comincia a pesarmi. Forse abbiamo fatto un passo più lungo delle nostre gambe. Non so se riusciremo a rispettare i tempi promessi all'editore...

Maurizio

Anch'io ho qualche difficoltà, però penso che possiamo farcela, anche perché non abbiamo cominciato ieri ad occuparci di questi temi. E poi mi sembra utile un libro che rappresenti il momento attuale della nostra ricerca sull'identità musicale.

Mario

Effettivamente, se ci ripenso è da un po' che il tema dell'identità musicale ha cominciato, quasi per caso, a ronzarmi nelle orecchie. Nella mia vita ho spesso constatato l'intrecciarsi di situazioni non programmate, che ti danno l'impressione di occasionalità fortuite ma che si innestano bene nel tuo mondo di pensieri, di desideri, di idee, di emozioni. È quello che per certi aspetti mi è capitato intorno al tema dell'identità musicale. Se non ricordo male la prima occasione è stata la preparazione degli atti del I Colloquio di Pedagogia della musica organizzato nel 1986 dal Centro educazione permanente - Sezione musica di Assisi (Piatti e Stefani 1987), con la mia attenzione attratta in particolare dal contributo di Gino Stefani, "Essere qualcuno musicalmente". Stefani, dopo una breve autobiografia musicale, sottolinea la non linearità dei per-

corsi del vissuto musicale e, nel cercare di rispondere alla domanda: “Chi sono io, musicalmente?”, evidenzia le interazioni tra le diverse sfaccettature dell’identità personale e l’interazione che tale identità ha necessariamente con le culture.

Maurizio

Quell’intervento di Stefani l’ho citato tante volte che ne ricordo qualche frase a memoria; in particolare l’invito a considerare che «l’orizzonte, il quadro operativo non è la musica, ma la musicalità». Un’intuizione importante, che sposta l’attenzione dalla musica come corpus di saperi disciplinari ai comportamenti, alle condotte, alle motivazioni di chi fa musica. Secondo me proprio in quell’incontro si cominciò a porre le basi della ricerca sull’identità musicale, che significò poi riorientare tutto il lavoro didattico e pedagogico da un lato, e aprire la riflessione sui fondamenti dell’animazione musicale dall’altro. Hai fatto bene, poi, a citare Stefani sulla non linearità dei percorsi di formazione musicale, sul fatto che non sempre l’acquisizione di abilità tecniche corrisponde alla crescita della musicalità e delle motivazioni di un soggetto.

Mario

Stefani ha inserito questo suo contributo anche nel libro *Musica con coscienza* (Stefani 1989), dove tra l’altro compare anche un testo dal titolo: “A scuola: identità e cooperazione”, relativo a una esperienza di formazione di maestri elementari, sviluppata sulla presa di coscienza del proprio vissuto e sulla elaborazione di storie personali. Anche dalla lettura di quel testo è cominciata a nascere in me la voglia di approfondire meglio questo argomento. Sondando il terreno con le persone con le quali avevo più frequentemente occasione di scambio culturale, ne ricavai stimoli e consensi sul fatto che il tema dell’identità musicale sembrava effettivamente interessante e aperto a sviluppi. Ti ricordi le discussioni che avevamo nel gruppo che dette vita, tra il 1990 e il 1991, al *Progetto Uomo-Musica*? Fu a seguito anche del dibattito avviato col III Colloquio assisano di Pedagogia della musica del marzo 1990 sul “Nuovo paradigma negli studi musicali” (Stefani 1990), un colloquio proficuo anche sul tema dell’identità musicale, in particolare con l’intervento di Franca Ferrari che ha esplicitato i tre livelli dell’identità ricavati dalla teoria dell’ISO di Benenzon: individuale, socioculturale, universale (Ferrari 1990).

Poi, la tematica sull’identità emerse anche nel novembre 1991 in occasione di un incontro preparatorio del Colloquio del marzo ‘92 sul tema “Educazione musicale in una società multietnica”. In quella sede, proprio stimolato dai problemi legati all’educazione interculturale, proposi di pensare l’educazione

musicale come un processo formativo centrato su *incontro-integrazione-sviluppo di identità musicali*, evidenziando anche la necessità di scandagliare i tratti distintivi che ci permettono di osservare, descrivere, interpretare, analizzare, valutare le identità individuali e collettive (Piatti 1992).

Dopo quel convegno, nell'aprile del 1992 organizzai un seminario all'interno della Scuola di Didattica della musica del Conservatorio di Castelfranco Veneto, sapendo che Franca Ferrari a Frosinone, e Maurizio Spaccococchi a Pesaro, stavano facendo un lavoro analogo. Mi ricordo che ebbi una risposta al di sopra delle mie aspettative: si costituì un gruppo di una ventina tra allieve e allievi del Conservatorio e insegnanti di musica delle scuole secondarie e tenemmo diversi incontri che proseguirono anche nel 1992-93. Dai diari di bordo si possono ricavare le tematiche discusse: quale significato dare a identità e a identità musicale, il rapporto tra identità personale e professionale, le difficoltà (psicologiche ma anche linguistiche) nel descrivere la propria identità, i possibili collegamenti tra riflessioni teoriche e lavoro didattico, se e come salvaguardare una certa riservatezza del proprio vissuto, la rilevanza delle emozioni, la difficoltà a far emergere e individuare aspetti inconsci, l'importanza di individuare quegli eventi che hanno attivato in noi i cambiamenti più significativi. Il confronto e il dibattito che si sviluppò mi spinse a proporre, all'interno di PUM, un *progetto identità musicale*, basato sulla convinzione - ecco qui, ti cito testualmente - «... che l'educazione musicale possa essere intesa ed abbia fondamento nella "relazione" tra persone, e quindi nell'incontro, nell'integrazione e nello sviluppo delle proprie identità musicali. Occorre però prendere consapevolezza della propria identità, e trovare il modo di descriverla, delinearla, esplicitarla, per trovare i punti di contatto, di somiglianza, di diversità con altre identità. Gli obiettivi del progetto sono quindi: a) prendere consapevolezza e descrivere i tratti caratteristici della propria identità musicale; b) raccogliere materiali e documenti di vario genere sul tema *identità musicale*; c) mettere a punto strumenti operativi e sussidi didattici adeguati allo sviluppo delle identità musicali di bambini, ragazzi, adulti» (Piatti 1993a, Piatti 1993b). In quel periodo, sollecitato anche dalla rilettura del libro *Musica Strega* (Franco-Lao 1980) e di un articolo comparso su *Musica Domani* qualche anno addietro (Prato 1983), ebbi occasione di scambiare con Mariateresa Lietti - della quale avevo letto alcune interessanti riflessioni scaturite dal convegno assisano del marzo 1992 (Lietti 1992) - idee e opinioni sul tema della dimensione femminile nella musica. Desideravo capire meglio le tematiche della "differenza" e della "educazione al femminile", con riferimento anche ad alcune letture che stavo facendo (Piussi 1989, Beseghi e Telmon 1992, Irigaray 1992). Si pensò anche a un convegno ad Assisi sul tema specifico (ipotesi che poi non siamo mai riusciti a realizzare). Mariateresa,

con altre colleghe, ha comunque continuato a sollecitarci sul tema, proponendo anche contributi specifici (Galli, Lietti, Mascoli 1994).

Maurizio

Fai riferimento ad alcuni momenti che considero come molto importanti anche dal punto di vista della mia storia di formazione. Anzitutto ricordo molto bene le motivazioni che mi portarono ad aderire immediatamente a *Progetto Uomo-Musica*. Ero in contatto da vari anni con Gino Stefani e conoscevo le sue posizioni sulla necessità di formulare un “nuovo paradigma” di studi e ricerche musicali. Io stesso avevo cercato di lavorare su quella che chiamavo un’educazione musicale che rispettasse i diritti del bambino. C’era anche una forte motivazione politica dietro a tutto ciò e quando nell’inverno 1991/92 iniziò l’esperienza di *Progetto Uomo-Musica* vi aderii subito, vedendo in essa la possibilità di ricomporre il mio ruolo professionale con il mio impegno politico e sociale, dopo gli entusiasmi degli anni settanta e l’offuscamento di progettualità degli ottanta. Inoltre l’educazione interculturale cominciava a diventare uno dei miei interessi prevalenti, e l’incontro di Assisi, ma anche altre occasioni, offrirono l’opportunità di far incontrare l’educazione musicale con le tematiche interculturali.

Mario

Tra l’altro, proprio nell’inverno del 1992 stavo mettendo ordine alle mie idee sulla progettazione e la programmazione educativa in vista della pubblicazione di un libro, e il tema del vissuto e dell’identità mi prese particolarmente, tanto che decisi di farlo diventare parte integrante del volume che poi uscì in primavera (Piatti 1993c). Maria Rosaria Barba, recensendo il libro su *Musica Domani*, mi invitò a «... riempire presto qualcuna delle “pagine bianche” dell’atlante cui l’autore fa riferimento alla fine del libro: noi lettori, sollecitati proprio da queste pagine, attendiamo ulteriori sviluppi di temi quali l’identità musicale, il pensiero simbolico, la dimensione emotiva ed affettiva nell’educazione musicale» (Barba 1993). Quell’invito è tornato spesso alla mia mente, tanto da spingermi ad estenderlo anche ad altre colleghe e colleghi e, in alcuni casi, a tradurlo in momenti di incontro culturale per lo scambio dei rispettivi punti di vista.

Maurizio

Sì, erano anni intensi di discussioni ed esperienze. Tra l’altro, era un momento, e lo è ancora oggi, in cui parlare di identità poteva e può dare luogo a molti equivoci. Spesso il concetto di identità, soprattutto applicato alle culture, è stato usato nell’ultimo decennio per sostenere posizioni politiche inac-

cettabili, che hanno dato luogo anche a scontri e guerre. Credo che sia da ricordare, invece, come la nostra idea di identità faccia riferimento a una concezione processuale, integratrice delle esperienze della vita e a una costruzione identitaria di tipo narrativo. Dal punto di vista delle scienze dell'educazione il mio riferimento, in questo caso, è all'ultimo Bruner, ma è anche giusto ricordare i contributi dell'antropologia, in Italia in particolare di Fabietti, Rivera e Remotti. Il lavoro sulle identità è stato poi alla base di due inserti di *Progetto Uomo-Musica*: "Identità musicali" ed "Emozioni in musica", rispettivamente dei nn. 5 e 9 (gennaio 1994 e gennaio 1996) e a due importanti "Colloqui di pedagogia della musica" organizzati dal Centro educazione permanente - Sezione musica di Assisi, quello del marzo '94 che aveva per tema "Io-tu-noi in musica: identità e diversità" e quello del marzo '96 su "Educazione, musica, emozioni".

Mario

In quegli anni il dibattito si è allargato e diffuso. Rosalba Deriu, recensendo gli atti del Colloquio di Assisi del '94 scriveva: «Identità è certamente uno dei termini maggiormente ricorrenti nell'attuale riflessione sull'educazione musicale» (Deriu 1996). Tra l'altro, anche in un convegno della Siem (Taormina 4-5 marzo 1995) vennero sviluppate alcune tematiche specifiche collegate al tema dell'identità personale e professionale dei docenti e agli aspetti dell'integrazione delle diversità (Albarea 1995).

Sono stati anni interessanti, che hanno visto il moltiplicarsi di attenzione sul nostro tema, come si rileva anche da alcuni contributi apparsi su diverse riviste e che riprenderemo e citeremo nel corso del libro. Vorrei però qui ricordare un fatto che credo abbia segnato una svolta: è la pubblicazione, nel febbraio del 1994, del volume *Pedagogia della musica: un panorama*, nel quale il tema dell'identità scorre nei vari contributi come un fiume sotterraneo, mentre emerge in modo visibile in particolare in quello di Spaccazocchi, nel tuo e soprattutto in quello di Franca Ferrari, intitolato appunto "Ripartire dall'identità musicale". Franca, tra l'altro, ha sviluppato poi il suo modello, articolato in storie-vissuti, gusti-valori, condotte, competenze, anche allo studio dello strumento, presentando la sua relazione al convegno Siem di Vicenza del 1996 (Ferrari 1996).

Dicevo della svolta: ricordo che la presentazione del libro promossa da Duccio Demetrio all'università di Milano fu anche l'occasione per formalizzare il gruppo di lavoro che, all'interno della stessa università, stava approfondendo gli aspetti del metodo autobiografico applicato anche ai vissuti e alle esperienze musicali.

Maurizio

Sai che ritengo il libro *Pedagogia della musica: una panorama* un passaggio molto importante, tanto che ti ho invitato più volte a riproporre un'esperienza del genere, chiamando ancora la comunità scientifica degli educatori musicali a fare il punto della situazione, a definire lo "stato dell'arte".

Mario

Tu ritieni che si possa parlare di "comunità scientifica degli educatori musicali" in Italia? Mi sembra una espressione molto impegnativa, e personalmente sono più portato a pensare che esistano dei nuclei che, se pur rappresentano elementi significativi nel panorama nazionale e non solo, fanno fatica ad attivare quell'energia necessaria a superare quelle che talvolta appaiono come diffidenze e gelosie personali e localistiche; oppure, per usare un'altra metafora, che esistano delle etnie (per rimanere nel campo semantico dell'identità), che potenzialmente potrebbero diventare "comunità", se solo abbandonassero l'illusione di essere le depositarie delle tradizioni e delle pratiche più "autentiche" dell'educazione e della didattica musicale. Infine credo che manchino anche alcune condizioni politiche ed economiche perché si possa sviluppare in qualità e in quantità quella che tu chiami "comunità scientifica" nel campo dell'educazione e della formazione musicale. Ma qui il discorso ci sta portando lontano dal nostro tema.

Maurizio

Sì, torniamo alla presentazione del libro alla Statale di Milano: fu un momento importante, che aprì l'esperienza del gruppo "Biografie musicali" che lavorò per qualche anno all'interno dell'insegnamento di Educazione degli Adulti. Io facevo parte di quel gruppo con Giuseppe Biassoni, Micaela Castiglioni, Danilo Corona, Renato Rovetta e Marco Sciammarella. Organizzammo diverse ricerche e iniziative che sono state pubblicate o riassunte su *Adultità*, *l'ErbA MusicA* e nei quaderni della Pro Civitate Christiana di Assisi.

È importante citare, in questa vicenda, il contributo decisivo di Duccio Demetrio, che mise a disposizione spazi ma soprattutto idee e consigli e che diede al nostro gruppo un solido quadro di riferimento teorico attraverso le sue ricerche sul metodo autobiografico nella formazione. Credo che l'incontro con il lavoro di Demetrio sia stato lo sbocco naturale della nostra ricerca, proprio perché il processo di costruzione identitaria emerso dal nostro lavoro può essere descritto e ricostruito solo in termini autobiografici. Del resto, l'incontro con Demetrio non fu certo casuale: mi sembra che fosti tu stesso come organizzatore del colloquio di *Pedagogia della musica* del '92 a invitarlo ad Assisi per parlare di educazione interculturale e in seguito ricordo che

collaborò alla rivista *Progetto Uomo-Musica*. Tutto ciò testimoniava già un sentire comune sui temi della formazione.

Mario

Poi c'è stato un momento di "crisi di identità": con la fine dell'esperienza di PUM (nel 1996), dopo la breve esperienza del Movimento di cooperazione musicale A.R.T.E. (Animazione Ricerca Terapia Educazione) e la nascita del Gruppo musica M.C.E. (che, dopo la pubblicazione del documento programmatico nel 1998 ha avuto comunque qualche difficoltà a svilupparsi), il confronto e la ricerca sembrano progredire in ordine sparso, finché poi troviamo un punto di riferimento nel Centro studi musicali e sociali Maurizio Di Benedetto, attivato a Lecco già dal 1994 col contributo determinante di Maurizio Vitali.

Personalmente avevo continuato e continuo le mie esperienze di lavoro sulle identità musicali sia nel contesto formativo della Scuola di didattica della musica, sia in occasione di corsi e seminari, come quelli tenuti nel corso del 1994 a Modena e a Termini Imerese e nel 1997 a Cagliari e a Trento, che mi hanno permesso, con l'aiuto delle partecipanti di approfondire e confrontarmi sulla praticabilità didattica di metodi centrati appunto su quell'insieme complesso di incontro-integrazione-sviluppo delle identità musicali.

Maurizio

Ciò che non è mai mancato a quel gruppo di amici che si ritrova oggi in gran parte nel Centro studi Maurizio Di Benedetto è stato il piacere di lavorare insieme. Non è poco lavorare con piacere, sentirsi parte di una comunità piccola ma molto unita da una ricerca comune. La scuola di animazione musicale promossa dal Centro studi è oggi, credo, il terreno di coltura della nostra elaborazione sulle identità musicali.

Tuttavia, esistono altre situazioni che si muovono nella stessa direzione; oltre a quelle che tu hai citato vorrei ricordarti il progetto triennale "Musiche, culture, identità" promosso dall'Istituto Pedagogico in lingua italiana di Bolzano, che ho avuto il piacere di coordinare insieme a Barbara Ritter e Silvia Tasselli, in cui sono stati coinvolti diversi docenti della Scuola di animazione, come Enrico Strobino e tu stesso (cfr. i materiali in Disoteo, Ritter e Tasselli 2001).

Mario

Beh, dopo questo *amarcord* penso che ora sia il caso di pensare a come organizzare il materiale e a come strutturare il nostro libro.

Maurizio

Un aspetto che potremmo subito evidenziare è la pluralità di approcci ai metodi e alle tecniche autobiografiche nella formazione, evidenziando in particolare le convergenze tra metodo autobiografico e altri metodi, come per esempio la ricerca comune. Poi farei un approfondimento sul perché possiamo parlare di autobiografia “musicale” e sul senso e la funzione educativa dell’autobiografia musicale. A questo punto possiamo proporre qualche “scatola di montaggio”, cioè alcuni strumenti che permettano di realizzare esperienze di ricostruzione autobiografica, qualche spunto per stimolare l’invenzione di attività da fare a scuola o in altri contesti formativi. Idee e suggerimenti da usare, ricombinare, modificare da soli o in gruppo, senza prenderli come ricette precotte.

Mario

Mi sembra interessante questo tuo approccio, anche perché inquadra bene i settori che io vorrei riproporre come “contenitori concettuali” che ci permettono di individuare i tratti costitutivi dell’identità musicale: *imprinting originario* (cioè le esperienze primarie), *vissuto* (cioè la propria storia esperienziale così come emerge dalla memoria e come viene ricostruita nella narrazione), *valori* (ciò che costituisce il fondamento “morale” che, più o meno consapevolmente, ci permette di orientare, guidare e valutare le nostre scelte personali e professionali), *abilità e conoscenze* (in pratica, la competenza musicale).

Infine dovremo cercare di tirare un po’ le fila delle nostre riflessioni, confrontandoci con altri punti di vista e andando a curiosare in altri territori disciplinari, come ad esempio l’antropologia, la sociologia, la psicologia, ecc. Questo può essere utile anche per avere ulteriori sollecitazioni.

Per quanto riguarda i punti di vista ho un’idea: potremmo sentire qualche amica/amico o collega se ci scrive qualcosa sull’identità musicale e inserire questi testi come “finestre” in varie parti del libro. Che ne dici?

Maurizio

Va bene, mi sembra che così potremmo dare meglio l’idea di un libro che rappresenta un momento di riflessione che nasce e che continuerà anche attraverso il contributo di tanti amici e colleghi.

Per finire dovremo riportare le indicazioni bibliografiche. Metterei senz’altro tutti i libri citati nel corso del libro, e inoltre indicherei anche altri testi che ci sembreranno comunque utili per chi volesse approfondire determinati aspetti.

Ora mi sembra che abbiamo le idee più chiare, forse possiamo confermare la scadenza all’editore.

Mario

Per il momento credo che questo sia tutto. Senti? Le cicale hanno smesso di cantare: è ora di cena.

P.S.

Al termine del nostro scrivere vogliamo sottolineare che consideriamo questo libro non tanto il punto di arrivo di una ricerca pratico-teorica, quanto piuttosto una tappa di un cammino appena iniziato, o anche una pausa con corona (in senso musicale) che dovrebbe permettere di riordinare per un attimo idee, concetti, suggestioni, sensazioni, prima di attaccare un nuovo movimento. Questa introduzione non ha solo valore di memoria autobiografica, ma intende sottolineare il fatto che idee, prospettive, valori, metodologie, principi educativi nascono e si sviluppano in una rete di relazioni, di scambi, di confronti, talvolta anche di scontri, contribuendo a far nascere e a sviluppare qualcosa che potremmo denominare, come accennato nel nostro dialogo, una *comunità culturale e scientifica*, o anche un *nuovo paradigma*, come veniva auspicato nel colloquio assisano del 1990: «Le persone che condividono il punto di vista antropocentrico sugli studi musicali dovrebbero sentire l'utilità di riunirsi, riconoscere la convergenza dei loro obiettivi, far emergere dallo scambio indicazioni pertinenti alla soluzione di problemi "comuni". Questa utilità diventa necessità se i soggetti intendono costruire un paradigma socialmente riconoscibile e riconosciuto; a questo fine essi devono costituirsi in qualche modo come corpo sociale identificabile. Certo, non appare impresa facile accomunare in un progetto e corpo unitario una base sociale tanto vasta e articolata, e in particolare stabilire una continuità fra gente comune, studenti, specialisti di aree diverse. Ciò significa forse che stiamo inseguendo l'utopia di un paradigma scientifico a larga base popolare, e che sarebbe invece più saggio e "realistico" attenersi alla tradizionale divisione del lavoro musicale e musicologico in esperti e profani? Lasciamo aperta la questione. Comunque, se utopia è, è in linea con i problemi sociali e il punto di vista che ne sono all'origine» (Stefani 1990, p. 19).

Per concludere vogliamo ringraziare tutte e tutti coloro che ci hanno aiutato, in un modo o nell'altro, a far crescere e maturare i nostri pensieri, che hanno condiviso le nostre esperienze, che hanno sopportato le nostre chiacchiere, e che in qualche modo hanno rappresentato anche uno specchio di noi stessi. Ora, attraverso lo specchio di questo libro, speriamo di riuscire a far intravedere almeno un po' delle belle cose che sono il frutto, maturato talvolta non senza qualche fatica, dell'incontro-integrazione-sviluppo delle nostre identità.

Identità e autobiografie: indicazioni di metodo

Le discipline e gli ambiti di ricerca che si avvalgono del metodo autobiografico sono diversi e distinti tra loro e vanno dalla psicologia e dalla psicoanalisi, alla sociologia, all'etnografia, alla formazione degli adulti. Tuttavia, gli obiettivi, gli impieghi e le attenzioni che il metodo autobiografico ha in tali contesti di ricerca sono piuttosto diversi e può essere quindi utile una breve discussione che ne precisi il significato.

La psicoanalisi si interessa alle storie di vita per svelare l'inconscio con fini terapeutici e di ricerca, la psicologia della personalità per studiare i comportamenti del soggetto nella relazione con se stesso e con gli altri. La sociologia, invece, ha uno specifico interesse verso i condizionamenti sociali subiti. L'etnografia e la storia si sono occupate di autobiografie di vita soprattutto in relazione alla scrittura della storia delle classi subalterne.

In relazione agli obiettivi delle discipline che abbiamo citato, è anche diversa l'attenzione ai fatti narrati nelle storie di vita. Per esempio, allo psicoanalista o allo psicologo interessa qualunque fatto intervenuto nella vita di una persona, perché ogni evento può aiutarlo a interpretare i comportamenti e gli atteggiamenti di un soggetto.

Allo storico o all'etnografo interessano soprattutto i fatti che hanno relazione con un più vasto mondo culturale o con eventi storici particolari, per illuminare come sono stati vissuti in prima persona dalle persone con cui entra in contatto.

Nel caso di questo nostro lavoro, che pure rifiuta rigide compartimentazioni disciplinari e cerca piuttosto di far prevalere l'integrazione interdisciplinare sulla separatezza ultraspecialistica, l'attenzione è centrata con grande prevalenza sui processi e i percorsi di formazione. Gli eventi autobiografici che sono oggetto della nostra attenzione sono quindi prevalentemente quelli che la persona ritiene essere stati di particolare rilievo nella sua formazione. Il fatto che la scelta degli eventi maggiormente significativi sia affidata, anche in situazioni di intervista o di laboratorio al soggetto dell'autobiografia fa parte di

una precisa scelta legata agli obiettivi stessi del lavoro autobiografico nella formazione, che sono la crescita della consapevolezza di sé, l'aumento delle capacità di relazionarsi con gli altri e di immaginare e progettare il proprio cambiamento.

Infatti, il metodo autobiografico nella formazione e nell'educazione si interessa soprattutto della ricostruzione dei percorsi di trasformazione e di cambiamento e quindi degli eventi che sono stati fattori di modificazione di un soggetto.

Il metodo autobiografico è impiegato oggi in particolare nell'educazione degli adulti anche se, come vedremo in seguito, può offrire importanti suggestioni anche al lavoro educativo con i bambini e gli adolescenti.

Memoria e identità

Da quando nel mondo delle scienze dell'educazione e della formazione si è affermata la convinzione che l'identità di ciascuno non sia uno stato, un dato definitivo, immutabile e monolitico, ma piuttosto un processo continuo di integrazione delle diverse esperienze di vita, il legame tra identità e narrazione autobiografica è apparso in tutta la sua evidenza. Infatti, se l'identità si modifica in relazione al flusso inarrestabile di incontri e di eventi che caratterizza la vita di ciascuno, se davvero non cessa mai di trasformarsi e di ricostruirsi, essa può essere descritta soprattutto in forma narrativa e in particolare autobiografica.

L'elemento fondamentale che consente di articolare il rapporto tra identità e autobiografia, indispensabile alla formazione della prima come alla narrazione della seconda è la memoria. Dire che senza la memoria dei fatti che hanno attraversato la nostra vita non può esistere autobiografia è un'affermazione scontata, meno scontato invece è riflettere sul fatto che se noi siamo tutto ciò che abbiamo incontrato nella nostra vita, ancor più siamo ciò che *ricordiamo* della nostra vita. La memoria è il primo e più importante meccanismo di selezione dei dati che entrano a formare l'identità di ciascuno; infatti la memoria degli eventi che hanno caratterizzato la propria storia di vita non è neutra, non è un registratore imparziale di dati, ma agisce piuttosto in maniera soggettiva e selettiva.

Alla memoria fa da specchio, diremmo quasi da necessario sfondo integratore, l'oblio, cioè il dimenticare altri fatti, eventi e situazioni che non entrano nella nostra storia di vita. Ecco i due elementi fondamentali che presiedono alla ricostruzione autobiografica della vita: la memoria e l'oblio.

Memoria e oblio possono agire, nella nostra mente, sia in modo volontario che involontario. Non dobbiamo spendere molte parole sulle circostanze in cui queste due meccanismi, integrati tra loro, operano senza un nostro intervento, diretto e volontario. Sono molti i casi in cui dimentichiamo fatti ed eventi in modo del tutto involontario. In altri casi il dimenticare è frutto di un meccanismo di rimozione di tipo inconscio. Quest' ultima situazione, pertinente soprattutto all'ambito psicoanalitico, non deve tuttavia sfuggirci per le sue implicazioni sulla narrazione autobiografica.

Nel nostro contesto, occuparci del rapporto tra memoria e oblio ha soprattutto un significato maggiormente legato all'intenzionalità del soggetto.

L'autobiografia è un esercizio di soggettività e nella sua costruzione il soggetto sceglie, come abbiamo già accennato, di collocarvi quei fatti che ritiene importanti e significativi per la propria storia di formazione, così come di escluderne altri che egli ritiene meno, poco o nulla significativi. Non solo, ma tutto ciò che viene ricordato è filtrato proprio attraverso la soggettività dell'individuo; nell'autobiografia non si ritrovano eventi, fatti e persone come sono accaduti o come sono stati, ma soprattutto come sono stati vissuti e percepiti da chi scrive o racconta. La memoria autobiografica è quindi in buona misura una memoria che sceglie, che seleziona e discerne cosa dovrà entrare nell'autobiografia e come. Tuttavia non si può nemmeno vedere l'autobiografia come un atto di narrazione esclusivamente privato: in realtà l'autobiografia è la narrazione di fatti che sono e sono stati condivisi con altri, anche se interpretati soggettivamente. L'autobiografia quindi parla di se stessi ma non perde di vista la presenza degli altri, anzi li interroga e li coinvolge.

Abbiamo scritto che nell'autobiografia, così come viene usata nella formazione adulta, è il soggetto che sceglie gli eventi che, a suo giudizio, hanno avuto un ruolo importante nel determinare in se stesso i cambiamenti importanti. Questo dato è coerente con gli obiettivi stessi del metodo autobiografico, che mira allo sviluppo della consapevolezza di sé, a migliorare le capacità di relazione e di autoprogettazione mediante l'*autoriflessività*.

Non ci sembra inutile, a questo proposito, rimarcare come nella società d'oggi, caratterizzata da una forte alienazione e da un valore sempre minore dedicato al rapporto con se stessi, la riconquista della capacità di riflettere sulla propria storia e sulle proprie relazioni sia un'esigenza di primaria importanza.

Pensare a una formazione che faccia dell'autoriflessività un punto fondamentale significa, necessariamente, rivedere molte delle modalità con le quali sono pensate oggi l'educazione e la formazione, in ambito non solo adulto.

Narratività e autoriflessività

In effetti, se si riflette su quali siano i metodi e le pratiche oggi largamente dominanti non solo nel campo dell'educazione degli adulti, risulta abbastanza evidente che l'autoriflessività viene valorizzata in modo inadeguato. In genere, la priorità è assegnata, nel caso degli adulti, all'acquisizione di abilità e competenze che li rendano flessibili nel mondo del lavoro e per la cosiddetta riconversione professionale, mentre nella scuola sembra sempre più prevalere un atteggiamento che assolutizza la prestazione sulla crescita personale e sulla consapevolezza di sé.

Da un punto di vista più generale, si potrebbe dire che le attuali condizioni dell'educazione e della formazione tendono a ignorare una delle due forme di pensiero che sono state descritte da Jerome Bruner, vale a dire il pensiero *narrativo*.

Secondo Bruner, nella nostra mente coesistono due diverse forme di pensiero, che si completano e si integrano tra loro e che non vanno viste come impermeabili tra loro, ma che comunque sono irriducibili l'una all'altra.

Bruner parla infatti di pensiero *logico-scientifico* o paradigmatico e di pensiero *narrativo*. La riflessione autobiografica segue con grande evidenza le dinamiche del pensiero narrativo.

Secondo Bruner il pensiero paradigmatico

si occupa delle cause di ordine generale e del modo per individuarle, e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica. Il suo linguaggio è regolato dai requisiti della coerenza e della non contraddizione (Bruner 1983, p. 17).

Il pensiero narrativo, invece,

si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso. Il suo intento è quello di calare i propri prodigi atemporalmente entro le particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio (Bruner 1983, p. 18).

Ciascuna delle due forme di pensiero, naturalmente, si avvale di propri specifici criteri operativi. Andrea Smorti (Smorti 1994, p. 92) ha sintetizzato in una tabella le differenti caratteristiche del pensiero paradigmatico e di quello narrativo:

PENSIERO PARADIGMATICO	PENSIERO NARRATIVO
Tipico del ragionamento scientifico	Tipico del ragionamento quotidiano
Orientamento verticale	Orientamento orizzontale
Libero dal contesto	Sensibile al contesto
Nomotetico e paradigmatico	Ideografico e sintagmatico
Validato attraverso la falsificazione	Validato in termini di coerenza
Costruisce leggi	Costruisce storie
È estensionale	È intensionale

Smorti stesso ci avverte che la tabella deve essere letta soprattutto come una possibilità di far risaltare, attraverso un confronto contrastivo, le caratteristiche del pensiero narrativo, non considerando assolutamente escludentesi tra loro le diverse qualità indicate per l'uno o l'altro tipo di pensiero. Tuttavia tale tabella ci sembra comunque molto efficace.

Ci sembra dunque importante, ora, concentrare l'attenzione su alcune delle caratteristiche del pensiero narrativo che vengono indicate da Smorti.

In primo luogo, la *sensibilità al contesto* tipica del pensiero narrativo. Secondo Smorti

il pensiero narrativo cerca di dare un'interpretazione ai fatti umani creando una storia basata sull'intenzionalità degli attori e sulla sensibilità al contesto. La storia costruisce quindi un modello interpretativo delle azioni sociali umane (Smorti 1994, p. 93).

Il pensiero narrativo si applica quindi particolarmente al mondo sociale, crea pertinenze e nessi, è la voce di un narratore che entra in risonanza con quella dell'ascoltatore.

Proprio in quanto voce di un'esperienza e di un tempo vissuto tra passato, presente e futuro, la narrazione può essere ascoltata ed interpretata in modo molteplice e con costruzioni di senso diverse, nella sovrapposizione e nella reazione tra l'esperienza del narratore e quella dell'ascoltatore.

Inoltre, la narrazione è una modalità di costruzione del tempo. Forse proprio per quest'ultima caratteristica la narratività si presta particolarmente all'ascolto reciproco, all'incontro tra le persone di età, sesso, culture diverse, che possono mettere a confronto la loro temporalità, uno dei terreni specifici dell'incontro interculturale (inteso non solo come tra persone provenienti da luoghi diversi ma anche, per esempio, tra generazioni e sessi diversi).

Infine, ci sembra importante sottolineare il criterio di validazione della narrazione: la coerenza, o come forse preferiremmo noi, la verosimiglianza.

La narrazione mette in rapporto passato, presente e futuro all'interno di una storia che può essere validata solo attraverso il rapporto tra i suoi attori,

tra i pensieri e le azioni del narratore e quindi, in gran parte, rispetto alla relazione che essa ha con l'identità del narratore.

Nei percorsi formativi è importante, a nostro avviso, dunque, dare la giusta importanza alle attività che, come la narrazione autobiografica, hanno particolare rilievo nello sviluppo di momenti autoriflessivi.

L'identità narrativa

Dopo aver messo in luce i rapporti tra autobiografia e pensiero narrativo, portiamo la nostra attenzione su alcune altre caratteristiche peculiari della narrazione autobiografica. Anzitutto dobbiamo prendere coscienza di una tecnica mentale fondamentale dell'autobiografia, vale a dire la *bilocazione cognitiva*. Come è stato chiaramente indicato da Demetrio e Formenti (1995), la bilocazione cognitiva è necessaria affinché possa avvenire la narrazione autobiografica. Per bilocazione cognitiva si intende in particolare la capacità di essere contemporaneamente nel presente e nel passato narrato, nel qui e nell'allora, di poter stare, senza perdersi, nel presente e contemporaneamente nel passato o nel futuro.

Bilocazione cognitiva significa anche capacità di separarsi da se stessi, di prendere una distanza da ciò che si è stati e da ciò che si è per dare anche un'interpretazione di sé, grazie proprio alla possibilità di diventare qualcun altro da sé. Ecco perché, a buona ragione, l'identità che emerge dall'autobiografia è un'identità *narrativa*:

la nozione di "identità narrativa" - un'identità che si frammenta e ricomponne - appartiene di diritto al procedere autobiografico e si configura come *interpretazione* di sé assolutamente *sui generis*, perché l'intelligibilità è possibile nel momento in cui l'autobiografo diventa qualcun altro, anzi molti altri. Da un lato c'è la sua *storia* (storico sociale), dall'altro c'è la *finzione* (...) ovvero il prendere forma di quel personaggio che si è stati ma che la memoria non "sigilla" mai del tutto, poiché la rivisitazione di se stessi riattualizza quanto si credeva appartenesse al passato (Demetrio e Formenti 1995, p. 21).

A questo punto, sostengono ancora Demetrio e Formenti, entra in gioco una seconda forma di bilocazione cognitiva che sta nella capacità di rivisitare il presente attraverso il passato, individuando proprio nel passato tracce delle continuità e delle discontinuità che caratterizzano la nostra vita.

Abbiamo detto che l'autobiografia è un esercizio di autoriflessività; facendo in particolare riferimento al nostro ambito, che è quello formativo, ci sembra importante sottolineare che questo non significa soltanto volgere lo sguar-

do al passato per mettere in relazione come si è con come si era per ripercorrere la storia della propria formazione, ma anche saper effettuare uno sforzo cognitivo rivolto a progettare i propri cambiamenti futuri e le relazioni con gli altri. Anche in questo sta il significato del fare autobiografia: comprendere le ragioni dei cambiamenti passati per saper progettare quelli futuri.

I punti di riferimento principali indicati da Demetrio e Formenti a proposito del concetto di identità narrativa sono Jerome Bruner (1992) e Paul Ricoeur (1993). L'identità narrativa, come abbiamo visto, è caratterizzata dal continuo frammentarsi e ricomporsi dell'identità, ma ancor più ci sembra importante rilevare come l'identità sia da intendersi in modo plurale, come risultato del coesistere e dell'intergire, in noi, di varie identità che rispondono, potremmo dire, a diverse narrazioni di noi e a differenti contesti culturali. Ognuno di noi ha una propria identità affettiva, professionale, politica, linguistica e, come vedremo in seguito, anche musicale. Ancora, ogni nostro volto identitario risponde e interagisce con contesti diversi; in effetti ciascun nostro *io* appartiene a dei *noi* diversi. Non si tratta evidentemente di una situazione di dispersione identitaria, ma di diverse facce del nostro io che si formano e agiscono in situazioni e in contesti diversi rimanendo in comunicazione e in interazione tra loro.

Un esempio di metafora del soggetto come plurale che ci sembra suggestivo è quello del "teatro" formulato da Ermanno Bencivenga (1992). Infatti immaginare l'io come un teatro significa pensare a una pluralità che non è un semplice aggregato di impressioni e di idee, ma un'interazione di strutture ciascuna coerente in se stessa, che interagiscono come personaggi che si interrogano mettendosi continuamente in crisi e proprio nel conflitto tra loro trovano motivazioni e forza per il cambiamento e la crescita. Ci sembra che esattamente questa possa essere in realtà la situazione all'interno della quale collocare anche la prospettiva di un'identità musicale che si sviluppa seguendo una propria narrazione e un proprio contesto ma che reagisce anche con tutte le altre componenti identitarie.

Se è vero, come riteniamo, che l'identità può essere definita al plurale, crediamo che anche l'autobiografia di ciascuno possa essere immaginata come un contenitore di più autobiografie e storie di vita, ovviamente anche in questo caso in comunicazione e interazione tra loro.

Proprio in questo contesto possiamo collocare l'idea di un'autobiografia musicale intesa come narrazione degli eventi musicali significativi che hanno contribuito alla costruzione della nostra identità complessa.

Prendere la parola

Laura Formenti (1998) ha scritto che *prendere la parola* è un'azione chiave per un percorso formativo basato sulle storie di vita. In effetti, il primo passaggio di un progetto basato sull'autobiografia è proprio quello in cui il soggetto può iniziare a testimoniare la sua esperienza, a esporla, a porsi come individuo pensante di fronte a un'istituzione o a un gruppo di formazione. Prendere la parola significa diventare protagonisti del proprio progetto di formazione, affermare la soggettività e la particolarità del proprio percorso di formazione e infine aprire una riflessione sul contesto formativo, quindi sul progetto, le sue finalità, i suoi possibili sbocchi.

In effetti, una delle caratteristiche principali del metodo autobiografico è proprio quella di dare al soggetto la piena responsabilità del suo progetto e del suo percorso. In una tale prospettiva, anche il formatore deve rivedere radicalmente il suo ruolo e il suo modo di partecipare al progetto e al contesto formativo. Il formatore, infatti, più che definirsi come un "esperto" deve concepire il proprio ruolo come quello di un animatore o di un facilitatore, che partecipa ed è coinvolto anche personalmente nel percorso.

Il metodo autobiografico è parte, in effetti, di uno stile di formazione e di lavoro che offre piena dignità a tutti i soggetti in quanto ciascuno di essi è portatore di una storia di vita unica e irripetibile e in una certa misura *esemplare*. A nostro avviso, proprio nel suo trovare continue connessioni tra l'esperienza individuale e quella sociale, tra l'ordinario e l'eccezionale, tra il particolare e il generale, sta uno dei significati più importanti del metodo autobiografico, che è quello di valorizzare tutte le storie di vita, e anche, in buona misura, di invitare il formatore o l'insegnante a porsi in ascolto dell'altrui narrazione.

Per quanto riguarda, anche letteralmente, la questione del *prendere la parola*, ci sembra che, anche all'interno di un capitolo come questo, dedicato a una discussione generale del metodo autobiografico senza particolari finalizzazioni musicali sarebbe comunque sbagliato non citare le esperienze e le proposte di ricerca formulate da Gino Stefani sotto la dizione di *ricerca comune* (Stefani 1985, 1997).

Il termine di ricerca comune è stato introdotto da Stefani con un doppio significato: quello di ricerca *condotta da persone comuni*, con le loro motivazioni ed esperienze e *praticata in comune*, vale a dire collettivamente.

La ricerca comune proposta da Stefani presenta in effetti diversi punti di convergenza metodologica con il lavoro autobiografico.

Anzitutto il valore dato al soggetto che compie la ricerca considerata come «il percorso conoscitivo, in un dato campo, di un soggetto con un obiettivo»

(Stefani 1997, p. 16). Questa definizione esplicita l'inclusione, all'interno della ricerca, del soggetto che la compie, con la sua identità, motivazioni, valori, competenze.

In questa inclusione del soggetto umano e della sua esperienza sta un primo discrimine dello statuto della ricerca, che presuppone, in questa prospettiva, che le esperienze e le motivazioni del soggetto abbiano un peso rilevante nell'orientare percorso, obiettivi e risultati della ricerca. Il punto di partenza della ricerca comune è quindi l'esperienza del soggetto (biografica, un episodio di storia personale ecc.) o meglio ancora *dei* soggetti quando, per esempio nell'ambito di un laboratorio o di un corso, sia possibile condurre esperienze condivise dal gruppo in cui si attivino la competenza comune e la cooperazione.

Inoltre, il metodo della ricerca comune presuppone come passaggio necessario che i partecipanti al progetto *prendano la parola* sulla musica e soprattutto sulla loro esperienza personale della musica. Tutto il metodo della ricerca comune suggerito da Stefani si basa peraltro sulla valorizzazione delle esperienze musicali dei partecipanti e sulla riformulazione del ruolo dell'esperto nella stessa direzione che abbiamo descritto a proposito del metodo autobiografico, vale a dire verso un ruolo più vicino a quello di un animatore-facilitatore.

Infine, un fatto che ci sembra avvicinare ulteriormente le posizioni sulla ricerca comune di Gino Stefani alle caratteristiche del metodo autobiografico è l'avvicinamento tra i momenti della formazione e della ricerca. La ricerca proposta da Stefani è lettura e interpretazione di esperienze musicali individuali o collettive che possono essere pertinenti sia alla formazione individuale che alla formazione cooperativa tra i partecipanti a un laboratorio, ma che sono anche utili per la definizione di modalità di appropriazione della musica, di nuove prospettive di analisi e di teoria in campo musicale che nascono proprio dalla valorizzazione e dal confronto di soggettività musicali.

Come è stato messo in luce da Formenti (1998), il metodo autobiografico problematizza e mette in discussione la validità epistemologica della tradizionale separazione tra ricerca e formazione e tra discipline teoriche e pratiche educative. Questo dato che accomuna la ricerca comune e la formazione-ricerca autobiografica ci sembra di grande significato sociale e politico, in quanto pone un chiaro interrogativo sul senso di tante divisioni tra chi può fare ricerca, essendone autorizzato, e chi invece solo educazione, tra chi può teorizzare e chi solo fare, magari applicando le teorie formulate dagli "esperti".

Passaggi della vita

Abbiamo già avuto modo di ribadire che, per quanto riguarda l'autobiografia applicata alla formazione, l'interesse non si estende a tutti i fatti che hanno attraversato la vita, ma si concentra piuttosto su quelli che il soggetto ritiene essere stati importanti nel determinare dei passaggi, delle trasformazioni e delle svolte.

Questi fatti sono definiti in genere *eventi marcatori*, intendendo che essi hanno segnato delle svolte significative e importanti nel percorso di formazione. Si tratta di eventi cruciali, che hanno determinato cambiamenti e svolte significative nella vita in modo più evidente e percepito rispetto ad altri.

In genere, gli eventi marcatori vengono ricondotti a quattro diversi ambiti dell'esperienza umana: l'amore, il lavoro, la morte e l'ozio.

È evidente che le parole che definiscono tali quattro ambiti non vanno intese in modo rigido: l'amore comprende in effetti tutta l'esperienza affettiva, così come l'ambito del "lavoro" può essere esteso a molti aspetti della vita pubblica, come il volontariato, l'impegno politico ecc. Anche l'ozio, evidentemente va inteso come il momento del divertimento, del piacere, ma anche come quello della creatività e delle relazioni sociali.

Eguale, crediamo che i rapporti tra i quattro grandi ambiti delle esperienze di vita che abbiamo indicato non possano essere visti se non come continui e reversibili: l'esperienza dell'amore può rapidamente trasformarsi in quella della fine e della morte, così come possono essere frequenti gli scambi e le sovrapposizioni tra gli ambiti dell'esperienza professionale e lavorativa e quella dell'ozio, appunto inteso come esperienza creativa.

Inoltre ci sembra che il collocare gli eventi marcatori della propria storia di formazione nei quattro ambiti che abbiamo citato possa essere piuttosto suggestivo per quanto riguarda la riflessione sull'esperienza musicale. Infatti, la musica, in modo evidente o discreto, è spesso presente proprio nelle esperienze che fanno riferimento ai quattro ambiti di eventi marcatori che abbiamo indicato.

Questo dato costituisce una possibile traccia di ricerca per una scrittura di autobiografie musicali o per individuare una presenza della musica nella propria autobiografia.

Il mito e il fato

Vorremmo, a questo punto della nostra discussione sull'autobiografia, portare l'attenzione su due elementi che, a nostro avviso, sono particolarmente

significativi nell'ambito della riflessione sulla formazione autobiografica che possono essere particolarmente importanti anche ai fini di una riflessione sulla scrittura di un'autobiografia musicale.

Parliamo, in particolare della presenza, nell'autobiografia di ciascuno, delle figure del *mito* e del *fato*.

Iniziamo a discutere del mito. Il mito, infatti, sembra essere, nella narrazione delle storie di vita, un elemento ricorrente e frequente. Ci rifaremo, per discutere di questo problema, a un'indagine promossa dalla cattedra di Educazione degli Adulti dell'Università Statale di Milano, documentata da Micaela Castiglioni (1996). Secondo tale indagine, condotta con un gruppo di adulti che stava partecipando a un percorso di formazione autobiografica, il motivo mitico è presente quasi sempre nelle storie di vita. Rispetto al senso che le persone attribuiscono alla parola *mito* in relazione alla loro storia di vita, Castiglioni ci indica quattro diversi significati.

Una parte consistente degli intervistati riconduce la nozione di mito a delle persone che, pur nella particolarità delle loro storie di vita, rappresentano degli esempi o dei modelli di riferimento oppure degli incontri relazionali salienti all'interno della loro storia di vita. Frequente è anche il riferimento alla mitologia classica, a figure e temi mitologici precisi, tra i quali particolarmente frequenti sono Ulisse, Prometeo, Ercole, Giasone, Edipo, con particolare attenzione ai miti delle origini e di trasformazione-rigenerazione.

Una terza modalità di rappresentazione del mito consiste

nella descrizione delle *funzioni del mito* e delle implicazioni che essa ha nella vita del singolo, più che nella rappresentazione del mito stesso (Castiglioni 1996, p. 122).

Infine, per altre persone intervistate, il mito assume il carattere di simbolo e archetipo, rimandando a una dimensione diversa dalla realtà.

Come si vede, diverse sono le accezioni e i significati che le persone attribuiscono al mito in relazione alla loro storia di vita, tuttavia, ci informa sempre Castiglioni, è comune a tutti gli intervistati il motivo mitico della conoscenza sia nella direzione della conoscenza di sé che della conoscenza del mondo esterno, come anche il significato attribuito alla presenza mitica come «*propensione continua verso la compiutezza*» (Castiglioni 1996, p. 123).

Inoltre, e questo aspetto ci interessa particolarmente, la ricerca di cui stiamo riferendo dimostra uno stretto rapporto tra l'incontro e il dialogo con il mito e la disponibilità all'apprendimento, al cambiamento e alla trasformazione di se stessi e delle relazioni con gli altri.

Infatti,

dall'indagine svolta emerge, quindi, che quando l'adulto dialoga con la dimensione mitica, rivisita e rielabora temi e motivi mitici all'interno della propria trama vitale, si pone nella posizione di «essere educato», nel senso di una disponibilità ad apprendere, a riconoscere in sé dimensioni che non sono immediatamente emergenti e al cambiamento, inteso come desiderio di esplorazione e apertura al nuovo e al tempo stesso ritorno a ciò che si è stati (Castiglioni 1996, p. 129).

In alcuni casi, quando il mito assume la forma di un incontro relazionale effettivo, si può parlare dell'entrata, nella storia di vita, di mentori che, passando dal mito alla nostra storia di vita (Mentore è una figura tratta dal mito, essendo il tutore di Telemaco a cui Ulisse affida la cura del figlio partendo per Troia) ci hanno indirizzato, consigliato, aiutato nella nostra formazione e nei nostri cambiamenti. L'incontro con un mentore può comunque avvenire anche in forme meno dirette, come quando si tratta della scoperta di artisti, scrittori, pensatori che assumono un ruolo importante nella nostra formazione.

I mentori sono anche, evidentemente, figure fatali, che hanno segnato in modo indelebile il nostro percorso di vita, sia che l'incontro con loro sia stato voluto o casuale. Evidentemente, le prime figure fatali sono, per tutti, i propri genitori.

Ciò che è importante sottolineare è che non necessariamente le figure fatali hanno un ruolo positivo:

le figure fatali sono buone o cattive, e con noi possono essere state l'uno o l'altro; possono averci insegnato qualche cosa importante da imparare o da evitare più per caso che per loro intenzione e, per questo, non vanno confuse con le figure dei nostri mentori (Demetrio 1997a, p.34).

In ogni caso, il mito e il fato sono presenti nella storia di vita di ciascuno, anche se evidentemente il mito è quasi sempre frutto di una tensione volontaria al cambiamento, alla trasformazione, alla compiutezza della propria esistenza mentre le figure fatali non prevedono necessariamente una nostra volontarietà nell'incontro.

Strumenti e pratiche dell'autobiografia

Dopo aver proposto una serie di riflessioni di carattere teorico generale sul metodo autobiografico e sulle sue principali caratteristiche, volgiamo ora lo sguardo a quali possono essere i principali “strumenti di lavoro” e le pratiche da seguire per chi voglia iniziare un percorso di scrittura autobiografica. Le nostre indicazioni saranno, evidentemente, di carattere generale, rimandando,

per un approfondimento specifico, ai diversi testi che contengono proposte anche molto dettagliate di possibili tecniche ricognitive, attività e pratiche possibili (Demetrio 1995a, 1997a e 1999; *Adultià n. 4*; Formenti 1998; Formenti e Gamelli 1998; Disoteo 1999).

In seguito, nel terzo capitolo, avremo modo di suggerire alcune attività volte a favorire e sostenere un lavoro che sia specificamente destinato alla scrittura di una autobiografia musicale.

Una prima osservazione introduttiva riguarda il fatto che qualunque insegnante, formatore o animatore che voglia impiegare nella sua attività il metodo autobiografico deve anzitutto sperimentarlo su di sé. Pensare di usare le pratiche autobiografiche senza averle sperimentate in prima persona e senza esserne profondamente implicati rappresenta un non senso.

Dunque, chiunque voglia diventare un animatore di attività autobiografiche deve necessariamente, prima, aprire la riflessione sulla propria storia di vita, individualmente, in gruppo o seguendo un laboratorio di formazione.

Da un punto di vista molto generale, potremmo dire che il lavoro autobiografico si avvale di due fasi fondamentali: la *ricognizione autobiografica* e l'*interpretazione* (a cui si potrebbe aggiungere quella del bilancio formativo).

La ricognizione autobiografica che si basa sul ricordo, la reminiscenza, la rimembranza, è la fase dedicata propriamente alla costruzione di un percorso introspettivo-narrativo, vale a dire ricordare e raccontare il proprio passato. La fase interpretativa, invece, è quella in cui i dati emersi dalla ricognizione sono sottoposti a una interpretazione, che può essere individuale o di gruppo attraverso l'analisi di quanto narrato, la riflessione e la rielaborazione.

Laura Formenti (1998) pur avvertendo che sarebbe riduttivo proporre una riflessione metodologica sul metodo autobiografico ridotta a una serie di "strumenti" che non tenga conto di una prospettiva ampia riguardante le premesse concettuali e pratiche dell'attività, suggerisce tre grandi gruppi di possibili strumenti ricognitivi, in base al fatto che siano destinati al lavoro individuale, a quello faccia-a-faccia o infine a quello collettivo. Vediamo specificamente da quali strumenti sono composti tali raggruppamenti.

Gli strumenti di lavoro individuale sono il diario personale, la produzione di testi tematici o di un testo creativo, la ricerca di testimonianze materiali, (foto, lettere, canzoni, poesie, libri), la costruzione di oggetti complessi e plurilinguistici come poster, statue viventi, ecc., rielaborazione di materiali quali filmati, indagini ecc.

Gli strumenti del lavoro faccia-a-faccia sono invece in buona parte l'intervista, sia aperta, che in profondità, che non-direttiva (si veda anche per la distinzione tra queste interviste Mantovani 1998), i questionari, l'uso di metodi proiettivi quali immagini, suoni, simboli ecc., l'indagine critico-clinica