



Piccolo Auditorium Paradisi
Rivista on-line 2013

FISIOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO MOTORIO AL PIANOFORTE
di Walter Fischetti

COME FUNZIONANO I BAMBINI
di Sara Zanini

ARTISTI: PERICOLO PUBBLICO ?
di Giorgio Dondi

SOMMARIO

FISIOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO AL PIANOFORTE di Walter Fischetti

COME FUNZIONANO I BAMBINI di Sara Zanini

ARTISTI: PERICOLO PUBBLICO? di Giorgio Dondi

Con il patrocinio di

CITTA' DI TORINO
CITTA' DI COLLEGNO
CITTA' DI MONCALIERI

Con il sostegno di

CONSIGLIO REGIONALE DEL PIEMONTE

FISIOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO MOTORIO AL PIANOFORTE

di Walter Fischetti

L'esecuzione pianistica presuppone e coinvolge numerose abilità: tecniche, psicologiche e culturali. In questo breve saggio esamineremo esclusivamente alcuni aspetti dell'apprendimento motorio.

Alla tastiera si arrivano ad eseguire, con le due mani, molte note al secondo: già in una semplice Sonatina di Clementi si superano le dieci note al secondo, fino ad arrivare alle oltre 36 note al secondo (ad esempio, nelle misure 32 e seguenti dello Studio op. 25 n. 6 di Chopin).

Se pensiamo che ogni nota eseguita comporta più movimenti muscolari, inerenti sia il dito in azione sia il dito che suonava la nota precedente e che va sollevato, cui si aggiungono i movimenti delle mani, delle braccia, dei piedi, del corpo, arriviamo alle centinaia di impulsi motori al secondo¹. Si tratta di una attività coordinata incredibilmente intensa!

Per comprendere come si arrivi a tanto, occorre vedere come funziona – almeno in modo molto semplificato – l'esecuzione pianistica dal punto di vista neurofisiologico.

Gesti consapevoli e inconsapevoli

Tutti i nostri movimenti possono essere di due tipi: *consapevoli* e *inconsapevoli*.

I movimenti consapevoli, la cui origine è nella corteccia del cervello, hanno queste caratteristiche:

- possono essere compiuti senza mai essere stati eseguiti prima (sono “nuovi”)
- sono seriali (cioè vengono organizzati uno *dopo* l'altro)
- sono relativamente lenti (dell'ordine di pochi al secondo)

Come esempio di gesto consapevole va bene qualunque gesto che lettore può decidere in questo istante, ad esempio buttare questo articolo in pattumiera.

I movimenti inconsapevoli, la cui origine è nel profondo del cervello (gangli della base, cervelletto, ippocampo) hanno queste caratteristiche:

- possono essere eseguiti solo se sono già stati compiuti (sono stati in precedenza memorizzati)

¹ Da 400 a 600 impulsi motori al secondo, in una esecuzione della Toccata di Schumann eseguita da S. Barere (citato in Franck Wilson *Tone Deaf & All Thumbs* ed. Vintage pag. 42)

- sono paralleli (nello stesso momento si possono compiere più gesti differenti)
- sono veloci (possono arrivare fino a qualche centinaio al secondo)

Come esempi di gesti inconsapevoli citiamo quei gesti che vengono compiuti molto spesso e senza alcuna riflessione: respirare, camminare, masticare, scendere o salire le scale, e (per chi ne è capace) guidare l'auto, nuotare, andare in bicicletta, scrivere ecc. Sono tutte attività motorie che abbiamo compiuto migliaia di volte, e sono divenute attività motorie *automatizzate*.

In genere vengono compiute senza alcuna attenzione, ma volendo le possiamo controllare consapevolmente: possiamo trattenere il respiro oppure respirare profondamente, possiamo camminare ponendo i piedi solo sulle mattonelle e non sulle righe che le separano, e così via. Noi possiamo quindi “guidare” (deciderne cioè ampiezza, velocità, modalità ecc) tutti gesti automatizzati, salvo casi particolari (ad esempio, nell'incapacità di controllare i “tic”, per chi ne è afflitto).

Evidentemente l'esecuzione pianistica mescola sia gesti consapevoli che gesti automatizzati. E' consapevole la volontà del pianista che decide momento per momento velocità di esecuzione, dinamica, articolazione, e segue i fondamentali aspetti armonici e melodici; è automatizzata l'esecuzione nei passaggi tecnici molto rapidi, ed in quasi tutti gli aspetti di coordinamento motorio tra le due mani.²

Si avrà una esecuzione molto consapevole in un Adagio beethoveniano: ma per quanto il pianista mentre suona abbia la sensazione di decidere tutto, moltissimi gesti motori sfuggono alla sua attenzione ed alla sua consapevolezza: ad esempio segue con molta concentrazione una linea melodica sostenuta da una certa armonia, con un preciso bilanciamento tra le mani, ma non si accorge di un cambio di pedale, giusto ma “istintivo”, legato cioè ad abitudini acquisite, o anche di come la semplice gestualità di conformare la mano per prendere un certo accordo sia frutto di centinaia di migliaia di ripetizioni dello stesso gesto, o di gesti molto simili (un esecutore inesperto è già in difficoltà, si irrigidisce e si contrae, anche solo per suonare una semplice triade ottavizzata).

Si avrà una esecuzione ampiamente inconsapevole quando lo studio si è basato su numerose ripetizioni ossessive e veloci. Capita di assistere, durante gli esami, ad esecuzioni totalmente automatizzate: magari tutto procede bene, ma al minimo errore avviene un crollo totale e l'unica possibilità per l'alunno è ricominciare da capo.

² Vedi John A. Sloboda – *La mente musicale* ed. Il Mulino pagg. 332 e sgg.

Prima fase di studio: formare un automatismo

Come si forma una successione di movimenti automatizzati? Esiste un'unica strada: la **ripetizione**.

Con un numero sufficiente di ripetizioni³ di una successione di gesti, il profondo del cervello forma quello che i neuropsicologi chiamano *programma motorio*, cioè la successione ordinata di gesti differenti eseguiti in totale automatismo. (Occorre capire che nel profondo del cervello tendono a memorizzarsi *tutte* le attività motorie ripetute, sia quelle che ci soddisfano perché esatte sia quelle che non ci soddisfano perché errate. Questo spiega il motivo per cui lo stesso individuo può alternare esecuzioni corrette a esecuzioni errate di uno stesso passaggio pianistico: si innescano differenti programmi motori, “pescati” casualmente dal profondo del cervello tra i vari memorizzati.)

Per ottimizzare lo studio, l'ideale sarebbe evitare tutte le esecuzioni contenenti errori: lo studente che desidera imparare un brano correttamente e senza perdere troppo tempo dovrebbe cercare di costruire un automatismo “univoco” praticando esclusivamente **ripetizioni esatte**. Troppo spesso si sente studiare con la pratica del “tentativo ed errore”, che porta faticosamente a qualche risultato ma con immenso spreco di tempo e lasciando comunque profonda insicurezza.

Per ottenere ripetizioni esatte occorre procedere con molta calma e, in caso di dubbio, fermarsi a pensare: subordinare quindi il ritmo (da prendere in considerazione solo successivamente) alla volontà di essere precisi. La precisione deve riguardare le note eseguite ma soprattutto la *diteggiatura*: è proprio la successione delle diverse dita impiegate a generare un programma motorio, non le note eseguite. Non è la lentezza che ci insegna a suonare correttamente, ma è la ripetizione esatta: per ottenerla, però, è necessario procedere lentamente.

A volte ci capita di doverci soffermare a lungo su un gruppo di note o anche su una nota sola. Dopo di che, la nota successiva può anche non presentare difficoltà e richiedere conseguentemente un tempo minore. Il suonare lentamente non è un fine, ma è il mezzo che ci permette di eseguire i movimenti richiesti con un sufficiente grado di coscienza e di controllo.⁴

Quante ripetizioni sono necessarie per creare un automatismo? Ovviamente, dipende da vari fattori, alcuni inerenti il brano da studiare (sua lunghezza, sua difficoltà, suo stile di scrittura), altri inerenti lo studente (sua esperienza, sua concentrazione, sua attitudine alla memorizzazione dei gesti).

Normalmente, se il frammento da studiare è breve, bastano da una decina a qualche decina di ripetizioni esatte. Purtroppo esistono studenti che non riescono ad automatizzare, anche ripetendo un passo molte volte: è come se la loro volontà “non si fidasse” degli atti compiuti

³ Il tennista Ivan Lendl in una estate si allenò al rovescio in *top-spin* eseguendone 300.000

⁴ Gyorgy Sandor – *Come si suona il pianoforte* ed. Rizzoli pag. 281 (ma vedi tutte le pagg. 280-282)

inconsapevolmente. Sono studenti che potranno eseguire in modo accettabile solo musiche dall'andamento assai lento, e, per quel che ne so, l'incapacità ad automatizzare i gesti costituisce il limite più grande alla possibilità di imparare a suonare il pianoforte, ed attualmente è il limite più evidente nella didattica.

Occorre aggiungere che il profondo del cervello automatizza in minor tempo gli atti motori che si succedono rapidamente. E allora ci troviamo di fronte ad un piccolo dilemma: se si suona lentamente e consapevolmente, le ripetizioni sono esatte ma si perde molto tempo a formare un programma motorio; se invece si suona rapidamente si può teoricamente guadagnare tempo ma si rischia di compiere ripetizioni non esatte, e quindi allontanare una corretta automatizzazione. La soluzione è quella di suonare *piccoli frammenti* in modo rapido, ripetendoli più volte. Se sono sufficientemente piccoli, la nostra corteccia motoria riesce a immaginarli consapevolmente *in toto* prima di eseguirli, e poi riesce ad eseguirli correttamente. Questo si spiega con il fatto che la corteccia motoria si divide in tre zone: *motoria, premotoria e motoria supplementare*. Queste ultime due aree si attivano *prima* che venga compiuto un gesto, e poi la corteccia motoria lo esegue. Da un punto di vista dell'attività motoria cerebrale, non vi è differenza tra *immaginare* un gesto o *eseguirlo!* (peccato non funzioni così in altri campi: sarebbe bello saziarsi immaginando di mangiare...)

Queste scomposizioni in frammenti sono molto praticate dai pianisti. Risultano utili soprattutto rispettando le seguenti condizioni:

- in ogni fermata darsi il tempo di *immaginare* quello che dovrà essere eseguito
- dividere il brano in frammenti congrui, cioè non dividere in frammenti minimi ma in frammenti di più note, tali che possano essere immaginate (ad esempio, un brano lineare potrà essere diviso in frammenti di quattro o di sei o addirittura di otto note alla volta, un brano denso di accordi andrà diviso in successioni di due accordi alla volta)
- le ripetizioni devono essere ravvicinate, non deve passare troppo tempo tra l'una e l'altra, per favorirne la memorizzazione inconscia (rammentiamo la volatilità della *memoria a breve termine*)
- l'esecuzione deve essere perfetta (non si devono accettare errori: al minimo sbaglio, ripetere il gesto corretto numerose volte).

Seconda fase di studio: guidare l'automatismo

Affidarsi troppo al solo automatismo è comunque pericoloso, ed in ogni caso porta lontano da un'esecuzione *musicale*.

E' quindi indispensabile per il pianista, ottenuto un certo livello di automatismo, saperlo "guidare": la meccanicit  dell'esecuzione deve essere sottoposta alla volont  musicale, ed in ogni momento l'esecutore deve essere libero di poter rallentare o accelerare il movimento, crescere o diminuire il suono, modificarlo solo su alcune note e non altre, bilanciare il suono tra le mani, ecc. In un certo senso, la volont  dell'esecutore   paragonabile al *direttore* d'orchestra, mentre l'automatismo esecutivo svolge il ruolo dell'orchestra.

La seconda fase di studio sar  dedicata quindi al controllo dell'automatismo.

Come fare? E' semplice: mentre per creare un automatismo sono necessarie unicamente ripetizioni identiche, per imparare a guidare l'automatismo sar  necessario qualunque prassi che spezzi l'abitudine acquisita. E' necessario che la volont  si attivi nuovamente,   necessario che si suoni con consapevolezza e concentrazione ci  che si sa gi  suonare in modo automatico.

Ecco alcuni esempi di studio:

- analizzare la partitura a tavolino
- suonare la sola linea melodica, ma con due mani, all'ottava
- suonare solo una battuta alla volta, procedendo a ritroso (prima l'ultima battuta, poi la penultima, ecc)
- suonare a mani separate
- cambiare articolazione (*staccato* invece che *legato*, e viceversa)
- cambiare ritmo (mezza battuta veloce, mezza battuta lenta: la mezza battuta veloce rafforza gli automatismi, ma quella lenta contribuisce alla consapevolezza)
- cambiare tonalit  (trasportare il brano di un semitono pi  in alto senza cambiare diteggiatura)
- procedere ad una lentezza notevole (60 di metronomo per ogni nota, o anche meno); in tale lentezza l'abitudine si spegne, ogni nota diviene frutto di un atto volontario
- utilizzare un unico dito al posto della diteggiatura corretta (questa prassi ci obbliga a pensare in termini di *note*, e non pi  di *gesti*)

La lista potrebbe continuare, e probabilmente ogni pianista professionista ha un suo personale metodo per migliorare il controllo dell'abitudine manuale.

Di grande importanza rimane comunque l'*immaginare* l'esecuzione. E' stato dimostrato che

la simulazione mentale dei movimenti attiva alcune delle stesse strutture neurali centrali necessarie all'effettiva esecuzione dei movimenti. Cos  facendo, l'esercizio mentale sembra sufficiente da solo a promuovere la modulazione dei circuiti neurali implicati nei primi stadi dell'apprendimento di un'abilit  motoria. Tale modulazione non soltanto d  luogo a un netto miglioramento nell'esecuzione, ma sembra anche favorire, nel soggetto, l'apprendimento di ulteriori abilit  con un

esercizio fisico minimo. La combinazione di esercizio mentale e di esercizio fisico porta a un miglioramento dell'esecuzione più marcato di quello che si otterrebbe solo con il secondo.⁵

Vorremmo far notare che, seguendo ciò che abbiamo scritto, sia nella prima che nella seconda fase di studio si praticano esecuzioni molto lontane dal normale “suonare musicale” (cioè a tempo, con dinamica, pedale, ecc). Viceversa, passeggiando in Conservatorio e ascoltando studiare gli allievi, si sente quasi sempre solo un “suonare”, spesso velocemente e male (domina il “tentativo ed errore”). Quando capita di sentir studiare sul serio, si può esser certi che si tratta di un allievo che dà buoni risultati.

Terza fase di studio: affrancarsi dalla partitura

Laddove si desideri raggiungere il massimo delle proprie capacità esecutive, sarà necessario affrancarsi dalla partitura. I nostri movimenti – e tutte le nostre decisioni musicali – non saranno filtrate dall'impaccio, sia pur minimo, della lettura: nasceranno da una consapevolezza interiore e da una memoria *procedurale* e non solo *dichiarativa*. Non dimentichiamo che affrancarsi dalla partitura e dal leggio è anche fondamentale dal punto di vista comunicativo, così come per un attore di teatro, che perderebbe ogni credibilità se leggesse la sua parte.

Una metodologia per l'apprendimento a memoria esula dal tema di questo breve saggio: rammentiamo semplicemente che è essenziale frammentare la partitura (con frammenti tanto più piccoli quanto maggiormente è complessa la partitura stessa), porre un titolo ad ogni frammento ed effettuarne richiami giornalieri, meglio se in ordine casuale.

⁵ Alvaro Pascual-Leone, citato in: Oliver Sacks - *Musicofilia* Ed. Adelphi pag. 52

COME FUNZIONANO I BAMBINI

di SARA ZANINI

Questo breve scritto consta di due capitoli: il primo vuole essere una concisa panoramica sulla Psicologia dello sviluppo mentre il secondo, più mirato, verte sull'influsso che esercita la musica sullo sviluppo cognitivo di un individuo.

Nei primi paragrafi, accanto ad alcune tra le più importanti teorie dello sviluppo, Piaget e Vygotskij, sono stati trattati i diversi processi di acquisizione del linguaggio e del comportamento comunicativo, dello sviluppo sociale, affettivo, emotivo e morale, concetti che si pongono alla base del bagaglio didattico di ogni educatore.

Nel secondo capitolo si discute l'importanza che l'aspetto musicale ricopre sia nella vita che nell'educazione del bambino nonché il suo valore socializzante e umano.

Per molto tempo la musica è stata una disciplina marginale nei progetti educativi mentre oggi la psicologia e la biologia possono dimostrare che essa attivi capacità generali scritte nel nostro patrimonio genetico: le capacità musicali sono parte delle competenze vitali fondamentali e la loro carenza può avere conseguenze gravi sullo sviluppo individuale intellettuale, affettivo e sociale.

COME “FUNZIONANO” I BAMBINI

1. Tutto ha inizio dal concepimento

Di fondamentale importanza per lo sviluppo psichico di un individuo è il vissuto intrauterino infatti lo sviluppo prenatale e postnatale sono strettamente collegati e il secondo si innesta sul primo.

Ci riferiamo in special modo al patrimonio genetico, al quale è legato il funzionamento psicologico anche se è importante precisare che, come ha ben chiarito la scienza della genetica comportamentale, la natura ha bisogno del supporto dell'educazione per poter modificare lo sviluppo.

Nei vari stadi, germinale, embrionale e fetale della vita all'interno dell'utero, il bambino è già influenzato dagli eventi esterni. In particolar modo quando è un feto e il cervello si sviluppa rapidamente, si ha una spiccata sensibilità agli effetti teratogeni, come droga, malattie, malnutrizione, che attraversando la placenta hanno conseguenze a lungo termine.

Per secoli si sono considerati i neonati come esseri privi di competenze e psiche mentre ora noi sappiamo che è vero esattamente il contrario: il lattante ha diverse e specifiche abilità. Si pensi ai pattern motori, suzione, respirazione, pianto, sono già individuabili e osservabili nelle ultime settimane dello stadio fetale, o ancora la vista e l'udito, al momento della nascita sono così avanzati da permettere al neonato di orientarsi verso i suoi interlocutori. Tutto ciò è spia di come il suo cervello sia già abbastanza sviluppato per permettergli di controllare quelle funzioni di base che gli consentono di adattarsi al mondo esterno. Questo sviluppo cerebrale dipende in modo rilevante dalle esperienze fatte ed è proprio il neonato a ricercare quelle attività, proporzionate al suo sviluppo, che gli consentiranno, una volta affrontate, di lanciarsi verso nuovi orizzonti.

2. Dalla nascita allo sviluppo delle relazioni

Le relazioni che si sviluppano in ambito familiare, prima e quelle interpersonali, successivamente, sono il motore dello sviluppo del bambino.

Secondo le ricerche più recenti si opta per una visione sistemica delle famiglie, esse sono considerate come unità dinamiche su più livelli, se il nucleo è composto da madre, padre e figlio, i

livelli e le relazioni interpersonali saranno tre e saranno interdipendenti tra loro, cioè ognuna influenzerà l'altra. Il divorzio ad esempio non si ripercuoterà solo sul livello marito-moglie ma anche sugli altri due: padre-figlio e madre-figlio.

La predisposizione a sviluppare relazioni con il mondo che ci circonda è innata nel neonato. Fin dai primi giorni dopo la nascita è evidente l'attaccamento che ha nei confronti della madre e poi del padre per estendersi in seguito ai membri della famiglia, col passare del tempo si sviluppano quei pattern comportamentali di reazione a sistemi reattivi flessibili, pianificati e selettivi. Man mano che si sviluppano i "modelli operativi interni" della relazione, il bambino impara a staccarsi per tempi sempre più lunghi dalle figure genitoriali, poco per volta si accorgono e prestano attenzione alle intenzioni degli individui che li circondano, equilibrando e rendendo più elastiche le proprie relazioni.

Dalla sicurezza o insicurezza con la quale instaurano un legame, possiamo notare spiccate differenze tra i vari tipi di attaccamento. La studiosa Mary Ainsworth⁶, mediante il test Strange Situation, ha classificato in quattro categorie i bambini, in base alle loro diverse risposte di attaccamento. Questo test, eseguito durante il periodo dell'infanzia, è un utile strumento per predire le funzioni psicologiche future del bambino, tra cui le competenze sociali, l'immagine di sé e aspetti dello sviluppo emotivo. Naturalmente saranno poi gli agenti esterni a modificare e a sviluppare il legame nel corso degli anni.

Successive alle relazioni all'interno dell'ambito familiare, ci sono quelle tra pari, che rappresentano l'humus dell'acquisizione delle abilità sociali, dell'identità sociale del bambino e del suo sviluppo mentale. Attraverso diversi test per la valutazione della condizione sociale dei bambini, è stato possibile suddividerli, all'interno del gruppo dei pari, in tre categorie: bambini popolari, trascurati e rifiutati; questa classificazione si è dimostrata particolarmente utile per prevedere il loro adattamento successivo ed è emerso che i soggetti rifiutati sono più sensibili a sviluppare problemi psicologici in futuro.

3. Come si sviluppano le emozioni

Non è da molto che le emozioni vengono considerate un aspetto positivo del nostro vissuto infatti per un lungo periodo esse venivano viste come un qualcosa di negativo, addirittura distruttivo, se non come elemento di interferenza con il corretto svolgimento delle funzioni di un soggetto.

Innanzitutto è utile precisare che le emozioni hanno un fondamento biologico, fin dai primi giorni il neonato esterna alcune emozioni fondamentali e in seguito ne compariranno altre, più complesse, che richiedono l'intervento di funzioni cognitive. Se è vero che il modo con cui esprimiamo le nostre emozioni dipende in gran parte dall'educazione ricevuta è anche innegabile il fatto che la base biologica della sfera emotiva fa sì che tutti i soggetti condividano le medesime emozioni. Ciò è stato provato da ricerche antropologiche condotte in società isolate, senza alfabetismo o da osservazioni compiute su bambini non vedenti e sordi dalla nascita.

Il passo successivo compiuto dall'essere umano è quello di riflettere sulle emozioni. Già i bambini, una volta raggiunto il traguardo dello scambio verbale, riescono a formulare un quadro preciso delle emozioni, possono pensarle e discuterne con gli altri. Sui tre anni poi, riescono ad inferire lo stato interiore di chi li circonda, capendo il perché di certe reazioni e addirittura prevedendone le conseguenze quindi sono in grado di riflettere sul comportamento delle altre persone sviluppando abilità di *mindreading* sempre più evolute.

Queste abilità si sviluppano maggiormente in quelle famiglie in cui si è soliti discutere su ciò che si prova, sulle reazioni messe in atto e lo sviluppo continua al di fuori dell'ambito familiare, nei dialoghi con i pari. I bambini ancora molto piccoli osservano e sono molto curiosi del perché dei propri sentimenti e di quelli degli altri. Risulta quindi evidente che lo sviluppo emotivo è frutto

⁶ Ainsworth, M. Blehar, M. C. Waters, E., Wahls, S. (1978), *Patterns of Attachment*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

della combinazione di biologia ed esperienza sociale; in particolare lo si può notare confrontando le “regole di espressione” usate dai bambini per esprimere emozioni in determinate circostanze: esse sono diverse da cultura a cultura.

Concludendo la dissertazione sull’ambito emotivo bisogna ancora aggiungere che un ingrediente fondamentale è l’apprendimento della capacità di gestire i propri sentimenti, in caso contrario le conseguenze sociali potrebbero essere terribili. Questa capacità si acquisisce lungo tutta l’infanzia attraverso l’apprendimento di svariate strategie per la regolazione delle emozioni e della loro manifestazione.

4. Lo sviluppo cognitivo di Piaget

Con la sua teoria Piaget⁷ ha dimostrato, nel campo dello sviluppo cognitivo, il legame esistente tra le diverse funzioni cognitive, spiegandole in termini di processi comuni, come ad esempio l’assimilazione e l’accomodamento, la formazione delle operazioni e l’egocentrismo e ha studiato lo sviluppo cognitivo infantile attraverso le differenti età, evidenziando la continuità di base esistente, nelle azioni messe in atto per conoscere il mondo.

Poiché, secondo Piaget, l’intelligenza è uno strumento di adattamento all’ambiente, egli analizzò il modo in cui i bambini si adattano al contesto in cui vivono, osservando come il neonato sviluppa la propria psicologia per diventare adulto. Non giustificò questo processo come un accumulo di conoscenze ma preferì sottolineare la natura attiva dei diversi tentativi di esplorazione del mondo da parte del bambino. Nonostante l’irrefrenabile voglia e curiosità di scoprire l’ambiente circostante, il bambino non agisce per caso o disordinatamente ma estrapola dalle sue esperienze quegli elementi che sono in sintonia con le abilità psicologiche in suo possesso. Si può quindi affermare che la conoscenza sia frutto dell’esplorazione attiva degli oggetti e dei pensieri da parte del soggetto e che venga quindi costruita. Perciò il bambino ogni qualvolta fa un’esperienza, si sforza di darle un significato mediante la sperimentazione e il tentativo di adattarla alle capacità di comprensione di cui è capace.

Inoltre egli afferma che l’appropriazione del mondo da parte degli individui non è lineare ma avanza attraverso diverse tappe, individuabili in quattro stadi:

- a) *Stadio senso-motorio*: questo periodo va dalla nascita alla fine del secondo anno, a questa età il bambino esplora gli oggetti attraverso la manipolazione dato che non è ancora in grado di formare rappresentazioni mentali.
- b) *Stadio preoperatorio*: da due a sette anni. E’ una fase particolarmente significativa poiché vi è l’apprendimento del pensiero simbolico, del linguaggio e del gioco di finzione.
- c) *Stadio operatorio concreto*: dai 7 agli 11 anni. Il soggetto è in grado di ragionare sistematicamente e di elaborare in maniera logica i problemi, se inerenti a casi e oggetti concreti.
- d) *Stadio operatorio formale*: dagli 11 anni. Finalmente l’individuo riesce a ragionare su idee astratte e a compiere ipotesi.

Queste quattro tappe fondamentali non possono essere invertite: ognuna di loro è arricchita di nuove strategie mentali che attribuiscono un significato sempre più completo al contesto circostante.

5. Lo sviluppo socio cognitivo di Vygotskij⁸⁹¹⁰

Costruttivista come quella di Piaget, anche la teoria di Vygotskij si basa sul concetto che i bambini interpretano in modo attivo il contesto in cui vivono senza far dipendere strettamente il

⁷ Piaget, J. (1936), *La nascita dell’intelligenza nel bambino*. Tr.it. La Nuova Italia, Scandicci 1987.

⁸ Vygotskij, L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Tr. it. Laterza, Roma 1992.

⁹ Vygotskij, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

¹⁰ Vygotskij, L. S. (1981a), “The genesis of higher mental functions”. In WERTSCH, J. V. 8a cura di), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe, Armonk, NY.

loro apprendimento dalle informazioni che gli sono state trasmesse. Si scosta però da Piaget quando asserisce che lo sviluppo di un soggetto è condizionato dal contesto socioculturale in cui è immerso: è quindi una teoria contestualista poiché la crescita è legata al tipo di cultura in cui si vive.

Tre sono perciò gli ingredienti dello sviluppo cognitivo visto come processo sociale: culturale, interpersonale, individuale.

a) Vygotskij afferma che la natura umana deriva dal connubio tra società e storia, sostenuto dagli stessi strumenti culturali: essi possono avere differenti tipologie: psicologica, come il linguaggio oppure logica o tecnologica, come libri e computer. Questi ausili influenzano il pensiero del bambino e gli permettono di sperimentare il mondo in modo condiviso con gli altri soggetti con cui vivono.

b) Per quanto riguarda gli aspetti interpersonali, egli afferma che sono la rappresentazione dei meccanismi, mediante i quali, i bambini apprendono la cultura, trasmessagli dagli adulti. Tutta la conoscenza, afferma Vygotskij si origina nella società: lo sviluppo cognitivo procede dall'intermentale all'intramentale, poiché, prima che il bambino sia in grado di far sua un'abilità intellettuale, deve sperimentarla con un individuo più competente. Si è così osservato che i bambini, in questa situazione, raggiungono più velocemente determinati obiettivi rispetto ad un soggetto isolato. La zona di sviluppo prossimale, data dalla differenza tra prestazioni congiunte e isolate, è l'ambito dove il bambino ricava maggior beneficio dall'istruzione e sulla quale quindi gli adulti devono puntare.

c) Anche se non studiato a fondo, il contributo individuale all'apprendimento è stato ribadito più volte da Vygotskij tuttavia al di là dell'affermare che i vari soggetti sono attivamente coinvolti nel loro sviluppo, egli non si è soffermato sull'analisi del modo in cui età e individualità influenzino l'apprendimento cooperativo.

L'importanza della teoria Vygotskijana risiede comunque nell'affermare che i bambini vanno osservati nel loro ambiente socioculturale e non isolatamente.

6. Come vengono elaborate le informazioni?

Un approccio alla comprensione dello sviluppo cognitivo del bambino è basato sul modello di elaborazione delle informazioni. Secondo questo modello il cervello è uno strumento per gestire le informazioni dal momento in cui vengono captate mediante i sensi fino a quando vengono tradotte in azioni concrete mediante l'assimilazione, la memorizzazione, la trasformazione, il recupero.

L'abilità di pensare deriva dalla capacità di rappresentazione simbolica di ciò che ci circonda, abilità manifestata nel linguaggio, nel gioco e nel disegno. Attraverso la parola il bambino scopre che gli oggetti hanno un nome e ciò è una tappa importante verso lo sviluppo cognitivo. Ulteriore passo in avanti viene fatto con il gioco, infatti attraverso esso si impara a fingere, prendendo le distanze dalla realtà; il bambino con l'immaginazione amplia la propria vita interiore. Come per il linguaggio anche con il disegno la realtà viene tradotta simbolicamente e studiando le rappresentazioni dei bambini si possono seguire e comprendere i loro processi mentali.

Il pensiero è facilitato da un'organizzazione ordinata ed economica delle nostre esperienze, questo procedimento è possibile tramite la formazione di concetti cioè raggruppamenti di elementi differenti sotto un termine comune. Altro metodo è la costituzione degli script - modo in cui viene rappresentato mentalmente un evento che accade regolarmente in forma stereotipata -; gli script si formano sui tre anni e rappresentano per i bambini strutture ordinate per la realtà quotidiana dimostrando come sia fondamentale, per i soggetti molto piccoli, l'ordine temporale.

Il nostro pensare è legato in modo simbiotico a come ricordiamo. E' opportuno sottolineare alcuni aspetti che si riferiscono ai cambiamenti di capacità della struttura della memoria, alla conoscenza di base che ha il bambino, alle strategie di memorizzazione impiegate e alla metamemoria dei bambini (consapevolezza e conoscenza delle proprie funzioni mnemoniche). Un tipo di memoria, il cui sviluppo è molto significativo è la memoria autobiografica, attraverso la quale il bambino ricostruisce la propria storia. Verso i tre anni i bambini si dimostrano

particolarmente curiosi del proprio passato e cercano di ricostruirlo insieme ai genitori, dal modo in cui questi appoggeranno i propri figli nel ricordo del passato dipenderà la loro capacità di ricordare e il modo in cui riflettono sui ricordi personali.

E' stato poi osservato con quale strategia i bambini pensano le persone che li circondano: essi separano la descrizione fisica dal comportamento. La descrizione varia a seconda dell'età: con l'avanzare degli anni la concentrazione si sposta dall'aspetto esteriore a quello psicologico tuttavia anche i più piccini hanno esternato la capacità di assimilare che ogni individuo ha un mondo interiore. Il primo passo che dovrà compiere il bambino sarà quello di sviluppare una "teoria della mente", comprendendo che ogni soggetto ha una personale raffigurazione della realtà e i suoi comportamenti si baseranno proprio su questa rappresentazione e non sulla realtà concreta.

7. Il linguaggio

Il linguaggio è un sistema coerente che comprende regole che disciplinano la combinazione delle parole. Per impadronirsi di questo mezzo di comunicazione il bambino dovrà quindi non solo sviluppare un adeguato vocabolario ma conoscere le regole grammaticali che lo gestiscono.

Il linguaggio è un'abilità che si riscontra solo nell'essere umano, esso nasce da strutture specifiche del cervello e il fatto che la reattività selettiva dell'espressione verbale sia presente sin dalla nascita avvalora la convinzione che esso sia specifico dell'uomo e soggetto a influenza biologica.

Il bambino incomincia a collegare le parole e ad impadronirsi delle regole che le disciplinano verso la fine dei due anni, in un tempo assai breve, senza il supporto dell'adulto, ciò fa supporre che questo apprendimento dipenda da un progetto biologico insito nella specie umana.

Quattro sono le colonne del linguaggio: la fonologia, la semantica, la sintassi e la pragmatica. Ulteriore acquisizione in ambito comunicativo è quella di apprendere oltre alla competenza linguistica quella dello scambio con "l'altro", ciò implica adattare le proprie espressioni alla capacità che ha l'interlocutore di comprenderle. Questa abilità è lunga e complessa da apprendere perché richiede al soggetto di assumere il punto di vista del proprio interlocutore, capacità, è vero, presente già dalla più tenera età ma non sviluppata fin nell'infanzia. Altro fattore determinante per la competenza comunicativa è la metacomunicazione, cioè la capacità di pensare alle parole come elementi indipendenti e di riflettere sulla struttura delle frasi, ciò è di fondamentale importanza per lo sviluppo della competenza alfabetica. Essa non si esaurisce nella capacità della letto scrittura ma abbraccia anche l'interesse e l'attitudine che hanno i bambini verso queste due attività. Questo apprendimento inizia con l'età prescolare e dipende da vari fattori: dalla motivazione che gli adulti sanno trasmettere al bambino, dalla sollecitazione dei diversi materiali e dal coinvolgimento in attività che comprendono svariate tipologie di stimoli, come la lettura e visione di una fiaba illustrata.

Diversi tipi di approcci, quello comportamentale, innatistico e sociointerattivo, hanno cercato di chiarire come il bambino sia in grado di acquisire il linguaggio, senza però spiegare il concetto in modo completo. Skinner descrive l'apprendimento del linguaggio come un processo graduale, dovuto al condizionamento strutturale e all'imitazione. Chomsky, della scuola innatistica, fa dipendere l'acquisizione linguistica da fattori innati i quali facilitano l'apprendimento della grammatica, infine l'approccio socio interattivo condiziona in massima parte l'acquisizione del linguaggio all'aiuto e alla guida degli adulti.

E' facile comprendere che nessuno di questi metodi sia totalmente esauriente e possiamo quindi dedurre che parte fondamentale del ruolo è il desiderio attivo del bambino di appropriarsi del mezzo linguistico per esprimere e comunicare i propri stati mentali a chi è accanto a lui.

8. Verso il senso del Sé

Il processo di sviluppo iniziato alla nostra nascita continua, durante l'infanzia, con la ricerca di una identità unica e personale. Fin da quando vengono alla luce, i bambini possiedono un personale temperamento, un'individualità basata su precise caratteristiche, determinate geneticamente e responsabili, con il tempo, delle influenze comportamentali del soggetto, da queste cellule si svilupperà la personalità.

Durante tutta l'infanzia il bambino dedica gran parte della sua esistenza alla ricerca del Sé. Tre sono gli ingredienti del Sé: la consapevolezza di sé, il concetto di sé e la stima di sé. La prima si affaccia intorno al secondo anno di vita e viene subito seguita dal concetto di sé che via via si fa più consistente e definito: questo processo perdurerà anche nell'età adulta. La stima di sé invece si afferma durante il periodo scolastico e col passare del tempo diventa più realistica e coerente.

In età adolescenziale il concetto della propria identità subisce importanti cambiamenti, in relazione alle modifiche dell'aspetto fisico e all'aumentare dell'introspezione collegata alla crisi d'identità. Questo è il periodo, secondo Erikson¹¹, in cui l'adolescente deve scoprire la propria identità: passo fondamentale poiché una volta superato potrà affacciarsi all'età adulta con sicurezza scegliendo con determinazione il proprio ruolo nella vita.

Due sono i fattori che influenzano in maniera determinante il modo in cui i bambini pensano a se stessi: lo sviluppo cognitivo e la loro esperienza sociale. Questo ultimo aspetto è fondamentale nei casi di maltrattamento poiché si ripercuoterà seriamente nello sviluppo del Sé del bambino. Nei primi anni e comunque per tutto il resto della vita, la famiglia rappresenta le fondamenta per lo sviluppo dell'identità del nuovo individuo tuttavia vi è un altro elemento estremamente influenzante: il gruppo dei pari, basti pensare agli effetti che hanno sull'autostima il bullismo e il rifiuto.

Ingrediente fondamentale per lo sviluppo del Sé è il senso del genere, questo prende forma nel tempo con lo sviluppo dell'identità di genere, della stabilità di genere e della coerenza di genere. Già dal terzo anno di vita appare evidente l'appropriazione del concetto della diversità dei sessi che perdura nell'adolescenza e nella maturità influenzando gli stili interattivi dei due sessi.

In conclusione quindi il corso dello sviluppo è un processo che avviene durante tutta la vita e non può essere definitivamente determinato da esperienze specifiche, anche se precoci e gravi, bisogna perciò tenere presenti le diverse esperienze e i cambiamenti che le persone devono affrontare durante il percorso prescelto.

Possiamo quindi constatare come il filo conduttore che accomuna questi paragrafi sia lo studio dello sviluppo di un singolo individuo inserito nel contesto delle interazioni entro cui è immerso fin dalla nascita.

La prima unità di analisi psicologica è la coppia "madre-bambino" da cui prende avvio tutto il processo di costruzione della persona, frutto del continuo dialogo tra il bambino e i suoi interlocutori.

Infine il bambino viene considerato nel contesto in cui vive, tenendo in considerazione la molteplicità di situazioni sociali in cui l'essere è inserito, affermando così lo sviluppo come un processo soggetto ad una reciprocità di influenze.

L'UNIVERSO SONORO NELLO SVILUPPO PSICHICO

1. Dalla vita intrauterina al secondo anno di vita

Ancor prima di venire al mondo il bambino è immerso in un mondo sonoro che diverrà parte integrante del suo futuro sviluppo psichico. La strutturazione di questo mondo sonoro si rende

¹¹ Erikson, E. (1968), *Gioventù e crisi d'identità*, Tr. it. Armando, Roma 1995.

visibile fin dal quinto mese, quando il feto reagisce agli stimoli sonori esterni con movimenti. Gli stimoli devono avere alcune caratteristiche ben precise: devono essere abbastanza forti da superare i suoni intrauterini e avere frequenze basse (300 Hz fino a 1200 Hz).

Ugualmente il feto ode il suono della voce materna, a tal punto da essere in grado di distinguerla da altre, per mezzo del ritmo e dell'intonazione¹². A rafforzare questa teoria, le ricerche scientifiche di Fifer e Moon (1989) mettono in risalto come i neonati optino per la voce materna intrauterina a discapito della stessa percepita dopo la nascita, ciò a testimonianza del forte imprinting che rivestono tali suoni nello sviluppo uditivo del nascituro.

A partire poi dal settimo mese, è stato provato, mediante esperimenti, che il feto riesce a memorizzare un messaggio musicale (Feijoo, 1981)¹³. Facendo ascoltare la frase del fagotto di *Pierino e il lupo* di Prokof'ev (il fagotto rientra nello spettro udibile dal feto), i feti reagivano allo stimolo e dopo la nascita si calmavano e smettevano di piangere riascoltando la melodia, i neonati non sottoposti a questo tipo di sollecitazione non dimostravano le medesime reazioni.

Tutto quanto finora affermato evidenzia come l'attività di ascolto, già nell'utero materno, sia intensa e rappresenti il primo mezzo attraverso cui il feto interagisce con il mondo esterno.

Riassumendo, come afferma Lecanuet (1995)¹⁴, il feto, già dai tre mesi, è in grado di percepire una grande varietà di stimoli sonori, mediante i quali svilupperà il suo sistema uditivo, inoltre dai sette mesi reagirà a queste sollecitazioni, che comprendono anche la parola e in ultimo l'abitudine prenatale ad ascoltare determinate sonorità, inciderà nello sviluppo di una maggior sensibilità a preferire un determinato interlocutore, una sequenza di suoni, un tipo di lettura, recitata piuttosto che cantata, una certa lingua.

Una volta nato si può constatare che nel bambino si attua un maggior sviluppo uditivo rispetto a quello visivo.

Durante le prime settimane, continuando quel dialogo che era stato avviato in grembo, il neonato impara a rispondere allo stimolo della voce materna, percepandone sia l'intonazione che il timbro, sarà questo lo strumento più idoneo per assecondare i suoi bisogni e calmare i pianti. "A questa età, i bambini riconoscono la madre attraverso la voce"¹⁵, si innesca così una relazione simbiotica di scambio, infatti se la madre, per calmare il suo pianto, gli legge un articolo di giornale in modo monocorde, lui non reagirà. Tutto ciò a testimonianza di come il mondo sonoro e vocale del neonato sia soprattutto affettivo e di come acquisti significato nella relazione che il bambino ha con la madre e, attraverso la madre, con se stesso.

In questa relazione simbiotica di scambio troviamo il primo germe della sintonia interazionale studiata da Condon e Sander:¹⁶ la quale mette in evidenza come nello scambio verbale tra due adulti siano parte integrante i movimenti del corpo, spesso involontari ma necessari per la completa trasmissione del messaggio. Questa sincronia interazionale compare già nei neonati di 12 ore ma solamente se stimolati da sequenze linguistiche reali, corredate di intonazione e ritmo, altrimenti lo scambio non avrà successo.

In principio i vagiti serviranno solamente a manifestare una situazione di dolore, di disagio senza avere un carattere intenzionalmente comunicativo ma già dalle prime settimane si trasformeranno in mezzo di comunicazione dei propri bisogni.

La madre è in grado a poco più di due settimane di distinguere quattro grida: grido di fame, di dolore, di rabbia, di risposta alla frustrazione; la prima manifestazione assolutamente intenzionale è però il "falso grido di pericolo" teorizzato da Wolff (1966)¹⁷, si tratta di un gemito messo in atto per

¹² Querleu e Renard, 1981. Les perceptions auditives du foetus humain, in "Médecine et Hygiène", n. 39, pp. 2102-10.

¹³ *Le foetus, Pierre et le Loup*, in E. Herbinet e M. C. Busnel, *L'aube du sens*, Stock, Paris, pp. 192-209.

¹⁴ Lecanuet, J.-P. (1995) *L'expérience auditive prénatale*, in I. Deliège e J.A. Sloboda (a cura di), *Naissance et développement du sens musical* cit., pp. 7-38.

¹⁵ Carpenter G. (1975), *Mother's face and the newborn*, in R. Lewin (a cura di), *Child Alive*, Temple Smith, London.

¹⁶ Condon, W.S., e Sander, L.W. (1974), *Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition*, in "Science", CLXXIII, n. 4120, pp. 99-101.

¹⁷ Wolff, P.H. (1969), *The natural history of crying and other vocalizations in early infancy*, in B.M. Foss (a cura di),

attirare l'attenzione e che in breve tempo si trasformerà in un vero e proprio ricatto nei confronti della mamma: ecco l'embrione della reazione circolare discussa da Piaget. In questo tipo di reazione il neonato si relaziona con la madre che a sua volta gli risponde e lo stimola in un gioco di scambi costantemente variato.

Nel periodo che va dai 2 ai 6 mesi si apre la fase della lallazione in cui il bambino esplora le varie possibilità vocali emettendo molti suoni anche estranei al linguaggio materno. Principalmente però alla base di tutto c'è l'imitazione dell'adulto infatti in una coppia in cui si parla molto al bambino, ci si relaziona con lui con ogni sorta di stimolo, la quantità di vocalizzazioni è cospicua. Questo tipo di imitazione si realizza anche tra coetanei, all'asilo nido, per esempio e allora si assisterà ad una gamma di suoni molto più ampia derivante dal repertorio fonico dell'età presa in considerazione.

Nel periodo della lallazione il neonato imita, non solo ciò che osserva nell'ambiente circostante ma anche se stesso, così, verso i 3 mesi, assistiamo alle grida contagiose. Il bambino inizia dunque a sviluppare la percezione dei rapporti tra le sensazioni fonatorie fisiologiche e muscolari, e la qualità intrinseca dei suoni emessi, sviluppando lo schema vocale, trattato da Imberty (1990)¹⁸, trasposizione percettivo-fonica e anticipazione dello schema corporeo, che è la coscienza vissuta del corpo e dei punti di riferimento percettivo-motori mediante i quali l'infante si relaziona con lo spazio che lo circonda (avanti, indietro, sinistra, destra). Il bambino in questa fase sperimenta il legame che esiste tra sensazioni muscolari interne, la produzione dei suoni vocali e la possibilità di controllarli e modularli. Lo sviluppo dell'orecchio comincia proprio da questo schema vocale strettamente collegato al corpo, quindi sarà di fondamentale importanza per la crescita del bambino il mondo musicale circostante.

A questo punto ci si è chiesti se i bambini sono in grado di percepire frasi melodiche semplici, organizzate sui principi della Gestalt. Come avviene il raggruppamento uditivo nel bambino? Fin da subito il neonato risponde alle variazioni melodiche e temporali del linguaggio e della musica. Dai 2 ai 5 mesi organizza percettivamente sequenze di suoni rapidi mediante i principi della Gestalt della vicinanza e della similarità, dipendenti dalla frequenza, dall'ampiezza e dallo spettro del suono percepito. Dai 4 ai 6 mesi i lattanti sono sensibili alla struttura della frase, alla sua unità e articolazione; è sempre più accettata l'ipotesi che il bambino, per frammentare gli stimoli acustici utilizzi indici con valore sintattico e lo stesso avviene per quanto riguarda il flusso linguistico.

2. La ripetizione-variazione, primo principio organizzativo dell'universo musicale nel bambino durante gli scambi con l'adulto

Nello sviluppo del linguaggio fondamentale importanza hanno gli scambi che il bambino mette in atto con le persone e l'ambiente in cui vive. C'è da capire ora, in che modo il soggetto in questione riesca a captare l'intenzionalità dei genitori nel rivolgersi a lui, poiché sappiamo che non è sufficiente fargli sentire la propria voce.

Particolarmente importante è la comunicazione preverbale tra adulti e bambino, stiamo parlando dunque di baby-talk, cioè del modo caratteristico con cui i genitori dialogano con i propri figli nei primi mesi di vita. Mechthild Papoušek¹⁹ afferma che, pur tenendo presente che ogni madre ha le proprie caratteristiche quando si rivolge al neonato, è possibile stilare elementi comuni: semplificazione e amplificazione dei moduli espressivi e dei contorni melodici, semplicità sintattica, segmentazione, lentezza del tempo, ripetizione. Gli stessi requisiti appartengono all'organizzazione temporale della musica: abbassamento delle altezze, prolungamento della durata

Determinants of Infant Behavior, Methuen, London, Vol.IV, pp. 81-109.

¹⁸ Imberty, M. (1990), *La genesi dei comportamenti vocali elementari nel bambino e loro significato inconscio*, in *Pedagogia e didattica degli strumenti nell'educazione musicale di base. XXI Convegno Europeo di studi C.A. Seghizzi sull'educazione musicale Gorizia*, Associazione Corale Goriziana C.A. Seghizzi, Gorizia, pp. 35-46

¹⁹ Papoušek, M. (1994), *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der or sprachlichen Kommunikation*, Huber, Bern.

della nota finale della frase melodica, accelerazione o decelerazione, contrasti dinamici. E' innegabile perciò la spiccata musicalità che ha il baby-talk; spesso esso viene utilizzato con la componente "eco", infatti il genitore continua a ripetere qualcosa, per stimolare l'imitazione del bambino e quando questa avviene, lo imita a sua volta. Requisito fondamentale del baby-talk è la variazione: gli elementi caratteristici vengono modificati affinché non cali l'attenzione del lattante ma sempre in modo da rimanere riconoscibili. Sono dunque la ripetizione e la variazione a caratterizzare la relazione e in particolar modo la seconda induce il bambino ad adattarsi costantemente alla creatività vocale nel gioco.

3. Ripetizione e variazione nel comportamento favoriscono strutture temporali

Quanto trattato finora deve essere inserito in un discorso più ampio, per comprendere come la relazione del bambino con il contesto in cui vive incida nello sviluppo della sua musicalità, delle capacità innate e del linguaggio.

Partendo dal fatto che il binomio ripetizione-variazione è il principio organizzatore del comportamento madre-bimbo, possiamo riscontrare un forte legame con il mondo musicale il quale, a sua volta, utilizza largamente questo principio.

In musica la ripetizione, così come nel comportamento, genera il tempo e perciò una direzionalità, un prima e un dopo, attraverso cui il compositore stimola l'uditore non solo a ricordare ma anche ad anticipare, creando un senso di attesa fino a quando la ripetizione non si realizzi, facendo constatare che il futuro può essere sconosciuto, che il *medesimo* può trasformarsi in un *altro*, pur mantenendo caratteristiche simili al primo.

Gli stessi concetti vengono trattati dallo psichiatra e psicoanalista statunitense Daniel Stern²⁰, in tutte le sue opere sulla formazione dell'Io nel bambino.

Il primo assunto è che la ripetizione produce una regolarità tale da consentire al bambino di anticipare il corso del tempo, individuando dei punti di riferimento per non perdersi e poter dunque costruire la propria unità, attraverso molteplici esperienze che la permanenza di un elemento psicologico o musicale rinforza se pur tra gli svariati ornamenti delle variazioni. Stern afferma che la ripetizione e la variazione corrispondono ad un dato psichico fondamentale: il bisogno dell'essere umano di poter prevedere e valutare le proprie previsioni nel tempo.

Il secondo concetto si rifà a Freud²² che collega il sentimento del tempo e della durata al sentimento della mancanza e della perdita dell'oggetto. Egli scrive:

L'angoscia ha un'innegabile connessione con l'attesa: è angoscia *prima di* e *dinanzi a* qualcosa. Possiede un carattere di indeterminatezza e di mancanza d'oggetto.

Possiamo quindi affermare che la ripetizione produce una tensione causata dall'attesa della realizzazione del desiderio, seguita da una distensione più o meno marcata a seconda che la variazione si discosti poco o molto dal modello iniziale. L'alternarsi di tensione e distensione rimanda ad un tempo originario e all'assenza di soddisfazione, facendosi premonitrice della perdita dell'oggetto e del lutto.

Troviamo dunque la prima struttura prototipo delle esperienze affettive e cognitive future, che la musica riattiva o rappresenta.

Sempre Stern afferma che l'inizio della socializzazione, che avviene tra i tre e i sei mesi, è fondato su un'organizzazione ripetitiva della relazione madre-figlio, utilizzando tutti i registri comportamentali (vocalizzazioni, movimenti, stimoli tattili) e poiché il repertorio del bambino è

²⁰ Stern, D. (1977), *The First Relationship*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Armando, Roma 1979).

²¹ Stern, D. (1985), *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, Basic Books, New York (trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987).

²² Freud, S. (1926), *Hemmung, Symptom und Angst (1925)*, Internationaler psychoanalytischen Verlag, Leipzig-Wien-Zürich (trad. it. *Inibizione, sintomo e angoscia*, in Id., *Opere complete*, Bollati Boringhieri, Torino 1978, vol. X, pp. 231-317).

limitato, la ripetizione colma un vuoto e l'aspetto sensoriale degli stimoli è più importante di ciò che viene detto o fatto.

Nello sviluppo dell'affettività, delle facoltà cognitive e della socializzazione sono perciò fondamentali variazione e ripetizione: mediante la prima il soggetto impara ad adattarsi basandosi però su un ritmo regolare che rende prevedibile e organizzabile il tempo, frutto della ripetizione. Tra esperienza affettiva, cognizione musicale e ripetizione vi è un legame profondo perché organizzando il tempo, la ripetizione struttura anche l'emotività del bambino.

4. Tempo e affetti di vitalità nella formazione dell'Io

La ripetizione è dunque comune sia al tempo musicale che alla costruzione del Sé per mezzo della relazione madre-bambino, bambino-ambiente che lo circonda. Si potrebbe perciò azzardare l'ipotesi che l'esperienza interpersonale o interattiva sia rappresentata dalla struttura temporale sulla quale si inseriscono le esperienze sensoriali, motorie e affettive al fine di costituire delle rappresentazioni interiorizzate. Queste unità di rappresentazione nel lattante durano solamente pochi attimi, dipendono dalla ripetizione dell'interazione sociale per poi integrarsi in rappresentazioni più complete, la cui organizzazione sarà, da principio, legata alla durata e ai cambiamenti che nella durata subiranno i livelli e le direzioni delle tensioni e delle distensioni psichiche.

Uno dei contributi più originali di Stern alla psicologia dello sviluppo è l'aver teorizzato il coinvolgimento totale degli aspetti motori, cognitivi e affettivi nei comportamenti sociali interattivi. Infatti questi processi interpersonali sono contraddistinti da un'unità fondamentale che unisce i diversi tipi di esperienze, sensoriali, motorie, affettive, poiché i contenuti di queste esperienze sono amodali (sinestesiche).

Mechthild Papoušek (1994)²³, avvalorata il discorso di Stern evidenziando il fatto che nelle interazioni vocali, verbali o melodiche dei genitori con il bambino, le sequenze si avvalgono di gesti, ritmi del corpo e movimenti condivisi: una melodia ascendente sarà accompagnata dal solletico ai fini di svegliare il neonato, viceversa una melodia discendente, più propizia al rito della nanna, utilizzerà lente carezze. La dinamica caratterizzerà perciò sequenza vocale e motoria ed è proprio questo che incide sullo sviluppo del bambino: l'intreccio delle esperienze in una stessa temporalità.

A questo punto dobbiamo soffermarci sul concetto di *affetto di vitalità* di Stern:

[...]molte qualità dei sentimenti non trovano posto nella terminologia esistente o nella nostra classificazione degli affetti. Queste qualità sfuggenti si esprimono meglio in termini dinamici, cinetici, quali "fluttuare", "svanire", "trascorrere", "esplosione", "crescendo", "gonfio", "esaurito" ecc. i bambini sono certamente in grado di percepire queste qualità dell'esperienza che rivestono grande importanza ogni giorno e addirittura in ogni momento della loro vita [*ibid.*, trad. it. p. 69]

Possiamo dunque definire gli affetti di vitalità come caratteri inerenti alle emozioni, ai modi di essere, ai differenti modi di provare emozioni.

Un affetto di vitalità può rientrare negli svariati modi di sorridere, di accarezzare un bambino, un modo di sentire che non è possibile racchiudere in una specifica categoria affettiva classica.

Essendo di origine dinamica e temporale non si può evitare il paragone con la musica, se prendiamo per esempio un compositore ci accorgiamo che nella sua opera ciò che esprime va al di là di un sentimento particolare, è un vero e proprio modo di sentire e questo non è mai espresso o sentito allo stesso modo da due artisti diversi.

"Nel comportamento spontaneo, ciò che corrisponde allo stile sono gli affetti vitali" [1985, trad. it. p. 166], essi modulano programmi comportamentali fissi e rigidi come il camminare, il sorridere ecc.

²³Papoušek, M. (1994), *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vor sprachlichen Kommunikation*, Huber, Bern.

Bisogna ora approfondire due concetti riguardanti gli affetti di vitalità:

a) essi non dipendono da alcuna particolare “modalità” sensoriale, sono amodali poiché il bambino, e successivamente l’adulto, mettono in atto il “sentire” in modo spontaneo usando una modalità piuttosto che un’altra, senza preferenze.

b) poiché sono amodali, non sono “categorizzabili” e troveranno in seguito consistenza nel proprio “profilo di attivazione” che corrisponderà allo schema corporeo interno.

Con l’andare del tempo, esperienze simili si accumuleranno in organizzazioni più globali e gli affetti vitali rappresenteranno quelle categorie primordiali sulle quali innestare e sviluppare emozioni, sentimenti, forme percepite e identificate, pensieri. La loro organizzazione resta, dice Stern, “il campo fondamentale della soggettività umana”, essa è “il serbatoio da cui scaturisce ogni esperienza creativa” [*ibid.*, trad. it. p. 82]

5. Messa in sintonia affettiva

Prima di trattare questo nuovo concetto facciamo un esempio che renderà più facile la comprensione. Se noi pensiamo ai membri di un’orchestra ci risulta facile comprendere come essi, per eseguire un certo brano, dovranno accordarsi, non solo sulla tonalità o le dinamiche ma sul modo stesso di “sentire” la musica.: devono essere in sintonia affettiva.

La messa in sintonia affettiva ha origine e meccanismi psicologici profondi e riveste un ruolo di prim’ordine nella formazione del legame interpersonale e intersoggettivo.

Tra i 7 e i 9 mesi, il neonato sente che ciò che lui percepisce, le sue esperienze affettive, gli affetti di vitalità, possono essere condivisi con chi lo circonda. Nel comportamento madre-figlio, è possibile notare questa condivisione negli adattamenti riportati al tempo, al ritmo, alla forma e all’intensità, madre e bambino si accordano, come in un’orchestra, per essere in risonanza emotiva e condividono gli stessi affetti di vitalità.

Possiamo riassumere brevemente i caratteri della messa in sintonia affettiva: i comportamenti sembrano imitarsi ma non siamo in presenza di una copia evidente; c’è solo una corrispondenza come tra sorriso del bambino e voce materna; la corrispondenza è transmodale e non è né fisica né oggettiva ma di natura affettiva.

6. Semiotizzazione dell’esperienza temporale

Tutto quanto finora trattato ci conduce alla nozione di trama temporale del vissuto, analizzata in *The Motherhood Constellation* di Stern²⁴, essa è descritta come forma di rappresentazione dell’esperienza affettiva, dei profili di intensità, di ritmo e di durata degli affetti di vitalità, attraverso la quale il bambino può percepire la coerenza di un presente che dura.

Il tempo esistenziale però nel bambino è frammentato, è legato al presente, alle sensazioni, ai gesti, ai movimenti, agli affetti di vitalità loro associati., tutto si risolve in pochi secondi.

Allora c’è da domandarsi in che modo si possa realizzare la coerenza tra il Sé e il mondo che lo circonda? Come può l’infante percepire la direzione di ciò che si trama nel vissuto del flusso temporale senza avere l’idea di un orizzonte temporale futuro?

Il neonato coglie la coerenza con il mondo che lo circonda per mezzo della capacità di avvertire il legame tra azioni personali e piacere o dolore che gliene derivano: ogni suo comportamento di autoeccitazione deriva da questo.

Su questo comportamento si innesta quello della madre, il “vissuto del fare” ha come finalità, in principio, il fare per provare piacere e in seguito, fare per rispondere all’altro. Una volta che l’obiettivo è stato raggiunto, l’azione si incentra su un’altra sequenza, poiché la prima appartiene

²⁴ Stern, D. (1995), *The Motherhood Constellation, A. Unified View of Parent-Enfant Psychotherapy*, Basic Books, New York (trad. it. *La costellazione materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1995).

già al passato. La coerenza alla sequenza è quindi data da questo rinvio al passato che le conferisce un inizio, una metà e una fine.

Tutto ciò viene indicato da Stern come “involucro protonarrativo” [1994;1995, trad. it. pp. 88-91], infatti la forma narrativa è ciò che costruisce l’unità di tempo, segmentando la realtà del vissuto. L’espressione “a posteriori” temporale è perciò una semiotizzazione dei profili di attivazione degli affetti di vitalità, ciò che da forma alle trame temporali del sentire.

L’involucro protonarrativo è dunque un profilo di affettività ripartito nel tempo con la coerenza di un *quasi-intreccio*: si organizza intorno alla messa in atto di un’intenzione-motivazione, segmenta una porzione di tempo nella quale il bambino sente la propria coerenza, rapportando contemporaneamente a sé (*sensu di un Sé embrionale*) le sensazioni dei propri bisogni, dei propri atti, dei propri sentimenti. Possiamo quindi definirlo come una matrice della “narrazione” delle tensioni/distensioni legate all’intreccio della ricerca di un soddisfacimento ed è ciò che dà all’esperienza l’unità globale. Questa unità globale è vissuta dal bambino mediante la coscienza progressiva che raggiunge la casualità e la progressione dell’esperienza verso il suo stato finale. Verso circa i tre o quattro mesi il neonato percepisce la distinzione tra il Sé e l’Altro.

Naturalmente l’involucro protonarrativo da principio corrisponderà a tempi brevi e la segmentazione della realtà avverrà solo in parte perché il bambino sente ancora poco la propria coerenza e unità interiore, ecco allora che entra in gioco il ruolo fondamentale svolto dalla ripetizione nelle relazioni interpersonali. Un affetto di vitalità, ripetuto nel gioco, provoca, come dice Stern, una “rimembranza” della presentazione iniziale. Questa “rimembranza”, a sua volta, innesca l’“a posteriori temporale” che conferisce unità alla sequenza temporale, nasce così la rappresentazione degli affetti attraverso la spirale “presentazione-ri/presentazione”. Allo stesso modo che in musica, la ripetizione è il criterio che segmenta la realtà umana: il tempo acquista senso e la durata si semantizza.

Quanto discusso in precedenza arricchisce il concetto di macrostruttura musicale, essa è uno schema di strutturazione del tempo, la progressione temporale prende forma nella continuità orientata dall’inizio alla fine dell’opera, nel succedersi di tensioni e distensioni, per mezzo di patterns formali che richiamano gli affetti di vitalità. Questa progressione affonda le proprie radici in quella trama temporale che intreccia gesti melodici, ritmici e armonici, presentando le “proto narrazioni” della vita interiore con tutte le sue sfumature.

Risulta evidente quindi come la musica possa incidere e modificare lo sviluppo mentale di un individuo, come si presti a essere valido strumento nelle mani di genitori, educatori e insegnanti al fine di indirizzare o modificare quegli atteggiamenti devianti.

La musica diventa la rappresentazione dell’origine di ogni forma simbolica o di linguaggio perché ha il suo embrione nei primi scambi umani dell’inizio della vita. Un popolo che non abbia musica e linguaggio non esiste, infatti la prima ha una doppia natura biologica e sociale, così come lo scambio verbale.

Al di là dei diversi sistemi musicali è il radicamento dell’inizio della vita nell’universo sonoro, nella durata, nel ritmo, nel tempo e nel movimento ciò che fonda l’universalità della musica come espressione della soggettività umana.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. Blehar, M. C. Waters, E., Wahls, S. (1978), *Patterns of Attachment*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Carpenter G. (1975), *Mother’s face and the newborn*, in R. Lewin (a cura di), *Child Alive*, Temple Smith, London.

Condon, W.S., e Sander, L.W. (1974), *Neonate movement is synchronized with adult speech. Interactional participation and language acquisition*, in "Science", CLXXXIII, n. 4120, pp. 99-101.

Erikson, E. (1968), *Gioventù e crisi d'identità*, Tr. it. Armando, Roma 1995.

Freud, S. (1926), *Hemmung, Symptom und Angst (1925)*, Internationaler psychoanalytischen Verlag, Leipzig-Wien-Zürich (trad. it. *Inibizione, sintomo e angoscia*, in Id, *Opere complete*, Bollati Boringhieri, Torino 1978, vol. X, pp. 231-317).

Imberty, M. (1990), *La genesi dei comportamenti vocali elementari nel bambino e loro significato inconscio*, in *Pedagogia e didattica degli strumenti nell'educazione musicale di base. XXI Convegno Europeo di studi C.A. Seghizzi sull'educazione musicale Gorizia*, Associazione Corale Goriziana C.A. Seghizzi, Gorizia, pp. 35-46

Lecanuet, J.-P. (1995) *L'expérience auditive prénatale*, in I. Deliège e J.A. Sloboda (a cura di), *Naissance et développement du sens musical cit.*, pp. 7-38.

Papoušek, M. (1994), *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der or sprachlichen Kommunikation*, Huber, Bern.

Piaget, J. (1936), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*. Tr.it. La Nuova Italia, Scandicci 1987.

Querleu e Renard, 1981. *Les perceptions auditives du foetus humain*, in "Médecine et Hygiène", n. 39, pp. 2102-10. *Le foetus, Pierre et le Loup*, in E. Herbinet e M. C. Busnel, *L'aube du sens*, Stock, Paris, pp. 192-209.

Stern, D. (1977), *The First Relationship*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Armando, Roma 1979).

Stern, D. (1985), *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, Basic Books, New York (trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987).

Stern, D. (1995), *The Motherhood Constellation, A Unified View of Parent-Enfant Psychotherapy*, Basic Books, New York (trad. it. *La costellazione materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1995).

Vygotskij, L. S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Tr. it. Laterza, Roma 1992.

Vygotskij, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Vygotskij, L. S. (1981a), "The genesis of higher mental functions". In WERTSCH, J. V. 8a cura di), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe, Armonk, NY.

Wolff, P.H. (1969), *The natural history of crying and other vocalizations in early infancy*, in B.M. Foss (a cura di), *Determinants of Infant Behavior*, Methuen, London, Vol.IV, pp. 81-109.

Artisti: pericolo pubblico?

GIORGIO DONDI

Presidente dell'Accademia di San Marciano – Torino

Si dice che il naso di Michelangelo Buonarroti abbia acquistato la forma che si vede nei ritratti per effetto di un gran pugno assestatogli da qualcuno che non era d'accordo con lui, ma la corporatura che gli viene conosciuta e l'esercizio continuo nel battere sul marmo fanno pensare che egli non abbia mancato di rispondere adeguatamente. Questo però, per quanto sappiamo noi, si dice solo.

Certo è, invece, che un altro Michelangelo, di cognome Merisi, poco meno celebre e più noto come «il Caravaggio», pittore eccelso, aveva un certo caratterino da starnie lontani. Nato forse nel 1571, frequentatore di locali e persone che non si potrebbero definire «perbene», era facile alla rissa e ogni tanto (od ogni poco) feriva qualcuno, e qualcuno anche uccise. Dovette trascorrere ramingo l'ultima parte della sua vita non lunga (morì a 39 anni), cercando rifugio ora qua, ora là alle condanne per le sue (diciamo così) intemperanze con la spada, che puntualmente si ripetevano.

Il Caravaggio non fu neanche l'unico grande artista di temperamento «vivace». Il Cellini (1500-1571) amava moltissimo le armi e nella *Vita scritta da lui medesimo* racconta di aver posseduto numerosi schioppi, che gli amici gl'invidiavano e che egli usava con grande abilità. Nel 1527, mentre collaborava alla difesa di Castel Sant'Angelo, a Roma, in cui si era rifugiato il papa Clemente VII, suo protettore, è possibile che sia stato un suo colpo magistrale, tirato con un *girifalco*, pezzo d'artiglieria di piccolo calibro e lunga gittata, che uccise un comandante spagnolo tra gli assediati. Come dice qualche commentatore, l'impresa è degna del barone di Münchhausen, le cui mirabolanti avventure sono ben note in letteratura, poiché il colpo del Cellini avrebbe addirittura tagliato in due quel comandante proprio sotto gli occhi del papa, che ne avrebbe lodato smisuratamente l'autore. Il Cellini non mancava di lodarsi egli stesso e di dire meraviglie di sé e delle sue opere, quindi è probabile che anche quest'impresa sia, se non altro, narrata con una certa libertà. Sicuro è, comunque, che quel certo comandante morì quel giorno per un colpo di arma da fuoco, che potrebbe benissimo essere quello sparato dal Cellini. La sua vita, ad ogni modo, abbonda d'impresе meno meravigliose ma più violente, compiute in tempo di pace in situazioni che probabilmente altri avrebbero risolto a parole o, al massimo, con quattro pugni. Precoce in tutto, già a sedici anni fu confinato fuori Firenze per via di una rissa e a ventitrè venne addirittura condannato a morte; in seguito le risse, non di rado terminate nel sangue, non si contano.

La violenza del carattere, l'orgoglio e un enorme concetto di sé non gli consentivano di fermarsi alle mezze misure, e questo gli aveva creato un gran numero di nemici. Il Cellini lo sapeva bene e prendeva le sue precauzioni: non solo era sempre armato di spada e probabilmente anche di pugnale, secondo l'uso del tempo, ma si proteggeva con un giaco di maglia d'acciaio indossato sotto il farsetto. E, temendo l'aggressione di più persone, si faceva scortare da quello che noi adesso chiameremmo un *gorilla*, ma che egli definiva «giovane virtuoso», anche questo provvisto di giaco e maniche di maglia d'acciaio e armato di un lanciaone o di un'altra arma d'asta altrettanto imponente ed efficace. Tra vasi e medaglie d'oro per i cardinali, bottoni da piviale con diamanti per il papa e altri oggetti del genere, il Cellini doveva guadagnare parecchio, e forse guadagnò ancora di più quando, dopo vario peregrinare, si sistemò (provvisoriamente: dal 1540 al 1545) alla corte di Francesco I di Francia. Una parte cospicua dei suoi guadagni, però, serviva a pagare la numerosa schiera di giovani di bottega, che gli servivano certamente quando lavorava a opere di grande mole, come certe statue d'argento commissionategli dal re di Francia o come quando, tornato a Firenze, avrebbe gettato in bronzo per Cosimo de' Medici il famoso *Perseo*, ora sotto la Loggia dei Lanzi, e altre opere di simile impegno. Giovani che però erano pronti a raccogliere un'arma per dargli manforte non appena la situazione si faceva difficile.

Forse qualcuno obietterà che questa era gente di una certa grossolanità, che dalla consuetudine con la pietra, il marmo, i metalli, aveva acquisito una durezza che rifletteva poi anche nei rapporti umani. Non ci pare probabile. Essi, intanto, frequentavano il fior fiore della nobiltà, ricca di soldi, potente, altezzosa, ma spesso, almeno a quell'epoca, anche colta e di gusti raffinati.

Vari passaggi dei *Promessi sposi* rendono molto bene la situazione umana tra Cinque e Seicento: il nobile che, offeso perché non gli viene ceduto il passo, uccide sull'istante l'offensore; i *bravi*, la cui vera identità s'è perduta, nascosta dai nomi di guerra («il Griso»), che sono sempre pronti ad ogni occorrenza, purché violenta, o almeno minacciosa; le *gride* delle autorità contro il porto di armi, inutilmente ripetute. E non è che il Manzoni, attivo due secoli più tardi dei fatti che narra nel suo romanzo, si serva molto dell'invenzione. Le vicende dei romanzi picareschi, come il largamente autobiografico *Lazarillo del Tormes*, fioriti in Spagna dalla seconda metà del Cinquecento, si svolgono in un mondo di miserabili, ma alcuni di questi, avendo un nome più o meno nobile, o reputato tale almeno da loro, mai si abbasserebbero a lavorare, né cederebbero la spada, unica ricchezza che posseggono, simbolo però del loro stato, vero o preteso.

Nel resto d'Europa le cose non sono diverse, come per la Germania attesta Hans Jacob von Grimmelshausen (1620 circa-1676) nel suo romanzo *Simplicius Simplicissimus*, in parte autobiografico. Sullo sfondo della guerra dei trent'anni (1618-1648), l'immane catastrofe che devasta gran parte d'Europa e in particolare i Paesi tedeschi, un ragazzino reso orfano da qualche vicenda crudele (ma ordinaria a quel tempo) si arrabatta per sopravvivere accompagnandosi a vari personaggi che noi ora, ben lontani da un simile mondo, possiamo anche definire pittoreschi. Sopravvive, il protagonista, e si fa ragazzo e uomo; ma non sapremmo dire per quale miracolo.

C'è da tener conto anche di un altro fatto.

A partire da una cert'epoca, accanto alla «nobiltà di spada» discendente dagli antichi feudatari, viene costituendosi quella che è chiamata «nobiltà di toga», composta da coloro che nella società hanno una posizione «onorevole»: funzionari pubblici, avvocati, notai, medici e simili professionisti (non i mercanti al dettaglio perché il maneggiar poco denaro non è «onorevole», mentre lo è, in generale, il maneggiarne molto!). Questi titolari di una nobiltà costruita giorno per giorno con attivo impegno possono portare la spada. Tra loro stanno anche gli artisti.

Nel contempo, la spada si modifica: quella che era la potente e talvolta rustica spada da guerra o la serissima spada da lato, a partire dal Sei e soprattutto dal Settecento progressivamente diventa lo spadino, sovente molto decorato, non di rado lezioso poiché siamo ormai in età barocca e poi perché la sua funzione è principalmente quella di simbolo di stato. È leggero, elegante, alla moda, ma è sempre spada e, in mano a chi sappia usarlo, sempre in grado di offendere. I musicisti, artisti non meno di altri, lo portano anch'essi: il primo ritratto di Mozart, nel 1763, lo raffigura con lo spadino, e ha sette anni. Il compositore e violinista Pietro Locatelli (1695-1764) lo porta anche lui. Qui da noi certamente lo portano i Somis e il Viotti (1755-1824), maestri della Cappella di Corte dei Savoia e rappresentanti di quella scuola piemontese che ha fama anche all'estero. Né possono rinunciarvi molti altri personaggi del mondo musicale con una minima stima di sé, poiché l'arte li rende gentiluomini. La spada è, e resterà a lungo ancora, un simbolo di condizione: nella legge o fuori di essa, chi porta un'arma è molto al disopra del «rustico», vile anche perché inerme.

È chiaro che, se qualcuno di costoro con la spada sempre al fianco è intemperante (ancora per dire così), non possono mancare eventi come quelli a cui si è fatto cenno per coloro che praticano le arti figurative. Nei primi del Settecento i noti musicisti Georg Friedrich Händel (1685-1759) e Johann Mattheson (1681-1764) hanno un diverbio, che presto degenera in lite furiosa e in scontro con le armi; con la spada hanno dunque una certa dimestichezza. Non è un duello dichiarato, ma proprio solo la degenerazione di una lite. Il duello è un modo per regolare le pendenze ormai antico e, pur vietato e rivietato da autorità civili e religiose, almeno tra i militari si protrarrà fino alla prima parte del XX secolo. Quello dei due musicisti è uno scontro estemporaneo, senza formalità, nello spirito di quello descritto nei *Promessi sposi*: «Tu non mi cedi il passo? E io ti stendo!»; «Tu non sei d'accordo? E io t'infilzo!»

Ben pochi dei protagonisti, noi crediamo, ebbero rimorsi come il personaggio del Manzoni. Non ne ebbero, che si sappia, gli artisti di cui si è parlato sopra, e non ne ebbe neanche Bach.

Perché, secondo quanto ne dice Piero Buscaroli in un ormai vecchio articolo (*La spada del virtuoso*) su «Il Giornale», questo musicista supremo (1685-1750) era «un tipaccio [di] carattere indomito, indisciplinata violenza, temperamento focoso». Ventenne, ma già organista titolare ad Arnstadt con ottimo stipendio, un giorno rivolse ad un musicista poco più anziano di lui un apprezzamento che il Buscaroli, senza peli sulla lingua, traduce come «fagottista di m...». Com'è ovvio, questo, di nome Geyserbach, non la prese bene e lo attese al varco. La sera del 4 agosto 1705 Johann Sebastian attraversava una piazza della cittadina accompagnando una cugina, quando si vide comparire davanti il tale provvisto di bastone e spalleggiato da cinque amici. Ed ecco, osserva Buscaroli, «l'assoluto imprevisto»: Bach trasse la spada e certo avrebbe combinato qualche guaio più grosso se non si fossero intromesse altre persone. Dieci giorni dopo lo processarono: si conservano i verbali e «tra tante poco benevole domande, a nessuno venne in mente di chiedere all'organista quale bisogno avesse di girare con la spada (*Degen*) al fianco».

Di fronte a questo episodio, i vecchi biografi di Bach andavano in oca e cercavano di spiegare la presenza dell'arma con frasette sulle precauzioni, le cautele soprattutto di notte e nell'accompagnare una donna, e così via. Il Buscaroli giustamente se la prende con costoro e con la loro ignoranza del costume del tempo. Questo importante critico musicale non è uno storico delle armi, che noi si sappia, però questo aspetto dell'ambiente l'ha capito molto bene: a quell'epoca portare la spada per gente di una certa condizione era non una consuetudine, ma addirittura un obbligo: non ci si poteva confondere con «mechani» e «rustici». Il diverso abbigliamento già diceva molto su questa diversità, l'arma ne era il sigillo.

Però forse è meglio adesso. Gli artisti sia della musica, sia delle arti figurative che noi conosciamo sono tutti persone tranquille, con una giusta dose di autostima (che è necessaria), ma certo non «tipacci d'indisciplinata violenza». Però ne conosciamo talmente pochi rispetto al grandissimo numero di quelli che artisti sono o pretendono di essere considerati, che non possiamo proprio giurare che tra quelli non ci sia anche qualche «carattere indomito e di temperamento focoso». In fondo, per provocare gravi guai basta una percentuale piccolissima.