



Scuola Dottorale Internazionale di Studi Umanistici

Facoltà di Lettere e Filosofia

Ciclo XXIV

SSD: SPS/08

La musica nei processi comunicativi e formativi
dei giovani in Calabria

Direttore della SDISU

Prof. Roberto De Gaetano

Supervisore

Prof. Giovannella Greco

Candidato

Rosario Ponziano

Coordinatore dell'Indirizzo

Prof. Giuseppe Spadafora

Anno accademico 2010/2011

Indice

Introduzione	Pag.	7
Capitolo I: Paradigmi della sociologia	»	20
1.1 Le origini della sociologia	»	20
1.2 Le due tradizioni del pensiero sociologico	»	22
<i>1.2.1 Olismo e individualismo</i>	»	22
<i>1.2.2 Oltre l'olismo e l'individualismo</i>	»	27
1.3 La globalizzazione tra modernità radicale e postmodernità	»	34
1.4 La prospettiva relazionale	»	41
<i>1.4.1 La svolta epistemologica</i>	»	41
<i>1.4.2 La sociologia relazionale</i>	»	43
<i>1.4.3 La relazione sociale</i>	»	46
<i>1.4.4 Lo schema AGIL</i>	»	50
Capitolo II: La musica nel pensiero sociologico classico	»	55
2.1 La musica in una prospettiva sociologica	»	55
2.2 Musica e Positivismo	»	57
<i>2.2.1 Musica e società</i>	»	62
<i>2.2.2 Herbert Spencer: le origini della musica</i>	»	68
2.3 La musica nell'opera di Simmel	»	73
<i>2.3.1 Simmel e la sociologia</i>	»	73
<i>2.3.2 Arte, estetica e teoria sociale</i>	»	76
<i>2.3.3 Studi psicologici ed etnologici sulla musica</i>	»	80
2.4 La musica nell'opera di Weber	»	91
<i>2.4.1 La sociologia come scienza comprendente</i>	»	91
<i>2.4.2 Musica e razionalità: la costruzione sociale dei suoni</i>	»	97

2.4.3 <i>I fondamenti razionali e sociologici della musica</i>	»	102
2.5 Simmel e Weber a confronto	»	109
Capitolo III: La musica nel pensiero sociologico moderno	»	112
3.1 La sociologia della musica. Alcune definizioni	»	112
3.2 Sviluppi post-weberiani: due prospettive a confronto	»	115
3.2.1 <i>Kurt Blaukopf e la sociologia della musica: aspetti teorici tra continuità e rinascita</i>	»	115
3.2.2 <i>Alphons Silbermann: la sociologia «empirica» della musica</i>	»	120
3.3 Theodor W. Adorno: teoria critica, musica e società	»	125
3.3.1 <i>Premessa</i>	»	125
3.3.2 <i>Arte, musica e società</i>	»	131
3.3.3 <i>La sociologia della musica tra produzione, riproduzione e fruizione</i>	»	133
3.3.4 <i>Riflessioni critiche su media e musica</i>	»	141
3.3.5 <i>Riflessioni critiche su jazz e popular music</i>	»	149
3.3.6 <i>Considerazioni conclusive</i>	»	155
3.4 Alfred Schütz: musica e fenomenologia sociologica	»	157
3.4.1 <i>La sociologia fenomenologica</i>	»	157
3.4.2 <i>Frammenti di fenomenologia della musica</i>	»	164
3.4.3 <i>La musica tra comunicazione, linguaggio e significato</i>	»	166
3.4.4 <i>La centralità della dimensione temporale</i>	»	169
3.4.5 <i>Musica, intersoggettività e relazione sociale</i>	»	175
Capitolo IV: La musica tra comunicazione e formazione	»	183
4.1 Premessa	»	183
4.2 La musica nei processi comunicativi	»	186
4.2.1 <i>La musica tra dialogo e narrazione</i>	»	196
4.3 Musica e formazione	»	200
4.3.1 <i>Musica e educazione</i>	»	214

4.3.2 <i>La musica a scuola</i>	»	219
Capitolo V: Descrizione della ricerca	»	225
5.1 Stato dell'arte	»	225
5.1.1 <i>La centralità del legame tra giovani e musica</i>	»	225
5.1.2 <i>Le musiche dei giovani</i>	»	230
5.1.3 <i>Giovani e musica nella ricerca sociale italiana</i>	»	232
5.2 Il disegno della ricerca	»	243
5.2.1 <i>Oggetto, obiettivi, ipotesi</i>	»	243
5.2.2 <i>Il piano di campionamento</i>	»	244
5.2.3 <i>Lo strumento di rilevazione</i>	»	247
5.2.4 <i>Somministrazione del questionario</i> <i>e struttura del campione</i>	»	249
5.2.5 <i>Il trattamento dei dati</i>	»	252
Capitolo VI: Risultati della ricerca	»	254
6.1 Tempo libero e valori	»	254
6.1.1 <i>Il tempo libero</i>	»	255
6.1.2 <i>L'orientamento valoriale e l'importanza della musica</i>	»	261
6.2 L'ascolto musicale	»	265
6.2.1 <i>Tempi e mezzi di ascolto</i>	»	269
6.2.2 <i>Modalità e luoghi di ascolto</i>	»	278
6.2.3 <i>Generi musicali</i>	»	281
6.2.4 <i>La musica come tecnologia del sé</i>	»	288
6.3 La pratica musicale	»	293
6.3.1 <i>Fare musica: approcci e competenze</i>	»	296
6.3.2 <i>Modalità e preferenze della pratica musicale</i>	»	299
6.3.3 <i>Competenze ed esperienze</i>	»	303
6.4 La formazione musicale	»	312
6.4.1 <i>La formazione musicale a scuola</i>	»	318
6.4.2 <i>Quale futuro per la formazione musicale?</i>	»	332

Bibliografia	»	334
Appendice A	»	355

Introduzione

La ricerca presentata in questo lavoro ha per oggetto uno studio sociologico volto ad esplorare il ruolo della musica nei processi comunicativi e formativi delle giovani generazioni, e ad analizzare le relazioni tra forme, contenuti, attori sociali (giovani produttori e consumatori di musica), istituzioni e contesto socio culturale entro cui tali relazioni avvengono.

Le ipotesi che stanno alla base della ricerca consistono in due considerazioni strettamente interrelate: la musica costituisce la “colonna sonora” del paesaggio mediale nel quale i giovani sono, oggi, quotidianamente immersi; l’ascolto e la pratica musicale si configurano come attività molto diffuse nell’universo giovanile. Quest’ampia frequentazione lascia supporre che la musica tenda a configurarsi per le giovani generazioni come un vero e proprio ambiente di vita che dà tono, colore e forma a gran parte delle loro esperienze.

Ciò premesso, il desiderio di approfondire queste tematiche mi ha indotto a mettere a punto all’interno del mio percorso formativo un disegno di ricerca nel quale è confluita l’esperienza maturata nell’Unità di Ricerca dell’Università della Calabria, coordinata da Giovannella Greco nell’ambito di un PRIN sui Consumi Culturali Giovanili¹ che, nei risultati della ricerca calabrese, ha evidenziato

¹ Il Progetto, coordinato da Natale Ammaturo, ha coinvolto quattro Unità di Ricerca che fanno capo, rispettivamente, alle Università di Salerno, Napoli, Lecce, Arcavacata. Il gruppo dell’Università della Calabria, costituito da Giovannella Greco (Responsabile Scientifico), Maria Francesca Amendola, Walter Belmonte, Enrico De Santo, Giuliana

come la musica tenda a configurarsi come un aspetto importante e consistente della cultura e della vita quotidiana giovanile per la sua capacità di suscitare emozioni e di “sintonizzare” i giovani con il proprio mondo interiore, gli altri e l’ambiente circostante.

La ricerca presentata in queste pagine indagine ha perseguito i seguenti obiettivi:

1. esplorare la funzione comunicativa della musica nell’universo giovanile;
2. analizzare quale ruolo la funzione comunicativa della musica possa svolgere nei processi formativi delle giovani generazioni;
3. individuare in che modo l’esperienza della musica possa incidere sullo sviluppo delle competenze cognitivo-emotive e socio-relazionali delle giovani generazioni e, più in generale, sulla formazione della persona.

Le domande cui la ricerca ha tentato di rispondere sono le seguenti:

- a. l’esperienza musicale è parte integrante delle pratiche di vita quotidiana dei giovani?
- b. quale ruolo tale esperienza svolge nella comunicazione tra pari?
- c. e come contribuisce alla formazione dei giovani?

Ciò premesso, facendo riferimento all’impianto scientifico richiesto

Esposito, Simona Perfetti, Rosario Ponziano, ha condotto una ricerca dal titolo *Comunicazione e Consumi Multimediali dei Giovani in Calabria*, che ha esplorato le forme di comunicazione che caratterizzano l’universo giovanile compreso tra i 15-18 e i 21-24 anni, utilizzando la metodologia del focus group. I risultati della ricerca sono pubblicati in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull’universo giovanile*, Aracne, Roma 2008.

dall'indirizzo del Dottorato di ricerca, e nel tentativo di allargare l'orizzonte epistemologico di studio dell'argomento, ho collocato il presente lavoro all'incrocio di due campi convergenti:

1. si tratta di uno studio che, in primo luogo, interseca il dibattito in corso nelle scienze umane e sociali sul rapporto tra scienze della comunicazione e scienze dell'educazione o, più semplicemente, fra comunicazione ed educazione;
2. in secondo luogo, lo studio va ad arricchire un campo disciplinare, quello della sociologia della musica, che, soprattutto nel nostro Paese, presenta alcuni aspetti problematici sui quali si ritornerà nel corso di questo lavoro.

1. Comunicazione e educazione

Il rapporto tra scienze della comunicazione e scienze dell'educazione costituisce un campo di interesse scientifico vasto e complesso. In questa sede mi soffermerò, tuttavia, solo sui temi del dialogo fra le due scienze che si propongono nello scenario socioculturale nel quale siamo oggi immersi. All'interno di questo scenario, un ruolo importante è quello assunto dai media: «In una società come quella attuale, connotata da brusche accelerazioni e da verifiche continue del potere di socializzazione, essi rispondono con evidente efficacia al bisogno di de-complessizzare la realtà e di sperimentare nuove forme di conoscenza, socialità e comunicazione tra l'individuo e l'ambiente in cui agisce»². Per spiegare il ruolo cruciale svolto dai media nella società contemporanea, alcuni Autori hanno avanzato l'ipotesi che

² G. Greco, *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 13.

quella attuale tende a configurarsi come una *società mediale* «di cui i media sono una delle principali agenzie di socializzazione sia per la quantità d'informazioni e di spettacoli capaci di coinvolgere grandi pubblici, sia per l'implosione delle agenzie più tradizionali (famiglia e scuola, innanzi tutto) le quali mostrano una crisi di valori e un'incapacità comunicativa quanto mai palesi»³.

Emblematico, a tale proposito, è l'avvento dei media digitali i quali hanno contribuito a rendere ancora più complessi i processi formativi, in quanto implicano sia una maggiore capacità di gestione della conoscenza rispetto alle epoche precedenti, sia una radicale trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Secondo Pier Cesare Rivoltella, si assiste a una riconfigurazione della conoscenza nei termini di un apprendimento costruttivo (in quanto il sapere si produce, non si acquisisce) e collaborativo (nei termini di una conoscenza collettiva, non individuale): «Questa doppia istanza fa riferimento, da una parte, al fatto che la conoscenza oggi è sempre più il risultato di pratiche sociali che comportano la sua riconcettualizzazione in termini di dialogo e negoziazione; dall'altra, al fatto che essa viene intesa sempre più di frequente come un'attività di rete in cui lo scambio, il confronto e il prodotto delle intelligenze divengono gli ingredienti di base del lavoro cognitivo»⁴. Ed è proprio sulla base di questa concezione della conoscenza, intesa come attività negoziale, socialmente costruita, che si stabilisce un legame tra i due ambiti scientifici.

³ Ivi, p. 14. Sul concetto di società mediale, cfr. M. Livolsi, *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2003.

⁴ P.C. Rivoltella, "Comunicazione ed educazione: 'interferenze'", in D. Salzano (a cura di), *Comunicazione ed educazione: incontro di due culture*, L'isola dei ragazzi, Napoli 2000, p. 50.

Come afferma Roberto Maragliano, «si è arrivati, almeno nel mondo occidentale, a promuovere la tecnologia come componente identitaria dell'uomo e a fare di questa un fattore rilevante, addirittura determinante per lo sviluppo della problematica comunicativa e delle relazioni che essa intrattiene con quella educativa»⁵. Pertanto, la dimensione tecnologica e, nello specifico, il sistema dei media, è un aspetto di enorme rilievo nella delimitazione dello spazio di problemi che è proprio del comunicare e dell'educare, termini nei quali si osserva un meccanismo di rimozione che li riguarda allo stesso modo e nella stessa misura. Per rendersene conto, è sufficiente andare alla loro rispettiva radice etimologica: in quella di comunicare (dal latino *communicare*) c'è l'idea del «mettere in comune»; in quella di educare (dal latino *educere*) c'è l'idea del «portare fuori». Tuttavia, se consideriamo l'uso attuale delle due parole, emergono idee alquanto diverse dal loro rispettivo significato originario: nel primo caso, prevale il senso del «trasmettere», nel secondo caso, il senso del «portare dentro»⁶.

Perché si è verificato nel tempo questo cambiamento di senso?

Le ragioni possono essere rintracciate nella prospettiva, più ampia, del rapporto che legando comportamenti sociali a comportamenti linguistici fa di questi ultimi lo specchio del mutamento dei primi⁷.

In questa prospettiva, possiamo osservare che le pratiche sociali del comunicare e dell'educare hanno assunto, nella postmodernità, una importanza sconosciuta alle età precedenti; e ciò vale ancora di più se

⁵ R. Maragliano, "Di cosa parla questo manuale e come ne parla", in A. Abruzzese, R. Maragliano (a cura di), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori, Milano 2008, p. 1.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

prendiamo in considerazione la componente tecnologica dei problemi posti oggi da tali pratiche. Anzi, è proprio il legame sempre più stretto con la tecnologia che può spiegare il fenomeno dello slittamento semantico verso il polo esterno del significato dei due termini (nel cui tratto originario prevaleva, invece, quello interno).

Certo è che, oggi, è pressoché difficile parlare di comunicazione senza fare riferimento ai mezzi di comunicazione, allo stesso modo in cui risulta difficile parlare di educazione senza fare riferimento agli “apparati” e agli “strumenti” che garantiscono il funzionamento dell’insegnamento (come spiega bene il termine inglese *education*)⁸.

Il cambiamento di prospettiva indotto dall’utilizzo diffuso di strumenti di comunicazione (media digitali) e dalla frequentazione quotidiana di luoghi (territori mediali) diversi da quelli tradizionali (gesto e parola – contesti locali) pone una serie di interrogativi sul senso dell’azione comunicativa e di quella educativa, e più in generale sul nostro essere nel mondo⁹. Interrogativi che riguardano anche l’esperienza della musica, poiché l’avvento della musica registrata e il legame sempre più stretto fra musica e tecnologia (grazie alla nascita e allo sviluppo di strumenti di produzione e riproduzione del suono) ha generato profondi cambiamenti tanto sul piano dell’ascolto quanto su quello della pratica musicale, che si riverberano inevitabilmente sui processi comunicativi e formativi dei giovani, la cui comprensione richiede approcci extra-musicologici, tra i quali particolarmente efficace appare quello sociologico.

In una società come quella attuale, all’interno della quale determinati processi – quali, ad esempio, la globalizzazione e la crescente

⁸ Ivi, p. 2.

⁹ G. Greco, “Introduzione”, in Ead. (a cura di), *La comunicazione nelle scienze dell’educazione*, Anicia, Roma 2009, p. 10.

pervasività dei media – hanno profondamente trasformato le forme della relazione sociale e i processi di costruzione dell'identità, i giovani, sempre più esposti al rischio di uno spaesamento culturale, trovano nella musica un luogo di socializzazione, identificazione e condivisione¹⁰. In altre parole, poiché la musica tende ad assumere la configurazione di un vero e proprio ambiente di vita che dà forma a gran parte delle loro esperienze, uno studio sociologico volto ad esplorare le implicazioni, sul piano della comunicazione e della formazione, del legame che unisce i giovani alla musica contribuisce a mettere a fuoco questioni di grande interesse, ancorché inesplorate, tanto sul piano dei processi comunicativi quanto su quelli dei processi formativi.

2. Musica e sociologia in Italia

Lo studio della musica in una prospettiva sociologica pone una serie di nodi problematici già a partire dall'opportunità stessa di una disciplina specifica cui affidarne il compito. Fatte salve le dovute eccezioni, la sociologia ha complessivamente trascurato o sottovalutato il potenziale euristico della musica che, al pari di altre fondamentali esperienze della vita quotidiana, tende a configurarsi ancora come un fenomeno *socialmente ingombrante* ma *sociologicamente sommerso*¹¹.

Nel corso del Novecento la musica, grazie anche alla nascita di tecnologie di produzione e riproduzione sonora sempre più sofisticate,

¹⁰ R. Ponziano, "Comunicare le emozioni. La musica tra comunicazione e formazione", in G. Greco (a cura di), *La comunicazione nelle scienze dell'educazione*, cit.

¹¹ G. Greco, *Editoriale. L'esperienza della musica nella vita quotidiana dei giovani*, in «In-formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione», 2, 2007, p. 11.

è diventata una delle principali forma di intrattenimento in grado di coinvolgere miliardi di persone in tutto il mondo. Si pensi, a tale proposito, all'avvento di impianti di diffusione che hanno permesso la fruizione di eventi collettivi (i concerti) per pubblici sempre più numerosi e, allo stesso tempo, allo sviluppo dei media che hanno offerto la possibilità ai musicisti di raggiungere e coinvolgere un pubblico globale di amatori, appassionati che, nelle forme più diverse e con diverse modalità di coinvolgimento, hanno potuto vivere esperienze eccitanti (individuali e collettive), sviluppando processi di identificazione e costruendo appartenenze socialmente significative. Più in generale la musica, al pari o in misura maggiore di altre manifestazioni della vita collettiva, si configura come una risposta emozionalmente densa ai desideri e ai bisogni della persona che si rivolge ad essa in quanto manifestazione espressiva, stile di vita, ideologia, passione popolare, tecnologia, chiacchiera quotidiana, e soprattutto pratica comunicativa e formativa.

Nonostante ciò, lo studio della musica in una prospettiva sociologica finora ha sofferto – per così dire – di una indeterminatezza epistemologica, testimoniata peraltro sia dalla scarsa attenzione da parte della cultura accademica, sia da un panorama di studi piuttosto eterogeneo. Le riflessioni proposte fino ad oggi in questo ambito appaiono, infatti, alquanto diversificate tra loro sul piano teorico e metodologico. Soprattutto in Italia, come sintetizza bene Marco Santoro, «se esiste una sociologia della musica, questa non è certo una (sub)disciplina riconosciuta dalla comunità dei sociologi accademici, ma un'etichetta tra le molte di quel grande contenitore che è la sociologia intesa come ramo del sapere contemporaneo, di cui ci si può liberamente occupare soprattutto se si è non sociologi ma scrittori

free lance, critici, filosofi (dell'arte), o musicologi "aperti al nuovo" e almeno un po' dissidenti»¹².

Passiamo ora in rassegna alcuni dei maggiori contributi che nel nostro Paese, dal dopoguerra ad oggi, hanno influenzato lo studio sociologico della musica.

Fra gli Autori stranieri una figura predominante è stata per molto tempo quella di Theodor W. Adorno le cui opere più influenti, "Filosofia della musica" e "Dissonanze", sono state pubblicate in italiano nel 1959, e alle quali hanno fatto seguito "Introduzione alla sociologia della musica" (1971) e il saggio sul jazz contenuto in "Prismi" (1972). La matrice che accomuna questi lavori è determinata dalla volontà di Adorno di assegnare alla musica una funzione conoscitiva nel quadro della teoria critica della società. Attraverso la musica e, più in generale l'arte, l'Autore denuncia l'alienazione capitalistica che neutralizza il gusto estetico degli ascoltatori e le modalità di composizione. Ascolto e composizione mostrano perfettamente – secondo Adorno – questa condizione di alienazione. Da ciò «venne un atteggiamento sprezzante verso tutto ciò che veniva vissuto come facile, gradevole, popolare»¹³. Da qui proviene il suo atteggiamento negativo nei confronti del jazz e, più in generale, della musica leggera, d'uso e di intrattenimento¹⁴.

Con la traduzione del contributo di Leroi Jones, "Il popolo del blues" (1968) e, qualche anno, più tardi di Simon Frith, "Sociologia del rock" (1982), si apre la strada alla legittimazione di generi musicali come il

¹² M. Santoro, *La musica, la sociologia e 40 milioni di italiani*, in «il Mulino», 5, 2002, pp. 953-954.

¹³ L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche. Teorie e modelli di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 15.

¹⁴ *Ibidem*.

blues, il jazz e il rock che, al pari della musica colta, cominciano a essere presi in considerazione. Prende avvio, dunque, un certo interesse anche nei confronti della *popular music*, grazie soprattutto all'apporto di studiosi appartenenti a diversi ambiti disciplinari. Fra questi si può citare Franco Fabbri il quale, oltre a curare la presentazione del lavoro di Richard Middleton, "Studiare la popular music" (1994), è autore di numerosi saggi che hanno per tema teorie sui generi musicali, la forma canzone, la musica e i media, ecc.

Esistono, tuttavia, anche altri Autori (anch'essi non propriamente sociologi) che hanno fornito dei contributi volti a esplorare le connessioni tra musica e sociologia. Fra questi si possono segnalare: "Sociologia della musica" (1980) di Antonio Serravezza e "Musica e sociologia" (1996) di Marcello Sorce Keller. Nel primo caso, si tratta di un'antologia che raccoglie diversi saggi utili a inquadrare alcuni temi di fondo quali, ad esempio, le differenze fra sociologia, storia sociale ed estetica della musica, e la contrapposizione fra sociologia della musica teorico/speculativa ed empirica. Nel secondo caso, si accenna alla nascita del rapporto tra musica e scienze sociali, soffermandosi in particolare sul rapporto tra sociologia della musica ed etnomusicologia e proponendo «una stimolante rassegna tematica, dal mecenatismo, alla professionalizzazione, ai mass media, alla stratificazione sociale»¹⁵.

Fra i sociologi italiani che hanno prodotto lavori volti a costruire gli strumenti per la diffusione della sociologia della musica nel nostro Paese spicca l'interessante contributo di Luigi Del Grosso Destrieri che pubblica una prima edizione del volume "La sociologia, la musica, le musiche" (1988), in cui si sofferma principalmente sulla rivisitazione

¹⁵ Ivi, p. 16.

degli Autori classici della sociologia che hanno fornito le prime riflessioni sul rapporto musica e società, cui fa seguito una seconda edizione “Sociologia delle musiche” (2002), arricchita di alcuni esempi di ricerche empiriche in campo musicale: dal valore dei testi delle canzoni all’offerta concertistica dei diversi generi musicali, dalla produzione di musica all’istruzione musicale.

Altrettanto interessanti sono anche le riflessioni di uno dei pionieri della sociologia italiana, Franco Ferrarotti, di cui si possono segnalare almeno due importanti contributi: “Homo sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica” (1995) e “Rock, rap e l’immortalità dell’anima” (1996). L’Autore s’interroga sul significato che la musica assume per le giovani generazioni, mettendo in evidenza il fatto che i giovani “abitano” la musica, in quanto trovano in essa la «casa» che sentono di non avere più altrove, esprimendo così quel bisogno primario di appartenenza al gruppo che si manifesta nei raduni, nei concerti rock, che diventano i luoghi simbolo di una «neotribalizzazione» in cui la musica soddisfa quel bisogno ancestrale insito nelle persone di creare comunità.

Più recentemente, altri Autori hanno messo in evidenza l’importanza di lavorare attorno all’idea di una «nuova sociologia della musica». In questa direzione, Marco Santoro sostiene che se c’è un compito che «la sociologia della musica può assumersi in quanto *sociologia*, questo è proprio quello di offrire una conoscenza e una comprensione critica del ruolo della musica nella vita sociale, e di quello della vita sociale nella produzione e nella fruizione musicale»¹⁶.

Lello Savonardo, nel testo “Sociologia della musica” (2010), sollecita la necessità di lavorare attorno all’idea di una «moderna sociologia

¹⁶ M. Santoro, *La musica, la sociologia e 40 milioni di italiani*, cit., pp. 955-956.

della musica». In questo lavoro, a partire dalle teorie dei classici della sociologia, l'Autore si sofferma sulle relazioni esistenti tra i diversi fenomeni musicali e i contesti sociali in cui avvengono, mettendo in luce il ruolo significativo che i «linguaggi musicali», grazie anche all'avvento e allo sviluppo delle tecnologie della musica, assumono nei processi di costruzione sociale della realtà e dell'immaginario collettivo e individuale.

Nonostante la loro indubbia utilità sul piano tematico e bibliografico, il valore di questi lavori si colloca principalmente sul piano teorico, mentre piuttosto scarsa è la produzione di contributi sul piano della ricerca empirica. Relativamente a questo aspetto, si possono evidenziare le (poche) ricerche che hanno analizzato il legame tra giovani e musica, anche se, come sottolinea Santoro, «Nella (scarsa) misura in cui se ne è interessata, la sociologia italiana ha sinora visto nella musica solo un'occasione per discutere di altro, per lo più di una genericamente definita condizione giovanile e delle politiche ad essa relative, lasciando sostanzialmente inesplorato non solo l'aspetto determinante della produzione musicale, ma anche quello – peraltro essenziale per una adeguata comprensione di condizioni e politiche (giovanili o meno) – della costituzione, proprio attraverso la musica, di identità e gerarchie culturali»¹⁷.

Una rassegna di queste ricerche è stata curata da Maria Teresa Torti (2000) la quale, nel suo percorso di ricerca orientato allo studio dell'universo giovanile, privilegiando tecniche e strumenti di tipo qualitativo, ha svolto delle interessanti indagini empiriche rivolte al fenomeno del “popolo della notte”, esaminando approfonditamente le forme di comunicazione che sorgono nei luoghi di incontro giovanili.

¹⁷ Ivi, pp. 960-961.

Nel volume intitolato “Abitare la notte. Attori e processi nei mondi delle discoteche” (1997), l’Autrice dà voce alle testimonianze degli stessi giovani sul significato che hanno per loro la musica e il ballo. Emerge un panorama interessantissimo di testimonianze che mettono in evidenza il desiderio dei giovani di riscoprire e valorizzare il corpo come segno/simbolo, di frequentare ambienti che consentono di evadere dalla routine quotidiana, dove la musica e il ballo si configurano come ritualizzazione comunitaria, anche se effimera, all’interno della quale si celebrano gli eventi, le feste, ecc.

In conclusione, al di là dei contributi fin qui menzionati, l’esperienza della musica come fenomeno sociale non è mai entrata compiutamente nel raggio di azione della sociologia italiana, seguendo così la sorte di altre manifestazioni della vita individuale e collettiva (quali ad esempio lo sport e le emozioni) che, per quanto dense di implicazioni sociologiche, rimangono ancora campi pressoché inesplorati¹⁸.

¹⁸ N. Porro, *Lineamenti di sociologia dello sport*, Carocci, Roma 2001.

Capitolo I

Paradigmi della sociologia

1.1 Le origini della sociologia

Il neologismo *socio-logia*, composto linguistico che associa due termini, di origine latina il primo (*societas, socius*) e greca il secondo (*logos*), è stato coniato agli inizi dell'Ottocento da Auguste Comte, considerato a lungo (impropriamente) il fondatore della medesima disciplina¹⁹. Il significato del termine viene spiegato dallo stesso Comte nel 1839, in una delle lezioni del suo *Corso di filosofia positiva*²⁰ in cui afferma: «penso di dover osare, di qui in poi, l'uso di questo nuovo termine esattamente equivalente alla mia espressione di *physique sociale*, già introdotto in precedenza, allo scopo di designare con un unico nome questa parte complementare della filosofia naturale relativa allo studio positivo delle leggi fondamentali che sono proprie dei fenomeni sociali»²¹.

Sulla scia del successo dei metodi d'indagine applicati allo studio della natura (osservazione, esperimento, comparazione), comincia a farsi strada l'ambizione di fondare una *scienza della società* in grado

¹⁹ Come fa notare Pierpaolo Donati, alcuni studiosi considerano come fondatore della disciplina Henri de Saint-Simon, in quanto in tale Autore «si ritroverebbe già ben delineata la sociologia anche se il termine non è da lui utilizzato. Cercare il “padre fondatore” della sociologia è comunque un falso problema. Si tratta piuttosto di chiarire il senso e i percorsi attraverso cui, storicamente, la disciplina si è a poco a poco costruita». Cfr. P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano 1983, p. 21.

²⁰ A. Comte, *Cours de philosophie positive* (1830-1842), trad. it. *Corso di filosofia positiva*, 2 voll., UTET, Torino 1967, a cura di F. Ferrarotti.

²¹ A. Comte, cit. in P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, cit., p. 21.

di migliorare la qualità della vita umana, spiegarne il passato e predirne il futuro; ambizione che caratterizzerà i sociologi classici, impegnati sia a ricostruire e spiegare il processo di formazione della società moderna, sia a sistematizzare l'oggetto della propria disciplina in termini epistemologici e istituzionali.

Così, al pari di altre discipline, la sociologia nasce nel contesto di un significativo processo intellettuale, il Positivismo il quale, soppiantando le spiegazioni tradizionali e quelle basate su credenze religiose, si fonda sull'affermazione del metodo scientifico per la comprensione del mondo: l'idea che il mondo naturale è osservabile e descrivibile attraverso la ragione si traduce nello sforzo di ricostruire le condizioni dell'esistenza umana; in altre parole, gli oggetti sociali, l'individuo, il vivere collettivo, sono osservabili e descrivibili allo stesso modo degli oggetti naturali.

La nascita del termine *sociologia* non coincide, tuttavia, con la nascita di ciò che esso rappresenta. I prodromi del dibattito intorno alla società vanno rintracciati, infatti, su un piano propriamente culturale, nell'Illuminismo, un imponente movimento filosofico e culturale che si configura come portavoce del moderno spirito scientifico e, soprattutto, nei mutamenti prodotti dalla Rivoluzione francese e dalla Rivoluzione industriale²² tra il XVIII e il XIX secolo, che hanno

²² La rivoluzione francese segna la delegittimazione del potere feudale e l'affermazione di nuovi valori – libertà e uguaglianza – cui segue un lento ma progressivo processo di democratizzazione che, a partire dalla Francia, investe altri paesi. Con il crollo dell'ordine sociale tradizionale, la legittimità del potere – privilegio dell'aristocrazia terriera e militare – si fonda sul consenso della società civile a leggi razionalmente stabilite e sull'obbedienza a governanti liberamente eletti. Analogamente, l'avvio del processo d'industrializzazione, che ebbe luogo in Inghilterra per poi diffondersi rapidamente in tutta Europa e nel resto del mondo, ha determinato una vera e propria trasformazione dell'ambiente materiale e sociale, legata a fenomeni quali, ad esempio, l'introduzione delle macchine nel sistema produttivo, una crescente e rapida urbanizzazione e la nascita di nuove classi sociali (borghesia, capitalisti industriali e proletari). L'effetto più evidente

generato la frantumazione degli stili di vita tradizionali e una nuova configurazione della società. Tali eventi sollecitano le riflessioni degli intellettuali dell'epoca, i quali reputano necessario l'avvento di un nuovo strumento di analisi dei fenomeni sociali. Pertanto, la sociologia nasce nel momento in cui si passa dal «concetto di società come dato naturale ad una concezione della società come processo, in cui confluiscono istanze sociali e culturali. La società perde, mano a mano, le sue caratteristiche di staticità sostanziale ed acquista le dimensioni dinamiche ed innovative»²³.

1.2 Le due tradizioni del pensiero sociologico

1.2.1 Olistico e individualismo

Già a partire dalle sue origini, la sociologia non si presenta come un ambito di studi governato da un paradigma unanimamente accettato. Dal pensiero degli Autori classici emergono, infatti, alcune categorie antinomiche (individuo-società, comunità-società, azione-struttura, ecc.) che riflettono «il nodo concettuale di fondo costituito dalla contrapposizione tra sociologia olistica (oggettivistica) e sociologia individualistica (soggettivistica), contrapposizione che... sta alla base della molteplicità degli stessi paradigmi sociologici»²⁴. Come afferma Vincenzo Cesareo:

di questa trasformazione è il passaggio da una civiltà di tipo tradizionale (rurale) a una di tipo industriale, attraverso cui l'immobilità delle classi sociali, con la sua routine consolidata, subisce una brusca rottura; una rottura che non riguarderà solo aspetti tecnico-economici ma che avrà presto conseguenze e riflessi sulla vita quotidiana e, dunque, sui modi di vivere delle persone.

²³ M.I. Maciotti, *Sociologia generale*, Guerini e Associati, Milano 1998, p. 14.

²⁴ V. Cesareo, *Sociologia. Teorie e problemi*, Vita e Pensiero, Milano 2006 (1^a ed. 1993), p. 7.

Nel primo approccio l'attenzione viene... riservata al sociale nella sua globalità: il gruppo, il sistema, la struttura, la società stessa, vengono concepiti come realtà fondamentali, mentre l'individuo come realtà da questi derivante. Il tutto trascende le parti e influenza in modo massiccio i comportamenti dei singoli, assegnando a ciascuno di essi precisi scopi da conseguire e guidandoli nel loro agire. Il secondo approccio considera invece, come unità fondamentale di riferimento, l'individuo nel quale vanno ricercati i principi esplicativi degli stessi fenomeni sociali: per comprendere questi ultimi occorre cioè procedere da una o più azioni di uno, o più individui, i quali conservano sempre un largo margine di libertà²⁵.

Questa distinzione appare evidente, ad esempio, se si mette a confronto il pensiero di Émile Durkheim, il quale considera la società una realtà *sui generis* superiore alla vita dei suoi membri, con quello di Max Weber, orientato a spiegare il significato di un *agire sociale* degli individui che, in quanto *esseri culturali*, sono «dotati della capacità e della volontà di assumere consapevolmente posizione nei confronti del mondo e attribuirgli un senso»²⁶.

Per Durkheim, la società costituisce un ordine superiore che trascende gli individui e si pone come un'autorità morale che promuove la solidarietà. Secondo il sociologo francese, il comportamento di ogni individuo non può essere compreso se non come espressione inserita all'interno di un più vasto insieme sociale. I «fatti sociali»²⁷, descritti come un ordine di fatti dal carattere molto specifico, sono la prova che

²⁵ Ivi, pp. 5-6.

²⁶ M. Weber, *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis* (1904); trad. it. "L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale", in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 2003 (1^a ed. 1958), a cura di P. Rossi, p. 96.

²⁷ É. Durkheim, *La règles de la méthode sociologique* (1895); trad. it. *Le regole del metodo sociologico*, Edizioni di Comunità, Milano 1979.

i modi di pensare e agire dell'individuo derivano da una fonte di autorità superiore:

essi consistono in modi di agire, di pensare e di sentire esterni all'individuo, eppure dotati di un potere di coercizione in virtù del quale si impongono su di lui. Di conseguenza essi non possono venire confusi né con i fenomeni organici, in quanto consistono di rappresentazioni e di azioni, né con i fenomeni meramente psichici, i quali esistono soltanto nella e mediante la coscienza individuale. Essi costituiscono quindi una nuova specie, e ad essi soltanto deve essere data e riservata la qualifica di *sociali*²⁸.

La visione olistica che contrassegna il suo pensiero si riverbera nell'interpretazione dei fenomeni culturali studiati dall'Autore, secondo il quale in ogni società esiste una *coscienza collettiva* composta da rappresentazioni, ideali, valori e sentimenti comuni a tutte le persone che ne fanno parte. La coscienza collettiva è superiore a quella individuale, in quanto più «complessa» e «indeterminata», ed è tramite questa che si realizza la coesione sociale²⁹. In altre parole, secondo Durkheim, il comportamento individuale è ordinato e regolato da *rappresentazioni collettive*:

Alla base di tutti i sistemi di fede e di tutti i culti deve esserci necessariamente un certo numero di rappresentazioni fondamentali e di atteggiamenti rituali che – malgrado le diversità delle forme che le une e gli altri hanno assunto – rivestono ovunque lo stesso significato oggettivo e adempiono ovunque alle stesse funzioni³⁰.

²⁸ Ivi, pp. 26-27.

²⁹ D. Cuche, *La notion de culture dans le sciences sociales* (1996); trad. it. *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 33.

³⁰ É. Durkheim, *Le formes élémentaires de la vie religieuse* (1912); trad. it. *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di Comunità, Milano 1971, pp. 6-7.

Se per Durkheim un qualunque fenomeno è legato a un senso *oggettivo*, per Weber, che inverte tale tendenza è l'individuo ad attribuire ai vari fenomeni un senso *soggettivo*.

Weber intende la sociologia come una scienza comprendente il cui primo obiettivo è, appunto, quello di comprendere l'agire sociale, ovvero «interpretare il significato che quell'azione ha agli occhi della persona che la compie»³¹. Come afferma l'Autore, ogni agire deve essere inteso come un «atteggiamento umano... se e in quanto l'individuo che agisce o gli individui che agiscono congiungono ad esso un senso soggettivo»³². Fra i vari tipi di agire sociale, Weber dà importanza soprattutto a quello razionale rispetto allo scopo:

Per comportamento razionale rispetto allo scopo si deve intendere un comportamento orientato esclusivamente in base a mezzi concepiti (soggettivamente) come adeguati per scopi proposti in maniera (soggettivamente) univoca³³.

Il problema della *razionalità* è centrale nel pensiero del sociologo tedesco: *razionale* è ciò che si può comprendere in base alla relazione tra mezzi e scopo; in sostanza, più un comportamento umano si fonda sulla relazione tra mezzi e scopo, più risulta comprensibile, poiché prevedibile. Questo *processo di razionalizzazione*, che trionfa nella modernità, riguarda le più svariate sfere della vita sociale, dalla politica alla scienza, dal diritto all'arte.

³¹ P. Jedlowski, *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma 2001 (1^a ed. 1998), p. 121.

³² M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922); trad. it. *Economia e società*, vol. 1, Edizioni di Comunità, Milano 1995 (1^a ed. 1961), p. 4.

³³ M. Weber, *Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie* (1913); trad. it. "Alcune categorie della sociologia comprendente", in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, cit., p. 241.

Nell'accezione classica, dunque, l'oggetto di studio della sociologia è la società umana e, più concretamente, le diverse collettività, associazioni, gruppi e istituzioni sociali formate dagli esseri umani. In sintesi, il suo compito è quello di spiegare la dimensione sociale dell'esperienza umana, sia individuale che collettiva, contribuendo all'interpretazione della realtà sociale e dei suoi processi di trasformazione.

La società, poiché è creata e ricreata dalle azioni umane, non è mai fissa e immutabile e, dunque, non esiste se non in quanto interazione, come spiega bene Georg Simmel, secondo il quale essa «non è una sostanza e, di per sé, non è nulla di concreto; è un evento, è la funzione “dell'agire e patire”, è il destino e la forma cui ciascuno va soggetto per via degli altri»³⁴. «Società è solo il nome con cui si indica una cerchia di individui, legati l'un l'altro da varie forme di reciprocità»³⁵. Questa idea per cui l'essere umano «in tutto il suo essere e in ogni sua manifestazione, è determinato da rapporti di reciprocità con altri uomini»³⁶, rappresenta per Simmel l'idea sulla quale fondare una nuova *prospettiva* di lettura della realtà sociale, quella sociologica:

quando si applica il “metodo sociologico” allo studio di vari argomenti – dalla caduta dell'impero romano al rapporto fra religione e economia nelle grandi civiltà, dall'origine dell'idea di Stato nazionale all'affermazione dello stile barocco ecc. –, quando cioè questi eventi vengono analizzati con somma di contributi non separabili, come frutto della reciprocità fra gli individui e come stadi vitali

³⁴ G. Simmel, “Das Gebiet der Soziologie”, in *Grundfragen der Soziologie (Individuum und Gesellschaft)*, (1917); trad. it. “Il campo della sociologia”, in Id., *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*, Feltrinelli, Milano 1983, a cura di A. Dal Lago, p. 42.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ivi*, p. 44.

dell'unità di gruppo, si intraprendono delle ricerche che vanno designate a giusto titolo col nome di sociologia³⁷.

1.2.2 Oltre l'olismo e l'individualismo

Olismo e individualismo costituiscono i due diversi modi che hanno contraddistinto il pensiero degli Autori classici della sociologia, i quali hanno effettuato la lettura e l'interpretazione del sociale o a partire dal primato della società, o a partire dai singoli individui. Al di là delle diverse posizioni, che restano contrapposte e, per certi versi, inconciliabili, esistono scuole di pensiero che hanno tentato di ridurre la distanza tra le due tesi di fondo che caratterizzano la sociologia, almeno sotto il profilo dell'analisi empirica: un olismo più temperato in cui si possono riconoscere spazi di libertà all'azione individuale, un individualismo più contenuto che riconosce il condizionamento della società sull'individuo. Secondo Cesareo:

Così, ad esempio, si può definire semi-olistica la posizione di Mandelbaum, che sostiene la relativa autonomia dei fatti sociali in quanto non riconducibili all'agire dei singoli individui, i quali, per il solo fatto di nascere e vivere in una determinata società sono influenzati da essa nel loro modo di pensare e di agire. Ciononostante egli riconosce che non si può arrivare a considerare la società come un qualcosa del tutto indipendente dagli individui che la costituiscono... A sua volta, l'individualismo «istituzionale», quale è possibile cogliere nel pensiero di Popper... ammette il peso delle istituzioni – composte da ruoli, norme e consuetudini – nell'influenzare l'agire individuale³⁸.

Oltre a queste posizioni più moderate, esistono dei lavori in cui si tenta in modo radicale di superare l'antinomia tra olismo e

³⁷ Ivi, p. 52.

³⁸ V. Cesareo, *Sociologia*, cit., p. 65.

individualismo. Vanno considerate, in questa prospettiva, almeno tre teorizzazioni che presentano altrettante soluzioni al dilemma: «la soluzione “volontaristica”, elaborata da Parsons e ripresa da Alexander; la soluzione “dialogica” di Habermas; e quella della “strutturazione” proposta da Giddens»³⁹.

Tuttavia, in questa sede, ci limiteremo a prendere in esame solo il contributo di Parsons, tracciando le linee fondamentali del suo pensiero.

L'importanza del lavoro di Parsons nella riflessione sociologica si caratterizza per la costante ricerca dell'intreccio tra elaborazione concettuale e riflessione metodologica. Certo è che uno degli obiettivi dell'Autore è quello di superare «da una parte, la prospettiva propria del determinismo positivista in cui scompaiono gli elementi normativi (olismo) e, dall'altra, la prospettiva idealistica in cui scompaiono gli elementi condizionali, che proclama l'intenzionalità dell'attore (individualismo)»⁴⁰.

Il problema da cui l'Autore prende le mosse è quello di integrare le prospettive teoriche di Durkheim e Weber che hanno ispirato, rispettivamente, gli approcci olistici e quelli individualistici: «Dal primo recepisce la centralità della norma, mentre dal secondo l'intenzionalità dell'agire»⁴¹. L'Autore tenta di collegare le due prospettive accentuando da un lato la rilevanza delle norme nel governare l'azione e dall'altro la libertà di scelta dell'attore sociale nelle situazioni che si trova a vivere nella società.

³⁹ Ivi, pp. 65-66.

⁴⁰ Ivi, p. 66.

⁴¹ *Ibidem*.

In *La struttura dell'azione sociale*⁴², Parsons tenta una sintesi del pensiero dei classici con lo scopo di offrire una risoluzione dell'antitesi libertà e ordine sociale in una teoria dell'azione (volontaristica) che, più tardi, diventerà una teoria del sistema generale di azione. Innanzi tutto, l'Autore disapprova l'utilitarismo (economico) dell'azione sociale secondo cui l'individuo agirebbe esclusivamente per motivi di utilità: gli aspetti economici non sono che una variabile della libertà dell'azione sociale poiché, anche quando l'individuo si muove per utilità, lo fa sulla base di quelle "norme morali" che fanno parte dell'ordine sociale. In secondo luogo, Parsons critica il contrattualismo (politico) che affonda le radici nel pensiero di Thomas Hobbes secondo il quale l'individuo, nel passaggio dallo stato di natura a quello civile, negozierebbe la propria libertà individuale con il potere costringente dello Stato mediante un patto (*covenant*). Questa soluzione, di stampo razionale, non garantisce da sola il "problema dell'ordine sociale", poiché questo è possibile solo in quanto esiste un sistema comune di "norme" e "valori" che permette di selezionare i "mezzi adatti" a raggiungere "fini socialmente rilevanti".

Parsons arriva così a concettualizzare uno schema di riferimento dell'azione, scegliendo quale oggetto della teoria sociologica l'azione sociale come *unit act* (atto elementare). Secondo l'Autore, alla base di ogni azione sociale vi è un «atto» che richiede i seguenti elementi:

1. colui che compie l'atto, l' "attore";
2. L'atto deve avere, per definizione, un "fine", ovvero una situazione futura verso la quale è orientato il processo dell'azione;
3. Esso ha inizio in una "situazione", le cui linee di sviluppo

⁴² T. Parsons, *The Structure of Social Action* (1937); trad. it. *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna 1987 (1^a ed. 1962).

differiscono, in misura maggiore o minore, dalla situazione verso la quale è orientata l'azione, cioè il fine. Questa situazione di partenza è a sua volta analizzabile in base a due elementi: quelli nei confronti dei quali l'attore non ha possibilità di controllo [...] e quelli sopra i quali egli ha tale possibilità di controllo. I primi possono essere definiti le "condizioni" dell'azione, i secondi i "mezzi". 4. È implicita nella concezione stessa di questa unità... una determinata forma di rapporto tra questi elementi. Cioè, nella scelta di mezzi alternativi per un dato fine, in quanto la situazione consenta delle alternative, si ha un "orientamento normativo" dell'azione. Nel raggio di controllo dell'attore i mezzi usati non possono in generale essere concepiti come scelti a caso o dipendenti esclusivamente dalle condizioni dell'azione, ma devono in un certo senso essere soggetti all'influenza di un fattore indipendente, selettivo, la conoscenza del quale è necessaria per la comprensione dell'andamento dell'azione⁴³.

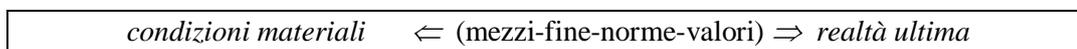
È dunque attraverso l'orientamento normativo, ossia le *norme*, che Parsons tenta di collegare l'attore al sistema sociale di cui fa parte. In tale senso, l'azione è determinata da un insieme di regole che hanno una origine sociale e sono espressione di un insieme di condizioni (valori), ossia di una cultura.

Se nel primo Parsons è palese la convinzione che non esiste azione senza soggetto, successivamente, nel tentativo di approfondire la struttura sociale e i suoi processi relazionali, egli elabora uno schema (Fig. 1) in cui, come afferma Pierpaolo Donati, «non tratta più dell'attore come elemento analitico dell'azione. L'attore è semplicemente presupposto, come "colui che mette in moto" il sistema di azione. L'azione viene ad essere inquadrata in uno schema, in cui essa risulta costituita da elementi intrinseci necessari (corrispondenti a: mezzi-fine-norme-valori) confinanti con due "ambienti"... l'ambiente delle condizioni materiali che confina con le

⁴³ Ivi, pp. 84-85.

risorse (mezzi) dell'azione... l'ambiente dei valori ultimi (la realtà ultima) che confina con i valori dell'azione (modelli culturali)»⁴⁴.

Fig. 1 – Schema dell'azione



Tuttavia, nel momento in cui Parsons individua l'azione sociale come *unit act* e la scompone in elementi analitici (mezzi-fine-norme-valori), il problema che si pone è «come spiegare e in che modo tali elementi stanno assieme? Come si genera il loro ordine? Come avviene che l'azione sia ordinata e produca ordine sociale?»⁴⁵.

Scartando il ricorso all'unità di un soggetto soggiacente all'azione, e avvertendo che i sistemi di azione hanno proprietà emergenti che «non possono derivare da un processo di generalizzazione diretta delle proprietà dell'atto elementare»⁴⁶, Parsons concepisce le azioni come sistema, ossia come elementi inter-relati, inter-dipendenti e inter-penetrati fra loro. Come afferma Donati, «i concetti di *azione come sistema* e di *sistema di azione* diventano prospettive reversibili che vanno a costruire il tessuto unificante della teoria»⁴⁷, e alle quattro componenti interne dell'azione (mezzi-fine-norme-valori) fa corrispondere quattro sotto-sistemi (organismo-personalità-sistema sociale-sistema culturale), generando una teoria complessiva del sistema di azione utile a comprendere l'intera realtà sociale (Fig. 2).

⁴⁴ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 2009 (1^a ed. 1991), p. 181.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ T. Parsons, *La struttura dell'azione sociale*, cit., p. 739.

⁴⁷ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, cit., p. 182.

Fig. 2 – Sistema di azione

$condizioni\ materiali \Leftarrow (organismo-sistema\ della\ personalit\grave{a}-sistema\ sociale-sistema\ culturale) \Rightarrow realt\grave{a}\ ultima$

Lo scopo di Parsons è quello di descrivere il funzionamento della società (esistente, esistita o che potrebbe esistere) e, per far questo, elabora un sistema che ruota attorno a una domanda ben precisa: quali sono le funzioni che devono essere assolte in un qualsiasi sistema sociale?

Muovendosi in un'ottica funzionalista, il sociologo americano sostiene che ogni sistema sociale per funzionare deve fare fronte a quattro «imperativi funzionali»:

- 1) adattamento ($A=adaptation$), che consiste nella capacità del sistema di procurare le risorse dall'ambiente esterno che possono garantire i bisogni di sopravvivenza;
- 2) raggiungimento dello scopo ($G=goal-attainment$), che consiste nella capacità del sistema di riuscire a perseguire scopi e canalizzarli verso il raggiungimento dei fini scelti;
- 3) integrazione ($I=integration$), che consiste nella capacità del sistema di garantire la coerenza e la solidarietà interna facendo in modo che fra le parti (sottosistemi) non si generino squilibri;
- 4) latenza o mantenimento del modello ($L=latency, latent\ pattern\ maintenance$), che consiste nella capacità del sistema di assicurare ai suoi membri le motivazioni necessarie per farli agire in modo coerente con le sue esigenze.

Nel sistema sociale ognuna di queste funzioni è svolta da un sottosistema specifico che viene formalizzato in un modello, analitico

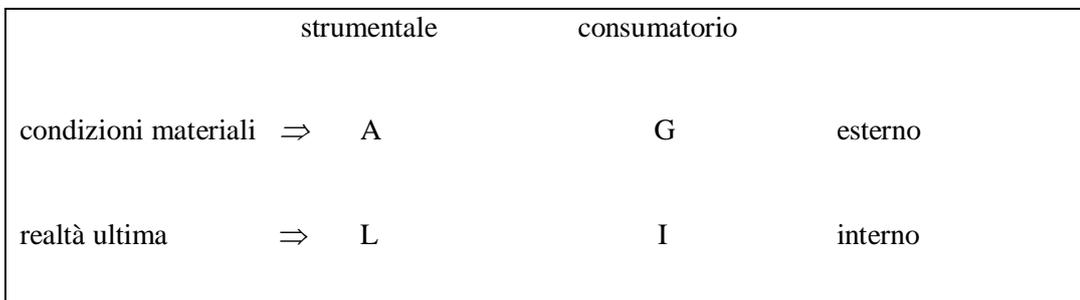
e astratto, che prende il nome di *schema AGIL* oppure *schema LIGA* a seconda della direzione (di controllo crescente o decrescente) nella quale lo si legge (Fig. 3).

Fig. 3 – Sistema di azione



Volendone privilegiare l'aspetto dinamico e interattivo, Parsons evidenzia la struttura interazionale del suo modello «che diventa, ciberneticamente, un modello di inter-scambio di *inputs* e *outputs* fra le quattro funzioni o dimensioni fondamentali»⁴⁸. In estrema sintesi, ciò che è dentro ad un sistema può agire verso l'interno del sistema stesso (A-I) oppure verso l'esterno ed essere un mezzo o uno scopo (L-G) (Fig. 4).

Fig. 4 – Schema AGIL come modello di inter-scambio



Nel caso del sistema sociale, Parsons individua quattro sottosistemi che vengono ricondotti ai quattro requisiti funzionali: all'*adattamento* corrisponde il sottosistema economico; al *raggiungimento dello scopo* il sottosistema politico; all'*integrazione* il sottosistema integrativo (comunità societaria, sottosistema giuridico); alla *latenza* il sottosistema culturale motivazionale (famiglia e scuola).

⁴⁸ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, cit., p. 184.

Intendendo la società in termini di sistema, ossia un insieme di parti tra loro interconnesse che formano una unità, «con lo schema AGIL Parsons vuole rendere chiaro che la società, in ciò che nasce dall'attività umana, è un sistema di relazioni sociali. Sono queste relazioni che logicamente... ed empiricamente, strutturano i quattro sotto-sistemi... che sono fondamentali per spiegare stabilità e cambiamento sociale»⁴⁹.

1.3 La globalizzazione tra modernità radicale e postmodernità

La società contemporanea soffre di una analoga incertezza definitoria, attestata dai molteplici tentativi di darle nome, che la qualificano «con aggettivi (complessa, globale), sostantivi (dell'informazione, della comunicazione, della cultura, della conoscenza), o, più semplicemente, con il prefisso “post” (postindustriale, postmoderna)»⁵⁰. La caratteristica comune a tutte queste definizioni è che la società, oggi, si presenta «radicalmente diversa dai modelli precedenti, sia per ciò che riguarda i legami sociali, la natura e la qualità delle relazioni intersoggettive, sia per ciò che riguarda i confini spazio-temporali entro i quali avvengono queste relazioni»⁵¹.

All'interno del dibattito sociologico contemporaneo, alcuni Autori considerano la modernità come un periodo tutt'altro che concluso, mentre altri basano le proprie tesi su una forte discontinuità che caratterizza la società attuale rispetto a quella moderna:

⁴⁹ Ivi, p. 190.

⁵⁰ G. Greco, “Introduzione”, in Ead. (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 10.

⁵¹ Ivi, pp. 9-10.

- a) Nel primo caso, il riferimento esplicito è ad Autori per i quali la modernità continua a svilupparsi, presentandosi come un *progetto incompiuto* (Habermas) o come *modernità radicale* (Giddens). In entrambi i casi, si fa leva sulla radicalizzazione di processi quali, ad esempio, lo sviluppo tecnologico, lo sviluppo dei media, la specializzazione radicale di tutti gli ambiti sociali (politica, cultura, ecc.).
- b) Nel secondo caso, il riferimento è ad Autori (quali, ad esempio, Bauman, Maffesoli) che impiegano il termine “postmoderno” per evidenziare «l’assenza di una descrizione unitaria del mondo, di una razionalità valida per tutti, di un concetto di giustizia condiviso, ma anche la riscoperta dei limiti delle azioni umane, la tolleranza della diversità, il rifiuto di basarsi esclusivamente su valori materialistici»⁵².

La nozione di *modernità radicale* di Anthony Giddens evidenzia lo sradicamento delle attività sociali dalla specificità dei contesti di presenza e la riorganizzazione dei rapporti sociali sulla base di grandi distanze. Secondo l’Autore, è soprattutto a partire dall’industrializzazione che la società ha cambiato radicalmente forma e ha rotto definitivamente, almeno nei paesi che ne sono stati interessati, con le forme di società definite tradizionali: «Le società industrializzate sono per molti versi radicalmente diverse da qualsiasi tipo di ordine sociale precedente ed il loro sviluppo ha avuto conseguenze ben al di là delle loro origini europee»⁵³.

⁵² D. Ungaro, *Capire la società contemporanea*, Carocci, Roma 2001, p. 20.

⁵³ A. Giddens, *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2006, p. 40.

L'industrializzazione e il nascere di agglomerati urbani sempre più ampi ha cambiato la qualità delle relazioni sociali, proprio perché «la vita sociale diventa più impersonale e anonima che in passato, poiché molti dei contatti quotidiani avvengono tra estranei piuttosto che tra soggetti legati da un rapporto di conoscenza personale»⁵⁴. Dall'altro lato, però, una maggior rapidità nei trasporti e nelle comunicazioni, e un maggior sviluppo del sistema politico, ha portato alla nascita degli «stati nazionali» rendendo possibile una comunità nazionale più integrata.

Nella modernità questo processo ha riguardato esclusivamente i paesi del Nord del globo, i cosiddetti «paesi industrializzati», che sono diventati a loro volta un modello per quei paesi caratterizzati, invece, da uno sviluppo industriale molto basso e definiti «in via di sviluppo», che nell'ultimo trentennio hanno spazzato il sistema tradizionale modellandolo su quello delle società industriali.

Ciò ha determinato un miglioramento della vita, soprattutto in quei paesi che Giddens definisce di «nuova industrializzazione» (ad esempio, Messico, Brasile, Corea del Sud, ecc.), e tutto ciò ha determinato sistemi sociali sempre più complessi e un mondo cosiddetto globalizzato: «Esiste oggi un sistema globale – afferma Giddens – per cui ciò che accade in una parte del mondo ha conseguenze immediate a livello planetario. Su questo sfondo, lo sviluppo dei paesi di nuova industrializzazione sta alterando la divisione tra «Nord» e «Sud». Le relazioni economiche, politiche e culturali non possono più essere concepite sulla base del modello rudimentale che distingue tra Primo e Terzo mondo (un modello, del resto, ormai monco perché ... il Secondo mondo è scomparso con il

⁵⁴ *Ibidem.*

fallimento del sistema sovietico): i processi di globalizzazione stanno producendo una *redistribuzione enormemente complessa della ricchezza, del potere e della conoscenza*»⁵⁵.

Lo stesso Giddens non esita, però, ad evidenziare la natura estremamente contraddittoria della globalizzazione, definendola come un «complesso insieme di processi... che opera in maniera contraddittoria e conflittuale»⁵⁶, mettendo in risalto il fatto che, se da un lato si ha una contemporaneità negli scambi di ogni natura, dall'altro c'è la nascita di contro-movimenti, come il “nazionalismo locale”, che supera la dimensione tipica della nazione-stato. A tale proposito, afferma: «la globalizzazione non spinge solo verso l'alto ma anche verso il basso creando nuove pressioni a favore dell'autonomia locale. Alla globalizzazione in fin dei conti si deve la rinascita di identità culturali locali in varie parti del mondo»⁵⁷.

Tale fenomeno stabilisce nuovi rapporti fra la dimensione locale e il sistema-mondo, generando una ibridazione fra diverse culture e stili di vita, con il risultato di una società frammentata dove informazioni, merci e quant'altro sono veicolate in tempo reale da un posto all'altro del mondo.

Ciò porta, dunque, a una riorganizzazione dello spazio sociale, come afferma anche il sociologo polacco Zygmunt Bauman: «Nel mondo in cui abitiamo la distanza non sembra contare molto. A volte sembra che esista soltanto per essere cancellata; come se lo spazio fosse solo un costante invito a minimizzarlo, confutarlo, negarlo. Lo spazio ha

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ A. Giddens, *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives* (1999); trad. it. *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 25.

⁵⁷ *Ibidem*.

smesso di essere un ostacolo – basta una frazione di secondo per conquistarlo»⁵⁸. Quella in cui viviamo oggi è, quindi, una società in cui non si può stare immobili, dominata da una continua volubilità o, per usare le parole di Bauman, dove «i punti di riferimento sono su ruote in movimento»⁵⁹.

Particolarmente interessante è la sua analisi sulla “società dei consumi”. La società moderna «occupava i suoi membri principalmente come produttori e soldati; e allo svolgimento di quel ruolo forgiava i suoi membri, come un dovere che sottoponeva e imponeva loro quale norma»⁶⁰. La società attuale, invece, «forma i propri membri al fine primario che essi svolgano il ruolo di consumatori. Ai propri membri la nostra società impone una norma: saper e voler consumare»⁶¹.

Le trasformazioni imposte dalla globalizzazione hanno delle conseguenze anche sul piano culturale, generando quella che Bauman definisce una «società individualizzata»⁶² caratterizzata dalla crisi dei legami sociali. Se da un lato gli individui godono di un'inedita libertà e tendono a creare e dissipare continuamente la propria identità secondo i dettami delle mode e i tanti flussi di significato che agitano il mondo attuale, dall'altro cercano sicurezza affidandosi alle comunità (reali o virtuali), che però diventano dei luoghi in cui gli individui stessi indossano i panni di un'identità legata ai propri bisogni narcisistici e di rassicurazione. Tutto ciò determina

⁵⁸ Z. Bauman, *Globalization: The Human Consequences* (1998); trad. it. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 87.

⁵⁹ Ivi, p. 88.

⁶⁰ Ivi, p. 90.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² Z. Bauman, *The Individualized Society* (2001); trad. it. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2002.

nell'individuo un senso di insicurezza e disagio che socialmente si materializza nel tribalismo, con la conseguente accettazione sociale di ogni trasformazione culturale e oggettuale, e il rischio di perdita della capacità empatica, di condivisione e di comprensione dell'altro. Le nuove forme di aggregazione dell'individuo nella società contemporanea sono caratterizzate da uno stare insieme all'istante che dà luogo a legami liquidi⁶³. Più in generale, l'individuo oggi appare sempre più libero ma, in realtà, è sempre più prigioniero della propria solitudine.

La *reductio ad unum*, profetizzata da Comte e riproposta da alcuni sociologi contemporanei (quali, ad esempio, Bauman) nella lettura dei fenomeni legati alla globalizzazione, non trova consenso nel pensiero di Michel Maffesoli secondo il quale:

Il termine globalizzazione è troppo facile e semplicificante. Esprime solo una parte della realtà del nostro tempo, perché ignora che parallelamente si stiano creando, un po' ovunque, tanti microgruppi. Ci sono, è vero, tendenze uniformanti, ma non sono incompatibili con un ritorno alla comunità. Anche in Internet si assiste ad una continua affermazioni di radici, dal prodotto locale che si pubblicizza alla discussione su un tema che appassiona. Non sono i gruppi che sono in crisi oggi⁶⁴.

Secondo Maffesoli, il denominatore comune di questo pluralismo «è il riconoscimento della diversità delle culture, il tenere conto della pluralità dei fenomeni umani e naturalmente del relativismo che fa da corollario a tutto ciò»⁶⁵. All'interno di una tale situazione ci sarebbe, quindi, un paradosso evidente dato dalla *dialettica tra massa e tribù*:

⁶³ Z. Bauman, *Liquid modernity* (2000); trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

⁶⁴ G. Mola, *M. Maffesoli: Le tribù della rete*. Cfr. www.dissidenze.it

⁶⁵ M. Maffesoli, *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques* (1997); trad. it. *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, FrancoAngeli, Milano 2000, p. 106.

Da un lato i valori comuni ostentati, rumorosi, dilaganti, valori magnificati o – che è lo stesso – condannati dai media e dai poteri economici e politici. Valori comunque troppo astratti, che non hanno grande presa sulla reale dinamica della vita individuale e sociale. Dall'altro, al contrario, vi è una rinascita dei valori radicati, una reviviscenza di arcaismi che si credevano superati, insomma una celebrazione, nel bene e nel male, di un tribalismo inasprito di cui, oggi, è inutile negare l'importanza e di cui sarebbe vano ignorare gli effetti. Una tale dialettica è sicuramente il segno della postmodernità nascente»⁶⁶.

Secondo il sociologo francese, si assiste alla «sostituzione di un sociale razionalizzato con una socialità a dominanza empatica»⁶⁷ e, dunque, alla ricomparsa dell'immaginario, del ludico, del fantastico, dell'onirico, del bisogno di “stare insieme”, cui corrispondono forme di comunicazione “orizzontali”, esemplificate soprattutto dalle nuove tecnologie. La società in cui viviamo sarebbe permeata da una ondata di emozionalità e dal bisogno di grandi eventi collettivi in cui, condividendo emozioni, si instaura una “comunicazione simbolica” che rafforza il legame sociale:

Emozioni, una grande quantità di emozioni. Io chiamo infatti questi gruppi ‘comunità emozionali’. Anche in Rete. Si pensi al grandissimo dibattito via Internet sulla pedofilia. Gli utenti si scambiano riflessioni, opinioni, idee, quindi emozioni. I forum sono appassionati e spesso chi vi partecipa cerca di incontrarsi. Le discussioni in Rete non sono scritte in un buon inglese o un buon francese o un buon italiano. E il contenuto stesso della comunicazione che finisce per prevalere

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ M. Maffesoli, *Les temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse* (1988); trad. it. *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nella società di massa*, Armando, Roma 1988, p. 22.

sul linguaggio. Il testo scritto è la manifestazione più esplicita della razionalità. Eppure su Internet la sintassi esplode. Un altro segno di crisi della modernità⁶⁸.

Un aspetto particolarmente interessante della postmodernità, messo in evidenza da Maffesoli, è la sinergia tra arcaismo e tecnologia, mediante la quale l'Autore tenta di spiegare la rinnovata enfaticizzazione assegnata agli eventi collettivi (ad esempio, all'emozionalità): la tecnologia convive con gli aspetti arcaici e barbarici che sono in noi e che, proprio grazie al suo utilizzo, vengono accettati e, addirittura, esaltati.

1.4 La prospettiva relazionale

1.4.1 La svolta epistemologica

I processi di mutamento che caratterizzano la società attuale richiedono un nuovo modo di fare sociologia che sia in grado di «spiegare il perché e il come una società “si fa” diversamente dalle altre società»⁶⁹. Ciò premesso, una teoria della società non è solo necessaria, «ma anche possibile qualora si modificano le categorie concettuali in base alle quali la sociologia pensa il suo oggetto ed elabora le sue conoscenze»⁷⁰.

Secondo Margaret Archer, una delle possibili cause della crisi che caratterizza la sociologia contemporanea consiste nella continua ricaduta in teorie conflittive che, se da un lato negano alle persone la

⁶⁸ G. Mola, *M. Maffesoli: Le tribù della rete*, cit.

⁶⁹ P. Donati, *La teoria della società di fronte ai processi di globalizzazione*, in «Sociologia e politiche sociali», 3, 2004, p. 10.

⁷⁰ Ivi, p. 7.

libertà a causa del loro coinvolgimento, dall'altro attribuiscono loro una libertà svincolata dagli obblighi sociali. A partire dal presupposto che gli individui sono consapevoli di essere «simultaneamente liberi e prigionieri», Archer propone una *teoria morfogenetica* attraverso la quale intende misurarsi con questi due aspetti della realtà sociale, criticando le concezioni «unidimensionali» che caratterizzano sia l'individualismo metodologico, sia le teorie olistiche. Si tratta, pertanto, di analizzare, comprendere e interpretare le problematiche poste dalla società attuale, secondo un nuovo modo di fare sociologia che consiste nel «compito irritante di comprendere il legame tra “la struttura e l'agire”»⁷¹. L'approccio *morfogenetico* proposto dalla sociologa inglese consiste nel tentativo di rispondere a questa esigenza, evitando gli errori:

1. dell'*individualismo metodologico*, in cui si ritiene che i costituenti ultimi della realtà sociale sono gli individui, in quanto la struttura sociale è considerata semplicemente la somma delle attività individuali totalmente dipendente dagli individui presenti (come nel caso di Weber). Ciò determina la *conflazione verso l'alto* (la spiegazione della struttura sociale in termini di epifenomeno) in cui è l'individuo che *fa* la società.
2. dell'*olismo*, che nasce dalla convinzione metodologica che la struttura sociale sia pre-esistente agli individui (come nel caso di Durkheim). Ciò determina la *conflazione verso il basso* (la considerazione epifenomenica dei singoli attori sociali) in cui è la società che *fa* l'individuo;

⁷¹ M. Archer, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach* (1995); trad. it. *La morfogenesi della società. Una teoria sociale realista*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 11.

3. dell'*elisionismo*, in cui si ritiene che struttura e azione non siano assolutamente separabili in quanto si costituiscono reciprocamente. L'una viene definita riduttivamente nei termini dell'altra all'interno della nota concezione della "dualità della struttura" (come nel caso di Giddens). Ciò determina la *conflazione centrale*, che non consentirebbe di uscire dal «complesso lib/lab della sociologia, dove lib sta per il polo della libertà del soggetto (individuo) e lab sta per il polo del controllo sistemico (struttura)»⁷².

Come afferma Donati, per affrontare le sfide poste dalla società attuale «serve (e di fatto è già in atto) una nuova svolta epistemologica»⁷³, che consiste nell'assumere una visione relazionale di rappresentazione della società. Porre al centro delle proprie analisi la relazione sociale significa assumere un terzo punto di vista – né individualista, né sistemico – in grado di definire il proprio oggetto come relazione, focalizzando l'attenzione sulla relazione come realtà e modalità propria di indagine.

1.4.2 *La sociologia relazionale*

La sociologia relazionale (o teoria relazionale della società) nasce agli inizi degli anni Ottanta ad opera di Donati, con l'intento dichiarato di «distinguersi non solo da altre sociologie dette relazionali, ma soprattutto dalle sociologie che trattano la relazione sociale come un *non-concetto* sociologico (Luhmann) oppure come un concetto sociologico *necessariamente derivato* da altri enti, individui o

⁷² P. Donati, *La teoria della società di fronte ai processi di globalizzazione*, cit., p. 17.

⁷³ Ivi, p. 10.

strutture sociali (la stragrande maggioranza di tutti gli autori)»⁷⁴. Nella storia della sociologia, diverse sono le opere che hanno usato l'etichetta “sociologia relazionale”, così come diversi sono stati i tentativi di superare il dualismo che «persiste tuttora nella separazione tra sociologie che pongono al loro centro rispettivamente l'azione sociale oppure il sistema sociale, la soggettività da un lato e la struttura sociale dall'altro»⁷⁵.

Certo è che il volume *Introduzione alla sociologia relazionale* (1983) di Donati rappresenta una sorta di “Manifesto” in cui si esplicitano i punti essenziali di una teoria relazionale, che consistono tanto nel ridefinire l'oggetto e il metodo della sociologia, quanto nel valorizzare la valenza pratica di questa disciplina: «Criticando le forme di sociologismo che si sono succedute, tra cui la teoria della riproduzione sociale, Donati analizza in dettaglio le finalità della sociologia relazionale, quella teorica e quella pratica»⁷⁶. Il suo intento non è quello di considerare la sociologia relazionale *una sociologia in più* né, tanto meno, come «ponte» o «mix» fra le sociologie azioniste e sistemiche; semmai, il suo è un punto di vista che si esplicita nel tentativo di superare la divisione tra azione e sistema, attraverso un «nuovo atteggiamento teorico-pratico di fondo, un nuovo punto di vista prospettico che, criticando le parzialità e riduttività delle singole e diverse teorie sociologiche, tutte le rivalorizza *ab imis*», in base a proprie premesse e proprie tesi che affondano le radici in un *realismo critico relazionale* «che riparte là dove il dualismo filosofico moderno

⁷⁴ P. Donati, P. Terenzi (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 9.

⁷⁵ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, cit., p. 11.

⁷⁶ P. Terenzi, “Sociologia relazionale e realismo critico”, in P. Donati, P. Terenzi (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale*, cit., p. 34.

ha scisso l'uomo e la realtà sociale in due tronconi opposti, in due mondi artificialmente separati e sconnessi»⁷⁷. Si tratta di una «presupposizione generale di ordine metafisico»⁷⁸, che Donati definisce *realismo analitico, critico e relazionale*: è analitico, in quanto la realtà osservata è conosciuta attraverso categorie e selezioni astratte dalla realtà; è critico perché nel processo conoscitivo tra osservatore e osservato si instaura una relazione fatta di distacco e coinvolgimento; è relazionale perché la conoscenza avviene attraverso relazioni e ogni elemento che rientra nell'indagine è definito in termini relazionali⁷⁹.

L'assunto teorico di fondo della sociologia relazionale è che la società non è né una idea (una rappresentazione o una realtà mentale) né una cosa materiale (biologica o fisica) né, tanto meno, un "sistema", più o meno preordinato o sovrastante i singoli fatti o fenomeni, o un prodotto di azioni individuali. Per la sociologia relazionale *la società è relazione*, ossia la società è fatta di relazioni sociali, che distinguono la forma e i contenuti di ogni concreta e specifica "società".

La società è stata pensata e descritta in diversi modi: «come un grande contenitore... dentro il quale gli individui umani si agitano, interagiscono e producono certi effetti, più o meno stabili e mutevoli... come una realtà pensata, immaginata, oggi diremmo virtuale, cioè come una grande rappresentazione fatta di idee, simboli, segni, e spesso miti che muovono gli attori sociali e li indirizzano in una direzione o nell'altra... come entità materiale o, viceversa direzionale... come una scena su cui vengono recitati grandi drammi,

⁷⁷ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, cit., p. 12.

⁷⁸ P. Donati, *Pensiero sociale cristiano e società post-moderna*, Ave, Roma 1997, p. 41.

⁷⁹ P. Terenzi, "Sociologia relazionale e realismo critico", cit., p. 39.

commedie o tragedie»⁸⁰. Certo è che, alla luce delle grandi trasformazioni che caratterizzano la società contemporanea, la sociologia è chiamata oggi a un altro compito. La sociologia può e deve essere narrazione, ossia, deve avere la capacità di penetrare l'intima essenza della società, il suo «farsi», piuttosto che suggerire letture improntate a grandi visioni immaginarie: «Quando diciamo “essenza (o natura) della società” intendiamo riferirci alla sua *costituzione relazionale*, cioè al fatto che essa è costituita da relazioni sociali (“è” relazione, non “ha” relazioni)»⁸¹. Una società nella quale è la persona, intesa come “individuo in relazione”, che genera le relazioni sociali umane, e non un individuo concepito come atomo astratto. È dal concetto di “persona” che il paradigma relazionale trae la sua ispirazione al fine di «osservare, comprendere e configurare le relazioni e le istituzioni sociali che emergono in una società che, per quanto critica, frammentata, rischiosa, liquida, incerta, tuttavia possiede le potenzialità per orientarsi verso nuovi orizzonti di senso umano»⁸².

1.4.3 La relazione sociale

Già Georg Simmel ha affermato che la società è il prodotto dell'interazione umana, e dunque il frutto delle relazioni sociali. Con l'espressione *Wechselwirkung*, l'Autore si riferisce alla reciprocità della interazione tra gli individui quale oggetto di primario, se non esclusivo, interesse della sociologia. Secondo Donati, è con Simmel

⁸⁰ P. Donati, “Introduzione. Perché il «paradigma relazionale» nelle scienze sociali? Da dove viene e dove porta?”, in P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 15-16.

⁸¹ Ivi, p. 16.

⁸² Ivi, p. 15.

che «la sociologia comprende per la prima volta che la realtà di ciò che chiamiamo “sociale” è intimamente relazionale», anche se il formalismo simmeliano presenta il limite di intendere le relazioni sociali come pure forme che prescindono dal contenuto vitale, che è sia negli individui sia nelle relazioni stesse. Donati riprende la nozione di *Wechselwirkung*, riformulandola nel quadro delle teorie della morfogenesi e dell'emergentismo. La *pars construens* del paradigma relazionale consiste proprio «nel definire la relazione sociale come oggetto proprio e specifico della sociologia attraverso un *framework* capace di analizzare il concetto differenziandolo al proprio interno e poi ricomponendolo come effetto emergente»⁸³.

Si tratta di una vera e propria svolta, definita dall'Autore «svolta relazionale», che consiste nel considerare la relazione come una realtà *sui generis* piuttosto che come sottoprodotto o come sinonimo di contingenza, e dunque come una realtà riconducibile all'individuo o al sistema. Come afferma Donati, «all'inizio c'è la relazione»⁸⁴, dunque affrontare un problema sociologico significa conoscere un fenomeno sotto l'aspetto di relazione sociale.

Ma cosa s'intende per relazione sociale?

Occorre, innanzi tutto, osservare che la sua importanza consiste «nell'essere sempre presente come fatto costitutivo sia della realtà sia della conoscenza»⁸⁵. In senso astratto la relazione può essere intesa: come «riferimento a» (*refero*), quando «nella realtà e per l'osservatore, A si pone o agisce per riferimento a B, e in ciò vi è una libertà *condizionale* simbolica»⁸⁶; come «legame tra» (*religo*), quando

⁸³ Ivi, p. 16.

⁸⁴ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, cit., p. 25.

⁸⁵ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, cit., p. 204.

⁸⁶ *Ibidem*.

«nella realtà e per l'osservatore, l'interazione fra A e B si configura come legame o dipendenza reciproca, cioè vi è una libertà strutturalmente *condizionata*»⁸⁷.

Tali aspetti, come afferma Donati, sono già stati oggetto tanto della sociologia comprendente (da Weber a Schütz), quanto della sociologia strutturale (da Durkheim in poi), tuttavia i due filoni «sono, nella presente prospettiva, parziali appunto perché mancano di connettere costantemente fra loro questi aspetti»⁸⁸. La tesi centrale della sociologia relazionale è che tali aspetti (*refero e religo*), rappresentano la costituzione simbolica e strutturale del fenomeno sociale e, in quanto tali, è solo «nella integrazione fra le due prospettive che acquista pienezza di senso l'affermazione, divenuta ormai indiscutibile, per cui il mondo sociale è essenzialmente di carattere etico (normativo)»⁸⁹.

La relazione sociale è il tramite che connette azione sociale e soggettività e, come tale, va intesa come categoria chiave di lettura della realtà sociale. Secondo l'Autore:

- «è *reale*, in quanto è propriamente umana»⁹⁰, ossia presuppone sempre degli agenti-persone, poiché non esiste relazione reale fra le cose;
- «è sempre *bilaterale*», a differenza dell'azione che può essere anche unilaterale, ed in ciò consiste la sua natura sociale, soggettiva e strutturale «laddove il fatto sociale non consiste tanto nell'essere "collettivo", quanto piuttosto nell'"essere/stare fra" (inter, o

⁸⁷ Ivi, pp. 204-205.

⁸⁸ Ivi, p. 205.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibidem*.

legame) termini capaci di agire simbolico (in termini di *refero* e *religo*)»⁹¹;

- «può essere in atto o potenziale», a differenza dell'azione che si configura, di per sé, come attività, e del sistema sociale che si configura, di per sé, come mera potenzialità;
- «può essere concreta-storica oppure nominale-ente di ragione, a seconda che sia data o esperibile (osservabile) *in re* oppure semplicemente pensata come possibile dall'osservatore»⁹²;
- può essere impersonale (nel senso che appartiene al sistema sociale con le sue tipizzazioni e strutturazioni consolidate) o personale (ossia, inter-soggettiva del mondo vitale); «essa varia, dunque, dal polo della massima reificazione (razionalizzazione del sistema sociale) al polo della massima personalizzazione (nella capacità di empatizzare radicalmente con l'alter nell'incontro di mondo vitale pienamente significativo)»⁹³;
- «non si lascia ridurre alle categorie linguistiche» della comunicazione verbale; in tale senso, e al pari dell'azione, «la conoscenza vive della relazione con ciò che essa non è, col proprio altro»⁹⁴;
- «ha un carattere *sovrafunzionale*», poiché non può essere ridotta alle funzioni che esplicita in un determinato contesto.

La relazione sociale può essere definita, dunque, come:

⁹¹ *Ibidem.*

⁹² *Ivi*, p. 206.

⁹³ *Ibidem.*

⁹⁴ T.W. Adorno, *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (1961); trad. it. "Sulla logica delle scienze sociali", in AA.VV., *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972, p. 135.

la *realtà immateriale (che sta nello spazio tempo) dell'inter-umano*, ossia che sta *fra* i soggetti agenti, e che – come tale – “costituisce” il loro orientarsi e agire *reciproco* per distinzione da ciò che sta nei singoli attori – individuali o collettivi – considerati come poli o termini della relazione. Questa “realtà fra”, fatta insieme di elementi “oggettivi” e “soggettivi”, è la sfera in cui vengono definite sia la distanza sia la integrazione degli individui rispetto alla società: dipende da essa se, e in che forma, misura e qualità l'individuo può distaccarsi o coinvolgersi rispetto agli altri soggetti più o meno prossimi, alle istituzioni e in generale rispetto alle dinamiche della vita sociale⁹⁵.

A partire dal presupposto che la sociologia non studia i soggetti e gli oggetti in sé, semmai i fenomeni sociali in cui stanno soggetti e oggetti (in risposta a un perché), una delle tesi sostenute da Donati, nel definire l'oggetto della sociologia, consiste nel considerare che studiare sociologicamente un fenomeno non significa solo analizzarlo sotto l'aspetto delle relazioni sociali, ma occorre considerarlo esso stesso come un *fenomeno sociale relazionale*: «la sociologia può essere definita come la scienza che studia la società intesa come campo delle relazioni intersoggettive e strutturali, laddove le une e le altre sono governate da processi di reciproca determinazione»⁹⁶.

1.4.4 Lo schema AGIL

Lo studio dei fenomeni che riguardano la vita sociale avviene attraverso criteri e strumenti metodologici ben definiti: la formulazione di uno schema di ricerca, la concettualizzazione; l'analisi del doppio livello ermeneutico.

⁹⁵ P. Donati, “La società è relazione”, in Id. (a cura di), *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*, Cedam, Padova 1998, pp. 6-7.

⁹⁶ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, cit., p. 206.

Lo strumento metodologico che consente di affrontare queste tre fasi è lo schema quadri-funzionale AGIL che consiste in una riformulazione in chiave relazionale di quello introdotto originariamente da Talcott Parsons.

«Le quattro lettere (A,G,I,L) sono interpretate come requisiti funzionali (mezzi, scopi situati, norme, valori) che operano come i quattro punti cardinali di una bussola fisica»⁹⁷. Sulla base di questo strumento le componenti fondamentali della relazione sociale a cui corrispondono altrettanti funzioni sono: L (*latency*) un modello culturale di valore; I (*integration*) una regolazione normativa interna; G (*goal-attainment*) uno scopo da raggiungere; A (*adaptation*) mezzi e risorse strumentali per raggiungere lo scopo.

Depurandolo dalla eccessiva stabilità nella quale veniva inquadrata la relazione sociale e della rigidità con la quale veniva interpretata la successione temporale dei requisiti strutturali, rispetto alla rigida interpretazione funzionalista, Donati intende lo schema in modo tale che le quattro polarità assumono un carattere interattivo e multidimensionale, evitando la possibilità di prevedere a priori la configurazione di una relazione sociale.

Ma cosa significa concepire le quattro polarità in senso relazionale?

Secondo Donati, «il lavoro scientifico si svolge attorno a quattro punti cardinali:

L) l'approccio (visione o teoria più generale – a sfondo filosofico – dell'intera società;

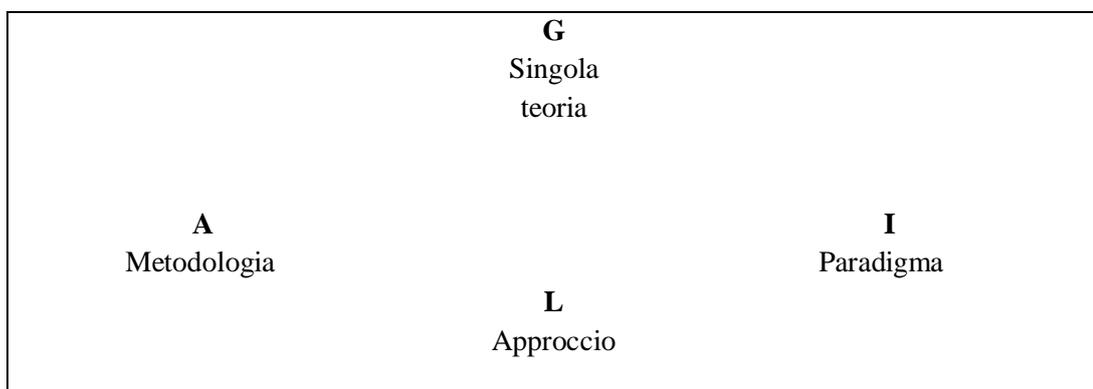
I) il paradigma (cioè una logica e un linguaggio, per esempio quello che intende la società come rete);

⁹⁷ P. Donati, "Introduzione. Perché il «paradigma relazionale» nelle scienze sociali? Da dove viene e dove porta?", cit., p. 24.

G) la singola teoria (cioè la risposta al problema sociologico di partenza);

A) la metodologia (cioè un insieme di metodi e tecniche di ricerca empirica che vengono usati come strumenti di indagine, comprensione ed esplicitazione dei fenomeni)»⁹⁸.

Fig. 1 - Componenti della disciplina sociologica come sistema conoscitivo



Sulla base di questo quadro concettuale, Donati propone di concepire i quattro punti in senso relazionale: «Per fare scienza della società bisogna essere consapevoli che la conoscenza è sia attribuzione di un senso a ciò che si vuole indagare (il problema sociologico da cui si parte per l'indagine) e a ciò che viene espresso come risultato del processo conoscitivo (la singola teoria sul problema che ha mosso l'indagine) (asse L-G), sia un processo di accertamento e validazione di regolarità empiriche mediante procedure appropriate (asse A-I)»⁹⁹.

Intendendoli come interattivi e multidimensionali, gli elementi di AGIL variano a seconda dei fenomeni empirici di volta in volta osservati, e soprattutto in funzione del fatto che del fenomeno oggetto di studio (dello schema AGIL o di un suo elemento) venga analizzata

⁹⁸ P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia*, cit., p. XII.

⁹⁹ Ivi, p. XIII.

la relazionalità interna o esterna. Ovviamente, la scelta degli elementi non è arbitraria, poiché «ciò che lo schema AGIL suppone e intende cogliere, dal punto di vista epistemologico, non sono gli elementi concreti del sociale [...], né tantomeno la loro totalità, ma essenzialmente la loro relazionalità: *AGIL è uno schema di controllo per assicurare che l'osservazione mantenga le condizioni necessarie per soddisfare la specificità relazionale del punto di vista sociologico nella conoscenza dei fenomeni studiati*»¹⁰⁰.

Analogamente a Parsons, Donati assegna un primato al modello dei valori (L) basandosi, però, su presupposti diversi. Se in Parsons l'idea era quella del mantenimento del modello culturale latente e dell'ordine sociale da cui esso dipende, nella prospettiva relazionale «L è l'istanza valutativa (o valoriale o anche "etica") che percorre tutte le relazioni sociali (dunque AGIL) e quindi interroga tutte le funzioni. È un'esigenza riflessa in tutti gli altri poli funzionali. [...] L fornisce il medium della reciprocità che deve essere utilizzato in A,G, I e anche in L stessa. [...] È la latenza... che rappresenta il punto-momento in cui la società (se si vuole come AGIL) eccede se stessa come società umana. Ma ovviamente essa può far questo, sociologicamente parlando, solo in interazione con A,G,I»¹⁰¹.

A partire dall'assunto che la relazione si configura come un dato costitutivo della società, la proposta elaborata dall'Autore consiste nel considerare AGIL come un modo di fare ermeneutica del sociale, dunque come «*un modo di osservare la relazionalità del sociale. Si tratta di un metodo di analisi che rimanda a delle presupposizioni generali ed anche... ad una ontologia, oltre a comportare una*

¹⁰⁰ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, cit., p. 252.

¹⁰¹ Ivi, p. 258.

pragmatica sociale. Precisamente è quel modo che indica i requisiti analitici interni di esistenza, attraverso processi di differenziazione e connessione, dell'oggetto stesso della sociologia: la relazione sociale. In questo senso AGIL è la bussola della sociologia»¹⁰². Lo schema AGIL è, dunque, la “bussola” della sociologia relazionale, volta a comprendere e descrivere ogni fenomeno sociale come fenomeno relazionale.

¹⁰² Ivi, p. 249.

Capitolo II

La musica nel pensiero sociologico classico

2.1 La musica in una prospettiva sociologica

Lo studio della musica in una prospettiva sociologica – come si è già accennato – pone una serie di nodi problematici, già a partire dall'opportunità stessa di una disciplina specifica cui affidarne il compito: «Tra tutte le arti, la musica potrebbe sembrare refrattaria allo studio sociologico: i caratteri di ineffabilità e di trascendenza che le sono stati per lungo tempo attribuiti sembrano infatti sottrarla a questo tipo di approccio»¹⁰³.

Tale considerazione può contribuire a spiegare perché, fatte salve le dovute eccezioni, la sociologia ha complessivamente trascurato o sottovalutato il potenziale euristico della musica che, come si è già sottolineato, tende a configurarsi ancora come un fenomeno *socialmente ingombrante ma sociologicamente sommerso*¹⁰⁴.

Tali considerazioni preliminari inducono a ritenere che, rispetto ad altre sociologie specialistiche, la sociologia della musica soffra – per così dire – di una indeterminatezza epistemologica, testimoniata peraltro dalla scarsa diffusione della disciplina in ambito accademico e da un panorama di studi piuttosto eterogeneo. Le riflessioni proposte

¹⁰³ L. Del Grosso Destrieri, *La sociologia della musica: situazioni e prospettive*, in «Studi di Sociologia», 2, 1968, p. 157.

¹⁰⁴ G. Greco, *Editoriale*, cit., p. 11.

fino a oggi in questo ambito appaiono, infatti, alquanto diversificate tra loro, tanto sul piano teorico quanto su quello metodologico.

La fase iniziale degli studi sociali sulla musica risale ad Autori quali Simmel e Weber¹⁰⁵, che hanno contribuito alla fondazione stessa della sociologia. Lo spirito che anima i lavori di questi Autori, e di buona parte dei loro successori¹⁰⁶, riflette la duplice dicotomia che ha contraddistinto la sociologia fin dalla sua nascita: empirico-misurativa/teorico-filosofica; macro-sociologica/micro-sociologica.

Lo sviluppo successivo degli studi fa capo a una scuola di pensiero, i *popular music studies*, caratterizzata da contributi di Autori provenienti da ambiti differenziati quali *cultural studies*, semiotica, antropologia, etnomusicologia, ecc. che contribuiscono, così, a strutturare un panorama scientifico ancora più complesso¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Cfr.: G. Simmel, *Psychologische und ethnologische Studien über Musik*, in «Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft», XIII, 1881, pp. 261-305; trad. it. *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, Aracne, Roma 2008, a cura di M. Del Forno; M. Weber, “Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik” (1921); trad. it. “I fondamenti razionali e sociologici della musica”, in Id., *Economia e società*, vol. V, Edizioni di Comunità, Milano 1961, a cura di E. Fubini.

¹⁰⁶ Cfr.: K. Blaukopf, *Musiksoziologie. Eine Einführung in die Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Soziologie der Tonsysteme* (1950); trad. it. *Sociologia della musica. Introduzione ai concetti fondamentali con particolare riferimento ai sistemi tonali*, CEMSM, Trento 1972, a cura di L. Del Grosso Destreri; A. Schütz, “Fragments on the Phenomenology of Music”, in F.J. Smith (ed.), *In Search of Musical Method*, Gordon & beach, New York 1976; Id., “Making Music Together” e “Mozart and the Philosophers”, in *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Martinus Nijhoff, Kluwer Academic Publishers, Den Haag 1964, Per la traduzione in italiano dei tre scritti, cfr. A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, Guerini e Associati, Milano 1996, a cura di N. Pedone; A. Silbermann, *Introduction à une Sociologie de la Musique*, P.U.F., Paris 1955; P. Honigsheim, “Soziologie der Kunst, Musik and Literatur” (1958); trad. it. “Sociologia dell’arte, della musica e della letteratura”, in G. Eisermann (a cura di), *Trattato di sociologia*, II, Marsilio, Padova 1965; T.W. Adorno, *Einführung in die Soziologie der Musik. Zwölf theoretische Vorlesungen* (1962); trad. it. *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino 1971; H. Becker, *Art Worlds* (1982); trad. it. *I mondi dell’arte*, Il Mulino, Bologna 2004.

¹⁰⁷ In gran parte dei contributi nati nei *popular music studies*, gli Autori considerano la musica come un insieme di testi culturali idonei a rappresentare le diverse forme di aggregazione sociale, e come una fonte di identificazione e di rappresentazione individuale e collettiva. Per ulteriori approfondimenti sul tema, cfr.: S. Frith, *The Sociology of Rock* (1978), trad. it. *Sociologia del rock*, Feltrinelli, Milano 1982; R.

Considerata la pluralità dei punti di vista, chi voglia accostarsi allo studio della musica in una prospettiva sociologica si trova, pertanto, di fronte a tre diversi ordini di questioni:

1. sul piano *teorico*, si tratta di scegliere se muoversi nell'ambito degli approcci esistenti o formularne di nuovi;
2. sul piano *metodologico*, si tratta di individuare quali metodi della ricerca sociale possano risultare più idonei alle indagini in questo campo o, eventualmente, elaborarne di nuovi;
3. sul piano *empirico*, si tratta di incrementare la ricerca sul campo.

2.2 Musica e Positivismo

Uno degli aspetti principali che caratterizza il Positivismo è la valorizzazione del sapere scientifico, inteso come l'unica forma di conoscenza oggettiva cui l'essere umano può far riferimento. In questa prospettiva, i fatti empirici rappresentano il fondamento per ogni forma di conoscenza, poiché non è solo il valore del sapere scientifico da un punto di vista teorico a essere valorizzato, ma soprattutto la sua valenza pratica. La scienza acquista, così, un *valore pratico*, nel senso che il metodo oggettivo di ricerca, pur partendo dall'esperienza, fonda sul riscontro empirico con i fenomeni la verità delle proprie ipotesi.

Middleton, *Studying popular music* (1990); trad. it. *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano 1994; R. Peterson, "Cultural studies through the production perspective", in D. Crane (ed.), *Sociology of Culture*, Blackwell, Oxford, 1994; P.J. Martin, *Sounds and society. Themes in the sociology of music*, Manchester University Press, Manchester and New York 1995.

L'ambizione positivista consiste, pertanto, nel considerare la scienza come uno strumento di trasformazione radicale dell'orizzonte conoscitivo e, al tempo stesso, come uno strumento utile a determinare in modo concreto il miglioramento delle condizioni di vita delle persone.

Nel periodo storico che coincide con la stagione del Positivismo, si consolidano i rapporti tra musica e cultura scientifica. È in questo periodo che prende forma l'idea che la musica può essere indagata trasversalmente grazie al contributo di altre scienze: dalla fisiologia alla biologia, dalla psicologia all'antropologia, dalla sociologia all'estetica. Dalle riflessioni e dal confronto tra studiosi appartenenti a diversi ambiti disciplinari, emergono differenti contributi che possono essere raggruppati in tre percorsi specifici: «Il primo, contiguo alla storia della teoria musicale, si snoda dalle ricerche di Helmholtz sulle sensazioni acustiche a quelle di Riemann sulle rappresentazioni sonore. Il secondo ripercorre quei momenti della storia dell'estetica musicale della seconda metà dell'Ottocento e dei primi anni del Novecento nei quali acquista rilevanza il confronto con il mondo delle scienze, in particolare della fisiologia, della psicologia e della sociologia. Il terzo esplora il dibattito sull'origine e sul divenire della musica sviluppatosi nell'ambito della cultura evoluzionistica»¹⁰⁸.

Questi tre percorsi formano un panorama di studi caratterizzato da una certa compattezza degli elementi che lo compongono che consiste, essenzialmente, «nel comune riconoscimento della centralità del problema, a prescindere dalle soluzioni di volta in volta individuate. Tale centralità corrisponde ad un atteggiamento di *confidenza*... nel

¹⁰⁸ A. Serravezza, *Musica e scienza nell'età del Positivismo*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 7.

senso di familiarità, di contatto con una realtà comunque prossima, troppo carica di promesse e di pretese, troppo pervasivamente presente nello spazio culturale... un atteggiamento di attenzione favorito dal dinamismo del mondo della scienza e dalla sua ambizione a colonizzare molti aspetti e manifestazioni della vita»¹⁰⁹.

Tuttavia, le posizioni scientifiche relative alla cultura musicale che si afferma nel Positivismo non sono né predominanti né incontrastate; certo è che la compattezza del campo, oltre a non avvalorare collocazioni eccentriche, determina una dimensione diacronica per cui i nuclei tematici elaborati in questo periodo «rimangono almeno relativamente stabili, e l'interesse che ad essi si indirizza tende a conservarsi per decenni»¹¹⁰. Emblematico, in tale senso, è il trattato *Lehre von den Tonempfindungen*, pubblicato da Hermann Von Helmholtz nel 1863, in cui l'Autore, esplorando «il territorio di confine tra acustica fisica e fisiologica da un lato e musicologia ed estetica dall'altro»¹¹¹, mette a punto una teoria fisiologica della musica connettendo aspetti musicali, fisici e fisiologici in un quadro coerente, con l'ambizione di chiarire le basi della teoria e dell'arte musicale. Scale, tonalità e regole dell'armonia e del contrappunto vengono condotte a teorie scientifiche elaborate nelle tre sezioni che compongono il trattato: nella prima, sulla base dei risultati di ricerche fisiche e fisiologiche, «Helmholtz riconduce i fenomeni sonori alle leggi del moto periodico... [e] descrive la natura dei suoni parziali e composti... Inoltre, sulla scorta di osservazioni anatomiche, individua il processo che consente all'orecchio di “innervare” gli stimoli

¹⁰⁹ Ivi, p. 8.

¹¹⁰ Ivi, p. 9.

¹¹¹ H. Von Helmholtz, *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*, Braunschweig, Vieweg 1896 (1^a ed. 1863), p. 1.

sonori»¹¹²; la seconda parte è dedicata essenzialmente «alle leggi che regolano le sensazioni prodotte dai suoni simultanei, ed in particolare quelle di consonanza e dissonanza»¹¹³; nella terza parte, dedicata a questioni di carattere prettamente musicali, vengono presi in esame «i principi di costruzione musicale avvicendatisi nella storia, o emersi presso gruppi etnici diversi, che nella loro varietà rendono tangibile l'elemento di gusto, di scelta e di libertà che caratterizza la sfera estetica... a parere di Helmholtz, la libertà estetica non sottrae la musica alla giurisdizione dell'acustica e dell'apparato uditivo»¹¹⁴.

Il trattato helmholtziano costruisce una immagine scientifica della realtà acustica e musicale che incarna un modello di rinnovamento volto a superare i tentativi antecedenti di accertare le leggi dell'organizzazione sonora, e che si fa spazio all'interno dell'egemonia di un modello culturale concorrente, quello critico-estetico. Relativamente a quest'ultimo aspetto, l'intreccio tra musica e cultura scientifica si manifesta in tre modi diversi: «o con dirette velleità estetiche della teoria, che a tratti viola i confini del mondo "elementare" del materiale sonoro per proiettarsi verso l'interpretazione dei fenomeni artistici (tentativi del genere non sono estranei a talune pagine di Helmholtz), o viceversa con richiami, da parte dell'estetica coeva, ai risultati della ricerca sperimentale (è il caso di Zimmermann e Hanslick, che vedono in Helmholtz un'autorità in grado di suffragare le loro vedute formalistiche), o ancora con la presenza, alla radice di teorie di pretesa validità universale, del

¹¹² A. Serravezza, *Musica e scienza nell'età del Positivismo*, cit., p. 12.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ *Ibidem*.

sistema dei valori musicali classico-romantici (è il caso della dottrina riemanniana)»¹¹⁵.

Emerge, pertanto, una «*koiné* interessata allo studio dei “fenomeni” musicali... cementata da una fitta rete di relazioni», ed alimentata da una circolazione di idee «rapida e capillare, sostenuta da un poderoso sistema editoriale» che determina uno sviluppo delle idee per linee interne¹¹⁶.

Ciò premesso, tanto la nascita di discipline come la musicologia¹¹⁷ e la musicologia comparata (in seguito etnomusicologia)¹¹⁸, quanto la produzione di contributi quali quelli di Helmholtz, Riemann e altri Autori provenienti dalla scuola berlinese di musicologia comparata (Stumpf, Hornbostel), hanno giocato un ruolo determinante come fattore propulsivo di altre linee di ricerca.

¹¹⁵ A. Serravezza, “La teoria musicale nell’età del positivismo”, in *Enciclopedia della musica*, vol. VIII, Einaudi, Torino 2006, diretta da J.J. Nattiez, pp. 646-647.

¹¹⁶ A. Serravezza, *Musica e scienza nell’età del Positivismo*, cit., p. 9.

¹¹⁷ Il termine *Musikwissenschaft* (Musicologia) è utilizzato da Helmholtz nella Prefazione del *Trattato*, ma c’è da precisare che la nascita della musicologia viene spesso identificata con la prefazione di Friedrich Chrysander al primo numero di «*Jahrbücher für musikalische Wissenschaft*», del 1863. La musicologia, che si occupa in prevalenza dello studio della musica “colta” occidentale, è orientata alla spiegazione delle proprietà formali intrinseche dell’opera d’arte musicale, ed è nata «in stretto rapporto col movimento nella *pratica* musicale che in quel periodo stava codificando lo stesso repertorio che la musicologia ha posto al centro della sua attenzione. Quel movimento ha prodotto l’idea di un corpo di musica, di una tradizione, alla quale oggi ci riferiamo come classica, centrata sul lavoro dei grandi maestri austro-germanici da Bach e Handel fino a Mahler, Strauss e Schönberg, e che costituiva il nucleo del repertorio concertistico borghese». Cfr. R. Middleton, *Studiare la popular music*, cit., p. 156.

¹¹⁸ La *musicologia comparata* (poco più tardi *etnomusicologia*) si occupa dello studio delle forme e dei comportamenti musicali di società e culture di interesse etnologico che basano la trasmissione del sapere sull’oralità piuttosto che sulla scrittura, e si divide fra una tendenza verso la musicologia, dunque verso l’analisi delle strutture musicali non occidentali, e una verso l’antropologia, che la spinge più verso uno studio della musica all’interno dei suoi contesti culturali. Cfr. F. Giannattasio, *Il concetto di musica. Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*, NIS, Roma 1992.

2.2.1 Musica e società

Per quanto l'asserzione che la musica abbia delle radici sociali possa apparire in prima istanza controversa, musica e società sono due ambiti strettamente connessi: a dare forma alla musica è l'ambiente socioculturale in cui essa nasce e si sviluppa; pertanto, la comprensione di qualunque forma musicale è legata a quella della società nella quale essa si esprime¹¹⁹. La musica ha una funzione simbolica che riflette l'organizzazione generale della società in cui nasce poiché, attraverso essa, valori, norme, idee, comportamenti di una certa cultura vengono presentati nella loro forma più diretta ed essenziale; in quanto tale, può essere intesa come un fenomeno sociale in cui questi elementi si cristallizzano e attraverso il quale vengono condivisi e socializzati, e che pertanto non esiste al di fuori delle pratiche sociali.

Nella tradizione occidentale, tuttavia, è prevalsa per lungo tempo una concezione "colta" di musica che ha prodotto un restringimento del campo alla "musica d'arte". A partire dalla definizione proposta da Jean-Jacques Rousseau, in *Dictionnaire de la musique* (1768), fino ad approdare alle varianti più recenti rintracciabili tanto nei dizionari contemporanei quanto a livello di senso comune, la concezione che attribuisce alla musica *l'arte di combinare i suoni in maniera gradevole all'orecchio e secondo determinate regole* ha prodotto, nel corso del tempo, riflessioni di carattere prevalentemente estetico volte a definire cosa è o non è musica, secondo un modello squisitamente eurocentrico che ha espunto dal suo interno la possibilità stessa di

¹¹⁹ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione. L'esperienza della musica e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2007.

prendere in considerazione l'esistenza, prima ancora che il valore, di altre *musiche*.

Tra l'Ottocento e il Novecento, si fanno strada nuove concezioni. Una svolta significativa in tale direzione si registra allorché una serie di fenomeni intervengono a mettere in crisi il modello eurocentrico di musica. Tra questi si possono menzionare: la ricomparsa del sistema modale e la conseguente crisi del sistema tonale (il riferimento esplicito va alla infinita modulazione wagneriana); la rinascita nell'Est europeo della musica popolare, grazie soprattutto agli studi di Bela Bartók; l'ascesa della musica afroamericana, caratterizzata dalle blue notes e dai ritmi sincopati; la rivalutazione apportata dal futurismo alla funzione musicale del rumore; e infine, ma non per ultimo, l'avvento della musica registrata che, grazie alle tecnologie di riproduzione del suono, produce profondi cambiamenti tanto sul piano dell'ascolto quanto su quello della produzione musicale.

La convergenza di tali fenomeni, nell'evidenziare la debolezza della concezione "colta" occidentale, tende anche a rivalutare la pluralità delle musiche e a incentivare lo studio dei differenti ambienti culturali in cui esse prendono forma, nonché delle relazioni sociali tra gli attori coinvolti la cui comprensione richiede approcci sempre più extra-musicologici¹²⁰, tra i quali particolarmente efficace appare quello sociologico.

Nel tentativo di descrivere il percorso che ha portato le scienze sociali a interessarsi di musica, Luigi Del Grosso Destrieri mette in evidenza come questa, considerate le diverse problematiche emergenti dai diversi aspetti della modernizzazione, non fosse ai primi posti nell'attenzione dei sociologi: Durkheim, Marx e Pareto «risultano

¹²⁰ L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 13.

estranei» all'argomento, Comte «parlò di arti solo come abbellimento della vita lavorativa»¹²¹, Spencer «ne accennò con simpatico e signorile distacco britannico, senza troppo comprometersi», Simmel è ricordato per un «tentativo etnomusicologico deludente», e Weber, pur avendo posto i fondamenti della sociologia della musica, nel suo *Die Rationalen und Soziologischen Grundlagen der Musik* pubblicato postumo, ne tratta «principalmente i fondamenti razionali», mentre di quelli sociologici «restano solo alcune promettenti osservazioni»¹²².

In altre parole, nel pensiero dei padri fondatori della sociologia, dove è difficile rintracciare una chiara demarcazione delle varie subdiscipline che caratterizzano, oggi, questo ambito di studi, è altrettanto difficile individuare un esplicito riferimento alla nascita di un ambito di studi ben definito quale, appunto, quello della sociologia della musica. In ambito tedesco non si rintracciano fonti che rimandano esplicitamente ad una *Musiksoziologie*; così come in Inghilterra e in Francia non si utilizzano, rispettivamente, espressioni quali *Sociology of music* e *Sociologie de la musique*.

Fra i padri fondatori della sociologia solo alcuni – come si è già accennato – hanno trattato il tema della musica (Weber e Simmel), tuttavia il riferimento ai classici è necessario per conoscere, confrontare e comprendere le teorie che hanno generato il dibattito intorno al rapporto tra musica e società .

Esistono lavori precedenti o contemporanei a quelli di Simmel e Weber, nati sulla scia della spinta filosofica del Positivismo e rintracciabili all'interno della tradizione empirista, i quali sono marcati da venature sociologiche e riguardano studi, compiuti da

¹²¹ Ivi, p. 8.

¹²² Ivi, p. 11.

Autori di diverso orientamento, che si caratterizzano per il tentativo di stabilire in che misura l'approccio sociologico è utile a definire il legame tra gli aspetti interni della musica (stile, forma, sintassi) e quelli esterni legati al mondo sociale. Si tratta di lavori rintracciabili sia nel mondo anglosassone (come, ad esempio, gli studi di Spencer di cui si tratterà più avanti), sia in quello tedesco (come, ad esempio, gli studi di Bücher) e francese.

Soprattutto in Francia, grazie probabilmente all'influenza di Comte e Durkheim, diversi Autori, ispirandosi a un tipo di approccio sociologico di stampo positivista, lavorano attorno all'ipotesi che la dimensione estetica della musica (e dell'arte più in generale) ha una forte radice sociale.

Va in questa direzione, ad esempio, il lavoro di Jean-Marie Guyau, tra i primi a considerare esteticamente decisivo il carattere sociale dell'arte. Nel suo *L'art au point de vue sociologique* (1889), l'Autore parte dall'idea che l'attività artistica ha come massimo scopo la produzione «di un'emozione estetica di carattere sociale», in quanto «non vi è emozione estetica senza emozione simpatetica, né un'emozione simpatetica senza un oggetto con cui in un modo o nell'altro si entri in società, che si personifichi, che si rivesta di una certa unità e di una certa vita»¹²³. Come fa notare Serravezza, il ruolo «sociale» descritto da Guyau è alquanto evanescente e si avvertono solo suggestioni derivanti dal solidarismo comtiano e dall'alta funzione sociale che il positivismo di Comte assegna al genio estetico¹²⁴.

¹²³ M. Guyau, *L'art au point de vue sociologique*, Alcan, Paris 1907, p. 21.

¹²⁴ A. Serravezza, *Musica e scienza nell'età del Positivismo*, cit., p. 217.

Riprendendo il pensiero di Guyau, Camille Bellaigue, in *La musique au point de vue sociologique* (1899), afferma che la capacità della musica di evocare le relazioni sociali è ricondotta a fenomeni di «simpatia»: «Molti fattori, genericamente estetici o specificamente musicali, concorrono a questo effetto. L'emozione estetica fa "simpatizzare" il fruitore sia con l'autore dell'opera, sia "con gli esseri rappresentati dall'artista", e la musica è in grado di rappresentare sia esseri animati, sia sentimenti "impersonali"»¹²⁵. In tale senso, la musica acquisisce una dimensione sociale in quanto si configura come l'unica arte capace di unire «il genio impersonale e l'anima della folla».

In entrambi gli Autori è difficile rintracciare i fondamenti rigorosi della sociologia di stampo positivista; pertanto, se nel contributo di Guyau il ruolo del "sociale" è piuttosto evanescente, in quello di Bellaigue emerge un interesse «per la dimensione sociale alimentato piuttosto da una tensione politica e morale... che da esigenze scientifiche, e non offre più che un inventario dei caratteri relazionali e partecipativi della musica, spesso "sociologici" sono in senso traslato»¹²⁶. I fattori sociali appaiono, invece, nettamente più designati nei lavori di Jules Combarieu e Charles Lalo, nei quali si può riscontrare la netta ispirazione alla categoria dei "fatti sociali" di Durkheim.

In *La musique, ses lois, son évolution* (1907), Combarieu sviluppa l'ipotesi di una specificità non solo tecnica ma soprattutto linguistica della musica, originando una nozione inedita e vitalissima di linguaggio musicale e attribuendo all'arte un valore conoscitivo non

¹²⁵ Ivi, p. 218.

¹²⁶ Ivi, p. 219.

meno importante di quello scientifico; questa ipotesi acquisisce, all'epoca, un rilievo e un peso critico particolari negli studi sulla musica. A partire dal presupposto che la musica è sempre legata alle manifestazioni della vita sociale, Combarieu analizza il problema della consonanza e dei fattori interni del sistema musicale (scale, intervalli, modi), affrontando la trattazione da una prospettiva diversa rispetto alla loro rilevanza fisica o psicofisiologica. Gli elementi musicali, in quanto «opera di un istinto collettivo sottoposto a condizioni fisiologiche comuni»¹²⁷, si configurano come *fatti sociali*. Al pari di Durkheim, Combarieu considera il «fatto sociologico» come «un fatto che presuppone l'esistenza di una società e che esercita una costrizione sull'attività individuale»¹²⁸. La musica, in qualunque forma si espliciti, è subordinata alla collettività la quale «se non crea, può fornire tutti i materiali necessari alla creazione musicale»¹²⁹.

Ancora più evidente risulta l'ispirazione durkheimiana in *Esquisse d'une esthétique musicale scientifique* (1908) di Lalo, secondo il quale tutti gli elementi del linguaggio musicale sono assoggettati a una "forza collettiva" che ha il potere di «creare delle istituzioni, cioè delle organizzazioni più o meno coerenti. Tali sanzioni hanno un carattere autenticamente imperativo, poiché non costringono affatto con una violenza materiale: attraggono più di quanto vincolino e, per le coscienze di un ambiente particolare come quello del pubblico e degli artisti, comportano un vero e proprio "obbligo"»¹³⁰.

¹²⁷ J. Combarieu, *La musique, ses lois, son évolution* (1907); trad. it. *La musica, sue leggi, sua evoluzione*, Alinea, Firenze 1985, a cura di D. Iotti, p. 123.

¹²⁸ Ivi, p. 115.

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ C. Lalo, *Esquisse d'une esthétique musicale scientifique*, Alcan, Paris 1908, p. 31.

Pertanto, non è possibile accedere per via psicologica al significato della musica, poiché il *valore estetico* della musica è, innanzi tutto, un *valore sociale*: «Non è possibile stabilire in assoluto e solo dal punto di vista psicologico se una percezione musicale sia bella in se stessa, salvo che non si voglia intendere “gradevole”, accettando di ridurre il bello detto naturale alla piacevolezza. Tale percezione diviene propriamente suscettibile di qualificazione estetica, positiva o negativa, solo quando è integrata in un sistema organizzato»¹³¹.

Pur partendo da premesse analoghe, i due Autori rivendicano un ruolo della sociologia nell'analisi della realtà musicale partendo da presupposti diversi: Combarieu considera la musica aerea e fugace e, in quanto tale, complessa e ricca di sensi, la cui comprensione è affidata all'intervento di diverse scienze (fisiologia, matematica, estetica, storia e sociologia), ma il rapporto tra le diverse scienze non trova una nitida definizione; Lalo affida alla sociologia il compito di «scienza-guida dell'estetica musicale»¹³², precisando in modo puntuale il rapporto con le altre scienze poiché ne accoglie i punti di vista sussumendoli in un livello categoriale superiore: «Una teoria sociologica dell'estetica subordina a sé definitivamente, in quanto le comprende superandole, tutte le teorie astratte, anzi tutte le teorie possibili, o quantomeno tutte quelle che possono aspirare a validità scientifica»¹³³.

2.2.2 Herbert Spencer: le origini della musica

Riconoscendo l'importanza del principio evolutivo e applicandolo a diversi campi della ricerca scientifica (da quello naturale a quello

¹³¹ Ivi, p. 28.

¹³² A Serravezza, *Musica e scienza nell'età del Positivismo*, cit., p. 223.

¹³³ Ivi, p. 37.

sociale), Spencer costruisce un sistema di filosofia *sintetica* basato su un pragmatismo-empirico e su una profonda radicata diffidenza verso l'astratto ragionare sistematico¹³⁴. A conferma della sua visione storico-evolutiva, afferma: «in sociologia, non è possibile spiegare l'origine e lo sviluppo delle idee e dei sentimenti, che sono fattori primari dell'evoluzione sociale, senza riferirci direttamente o implicitamente, alle fasi dell'evoluzione stessa»¹³⁵.

Il contributo di Spencer alla sociologia è rintracciabile in due aspetti tra loro correlati: l'organicismo e lo studio della struttura e della funzione. È possibile descrivere e analizzare la società, se si pensa a essa come a un insieme di organismi viventi in cui ogni parte è interdipendente e funzionale per la sopravvivenza dell'intero organismo.

Secondo Spencer, «La scienza della sociologia, muovendo dalle unità sociali... costituite in quanto al corpo, in quanto alle *emozioni*, in quanto all'intelligenza, e così imbevute di certe idee originariamente acquisite e dei correlativi sentimenti, ha il compito di spiegare tutti i fenomeni, che risultano dalle loro azioni combinate»¹³⁶.

Spencer affida alla sociologia il compito di studiare i fenomeni estetici nella misura in cui si presentano sotto forma di prodotti artistici e nei correlativi sentimenti, nelle rispettive evoluzioni interne, e nei rapporti di tali evoluzioni con i fenomeni sociali contemporanei. Pur affermando che senza una conoscenza scientifica è impossibile raggiungere risultati estetici («le facoltà innate non possono supplire

¹³⁴ F. Ferrarotti, "Introduzione", in H. Spencer, *Principi di sociologia*, vol. 1, UTET, Torino 1988 (1^a ed. 1967), pp. 9-73.

¹³⁵ H. Spencer, *Principi di sociologia*, vol. 1, cit., p. 504.

¹³⁶ Ivi, p. 506.

alla carenza di conoscenze organizzate»¹³⁷), l'Autore considera perversa la concezione secondo cui l'arte si rivolge prima di tutto all'intelletto e deve istruire la gente. L'arte si rivolge prima di tutto alle emozioni e si apprezza anche con l'aiuto dell'intelletto¹³⁸. Lo scopo primario della musica «non è l'istruzione e la semplice cultura ma il piacere: tale scopo è del tutto autosufficiente»¹³⁹.

In *The Origin and Function of Music*, il primo studio “positivistico” sulle origini della musica, la tesi sostenuta da Spencer è che la musica deriverebbe dalle variazioni dei suoni provocate dalle emozioni e utilizzate nel linguaggio verbale: «Usando il termine *cadenza* in un senso più lato del normale, comprendendovi tutte le variazioni della voce, potremmo dire che *la cadenza è il commento delle emozioni alle proposizioni dell'intelletto*»¹⁴⁰. Secondo Spencer, la musica deriverebbe da quella parte del linguaggio verbale che ha una «valenza protomusicale»¹⁴¹, ossia che infonde l'espressione delle emozioni attraverso le inflessioni della voce piuttosto che la trasmissione dei concetti attraverso l'articolazione fonetica.

La corrispondenza tra emozioni, contrazioni muscolari e tratti delle espressioni vocali è regolata da una *legge organica* che segue il seguente principio: «se i muscoli che muovono la cassa toracica, la laringe, le corde vocali si contraggono come gli altri muscoli in proporzione all'intensità dei sentimenti; se ogni diversa contrazione di questi muscoli comporta, come in effetti avviene, un disporsi in modo

¹³⁷ *Ibidem.*

¹³⁸ H. Spencer, cit. in L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 39.

¹³⁹ *Ibidem.*

¹⁴⁰ H. Spencer, *The Origin and Function of Music*, in «Fraser's Magazine», 1858; trad. it. «Origine e funzione della musica», in D. Drudi (a cura di), *Filosofia dello stile ed altri scritti sull'origine e la funzione delle arti*, Alinea, Firenze 1981, p. 106.

¹⁴¹ A. Serravezza, *Musica e scienza nell'età del positivismo*, cit., p. 232.

diverso degli organi vocali; se ogni diversa disposizione degli stessi provoca una variazione del suono emesso, allora, di conseguenza avremo che le variazioni delle voce sono il risultato fisiologico di variazioni del sentimento»¹⁴².

Spencer non si preoccupa di sviluppare una teoria fisiologica del suono (compito che spetterà ad Helmholtz pochi anni dopo), ma il collegamento tra la fisiologia del suono e gli aspetti psicologici dei vissuti emotivi appaiono piuttosto evidenti: è la vita psichica la fonte principale da cui scaturisce l'espressione musicale. Il processo evolutivo nel quale Spencer inquadra la musica non si situa al livello dell'evoluzione biologica (come ad esempio in Darwin), ma è parte dell'evoluzione superorganica che riguarda la vita psichica e spirituale.

A tale proposito, l'Autore individua tre livelli di evoluzione dei mezzi vocali, il linguaggio, il recitativo e il canto, connessi direttamente con lo sviluppo della civiltà: «Se come abbiamo fondato motivo di credere, il recitativo si è sviluppato, sia pure per gradi, dal discorso emozionale, diventa evidente che per la continuazione dello stesso processo il canto si è sviluppato dal recitativo. [...] dai toni e dalle cadenze particolarmente eccitati con cui venivano narrate... leggende... e racconti, è poi derivata la musica di tipo salmodiante o recitativo da cui, successivamente, si è sviluppata la musica lirica. E non vi è stata solo una genesi simultanea e parallela, ma si è giunti anche a risultati paralleli. Infatti la poesia lirica è diversa da quella epica tanto quanto la musica lirica è diversa dal recitativo: ambedue

¹⁴² H. Spencer, "Origine e funzione della musica", cit., pp. 88-89.

portano ad una intensità superiore il linguaggio naturale delle emozioni»¹⁴³.

Secondo Spencer, è difficile immaginare uno sviluppo parallelo del linguaggio “intellettuale” e “emozionale”; è più semplice ipotizzare uno sviluppo dei mezzi dell’espressione sonora in connessione con lo sviluppo della vita emotiva: «se i toni, gli intervalli e le cadenze di una forte emozione sono elementi da cui si è sviluppato il canto, allora possiamo anche aspettarci che un’emozione ancor più forte abbia dato origine a questo sviluppo»¹⁴⁴. La capacità del suono non solo di manifestare ma, anche, di trasmettere gli stati psicologici è legata al progresso civile dell’umanità, ragion per cui la musica ha un primato morale rispetto alle altre arti, in quanto «più di ogni altra contribuisce alla realizzazione dell’umana felicità. Quindi, anche senza prendere in considerazione il godimento immediato che ci offre, non potremo mai lodare abbastanza quella cultura musicale che sta diventando una delle caratteristiche della nostra epoca»¹⁴⁵.

Tracce di riflessioni sulla musica si trovano anche in altri lavori di Spencer quali, ad esempio, la trattazione sulle professioni artistiche, inserito nel più ampio *Principi di sociologia*, dedicata all’evoluzione del ruolo professionale del musicista. ma è il suo saggio sulle origini della musica ad aprire il dibattito sull’argomento, ripreso poi da altri Autori che ne condivideranno le principali linee teoriche (Simmel) o si collocheranno su posizioni antitetiche (Darwin).

¹⁴³ Ivi, pp. 100-101.

¹⁴⁴ Ivi, p. 107.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

2.3 La musica nell'opera di Simmel

2.3.1 Simmel e la sociologia

Fra gli autori classici della sociologia Georg Simmel è quello che, forse più di altri, ha conosciuto «una discontinuità di fortune e una divergenza di linee interpretative»¹⁴⁶. La sua opera, piuttosto eterogenea e complessa, si caratterizza sia per la vastità dei campi di interesse, sia perché al tono “positivistico” dei primi lavori si sostituisce, progressivamente, un pensiero dominato da una metafisica della vita che consente all'Autore di elaborare una prospettiva attraverso la quale mettere in luce gli elementi contraddittori della modernità, intesa come *crisi permanente*.

La sociologia di Simmel, definita nei primi anni del Novecento “formalismo sociologico”, «in epoca contemporanea tende a essere considerata una sociologia pluralistica immersa nel vissuto interattivo della vita quotidiana. Peraltro entrambe le interpretazioni hanno un fondamento»¹⁴⁷.

In merito alla legittimità della prima definizione, il formalismo sociologico di Simmel ha influenzato, sia in ambito europeo che in ambito statunitense, numerosi sociologi della prima metà del Novecento e, soprattutto, una delle espressioni teoriche fondamentali nella storia del pensiero sociologico, ovvero il capitolo introduttivo di *Economia e società* di Weber. «In esso – come afferma Cesareo – egli formula un elenco di tipi ideali che sono l'esito della sua immane ricerca di sociologia storica, e che consistono in una pluralità di forme di agire organizzate in molecole sociali, individuabili nelle relazioni

¹⁴⁶ V. Cesareo, “Introduzione”, in M.C. Federici (a cura di), *Georg Simmel e la sociologia omnicomprensiva*, Morlacchi Editore, Perugia 2001, p. III.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

sociali. Questa tipologia di forme di relazione sociale e di socializzazione sembra influenzata sia dalla categoria più universale di Simmel, la *Wechselwirkung*, sia specificamente dal fatto che la trattazione simmeliana di insiemi, quale la coppia e la triade, e di legami sociali, come l'amicizia l'obbedienza e la lealtà, "è da considerarsi una ricerca degli elementi molecolari della società, cioè delle più piccole entità concepibili nell'ambito delle quali possono essere analizzate istituzioni e associazioni", come asserisce Robert Nisbet in *La tradizione sociologica*¹⁴⁸.

In merito alla legittimità della seconda definizione, nella seconda metà del Novecento, con la messa in crisi del paradigma parsonsiano si assiste a una riscoperta del pensiero simmeliano la cui maggiore influenza si riverbera, prevalentemente, nelle sociologie della vita quotidiana.

Secondo Simmel, la sociologia è una «scienza eclettica» che riceve i dati empirici da altre scienze (antropologia, statistica, psicologia, scienze storiche) e ha il compito di «descrivere le forme della convivenza umana e di trovare le regole in base alle quali l'individuo in quanto membro del gruppo, e i gruppi stessi, definiscono il loro comportamento reciproco»¹⁴⁹.

«La sociologia, nella sua relazione con le scienze esistenti è... un nuovo *metodo*, uno strumento ausiliario della ricerca, per avvicinarsi ai fenomeni di tutti quei campi in modo nuovo. [...] Nella misura in cui si appoggia alla considerazione che l'uomo dev'essere compreso come essere sociale e che la società è portatrice di ogni accadere

¹⁴⁸ Ivi, p. IV.

¹⁴⁹ G. Simmel, *Über soziale Differenzierung. Sociologische un psychologische Untersuchungen* (1890); trad. it. *La differenziazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 1982, a cura di B. Accarino, p. 6.

storico, essa non contiene alcun *oggetto* che non venisse trattato in una delle scienze esistenti, ma è soltanto una nuova via per tutte queste, un metodo scientifico che non costituisce... una scienza a sé»¹⁵⁰.

Dal momento che la società «esiste là dove più individui entrano in azione reciproca»¹⁵¹, compito precipuo della sociologia è – secondo Simmel – lo studio delle «varie forme di relazione di influenza reciproca tra le persone (*Wechselwirkung*), alcune delle quali si consolidano e mantengono nel tempo per via di quel processo di socializzazione (*Vergesellschaftung*) che fissa in forme di comportamento durevoli le interazioni fortuite, fugaci, effimere»¹⁵².

La *Wechselwirkung* – per usare le parole di Simmel – «sorge sempre da determinati impulsi o in vista di determinati scopi. Impulsi erotici, religiosi o semplicemente socievoli, scopi di difesa e di attacco, di gioco e di acquisizione, di aiuto e di insegnamento, nonché innumerevoli altri, fanno sì che l'uomo entri con altri in una coesistenza, in un agire l'uno per l'altro, con l'altro e contro l'altro, in una correlazione di situazioni, ossia che eserciti effetti sugli altri e ne subisca dagli altri»¹⁵³.

Applicato alla società, il concetto di azione reciproca si declina come *Vergesellschaftung*, ossia come un processo di socializzazione che fissa in forme di comportamento durevoli le relazioni di reciprocità tra gli individui. Come scrive Simmel: «Né la fame o l'amore, né il lavoro o la religiosità, né la tecnica o le funzioni e i risultati dell'intelligenza

¹⁵⁰ G. Simmel, *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908); trad. it. *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1989, p. 7.

¹⁵¹ Ivi, p. 8.

¹⁵² G. Greco, R. Ponziano, "La svolta comunicativa. Simmel e la comunicazione", in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna. Interpretare i fenomeni sociali*, Vol. 2, Morlacchi Editore, Perugia 2010, p. 316.

¹⁵³ G. Simmel, *Sociologia*, cit., pp. 8-9.

costituiscono ancora [...] un'associazione: la costituiscono soltanto quando strutturano la coesistenza isolata degli individui uno accanto all'altro in determinate forme di coesistenza con e per l'altro, le quali rientrano sotto il concetto generale di azione reciproca. L'associazione è dunque la forma, realizzantesi in innumerevoli modi diversi, in cui gli individui raggiungono insieme un'unità sulla base di quegli interessi – sensibili o ideali, momentanei o durevoli, coscienti o inconsci, che spingono in modo causale o che attirano teleologicamente – e nell'ambito della quale questi interessi si realizzano»¹⁵⁴.

2.3.2 Arte, estetica e teoria sociale

Pur non potendo considerare Simmel come il fondatore di una sociologia dell'arte, le forme artistiche sono una tematica ricorrente nella sua opera. Già a partire dal suo primo saggio, *Psychologische und ethnologische Studien über Musik*, di cui si tratterà in modo più approfondito nel prossimo paragrafo, Simmel manifesta un certo interesse per le forme artistiche. Interesse che si consolida nei saggi dedicati a grandi artisti quali Rembrandt, Goethe, Michelangelo, Rodin, in cui «Simmel non elabora metodi di ricerca strutturati e ipotesi di lavoro operazionalizzabili. Non accetta definizioni olistiche. Per questi motivi si apprende molto dalle sue opere filosofiche e sociologiche, non per suggestione linguistica figurativa, ma per la sua capacità di riflessione teorica e di comprensione weberiana dell'individuo nelle sue pieghe esistenziali, nel suo tendere alla ricerca di senso dell'azione vitale. Egli ci dimostra come l'arte possa essere avvicinata in modo introspettivo e soggettivo, in un percorso impervio

¹⁵⁴ *Ibidem*.

all'analisi razionale e paleopositivista»¹⁵⁵.

Secondo Simmel, l'arte ha un ruolo salvifico in una società che vive delle approssimazioni delle forme: in un'epoca caratterizzata dal conflitto tra vecchio e nuovo e dall'alienazione industriale «l'arte si rivela un insostituibile correttivo etico, in grado di fronteggiare (per lo meno sul piano di ciò che gli si può richiedere) la catastrofe della tragedia della cultura»¹⁵⁶.

L'esigenza di coniugare vita (soggettiva) e forma (oggettiva) trova, in Simmel, un terreno particolarmente ricco nella riflessione estetica. Secondo Raimondo Strassoldo, Simmel «ha scritto pagine memorabili sull'estetica nel significato originario della parola, cioè come teoria della percezione sensoriale (la “sociologia dei sensi”); e sulla percezione del paesaggio e della natura in generale. Ha anche scritto un delizioso saggio sull’“estetica sociologica”, che riguarda essenzialmente le curiose conseguenze del trasferire nella visione della società, ovvero nelle ideologie, quelle tendenze all'ordine, simmetria, regolarità, proporzione, centratura, nettezza di confini, unità che sono caratteristica del mondo dell'arte, ovvero dell'estetica “classica”»¹⁵⁷.

La sfera estetica è il luogo ideale «dove situare una possibile conciliazione delle aporie che affollavano il suo tempo»¹⁵⁸ e, in quanto tale, l'unica in grado di cogliere e rappresentare fino in fondo l'esperienza della modernità, e dunque le forme di espressione estetica

¹⁵⁵ M. Gammaitoni, “Georg Simmel e la sociologia delle arti”, in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, cit., p. 356.

¹⁵⁶ G.M. Cossi, *Il contributo dei classici alla sociologia dell'arte*, Aracne, Roma 2005, pp. 38-39.

¹⁵⁷ R. Strassoldo, *Forma e funzione. Introduzione alla sociologia dell'arte*, Forum, Udine 1998, p. 83.

¹⁵⁸ V. Mele, “Introduzione”, in G. Simmel, *Estetica e sociologia. Lo stile della vita moderna*, Armando, Roma 2006, a cura di V. Mele, p. 10.

quotidiana che si esplicitano attraverso la moda, l'abbigliamento, lo stile degli individui e l'opera d'arte stessa.

Questa particolare intuizione riguardo al carattere estetico dell'epoca moderna è espressa dall'Autore in una recensione del 1890, dedicata all'opera di Julius Langbehn, dal titolo *Rembrandt come educatore*. Entrando in polemica con Langbehn, Simmel afferma che per comprendere l'opera d'arte moderna non bisogna partire dai presupposti posti in essere dalla filosofia e dall'estetica dell'idealismo classico tedesco: «il fatto che il singolo non sia più il centro del mondo... ha la conseguenza di rivalutare l'importanza estetica ed epistemologica della totalità nel cui contesto egli si trova inserito»¹⁵⁹. Nel tracciare un parallelo tra la dimensione estetica e quella sociale, Simmel afferma che il singolo non è più un «tutto rotondo e armonioso», ma lo è la società mediante la cooperazione di tutti i suoi componenti nella divisione del lavoro sociale:

il singolo appare tanto prosaico quanto sgradevole nel suo odiare e cacciare denaro a piacere, nell'angustia dello specialismo, nella chiusura del suo egoismo... Ma questa impressione dura soltanto finché si rimane imprigionati nella vita individualistica. Se alziamo lo sguardo verso le grandi relazioni da cui questi fenomeni scaturiscono e che contribuiscono al loro futuro sviluppo, vediamo allora un processo culturale incommensurabile che li comprende con necessità e dentro il quale ogni fenomeno che di per se stesso è infimo e avverso, acquista una sua collocazione significativa. Così come la singola parola di per sé è insignificante e prosaica, mentre nel contesto della poesia contribuisce a compiere l'opera d'arte... così ogni individuo, ogni particolarità della nostra cultura richiedono soltanto di essere considerati come membri del grande stare insieme per riscattare il significato e la possibilità di una visione poetica che sembrano perduti¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Ivi, p. 14.

¹⁶⁰ G. Simmel, "Rembrandt als Erzieher" (1890); trad. it, "Rembrandt come educatore", in Id., *Estetica e sociologia*, cit., pp. 51-52.

Pertanto, lo specifico carattere estetico della modernità «è quello che vede il prevalere dell'insieme sulla singolarità e delle interconnessioni sulla azione isolata»¹⁶¹.

Nel saggio *Sulle esposizioni d'arte*, egli intravede il simbolo e l'incarnazione del carattere dell'arte moderna nella divisione del lavoro in cui le prestazioni dei singoli individui, le opere individuali, sono in secondo piano rispetto alle opere collettive: «per conoscere l'arte contemporanea bisogna mettere insieme ciò che è eterogeneo, unire tutti i maestri possibili. L'impulso moderno di specializzazione ha plasmato in maniera talmente unilaterale anche l'arte, che per compensare ciò è necessaria l'osservazione simultanea di tutti gli elementi opposti. [...] Le esposizioni d'arte sono la conseguenza e complemento necessari della moderna specializzazione nell'arte»¹⁶².

Al dilemma di ciò che può essere identificato come arte o no, Simmel sostituisce quello di quali forme artistiche sono funzionali e quali no. L'arte ha un valore in sé, e solo quando diviene oggetto utile alla quotidianità perde questo valore perché deve assolvere a delle funzioni esterne a essa. In *La cornice del quadro. Un saggio estetico* (1902), Simmel allude all'opera d'arte come a una totalità per se stessa che non ha bisogno di alcuna relazione con l'esterno poiché, tra tutte le opere umane, è la totalità più chiusa e autosufficiente: «l'essenza dell'opera d'arte è quella di essere una totalità per se stessa, non bisognosa di alcuna relazione con l'esterno, e capace di tessere ciascuno dei suoi fili riportandolo al proprio centro [...] l'opera d'arte è ciò che altrimenti solo il mondo come intero o l'anima possono

¹⁶¹ V. Mele, "Introduzione", cit., p. 15.

¹⁶² G. Simmel, "Über Kunstausstellungen" (1890); trad. it. "Sulle esposizioni d'arte", in Id., *Estetica e sociologia*, cit., p. 62.

essere: una unità di singolarità – essa si isola, come un mondo per sé, da tutto ciò che le è esterno»¹⁶³.

La cornice che racchiude un'opera d'arte svolge un duplice ruolo: se da un lato «esclude l'ambiente circostante, e dunque anche l'osservatore, dall'opera e contribuisce a porla a quella distanza in cui soltanto essa diventa esteticamente fruibile» dall'altro, convogliando lo sguardo all'interno del quadro, ci consente di provare «quel sentimento di dono immeritato con cui l'opera ci rende felici»¹⁶⁴.

Nonostante in questo lavoro Simmel si riferisca esclusivamente all'opera d'arte in quanto tale, è possibile scorgere nelle sue affermazioni l'analogia con la società, che si caratterizza, anch'essa, per essere compresa all'interno di determinati confini immediatamente riconoscibili, così come «l'unità dell'azione reciproca, la relazione funzionale di ogni elemento con ogni altro, acquista la sua espressione spaziale nel confine che incornicia»¹⁶⁵. È il confine che contribuisce a dare senso a ciò che esso racchiude delimitandone lo spazio, un confine che racchiude quelle forme attraverso cui è possibile cogliere il «fluire incessante della vita».

2.3.3 Studi psicologici ed etnologici sulla musica

Psychologisch-ethnographische Studien über die Anfänge der Musik (Studi psicologici ed etnologici sulle origini della musica) è il titolo della tesi di dottorato con cui Georg Simmel fu respinto, nel dicembre del 1880, dalla Commissione della Facoltà di Filosofia della

¹⁶³ G. Simmel, *Del Bildrahmen. Ein Ästhetischer Versuch* (1902); trad. it. “La cornice del quadro. Un saggio estetico”, in M. Mazzocut-Mis (a cura di), *I percorsi delle forme. I testi e le teorie*, Mondadori, Milano 1997, p. 210.

¹⁶⁴ Ivi, pp. 210-211.

¹⁶⁵ G. Simmel, *Sociologia*, cit., p. 529.

Humboldt-Universität di Berlino, perché ritenuto metodologicamente insufficiente, e che costrinse il giovane studioso a presentarsi qualche mese più tardi con un lavoro dal titolo *L'essenza della materia nella monadologia fisica di Kant*, che ebbe invece piena legittimazione da parte dell'Accademia.

I motivi per cui Simmel fu respinto risiedono, secondo Zeller, nell'aver «sbagliato la scelta del tema», nella scarsa scientificità con cui approda a delle conclusioni che hanno «nel particolare molte cose non dimostrate e poco sicure» e che conferiscono al lavoro «un carattere più aforistico di quanto sia concesso ad una ricerca strettamente scientifica», oltre che per i «numerosi errori di scrittura» e le «singole scorrettezze stilistiche». Altrettanto negativo è il giudizio espresso dall'altro componente della Commissione, Helmholtz, che valuta il lavoro di Simmel «per niente idoneo per una dissertazione, specialmente per un autore che non riconosce gli importanti punti di appoggio che emergono dalla psicologia del senso, e non può utilizzarli... Ciononostante egli confida molto nelle sue sentenze e il modo con cui ha presentato alla facoltà una copia del tutto incomprensibile, brulicante di errori di scrittura e stilistici... testimonia la sua pessima affidabilità... Per il metodo o non-metodo dello scritto, che egli fa passare per lavoro scientifico, ha tuttavia pochi predecessori che possano far parlare molto di sé». Per tali motivi, conclude Helmholtz, «La mia proposta sarebbe dunque di... respingere lo scritto presente»¹⁶⁶.

È difficile, rileggendo questi giudizi, credere che riguardino proprio Simmel. Forse, questo esordio negativo va interpretato come il segno

¹⁶⁶ Per le citazioni di Zeller e Helmholtz, cfr. M. Del Forno, «Musica, linguaggio e comunicazione nell'opera di Georg Simmel», in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, cit., p. 392.

premonitore di una carriera caratterizzata dai conflitti che il sociologo tedesco ebbe con la scienza del tempo e, in particolare, con l'Accademia.

Tuttavia, nonostante i giudizi della Commissione, Simmel pubblicò ugualmente il suo lavoro, nella Rivista «*Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*», con un titolo simile al precedente (*Psychologische und ethnologische Studien über Musik*), non prima però di aver effettuato alcune modifiche al testo¹⁶⁷.

Resta il dubbio su quanto questo episodio possa avere influito sulla sua carriera intellettuale, considerato che in tutta la sua opera Simmel si riferisce alla musica solo in modo sporadico e discontinuo, nonostante una profonda passione testimoniata dagli studi di violino e pianoforte, dagli incontri e dalle discussioni con musicisti di fama come Richard Wagner, e dalle testimonianze di Margarete Susman, abituale frequentatrice della famiglia Simmel, alla quale avrebbe confidato di «nutrire un profondo rammarico per aver mancato, durante tutta la sua carriera, di scrivere un saggio su Beethoven»¹⁶⁸.

Di certo, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica* resta l'unico lavoro di Simmel dedicato alla musica, ma già in questo saggio è possibile riconoscere lo stile e le basi epistemologiche che contrassegneranno il suo pensiero.

Lo studio si presenta con un indice disarticolato e complesso, costituito da un insieme di temi suddivisi al loro interno da una serie di sottotemi, che evidenziano un modo di procedere contraddistinto

¹⁶⁷ G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit. Per prima la traduzione italiana, a cura di S. Fanini, cfr.: G. Simmel, "Studi psicologici ed etnologici sulla musica", in M.C. Federici, F. D'Andrea (a cura di), *Lo sguardo obliquo. Dettagli e totalità nel pensiero di Simmel*, Morlacchi, Perugia 2004, pp. 395-425.

¹⁶⁸ M. Del Forno, "Musica, linguaggio e comunicazione nell'opera di Georg Simmel", cit., pp. 394-395.

dall'«utilizzo da *bricoleur* di mille materiali»; uno stile, appunto, in cui si possono cogliere quegli elementi «di forma e di metodo» che caratterizzeranno la sua opera negli anni a venire¹⁶⁹.

Secondo Massimo Del Forno, il saggio simmeliano sulla musica è ricco di intuizioni che «è difficile non trovare plausibili, nonostante vengano fondate su prove e criteri metodologici a volte discutibili, che urtano con gli strumenti in nostro possesso»¹⁷⁰.

Luigi Del Grosso Destreri lo definisce, invece, «una mescolanza di intuizioni geniali e di generalizzazioni superficiali. Il riconoscimento della qualifica di “musica” a quella cinese era in quegli anni tutt'altro che scontato e illustri musicologi insistevano ancora nel definire orripilanti le musiche che non comprendevano. Questa apertura viene molto prima dei *Fondamenti* weberiani... Significativo anche il fatto che già nel 1882 riconoscesse il nesso metodologico tra sociologia della musica ed etnomusicologia, prima ancora dello studio pionieristico di Ellis sulle scale musicali»¹⁷¹.

Certo è che, se da un lato la mancanza di un centro genera la difficoltà di una comprensione organica, dall'altro si è di fronte a una ricca quantità di riferimenti e stimoli che rimandano, seppure in modo asistematico, a una analisi molecolare del fenomeno musicale.

Il saggio si apre con il tentativo di dimostrare l'inesattezza delle tesi di Darwin sulle origini della musica, secondo il quale il linguaggio sarebbe il frutto dell'evoluzione del canto; canto, che a sua volta, sarebbe nato come una imitazione dei versi degli animali, soprattutto

¹⁶⁹ F. D'Andrea, “Semplicemente complesso. Paradossi di Simmel e paradigmi di Morin”, in M.C. Federici (a cura di), *Georg Simmel e la sociologia omnicomprensiva*, Morlacchi, Perugia 2001, pp. 1-53.

¹⁷⁰ G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit., p. 22.

¹⁷¹ L. Del Grosso Destreri, *Sociologia delle musiche*, cit., pp. 48-49.

degli uccelli nella stagione degli amori¹⁷². Simmel propone un percorso evolutivo inverso: «Nulla mi sembra più probabile che il canto in origine sia stato *una lingua rafforzata dallo stato di eccitazione dal punto di vista del ritmo e della modulazione...* Lingua e spirito si sviluppano e si rafforzano reciprocamente, ogni progresso dell'una si colloca su uno dell'altra. Laddove... nell'uomo primitivo c'è un processo psichico, c'è anche la lingua; l'umana tendenza ad esprimere e sfogare lo stato di eccitazione interiore attraverso un moto esteriore che fino a quel momento poteva placarsi solo attraverso gesti e grida, trova nella lingua forme più ricche e adeguate»¹⁷³.

In questo passo, Simmel sembra ispirarsi alle tesi evoluzionistiche di Spencer il quale, come già affermato in precedenza, fa risalire l'origine della musica al linguaggio parlato e, nello specifico, a quelle variazioni della voce che rappresentano il risultato fisiologico di variazioni del sentimento.

Ma le riflessioni dell'Autore si spingono oltre la teoria evoluzionistica in termini di filogenesi e ontogenesi delle abilità umane, e tendono a mettere in luce soprattutto il nesso tra musica, linguaggio e comunicazione. Collegando alcune indicazioni provenienti dall'ambito degli studi sulla linguistica alle sue riflessioni sui fondamenti psicologici dell'azione, egli evidenzia l'importanza del suono nella comunicazione degli stati d'animo. Riprendendo la lezione di Steinthal, secondo Simmel è il suono che offre all'essere umano la possibilità di esprimere i propri bisogni interiori, poiché se

¹⁷² C. Darwin, *The Expressions of the Emotions in Man and Animals* (1872); trad. it. *L'espressione dei sentimenti nell'uomo e negli animali*, Unione Tipografica Editrice, Torino 1878, a cura di G. Canestrini, F. Bassani.

¹⁷³ G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit., p. 56.

«la lingua esprime il pensiero, il suono comunica il sentimento e l'emozione»¹⁷⁴.

In tale senso, l'uomo primitivo avrebbe avuto la possibilità di esprimere gli stati di eccitazione solo attraverso una forma diversa da quella linguistica. Pertanto, più i processi psichici sono carichi di emozione, più le possibilità linguistiche di esprimere questi stati si riducono notevolmente: «Ogni pensiero e sentimento dell'uomo è linguaggio... per cui processi psichici più intensi cercheranno anche un'espressione più intensa»¹⁷⁵. Come avviene, ad esempio, nel «caso dell'ira che si esprime in parole, seppur dette con tono più elevato e voce più alta del solito, e dell'abbattimento, in cui la parola viene pronunciata in modo sommesso e monotono»¹⁷⁶. Gli stati di eccitazione a cui Simmel si riferisce esplicitamente, e ai quali attribuisce l'origine del canto, sono i sentimenti di benessere e gioia, l'istinto sessuale, o quelli mistici-religiosi.

Rielaborando i concetti di forma interna ed esterna della lingua di Humboldt in categorie analitiche da applicare agli studi sulla musica, e acquisendo da Lazarus la nozione di intersoggettività, «Simmel, in questa prima parte del lavoro, recupera l'elemento psicologico-emotivo, il corpo e i sensi e li rende fattori attivi dell'interazione sociale»¹⁷⁷. La musica, dunque, offre la possibilità sia di trasmettere la natura autentica delle emozioni e dei sentimenti individuali, sia di fornire elementi di conoscenza all'altro. Qualche anno più tardi, nell'*Excursus sulla sociologia dei sensi*, scriverà: «Il fatto che in

¹⁷⁴ M. Del Forno, "Introduzione", in G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit., p. 24.

¹⁷⁵ G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit., p. 56.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ M. Del Forno, "Musica, linguaggio e comunicazione nell'opera di Georg Simmel", cit., p. 402.

generale percepiamo sensibilmente il nostro prossimo si sviluppa in due direzioni, la cui cooperazione riveste un'importanza sociologica fondamentale. [...] tutte le impressioni sensibili... conducono dentro al soggetto in quanto suo stato d'animo e sentimento, e conducono fuori all'oggetto in quanto conoscenza di esso»¹⁷⁸.

A partire dal presupposto che «l'elemento psicologico della musica non si estingue nel piacere individuale ma si realizza originariamente nella comunicazione e nella ricerca dell'altro»¹⁷⁹, a Simmel non interessa solo il contenuto psicologico dell'azione individuale, ma soprattutto il modo in cui questo si cristallizza nella formazione delle cerchie sociali, attraverso quegli elementi oggettivi che contribuiscono alla formazione dei contesti. Secondo Del Forno, «L'idea che nell'*azione reciproca* (*Wechselwirkung*) agiscano in modo interconnesso corpo e spirito, psiche e pensiero, natura e cultura spinge Simmel a concentrarsi anche sui secondi termini di queste coppie. Il passaggio all'etnologia serve a lui proprio a questo scopo»¹⁸⁰.

Oltre a spiegare le forme musicali dal punto di vista dei contenuti simbolici e non, culturali e psicologici dal punto di vista dell'azione reciproca, l'intento del sociologo tedesco è anche quello di «definire il processo storico attraverso il quale si passa dall'immediatezza comunicativa del canto... alla più complessa musica strumentale, fino a raggiungere la soglia estetica della musica moderna e la sua *forma pura*»¹⁸¹.

¹⁷⁸ G. Simmel, "Exkurs über Soziologie der Sinne" (1908); trad. it. "Excursus sulla sociologia dei sensi", in *Sociologia*, cit., p. 550.

¹⁷⁹ M. Del Forno, "Musica, linguaggio e comunicazione nell'opera di Georg Simmel", cit., p. 405.

¹⁸⁰ Ivi, p. 406.

¹⁸¹ *Ibidem*.

Gli stati di eccitazione influirebbero anche su melodia e ritmo, elementi intrinseci della musica sui quali l'Autore ritorna spesso nel suo lavoro. Oltre che agli stati psichici, la particolarità di questi due elementi è legata anche alle caratteristiche specifiche della lingua parlata in un determinato contesto socio-culturale e geografico.

Per quanto riguarda la melodia, se a livello individuale essa è strettamente collegata agli stati d'animo, a livello meta-individuale gli elementi melodici sono strettamente collegati al modo caratteristico di parlare di un popolo: «se il carattere di un popolo tende agli estremismi, le melodie saranno sicuramente passionali; se il suo temperamento è cupo allora le melodie tendono ad essere melanconiche»¹⁸².

Simmel, infatti, individua nei popoli greci e italiani un'indole allegra e appassionata, differente dagli idiomi più ruvidi della lingua tedesca, a conferma dell'ipotesi che gli elementi melodici rendono più espressivo il modo di parlare di un popolo. Ciò dimostra la scarsa presenza di melodie nei popoli primitivi, in cui si può riscontrare la tendenza a suoni monotoni-ritmici, determinata dall'istinto imitativo di popoli non civilizzati. In sostanza, più aumenta la complessità sociale e più articolate saranno le melodie. Questa analogia, se da un lato evidenzia un certo relativismo culturale, dall'altro mostra quella variabile, sociologicamente rilevante nel suo impianto epistemologico, rappresentata dalla dialettica tra spirito soggettivo (umano) e cultura oggettiva (struttura sociale).

Nel caso del ritmo, anch'esso deriverebbe in prima istanza da processi psichici determinati da variazioni di sentimenti espressi nel

¹⁸² S. Fanini, "La musica nell'opera di Georg Simmel", in M.C. Federici, F. D'Andrea (a cura di), *Lo sguardo obliquo*, cit., p. 129.

linguaggio: «Quanto per la musica sia particolarmente caratteristico il ritmo, ovvero la ripetizione di parti simmetriche, è mostrato in molti modi di dire che indicano attraverso il paragone con la musica un ripetersi uniforme [...] Sulla causa dell'incitazione a ritmo provocata proprio da uno stato di eccitazione si è azzardato come pura ipotesi il fatto che quando siamo eccitati, poiché il sangue circola più velocemente, sentiamo in maniera più distinta i battiti e le pulsazioni del cuore. Questi, essendo fortemente ritmici, spingono anche il resto del corpo a muoversi ritmicamente»¹⁸³.

Il ritmo è un elemento ricorrente nelle opere di Simmel, in quanto categoria interpretativa in grado di rappresentare la velocità delle relazioni interpersonali che caratterizzano la società moderna. Il sociologo tedesco parte dal presupposto che «la configurazione simmetrico-ritmica si presenta come la prima e la più semplice forma con cui l'intelletto stilizza per così dire la materia della vita, la rende dominabile e assimilabile. È il primo schema mediante il quale la ragione può penetrare nelle cose e dare loro una forma»¹⁸⁴. In *Filosofia del denaro*, l'Autore evidenzia la spersonalizzazione dei rapporti umani dovuta al denaro e al modo in cui esso orienta il comportamento e le azioni degli individui come, ad esempio, nel caso del ritmo lavorativo all'interno delle fabbriche. Analogamente, nel saggio *La metropoli e la vita dello spirito*, si sofferma sui ritmi frenetici metropolitani che richiedono all'individuo una maggiore quantità di coscienza, di presenza e di disciplina, rispetto al ritmo lento e abitudinario della vita di provincia: «Ciò innanzitutto permette di comprendere il carattere intellettualistico della vita psichica

¹⁸³ G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit., pp. 62-63.

¹⁸⁴ G. Simmel, *Philosophie des Geldes* (1900); trad. it. *Filosofia del denaro*, UTET, Torino 1984, a cura di A. Cavalli, L. Perucchi, p. 688.

metropolitana, nel suo contrasto con quella della città di provincia che è basata per lo più sulla sentimentalità e sulle relazioni affettive»¹⁸⁵.

Al pari di melodia e ritmo, anche l'armonia – altro elemento base del linguaggio musicale – è oggetto delle riflessioni di Simmel. Analogamente alla melodia, anche l'armonia raggiungerà una forma più articolata con l'aumentare della complessità sociale. Non esistono tracce di musiche primitive in cui si possa osservare una combinazione simultanea di suoni. Nei popoli primitivi la musica è molto vicina a quella originaria derivata dalla lingua. In questi popoli esiste «insieme alla monotonia dei canti un disarmonico e stridulo accordo di più voci e una identica struttura delle singole successioni di note»¹⁸⁶.

L'allontanamento progressivo dal tema quale elemento fondamentale nella creazione di un'opera musicale, nonché la ricerca di una maggiore finezza e di diverse sfumature nelle esecuzioni, conducono verso un tipo di composizione, quella polifonica, che ha bisogno di regole complicate: «Hucbald... che, come tutti sanno, fece per la prima volta il tentativo di unire armonicamente più voci, trova bello lasciar procedere appunto quinte e quarte sovrapposte. [...] Si risvegliò allora nei ceti istruiti un interesse per la musica mai visto prima... Si arrivò solo a calcoli complicati e innaturali come strutture gotiche»¹⁸⁷.

Anticipando di circa trent'anni le riflessioni di Weber sull'importanza della tecnica nella moderna musica occidentale, Simmel fa notare come le nuove regole dell'armonia tonale spostano l'attenzione dalle

¹⁸⁵ G. Simmel, *Die Großstädte und das Geistesleben* (1903); trad. it. *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 1995, a cura di P. Jedlowski, p. 37.

¹⁸⁶ G. Simmel, *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, cit., p. 81.

¹⁸⁷ Ivi, p. 83.

forme di vita autentiche alla forma interna della musica stessa. La musica, allo stadio primitivo, «non era ancora un'arte, così come la capanna del selvaggio non è un prodotto dell'architettura come arte»¹⁸⁸. Le sue funzioni sono strettamente legate alle pratiche sociali. L'attenzione verso gli aspetti tecnico-formali avviene solo nel momento in cui essa si libera dal suo carattere naturale e si avvicina sempre più al suo ideale di arte. A questo stadio, la musica finisce di essere uno strumento di espressione autentico di sentimenti ed emozioni e diventa una *forma estetica*: «È come se i sentimenti, anche solo quelli ardenti e passionali, scomparissero dalla musica, non la stimolassero più e non ne venissero stimolati. Semplicemente la musica e il modo in cui viene eseguita non derivano più direttamente dai sentimenti, come facevano in origine, ma ne sono un'immagine, rimandata dallo specchio della bellezza»¹⁸⁹.

Più la forma musicale si avvicina all'ideale di arte, più si allontana dalle necessità pratiche dell'esistenza, esprimendosi in oggetti ludici a cui si tende a conferire un valore in sé.

Allontanandosi sempre più dai contenuti vitali, la musica non rappresenta più l'essenza della società, diventa pura apparenza in grado di nascondere o negare la vita degli individui, e acquisisce il carattere di un "gioco" basato sulla finzione che, al pari di altre manifestazioni tipiche della vita moderna (quale ad esempio, la socievolezza), diventa pura partecipazione ritualistica e, al tempo stesso, un gioco in cui l'individuo si abbandona al piacere della realtà.

¹⁸⁸ Ivi, p. 59.

¹⁸⁹ Ivi, p. 71.

2.4 La musica nell'opera di Weber

2.4.1 La sociologia come scienza comprendente

Riconosciuto come uno dei padri fondatori della sociologia, Max Weber, oltre che essere considerato un acuto analista della modernità, ha contribuito in modo decisivo a porre le basi epistemologiche e metodologiche della disciplina sociologica. Nel tracciare le linee fondamentali del suo pensiero, per comodità espositiva, occorre partire dal presupposto che l'impostazione weberiana si presenta come radicalmente alternativa rispetto agli approcci precedenti. Il suo pensiero si colloca all'incrocio fra l'orientamento sociologico di stampo positivista, fornito da Comte e Durkheim, e la corrente filosofica dello storicismo tedesco di cui Rickert, Windelband e Dilthey sono i maggiori esponenti.

Alla ricerca di un metodo rigoroso e infallibile in grado di determinare le leggi necessarie del divenire storico, l'obiettivo principale dei sociologi di stampo positivista è quello di sviluppare un modello di sociologia analogo a quello delle scienze naturali, estendendo il metodo sperimentale e matematico alle scienze umane. Le pretese positivistiche trovano, però, opposizione in Dilthey, che tenta una chiara delimitazione delle *Geisteswissenschaften* (Scienze dello spirito) rispetto alle *Naturwissenschaften* (Scienze della natura), evidenziando la particolarità oggettiva e metodologica delle scienze umane¹⁹⁰, all'interno delle quali doveva svilupparsi una metodologia

¹⁹⁰ Va precisato che Dilthey usò l'espressione *scienze dello spirito* per indicare il dominio dei fatti umani, contrapposto a quello degli eventi fisici di pertinenza delle scienze naturali. Cfr. W. Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* (1883); trad. it. *Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di una fondazione per lo studio della società e della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1974, a cura di G.A. De Toni.

adeguata allo studio dei fenomeni spirituali che si basasse sulla *comprensione*, piuttosto che sulla *spiegazione*. La comprensione si configura come il giusto atteggiamento metodologico, adatto a penetrare interiormente gli esseri umani e la loro esperienza (*Erlebnis*).

Nell'ambito di questo dibattito, Weber sviluppa le principali linee teoriche della *sociologia comprendente*, con la quale si propone di conciliare le procedure empiriche e matematiche delle scienze naturali con quelle teorizzate nell'ambito delle scienze umane orientate allo studio dei fatti individuali. Secondo il sociologo tedesco, infatti, tra le scienze della natura e quelle dello spirito vi è una somiglianza nella distinzione, poiché ambedue rientrano nella stessa categoria di scienza. La sociologia, al pari delle scienze della natura, ha come scopo la comprensione causale dei fenomeni, ma non si limita solo a spiegare, piuttosto cerca di analizzare la realtà delle cose mettendone in luce le cause e il fine. Oltre alle relazioni *quantitative*, suscettibili di misurazione esatta, «nella scienza sociale ciò che ci interessa è... la configurazione *qualitativa* dei processi. A ciò si aggiunga che nelle scienze sociali intervengono processi *spirituali*, e che “comprendere” questi processi rivivendoli costituisce naturalmente un compito di tipo specificamente diverso da quello che le formule della conoscenza esatta della natura possono o vogliono, in generale, risolvere»¹⁹¹. In sintesi, anche le scienze umane hanno il loro oggetto e possono aspirare all'oggettività, ma con metodi e categorie diverse dalle scienze naturali.

¹⁹¹ M. Weber, “L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale”, cit., p. 39.

Nell'ambito delle riflessioni sull'oggettività delle scienze, un punto fermo che caratterizza l'epistemologia weberiana è il concetto di *valore*: se le scienze storico-sociali hanno il compito di descrivere come va il mondo, non vi è spazio in esse per i giudizi di valore. Il discorso sui valori si complica quando si ha a che fare con le scienze sociali poiché è la stessa cultura che si costituisce, sia in senso metodologico che concettuale, in relazione ai valori. Analogamente a Rickert, Weber parte dal presupposto che la realtà empirica costituisce la nostra cultura «in quanto, e nella misura in cui, la poniamo in relazione con idee di valori; essa abbraccia quegli elementi della realtà che diventano per noi *significativi* in base a quella relazione, e *soltanto* quegli elementi»¹⁹². Ma, se per Rickert (così come per Windelband) i valori possiedono un carattere universale, per Weber le «idee di valore» sono soggettive: «Una minima parte della realtà individuale di volta in volta considerata è investita dal nostro interesse condizionato da quelle idee di valore; essa soltanto ha significato per noi, e lo ha in quanto mostra relazioni che sono per noi importanti in virtù della loro connessione con idee di valore. Esclusivamente in questo caso, infatti, essa è per noi degna di venir conosciuta nella sua specificità»¹⁹³.

Per Weber, dunque, il presupposto fondamentale delle scienze sociali non è tanto considerare una qualsiasi cultura fornita di valore, piuttosto il fatto che noi, in quanto «esseri culturali», siamo dotati della capacità e della volontà di assumere una posizione nei confronti del mondo e, di conseguenza, di attribuirgli un senso. Ciò premesso,

¹⁹² Ivi, p. 41.

¹⁹³ Ivi, p. 42.

«in qual senso vi sono in generale “verità oggettivamente valide” sul terreno delle scienze che studiano la vita culturale?»¹⁹⁴.

Per risolvere questo quesito, Weber introduce due concetti: il primo è quello dell'*avalutatività*, che consiste nell'assenza dei giudizi di valore o, come la definisce l'Autore, nella «libertà dal valore». L'esclusione di giudizi di valore è una condizione necessaria del sociologo in quanto non può mai essere compito di una scienza empirica quello di formulare norme vincolanti e ideali, per trarne ricette per l'azione pratica¹⁹⁵. Il secondo consiste nella *spiegazione causale*, che non significa riconoscere un evento come necessariamente determinato dalla serie causale (altrettanto necessaria) degli eventi precedenti, ma nell'isolare, in una situazione storica determinata, un campo di possibilità, mostrando le condizioni che hanno reso possibile la decisione in favore di un'alternativa piuttosto che di un'altra.

Per chiarire meglio il discorso sull'oggettività, Weber introduce il concetto di *tipo ideale* inteso come uno strumento astratto adatto alla misurazione della realtà: «Il concetto tipico-ideale serve a orientare il giudizio di imputazione nel corso della ricerca: esso non è una ipotesi, ma intende indicare la direzione all'elaborazione di una ipotesi. Esso non è una rappresentazione del reale, ma intende fornire alla rappresentazione un mezzo di espressione univoco»¹⁹⁶. L'Autore considera il tipo ideale come un punto di partenza di una ricerca, oltre che come uno strumento utile a individuare le relazioni di causalità esistenti in un particolare fenomeno. Pur essendo uno schema orientativo utile a raccogliere e confrontare i dati, il tipo ideale è

¹⁹⁴ Ivi, p. 8.

¹⁹⁵ Ivi, p. 16.

¹⁹⁶ Ivi, p. 60.

sempre suscettibile di abbandono o modifica dopo un adeguato controllo empirico.

A partire dal presupposto che i concetti non servono a copiare la realtà, ma a sottolineare quelle connessioni che al ricercatore appaiono rilevanti, attraverso il tipo ideale lo sguardo del ricercatore si concentrerà su quelle connessioni della realtà che hanno per lui “significato” nell’infinito intreccio causale che la compone. In questo procedimento l’oggettività del lavoro scientifico consiste nella verifica empirica che la connessione esaltata dal tipo ideale esista realmente. In tale senso, la formazione dei tipi ideali astratti deve essere considerata come mezzo, piuttosto che come fine. Ma in che senso il tipo ideale diventa l’elemento di mediazione tra la singolarità dell’esperienza storica e le esigenze di sintesi della conoscenza?

Il tipo ideale ha una funzione esplicativa e analitica, poiché ci consente di evidenziare gli elementi regolari di un fenomeno, permettendoci di arrivare a una corretta imputazione/spiegazione causale del fenomeno stesso. Come afferma lo stesso Weber:

La validità oggettiva di ogni sapere empirico poggia sul fatto, e soltanto sul fatto, che la realtà data viene ordinata in base a categorie che sono soggettive in un senso specifico, in quanto cioè rappresentano il presupposto della nostra conoscenza, e che sono legate al presupposto del valore di quella verità che soltanto il sapere empirico può darci. A chi non consideri fornita di valore questa verità – e la fede nel valore della verità scientifica è il prodotto di determinate civiltà, non già qualcosa di dato per natura – non abbiamo nulla da offrire con gli strumenti della nostra scienza. Invano egli andrà in cerca di un’altra verità che possa sostituire la scienza in ciò che essa soltanto può dare: concetti e giudizi che non sono la realtà empirica, e che neppure la riproducono, ma che consentono di ordinarla concettualmente in modo valido. [...] L’oggettività della conoscenza della scienza sociale dipende piuttosto da questo, che il dato empirico è continuamente

indirizzato in vista di quelle idee di valore che sole gli forniscono un valore conoscitivo¹⁹⁷.

La sociologia è, dunque, per Weber «una scienza la quale si propone di intendere in virtù di un procedimento interpretativo l'agire sociale, e quindi di spiegarlo causalmente nel suo corso e nei suoi effetti»¹⁹⁸. In altre parole, la sua sociologia comprendente si propone di intendere (comprendere) a partire da un tipo ideale (procedimento interpretativo) l'agire sociale (un agire riferito all'atteggiamento di altri individui e orientato nel suo corso in base a questo), spiegando le connessioni causali statisticamente significative, che determinano un avvenimento.

In estrema sintesi, l'agire sociale, come ogni agire, può essere determinato:

1. *in modo razionale rispetto allo scopo*, quando l'attore concepisce chiaramente il fine e combina razionalmente i mezzi per il suo conseguimento;
2. *in modo razionale rispetto al valore*, quando l'attore agisce razionalmente non per conseguire un risultato pratico ma per rimanere fedele a un suo principio (ad esempio, il capitano che cola a picco con la sua nave);
3. *affettivamente*, quando l'azione riflette uno stato d'animo;
4. *tradizionalmente*, quando l'azione riflette abitudini acquisite dall'attore¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Ivi, pp. 85-86.

¹⁹⁸ M. Weber *Economia e società*, vol. 1, cit., p. 4.

¹⁹⁹ Ivi, pp. 21-22.

Il concetto di agire dotato di senso conduce alla centralità del *verstehen* (comprendere), cioè dell'elemento della comprensione. Tuttavia, secondo Weber, il *verstehen* non esaurisce il compito della sociologia ma ne costituisce solo il primo momento; il secondo momento è costituito dall'analisi causale del comportamento. In ciò consiste la svolta metodologica di Weber, che è stata quella di mettere insieme la comprensione e la spiegazione causale. Nell'analizzare una qualunque azione sociale, occorre riuscire a trasformare il significato dell'azione in variabili che mettono il sociologo nelle condizioni di affermare che da quella determinata azione scaturisce un certo comportamento. Trasformando in variabili ciò che è alla base della soggettività dell'essere umano, si potrà poi effettuare un'analisi causale di questo dominio empirico, identica all'analisi causale che si fa nelle scienze esatte.

2.4.2 Musica e razionalità: la costruzione sociale dei suoni

Al pari di altri sociologi classici che nell'ambito delle loro opere hanno dato spazio alle arti, anche Weber dimostra un certo interesse verso le diverse forme artistiche, dalla pittura al teatro, dalla letteratura alla musica; un interesse che, come sottolinea Marianne Weber nella biografia dedicata al marito, è supportato oltre che da una profonda passione anche da una certa competenza.

Gli interessi socio musicali di Weber sono esplicitati prevalentemente nei *Fondamenti razionali e sociologici della musica*²⁰⁰, ma i riferimenti all'ambito musicale sono presenti anche in altre opere. L'Autore affronta il rapporto musica e società prevalentemente in due modi: innanzi tutto, la passione e l'importanza che ha avuto la musica

²⁰⁰ M. Weber, "I fondamenti razionali e sociologici della musica", cit.

nella sua vita personale hanno consentito di incorporarla come elemento dimostrativo nella sua ricerca sulla specificità della razionalità occidentale; in secondo luogo, egli analizza il fenomeno musicale in relazione ad altri aspetti societari, collegando l'ambito musicale ad altri ambiti del sistema sociale.

Secondo Weber, il processo di razionalizzazione che ha caratterizzato la società occidentale avrebbe influito anche nella peculiarità della cultura musicale e, nello specifico, nelle scelte degli accorgimenti di natura tecnica che la caratterizzano. Per comprendere meglio questa tematica, occorre partire dalla famosa domanda che sta alla base della sua ricerca: *Warum nur im Okzident?* (Perché solo in Occidente?). In *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* (1904-1905), dove descrive la relazione tra protestantesimo e capitalismo, Weber cerca di comprendere l'essenza della società capitalistica moderna, differenziandola da altre forme storiche di economia. L'Autore fa notare come la modernità coincida con i processi di razionalizzazione che si traducono in alcune caratteristiche che permeano la cultura occidentale: l'economia capitalistica, la burocrazia, l'azione razionale orientata a uno scopo, il disincantamento del mondo, l'etica della responsabilità, ecc. L'atteggiamento *calcolante* che sta alla base di questi processi non deriverebbe, però, dallo sviluppo della scienza moderna o del capitalismo, ma dall'*etica ascetica* tipica del protestantesimo, soprattutto quello di stampo calvinista.

Weber individua nel campo della religione, soprattutto nel cristianesimo e nel protestantesimo, la matrice che ha favorito l'evolversi di un tipo di razionalità orientata allo scopo²⁰¹, che avrebbe

²⁰¹ Come afferma Weber, «Per comportamento razionale rispetto allo scopo si deve intendere un atteggiamento che è orientato esclusivamente in base a mezzi concepiti

investito diversi ambiti della vita sociale, fra cui anche quello musicale. Nell'introduzione ai suoi *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*²⁰², afferma:

la musica armonica razionale – sia contrappuntistica che armonica in senso stretto – la struttura del materiale sonoro sulla base della triade con la terza armonica, il nostro cromatismo e la nostra armonia, intesi, a partire dal Rinascimento, non già come misura di distanza ma in una forma razionalmente armonica, la nostra orchestra con il quartetto di archi come nucleo, e con l'organizzazione dell'insieme degli strumenti a fiato, il basso continuo, la nostra notazione musicale... le nostre sonate, sinfonie, opere... nonché i nostri strumenti fondamentali – organo, pianoforte, violino – che ne sono i mezzi, tutto questo ci fu solamente in Occidente²⁰³.

Si tratta di un frammento esemplificativo che Weber utilizza nel tentativo di rintracciare, attraverso un ambito preciso del comportamento umano, l'azione di un principio ordinatore che gli consente di trovare risposta alla sua domanda sulla specificità dell'Occidente²⁰⁴. Ma, allo stesso tempo, si propone di evidenziare che la specificità della musica occidentale, rispetto alle altre culture musicali, risiederebbe in una specifica razionalità. Con ciò, l'Autore non afferma la superiorità della cultura occidentale rispetto alle altre; secondo Del Grosso Destreri, infatti, non c'è «Nulla di più estraneo a

(soggettivamente) come adeguati per scopi definiti in maniera (soggettivamente) precisa». Cfr. M. Weber, "Alcune categorie della sociologia comprendente", cit., p. 185.

²⁰² M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (1920); trad. it. *Sociologia delle religioni*, Utet, Torino 1976.

²⁰³ M. Weber, *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904-1905); trad. it. *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Bur, Milano 2007 (1^a ed. 1945), p. 35.

²⁰⁴ L. Del Grosso Destreri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 54.

Weber di un etnocentrismo – od eurocentrismo – scientifico»²⁰⁵, e per cogliere questo aspetto basta risalire alla sua formulazione del concetto di cultura.

Secondo Weber, non si può parlare di progresso delle arti in termini sociologici: «non c'è naturalmente un “progresso” dell'arte nel senso della valutazione estetica di opere d'arte come opere riuscite in maniera dotata di senso; poiché questa valutazione non può venir compiuta con i mezzi di un'analisi empirica, e si colloca del tutto al di là del suo compito»²⁰⁶. Il progresso cui allude il sociologo tedesco è di tipo «razionale» e «puramente tecnico»; in quanto tale, si può accertare empiricamente e senza far ricorso a valutazioni di carattere estetico. Al sociologo non interessa la distinzione arte/non-arte (che è compito dello storico e del critico d'arte); il compito della sociologia consiste nel comprendere diversi aspetti quali, ad esempio, la funzionalità causale dell'arte stessa, l'agire razionale rispetto allo scopo messo in atto dall'artista, l'uso e lo sviluppo della sua creazione nel processo storico.

La razionalità è il principio con cui affronta il significato dell'elemento «tecnico» che pervade diverse forme artistiche. Nel caso della musica, la domanda che si pone Weber è perché solo in Europa, e in un determinato arco temporale, si è sviluppata dalla polifonia una musica armonica così altamente regolamentata, mentre

²⁰⁵ *Ibidem*. Occorre tuttavia specificare che altri Autori si collocano in una posizione antitetica rispetto a Del Grosso Destrieri, intravedendo in Weber la tendenza a sopravvalutare le caratteristiche della cultura occidentale rispetto alle culture altre: sembra «comunque evidente che, attraverso la scelta del “punto di vista” adottato, Weber individua un modello come preminente, e ad esso commisura, direttamente o indirettamente, gli altri». Cfr. A. Serravezza, *Max Weber: la storia della musica come processo di razionalizzazione*, in «Musica e storia», I, 1993, p. 184.

²⁰⁶ M. Weber, *Der Sinn der «Wertfreiheit» der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften* (1917); trad. it. “Il senso della «avalutatività» delle scienze sociologiche ed economiche”, in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, cit., p. 280.

altrove la razionalizzazione della musica ha addirittura preso la strada opposta a quella armonica. La polifonia non è prerogativa del Medioevo europeo ed è presente anche in altre culture extraeuropee, dove spesso l'orecchio musicale è, secondo l'Autore, anche più sviluppato e sensibile.

Per rispondere alla sua domanda, Weber fa riferimento ai problemi di “progresso” razionale da rintracciare non «nella volontà di espressione artistica, bensì nei mezzi di espressione tecnica»²⁰⁷. Il cromatismo, ad esempio, è presente nella nostra cultura molto prima che si generasse la musica armonica: «i grandi innovatori musicali del Rinascimento crearono un'impetuosa aspirazione di scoperta razionale, per poter appunto dare forma musicalmente alla “passione”»²⁰⁸.

«La novità tecnica era che questo cromatismo diventava quello dei nostri intervalli armonici... E che potesse diventare tale, ha il suo fondamento di nuovo in precedenti soluzioni di problemi tecnico-razionali, particolarmente nella creazione della notazione razionale (senza la quale nessuna moderna composizione sarebbe neppure concepibile), e prima ancora nella creazione di determinati strumenti che costrinsero all'interpretazione armonica degli intervalli musicali, nonché, in particolare, del canto polifonico razionale»²⁰⁹.

Il processo di razionalizzazione ha guidato gli individui a fare delle precise scelte in ambito musicale scegliendo mezzi e strumenti adatti a produrre un certo tipo di sonorità, che ha poi condotto alla nascita del sistema tonale.

²⁰⁷ Ivi, p. 280.

²⁰⁸ Ivi, p. 282.

²⁰⁹ *Ibidem*.

2.4.3 I fondamenti razionali e sociologici della musica

Indicato spesso come il primo lavoro di sociologia della musica, *I fondamenti razionali e sociologici della musica* di Weber è poco più che una raccolta d'appunti, scritti intorno al 1910 e riordinati dal suo curatore, Theodor Kroyer, nel 1921. In questo lavoro, l'Autore approfondisce le cause che hanno determinato la nascita del sistema armonico-tonale occidentale, sulla base di una comparazione diacronica e sincronica tra la musica greca, medievale e moderna, sulle differenze tra la struttura musicale occidentale e quella orientale, e su diversi aspetti sociali che investono la moderna vita musicale.

In questo lavoro, Weber mostra un'ottima conoscenza degli aspetti tecnico-formali della musica, presentando delle pagine ricche di approfondimenti teorici di non facile comprensione per il lettore inesperto di teoria e armonia musicale. Fra l'altro, le conoscenze etnografiche del tempo e gli sviluppi dell'etnomusicologia e della fisica acustica hanno sollecitato, e non di poco, le riflessioni dell'Autore.

Semplificando al massimo le considerazioni di carattere tecnico-musicale, e ricollegandoci ad alcuni aspetti già evidenziati riguardo alla sua teoria, saranno presi in considerazione solo alcuni aspetti significativi.

Lo scopo del lavoro di Weber è quello di mostrare il percorso che ha portato alla configurazione del moderno sistema tonale che pervade tutta la tradizione musicale europea, a eccezione della musica atonale e dei suoi indirizzi successivi. Nella musica primitiva Weber riscontra una certa spontaneità, dunque l'assenza di quel fattore razionale che lascia trasparire una logica interna alle strutture musicali (che

condurrà alla nascita della tonalità), ma non per questo va intesa come «un caos arbitrario e senza regole»:

La sensibilità per qualcosa di simile, in linea di principio alla nostra «tonalità» non è affatto una prerogativa moderna. Essa si trova... in molte musiche indiane e nelle musiche orientali, ed è conosciuta in quella indiana con una sua propria parola (*ansa*). Ma il suo senso e la sua efficacia sono essenzialmente diversi, e anche la sua portata è più limitata, nelle musiche che abbiamo una struttura melodica, di quanto non sia possibile oggi presso di noi²¹⁰.

La musica primitiva aveva un carattere essenzialmente pratico e solo con «lo sviluppo della musica ad “arte” di ceto... e con l’allontanarsi delle formule di suono tradizionali dall’uso puramente pratico, cioè con il sorgere di esigenze essenzialmente estetiche, ha di regola inizio la sua vera e propria razionalizzazione»²¹¹.

Il sistema tonale²¹² si fonda sul cosiddetto *intervallo di ottava* che è costituito da una suddivisione di dodici suoni, in cui il primo e l’ultimo si differenziano per una differente altezza determinata dal numero doppio di vibrazioni. Il *sistema temperato* (o temperamento equabile) rappresenta forse l’emblema di una scelta razionale che ha determinato una suddivisione in dodici intervalli, continui e discreti, che costituiscono i dodici suoni cromatici di un’ottava. In base alle indicazioni che provengono dalla fisica acustica è risaputo che nella

²¹⁰ M. Weber, “I fondamenti razionali e sociologici della musica”, cit., p. 22.

²¹¹ Ivi, p. 27.

²¹² Per “sistema tonale” s’intende l’insieme delle norme che regolano i rapporti delle note fra loro, sia in successioni melodiche (adatte, appunto, alla costruzione della melodia), sia in successioni armoniche (gli accordi che servono a creare l’armonia di sostegno alla melodia). Gran parte delle composizioni che ascoltiamo ancora oggi, sia classiche che leggere, sono tonali, ossia gravitano attorno a una precisa tonalità. La tonalità, dunque, è l’esigenza delle note di un brano musicale di convergere verso un punto di riferimento, che può essere definito “centro di attrazione” ed è, appunto, la cosiddetta “tonica”.

scala naturale, generata da una serie di armoniche superiori a ogni suono fondamentale, i rapporti tra i suoni sono espressi da numeri irrazionali (logaritmi). Pertanto,

Ogni sistema scalare musicale che suddivida l'ottava in qualsivoglia numero di intervalli, e che pretenda ripeterla ad ogni altezza, risulta essere un compromesso tra la serie "naturale" dei suoni ed i suoni convenzionalmente adottati. Modificando artificialmente gli intervalli, si è giunti a razionalizzarli. [...] La specificità occidentale non risiede, dunque, nell'aver razionalizzato parzialmente il sistema acustico naturale, ma nell'averlo fatto in modo *totale*, consentendo la trasposizione a tutte le tonalità: scopo di questa razionalità astratta è, appunto, consentire la trasposizione e l'esecuzione ad altezze diverse di una musica d'assieme²¹³.

Si è già accennato al concetto di «razionalità orientata allo scopo» e, nello specifico, al progresso «tecnico» e al modo in cui la combinazione di diversi fattori ha determinato la scelta di organizzare in modo sistematico il materiale sonoro. Ritorna, a questo punto, la domanda di Weber che sembra richiamare quella più nota, già citata in precedenza, *Warum nur im Okzident?*

Perché proprio in un punto della terra, dalla musica a più voci, piuttosto diffusa dovunque, si sono sviluppati sia la musica polifonica che quella armonico-omofonica e il moderno sistema tonale, in antitesi con altre regioni con intensità almeno eguale – come particolarmente nell'antichità greca, ma anche ad esempio nel Giappone – nella cultura musicale?²¹⁴

²¹³ L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 53.

²¹⁴ M. Weber, "I fondamenti razionali e sociologici della musica", cit., p. 55.

Fra i diversi fattori che hanno contribuito allo sviluppo della musica tonale, oltre a quelli già menzionati, Weber indica la nascita della notazione musicale che risulta essere antecedente alla teorizzazione del temperamento:

Tra le condizioni specifiche dello sviluppo musicale occidentale rientra in primo luogo la scoperta della moderna notazione musicale. Una notazione musicale del nostro tipo è, per l'esistenza di una musica quale quella che noi possediamo, di importanza assai maggiore di quella che ad esempio il tipo del linguaggio scritto riveste per la possibilità della creazione di un linguaggio artistico. [...] Una complessa opera d'arte musicale moderna... non la si può né produrre né tramandare né riprodurre senza il tramite della nostra notazione musicale²¹⁵.

La notazione musicale²¹⁶ nasce con lo scopo di favorire la trasmissione dei repertori musicali e, allo stesso tempo, permettere ai cantori liturgici di apprendere e ricordare le creazioni musicali. Il “notatore” doveva fissare il gesto *chironomico*²¹⁷ sulla pergamena, avvalendosi di accenti e dei segni d'interpunzione che assunsero un significato musicale e furono denominati *neumi*. Tuttavia, come dimostrano «le continue controversie e le differenti interpretazioni dei singoli maestri dei cori dei frati»²¹⁸, i primi sistemi di scrittura musicale risultano essere poco esatti, e il miglioramento che ne è conseguito ha costituito «l'oggetto di fervide e assidue speculazioni da

²¹⁵ *Ibidem*.

²¹⁶ La notazione musicale prende avvio dal sistema neumatico (nato intorno al secolo VIII); successivamente, attraverso il mensuralismo (intorno al secolo XIV), si giunge all'adozione delle forme grafiche utilizzate nella notazione moderna (dal XVI secolo in poi), con la conseguente nascita dell'editoria e della stampa musicale.

²¹⁷ Il termine *chironomia* fa riferimento alla legge del gesto della mano che indica nello spazio la melodia nelle sue due linee essenziali di ascesa e di caduta.

²¹⁸ M. Weber, “I fondamenti razionali e sociologici della musica”, cit., p. 57.

parte dei monaci esperti della musica... determinando l'accettazione della musica a più voci nel canto monastico, e aumentando... l'incentivo alla creazione di una scrittura musicale bene ordinata e di facile comprensione»²¹⁹.

Lo sviluppo della musica a più voci, sulla base di un sistema razionale di notazione, ha favorito la razionalizzazione dello stesso sistema musicale: «Soltanto l'innalzarsi della musica a più voci alla dignità di arte scritta ha creato i veri e propri "compositori" assicurando alle creazioni polifoniche dell'Occidente, a differenza di tutti gli altri popoli, una durata, una efficacia e uno sviluppo costante»²²⁰. Oltre all'evoluzione cui è andata incontro la musica grazie all'influenza della sfera religiosa, Weber evidenzia l'importanza del legame tra la storia della musica e i mutamenti tecnologici i quali, se da un lato hanno consentito la soluzione di molteplici problemi che l'artista ha dovuto fronteggiare, dall'altro hanno generato delle trasformazioni modificando il rapporto tra la musica e l'essere umano. Come si è già affermato altrove: «la nascita ed il perfezionamento del sistema di notazione... oltre a sancire il passaggio dall'Antichità Classica al Medioevo, ha determinato anche una maggiore attenzione alla duplicazione ed al ripristino delle opere, così com'erano state concepite dall'autore, favorendo nel contempo lo sviluppo dell'armonia e del contrappunto. Certamente, poco possono dirci le partiture sull'esperienza della musica o sulla capacità esecutiva del musicista o, ancora, sul timbro di uno strumento, ma non vi è dubbio che la scrittura musicale abbia determinato evidenti trasformazioni nella sua produzione, del tutto paragonabili al notevole impatto che

²¹⁹ *Ibidem.*

²²⁰ Ivi, p. 58.

l'alfabetizzazione e i sistemi di scrittura hanno prodotto sul piano della cultura, della comunicazione e delle relazioni sociali»²²¹.

Tuttavia, se una parte consistente del lavoro è caratterizzata dagli aspetti “razionali” del rapporto musica e società, nell'ultima parte l'Autore si sofferma, brevemente, sugli elementi più squisitamente “sociologici” correlando la storia sociale a temi di carattere organologico. Nell'esaminare la fortuna storica di alcuni strumenti (il violino, l'organo, e il pianoforte), Weber tenta di rintracciarne le radici sociali, individuando il nesso tra le caratteristiche organologiche e gli elementi socioculturali.

Dietro la fortuna storica del pianoforte, ad esempio, vi sarebbero motivazioni di diversa natura. Il pianoforte soppianta i due strumenti che lo hanno preceduto, il clavicordo e il clavicembalo, quando con il passaggio della cultura musicale dall'ambito religioso a quello laico, comincia a trovare terreno fertile nei salotti nobiliari e nelle corti francesi²²². Ma la sua massiccia espansione coinvolge anche aspetti di natura economica: «a decidere il destino degli strumenti musicali non era più unicamente la richiesta di una ristretta cerchia di musicisti e di dilettanti raffinati, ma erano le condizioni di mercato di una produzione degli strumenti su base capitalistica»²²³. Oltre a ciò, «La nostra esclusiva educazione alla moderna musica armonica si basa sostanzialmente sul pianoforte; e ciò anche nel suo aspetto negativo, in quanto l'abitudine al temperamento ha certamente tolto al nostro orecchio – all'orecchio del pubblico che ascolta – dal punto di vista

²²¹ R. Ponziano, *L'esperienza tecnologica della musica*, in «Sociologia della comunicazione», 38, 2005, p. 119.

²²² F. Monceri, *Musica e razionalizzazione in Max Weber. Fra romanticismo e scuola di Vienna*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1999.

²²³ M. Weber, “I fondamenti razionali e sociologici della musica”, cit., p. 77.

melodico, una parte di quella finezza che dava l'impronta decisiva alla raffinatezza melodica dell'antica cultura musicale»²²⁴. Altrettanto determinanti sono state le caratteristiche degli ambienti in cui si potevano svolgere le esecuzioni: «La costruzione dei pianoforti è condizionata dalla possibilità di uno smercio di massa, poiché il pianoforte costituisce, per la sua complessiva struttura musicale, uno strumento da casa borghese. Come l'organo esige un ambiente di proporzioni enorme, così il pianoforte richiede, per poter dispiegare tutto il suo fascino, un ambiente di media grandezza. [...] Non a caso, quindi, gli esponenti della cultura pianistica sono i popoli nordici, la cui vita è legata alla casa già per motivi semplicemente climatici»²²⁵.

Weber conclude il suo lavoro affermando che, nonostante il pianoforte fosse stato scoperto al Sud, «non si diffuse con la stessa rapidità che da noi, e ancor oggi non ha raggiunto la stessa posizione di quel "mobile" borghese, che presso di noi da tempo ha acquisito»²²⁶. Il lavoro, a questo punto, sembra interrompersi bruscamente a testimonianza del fatto che, probabilmente, era nelle intenzioni di Weber procedere alla compilazione di un progetto più ampio che, però, non ha avuto il tempo di realizzare. Tuttavia, a prescindere dal fatto se questo saggio possa essere considerato il primo lavoro di sociologia della musica, si tratta di un contributo che, oltre a presentare spunti originali, mostra chiaramente che l'intento dell'Autore era quello di comprendere quale fosse la relazione tra musica e società.

²²⁴ Ivi, p. 80.

²²⁵ Ivi, p. 81.

²²⁶ *Ibidem*.

2.5 Simmel e Weber a confronto

Chi voglia affrontare uno studio sociologico sulla musica non può prescindere dalla lettura delle pagine che Simmel e Weber hanno dedicato alla musica e all'arte in generale. Sul piano teorico e metodologico possiamo riscontrare similitudini e differenze nel modo in cui i due Autori hanno affrontato il rapporto musica e società.

Ciò che, ad esempio, accomuna i due sociologi è l'interesse a descrivere le caratteristiche sfuggenti della modernità attraverso i diversi aspetti della vita sociale, mostrando un particolare interesse, oltre che una profonda passione e competenza, nei confronti delle diverse forme artistiche. I due Autori possono essere considerati come pionieri della sociologia della musica e, più in generale, della sociologia dell'arte, nonostante i lavori presentati sinteticamente in queste pagine appaiano complessi, frammentati e, per certi aspetti, incompleti.

Secondo Del Forno, per entrambi gli Autori lo sviluppo della musica si configurerebbe come un passaggio dal semplice al complesso, dalla spontaneità al calcolo, dalla funzione all'arte, dalla natura alla cultura, dal soggetto all'oggetto²²⁷. Attraverso questi elementi, entrambi riconducono l'evoluzione della musica nella storia a tre momenti decisivi: dalla musica primitiva alla musica polifonica, fino alla moderna musica strumentale²²⁸.

In entrambi, inoltre, c'è un riferimento implicito al «disincantamento della musica moderna», che Simmel «intravede nella tensione tra

²²⁷ M. Del Forno, "Introduzione", cit.

²²⁸ L. Savonardo, *Sociologia della musica. La costruzione sociale del suono dalle tribù al digitale*, UTET, Torino 2010, p. 33.

strutture psichiche e strutture simboliche», mentre per Weber consiste nelle «tensioni tra orientamenti di valori e interessi»²²⁹.

Entrando nel merito di alcune differenze, se Simmel osserva la musica da una prospettiva “formale”, dando importanza alle forme dell’agire sociale in quanto tali e soffermandosi prevalentemente sulle strutture di relazione e sulla musica come *medium*, Weber, attribuendo maggiore importanza al senso dell’agire intenzionato soggettivamente, si sofferma maggiormente sui contenuti del prodotto musicale²³⁰.

Per concludere, a entrambi gli Autori va riconosciuto il merito di aver posto all’attenzione questioni teoriche fondamentali sul rapporto tra musica e società, anche se negli studi successivi che riguardano l’ambito della sociologia della musica non sempre si riscontra una implicita adesione ai loro lavori.

Nel caso di Simmel questo appare ancora più evidente. L’Autore, del resto, sembra essere pienamente consapevole in merito alle modalità piuttosto singolari della ricezione postuma del suo pensiero: «So che morirò senza eredi spirituali (e va bene così). La mia eredità assomiglia a denaro in contanti, che viene divisa tra molti eredi, di cui ognuno investe la sua parte in modo conforme alla sua natura, senza interessarsi dell’origine di quella eredità»²³¹. Parole profetiche le sue, soprattutto se si considera che *Psychologische und ethnologische Studien über Musik* seguirà la sorte di altri suoi lavori molto più importanti che, solo in tempi recenti, sono stati ripresi in considerazione.

²²⁹ M. Del Forno, “Introduzione”, cit., p. 34.

²³⁰ L. Savonardo, *Sociologia della musica*, cit., p. 34.

²³¹ G. Simmel, “Au dem nachgelassenen Tagebüche”, in *Fragmente und Aufsätze* (1923); trad. it. *Saggi di estetica*, Liviana, Padova 1970, a cura di M. Cacciari, p. 11.

Analogamente, il lavoro di Weber, nonostante sia unanimemente riconosciuto come un contributo decisivo o, come lo definisce Adorno, «il più completo ed ambizioso abbozzo di una sociologia della musica», non sembra avere avuto una influenza determinante nell'impostazione negli studi successivi. Ma Weber, a differenza di Simmel, lascia degli eredi che si sono ispirati direttamente alle sue tesi come Blaukopf, Silbermann, Schütz, Adorno, che saranno trattati in modo più approfondito nel capitolo successivo.

Capitolo III

La musica nel pensiero sociologico moderno

3.1 La sociologia della musica. Alcune definizioni

Come si è già evidenziato nel capitolo precedente, lo studio del rapporto tra musica e società, nonostante presenti un carattere piuttosto frammentario e problematico, ha avuto notevoli sviluppi grazie all'interesse e alla convergenza, a partire dalla metà dell'Ottocento, di diversi approcci disciplinari: l'avvento di nuove discipline nell'ambito delle scienze umane e sociali (sociologia, antropologia, psicologia, estetica), l'apporto di studi di carattere più strettamente musicologico (musicologia, etnomusicologia), il contributo di indagini provenienti dalla fisica acustica e dalla fisiologia.

Le analisi socio musicali di Simmel e Weber si basano, infatti, oltre che sulle loro prospettive sociologiche, anche sulle proprietà formali e sulla storia sociale della musica, nonché sulle ricerche etnografiche di carattere musicale svolte da altri Autori. Weber, ad esempio, analizza il sistema tonale occidentale in riferimento al grado in cui si manifesta una certa razionalizzazione del materiale sonoro, sia nei suoi sviluppi storici, sia attraverso la comparazione con sistemi musicali "altri". Pertanto, il suo studio sui fondamenti razionali e sociologici della musica può essere considerato anche come un tentativo di risolvere

alcune difficoltà teoriche della musicologia, illuminandole con l'ausilio di aspetti extramusicali. Analogamente, Simmel cerca di chiarire i rapporti fra produzione e ricezione musicale utilizzando, nel contempo, materiali di diversa natura (musicologica, estetica, psicologica, etnologica), oltre che propriamente sociologici.

Eppure, dai lavori di Weber e Simmel, come da quelli di altri Autori a loro coevi, non emerge ancora una chiara individuazione dell'oggetto di studi della sociologia della musica, le cui prime definizioni si possono rintracciare in una successiva fase degli studi, compresa tra gli anni Trenta e Settanta del secolo scorso.

Secondo Arnold Schering (1931), la sociologia della musica «consiste nel rendere conto storicamente dei mutamenti e delle funzioni sociali della musica».

Per Walter Serauki (1934), «è l'indagine delle condizioni culturali specifiche che consentono alla musica di nascere».

Kurt Blaukopf (1950) afferma che «la sociologia della musica è lo studio dei processi di produzione e di riproduzione della musica nel contesto dei processi storici della società».

Per Alphons Silbermann (1957, 1962) «la sociologia empirica della musica... non è utile soltanto su un piano teorico, ma di più, assume un ruolo morale e quanto mai pratico».

Paul Honigsheim (1960) sostiene che essa consiste nella «analisi sistematica dei processi che imputano significato ai fenomeni musicali e nell'analisi dei processi che co-determinano gli aspetti formali della musica».

Françoise Lesure (1961) definisce questo campo di ricerca come «lo studio degli aspetti e dei fatti sociali della musica e di tutti quegli elementi extra-musicali che circondano il fatto musicale».

Secondo Luigi Del Grosso Destreri (1968), riguarda «la sociologia dei processi di produzione, finanziamento e consumo di quei prodotti che, in particolari periodi storici, sono considerati “musica” da determinate classi sociali».

Più di recente, Ivo Supicic (1996) sostiene che è «lo studio dei rapporti tipici tra fatti musicali e fatti sociali e i tipici aspetti sociali dei fatti musicali»²³².

L'insieme delle definizioni qui riproposte sembrano convergere verso una generica tendenza a stabilire una connessione tra i fenomeni musicali e l'ambito socioculturale, anche se la diversa estrazione disciplinare degli Autori menzionati fa emergere una chiara differenziazione relativa ai metodi di ricerca impiegati.

Considerata l'impossibilità di soffermarsi su ogni singolo Autore che abbia prodotto riflessioni sociologiche sulla musica, si è scelto di focalizzare l'attenzione solo su alcuni contributi che risultano di maggiore interesse ai fini del presente lavoro.

Nello specifico, si tratta sia di Autori che mostrano una certa continuità con gli studi precedenti, in particolare con i *Fondamenti razionali e sociologici della musica* elaborati a suo tempo da Weber e, più in generale, legati alla tradizione positivista (Blaukopf e Silbermann), sia di Autori che, oltre a fornire una propria interpretazione dello studio della musica in chiave sociologica, hanno dato un apporto fondamentale al dibattito epistemologico della disciplina sociologica (Adorno e Schütz).

²³² M. Sorce Keller, *Musica e sociologia*, Ricordi, Milano 1996, pp. 47-48.

3.2 Sviluppi post-weberiani: due prospettive a confronto

3.2.1 Kurt Blaukopf e la sociologia della musica: aspetti teorici tra continuità e rinascita

Sul finire degli anni Trenta, Kurt Blaukopf termina la stesura di un testo, intitolato *Musiksoziologie*²³³, che sarà pubblicato successivamente nel 1950. La pubblicazione del volume suscita immediatamente critiche da parte di quegli Autori che, nello stesso periodo, stavano lavorando su temi analoghi.

Alphon Silbermann, ad esempio, afferma che «l'opera di Kurt Blaukopf promette una sistematizzazione dei problemi della sociologia della musica ma, in definitiva, non è altro che una sociologia dei sistemi tonali – come se si potesse ammettere l'esistenza di una tale sociologia»²³⁴. Al contrario, Adorno ritiene che questo lavoro ha «dischiuso prospettive estremamente feconde sul rapporto tra acustica e sociologia musicale»²³⁵, aggiungendo che «la sociologia della musica di... Blaukopf... continua e sviluppa le indagini di Weber»²³⁶.

Più di recente, Del Grosso Destrieri afferma che con Blaukopf si ha la «rinascita» della sociologia della musica: «Tra le cose più importanti vi è... l'aver riportato, almeno teoricamente, l'interesse della disciplina a tutte le musiche del mondo e non solo alla tradizione

²³³ K. Blaukopf, *Sociologia della musica*, cit., p. 4.

²³⁴ A. Silbermann, *La musique, la Radio et l'Auditeur*, P.U.F., Paris 1954, p. 12.

²³⁵ T.W. Adorno, *Einführung in die Soziologie der Musik. Zwölf theoretische Vorlesungen* (1962), trad. it. *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino 2002 (1^a ed. 1971), p. XIX.

²³⁶ M. Horkheimer, T.W. Adorno (a cura di), *Soziologische Exkurse* (1956); trad. it. *Lezioni di sociologia*, Einaudi, Torino 1966, p. 126.

eurocolta. Weber aveva dato inizio a questa nuova sensibilità, mentre gli autori tedeschi successivi avevano tranquillamente ignorato questa fondamentale problematica, lasciandola ai professionisti della “musicologia comparata”»²³⁷.

Del Grosso Destreri utilizza correttamente il termine «rinascita»; occorre, tuttavia, sottolineare due inesattezze: la prima è che si può fare riferimento solo a una rinascita di studi «sociomusicali», considerato che fino agli anni Trenta non esiste alcuna testimonianza di Autori che hanno fondato una disciplina definita “sociologia della musica”; la seconda è che già Simmel, prima di Weber, aveva basato le sue analisi sulla comparazione di differenti culture musicali.

Fatta questa precisazione, risulta evidente l’interesse sia pure esclusivamente teorico di Blaukopf nei confronti di culture musicali extra-occidentali: «Il continuo sviluppo organico del nostro sistema tonale risolve così *en passant* i problemi eccezionalmente importanti dei rapporti tra la nostra musica e quella di altri popoli e di altre epoche. Solo così possiamo riprodurre in modo sufficientemente fedele la musica più antica e quella di altre culture ed evitare di giudicare culture musicali a noi aliene dall’unilaterale punto di vista del nostro temperamento equabile»²³⁸.

Si tratta dunque di un interesse «mediato»²³⁹ in quanto, secondo l’Autore, lo studio sociologico della musica non deve necessariamente risolversi nella ricerca sul campo, alla maniera di quelle tradizioni sociologiche (inglesi e americane) che hanno intrattenuto rapporti speciali con l’antropologia: «L’osservazione partecipante pone, infatti, il problema di effettuare una scelta tra “immersione totale” nei

²³⁷ L. Del Grosso Destreri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 102.

²³⁸ K. Blaukopf, *Sociologia della musica*, cit., p. 80.

²³⁹ L. Del Grosso Destreri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 102.

fenomeni e il tentativo di comprenderli – in qualche modo, “dal di fuori” – e tentare di renderli parte di una costruzione teorica. Dovessimo sempre optare per la prima scelta, il nostro campo d’indagine diverrebbe incredibilmente ristretto»²⁴⁰. Qual è dunque l’idea che emerge dal testo di Blaukopf riguardo alla *Musiksoziologie*? L’Autore parte dal presupposto che la musicologia non può occuparsi di tutte quelle problematiche di natura extra-musicale, poiché essa non chiarisce del tutto i motivi sociali dei mutamenti storici della musica. Considerata «la situazione della musicologia – scienza molto recente – si rende necessario completarla con indagini di carattere sociologico per farne una disciplina storica e sociologica. Questo “completamento” può definirsi, senza alcun dubbio, “sociologia della musica” tenendo, comunque, sempre presente che questa disciplina ha carattere transitorio e che è destinata a sparire come disciplina particolare quando avrà adempiuto al suo compito, quello di fornire basi sociologiche alla storia della musica»²⁴¹.

Secondo l’Autore, dunque, la sociologia della musica è una disciplina «transitoria» che scomparirà nel momento in cui assolverà il suo compito di introdurre la prospettiva sociologica all’interno delle analisi musicali.

Ciò che può fare la sociologia della musica – afferma Blaukopf – è richiamare l’attenzione degli studiosi sull’importanza di quei fattori che anticamente venivano detti “extramusicali”. È quanto ci proponiamo di fare. Iniziamo perciò col proporci un compito fondamentale, la demolizione critica di quel feticismo secondo il quale tutta la musica del passato veniva giudicata secondo la convenzione del nostro temperamento “equabile a dodici toni”. Questo feticismo impedisce ogni giusta

²⁴⁰ *Ibidem.*

²⁴¹ K. Blaukopf, *Sociologia della musica*, cit., p. 6.

valutazione storica della musica di altri tempi e di altri popoli. Questa assolutizzazione del nostro sistema tonale ha, tuttavia, un'altra conseguenza pratica ancor più importante; ci impedisce la comprensione del processo di trasformazione in cui si dibatte, ormai da decenni, la nostra musica. Se la sociologia della musica potesse fornirci un contributo alla soluzione di questo antagonismo, avrebbe già giustificato la sua esistenza come disciplina scientifica²⁴².

Ispirandosi ai *Fondamenti* di Weber, Blaukopf propone una sociologia della musica, attenta allo sviluppo dei sistemi tonali, in cui gli elementi del linguaggio musicale, i parametri tonali e ogni altro elemento grammaticale e sintattico della musica si sviluppano in connessione con la storia sociale:

Era totalmente chiaro, fin dall'inizio, che la sociologia dei sistemi tonali è soltanto un aspetto della sociologia della musica... questa impostazione della riflessione sociologica sulla musica mi sembra oggi non meno importante di qualche decennio fa: è una tesi che posso sostenere senza vanità d'autore poiché il merito ne va attribuito a Max Weber. Il frammento sociologico-musicale di Weber, le sue teorie sullo sviluppo dei mezzi tecnici dell'arte come base di una sociologia dell'arte ed infine la sua categoria del "tipo ideale", si dimostrano estremamente fecondi per la elaborazione di una teoria dei sistemi tonali»²⁴³.

Oltre a ciò, la sociologia della musica, secondo Blaukopf, deriva da una interpretazione distorta del materialismo storico: «La dipendenza di tutti i fenomeni culturali e spirituali dallo "scheletro" economico della società è tale solo in *ultima istanza*. Solo raramente ci è possibile dimostrare una influenza *diretta* dell'economia sulla musica. Questa influenza si manifesta attraverso un gran numero di mediazioni

²⁴² Ivi, p. 8.

²⁴³ Ivi, p. 4.

(politiche, ideologiche, ecc.). La sociologia della musica dovrà dedicare tutta la sua attenzione a queste mediazioni»²⁴⁴. L'Autore, dunque, si rifà a una versione del materialismo storico tesa a riconsiderare l'incidenza dei fattori non direttamente connessi con le condizioni delle forze produttive.

Dopo questo primo lavoro, Blaukopf ha prodotto altri studi spostando l'attenzione sui rapporti tra evoluzione tecnologica, dimensione organizzativa e linguaggi musicali. Fra questi, quello più interessante ai fini del lavoro presentato in queste pagine è *Beethovens Erben in der Mediamorphose*²⁴⁵, in cui si evidenzia l'impatto che media elettronici hanno sulla produzione e diffusione della musica. In sintesi, l'Autore si sofferma sulla varietà dei modi in cui questi influenzano il profilo professionale e lo stato del compositore, il ruolo e lo stato degli esecutori, i meccanismi tecnici ed economici che governano la diffusione della musica, i concetti di diritto d'autore e diritti connessi, ecc. Tutto ciò equivale a un cambiamento radicale, che Blaukopf definisce «mediamorfosi».

Secondo Del Grosso Destrieri, «Nella sintesi concettuale di Blaukopf, il posto centrale viene attribuito all'incremento del peso economico della musica prodotta con criteri industriali ed eseguita con apparati tecnici rispetto a quello della "live music". Blaukopf giunse alla conclusione secondo la quale le misure a sostegno della musica contemporanea e dei suoi autori possono essere efficaci solo se intese come correttivo delle libere dinamiche di mercato»²⁴⁶.

Questa conclusione, che oggi appare scontata, è storicizzata da Blaukopf che ricorda come, già nell'Ottocento, un gruppo di musicisti

²⁴⁴ Ivi, p. 7.

²⁴⁵ K. Blaukopf, *Beethovens Erben in der Mediamorphose*, Arthur Niggli, Heiden 1989.

²⁴⁶ L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche*, cit, p. 105.

(fra i quali Beethoven, Kummel, Czerny) rivendicava il valore delle proprie opere le quali non potevano essere lasciate in balia dei meccanismi del mercato, avanzando così alla *Bundesversammlung* (Assemblea Federale) tedesca la richiesta di una maggiore tutela dei musicisti, contro la riproduzione non autorizzata delle proprie opere. La maturazione di un interesse verso la concatenazione di fenomeni tecnici, giuridici, sociali ed estetici, nonché con lo sviluppo dei metodi della ricerca empirica, porteranno l'Autore a un parziale «mutamento di opinione»²⁴⁷ rispetto alla sua idea iniziale di una sociologia della musica come scienza transitoria. Il rischio, secondo Blaukopf, consiste nel fatto che la sociologia operi nel campo della musica con le sue proprie categorie, senza che l'oggetto di ricerca, ossia la musica, costituisca il criterio di applicabilità alle categorie stesse. Tuttavia «la sociologia della musica può essere utile a rintracciare le condizioni socialmente *necessarie* di un prodotto artistico: per comprendere tutte le condizioni *sufficienti* sono richiesti più argomenti di quelli meramente sociologici»²⁴⁸.

3.2.2 Alphon Silbermann: la sociologia «empirica» della musica

Rispetto agli Autori finora presi in considerazione, Alphon Silbermann si disinteressa completamente della dimensione interna delle opere musicali. I suoi studi mirano a rappresentare quantitativamente l'influenza che la musica, considerata come un oggetto (di mercato), esercita sotto il profilo sociale negli ascoltatori e, forse proprio per questo, nella sua opera ha prodotto una quantità

²⁴⁷ Ivi, p. 106.

²⁴⁸ K. Blaukopf, *Musik im Wandel der Gesellschaft*, Piper Verlag, München 1982, p. 106.

notevole di studi «tanto cospicua quanto discontinua», a discapito probabilmente del valore teorico²⁴⁹.

A differenza di Blaukopf e, come vedremo in seguito, di Adorno, Silbermann parte dal presupposto che la storia sociale della musica, essendo fortemente ideologizzata, si allontana dall'ideale di neutralità che dovrebbe essere alla base della sociologia. Altrettanto errato è considerare i criteri musicali immanenti che non consentirebbero di arrivare a sicure conclusioni sociologiche, mentre è più corretto occuparsi dei problemi sociali della comunicazione musicale. Va in questa direzione il suo lavoro *La Musique, la Radio, et l'Auditeur*²⁵⁰, che nasce da un incarico affidatogli dalla RFT francese, con lo scopo di fornire risultati pratici riguardo alla musica diffusa dall'emittente radiofonica, da applicare poi all'elaborazione e alla realizzazione dei programmi.

Entrando più nel merito delle problematiche teoriche, nel lavoro successivo, *Introduction à une Sociologie de la Musique*²⁵¹, Silbermann afferma che lo studio della società, e di conseguenza lo studio sociologico della musica, possono esistere solo nella misura in cui sono esplicitamente radicati nel mondo materiale-fattuale²⁵²:

La sociologia è lo studio della vita sociale in quanto tale, delle sue forme, delle sue origini, dei suoi processi e dei suoi scopi; essa studia il sociale dovunque il sociale si possa individuare e afferrare direttamente. Così, ad esempio, tutto ciò che il concetto di "società" contiene è percepibile e tangibile. Va sotto questo nome qualsiasi tipo e grado di rapporto umano, organizzato o non organizzato, conscio o

²⁴⁹ L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 97.

²⁵⁰ A. Silbermann, *La musique, la Radio et l'Auditeur*, cit.

²⁵¹ A. Silbermann, *Introduction à une Sociologie de la Musique*, cit.

²⁵² J. Shepherd, *La musica come sapere sociale*, Ricordi, Milano 1988. Gli articoli di questo volume sono tratti da J. Shepherd, P. Virolen, G. Vulliany, *Whose music?*, Transaction Books, New Brunswick 1977.

inconscio, diretto o indiretto che sia. Anche la cultura – la musica, per quel che qui ci proponiamo – con tutti i suoi possibili effetti, può essere afferrata direttamente, e lo studio della cultura è lo studio di una forza sociale²⁵³.

A partire dall'idea che qualunque fenomeno studiato in chiave sociologica va esaminato evitando «speculazioni filosofiche» e congetture intorno alla natura e origine dei «fatti», Silbermann propone un approccio allo studio della musica di tipo pratico e applicabile:

Ci preoccuperemo di definire i compiti di una sociologia della musica entrando nel vivo del nostro oggetto, più che definire in sé questa disciplina. Ricorreremo perciò ai risultati concreti della ricerca, senza indulgere in speculazioni filosofiche che potrebbero forse risultare acute e sottili, ma che sarebbero in diretta contraddizione con quel principio sociologico che ci impone di studiare le vicende umane in modo appassionato e oggettivo²⁵⁴.

Che cosa intende Silbermann per sociologia della musica? L'Autore propone un campo di studi articolato nei seguenti punti:

1. la caratterizzazione generale della struttura e della funzione dell'organizzazione sociomusicale come fenomeno che, per soddisfare i propri bisogni, nasce dall'interazione dell'individuo con i gruppi;
2. la determinazione dei rapporti tra organizzazioni sociomusicali e mutamenti socioculturali;
3. l'analisi strutturale dei gruppi sociomusicali dal punto di vista dell'interdipendenza funzionale dei loro appartenenti,

²⁵³ A. Silbermann in J. Shepherd, *La musica come sapere sociale*, cit., p. 98.

²⁵⁴ *Ibidem*.

(comportamento dei gruppi, costituzione ed effetto di ruoli stabiliti all'interno dei gruppi, esercizio del controllo);

4. la tipologia dei gruppi basata sulla loro funzione;

5. la pianificazione pratica delle necessarie modifiche nella vita musicale²⁵⁵.

Appare chiaro, dunque, che gli interessi di Silbermann sono rivolti esclusivamente agli aspetti extramusicali, mentre ignora completamente quelli intra-musicali, qualificandosi pertanto come rappresentante di una linea “empirista” che non considera lo studio della “musica in quanto tale”, (l’opera musicale e le sue caratteristiche stilistiche e formali), bensì quello dell’«esperienza della musica, giacché solo questa rappresenta un fenomeno sociale come fatto osservabile, e dunque concede alla musica rilevanza sociologica»²⁵⁶.

Coerentemente a questa ipotesi, scaturisce nell’Autore l’interesse «per i problemi della comunicazione e la convinzione che questa è un processo sociale, e che la musica è appunto un processo di comunicazione integralmente sociale»²⁵⁷. Silbermann esamina il rapporto tra musica e società occupandosi di documentare quelle attività che determinano la produzione, la diffusione e il consumo di musica, anche se l’aspetto della ricezione musicale sembra avere un ruolo del tutto particolare: «l’artista non crea soltanto per sé, ma ha bisogno della partecipazione di un pubblico, poiché solo questo iscrive la sua opera nel libro della storia. Tale partecipazione è... l’unico criterio artistico, sicché, quando la sociologia della musica indaga il

²⁵⁵ M. Sorce Keller, *Musica e sociologia*, cit., p. 47.

²⁵⁶ A. Silbermann in A. Serravezza, *La sociologia della musica*, UTET, Torino 1980, p. 138.

²⁵⁷ Ivi, pp. 134-135.

comportamento dei gruppi sociali di fronte alle opere, altro non fa appunto che comprendere le radici dei giudizi artistici»²⁵⁸.

Rifacendosi a Weber, l'Autore considera la sociologia empirica della musica come ricerca avalutativa, poiché al sociologo non interessa analizzare ciò che nella musica è *giusto* o *vero*, piuttosto ciò che travalica il contenuto stesso di verità: corrispondenze, meccanismi produttori di effetti, ecc. La musica va indagata con spirito e occhi critici: «Il sociologo della musica deve essere sempre pronto ad assumere un atteggiamento scientificamente obiettivo... indipendentemente dalle proprie inclinazioni e dai propri interessi, restando immune da qualsiasi pregiudizio»²⁵⁹.

Non mancano all'interno delle sue riflessioni aspetti contraddittori e problematici. Le principali critiche arrivano da Adorno che, come vedremo nel prossimo paragrafo, è tutt'altro che propenso a verificare le proprie riflessioni sul rapporto musica e società attraverso indagini basate sulle tecniche della ricerca empirica. Secondo il filosofo francofortese, il metodo conoscitivo utilizzato da Silbermann è insoddisfacente in quanto «nessuna singola inchiesta può soddisfare la promessa di sintesi dell'interpretazione sociale dei fenomeni musicali»²⁶⁰.

Più recentemente, Del Grosso Destreri afferma che la vera sostanza del metodo di Silbermann è un positivismo vecchia maniera condito da giudizi di valore²⁶¹; oltre a ciò, gli rimprovera di includere la sociologia della musica nello studio della sociologia della cultura, e lo liquida sentenziando che la tradizione tedesca della sociologia della

²⁵⁸ Ivi, p. 136.

²⁵⁹ A. Silbermann in J. Shepherd, *La musica come sapere sociale*, cit., p. 98.

²⁶⁰ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit., p. XVIII.

²⁶¹ L. Del Grosso Destreri, *Sociologia delle musiche*, cit., p. 98.

musica, iniziata da Weber, è stata disattesa da un Autore che «sembra aver contribuito a diffondere un'idea della disciplina, alquanto piatta in senso sociografico, e camuffata da pretenziosa filosofia fenomenologica in senso teorico»²⁶².

3.3 Theodor W. Adorno: teoria critica, musica e società

3.3.1 Premessa

Theodor W. Adorno è uno dei massimi esponenti della cosiddetta Scuola di Francoforte, che si può identificare con il gruppo di studiosi che fa capo all'*Istituto per la Ricerca Sociale*, fondato in Germania nel 1923, di cui fanno parte, oltre allo stesso Adorno, Autori di spicco quali, ad esempio, Horkheimer, Marcuse, Benjamin e Fromm. L'Istituto nasce con lo scopo di sviluppare un centro di ricerca interdisciplinare, coinvolgendo studiosi appartenenti a diverse discipline: filosofia, storia, psicoanalisi, sociologia. Pertanto, le categorie sociologiche che emergono dagli studi della Scuola di Francoforte si armonizzano con concetti che derivano da altri ambiti disciplinari e, pertanto, non si può parlare di una «sociologia in senso stretto»²⁶³.

Certo è che attorno a questa Istituzione prende forma una delle teorie più importanti nell'ambito delle scienze sociali: la cosiddetta *teoria critica*. A partire dal presupposto che si tratta di una teoria complessa, così come complessa e poliedrica è la figura di Adorno, ci

²⁶² Ivi, p. 100.

²⁶³ P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, cit., p. 189.

soffermeremo solo su alcuni punti chiave che torneranno utili per inquadrare il pensiero dell'Autore rispetto alla musica.

Ferma restando la diversa estrazione intellettuale degli studiosi appartenenti alla Scuola, il punto di riferimento su cui tutti gli Autori convergono è l'impianto teorico del marxismo. Tuttavia, occorre specificare che non si tratta di una adesione del tutto conforme ai dogmi che hanno caratterizzato questa corrente di pensiero: «Il marxismo a cui la scuola di Francoforte si riferiva era fortemente antidogmatico e non determinista: quella che Marx chiamava la “sovrastruttura” è intesa come tutt'altro che una mera derivazione della “struttura”»²⁶⁴. Si tratta in sostanza di un *marxismo critico*, opportunamente riveduto e adattato, che costituisce la chiave per comprendere le trasformazioni che riguardano i processi di comunicazione e, più in generale, il funzionamento del sistema sociale nella sua complessità.

Particolarmente indicativo è anche lo scenario socioculturale che fa da sfondo alla produzione teorica della Scuola di Francoforte. Molti intellettuali appartenenti all'Istituto (fra cui Horkheimer e Adorno), in seguito all'avvento e alla presa del potere da parte del nazismo, sono stati costretti a emigrare negli Stati Uniti, per fare ritorno in Germania solo negli anni Cinquanta del secolo scorso. Vivere in due ambienti così diversi ha permesso a questi studiosi un confronto tra il vivere in uno stato di regime totalitario, che genera un imponente sistema di propaganda basato sui mezzi di comunicazione di massa, e il vivere in un panorama socioculturale caratterizzato da una logica capitalistica e da un forte consumismo di massa. Attraverso la teoria critica, gli Autori della Scuola di Francoforte, Horkheimer e Adorno *in primis*,

²⁶⁴ Ivi, p. 187.

ribadiscono la necessità di un approccio che si fondi sulla base di una valutazione critica nei confronti della società, in grado di svelare il carattere *ideologizzato* che permea l'esperienza degli esseri umani e, allo stesso tempo, di proporre la riorganizzazione della società in base a quei caratteri di uguaglianza e giustizia che sembravano svaniti con l'avvento del nazismo tedesco e del capitalismo americano. Sulla base di queste premesse, la teoria critica mette in discussione sia l'ambito della sociologia, sia quello della cultura.

Riguardo alla sociologia, Adorno e Horkheimer sembrano concordi nel delegittimare il metodo della ricerca scientifica che si basa sull'indagine e la verifica empirica, attraverso cui si produrrebbero risultati che non rappresentano dati di fatto oggettivi. In tale senso, le osservazioni prodotte dagli scienziati sociali che utilizzano questi metodi non possono essere distaccate, dunque oggettive, in quanto fanno parte di un sistema che è l'oggetto del loro studio. Queste considerazioni, ancora oggi di fondamentale importanza nel dibattito che caratterizza l'epistemologia delle scienze sociali, si traducono nella Scuola di Francoforte «in una particolare vigilanza contro il rischio che il lavoro degli scienziati sociali si sviluppi, consapevolmente o inconsapevolmente, al servizio degli interessi dominanti della società. L'interdisciplinarietà è in parte una garanzia contro un rischio analogo, ovvero che il rispetto dei canoni di correttezza formale delle singole discipline le renda conservatrici e funzionali all'ideologia dello *status quo*»²⁶⁵.

Il bersaglio principale degli Autori della teoria critica è la sociologia di stampo positivista che deriva da Comte ed è riconoscibile nella tendenza a privilegiare un tipo di ricerca quantitativa, dominante nella

²⁶⁵ L. Paccagnella, *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 115.

sociologia a loro coeva e utilizzata soprattutto negli Stati Uniti. Si tratta di quel tipo di «ricerca amministrativa» che prende forma nell'ambito della *Communication Research* che, al pari della *sociologia funzionalista*, è accusata «di lavorare al servizio dell'industria dell'intrattenimento e di ignorare il ruolo e l'importanza complessiva dei media nella società»²⁶⁶. Più in generale, la teoria critica polemizza contro l'astensione che la sociologia empirica mostra nei confronti dell'autoriflessione sui propri principi e metodi utilizzati nelle ricerche. Sul piano paradigmatico, pur non negando l'importanza della ricerca empirica e optando per la necessità di inquadrarla nella comprensione della società come totalità, gli Autori della teoria critica privilegiano un tipo di approccio che può essere definito speculativo.

Per quanto riguarda il secondo tema, l'ambito della cultura, occorre innanzi tutto soffermarsi sulla logica che pervade la Scuola di Francoforte, che consiste nello svelare i meccanismi alienanti imposti da una società sempre più gerarchica e autoritaria, in grado di predeterminare tutto ciò che riguarda l'individuo mediante l'imposizione *a priori* di bisogni indotti e modi di pensare precostituiti.

Il concetto di *ideologia*, ripreso da Marx e inteso come giustificazione razionale del potere che conduce ad una visione distorta e ingannevole dei rapporti sociali, si fonde con quello di *industria culturale* che rappresenta un concetto centrale nel pensiero degli Autori, attorno al quale ruotano le riflessioni sulla *cultura di massa*²⁶⁷. L'industria

²⁶⁶ Ivi, p. 117.

²⁶⁷ La nozione di «industria culturale» è stata preferita da Horkheimer e Adorno rispetto a quella di «cultura di massa» per evitare il fraintendimento che si tratti di una cultura generata dalle *masse*, ossia una cultura popolare, mentre si tratta di un sistema di

culturale rappresenta il braccio di azione di un sistema che gestisce la produzione e la distribuzione dei prodotti culturali e, in quanto tale, diventa la principale fonte produttrice di ideologia. Ciò porta a un livellamento delle aspirazioni, alla degradazione delle capacità individuali di fruizione estetica, alla burocratizzazione e alla massificazione; quest'ultima intesa come conseguenza implicita di un sistema che deve autoriprodursi senza generare cambiamenti concreti. All'interno di questo scenario «apocalittico», l'individuo vive l'illusione della libertà di scelta, ma in realtà le sue scelte sono limitate e predeterminate da una cultura di massa che serve soltanto a presentarle e a riprodurle. Secondo Marino Livolsi, gli studiosi della Scuola di Francoforte considerano la massificazione non «come l'eguaglianza di tutti in tutto, ma va ritrovata... in ciò che viene presentato come alternativo, diverso nell'apparente libertà delle scelte, nel campo della variabilità prefissata. La massificazione diventa così la fungibilità e l'intercambiabilità di ogni individuo, per cui non importa chi occupa un posto, chi ha una certa carica, chi manifesta certe idee, tanto il singolo agirà come il sistema lo ha messo in condizione, gli ha insegnato, gli impone di agire»²⁶⁸.

Certo è che l'industria culturale, avvalendosi dei mezzi di comunicazione di massa (stampa, cinema, radio e, dagli anni Cinquanta in poi, televisione), imprime su tutto un marchio di unità mediante messaggi latenti che, penetrando la coscienza degli individui e sfuggendo ai meccanismi di controllo della psiche, contribuiscono a plasmare la visione del mondo.

organizzazione dei modi di produzione di tipo *industriale*. Per ulteriori approfondimenti, cfr. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1947); trad. it. *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1966, pp. 130-180.

²⁶⁸ M. Livolsi, *Comunicazioni e cultura di massa*, Hoepli, Milano 1969, p. 25.

Grazie al complesso rapporto tra società, potere economico e media, l'industria culturale diventa una parte integrante dell'organizzazione sociale e del sistema industriale, sovrastando in modo determinante l'individuo:

la tecnica dell'industria culturale è giunta... alla standardizzazione e alla produzione in serie, sacrificando ciò per cui la logica dell'opera si distingueva da quella del sistema sociale. Ma ciò non va imputato a una legge di sviluppo della tecnica in quanto tale, ma alla sua funzione nell'economia attuale. Il bisogno che forse potrebbe sfuggire al controllo centrale è già represso da quello della coscienza individuale. Il passaggio dal telefono alla radio ha distinto nettamente le parti. Quello, liberale, lasciava ancora all'utente la parte di soggetto. Questa, democratica, rende tutti del pari ascoltatori, per consegnarli autoritariamente ai programmi tutti uguali delle varie stazioni. Non si è sviluppato alcun sistema di replica, e le trasmissioni private sono tenute alla clandestinità. Esse si limitano al mondo eccentrico degli «amatori», che – per giunta – sono ancora organizzati dall'alto. Ma ogni traccia di spontaneità del pubblico nell'ambito della radio ufficiale è convogliata e assorbita, in una selezione di tipo specialistico, da cacciatori di talenti, gare davanti al microfono, manifestazioni addomesticate di ogni genere. [...] La costituzione del pubblico, che teoricamente e, di fatto, favorisce il sistema dell'industria culturale, fa parte del sistema, e non lo scusa. [...] Se la tendenza sociale oggettiva dell'epoca si incarna nelle intenzioni soggettive dei supremi dirigenti, sono quelli, in origine, dei settori più potenti dell'industria. I monopoli culturali sono, nei loro confronti, deboli e dipendenti²⁶⁹.

Questa lunga citazione, che suona sicuramente come critica, riflette l'idea che Horkheimer e Adorno hanno di un sistema che è soggetto alla gerarchia dei poteri (non solo di natura economica), e all'uso residuale della tecnologia da parte degli individui. In tale senso, la cultura del loro tempo è assoggettata alla «funzione» che essa assolve

²⁶⁹ M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, cit., pp. 131-133.

all'interno dell'economia capitalistica, e non sarebbe pertanto una semplice conseguenza dello sviluppo tecnologico²⁷⁰.

L'analisi prodotta sull'industria culturale rimane sullo sfondo di altri lavori dedicati da Adorno all'arte e alla musica, che saranno trattati nei prossimi paragrafi.

3.3.2 *Arte, musica e società*

Adorno considera i media di massa, oltre che come strumenti ideologici, anche come una vera e propria industria basata sulla standardizzazione e sull'organizzazione capillare del lavoro. Di conseguenza, i prodotti culturali realizzati nell'ambito di questo sistema sono anch'essi standardizzati e omologati rispetto alle necessità di un *consumo culturale di massa*. Configurandosi come sostanzialmente diversa rispetto alle epoche precedenti, l'industria culturale produce «merci» culturali, prodotti preconfezionati, destinati a un pubblico «indotto solo a consumare il più possibile... manipolato nei suoi valori, nei suoi atteggiamenti e nelle sue opinioni»²⁷¹, quasi a giustificare le contraddizioni e le disuguaglianze del sistema capitalistico. I prodotti artistici (film, romanzi, musica) che nascono in questo contesto sono destinati, quindi, a un tipo di fruizione superficiale da parte del consumatore che produce effetti deleteri: «l'adesione acritica ai valori imposti; la regressione del pubblico a livelli infantili; il falso senso di appagamento; e infine un "appiattimento dell'apprendimento" che rende impossibile una reale padronanza delle forme conoscitive ed estetiche»²⁷². L'arte diventa,

²⁷⁰ R. Savarese, *Comunicazione, media e società. Modelli, analisi, ricerche*, Esselibri, Napoli 2004, pp. 187-188.

²⁷¹ L. Paccagnella, *Sociologia della comunicazione*, cit., p. 116.

²⁷² F. Boni, *Teorie dei media*, Il Mulino, Bologna 2006, p. 186.

così, un prodotto «disimpegnato» che assume lo statuto di «merce» il cui valore è determinato principalmente dalle logiche di mercato. In *Lezioni di Sociologia*, Adorno afferma che bisogna analizzare «il significato delle merci che oggi vengono sostituendo largamente l'opera d'arte nella sua autonomia»; pertanto, non basta limitarsi a studiare il contesto sociale dell'arte, ma è necessario «prendere l'arte a oggetto di una ricerca che decifri in essa una inconsapevole storiografia della società»²⁷³. L'arte, e di conseguenza la musica, assumendo il carattere di merce, rendono chiari «i contorni e le fratture che solcano la società contemporanea»²⁷⁴.

Il pensiero di Adorno sul rapporto tra arte, musica e società è ambivalente in quanto, se da un lato evidenzia il carattere autonomo che contraddistingue i prodotti artistici, dall'altro ne riconosce il legame sostanziale con la società. In sintesi, pur riconoscendone il rapporto reale con la società, Adorno sostiene che questo legame non impedisce alle forme artistiche di vivere su un piano, quello dell'esistenza estetica, che resta separato dal mondo empirico e dalle sollecitazioni che da esso derivano.

Musica e arte, dunque, non rispecchiano la società ma non ne sono del tutto affrancate. Adorno rifiuta la logica del rispecchiamento che considera l'arte, e più in generale la cultura, un mero riflesso ideologico di classe. L'arte e la musica, mostrando «le fratture che solcano la società», recano con sé le contraddizioni che la contraddistinguono. È compito dell'artista, tuttavia, «assumere un atteggiamento critico ed esprimere una soggettività che non si

²⁷³ M. Horkheimer, T.W. Adorno (a cura di), *Lezioni di sociologia*, cit., p. 117.

²⁷⁴ T.W. Adorno, *Zur gesellschaftlichen Lage der Musik*, «Zeitschrift für Sozialforschung» (1932), in *Gesammelte Schriften*, vol. 18, (*Musikalische Schriften V*), Frankfurt am Main 1984, p. 729.

identifica con la struttura sociale seppur condizionata da essa»²⁷⁵. In sintesi, per Adorno «l'arte è irriducibile alle condizioni sociali in cui si esprime... Tuttavia la realtà irrompe nell'opera come un'ombra, l'ombra-impronta della società con le sue regole e le sue dinamiche di potere e controllo. Ma l'aspetto liberatorio dell'arte risiede proprio nel momento oppositivo e di critica sociale»²⁷⁶. Pertanto, la «vera arte» (così come la «vera musica») è tutto meno che disimpegnata, essendo in essa radicata una funzione critica e oppositiva nei confronti della società.

3.3.3 La sociologia della musica tra produzione, riproduzione e fruizione

Uno studio sociologico della musica non può prescindere dal pensiero di Adorno, sia per l'importanza che la teoria critica ha avuto nell'ambito delle scienze sociali, sia per il fatto che durante la sua attività intellettuale l'Autore ha costantemente fatto riferimento, nei suoi studi, a temi legati alla musica. Ci soffermeremo, tuttavia, solo su alcuni di questi lavori.

Nella presentazione all'*Introduzione alla sociologia della musica*²⁷⁷, Luigi Rognoni afferma che «un concreto approccio teoretico alla sociologia della musica non poteva essere affrontato che da Theodor W. Adorno, la cui attività di musicista e di filosofo s'intreccia e si fonde saldamente in tutti i suoi scritti: il pensiero di Adorno non può essere infatti pienamente inteso se non attraverso quello specifico

²⁷⁵ L. Savonardo, *Sociologia della musica*, cit., p. 39.

²⁷⁶ Ivi, p. 40.

²⁷⁷ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit.

campo di indagine che è costituito dal linguaggio musicale»²⁷⁸. Quanto fosse singolare la figura di questo filosofo-musicista si può desumere anche da quanto ebbe a dire Thomas Mann: «ha rifiutato in tutta la vita di decidersi tra la professione della filosofia e quella della musica. Troppo era sicuro di mirare allo stesso scopo nei due diversi campi».²⁷⁹

Ciò premesso, qual è secondo Adorno la specificità della sociologia della musica?

Occorre preliminarmente ribadire che l'Autore si dichiara contrario sia alla sociologia empirica e relativista che avrebbe come unico scopo la sola descrizione della realtà sociale nella sua totalità, sia alla sociologia che fornisce statistiche, preferenze e abitudini, che sono poco efficaci nel chiarire il rapporto tra *musica, ideologia e classi sociali*: «Una sociologia della musica – afferma Adorno – in cui la musica significhi più di quanto le sigarette o il sapone significhino nelle inchieste di mercato, necessita non solo di avere una conoscenza informativa dei fenomeni musicali, ma ha bisogno di intendere a fondo la musica stessa in tutte le sue implicazioni»²⁸⁰; implicazioni che riguardano strettamente il rapporto fra musica, ideologia e classi sociali, che rappresenta lo schema base attraverso il quale Adorno analizza i differenti aspetti che riguardano i «momenti» della vita musicale, dei suoi protagonisti, dei suoi appaltatori e consumatori. La musica, infatti, è considerata da Adorno, come un'autonoma realtà estetica e, al tempo stesso, come elemento che è inserito in un contesto

²⁷⁸ L. Rognoni, "Introduzione", in T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit., p. VIII.

²⁷⁹ T. Mann, *Romanzo di un romanzo. La genesi del Doctor Faust*, il Saggiatore, Milano 1973, p. 93.

²⁸⁰ L. Rognoni, "Introduzione", cit., pp. VIII-IX.

relazionale che appare sempre più caratterizzato dalla sua produzione, riproduzione e ricezione. La sua ricerca è rivolta, infatti, a considerare l'opera musicale negli effetti e nelle funzioni che assume in una civiltà dei consumi caratterizzata dai media e dall'industria culturale²⁸¹.

Sulla base di una radicale critica sociale, Adorno si serve della musica non tanto quale «mera semplificazione dell'alienazione, ma come manifestazione della stessa»²⁸². La musica, più ogni altro linguaggio artistico, rispecchia in sé le contraddizioni della società: «Trattandosi di un linguaggio “astratto”, a forte carica “espressiva” che si dà nell'immediatezza della percezione, la musica... è e rimane essenzialmente il linguaggio dell'interiorità, così come lo concepivano i romantici, il linguaggio più carico di implicazioni spirituali e culturali che meglio riflette le fratture del soggetto in quanto individuo sociale... il suo luogo di elezione è l'apparenza e, per l'uso eterogeneo cui essa è soggetta, può essere facilmente tramutata in ideologia»²⁸³.

Ma in che senso la musica è ideologia? Abbiamo già accennato al fatto che il termine “ideologia” rimanda alla giustificazione razionale del potere che conduce a una visione distorta e ingannevole dei rapporti sociali:

La musica diviene ideologica là dove i rapporti di produzione in essa incorporati prendono il sopravvento sulle forze produttive. Occorrerebbe spiegare in qual modo la musica possa essere ideologia: quando crea falsa coscienza, quando deforma la banalità dell'esistente trasfigurandolo, ovvero producendone un esatto calco che finisce per legittimarlo, e soprattutto mediante l'affermazione astratta²⁸⁴.

²⁸¹ Ivi, p. VIII.

²⁸² L. Del Grosso Destrieri, *Sociologia delle musiche*, cit., pp. 63-64.

²⁸³ L. Rognoni, “Introduzione”, cit., p. XV.

²⁸⁴ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit. p. 271.

La questione della musica come ideologia e falsa coscienza trova risposta nei centri della complessa tecnica compositiva di cui si avvale il materiale musicale, il quale diventa un indicatore relativamente autonomo per la misurazione della coscienza sociale che vi si riflette. Pertanto l'interesse della sociologia della musica è rivolto non solo a constatare e analizzare le ideologie presenti in essa, ma soprattutto nel verificare il modo in cui «si affermano nella prassi della vita musicale; e dunque anche alle ideologie *sulla* musica»²⁸⁵.

Secondo Adorno, le diverse forme di *musica d'arte borghese* sono portatrici di una coscienza più avanzata, non riscontrabile nella *musica leggera*. È evidente che l'Autore adotti come criterio distintivo nelle sue teorie la ricerca del valore nelle opere musicali, collocandosi di conseguenza in una posizione contrastante rispetto alle teorie di Weber sull'*avalutatività* che, al contrario, proponeva una sociologia disinteressata a esprimere giudizi di valore.

La musica, secondo Adorno, dovrebbe essere manifestazione di verità e, in quanto tale, capace di esprimere una divergenza tra l'interesse generale e quello individuale. In tale senso, «più l'antagonismo è assunto in modo puro, meno la musica è ideologia»²⁸⁶. La vera musica è, ad esempio, quella tardoromantica (individuale, autonoma, innovativa, diretta a trascendere le contingenze che l'hanno vista nascere), che è verità soprattutto a livello di valori morali. Secondo Marcello Sorce Keller,

Tutti i generi musicali che hanno avuto maggiore importanza per la storia musicale del Novecento (il jazz, la *popular music*, il *musical*) in realtà non solo non

²⁸⁵ *Ibidem*.

²⁸⁶ A. Serravezza, *Musica, filosofia e società in Th.W. Adorno*, Dedalo Libri, Bari 1976, p. 74.

rivestono alcun interesse per Adorno, ma sono anzi oggetto di un disprezzo che egli esercita sulla piattaforma di una cultura assai consapevolmente elitaria ed etnocentrica. Questo atteggiamento trova il suo punto di appoggio principale in una concezione della *moralitas artis musicae*... in base alla quale egli ritiene di poter individuare una sorta di “radice morale” (o l’assenza di essa) nell’espressività musicale di stili e generi diversi. Nel substrato del linguaggio musicale “autonomo” (non “eteronomo” e dunque condizionato ideologicamente dalle logiche di mercato), egli ritrova la sedimentazione di una componente sociale che è suscettibile di valutazione etica. La musica d’arte, concepita in termini che sono sostanzialmente tardoromantici... viene ad essere per lui una manifestazione di verità non solo a livello gnoseologico ma, ancor di più, al livello dei valori morali²⁸⁷.

Valori morali che Adorno riconosce anche nella musica non conformista e d’avanguardia come, ad esempio, quella di Schönberg il quale, rivoltandosi all’omologazione imposta dall’industria culturale e sprofondando nell’isolamento, «vive per il paradosso di parlare agli uomini grazie alla sua solitudine, rinunciando ad una comunicazione divenuta banale»²⁸⁸. La musica, e più in generale l’arte (ossia, quello che Adorno intende per “vera musica” e “vera arte”), tendono ad estraniarsi dalla società rasentando una condizione al limite del solipsismo, rifiutando di essere assimilate dal mito del progresso tecnologico e della ragione formalizzata generata dall’Illuminismo (*Aufklärung*).

L’isolamento della musica moderna radicale non deriva dal suo contenuto asociale, ma dal suo contenuto sociale: essa mediante la sua sola qualità, e con tanto maggior vigore quanto più schiettamente la lascia trasparire, indica il disordine sociale invece di farlo volatilizzare nell’inganno di un’umanità intesa come già

²⁸⁷ M. Sorce Keller, *Musica e sociologia*, cit., p. 123.

²⁸⁸ T.W. Adorno, *Philosophie der neuen Musik* (1949); trad. it. *Filosofia della musica moderna*, Einaudi, Torino 2002 (1^a ed. 1959), p. 26.

realizzata. Non è più ideologia, e in ciò coincide, nella sua segregazione, con un grande mutamento sociale²⁸⁹.

La condizione solipsistica cui è giunta la musica è interpretata da Adorno come effetto «della decadenza dei rapporti di scambio tra prodotto individuale e consumo sociale, tendenti sempre più al livellamento monopolistico richiesto dalla ratio commerciale dell'industria»²⁹⁰, che avrebbe generato lo svuotamento dei linguaggi artistici.

Per questo motivo, ritornando ai compiti della sociologia della musica, Adorno considera necessario

ricercare e analizzare la *base economica* della musica; il momento in cui s'inverna il rapporto tra musica e società. Ciò riguarda innanzitutto i problemi della vita musicale: non solo e in che misura e con quali effetti essa sia determinata da motivazioni economiche individuali, ma anche, in modo più profondo ed essenziale, quanto ciò avvenga sotto l'azione di leggi economiche e di trasformazioni strutturali. Utile parrebbe ad esempio il domandarsi se la transizione al capitalismo monopolistico abbia o meno interessato le forme organizzative della musica, il gusto e la composizione. [...] Si dovrebbe indagare con determinazione in qual modo la base economica, il contesto sociale e i processi di produzione e riproduzione musicale siano reciprocamente connessi in modo specifico. La sociologia della musica non può appagarsi nella constatazione di corrispondenze strutturali, ma dovrebbe invece mostrare come le relazioni sociali si esprimano concretamente negli oggetti musicali, in qual modo questi vengano determinati da quelle²⁹¹.

Gli interrogativi circa la verità o falsità della musica, sugli effetti delle forze produttive che sovrastano la produzione musicale, sui

²⁸⁹ Ivi, p. 128.

²⁹⁰ L. Rognoni, "Introduzione", cit. p. XV.

²⁹¹ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit., pp. 269-270.

meccanismi imposti dall'industria culturale e su come e quanto le leggi economiche influiscono sulla vita musicale, trovano risposta nel successo della musica d'intrattenimento, che rappresenta «la conferma, la ripetizione, il ricadimento di quella degradazione psicologica la quale in ultima analisi viene operata nell'essere umano dall'ordinamento sociale»²⁹². Cosicché diventa essenziale per la sociologia della musica affrontare le problematiche che riguardano la ricezione musicale: «Se si chiedesse a qualcuno di definire imparzialmente la sociologia della musica, questi risponderebbero probabilmente di primo acchito: è la conoscenza del rapporto tra gli ascoltatori di musica, come individui singoli socializzati, e la musica stessa»²⁹³.

Riprendendo il concetto weberiano dei «tipi ideali», Adorno sviluppa delle categorie riferite ai diversi «tipi di comportamento di ascolto musicale», la cui costruzione «non si riferisce... come avviene nelle inchieste empiriche a indirizzo puramente soggettivo, al gusto, alle preferenze, alle avversioni e alle abitudini degli ascoltatori, ma si basa soprattutto sulla adeguatezza o meno dell'ascolto alla musica ascoltata»²⁹⁴, quindi sulle qualità strutturali oggettive della musica che determinano le reazioni degli ascoltatori.

Com'è stato già affermato altrove²⁹⁵, Adorno parte dal presupposto che la musica, in quanto vera, è immanente, e attribuisce all'ascoltatore il ruolo di analizzare tale immanenza, ossia di cogliere qualcosa che esiste di per sé nell'opera musicale stessa. Così, se

²⁹² Ivi, p. 273.

²⁹³ Ivi, p. 3.

²⁹⁴ Ivi, pp. 5-6.

²⁹⁵ R. Ponziano, "Comunicare le emozioni. La musica tra comunicazione e formazione", cit., pp. 156-158.

l'ascoltatore *esperto* (primo nell'ordine della classificazione adorniana) «è colui che ascolta in modo perfettamente adeguato... l'ascoltatore pienamente cosciente... di quello che ha ascoltato»,²⁹⁶ l'ascoltatore *emotivo* è un tipo che «non obbedisce alla relazione con la natura specifica di ciò che ascolta ma alla propria mentalità, resasi largamente indipendente nei confronti dell'oggetto»²⁹⁷. Si tratta, in questo caso, di soggetti che non si curano affatto delle proprietà formali della musica, ma tendono a utilizzarla come un «recipiente in cui riversare le proprie emozioni angosciose... ovvero, identificandosi con la musica, possono trarre solo da questa le emozioni di cui sentono la mancanza in se stessi»²⁹⁸. Questo tipo di ascoltatore è definito *ingenuo* dall'Autore, in quanto «Non vuole saper nulla ed è perciò facilmente pilotabile a priori»²⁹⁹, al pari dell'ascoltatore *per passatempo* (fra gli ultimi nella classificazione adorniana) il cui ascolto, in quanto privo di una educazione musicale, «è caratterizzato da distrazione e perdita di concentrazione, peraltro interrotte da bruschi attimi di attenzione e di ricordo»³⁰⁰; il che lo rende vittima dei meccanismi di coercizione imposti dall'industria culturale.

Per meglio comprendere le riflessioni di Adorno sulla ricezione musicale, si può fare riferimento al seguente passo, in cui l'Autore evidenzia una passività dell'ascolto determinata dai meccanismi di standardizzazione tipici della popular music, sulla quale torneremo fra breve, e i processi dell'industria culturale che causerebbero un inevitabile «istupidimento» sociale:

²⁹⁶ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit., p. 7

²⁹⁷ Ivi, p. 11.

²⁹⁸ Ivi, pp. 12-13.

²⁹⁹ Ivi, p. 12.

³⁰⁰ Ivi, p. 22.

La musica leggera, che proclama come sua unica norma la necessità di distendere gli ascoltatori dopo il faticoso processo lavorativo, non esige, e quasi neppure tollera, spontaneità e concentrazione dell'ascolto. Bisogna sentire senza fatica, possibilmente a mezz'orecchio... Ci si orienta a modelli di ascolto sotto i quali è da sussumere automaticamente, inconsciamente, tutto ciò che fa ostacolo. [...] La passività incoraggiata si inserisce nel sistema generale dell'industria culturale inteso come sistema di istupidimento progressivo. Non che dai singoli pezzi provenga direttamente un effetto di istupidimento: ma il fan... viene ammaestrato dal sistema generale della musica leggera a una passività che poi probabilmente si trasferisce anche al suo modo di pensare e ai suoi comportamenti sociali³⁰¹.

Il paradigma adorniano ha rappresentato, nel corso del Novecento, il principale punto di riferimento negli studi sull'ascolto musicale e, in quanto tale, anche quello che è andato incontro alle maggiori critiche intervenute a confutarne, secondo alcuni, la lettura unilaterale e generalizzante. Come osserva Richard Middleton, nel pensiero di Adorno, il quale tende ad attribuire all'ascoltatore un ruolo sostanzialmente passivo, si avverte la mancanza di un'analisi sullo specifico contesto culturale in cui le opere vengono recepite e sulle strategie di appropriazione che gli ascoltatori mettono in atto³⁰².

3.3.4 Riflessioni critiche su media e musica

Come si è già affermato, Adorno ha evidenziato il carattere negativo degli strumenti di riproduzione i quali, essendo per loro natura ideologici, avviliscono l'opera d'arte reificandola e stravolgendone il significato.

³⁰¹ Ivi, pp. 36-37.

³⁰² Cfr. R. Middleton, *Studiare la popular music*, cit.

Sul tema della riproducibilità dell'opera d'arte, si esprime anche Walter Benjamin il quale, pur non riferendosi esplicitamente alla musica, bensì alla fotografia e al cinema, sostiene che l'avvento delle tecnologie di produzione e riproduzione ha consentito nuove modalità di creazione artistica ma, nel contempo, è intervenuta a modificare la concezione idealistica di quell'arte considerata «autentica» che trae il suo valore dall'essere *hic et nunc*:

ciò che vien meno nell'epoca della riproducibilità tecnica è “l'aura” dell'opera d'arte. Il processo è sintomatico; il suo significato rimanda al di là dell'ambito artistico. La tecnica della riproduzione... sottrae il prodotto all'ambito della tradizione. Moltiplicando la riproduzione, essa pone al posto di un evento unico una serie di eventi. E permettendo alla riproduzione di venire incontro a colui che ne fruisce nella sua particolare situazione, attualizza il riprodotto. Entrambi i processi portano a un violento rivolgimento che investe ciò che viene tramandato – a un rivolgimento della tradizione, che è l'altra faccia della crisi attuale e dell'attuale rinnovamento dell'umanità. Essi sono strettamente legati ai movimenti di massa dei nostri giorni³⁰³.

La riproducibilità, secondo Benjamin, ridefinisce la funzione estetica dell'opera d'arte, che si modifica in relazione alle condizioni che caratterizzano la società di massa.

Adorno ritiene che le ragioni della crisi dell'arte, della sua l'alienazione e del suo degrado, vadano rintracciate proprio nella massificazione generata dal sistema capitalista.

Un esempio emblematico è rappresentato – secondo Adorno – dalla popular music il cui ruolo «è esclusivamente quello di una merce: il suo valore è determinato dal mercato [...]. Le isole dell'attività

³⁰³ W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1955); trad. it. *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2000 (1^a ed. 1966), p. 23.

musicale precapitalistica – come quelle che il diciannovesimo secolo ancora poteva tollerare – sono state spazzate via: le tecniche della radio e del film sonoro, nelle mani di potenti monopoli, e con un controllo illimitato sull'intera macchina della propaganda capitalista, hanno preso possesso anche sulla cellula più interna delle pratiche musicali, cioè la vita domestica»³⁰⁴. Solo sottraendosi a questo meccanismo, la musica «avrebbe soddisfatto le sue funzioni sociali ma a prezzo di esiliarsi in uno spazio ermetico che l'avrebbe privata delle sue responsabilità collettive»³⁰⁵.

La sociologia di Adorno, tuttavia, se pur «negativa», non è «distruttiva». L'Autore, infatti, non condanna la tecnologia in sé, quanto piuttosto l'uso negativo che se ne fa all'interno di una società dominata da una logica del consumo e sempre più propensa a reificare, in base a fini classisti, i prodotti spirituali³⁰⁶: «È stupido fare gli schifiltosi di fronte ai mezzi di massa, poiché solo mutandone le funzioni, e non ricadendo nell'impotenza sociale, si può spezzare il monopolio spirituale dell'industria della cultura»³⁰⁷.

Le riflessioni di Adorno sui processi sociali di produzione, riproduzione e ricezione musicale, organizzati intorno ai moderni mezzi di comunicazione di massa, si basano su un approccio «critico» che, se da un lato tende a mettere in evidenza gli aspetti negativi, dall'altro mira a stimolare le coscienze degli individui, rivalutandone le funzioni.

³⁰⁴ Adorno cit. in M. Santoro, "Presentazione. Adorno e la sociologia critica della musica (*popular*)", in T.W. Adorno, *On popular music* (1941); trad. it. *Sulla popular music*, Armando, Roma 2004, a cura di M. Santoro, p. 14.

³⁰⁵ Ivi, pp. 14-15.

³⁰⁶ L. Rognoni, "Introduzione", cit., p. XVI.

³⁰⁷ T.W. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (1956); trad. it. *Dissonanze*, Feltrinelli, Milano 1981, a cura di G. Manzoni, p. 200.

Giunto negli Stati Uniti nel 1938, con la prospettiva di far parte del *Radio Research Project*, diretto da Lazarsfeld, entra subito in contrasto con lui per via del tipo di ricerca «amministrativa benevola» che sta alla base dello stesso *Project*, il cui obiettivo era quello di «offrire buona musica al pubblico più vasto possibile». Nel testo di una relazione sulla critica sociale della musica radiofonica, che Adorno lesse (non senza scatenare polemiche) a un seminario interno al *Project*³⁰⁸, l'Autore afferma:

Qualcuno affronterebbe il problema della radio formulando interrogativi di questo tipo: se esponiamo questo o quel settore della popolazione a questo o quel tipo di musica, quali reazioni possiamo attenderci? Come possono queste reazioni venire misurate ed espresse statisticamente? O ancora: quante sezioni della popolazione sono state messe in contatto con la musica e come hanno reagito ad essa?

Quali intenzioni vi sono dietro simili interrogativi? Un approccio di questo genere si sviluppa attraverso due operazioni principali:

a) sottoponiamo vari gruppi ad una serie di diversi trattamenti e vediamo come questi reagiscono a ciascuno di essi;

b) selezioniamo e raccomandiamo il procedimento che produce l'effetto desiderato.

Lo scopo, il mezzo con cui lo si raggiunge, e le persone su cui esso è fatto operare sono generalmente dati per scontati in un simile procedimento. L'interesse che orienta domande di questo genere è sostanzialmente di tipo tecnico *amministrativo*: come manipolare le masse. Il modello è quello dell'analisi di mercato anche quando sembra essere decisamente lontano da ogni fine commerciale. Potrebbe essere una ricerca finalizzata allo *sfruttamento*, vale a dire mossa dal desiderio di indurre una sezione la più vasta possibile della popolazione ad acquistare un certo bene. O potrebbe essere ciò che Paul F. Lazarsfeld chiama ricerca amministrativa *benevola*, quella che pone domande del tipo «come possiamo portare la buona musica al numero più grande possibile di ascoltatori?».

³⁰⁸ La relazione, dal titolo *A Social Critique of Radio Music*, è stata pubblicata originariamente in «The Kanyon Review», Spring 1945, vol. VII, n. 2, 1945. Le citazioni in questo lavoro si riferiscono alla traduzione effettuata a cura di Marco Santoro. Cfr. T.W. Adorno, *Una critica sociale della musica radiofonica*, in «Studi Culturali» anno I, n.1, 2004, pp. 113-122. Una traduzione italiana del testo si trova in M. Livolsi, *Comunicazioni e cultura di massa*, cit., pp. 415-421.

Vorrei qui suggerire un approccio che è antitetico rispetto alla ricerca amministrativa di sfruttamento e almeno supplementare rispetto a quella benevola. Esso tralascia il tipo di interrogativi come «in che modo possiamo, date certe condizioni, conseguire il più possibile certi risultati». Al contrario, questo approccio sposta l'interrogativo sui fini, in qualche caso, e sul successo, sempre, del conseguimento di questi fini nelle condizioni date³⁰⁹.

A prescindere dalle intenzioni benevole dei funzionari, la radio – secondo Adorno – svolgerebbe un ruolo ideologico, soprattutto a causa di un meccanismo di produzione basato sulla *standardizzazione* dei prodotti culturali e su una modalità organizzativa di stampo capitalistico del materiale musicale, orientata a svolgere una funzione di conservazione dell'ordine esistente: «la musica nelle presenti condizioni radiofoniche serve a trattenere gli ascoltatori dal criticare la realtà sociale: in breve, ha un effetto soporifero sulla coscienza sociale. Si promuove l'illusione che il meglio è ciò che è buono abbastanza per l'uomo comune»³¹⁰.

Si generano pertanto una serie di «antagonismi», oltre che nella sfera economica, anche in quella culturale all'interno della quale, tuttavia, appaiono meno facilmente riconoscibili:

L'ultimo insieme di problemi da affrontarsi in una critica sociale della radio dovrebbe essere quello relativo agli antagonismi sociali. Mentre la radio segna un enorme miglioramento tecnico, non si è dimostrata un progresso né per la musica né per l'ascolto musicale. La radio è essenzialmente una nuova tecnica di riproduzione musicale. Ma essa non trasmette, in una misura che possa dirsi significativa, seria musica moderna. Essa si limita a quella musica creata in

³⁰⁹ T.W. Adorno, *Una critica sociale alla musica radiofonica*, cit., p. 115.

³¹⁰ Ivi, p. 115-116.

condizioni che la precedono. Né ha essa stessa, sinora, stimolato la nascita di una qualche musica davvero adeguata alle sue condizioni tecniche³¹¹.

Gli antagonismi più rilevanti sorgono, secondo Adorno, nel campo della cosiddetta «cultura musicale di massa». A tale proposito, l'Autore pone una serie di interrogativi: a una distribuzione di massa della musica corrisponde un aumento della cultura musicale? Le masse partecipano alla cultura musicale o sono semplicemente costrette a consumare merci musicali? E quale ruolo, nei fatti, la musica svolge per loro?

Secondo Adorno, all'aumento quantitativo dell'offerta musicale corrispondono degli effetti psicologici simili a quelli del cinema e dello spettacolo sportivo, che promuovono un tipo di persona retrograda e infantile e che generano, pertanto, una regressione dell'ascolto in termini qualitativi. :

una sinfonia come quella di Beethoven, di tipo cosiddetto classico, costituisce una delle forme musicali più integrate. La totalità è tutto; la parte, per esempio ciò che il profano chiama la melodia, è relativamente non importante. L'ascolto regressivo di una sinfonia è un ascolto che, invece di cogliere il tutto, si fissa su queste melodie, come se la sinfonia fosse strutturalmente analoga ad una ballata. C'è oggi la tendenza ad ascoltare la Quinta sinfonia di Beethoven come se fosse una serie di citazioni dalla Quinta di Beethoven. Noi abbiamo sviluppato un più generale schema di concetti come ascolto atomistico e ascolto per citazioni (*quotation listening*) che ci porta a formulare l'ipotesi che stia prendendo forma qualcosa di simile ad un linguaggio musicale infantile³¹².

In sintesi, anche la pretesa delle trasmissioni radiofoniche di diffondere la “buona musica” è ideologica, in quanto fa leva

³¹¹ Ivi, p. 116.

³¹² Ivi, p. 117.

sull'incapacità dei fruitori di mettere in atto un tipo di ascolto strutturale in grado di rilevare la validità estetica delle opere; essi si basano, infatti, su criteri esterni quali il prestigio sociale, la notorietà o le indicazioni dei presentatori nel corso delle trasmissioni.

Nella sua *Introduzione*, l'Autore sollecita un uso pedagogico dei mass media (in particolare della radio) il cui fine «dovrebbe consistere nell'insegnare davvero agli ascoltatori a “leggere” la musica, cioè metterli in grado di capire i testi musicali in silenzio, con la sola immaginazione, compito che non è per nulla così difficile come immagina chi teme il *professional* come se fosse uno stregone. In tal modo i mass media potrebbero davvero combattere quell'analfabetismo verso il quale lo spirito oggettivo dell'epoca tende nel suo complesso come a un analfabetismo acquisito, di ritorno»³¹³.

A differenza della radio, il disco «è più vicino all'ascoltatore per via di certe sue proprietà. Esso non è vincolato a programmi prestabiliti, ma è sempre disponibile; i cataloghi permettono una grande libertà di scelta; inoltre il disco può essere ascoltato molte volte, permettendo così di conoscere la musica eseguita meglio della trasmissione radiofonica che per lo più non viene ripetuta»³¹⁴. Anche i dischi tuttavia

devono pagare il loro tributo sociale con la scelta della musica incisa e anche con la qualità della resa. La politica dei programmi deve badare, molto di più di quella della radio, allo smercio. Il principio di selezione è di massima quello dell'importanza, grandi nomi affermati di opere e di interpreti: la produzione discografica rispecchia la vita musicale ufficiale nel suo aspetto più convenzionale.

³¹³ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit., p. 164.

³¹⁴ *Ibidem*.

In tal modo il disco, che potrebbe modificare la coscienza musicale in senso fecondo, riproduce i giudizi correnti con tutto quanto di discutibile è in essi³¹⁵.

Se nei confronti della radio, come della televisione, Adorno mostrava una maggiore preoccupazione in quanto li considerava entrambi media potenzialmente in grado di impedire al fruitore di cogliere il «contenuto di verità» della musica, riguardo al disco mostra una impostazione critica diversa, meno «negativa» e più propensa ad evidenziarne gli aspetti positivi: «L'opera e la sua esecuzione vengono predisposte all'uso senza essere intaccate o mescolate... l'opera resta preservata nelle sue dimensioni»³¹⁶.

C'è una sorta di rapporto elettivo tra la musica e il disco che consiste sia nella conservazione di un'arte, la musica, che è forse la più «fuggitiva» di tutte, sia nel fatto che tale conservazione avviene attraverso la restaurazione del rapporto tra musica e scrittura, consentendo una paradossale convergenza tra il segno e il suono, «rendendo possibile un sorta di lingua sonora, di scrittura del particolare, in ciascuna delle cui frasi è racchiuso un cifrato messaggio»³¹⁷:

Chi ha già riconosciuto la costrizione crescente che negli ultimi cinquant'anni la notazione musicale scritta e figurata ha esercitato sulle composizioni... non può meravigliarsi se un giorno abbia luogo una mutazione di specie per cui la musica, trasportata dalla scrittura, divenga leggibile come "l'ultima lingua di tutti gli uomini dopo la costruzione della torre", i cui fissi ma cifrati messaggi sarebbero contenuti in ciascuna delle sue "frasi". Ma se le note erano ancora i suoi meri

³¹⁵ Ivi, p. 165.

³¹⁶ T.W. Adorno, *La musica, i media e la critica*, Tempo Lungo, Napoli 2002, a cura di V. Cuomo, p. 54.

³¹⁷ V. Cuomo, "Tecnica arte e critica dei media in Adorno", in T.W. Adorno, *La musica, i media e la critica*, cit. pp. 38-39.

segni, ora, attraverso i solchi del disco, essa si avvicina al suo vero e conclusivo carattere di scrittura, mentre si ricongiunge alla sua pura essenza di segno, è riconoscibile come autentica lingua eternamente legata, in forma di promessa, al suono che si trova in questo solco del disco e in nessun altro. [...] la forma del disco, in una serietà difficilmente valutabile, potrebbe dar buona prova di sé: scrittura a spirale che svanisce nell'apertura posta al centro ma che in compenso dura nel tempo³¹⁸.

Di certo la dimensione del disco e la necessaria brevità in termini di durata temporale caratterizza la musica stessa, ma in ciò consiste l'identità tra la forma del disco e la forma della società nella quale risuona: «Il disco è un oggetto di quel “bisogno quotidiano” che costituisce senz'altro la controparte di quello umano artistico, poiché quest'ultimo non sarebbe incline alla ripetizione e all'interruzione ma sarebbe legato al suo luogo e al suo momento»³¹⁹. Certo è che il disco trae origine «in un'epoca che riconosce cinicamente il predominio delle cose sull'uomo»³²⁰ o, come avrebbe detto Simmel, il predominio dello spirito oggettivo su quello soggettivo.

3.3.5 *Riflessioni critiche su jazz e popular music*

L'attenzione che Adorno rivolge alla musica colta è testimoniata dagli scritti rivolti a musicisti come Wagner (1937-38), Schönberg e Strawinskij (1949), Mahler (1960) e Alban Berg (1968). Altrettanto significativi sono i frequenti riferimenti, sparsi in numerosi saggi, alla figura di Beethoven, considerato da Adorno la massima espressione della musica borghese. Così come, nella sua *Introduzione*, si trovano

³¹⁸ T.W. Adorno, *La musica, i media e la critica*, cit., pp. 68-69.

³¹⁹ Ivi, p. 67.

³²⁰ Ivi, p. 65.

riflessioni su l'opera lirica, la musica da camera, il direttore d'orchestra.

In corrispondenza del suo “soggiorno” in America, Adorno dedica la sua attenzione anche a quelle forme musicali come il jazz e la popular music che, a partire dagli inizi del Novecento, si diffondono gradualmente dagli Stati Uniti in molte parti del mondo; una diffusione che, com'è facile intuire, non sarebbe avvenuta senza l'avvento dei mass media, inevitabilmente soggetti alle dinamiche imposte dall'industria capitalistica.

Coerentemente alla sua prospettiva critica e negativa, sia il jazz che la popular music sono, per Adorno, forme musicali ideologiche per natura, destinate principalmente a una fruizione di massa.

Per quanto riguarda il jazz, molte delle sue interpretazioni vanno lette alla luce di un fraintendimento che vede Adorno impegnato a criticare una «musica da ballo», legata all'intrattenimento delle classi agiate della borghesia americana, e a considerarla una musica «proveniente dalla *swing era*, una musica leggera, di massa, per nulla improvvisata e con qualche minimo elemento di decoro come un ritmo sincopato di derivazione ragtime, eseguita nelle sale da ballo da grandi band o dalle orchestre radiofoniche»³²¹. Pur essendo parte integrante della storia del jazz, ciò che è convenzionalmente denominata “era swing” ne rappresenta probabilmente l'aspetto più commerciale; ma, a quanto pare, Adorno trascura molte altre forme di jazz come, ad esempio, il *be-bop*³²² radicato con forti connotazioni sociali nella cultura nera.

³²¹ D. Sparti, *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Bollati Boringhieri, Torino 2005, p. 67.

³²² Si tratta di un movimento musicale che sconvolse le regole della tradizione jazz e vide i musicisti neri, per la prima volta, manifestare la propria identità e imporre un nuovo rapporto con l'industria, col pubblico, e con la tradizione stessa.

La polemica adorniana sul jazz riguarda, innanzi tutto, l'affinità di questo genere musicale con i regimi totalitari. Considerandola come un'arte meccanica che si presta a un uso totalitaristico, Adorno considera il jazz affine alle marce fasciste: «il jazz è fascista perché, come molte altre forme di consumo di massa, aggrega e sintonizza una folla solitaria di individui atomizzati... li sincronizza al ritmo di marcia, creando quella base di massa spoliticizzata e culturalmente inerte di cui i fascismi hanno bisogno»³²³.

Altrettanto critico è nei confronti di quella «industria del jazz» colpevole di promuovere un uso consumistico e provocare un appiattimento del potenziale critico della musica. Le critiche rivolte al jazz riguardano, infatti, anche la *standardizzazione* dei materiali musicali formati da canzonette e musica ballabile di bassa qualità. Il concetto di standardizzazione, che come vedremo più avanti ha un significato del tutto particolare all'interno della popular music, acquisisce un ruolo rilevante in relazione al jazz: «Il materiale sonoro jazz, oggetto delle riflessioni adorniane, presenta uno schema rigido, di 32 battute, e uno schema armonico invariabile, fondato sulla rigida alternanza di... tema (ripetuto), variazione, tema»³²⁴ e, proprio per questa continua ripetizione, riflette «l'immagine di una società pianificata e congelata»³²⁵.

La critica caustica e apocalittica che Adorno esprime in relazione al jazz vale, più in generale, anche nei confronti della *popular music*, di cui lo stesso jazz fa parte.

³²³ D. Sparti, *Suoni inauditi*, cit., p. 72.

³²⁴ L. Savonardo, *Sociologia della musica*, cit., pp. 53-54.

³²⁵ T.W. Adorno, *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft* (1955); trad. it. *Prismi. Saggi sulla critica della cultura*, Einaudi, Torino 1972, p. 119.

Ma cosa intende Adorno per popular music? Nel saggio che prenderemo in considerazione, *On popular music*, Marco Santoro fa notare che le musiche alle quali Adorno si riferisce sono quelle cosiddette di intrattenimento, da ballo, di consumo, che sono tradizionalmente identificate come «musica leggera» (*light music*), espressione, quest'ultima, mai utilizzata dall'Autore nel suo lavoro³²⁶. Il vero oggetto del saggio è identificare le condizioni strutturali che caratterizzano la musica popular in opposizione alla cosiddetta musica seria, «quella... che si suole chiamare barbaramente “classica”»³²⁷. Non si tratta dunque di una vera e propria distinzione.

Com'è noto Adorno concepiva la musica popular e quella seria come *due metà complementari della stessa totalità*, in relazione alla posizione che ciascun ambito occupava all'interno della vita sociale. Il *focus* ruota attorno alla differenza fra un ambito (quello popular) che «accetta in modo irriflesso e acritico il suo carattere di merce», e l'altro (quello della musica seria) che «riflessivamente, cioè consapevolmente, la rifiuta resistendo tanto all'altra musica, quanto all'industria culturale che la produce e alla società nel suo insieme che l'accetta»³²⁸.

La differenza sostanziale tra la musica «non buona» e quella «buona» (*good*) sta nel fatto che la prima (quella popular) si adatta ai modi di scambio e ricezione imposti dalle forze di produzione esprimendo, nella stessa struttura interna, le contraddizioni dell'ordine sociale, mentre la seconda (quella seria) resiste all'adattamento assumendo un

³²⁶ M. Santoro, “Presentazione. Adorno e la sociologia critica della musica (*popular*)”, cit., p. 64.

³²⁷ T.W. Adorno, *Dissonanze*, cit., p. 10.

³²⁸ M. Santoro, “Presentazione. Adorno e la sociologia critica della musica (*popular*)”, cit., p. 24.

carattere oggettivo nella misura in cui riflette le condizioni strutturali della società: «Ad un giudizio chiaro circa la relazione tra la musica seria e quella *popular* si può arrivare – scrive Adorno – solo prestando specifica attenzione alla caratteristica fondamentale di quest’ultima: la standardizzazione»³²⁹.

Con questo termine, l’Autore si riferisce sia alle qualità intra-musicali della musica *popular*, sia a quei processi extra-musicali che determinano la produzione di una canzone di successo.

Secondo Adorno, la standardizzazione si riscontra, ad esempio, nella nota regola del *chorus*³³⁰, che consiste di trentadue battute e la cui estensione (*range*) è limitata a un’ottava e una nota. Questo schema standard è riscontrabile nella maggior parte delle canzoni di successo (*hits*), «non solo quelle ballabili, la rigidità dei cui modelli è comprensibile, ma anche quelli a “soggetto”, come le canzoni della mamma, le canzoni della vita domestica, quelle *non sense*, le pseudo-filastrocche per bambini, i lamenti per la perdita di una ragazza»³³¹.

Il fatto, poi, che anche i dettagli interni a un brano musicale siano standardizzati non meno della forma generale, lascia supporre che l’effetto principale di questa relazione tra schema generale e particolare «è che l’ascoltatore è indotto a reagire con una maggiore intensità alla parte [piuttosto] che al tutto»³³². I dettagli, dunque, occupano una posizione strategica, quasi preponderante sul tutto, in quanto maggiormente riconosciuti dall’ascoltatore. Per questo motivo, secondo Adorno, la comprensione del tutto non riposa sull’esperienza vissuta dello specifico pezzo musicale che si è ascoltato, in quanto «il

³²⁹ T.W. Adorno, *Sulla popular music*, cit., p. 66.

³³⁰ Il termine tradotto in italiano corrisponde all’equivalente del cosiddetto ritornello.

³³¹ T.W. Adorno, *Sulla popular music*, cit., p. 66.

³³² Ivi, pp. 68-69.

tutto è già dato e accettato prima che l'esperienza concreta abbia inizio»³³³. Nella musica seria, invece, il senso musicale di ogni dettaglio è legato alla totalità del brano, che vive della relazione fra tutti i dettagli e mai dalla semplice applicazione di uno schema.

«Nulla di analogo può trovarsi nella popular music»³³⁴, all'interno della quale tutte queste regole, insieme a un efficace lavoro di *plugging* messo in atto dai media, comportano il riconoscimento immediato dei brani musicali e fondano le abitudini di ascolto di massa.

Le osservazioni di Adorno si spostano, poi, sul sistema di produzione industriale della popular music, che è centralizzata per ciò che riguarda la sua organizzazione economica, ma individualistica nel suo modo sociale di produzione: «La divisione del lavoro tra il compositore, l'armonizzatore e l'arrangiatore non è industriale ma piuttosto simula l'industrializzazione, allo scopo di apparire più alla moda, laddove ha in effetti adattato metodi industriali per la tecnica della sua produzione»³³⁵. Il meccanismo dell'imitazione diventa fondamentale per spiegare il modo in cui vengono prodotti i brani di successo:

Gli standard musicali della popular music sono stati originariamente sviluppati da un processo competitivo. Quando una particolare canzone otteneva un grande successo, centinaia di altre prendevano ad imitarla. I pezzi di maggior successo, i loro tipi e le "proporzioni" tra singoli elementi in esse racchiuse, furono così imitate, e il processo è culminato nella cristallizzazione di standard. [...] La

³³³ Ivi, p. 69.

³³⁴ Ivi, p. 70.

³³⁵ Ivi, p. 77.

concentrazione economica su larga scala ha istituzionalizzato la standardizzazione, rendendola d'obbligo³³⁶.

Si instaura, così, un doppio meccanismo utile a soddisfare due aspettative: «La prima è quella di stimoli che risvegliano l'attenzione dell'ascoltatore. L'altra è quella di materiale che ricada nella categoria di ciò che l'ascoltatore chiamerebbe musica “naturale”... cioè, la somma totale di tutte le convenzioni e formule musicali a cui è abituato»³³⁷; e ciò spiegherebbe, secondo Adorno, il carattere dualistico della standardizzazione.

Resta, tuttavia, all'ascoltatore uno spazio di azione in cui rivendica un certo livello di *pseudo-individualizzazione* nella forma di categorie ideologiche come quelle del gusto e della libera scelta:

Il correlato necessario della standardizzazione musicale è la *pseudo-individualizzazione*. Con questo termine intendiamo la dotazione, sulla base della standardizzazione medesima, della produzione culturale di massa con l'aura della scelta libera o del mercato aperto. La standardizzazione delle canzoni di successo tiene per così dire i clienti in riga ascoltando per essi. La pseudo-individualizzazione, per parte sua, li tiene in riga facendo scordare loro che ciò che ascoltano è già stato ascoltato, o “pre-digerito”, per loro³³⁸.

In ultima analisi, i concetti di *standardizzazione* e *pseudo-individualizzazione* riguardano quei processi di uniformità e omologazione i quali altro non sono che le modalità attraverso cui gli esseri umani si relazionano – secondo Adorno – al mondo circostante.

³³⁶ Ivi, pp. 77-78.

³³⁷ Ivi, p. 78.

³³⁸ Ivi, pp. 80-81.

3.3.6 Considerazioni conclusive

Il contributo di Adorno, la cui rilevanza può essere solo intuita da questi brevi spunti, è di notevole importanza per un ambito come quello della sociologia della musica, considerato (ancora oggi) problematico e in via di definizione. La sua mappa concettuale ha consentito di ridisegnare un percorso di analisi tra vita musicale e mondo sociale, trascendendo quell'idea semplicista perpetuata in ambito sociologico che portava a considerare la musica come "specchio" della società. Per di più, con le sue riflessioni critiche, spesso irritanti, sulle condizioni sociali di produzione e ascolto musicale e, più in generale, sul mondo sociale e i prodotti culturali, è riuscito a mettere in luce quelle variabili che determineranno in seguito la definizione di un mondo sociale "complesso".

Più in generale, il suo pensiero, grazie alla trasversalità che lo contraddistingue, ha rappresentato una fonte indispensabile sia per le discipline che studiano la musica, (dalla musicologia alla semiotica, dall'antropologia alla stessa sociologia), sia per quegli Autori che, in ambito strettamente sociologico, hanno spesso identificato in Adorno e nel suo stile di analisi un modello negativo. A tale proposito, basta fare riferimento alle considerazioni di David Riesman³³⁹ il quale, confutando la lettura unilaterale e generalizzante della popular music proposta da Adorno³⁴⁰, sostiene che non tutto il consumo musicale è passivo e manipolato dall'industria culturale e avanza l'ipotesi di un pubblico giovanile differenziato, riconoscibile già negli anni Cinquanta, in cui si poteva individuare «una maggioranza che accettava passivamente gli stili e i significati promossi

³³⁹ Cfr. D. Riesman, *Listening to popular music*, in «American Quarterly», 2, 1950, pp. 359-371.

³⁴⁰ Cfr. T.W. Adorno, *Sulla popular music*, cit.

commercialmente, e una “sottocultura” che seguiva attivamente uno stile minoritario (a quel tempo era l’*hot jazz*) e lo interpretava in concordanza con valori sovversivi»³⁴¹.

Il pensiero di Adorno va contestualizzato, tuttavia, in relazione al periodo storico e alle vicende biografiche che caratterizzano le sue analisi e i suoi modelli interpretativi che, negli ultimi anni, stanno conoscendo un risveglio di interesse particolarmente evidente sia negli ambiti musicologico e filosofico, sia in quello sociologico.

Parafrasando Tia DeNora, Santoro afferma:

L’attualità di Adorno sta... nell’offrire una riserva ricchissima di ipotesi provocatorie... e teoricamente elaborate sul potere sociale della musica, sulla sua forza morale e il suo inevitabile significato politico, che è pur sempre possibile sottoporre al controllo della ricerca empirica, una volta che siano soddisfatti alcuni requisiti di ordine epistemologico e metodologico. La traduzione delle tesi adorniane dal livello macrosociologico in cui sono state poste dall’autore a quello meso e microsociologico, empiricamente osservabili, costituisce non a caso uno dei compiti che la sociologia musicale si attribuisce oggi³⁴².

3.4 Alfred Schütz: musica e fenomenologia sociologica

3.4.1 La sociologia fenomenologica

Alfred Schütz è considerato il fondatore dell’indirizzo di pensiero che prende il nome di sociologia fenomenologica. La basi della sua teoria

³⁴¹ R. Middleton, *Studiare la popular music*, cit., p. 220.

³⁴² M. Santoro, “Presentazione. Adorno e la sociologia critica della musica (*popular*)”, cit., p. 43. Si veda inoltre, T. DeNora, *After Adorno. Rethinking Music Sociology*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

sono poste nel volume *La fenomenologia del mondo sociale*³⁴³, in cui l'Autore elabora una teoria che muove dalla fusione tra la filosofia fenomenologica di Edmund Husserl e la sociologia comprendente di Max Weber.

Schütz mutua da Husserl diversi concetti, ma soprattutto ne coglie l'idea stessa di fenomenologia in cui prevale l'idea che il soggetto non è semplicemente *nel* mondo, ma *costituisce* esso stesso il mondo: «inconoscibile nella sua realtà ultima, quest'ultimo si mostra alla coscienza unicamente all'interno delle categorie in cui essa lo inquadra»³⁴⁴.

In *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Husserl contrappone alla scienza, così com'era venuta a configurarsi nella moderna società occidentale, il mondo della vita (*Lebenswelt*)³⁴⁵. La tesi di fondo dell'Autore è che la scienza attinge necessariamente al “pre-scientifico mondo della vita” e ha origine da esso. Se il mondo della vita, dell'intuizione e dei problemi pratici è pre-scientifico (nel senso che precede logicamente la scienza), ne consegue che è necessario spiegare la scienza stessa facendola risalire ai problemi pratici del mondo della vita, mentre non è corretto l'atteggiamento opposto, che tende a spiegare il *Lebenswelt* attraverso le categorie della scienza.

Ciò premesso, Schütz utilizza la fenomenologia di Husserl per affrontare le tematiche che contraddistinguono la sociologia comprendente di Weber e, nello specifico, azione, senso, e

³⁴³ A. Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (1932); trad. it. *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974.

³⁴⁴ P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, cit., p. 236.

³⁴⁵ E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1952); trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano 1971, a cura di E. Filippini, pp. 134-135.

comprensione. Weber rappresenta l'interlocutore privilegiato di Schütz, ma è anche l'Autore da lui maggiormente criticato. Schütz, come Weber, si occupa dell'agire dotato di senso, ma partendo da un presupposto diverso: «mentre per Weber si tratta per lo più di un agire razionale orientato allo scopo, Schütz va oltre, distinguendo tra il “senso del produrre” ed il “senso del prodotto”, cioè tra il significato dell'agire nel suo compiersi ed il significato dell'azione prodotta che può mutare, essendo diverso dal significato originario anche per l'attore stesso. Inoltre Schütz distingue tra “autocomprensione” ed “eterocomprensione”, sottolineando il fatto che una stessa azione può essere interpretata diversamente da ognuno dei soggetti coinvolti nell'interazione, nonché dall'osservatore esterno ad essa»³⁴⁶.

I «tipi ideali» che Weber considerava come dei costrutti teorici che gli scienziati sociali adoperano come metodo in base ai propri interessi scientifici, sono intesi da Schütz non solo come procedimento specifico della conoscenza sociologica, ma anche come procedimento generale del conoscere: «ciò che accade nel mondo è sempre compreso da ciascuno secondo delle categorie che non sono altro che “tipi ideali”. Comprendere è sempre, in realtà, collocare ciò che si comprende entro un “tipo”»³⁴⁷. Dal momento che la costruzione dei tipi ideali avviene, nel corso dei processi di socializzazione, in base alle caratteristiche che fondano il mondo sociale in cui ognuno di noi vive, essi si configurano come una modalità indispensabile per facilitare la comunicazione e l'interazione sociale. Le tipizzazioni corrispondono, su un piano pratico, alle *routine*, ossia a «quei corsi di azione abitualizzati sui quali non ci fermiamo a riflettere, e costruire

³⁴⁶ L. Savonardo, *Sociologia della musica*, cit., p. 60.

³⁴⁷ P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, cit., p. 237.

tipi di cose che accadono significa facilitarne il riconoscimento e permettere dunque alla routine di scivolare via senza intoppi»³⁴⁸.

Schütz parte dall'idea che gli individui s'incontrano in un mondo della vita intersoggettivo, già dotato di significato, che è la «realità preminente» degli esseri umani, e propone lo studio dei modi in cui gli individui fanno esperienza di questo mondo nel contesto di quella realtà «dei sensi e delle cose fisiche» che è la *vita quotidiana*³⁴⁹.

Riprendendo la concezione di «realità» di William James, Schütz individua le condizioni materiali dell'interazione all'interno del mondo della vita quotidiana che, a differenza delle altre sfere della realtà esperite comunque dall'individuo nel corso della sua esistenza, è sempre intersoggettiva, in quanto verificabile attraverso la comunicazione e l'interazione con l'altro:

la comunicazione avviene attraverso oggetti, fatti o eventi che appartengono alla realtà preminente dei sensi, del mondo esterno. [...] William James chiama giustamente il sotto-universo dei sensi, delle cose fisiche, la realtà preminente. Ma noi preferiamo considerare come realtà preminente la provincia finita di significato che abbiamo chiamato la realtà della nostra vita quotidiana. [...] Il mondo della vita quotidiana è il palcoscenico e anche l'oggetto delle nostre azioni e interazioni. Lo dobbiamo dominare e mutare al fine di realizzare le mète che perseguiamo nel suo ambito insieme con i nostri simili³⁵⁰.

Ciò che gli individui fanno nella vita quotidiana è assumere un «atteggiamento (relativamente) naturale», ossia di *senso comune*, che Schütz considera come l'insieme delle conoscenze di tipo pragmatico che ciascun individuo apprende all'interno di un determinato gruppo

³⁴⁸ *Ibidem*.

³⁴⁹ A. Schütz, "On Multiple Realities" (1945); trad. it. "Sulle realtà multiple", in Id., *Saggi sociologici*, UTET, Torino 1979, a cura di A. Izzo.

³⁵⁰ Ivi, pp. 208-209.

sociale. Pensare secondo il senso comune significa «pensare come al solito»³⁵¹, che comporta una modalità di agire che consiste nel *dare per scontato* tutto ciò in cui si è immersi: «la caratteristica propria della vita quotidiana è questa: che al suo interno noi *sospendiamo ogni dubbio* che le cose possano essere diverse da come ci appaiono in relazione alle nostre routine»³⁵².

Sospendere il dubbio significa dare per scontate le tipizzazioni, quindi significa intenderle come “naturali”, anche se tali non sono poiché esse rappresentano i «modi di interpretare la realtà che abbiamo appreso nella nostra esperienza e nella nostra socializzazione»³⁵³. Certo è che il processo di socializzazione rappresenta per Schütz una fonte rilevante, dal momento che

solo una piccola parte della mia conoscenza del mondo ha origine nell’ambito della mia esperienza personale. La maggior parte è derivata socialmente, trasmessa a me dai miei amici, dai miei genitori, dai miei insegnanti e dagli insegnanti dei miei insegnanti. Mi è insegnato non solo come definire l’ambiente... ma anche come i costrutti tipici devono essere formati... Ciò include modi di vita, metodi per venire a patti con l’ambiente, ricette efficaci per l’uso di mezzi tipici per adattare fini tipici a situazioni tipiche. Il mezzo tipificato per eccellenza attraverso cui la conoscenza socialmente derivata viene trasmessa è il vocabolario e la sintassi del linguaggio quotidiano. Il gergo della vita quotidiana è anzitutto un linguaggio di oggetti ed eventi indicati con nomi, e ogni nome include un tipificazione e una generalizzazione³⁵⁴.

³⁵¹ A. Schütz, “Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action” (1953); trad. it. “L’interpretazione dell’azione umana da parte del senso comune e della scienza”, in Id., *Saggi sociologici*, cit.

³⁵² P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, cit., p. 238.

³⁵³ Ivi, p. 239.

³⁵⁴ A. Schütz, “L’interpretazione dell’azione umana da parte del senso comune e della scienza”, cit., p. 14.

Così inteso, il senso comune rappresenta un sistema condiviso di *credenze: quello che ciascuno crede che gli altri credano*; lo stesso vale per la realtà: «ciò che intendiamo per realtà nella nostra vita quotidiana – ma, in generale, in qualunque sfera della nostra esistenza – è ciò che noi *crediamo* reale. Questa credenza è possibile e funzionante nella misura in cui è convalidata soggettivamente. [...] La conseguenza teorica di tutto ciò è la seguente: la realtà – cioè il senso della realtà, la definizione di ciò in cui la realtà consiste – è una *costruzione sociale*. Reale è ciò che intersoggettivamente viene chiamato reale»³⁵⁵.

Riassumendo, si può affermare che alla base degli assunti metodologici della teoria di Schütz vi è l'analisi dei problemi che sorgono nell'interpretazione e nella comprensione dell'agire sociale, e nel riconoscimento dell'importanza che gli schemi interpretativi tipici hanno nell'orientare le relazioni che s'instaurano nella vita quotidiana. Su un piano propriamente scientifico la domanda di partenza è: in che modo le scienze sociali possono fornire interpretazioni adeguate al senso dell'azione degli individui?

A partire dalla premessa che «la scienza sociale... è possibile solo in quanto sussiste un ambito comune che fonda il mondo sociale»³⁵⁶, poiché lo scienziato sociale ha nei confronti di questo mondo lo stesso atteggiamento che ha ogni altro attore che ne fa parte, «ciò che costituisce la sua specificità è che, pur appartenendo al mondo ambiente, egli partecipa anche al complesso mondo dell'esperienza scientifica connesso con il mondo dei predecessori»³⁵⁷. Secondo Schütz, pertanto, lo scienziato sociale rispetto all'osservatore comune

³⁵⁵ P. Jedlowski, *Il mondo in questione*, cit., p. 240.

³⁵⁶ F. Crespi, *Il pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 179.

³⁵⁷ *Ibidem*.

deve assumere un atteggiamento che consiste nel sottoporre a riflessione critica ciò che nella vita quotidiana è generalmente considerato *ovvio*, vale a dire, *dato per scontato*:

Ogni giudizio scientifico ha lo scopo di fornire una conoscenza del mondo con il massimo di chiarezza esplicita ed evidenza. Un giudizio scientifico non può contenere alcun presupposto né alcun dato come semplici dati che non richiedono chiarimento; invece ciò che in un giudizio quotidiano... è presupposto dato come ovvio... deve essere chiarito in un'esplicitazione progressiva. Lo scopo critico delle scienze sociali e quindi anche della sociologia comprendente è quindi il chiarimento e la esplicitazione massimi di ciò che è comunemente inteso o pensato relativamente alla vita sociale da chi vive in essa³⁵⁸.

Sia nel pensiero quotidiano che in quello scientifico, l'interpretazione del senso dell'agire si risolve nella tipizzazione; ma i costrutti utilizzati dallo scienziato sociale «sono costrutti di secondo grado», ossia idealtipi costruiti sulle tipizzazioni che gli individui già operano nel corso della propria esistenza: «gli oggetti di pensiero costruiti dagli scienziati sociali si riferiscono agli oggetti costruiti dal pensiero del senso comune dell'uomo che vive la sua vita quotidiana tra i suoi compagni e sono fondati su di essi»³⁵⁹.

Ma cosa vuole dire per le scienze sociali dare un significato all'azione? È l'azione che precede il significato o, viceversa, è il significato che precede o è contemporaneo all'azione? Per rispondere a questi interrogativi, Schütz si ispira alle teorie di Bergson e Husserl. Bergson effettua una netta distinzione tra *tempo della durata* e *tempo spazializzato*: se nella durata si ha continuità e l'azione viene percepita

³⁵⁸ A. Schütz, *La fenomenologia del mondo sociale*, cit., p. 319.

³⁵⁹ A. Schütz, “L'interpretazione dell'azione umana da parte del senso comune e della scienza”, cit., p. 7.

in modo immediato e irriflesso, il tempo spazializzato è invece parcellizzato, quantificabile, proprio della riflessione intellettuale e della scienza.

Husserl, invece, distingue la *ritenzione* dalla *riproduzione*. La ritenzione riguarda la consapevolezza dell'intenzionalità dell'azione per la quale chi agisce percepisce come fluire presente la sua azione non riconducendola a momenti scissi ma in termini di unità. La riproduzione riguarda invece quel modo di ricordare che ricrea in un secondo tempo il vissuto precedente e ricreandolo lo interpreta e di conseguenza lo trasforma.

Secondo Schütz, queste distinzioni sono rilevanti per le scienze sociali perchè all'azione può essere attribuito senso solo *a posteriori* in termini di riproduzione. L'azione da compiere ha senso solo in base ad un progetto, il quale indica quando si ha azione e quali atti particolari confluiscono in un'unica azione. Ma il senso attribuito all'azione compiuta è sempre diverso da quello del progetto, se non altro perchè da prima a dopo sono mutate le nostre esperienze.

3.4.2 Frammenti di fenomenologia della musica

Al pari di altri scienziati sociali, anche Schütz mostra interesse nei confronti della musica; gli scritti dell'Autore su questo argomento risultano marginali rispetto alla sua intera opera, ma non per questo meno importanti. Si tratta di tre lavori prodotti nel periodo americano e redatti in inglese: *Frammenti di fenomenologia della musica*, scritto nel 1944 e pubblicato postumo nel 1976, *Fare musica insieme* e

Mozart e i filosofi, scritti rispettivamente nel 1951 e nel 1956 e pubblicati in *Collected Papers II* nel 1964³⁶⁰.

Le analisi di Schütz sulla musica sono caratterizzate da un approccio fenomenologico. Nei *Frammenti*, l'Autore circoscrive l'oggetto della sua indagine:

Un approccio fenomenologico della musica può sicuramente trascurare le qualità fisiche del suono, così come il processo di razionalizzazione che conduce alla scala musicale. Come ha già correttamente puntualizzato Scheler, nell'ascoltare musica noi non percepiamo onde sonore provenienti dall'oscillazione del corpo che produce il suono. [...] Tutto ciò è irrilevante per l'esperienza dell'ascoltatore. Egli non reagisce a onde sonore, né tantomeno percepisce suoni; egli semplicemente ascolta musica³⁶¹.

Considerare l'ascolto, in una prospettiva fenomenologica, significa tralasciare sia quegli aspetti relativi alla fisica e alla fisiologia del suono, presi in considerazione da Spencer e in parte da Simmel, sia quegli aspetti legati al processo di razionalizzazione che, in un'ottica macrosociologica, Weber ha messo in risalto per spiegare la costruzione sociale della tonalità.

Altrettanto trascurabili ai fini di un'analisi fenomenologica della musica sono altri elementi quali, ad esempio, il bagaglio culturale dell'ascoltatore e tutti quegli aspetti che variano da una esecuzione all'altra e da una cultura all'altra, nonché i mezzi che rendono possibile la comunicazione dell'opera musicale:

³⁶⁰ Per le edizioni originali, cfr. A. Schütz, "Fragments on the Phenomenology of Music", in F.J. Smith (ed.), *In Search of Musical Method*, Gordon & beach, New York 1976; Id., "Making Music Together" e "Mozart and the Philosophers", in *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Martinus Nijhoff, Kluwer Academic Publishers, Den Haag 1964, Per la traduzione in italiano dei tre scritti, cfr. A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, Guerini e Associati, Milano 1996, a cura di N. Pedone.

³⁶¹ A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, cit., p. 34.

I molteplici strumenti e mezzi di esecuzione, conservazione e riproduzione della musica... Gli strumenti musicali in senso lato, inclusa la voce umana... la notazione musicale, i congegni meccanici quali i dischi, gli insiemi musicali di ogni sorta – dall'accompagnamento di un canto all'orchestra moderna – tutte queste cose sono semplicemente mezzi per la produzione, la riproduzione e la conservazione dell'opera musicale ed hanno soltanto un impatto mediato sull'esperienza dell'ascoltatore così come del compositore... essi non hanno nemmeno una connessione diretta con la forma di esistenza peculiare all'opera musicale³⁶².

Secondo Schütz, questi strumenti rendono possibile la comunicazione del pensiero musicale, ma «non sono, tuttavia, questo pensiero stesso... La comunicabilità di un'opera musicale o di un teorema matematico è legata ad oggetti reali – visibili o udibili – ma il pensiero musicale o scientifico in sé esistono indipendentemente da tutti questi mezzi di comunicazione»³⁶³.

Ciò premesso, che cosa interessa realmente della musica a Schütz? Ciò che l'Autore tenta di cogliere è fondamentalmente «l'esperienza della musica come *fenomeno della nostra vita di coscienza*»³⁶⁴, partendo da situazioni concrete come, ad esempio, quella del concerto in cui si compie un tipo d'interazione sociale estremamente complessa che coinvolge compositore, esecutore e pubblico, e che si presta a essere analizzata nelle sue diverse stratificazioni. L'interesse di Schütz per la musica va quindi inquadrato in relazione a questioni quali la *comunicazione* e l'*intersoggettività* che rivestono un ruolo cruciale nell'ambito della sua teoria.

³⁶² Ivi, pp. 35-36.

³⁶³ Ivi, p. 36.

³⁶⁴ Ivi, p. 58.

3.4.3 *La musica tra comunicazione, linguaggio e significato*

Secondo Schütz, lo studio delle relazioni sociali connesse all'esperienza della musica può condurre «ad alcune considerazioni valide per molte altre forme di rapporti sociali, e forse... anche a illuminare la struttura dell'interazione sociale in quanto tale»³⁶⁵.

Un punto essenziale su cui si sofferma l'Autore è che una delle principali funzioni della musica consiste nella comunicazione di un significato. In *Fare musica insieme*, parafrasando quanto aveva già scritto nei *Frammenti*, Schütz afferma:

La musica è un contesto dotato di significato, non collegato ad uno schema concettuale. Questo contesto dotato di significato può, però, essere comunicato. Il processo di comunicazione tra compositore ed ascoltatore richiede di norma un intermediario: un esecutore o un gruppo di esecutori. Tra queste figure che partecipano al processo comunicativo s'instaurano relazioni sociali dalla struttura particolarmente complessa³⁶⁶.

Secondo Schütz, l'opera musicale è un «contesto... dotato di significato per il compositore; può essere compreso in quanto dotato di significato dall'ascoltatore; ed è compito dell'interprete determinarne il significato corretto»³⁶⁷.

Anche il linguaggio è un contesto dotato di significato, ma ogni termine ha delle specifiche funzioni semantiche: «Ogni termine è un simbolo del concetto che esso comunica e il concetto stesso rinvia agli oggetti reali o ideali dei nostri pensieri, alle qualità di questi oggetti, a

³⁶⁵ Ivi, p. 92.

³⁶⁶ Ivi, p. 91.

³⁶⁷ Ivi, p. 29.

ciò che accade con o senza la nostra interferenza... un universo di discorso risulta organizzato in quanto ogni sua unità, se dotata di significato, rinvia allo schema concettuale di riferimenti attraverso cui interpretiamo il mondo»³⁶⁸.

A differenza del linguaggio, la musica non ha un carattere semantico ed in ciò sembra essere simile ad altre forme artistiche come la pittura astratta, l'ornamento o la danza, che sono prive di un valore rappresentativo. Di analogo al linguaggio vi è la sintassi, dunque l'apparato di regole che governano la forma musicale, «ma questa sintassi... non ha il carattere di regole operazionali»³⁶⁹.

Contrariamente a quanto affermava Rousseau, secondo Schütz, la musica, e l'arte in generale, non è l'imitazione di sentimenti naturali, dunque imitazione della natura stessa, a meno che non ci si riferisca a quella particolare natura che è l'essere sociale dell'uomo. Il significato di un'opera musicale è riconducibile a quelle situazioni sociali dotate di un certo tasso di intersoggettività, come il concerto o le rappresentazioni teatrali, situazioni che «sono soltanto occasioni tipizzate per consentire l'esibizione di atteggiamenti tipici da parte dei personaggi»³⁷⁰. L'Autore fa qui riferimento ai “tipi” di situazioni della vita quotidiana che diventano oggetto di trame che vengono così ad essere rappresentate in un'opera. Certo è che, grazie all'apporto di personaggi come Mozart, «anche una situazione tipizzata diventa unica e concreta, individuale e atipica grazie al significato particolare che essa ha per ciascuno dei personaggi che vi partecipano». Analogamente a quanto avviene nella vita quotidiana:

³⁶⁸ Ivi, p. 30.

³⁶⁹ Ivi, p. 31.

³⁷⁰ Ivi, p. 134.

Io sono sempre coinvolto in una situazione che – per usare un termine della sociologia moderna – devo definire e che, a dispetto della sua tipicità, ha per me e per ciascuno dei miei simili un significato unico e particolare. Le mie interrelazioni con i miei simili, le loro interpretazioni della mia situazione e la mia delle loro codeterminano il significato che questa situazione ha per me. Questa complicata trama di significati è costitutiva della nostra esperienza del mondo sociale. Si potrebbe correttamente dire che *l'arte drammatica di Mozart è piuttosto una rappresentazione della struttura fondamentale del mondo sociale che un'imitazione della natura*. Attraverso mezzi puramente musicali egli non solo illumina dall'interno il significato nei termini del quale ognuno dei personaggi in scena definisce la situazione, ma riesce anche a far partecipare noi spettatori a questo processo³⁷¹.

I «mezzi puramente musicali» utilizzati da Mozart come l'uso particolare del recitativo, le soluzioni innovative orchestrali e l'impiego degli insiemi vocali sono certamente elementi che concorrono ad illuminare il significato di un'opera. Ma il modo in cui gli spettatori partecipano al processo e afferrano il significato della musica è determinato dalla condivisione di uno spazio e di un tempo comune che sono la condizione *a priori* di ogni comunicazione *face to face*.

3.4.4 La centralità della dimensione temporale

Secondo Schütz, si può «riprodurre il significato di un'opera musicale solo riproducendo (almeno mentalmente) il flusso musicale dalla prima all'ultima battuta»³⁷². La dimensione temporale della musica è un aspetto centrale che l'Autore ha indagato in modo approfondito assumendo come principale punto di riferimento il pensiero di

³⁷¹ Ivi, p. 135.

³⁷² A. Schütz, *Reflection on the Problem of Relevance* (1970); trad. it. *Il problema della rilevanza. Per una fenomenologia dell'atteggiamento naturale*, Rosenberg & Sellier, Torino 1975, a cura di G. Riconda, p. 75.

Bergson, da cui coglie innanzi tutto il concetto di *durée*. Tradotto in italiano, il termine *durée* significa *durata*, ma Bergson con questo termine si riferisce al tempo interno della nostra coscienza, un tempo vissuto che non è misurabile: «nel fluire interrotto della vita, il tempo non è riducibile ad una successione di istanti, ma è un *continuum* in cui l'io vive in modo immediato e irriflesso»³⁷³. Coerentemente all'impostazione bergsoniana, Schütz contrappone il tempo interno al tempo *esterno* o *spazializzato*. Quest'ultimo, a differenza del primo, è un misurabile: è il tempo scandito dalle lancette degli orologi, lo *standard social time* che è utile per il funzionamento e l'organizzazione delle cose pratiche nella vita quotidiana. Riconosciuta la sua utilità, non dobbiamo però cadere nell'errore di concludere che questo sia il tempo nella sua natura originaria che va cercata, piuttosto, nella durata interiore, quella che Bergson definiva, appunto, *durée*. In ultima analisi, le due dimensioni temporali sono incommensurabili e, per dimostrarlo, Schütz fa riferimento al fenomeno dell'attesa:

Non abbiamo bisogno dell'esperienza specifica dell'ascolto musicale per renderci conto della non misurabilità, per mezzo di orologi, del tempo vissuto. La lancetta dell'orologio percorre uniformemente la metà del quadrante, sia che noi abbiamo aspettato davanti alla porta della sala chirurgica dove veniva operata una persona cara, sia che ci siamo intrattenuti in una interessante conversazione con un amico. Ma rimarremo sorpresi nel primo caso dal fatto che il periodo di attesa che ci sembrava senza fine sia durato solo mezz'ora, nel secondo che abbiamo trascorso così tanto tempo, sebbene fosse nostra intenzione vedere l'amico per cinque

³⁷³ N. Pedone, "Intersoggettività, tempo e relazione sociale nella filosofia della musica di Alfred Schütz", in A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, cit., p. 14.

minuti. Il tempo della nostra attesa, il tempo in cui invecchiamo, il tempo interno del nostro flusso di coscienza, è del tutto libero da elementi di spazio³⁷⁴.

La *durée* rappresenta la dimensione autentica del tempo che, come già accennato, non è misurabile ma non è neanche percepita come la somma infinita di molteplici istanti collocati uno accanto all'altro. L'esperienza del tempo si dà, prima di tutto, nella durata nella quale un fenomeno può essere colto come un unico flusso; solo in un secondo tempo è possibile spezzettare questo unico flusso unitario e analizzarlo.

Secondo Schütz, nonostante la musica sia legata al tempo esterno che consente l'organizzazione e la condivisione di elementi inerenti alle strutture musicali, il suo legame più evidente è proprio con il tempo interno, ossia con la *durée*: «un brano di musica può essere definito... come un ordinamento dotato di significato di suoni nel tempo interno. È il fatto che avvenga nel tempo interno... che costituisce la forma stessa di esistenza della musica»³⁷⁵. Il tempo interno è il flusso della coscienza e il tempo della musica si fonde con esso separandosi dallo spazio esterno: «per tutta la durata di un brano musicale – afferma Schütz – noi partecipiamo del suo flusso... il flusso della musica e il flusso della nostra coscienza sono interrelati; vi è unità tra di essi, nuotiamo, per così dire, in questo flusso»³⁷⁶. Quando si è coinvolti nella performance di un'opera musicale, si compie una sorta di «salto» che consente di distogliere l'attenzione dalla realtà quotidiana e vivere su un «altro piano di coscienza». La vita quotidiana, ossia la vita del mondo esterno, in mezzo ai suoi oggetti e agli altri esseri umani, è «la

³⁷⁴ A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, cit., pp. 49-50.

³⁷⁵ Ivi, p. 104.

³⁷⁶ Ivi, pp. 41-42.

vita nello spazio e nella dimensione spaziotemporale» e il dominio su questa vita implica un «elevato grado di tensione nella nostra coscienza, una piena vigilanza. [...] Questa tensione nasconde le esperienze della nostra vita interna; esse divengono visibili solo se ci allontaniamo dalla piena attenzione verso la vita»³⁷⁷. Ciò consente di spostarsi verso altri livelli della vita conscia, che sono «quei livelli che sono più intimi e vicini all'esperienza del flusso della nostra *durée*»³⁷⁸. L'esperienza della musica implica, secondo Schütz, un'attitudine particolare poiché attraverso essa l'ascoltatore

smette di vivere negli atti della vita quotidiana, smette di essere diretto verso i loro oggetti. La sua attenzione verso la vita è stata distolta dal suo regno originario; nella terminologia di Bergson è cambiata la sua tensione di coscienza. Ora egli vive su un altro piano di coscienza. [...] quando il direttore solleva la bacchetta, il pubblico compie un salto... da un livello di coscienza all'altro. Gli ascoltatori non sono più impegnati nella dimensione dello spazio e del tempo spaziale, non sono più coinvolti nel labirinto di attività necessarie a districarsi con uomini e cose. Essi accettano la guida della musica per rilassare le loro tensioni e arrendersi al suo flusso, un flusso che è quello della coscienza interna³⁷⁹.

Il tempo, in questa accezione, ha una sua autentica e originaria dimensione di durata interiore; pertanto ogni individuo ha una propria percezione della durata di un qualunque evento con un esito prettamente solipsistico. La musica, secondo Schütz, consente di uscire da questo solipsismo perché permette alle singole durate interiori di «sincronizzarsi». Ma in che modo?

³⁷⁷ Ivi, pp. 55-56.

³⁷⁸ Ivi, p. 56.

³⁷⁹ Ivi, pp. 56-57.

Durante la performance dal vivo di un'opera musicale si stabilisce un rapporto di «simultaneità» tra gli attori coinvolti e che sono presenti, esecutore e ascoltatore, e di «quasi simultaneità» tra questi e il compositore che non è presente. La musica, come già affermato, consente di rivivere l'esperienza del tempo interno, ovvero di sincronizzare le tante durate interiori che, per loro definizione, sarebbero incomunicabili:

Sebbene separato da centinaia di anni, quest'ultimo (l'ascoltatore) partecipa con quasi simultaneità al flusso di coscienza del primo (il compositore), eseguendo con lui, passo dopo passo e mentre si compie, l'articolazione del suo pensiero musicale. Lo spettatore, in questo modo, si trova unito al compositore da una dimensione temporale comune a entrambi, che non è altro che una forma derivata del presente vivido condiviso dai partners di un'autentica relazione *faccia a faccia*, quale si instaura tra chi parla e chi ascolta³⁸⁰.

Pertanto,

Abbiamo... la seguente situazione: due serie di eventi del tempo interno, una appartenente al flusso di coscienza del compositore, l'altra al flusso di coscienza dello spettatore, sono vissuti in simultaneità, simultaneità che viene creata attraverso il flusso in svolgimento del processo musicale... questa condivisione dell'altrui flusso di esperienza nel tempo interno, questo vivere in comune nel presente vivido, costituisce ciò che... abbiamo chiamato relazione di mutua sintonia, l'esperienza del «Noi», che sta a fondamento di ogni possibile comunicazione. La peculiarità del processo musicale di comunicazione consiste... nel fatto che tanto il flusso degli eventi musicali quanto le attività per mezzo delle quali essi vengono comunicati appartengono alla dimensione del tempo interno³⁸¹.

³⁸⁰ Ivi, p. 106.

³⁸¹ Ivi, p. 108.

Tuttavia, se il concetto bergsoniano di *durée* ha consentito a Schütz di spiegare l'esperienza del tempo interno come un flusso di coscienza che si differenzia dall'immagine di un presente come successione di istanti, i riferimenti alle analisi di Husserl sul tempo consentono all'Autore di spiegare in che modo i vissuti esperienziali che accadono in istanti diversi si fondono costituendo un flusso continuo. Come si è già accennato, Husserl distingue la *ritenzione* dalla *riproduzione*: attraverso la ritenzione un evento vissuto che è appena trascorso resta vivo nella coscienza dell'individuo in una dimensione che è quella del ricordo. Alla ritenzione si contrappone la riproduzione che è un processo che consente all'individuo di richiamare alla memoria eventi vissuti in un tempo non relativamente recente:

L'analisi del flusso di pensiero va o nella direzione del ricordo riferito all'Ora attuale o in quella del ricordo riferito al passato. Esistono però altri due concetti, ossia due tipi di attesa, che consentono di evidenziare la dimensione del tempo denominata futuro: la *protezione* (antitetica alla ritenzione) che consiste nell'attesa rivolta ad un immediato futuro; l'*anticipazione* che riguarda l'attesa relativa ad un futuro lontano. In generale l'Autore afferma che «ritenzioni e riproduzioni, protezioni e anticipazioni sono costitutive dell'interconnessione del flusso di coscienza. Esse sono ugualmente costitutive dell'esperienza della musica³⁸².

Facendo prevalere la dimensione temporale della musica, rispetto a quella strutturale, Schütz prende le distanze dalle tendenze strutturalistiche del secolo scorso quale, ad esempio, quella di Claude Lévi-Strauss che rifiuta qualunque considerazione relativa ad una fenomenologia della temporalità. Secondo Lévi-Strauss, un brano musicale ha una sua «organizzazione interna» che non sembra avere in

³⁸² Ivi, p. 54.

sé qualcosa di essenzialmente temporale. Il fatto che la musica si svolga nel tempo potrebbe essere considerata come una circostanza necessaria, ma anche inessenziale poiché la «relazione al tempo rivela una natura abbastanza singolare: tutto avviene come se la musica e la mitologia non avessero bisogno del tempo se non per infliggerli una smentita. Esse sono entrambe macchine per sopprimere il tempo»³⁸³.

Per Schütz, invece, flusso di coscienza ed esperienza della musica si fondono in modo unitario nella sede comune del tempo interno, e il compito della fenomenologia della musica è mostrare in che modo le funzioni del tempo interno costituiscano l'esperienza musicale. Quest'ultima, analogamente a ogni altro tipo di esperienza, non ha alcun significato nel momento in cui accade, poiché essa diventa significativa solo quando l'individuo riflette su quanto si è appena vissuto. Per questo motivo, «vivere un evento o seguire un concerto non basta: perché si possa parlare di un'esperienza significativa è necessario riflettere su quanto si è vissuto, volgendosi ad osservare, lungo il proprio flusso di coscienza, il gioco di ritenzioni e protenzioni che costituiscono e guidano l'esperienza stessa»³⁸⁴.

3.4.5 Musica, intersoggettività e relazione sociale

Il mondo della vita quotidiana, principale oggetto di studio e analisi di Schütz, è considerato dall'Autore come una realtà «preminente», non solo perché rappresenta l'ambiente in cui l'individuo è inserito a partire dalla sua nascita, ma soprattutto perché esso è il contesto, lo sfondo, il palcoscenico (dirà più avanti Goffman) in cui prendono forma tutte quelle azioni e interazioni che sono finalizzate alla

³⁸³ C. Lévi-Strauss, *Le cru e le cuit* (1964); trad. it. *Il crudo e il cotto*, il Saggiatore, Milano 1966, a cura di A. Bonomi, p. 32.

³⁸⁴ L. Savonardo, *Sociologia della musica*, cit., p. 69.

realizzazione di mete e progetti che egli intende perseguire insieme con i suoi simili. Tuttavia, oltre ad essere «preminente», la realtà della vita quotidiana è anche di natura «intersoggettiva» in quanto l'individuo realizza i suoi fini in relazione agli altri con i quali condivide la stessa realtà sociale. Per questi motivi, secondo Schütz, lo studio dell'intersoggettività necessita di metodi empirici diversi da quelli che offre la filosofia, che diano la possibilità di analizzarla tenendo conto della serie di «tipizzazioni» su cui essa si fonda le quali, a loro volta, danno luogo a quelle «province finite di significato» (regole, nozioni, concezioni, ecc.) che ognuno di noi impara dal patrimonio di conoscenza condivisa, ossia da quella realtà accettata dagli individui che appartengono a un medesimo contesto sociale.

L'intersoggettività, intesa come una modalità relazionale auspicabile tra attori coinvolti nella stessa realtà, può essere analizzata osservando quello che accade durante l'esecuzione/ascolto di un brano musicale che coinvolge interprete, ascoltatore e compositore. Questa situazione, secondo Schütz, rivela in modo esemplare la situazione originaria (*paramount situation*) di un qualunque processo comunicativo.

Schütz critica l'approccio tradizionale allo studio della relazione sociale e della comunicazione in cui solitamente viene adottato come paradigma dominante il modello linguistico che, secondo l'Autore, presenta dei limiti poiché

l'esistenza di un sistema semantico – sia esso la conversazione di gesti significanti, le regole del gioco o il linguaggio vero e proprio – è semplicemente presupposta come qualcosa di dato dall'esterno e il problema del significato non viene nemmeno posto... nel mondo sociale nel quale siamo nati, il linguaggio (nel senso più ampio) è per riconoscimento generale il veicolo di comunicazione per

eccellenza; la struttura concettuale e il suo potere di tipizzazione lo rendono lo strumento eminente per la trasmissione del significato. Vi è anche una forte tendenza nel pensiero contemporaneo a identificare il significato con la sua espressione semantica e a considerare il linguaggio, lingua, simboli, gesti significanti, come la condizione fondamentale del rapporto sociale³⁸⁵.

Secondo Schütz, anche il tentativo espresso da George H. Mead nell'ambito del «comportamentismo sociale» parte dal presupposto che esista una condizione pre-linguistica, fatta di «atteggiamenti», che dà origine a una conversazione. Ma tale soluzione affronta solo parzialmente il problema della relazione sociale in quanto «sembra soltanto rimuovere le difficoltà insite nella questione di fondo; se, cioè, il processo comunicativo sia realmente fondamento di ogni possibile relazione sociale, o se, al contrario, ogni comunicazione debba presupporre l'esistenza di una qualche interazione sociale»³⁸⁶.

Al fine di indagare la relazione sociale a prescindere dal processo comunicativo, occorre fare riferimento a quelle forme di rapporto sociale che precedono la comunicazione e, in questa prospettiva, Schütz segue l'orientamento di sociologi e filosofi sui contemporanei che hanno prodotto riflessioni in tale direzione: «Le “situazioni di contatto” di Wiese, la teoria di Scheler della percezione dell'*alter ego*, entro certi limiti il concetto di Cooley della relazione *faccia a faccia*, l'interpretazione di Malinowski dell'origine del linguaggio in termini di interazione sociale, il concetto fondamentale di Sartre del “guardare l'Altro ed essere guardato dall'Altro”»³⁸⁷.

Questi esempi sono utili per indagare quella che Schütz definisce «relazione di mutua sintonia», sulla quale si fonda ogni processo

³⁸⁵ A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, cit., p. 93.

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ *Ivi*, p. 94.

comunicativo: «È precisamente attraverso questa relazione di mutua sintonia che l'“Io” e il “Tu” vengono esperiti da entrambi i partecipanti come un “Noi” nella presenza vivida»³⁸⁸.

Se dunque il linguaggio appartiene a un momento successivo della relazione sociale, in quanto già categorialmente strutturato, la musica, nel momento in cui viene eseguita e ascoltata, offre la possibilità di retrocedere a una situazione originaria. Così come accade nella comunicazione *face to face*, anche nel momento in cui si è coinvolti nell'esecuzione-ascolto di un brano musicale vi è insieme di persone che condividono uno *spazio* e un *tempo* comune. Schütz utilizza l'espressione *face to face* (faccia a faccia) proprio per indicare «semplicemente che coloro i quali partecipano ad una simile relazione condividono, fintantoché essa perdura, lo spazio e il tempo»³⁸⁹. Oltre a questa, Schütz utilizza anche l'espressione *grow together* (invecchiare insieme), per indicare la perfetta corrispondenza nel flusso di coscienza, lungo un tempo interno condiviso, che si verifica tra soggetti interagenti³⁹⁰.

Ogni atto comunicativo e ogni relativa trasmissione di significato avviene quando si «invecchia insieme» e si condividono un tempo e uno spazio, quest'ultimo non obbligatoriamente fisico (quando ciò avviene attraverso i mezzi di comunicazione).

Sulla base di queste considerazioni, si può comprendere in che modo si manifesta l'intersoggettività tra esecutore, ascoltatore e compositore e quali sono le loro funzioni sociali prevalenti.

Il *compositore*, come già affermato, vive in una condizione di «quasi simultaneità», sia rispetto all'esecutore, la cui relazione avviene

³⁸⁸ *Ibidem*.

³⁸⁹ Ivi, p. 106.

³⁹⁰ L. Savonardo, *Sociologia della musica*, cit., p. 71.

solitamente tramite la mediazione di un supporto – la notazione musicale – utile a comunicare l’atto creativo, sia rispetto all’ascoltatore che, grazie all’intermediazione di un interprete, può perseguire il suo «intento comunicativo». La partecipazione al processo di comunicazione musicale da parte dell’ascoltatore può avvenire sia attraverso i suoni udibili, sia attraverso mezzi diversi quali, ad esempio, la partitura; in questo secondo caso si richiede, tuttavia, un certa competenza. Ecco perché la relazione di mutua sintonia, l’esperienza del “Noi” che sta a fondamento di qualunque processo comunicativo, e di quello musicale in particolare, si fonda sulla condivisione del flusso di esperienza del tempo interno.

La funzione sociale preminente dell’*esecutore* è, dunque, quella di fare da intermediario tra compositore e ascoltatore. Come afferma Schütz

Attraverso la sua ricreazione del processo musicale, l’*esecutore* prende parte al flusso di coscienza del compositore così come a quello dell’ascoltatore... Non importa molto se l’*esecutore* e l’ascoltatore condividono un presente vivido in un rapporto *faccia a faccia* oppure se è stata stabilita una quasi simultaneità tra il flusso di coscienza del mediatore e dell’ascoltatore tramite l’uso di mezzi meccanici, i dischi. [...] In tutte queste circostanze, *esecutore* e ascoltatore sono «sintonizzati» l’un l’altro, vivono nello stesso flusso, invecchiano insieme per tutta la durata del processo musicale. [...] la relazione tra *esecutore* e ascoltatore si fonda sull’esperienza comune del vivere simultaneamente in diverse dimensioni di tempo³⁹¹.

Eseguendo dei suoni impressi su una partitura, l’*esecutore* trasforma un oggetto di per sé a-temporale (la creazione del compositore) in un flusso temporale rendendolo disponibile all’ascoltatore. La possibilità

³⁹¹ A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, cit., pp. 109-110.

di decifrare la partitura richiede, a sua volta, complesse mediazioni culturali, ossia un apprendimento tramandato da una scuola, alle spalle della quale c'è l'intera società con il proprio sapere *socialmente derivato e socialmente approvato*: «Si tratta di una conoscenza... che, benché organizzata per *tipi*, consente all'esecutore di interpretare il brano nella sua *particolarità*, in analogia con l'ascoltatore... in grado di compiere *anticipazioni* sulla base della propria preparazione culturale»³⁹².

L'*ascoltatore* entra in relazione con l'opera musicale (dunque con compositore ed esecutore) attraverso la memoria, sia che si tratti di una esecuzione dal vivo, sia che si tratti di un tipo di ascolto mediato. Quello della memoria rappresenta un tema di grande interesse che, per ovvie ragioni, non può essere approfondito in questa sede. Tuttavia, ci limiteremo a osservare che esistono due tipi di memoria: una esterna e una interna al brano musicale.

Nel primo caso, si tratta di un sistema di conoscenze che è sempre «a portata di mano» (*at the hand*), frutto delle consuetudini, delle sollecitazioni ed esperienze che l'ascoltatore ha nei confronti di uno specifico tipo di musica.

Nel secondo caso, si tratta di un tipo di memoria passiva che non richiede all'ascoltatore lo sforzo di ricordare, poiché sono «i materiali percettivi che, in virtù di come sono fatti, si depositano nella mia coscienza per poi richiamarsi all'interno del brano, formando rimandi e costituendo, in questo modo, ciò che propriamente è la forma del brano musicale. Un certo tratto musicale (un inciso melodico, un disegno ritmico, un colore timbrico, un intervallo, ecc.) a un certo

³⁹² N. Pedone, "Intersoggettività, tempo e relazione sociale nella filosofia della musica di Alfred Schütz", cit., p. 22.

punto dell'ascolto ridesta inconsciamente qualcosa di analogo che dall'inizio di quel brano si era depositato da qualche parte nella mia memoria "passiva"»³⁹³. Si crea, pertanto, una sorta di legame tra l'esperienza che si vive nel presente e una che si è vissuta nel passato che, grazie a una determinata sollecitazione, torna alla memoria. È attraverso questo tipo di memoria che l'ascoltatore riesce a dare un senso all'ascolto di un brano musicale.

Le riflessioni di Schütz sul complesso intreccio che si genera tra esecutore, ascoltatore e compositore sono sicuramente di grande interesse nell'ambito delle riflessioni sociologiche sulla musica. Così come altrettanto importanti sono alcuni concetti cui si è solo accennato e che meriterebbero un maggiore approfondimento teorico come, ad esempio, l'utilizzo dell'espressione «cultura musicale» o il riferimento ai mutamenti di gusto nelle tendenze musicali che sono riscontrabili nel suo tempo.

In conclusione, i temi trattati da Schütz, se da un lato offrono la possibilità di approfondire le tematiche della musica sotto il profilo teorico-filosofico, dall'altro offrono spunti interessanti per analizzare i processi collettivi che caratterizzano l'ambito musicale e le relazioni che investono la produzione e la fruizione musicale. Il lascito più coerente di Schütz va sicuramente rintracciato in lavori che hanno poco a che fare con l'ambito della sociologia della musica³⁹⁴, ma temi

³⁹³ N. Pedone, *Ah, bevessero del tossico... Mozart e i filosofi*, Testo di una conferenza tenuta dall'Autore presso l'«Associazione Mozart Italia», Brescia, 30 gennaio 2001.

³⁹⁴ Si fa riferimento in particolare al lavoro di Peter Berger e Thomas Luckman dal titolo *La realtà come costruzione sociale* che rappresenta lo sviluppo sistematico della prospettiva schütziana elaborata, però, in una chiave molto più legata alla tradizione sociologica. Analogamente, il lavoro di Berger e Hansfried Kellner, *L'interpretazione sociologica*, pur partendo da premesse weberiane sull'oggettività e l'avalutatività delle scienze sociali, vanno oltre la sociologia comprendente cogliendo quegli aspetti della dimensione comunicativa, legata alle narrazioni che prendono forma nella vita quotidiana, che sottende alla sociologia e ne garantisce la forza conoscitiva.

come l'intersoggettività, la relazione sociale e la comunicazione, saranno oggetto di studio di Autori successivi come Howard Becker a Pierre Bourdieu, che si caratterizzeranno per approcci e prospettive teoriche differenti. Mentre nell'ambito di ricerche più recenti, come ad esempio quelle micro-sociologiche di Tia DeNora, la prospettiva fenomenologica di Schütz è sicuramente un importante punto di riferimento per comprendere il ruolo della musica nella vita degli esseri umani e, più in generale, nella società.

Capitolo IV

La musica tra comunicazione e formazione

4.1 Premessa

La sociologia della musica è una disciplina o il tentativo di una disciplina? Il dibattito su questo tema resta ancora aperto. Nel nostro Paese, ad esempio, si può rilevare uno scarso interesse della sociologia allo studio del rapporto fra musica e società, ritenuto per lungo tempo un tema di scarsa rilevanza. Come osserva al riguardo Marco Santoro, se da una parte la sociologia della musica gode del «dono dell'eterna giovinezza»³⁹⁵, dall'altra viene «percepita e bollata dai più come una (sub)disciplina strutturalmente debole, confusa, dai confini e dal valore incerti, sempre sul punto di crescere, di raggiungere quella maturità che altre specializzazioni della teoria e della ricerca sociale hanno guadagnato da tempo»³⁹⁶. A questa strutturale precarietà della disciplina contribuisce «lo statuto debole dell'oggetto stesso»: «con i temi “seri” come la politica, l'economia e le disuguaglianze di cui si occupa la sociologia accademica “che conta”, la musica... sembra avere ben poco da spartire»³⁹⁷.

Alla luce di questa consapevolezza negli ultimi anni la sociologia della musica ha acquisito «nuova vita», soprattutto in quei settori della sociologia che si sono mostrati maggiormente disponibili «nei

³⁹⁵ M. Santoro, *La nuova sociologia della musica*, in «Rassegna italiana di sociologia», n. 2, aprile-giugno 2000, p. 163.

³⁹⁶ *Ibidem.*

³⁹⁷ *Ibidem.*

confronti di quell'enorme e mai sufficientemente scandagliato tema (non solo per la sociologia) che è la cultura, di cui la musica è evidentemente parte»³⁹⁸. Come fa notare Santoro, all'interno della (nuova) sociologia della cultura, la musica (quindi la sua produzione, la sua distribuzione, il suo consumo, la sua valutazione, la sua ricezione, la sua classificazione, il suo uso strategico, la sua stessa struttura) «è venuta progressivamente ad acquistare una posizione centrale come mai in precedenza»³⁹⁹. Se da un lato si tratta di una coincidenza, dovuta al fatto «che alcuni degli autori responsabili dell'attuale rinnovamento della sociologia della cultura sono anche e soprattutto studiosi della musica come forma di espressione culturale»⁴⁰⁰ (come nel caso di Howard Becker), dall'altro ciò è dovuto ad «una precisa scelta strategica legata alla riconosciuta rilevanza – insieme storica, antropologica, tecnologica, culturale, forse anche ontologica – della musica in quanto non ornamento bensì ingrediente attivo e cruciale nella costituzione stessa (reale o metaforica) dell'esperienza sociale in quanto tale»⁴⁰¹.

A tale proposito, Guido Gili evidenzia l'importanza di analizzare, in una prospettiva sociologica, le pratiche di fruizione e produzione musicale: «Le diverse pratiche di riproduzione tecnica hanno profondamente trasformato la produzione, la trasmissione, ma anche la stessa fruizione della musica, l'esperienza che essa consente... L'industria musicale, la radio e la televisione hanno fatto della musica una forma di comunicazione di massa, estendendo le possibilità di fruizione, allargando e differenziando il pubblico, ma, al tempo stesso

³⁹⁸ Ivi, p. 164.

³⁹⁹ *Ibidem.*

⁴⁰⁰ *Ibidem.*

⁴⁰¹ *Ibidem.*

l'hanno sottomessa a fini e logiche produttive e commerciali»⁴⁰². Spostando l'attenzione sul discorso educativo, l'Autore sostiene che l'insegnamento della musica «deve coltivare l'ambizione di favorire un modo più attivo, più creativo, più produttivo di vivere l'esperienza musicale. Allargarne gli orizzonti, approfondire la capacità di coglierne i diversi significati e aspetti. Ma anche favorire l'acquisizione di questo linguaggio come strumento di espressione personale, di comunicazione con gli altri»⁴⁰³. Per queste ragioni, l'educazione musicale «non può ignorare tutte queste dimensioni, non tener conto dell'esperienza musicale che si forma per l'azione dell'industria culturale e dei mass media, delle modalità con cui diventa parte integrante dell'esperienza adolescenziale e giovanile, forma e tramite di relazioni o, ancor meglio, essa stessa relazione»⁴⁰⁴. Da tempo, Pierpaolo Donati sottolinea la necessità per la sociologia contemporanea di costituirsi in forma autonoma nel «reintrodurre l'uomo e la realtà umana *tutta intera* nella sociologia... Una disciplina particolare come la sociologia non può che affrontare questi aspetti *specifici* della realtà: ma una cosa è se questi aspetti sono lasciati a sé, parcellizzati e frammentati (e quindi estraniati), con il continuo rischio di costituire l'unico orizzonte della conoscenza e della pratica sociale, e un'altra cosa è se sono ricondotti sempre alla loro ragion d'essere, che fa sì che la conoscenza, pur parziale e settoriale quanto all'oggetto e al metodo, sia inscritta e rapportata ad un criterio di interezza»⁴⁰⁵.

⁴⁰² G. Gili, "Prefazione", in P.P. Bellini, *Alfabetizzazione musicale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003, pp. 7-8.

⁴⁰³ Ivi, p. 8.

⁴⁰⁴ *Ibidem*.

⁴⁰⁵ P. Donati, *Introduzione alla sociologia relazionale*, cit., pp. 10-11.

In questa prospettiva, la sociologia, volta a comprendere i modi in cui le nostre vite riflettono i contesti della nostra esperienza sociale, potrebbe proficuamente rivolgere la sua attenzione a molteplici aspetti della musica (generi, forme, stili, autori e produzioni, epoche e culture, biografie dei compositori e degli interpreti, caratteri del pubblico, ecc.). La musica, infatti, risponde a quel bisogno – consustanziale all’essere umano – di costruire determinati significati, negoziarli su un piano puramente simbolico con altre persone, e trasmettere il risultato di questa negoziazione ad altri affinché possano contribuire alla loro condivisione. Dal momento che, in questo ambito, nessun fenomeno può essere compreso al di fuori del suo spazio sociale, la musica si configura come un «fatto sociale totale»⁴⁰⁶ che consente di comprendere la vita sociale come «*sistema di relazioni*»⁴⁰⁷.

4.2 La musica nei processi comunicativi

Non esistono società prive di espressioni musicali. Al pari della comunicazione, la musica è connaturata al nostro essere nel mondo e da sempre accompagna l’esistenza umana. Analogamente, la comunicazione «non è un evento che avviene fuori di noi, ma un processo nel quale siamo profondamente implicati, in quanto “sistemi viventi”»⁴⁰⁸. È attraverso una molteplicità di linguaggi che viviamo in

⁴⁰⁶ Cfr. M. Mauss, *Essai sur le don. Forme et raison de l’échange dans les sociétés archaïques* (1923-24); trad. it. *Saggio sul dono*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 1965.

⁴⁰⁷ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 23.

⁴⁰⁸ Ivi, p. 39.

«accoppiamento strutturale» gli uni con gli altri e con l'ambiente che ci circonda⁴⁰⁹.

Come afferma Franco Ferrarotti, la musica «è suono che riflette la società, ma nello stesso tempo la conferma, la fonda e la solennizza. Cementa la comunità, qualsiasi comunità»⁴¹⁰. La suggestiva affermazione proposta dell'Autore sembra rinviare, indirettamente, al concetto di comunità (*Gemeinschaft*) così com'è stato espresso da Ferdinand Tönnies, il quale allude a un tipo di una società cosiddetta «organica» che rappresenta la forma originaria della socialità umana, caratterizzata da relazioni fra gli individui di tipo permanente, basate sulla condivisione di peculiarità, significati, linguaggi, esperienze comuni⁴¹¹. Lo stesso significato originario del termine “comunicazione”, che proviene dal verbo latino *communico*, rimanda all'idea di costruzione di una *comunità*, «parola che a sua volta deriva dall'espressione *cum munus* e allude al dono del legame reciproco... comunicazione è fare comunità e comunità è mettere in comune»⁴¹². Non a caso, anche nel linguaggio comune, si fa spesso riferimento alle comunità di musicisti, di ascoltatori, di appassionati di musica, ecc. Parafrasando Charles R. Wright, la musica, così come la comunicazione, è un processo «fondamentale e vitale»: è fondamentale, poiché qualunque società si basa sulla capacità dell'uomo di partecipare intenzioni, desideri, sentimenti, conoscenze

⁴⁰⁹ H. Maturana, *Autocoscienza e realtà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993, p. 81.

⁴¹⁰ F. Ferrarotti, *Rock, Rap e l'immortalità dell'anima*, Liguori Editore, Napoli 1996, p. 7.

⁴¹¹ Nella formulazione dicotomica espressa da Tönnies, la *Gemeinschaft* si differenzia dalla *Gesellschaft*. Quest'ultima, infatti, allude ad un tipo di società meccanica e corrisponde ad una costruzione artificiale e convenzionale, costituita da individui separati, dove ognuno persegue il proprio interesse personale. Cfr. F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887); trad. it. *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1963.

⁴¹² G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 39.

ed esperienze ad altri uomini; è vitale in quanto aumenta la probabilità di sopravvivenza dell'individuo⁴¹³.

La musica, come la comunicazione, è «tanto un trasferimento d'informazioni codificate – cioè segni esprimenti o rappresentanti stabilmente un dato oggetto fisico o mentale in base a certe regole – da un soggetto ad un altro, mediante processi bilaterali di emissione, trasmissione, ricezione, interpretazione; quanto una relazione sociale nel corso della quale due o più soggetti arrivano a condividere particolari significati»⁴¹⁴.

Com'è stato già evidenziato altrove⁴¹⁵, entrando più nel merito dello stretto legame che unisce musica e comunicazione risultano evidenti alcune analogie: a) al pari di ogni linguaggio, la musica comunica; b) tanto la musica quanto la comunicazione sono strettamente legate all'ambiente socioculturale che dà loro forma e senso; c) ambedue sono riconducibili al suono, correlato alla dualità rumore/silenzio. Più analiticamente, si possono avanzare le seguenti considerazioni:

a) Al pari di altri linguaggi, la musica ha una propria sintassi, un proprio codice e, grazie alle caratteristiche di questo codice, comunica dei significati. In tale senso: «la musica è l'uso dei suoni in funzione comunicativa»⁴¹⁶. Se tuttavia attraverso la musica gli esseri umani traducono la complessità della propria esperienza in suoni, è pur vero che il linguaggio musicale si differenzia dalle diverse forme di

⁴¹³ C.R. Wright, *Mass Communication. A Sociological Perspective* (1959); trad. it. *La comunicazione di massa*, Armando, Roma 1965.

⁴¹⁴ L. Gallino, "Comunicazione", in Id., *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino 1978, p. 135.

⁴¹⁵ Cfr. G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit.; G. Greco, *Editoriale*, cit., pp. 10-13; R. Ponziano, "Musica e emozioni", in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., pp. 137-147.

⁴¹⁶ G. Gili, "Prefazione", cit., p. 5.

mediazione simbolica solitamente utilizzate nella vita comune, e dai linguaggi specialistici di tipo cognitivo e normativo: «Nella vita di tutti i giorni il linguaggio viene generalmente usato senza che si rifletta su di esso, mentre, nelle forme specializzate del sapere, il linguaggio viene considerato soprattutto dal punto di vista della sua funzionalità e della sua coerenza interna»⁴¹⁷. A differenza del linguaggio verbale e al pari, o forse in misura maggiore, di altri linguaggi artistici, quello musicale, oltre a comunicare dimensioni del desiderio e dell'immaginario individuale e collettivo, rappresentazioni della realtà naturale e sociale, concezioni del mondo e della vita, ha come peculiarità quella di riuscire ad esprimere pienamente sentimenti ed emozioni.

Proprio per questo, tuttavia, resta una forma di espressione piuttosto complessa e ambigua e, di conseguenza, suscettibile di interpretazioni diverse.

Parafrasando Franco Crespi, si può affermare che la musica, e più in generale l'arte, è una forma di comunicazione diversa da tutte le altre in quanto si configura, al tempo stesso, come *sociale* e *a-sociale*: è sociale perché, analogamente alle altre forme di oggettivazione, «è il prodotto dell'agire socialmente condizionato e, come tale, essa rappresenta una determinata realtà sociale, ne è il riflesso»; allo stesso tempo, però, è a-sociale, nel senso che «non si limita solo a rappresentare, ma è anche sempre rinvio ad altro da ciò che rappresenta»⁴¹⁸.

Certo è che, praticata universalmente, la musica è un'arte capace di mettere in relazione persone e gruppi sociali che, sulla base di

⁴¹⁷ F. Crespi, *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 181.

⁴¹⁸ F. Crespi, "Presentazione", in D. Bertasio (a cura di), *Immagini sociali dell'arte*, Edizioni Dedalo, Bari 1998, p. 8.

determinati significati, condividono un linguaggio capace di esprimere ciò che non può essere detto in nessun altro modo⁴¹⁹.

b) Il senso della musica, come quello della comunicazione, si articola su un duplice livello: quello individuale, relativo ad esperienze emotive e vitali intense; quello collettivo, relativo alla struttura dinamica della vita sociale. In entrambi i casi, il senso della musica (e della comunicazione) non può essere separato dal contesto in cui essa si esprime. Secondo John Blacking⁴²⁰, la musica è *suono umanamente organizzato*; ad ogni organizzazione di suoni corrisponde, infatti, una organizzazione sociale:

Nonostante le diverse società tendano ad avere idee differenti su cosa sia la musica, tutte le definizioni si fondano su un qualche consenso circa i principi secondo cui i suoni dovrebbero essere organizzati. Un consenso di questo tipo non potrebbe esistere, se mancasse una base di esperienza comune e se più persone non fossero in grado di riconoscere delle strutture nei suoni che giungono alle loro orecchie⁴²¹.

Gli studi di John Blacking sui Venda del Sudafrica evidenziano le connessioni esistenti fra i sistemi d'idee relativi alla organizzazione sociale e musicale, i modelli d'interazione sociale e le variazioni nella forma musicale. In altre parole, considerato che qualunque elemento del linguaggio musicale è integrato in un sistema sociale organizzato, si può pensare alla musica come ad una *costruzione socialmente significativa di suoni*. Al di là delle proprietà tecnico-formali che

⁴¹⁹ Cfr. R. Ponziano, "Giovani e musica", in A. Piromallo Gambardella, A. Lando, D. Salzano (a cura di), *Comunicazione & Significazione. Fenomeni culturali e rappresentazioni sociali tra mass media e new media*, QuiEdit, Verona 2007.

⁴²⁰ Cfr. J. Blacking, *How musical is a man?* (1973); trad. it *Com'è musicale l'uomo?*, Unicopli, Milano 1986.

⁴²¹ Ivi, p. 33.

contraddistinguono ogni genere musicale, appaiono determinanti le variazioni legate agli aspetti extra-musicali. Un esempio paradigmatico è fornito dal blues, «capace di esprimere e denunciare lo stato di sfruttamento e di degradazione sociale vissuto dai neri»⁴²². Le trasformazioni cui il blues è andato incontro nel corso della sua storia sono strettamente connesse al mutare delle drammatiche condizioni esistenziali delle comunità afroamericane, caratterizzate da schiavismo, razzismo, isolamento, emarginazione. Come afferma Amiri Baraka (in arte LeRoi Jones), il blues «non sarebbe mai esistito se i negri, da prigionieri africani, non si fossero trasformati in prigionieri americani»⁴²³.

c) Per quanto riguarda la relazione tra musica e rumore, due termini apparentemente antitetici, occorre preliminarmente evidenziare che sul piano della fisica acustica entrambi sono riconducibili al suono, ossia a quella variazione temporale di pressione che si propaga attraverso un mezzo fisico elastico ed è percepibile dall'orecchio umano. La produzione di un suono, infatti, avviene attraverso la sollecitazione di un corpo elastico che genera l'emissione di onde la cui creazione in natura è praticamente ininterrotta (basti pensare ad una folata di vento tra i rami di un albero). La differenza sta nel tipo di oscillazione (onda) che nel suono appare regolare rispetto a parametri prefissati, mentre nel rumore è irregolare⁴²⁴.

Certo è che, se sul piano della fisica acustica musica e rumore

⁴²² R. Ponziano, *Viaggio nel blues. Aspetti sociali, biografici, stilistici*, Centro Editoriale e Librario – Università della Calabria, Rende 2005, p. 9.

⁴²³ L. Jones, *Blues People. Negro Music in White America* (1963); trad. it. *Il popolo del blues. Sociologia dei negri americani attraverso l'evoluzione del jazz*, Einaudi, Torino, p. 27.

⁴²⁴ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 10.

sembrano essere equivalenti, a livello culturale esistono delle interpretazioni tese evidenziare una profonda differenza tra i due fenomeni. In ambito musicale, ad esempio, «la nozione di suono non coincide necessariamente con quella della fisica acustica (“vibrazione periodica” o “suono sinusoidale puro”), ma è soprattutto il frutto di una valutazione “soggettiva” (suono *vs.* rumore = accettabile *vs.* inaccettabile) che può variare in funzione delle culture, dei gruppi sociali e dei periodi storici»⁴²⁵. È pur vero, però, che a volte esiste una intenzionalità nel combinare suoni e rumori: «in molte culture africane i tamburi e gli strumenti a corde sono corredati di lamine metalliche e sonagli il cui rumore ha la funzione di arricchirne e potenziarne il suono (e spesso anche l’efficacia simbolica)»⁴²⁶.

Nell’ambito della cultura occidentale, la musica è genericamente intesa come *l’arte di combinare e coordinare variamente, nel tempo e nello spazio, i suoni prodotti dalla voce o da altri strumenti*. Così intesa, essa rimanda a qualcosa che si concepisce idealmente, si esegue e si ascolta. Tuttavia, ovunque nel mondo, e per un gran numero di ragioni differenti, gli esseri umani amano produrre forme sonore che poi sentono o ascoltano in momenti e luoghi diversi della loro vita: «la musica di una determinata cultura è – come afferma Giannattasio – l’insieme delle forme e dei comportamenti che quella cultura ritiene di ordine musicale»⁴²⁷.

Per quanto riguarda la cultura occidentale, molteplici sono stati i tentativi di espellere dalla musica colta il rumore e, in particolare, «i “suoni di altezza indeterminata”, “aperiodici”, producibili dalla

⁴²⁵ F. Giannattasio, *Il concetto di musica*, cit., p. 91.

⁴²⁶ *Ibidem*.

⁴²⁷ F. Giannattasio, “Il campo dei suoni musicali”, in AA.VV., *Grammatica della musica etnica*, Bulzoni Editore, Roma 1991, p. 19.

maggior parte degli strumenti a percussione. Un primo impulso alla censura del rumore nella musica proviene dal cristianesimo che, tra il II e il IV secolo, comincia a proibire l'uso liturgico degli strumenti musicali, soprattutto quelli a percussione che, più di altri, ricordano i riti dionisiaci del paganesimo e la cui esclusione (o emarginazione) dalla musica colta ha fine solo nel XX secolo»⁴²⁸. A conferma di una nuova sensibilità che prende avvio già con «l'estetica romantica, per la quale l'irrazionale non è più un elemento da estromettere e rimuovere, ma qualcosa di prezioso da catturare e coltivare», è solo a partire dal Novecento che si ha la legittimazione del rumore in chiave artistica: grazie all'avvento del Futurismo, al contatto dei compositori con le musiche extra-europee si fa strada una inedita sensibilità che trova «il suo più efficace mezzo di espressione in un nuovo tipo di musica, fatta – appunto – *di* rumore e *col* rumore»⁴²⁹.

Anche la cosiddetta teoria matematica della comunicazione⁴³⁰ parla di rumore come disturbo interno a qualunque sistema di comunicazione: «nel processo di trasmissione dell'informazione si possono verificare delle interferenze che contribuiscono a distorcere o modificare il messaggio trasmesso»⁴³¹.

Tanto nella musica quanto nella comunicazione, la percezione del rumore (inteso come disturbo o interferenza) è di natura soggettiva. L'unico riferimento oggettivo, uguale per tutti, è rappresentato dalla cosiddetta “soglia del dolore” che si raggiunge con una intensità di circa 120 decibel.

⁴²⁸ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., pp. 11-12.

⁴²⁹ Ivi, p. 13.

⁴³⁰ C.E. Shannon, W. Weaver, *The Mathematical Theory of Communication* (1949); trad. it. *La teoria matematica delle comunicazioni*, Etas Libri, Milano, 1971.

⁴³¹ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 152.

Per quanto riguarda la seconda questione, il nesso tra musica e silenzio, occorre innanzi tutto specificare che anch'esso, al pari del rumore, è riconducibile al suono; «anzi, è parte integrante del mondo dei suoni».

Tuttavia, nella cultura occidentale il significato del termine silenzio assume generalmente una connotazione negativa: «i suoni, rappresentando la vita e l'azione, assolvono la funzione di ricordarci che siamo vivi e che non siamo soli. In altre parole, noi occidentali abbiamo paura della mancanza di suoni, tanto quanto ne abbiamo dell'assenza di vita; può accadere, così, che tendiamo a rimuovere il fantasma della morte facendoci sommergere dal rumore»⁴³².

Come osserva al riguardo Piero Quarta⁴³³, non è neppure certo se il silenzio assoluto esista. Anche il silenzio è una presenza integrante della vita che assume un significato e un valore del tutto particolari.

Certo è che, come il rumore, anche il silenzio assolve una funzione fondamentale, tanto nella musica quanto nella comunicazione, che può essere messa a confronto.

Nella musica, ad esempio, basta fare riferimento alle caratteristiche strutturali di una melodia che è sempre frutto di un dosaggio ottimale tra suoni e silenzi. Il silenzio, espresso sotto forma di pausa, ha un potere del tutto particolare sia per il compositore/esecutore che per l'ascoltatore. I musicisti, infatti, attraverso il silenzio fanno respirare la loro composizione, costruendo dei gruppi di note (melodie o frammenti melodici) alternati da spazi più o meno lunghi di pause, che avvalorano il senso della composizione stessa. Una battuta di pausa è significativa tanto quanto un frammento melodico. In questo modo

⁴³² Ivi, pp. 155-156.

⁴³³ P. Quarta, *Il silenzio in musica: l'importanza di ciò che non si percepisce*, in «Rivista della Scuola Superiore dell'economia e della finanza», II, 8-9, 2005, pp. 181-192.

traspare la chiara intenzione di chi fa musica d'impostare le frasi musicali sotto «forma di dialogo lasciando all'ascoltatore lo spazio necessario per assimilare e meditare»⁴³⁴. In tale senso, la musica si trova tanto nello spazio fra le note quanto nelle note stesse.

In ciò consiste l'affinità con la comunicazione come si può osservare, ad esempio, nel linguaggio parlato in cui «l'utilizzo del silenzio nell'articolazione e nell'organizzazione del discorso è necessario per una serie di motivi»⁴³⁵: il primo è «banalmente fisiologico» e consiste nel «prendere fiato per respirare, ed il prendere fiato è un flebile rumore che viene considerato silenzio»⁴³⁶; il secondo è che, per esprimere i concetti in modo chiaro, è inevitabile «seguire fedelmente le regole della logica grammaticale, per la quale ogni frase di senso compiuto deve avere un inizio e una fine, e pertanto è compresa tra due micro-silenzi»⁴³⁷; il terzo consiste nel dare a chi ascolta la possibilità di «assimilare il significato di ciò che gli viene trasmesso, dargli insomma un tempo per comprendere, e questo tempo è occupato da opportuni silenzi»⁴³⁸.

Limitandoci solo a questi esempi, si può riassumere affermando che musica e linguaggio hanno in comune un aspetto fondamentale: «il senso di ciò che si comunica, e quindi l'utilizzo degli elementi costitutivi (suoni e silenzi organizzati in “melodie” in un caso, e parole e silenzi organizzate in “frasi” nell'altro), sono strettamente correlati al trascorrere del tempo»⁴³⁹. A tale proposito, Igor Stravinskij afferma:

⁴³⁴ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 18.

⁴³⁵ Ivi, p. 15.

⁴³⁶ *Ibidem*.

⁴³⁷ *Ibidem*.

⁴³⁸ *Ibidem*.

⁴³⁹ Ivi, p. 16.

ognuno sa che il tempo trascorre in modo variabile a seconda delle disposizioni intime del soggetto e degli avvenimenti che colpiscono la sua coscienza. L'attesa, la noia, l'angoscia, il piacere ed il dolore, la contemplazione, appaiono così come categorie diverse fra le quali trascorre la nostra vita ed ognuna determina un processo psicologico speciale, un "tempo" particolare. Queste variazioni del tempo psicologico sono percepibili solo in rapporto alla sensazione primaria, cosciente o no, del tempo reale, del tempo ontologico⁴⁴⁰.

Se la percezione del tempo è frutto di una interpretazione soggettiva, ognuno può, in modo del tutto personale, percepire e interpretare le durate dei suoni e dei silenzi.

4.2.1 La musica tra dialogo e narrazione

Oltre agli aspetti fin qui evidenziati, il legame tra musica e comunicazione è rintracciabile anche nelle due forme che da sempre hanno ritmato l'esistenza umana: il dialogo e la narrazione.

Il dialogo, come afferma Agata Piromallo Gambardella, «non è solo il momento originario di ogni forma di comunicazione, ma anche la *forma che conferma* la co-implicazione degli individui tra loro»⁴⁴¹. Ai tre tipi di dialogo, già evidenziati da Massimo A. Bonfantini (il dialogo funzionalizzato all'ottenimento; il dialogo finalizzato a se stesso; il dialogo di riflessione)⁴⁴², l'Autrice ne aggiunge un quarto, il dialogo come «esercizio dell'intendersi». In questa prospettiva,

⁴⁴⁰ I. Stravinskij, *Poétique musicale* (1942); trad. it. *Poetica della musica*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1987, p. 22.

⁴⁴¹ A. Piromallo Gambardella, *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 46.

⁴⁴² Per ulteriori approfondimenti su questo tema, cfr.: M.A. Bonfantini, A. Martone (a cura di), *Specchi del senso. Le semiotiche speciali*, ESI, Napoli 1991; A. Piromallo

Il dialogo assume... un ruolo fondamentale nella costruzione del mondo, nell'autoconoscenza e nello sviluppo del sé. Di conseguenza il concetto di comunicazione – come ‘collante’ tra individuo e ambiente, come presupposto allo sviluppo e alla nascita del pensiero, come *continuum* che assicura al contesto umano e alle generazioni che in esso si susseguono il marchio distintivo e decisivo che lo separa dal mondo animale – esce rafforzato dalla riflessione ermeneutica proprio nel suo aspetto dialogico che non rappresenta più un elemento opzionale, ma un momento decisivo e fondante di conoscenza la quale può edificarsi solo in una dimensione relazionale⁴⁴³.

La musica – al pari della comunicazione – sottende sempre un dialogo. La vocazione comunicativa della musica consiste, infatti, nel rivolgersi a qualcuno, nell'essere udita e nel cercare una risposta. È attraverso la dimensione dialogica della comunicazione che l'artista riesce ad esprimere la propria creatività e l'ascoltatore a recepirne il significato. Fare musica «consiste nel comunicare attraverso i suoni ciò che si sente dentro e chiede di muovere fuori per arrivare all'altro, ovvero nella capacità di tradurre in musica le proprie emozioni per farle sentire a chi ascolta»⁴⁴⁴. Chi compone o esegue un brano musicale dialoga con uno o più interlocutori, e questo dialogo si compie se chi ascolta è sulla stessa “lunghezza d'onda” e predisposto ad essere coinvolto sul piano emotivo-cognitivo. Alla base dell'ascolto musicale c'è, innanzi tutto, uno scambio di esperienze, grazie al quale la nostra vita interiore si arricchisce facendoci partecipare alla vita interiore di altri esseri umani. Dal momento che l'interpretazione di strutture musicali si basa prevalentemente su

Gambardella, *Le sfide della comunicazione*, cit.; G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit.

⁴⁴³ A. Piromallo Gambardella, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. 52.

⁴⁴⁴ R. Ponziano, “Fare musica”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 114.

relazioni “analogiche” (piuttosto che logiche), nel senso che ogni tratto del suono può somigliare – ovvero rinviare per *analogia* – a particolari vissuti umani che il processo d’interpretazione è legittimato ad evocare, l’ascolto di musica si configura come una pratica attiva che consente di *entrare in sintonia* con se stessi, con gli altri e con l’ambiente circostante.

L’altra forma che unisce musica e comunicazione è la narrazione. Come afferma Piromallo Gambardella, «la narrazione... è il luogo privilegiato dove la comunicazione si dilata al massimo e mostra nell’intreccio dei discorsi che svelano le persone l’una all’altra “il dialogismo abissale della parola”»⁴⁴⁵. Se il dialogo ha consentito agli esseri umani di *sopravvivere*, la dimensione narrativa serve loro per *vivere*, poiché «è attraverso questa che si compie la ricerca di senso del nostro essere nel mondo»⁴⁴⁶. Secondo l’Autrice:

La fondamentale dialogicità che pervade la nostra esperienza di vita emerge anche nella narrazione la quale non è, infatti, una semplice descrizione di eventi, pensieri, sentimenti, ma la *soglia*, il *confine*, ovvero il luogo d’incontro nel quale – come afferma Bachtin – «il tema si fa sentire attraverso molte e diverse voci». La narrazione, intesa *come messa in scena di più voci*, si configura perciò come «luogo privilegiato in cui una coscienza si proietta verso l’esterno e s’incontra con l’altra e solo qui trova la sua ragione di esistere»⁴⁴⁷.

Analogamente «L’esperienza della musica è, essenzialmente, esperienza della persona in relazione agli altri e all’ambiente in cui vive: se questa si modifica, anche quella cambia»⁴⁴⁸. Come la narrazione, la musica: «in quanto racconta una storia, crea un mondo

⁴⁴⁵ A. Piromallo Gambardella, *Le sfide della comunicazione*, cit., p. 60.

⁴⁴⁶ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 48.

⁴⁴⁷ A. Piromallo Gambardella, *Le sfide della comunicazione*, cit., pp. 49-50.

⁴⁴⁸ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 130.

in cui l'immaginazione si dispiega; in quanto è detta da qualcuno a qualcun altro che ascolta, si situa nel mondo dell'azione e delle relazioni»⁴⁴⁹. L'esperienza narrativa della musica si configura, infatti, come una sorta di grande racconto collettivo messo in scena, attraverso gesti e parole musicali, da personaggi che si rivolgono a un pubblico di ascoltatori. Nella popular music, ad esempio, attraverso canzoni e performance gli artisti mettono in scena se stessi, raccontando la propria visione del mondo a un pubblico disposto ad ascoltarli e a identificarsi⁴⁵⁰.

In forme diverse e tramite diversi media, le canzoni popolano buona parte delle nostre giornate: in ciò consiste la loro intermedialità, sia che si tratti di una fruizione intenzionale, sia che si tratti di un ascolto distratto e casuale. In ogni caso, la canzone pop, la canzone rock, la canzone 'sostificata' delineano un mondo possibile che è una variante elementare del mondo reale, una sceneggiatura nella quale l'ascoltatore può entrare, sostituendosi al protagonista della canzone⁴⁵¹.

Ferme restando le differenze generazionali, ciò che permane fra una generazione e l'altra è l'idea che la musica continui a rappresentare un territorio «che aiuta il passaggio, e il recupero, d'un modo non lineare, non sequenziale, non logico in senso analitico, ma nel senso logico

⁴⁴⁹ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione della vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000, p. 61.

⁴⁵⁰ Secondo Peter Van Der Merwe, la *popular music* si compone di un vasto insieme di generi, caratterizzati dalle forme di produzione e distribuzione industriale, dall'uso della memoria, prima meccanica, poi magnetica e infine digitale, da funzioni di riconoscimento sociale e generazionale alle quali non è estranea un'attenzione estetica, da forme tendenzialmente brevi, correlate con i media, e da un linguaggio tonale o modale in relazione storica con la musica eurocolta e con alcune tradizioni orali europee e africane. Cfr. P. Van Der Merwe, *Origins of the Popular Style. The Antecedents of Twentieth-Century Popular Music*, Oxford University Press, New York 1989.

⁴⁵¹ F. Fabbri, *Il suono in cui viviamo. Saggi sulla popular music*, il Saggiatore, Milano 2008 (1^a ed. 1996), p. 20.

(più profondo) della logica del vivente, dell'ascolto interno»⁴⁵².

4.3 Musica e formazione

A partire dalla modernità le rivoluzioni scientifiche e tecnologiche hanno riconfigurato la sfera dell'esistenza umana, collocando la persona all'interno di un universo non più stabile e organico, ma diversificato, policentrico e polivalente. Questa condizione, che sembra essersi accentuata nell'epoca contemporanea, è riconoscibile in tutte le analisi di quegli Autori che fanno riferimento alla *complessità* che caratterizza la società attuale, in cui prevale fra le persone un senso di spaesamento, disorientamento e frammentazione, e in cui certezze e sicurezze si disperdono in mille rivoli causando incertezza e disagio. Già a partire dagli anni Settanta, Jean-François Lyotard, radicalizzando il discorso su un piano prettamente culturale, rilevava la fine delle «grandi narrazioni» e delle «grandi ideologie», mostrando la delegittimazione dell'identità e la conseguente crisi del «soggetto»⁴⁵³.

Più di recente, Vincenzo Cesareo, interrogandosi sulla possibilità di ripensare la soggettività «entro i margini di una cultura che sembra, al contempo, aver definitivamente dissolto l'idea trascendentale dell'individuo e il concetto ontologico di comunità»⁴⁵⁴, sostiene che in «un momento in cui la crisi dei rapporti societari (amplificata dalla

⁴⁵² F. Ferrarotti, *Homo Sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*, Liguori, Napoli 1995, p. 5.

⁴⁵³ J.F. Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* (1979); trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

⁴⁵⁴ V. Cesareo, "Presentazione", in Gruppo SPE – Sociologia per la persona (a cura di), *Verso una sociologia per la persona*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 7.

dilagante tensione registrata nelle relazioni internazionali) sembra inevitabilmente sottolineare, con profonda drammaticità, il disagio crescente della soggettività tipico della post-modernità, un'idea rinnovata di persona può certamente contribuire non solo a ridisegnare il ruolo etico del soggetto nell'ambito della classe sociale, ma anche a ridefinire i margini teorici e metodologici di una prospettiva sociologica tesa oltre i limiti astratti fissati dai paradigmi sia individualistici sia deterministici»⁴⁵⁵.

L'avvento delle nuove tecnologie della comunicazione ha determinato una profonda trasformazione dello scenario socio-culturale ed una crescita esponenziale dei rapporti interpersonali. Come osserva Giovanni Boccia Artieri, «La condizione di mediazione comunicativa si presenta oggi come una condizione stabile delle nostre vite, ma in modo diverso rispetto al passato. I media sono percepiti e vissuti non solo come tecnologie ma come ambienti, veri e propri luoghi nei quali far esperienza quotidiana, in grado di dare forma all'*habitus* cognitivo dell'individuo e strutturare relazioni sociali, con la capacità di trattare le variabili dello spazio e del tempo che ci consente di produrre forme comunicative istantanee e differenti, permanenti e volatili»⁴⁵⁶.

Sulla base delle considerazioni fin qui avanzate, preme evidenziare il «nuovo ambiente con il quale i processi educativi si trovano oggi a dover fare i conti, sia per ridefinire la formazione della persona in relazione alla crescente pervasività della tecnologia in ogni ambito della vita umana, sia per comprendere il senso della democrazia e del potere nelle società complesse; e, dunque, sollecita un ripensamento

⁴⁵⁵ *Ibidem*.

⁴⁵⁶ G. Boccia Artieri, "SuperNetwork: quando le vite sono connesse", in L. Mazzoli (a cura di), *Network effects. Quando la rete diventa pop*, Codice edizioni, Torino 2009, pp. 23-24.

radicale dell'educazione alla luce dei cambiamenti avvenuti tanto nella comunicazione sociale e pei processi politici contemporanei, quanto nei processi cognitivo-emotivi e socio-relazionali delle giovani generazioni»⁴⁵⁷.

Ciò premesso, la musica può offrirsi come ambito di formazione della persona?

Prima di entrare nel merito della questione, è necessario fare chiarezza sui concetti di educazione, istruzione e formazione, allo scopo di evidenziarne le differenze.

Secondo Riccardo Massa, si possono ravvisare fra i tre termini le seguenti differenze: «il termine “educazione” designa un processo di strutturazione complessiva della personalità (apprendimento in senso lato, socializzazione, inculturazione); il termine “istruzione” demarca invece [...] l'acquisizione di nozioni e di tratti comportamentali, cognitivi e affettivi determinati (apprendimento in senso stretto). Il termine “formazione” sembra comprenderli entrambi, gravitando però maggiormente sugli intenti di chi educa e istruisce, o sugli esiti di chi è stato istruito ed educato anche soltanto dalla sua avventura personale»⁴⁵⁸.

Il concetto di formazione, poiché comprende sia l'educazione sia l'istruzione, è quello che ci consente di osservare la musica sia come un processo di apprendimento (in senso lato), dunque legato ad aspetti come la socializzazione o l'inculturazione, sia come un apprendimento (in senso stretto) legato all'acquisizione di conoscenze, competenze e abilità, sia infine perché rimanda ad un tipo di apprendimento extra-scolastico che prende forma in diversi contesti

⁴⁵⁷ G. Greco (a cura di), *La comunicazione nelle scienze dell'educazione*, cit., p. 26.

⁴⁵⁸ R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1992, p. 568.

tramite l'esperienza personale.

Pur essendo una categoria prevalentemente pedagogica, la formazione si configura come un processo vario e plurale che «si connette, più o meno direttamente, a tutti quei processi sociali, culturali, politici ed economici che caratterizzano una data realtà antropologica e sociale in uno specifico e determinato tempo storico»⁴⁵⁹. In quanto categoria costitutivamente antropologica, la formazione – secondo Giuseppe Spadafora – va intesa come un processo «in cui è possibile scorgere varie dimensioni riguardanti il destino della persona»⁴⁶⁰ e, allo stesso tempo, «situazioni di crescita, di sviluppo, di cura e di coltivazione autoformative ed eteroformative in una soggettività unica e irripetibile, la quale si sviluppa nel tempo e nello spazio attraverso relazioni di spontanea formazione, di consapevole auto-formazione e di etero-formazione»⁴⁶¹. Pertanto, «il processo formativo è da intendersi come sviluppatosi in modo oscillante tra diversi contesti: i processi di condizionamento e di indottrinamento, le regole della competizione sociale, le suggestioni del mondo mediatico, i processi di conformazione, le possibilità di emancipazione salvifica che conducono la persona alla possibile realizzazione del suo potenziale umano e del suo rapporto con il sé e con le altre persone in forma empatica e dialogica»⁴⁶².

Se la formazione è tutto questo, la musica può essere considerata come un aspetto importante nell'*iter* formativo della persona? E qual è il potenziale formativo della musica?

⁴⁵⁹ G. Spadafora, “Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia”, in Id. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p. 28.

⁴⁶⁰ *Ibidem*.

⁴⁶¹ *Ibidem*.

⁴⁶² Ivi, p. 31.

Ribadendo che la musica si configura come un elemento fondamentale nella formazione della persona, già i grandi filosofi del passato – come, ad esempio, Platone e Aristotele – hanno esaltato le sue caratteristiche atte a potenziare e sviluppare le risorse cognitivo-emotive e socio-relazionali dei giovani.

In due Opere, *La repubblica* e *Leggi*, esaltando le virtù educative e formative della musica, Platone sollecita i tutori del suo Stato ideale a farla diventare una materia di studio obbligatoria per tutti, almeno fino ai trent'anni, alludendo a una idea della musica che non rispecchiasse solamente un aspetto edonistico, ma anche un oggetto della ragione capace di influire sui comportamenti e sui costumi⁴⁶³.

Secondo Aristotele, l'insegnamento della musica «è adatto a una natura giovanile: per la loro età, i giovani non accettano di buon grado niente se non è in qualche modo addolcito, e la musica per sua natura serve come condimento... sicché molti sapienti dicono che l'anima è armonia, altri che contiene armonia...la musica può esercitare un qualche influsso sul carattere dell'anima e se può far questo, è chiaro che bisogna accostarle i giovani ed educarli in essa»⁴⁶⁴.

La differenza significativa fra i due filosofi sta nel fatto che se Platone, pur esaltando le potenzialità educative e formative della musica, ne condanna la capacità di scatenare sentimenti ed emozioni, secondo Aristotele, al contrario, scarica dall'emotività configurandosi come un tipo di *emozione che risana*: «La musica non va praticata per un unico tipo di beneficio che da essa può derivare, ma per usi molteplici, poiché può servire per l'educazione, per procurarsi la

⁴⁶³ È opportuno precisare, tuttavia, che l'idea di dare alla musica una funzione etico-educativa in quanto arte legata all'armonia dell'universo, Platone la desunse dalle più antiche autorità e dai pitagorici in modo particolare.

⁴⁶⁴ Aristotele, *Politica*, Mondadori, Milano 2008, a cura di R. Laurenti, p. 746.

catarsi ed in terzo luogo per il riposo, il sollevamento dell'anima e la sospensione delle fatiche»⁴⁶⁵.

La società attuale si configura come radicalmente diversa rispetto al passato, ma – oggi come allora – l'esecuzione, la composizione e l'ascolto musicale sono pratiche che possono stimolare la creatività e la fantasia, educare all'ascolto e alla comprensione dell'altro, favorire i processi di socializzazione e di costruzione dell'identità. Questi sono soltanto alcuni aspetti attraverso i quali è possibile analizzare in che modo la musica agisce nei processi formativi della persona:

1. *Stimolare la creatività e la fantasia*

Nella letteratura sociologica, l'introduzione allo studio delle varie forme di creatività si inserisce nel tentativo di spiegare l'intensità e i percorsi della società, attraverso il ricorso a fattori non solo economici e, nello specifico, nel tentativo di congiungere «ragione economica e strutture sociali»⁴⁶⁶.

Simmel indica come punto di partenza il «mysterium fascinans et tremendum»⁴⁶⁷ che si cela in ogni individuo, e dal cui ignoto disordine scaturisce l'infinita complessità che costituisce l'epoca moderna. L'osservazione dell'azione è, dunque, fondamentale «per tentare di identificare un fenomeno complesso come la creatività»⁴⁶⁸.

Le analisi di Pareto hanno origine proprio nelle azioni umane e sono distinte fra logiche (che connettono i mezzi con il fine) e non

⁴⁶⁵ *Ibidem*.

⁴⁶⁶ R. Federici, *Elementi sociologici della creatività. La centralità creativa degli autori del pensiero classico*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 14.

⁴⁶⁷ R. Otto, *Il Sacro*, Feltrinelli, Milano 1984, p. 19.

⁴⁶⁸ R. Federici, *Elementi sociologici della creatività*, cit., p. 15.

logiche (in cui questa connessione è assente). Questa distinzione implica un sapere logico-sperimentale che separa la razionalità dell'azione e della decisione (fondata sul principio di coerenza fra mezzi e fini) dalla razionalità epistemica (attraverso cui è possibile analizzare le necessità e le regolarità delle azioni sociali e dei comportamenti umani). All'origine dell'azione si trovano i residui, ossia «i comportamenti selezionati dall'azione combinata di fattori culturali e genetici. I residui, ovvero gli istinti, le passioni, le emozioni non sono... osservabili direttamente e sono rivelati dalle derivazioni, da quei comportamenti che giustificano l'azione»⁴⁶⁹. In tale senso, l'agire creativo consiste *nel trovare nessi nuovi fra cose note*: «persona e creatività sono espressioni che si richiamano vicendevolmente e, se non si oppongono l'un l'altra, certo si integrano, fino a farsi l'una condizione realizzativa dell'altra. Difatti, la creatività non è una categoria di pensiero anche se designa una condizione intellettuale e perciò mentale del soggetto»⁴⁷⁰. In questa prospettiva, l'ideologia sui cui si regge ogni sistema sembra fondersi con la complessità dei processi creativi. Tuttavia la capacità creativa non è solo frutto di una dimensione individuale ma è anche un valore comunitario.

Durkheim, nel distinguere tra rappresentazioni individuali e collettive, «accoglie la possibilità di considerare il processo creativo come parte di costruzione dell'identità. Le possibilità di cambiamento date dall'agire creativo sono destinate a corrompersi nella vita ordinaria della società. La società tenta di riorganizzarsi

⁴⁶⁹ *Ibidem.*

⁴⁷⁰ V. Pareto in R. Federici, *Elementi sociologici della creatività*, cit., p. 15.

proprio attraverso gli snodi di un agire diverso»⁴⁷¹.

Nella società contemporanea sembra perdere di senso e dissolversi ogni distinzione nell'azione⁴⁷², ma le distinzioni dell'azione non sono le differenze che tendono, invece, «ad esaltarsi in una proliferazione di nuovi luoghi di confronto»⁴⁷³. La realtà quotidiana è composta da oggettivazioni costituite dalla produzione umana di segni, fra cui i suoni, che sono anche luoghi di mediazione. In tale senso, la musica sembra costituire un luogo creativo, laddove per creatività s'intende la capacità di realizzare/scoprire qualcosa di nuovo associando cose conosciute.

La musica e, più in generale l'arte, possono contribuire a progettare meglio il futuro? Considerata la dirompente accelerazione e frammentazione della vita sociale, oggi più che mai è richiesta alle persone la capacità di affrontare con sempre maggiore rapidità la soluzione di numerosi problemi, vecchi e nuovi. In questa prospettiva, «il fare e il pensare con creatività e fantasia, che possiamo considerare in qualche modo 'artistico', mantengono vivo in noi quello spirito giovane che ci spinge alla innovazione, alla scoperta, all'esplorazione, al desiderio del domani, e quindi all'ottimismo della volontà che ci fa superare il senso di frustrazione che ci viene dall'osservare come va il mondo oggi»⁴⁷⁴. Ecco, dunque, l'emergere nei processi formativi della necessità di «favorire lo sviluppo delle risorse personali che facilitano il processo creativo: la capacità di accogliere il rischio,

⁴⁷¹ R. Federici, *Elementi sociologici della creatività*, cit., p. 15.

⁴⁷² M. Maffesoli in R. Federici, *Elementi sociologici della creatività*, cit., p. 12.

⁴⁷³ R. Federici, *Elementi sociologici della creatività*, cit., p. 12.

⁴⁷⁴ M. Piatti, E. Strobino, *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 15.

l'indeterminabile, la sospensione, piuttosto che quanto è già noto, classificato, deciso; la possibilità di superare l'inibizione e l'insicurezza verso noi stessi, per aprire la mente e allargare lo sguardo»⁴⁷⁵.

2. *Educare all'ascolto e alla comprensione dell'altro*

L'ascolto musicale costituisce una delle pratiche più universalmente diffuse. A prescindere da *cosa* si ascolta (musica colta o musica popular) e da *come* questo avviene (le diverse modalità – mediate o in presenza – attraverso cui prende forma) l'ascolto di musica è un'esperienza fondamentale, soprattutto fra i giovani, sia per l'importanza che a essa viene attribuita, sia per la quantità di tempo che ad essa viene dedicata nella vita quotidiana. In quanto tale, costituisce «un'esperienza più dramata e complessa che il puro e semplice ascolto di musica... attraverso il *medium* musicale passano modelli di interpretazione del mondo, schemi di valore, ideologie, conoscenze, credenze, cioè un intero sistema di cultura che per venire accettato si serve della musica»⁴⁷⁶. L'ascolto di musica richiede una *capacità di relazione* intesa come capacità di comprendere l'altro e di essere da lui compreso. Ciò avviene principalmente attraverso un processo di “risonanza empatica” che significa, appunto, *essere in relazione*. In tale senso, l'empatia implica un doppio ascolto: dell'altro e del sé. Se da una parte l'ascolto musicale offre la possibilità di *sentire l'altro*, dunque di percepire emozioni, sentimenti, valori, aspettative, partecipando al

⁴⁷⁵ A. Melucci, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 144.

⁴⁷⁶ M. Baroni, F. Nanni, *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass media*, Clueb, Bologna 1989, p. 162.

modo in cui si manifesta nell'interrezza delle sue esperienze, dall'altra tutto ciò passa attraverso la comprensione di se stessi, dunque attraverso il contatto con il manifestarsi dei propri sentimenti e delle proprie emozioni. Per questi motivi, l'ascolto musicale si configura come un'attività tutt'altro che passiva e neutra né, tanto meno, si riduce al piacere che può derivarne. Così inteso, l'ascolto musicale diventa uno scambio di esperienze: «Come all'empatia quotidiana attribuiamo il ruolo fondamentale di farci partecipare alle esperienze, alle emozioni, ai punti di vista degli altri, così all'empatia musicale (o artistica in generale) possiamo attribuire un ruolo analogo... quello di arricchire la nostra vita interiore facendoci partecipare alla vita interiore di altri esseri umani»⁴⁷⁷. Da questo punto di vista la musica è fortemente formativa.

3. *Favorire i processi di socializzazione*

Il termine socializzare è utilizzato spesso, nel linguaggio comune, in riferimento a situazioni di convivialità e relax. Nell'ambito della musica, ad esempio, sono solite espressioni quali “vado a un concerto per socializzare”, oppure “suonare insieme è un modo di socializzare ciò che sento”. Più in generale, significa condividere stati d'animo, conoscere nuove persone, parlare, scambiarsi opinioni. Certo è che questo “uso quotidiano” del termine tende a nascondere la vera natura della socializzazione che è principalmente riferita ad un momento di *apprendimento*, un addestramento a muoversi nell'ambito della società in cui si vive. Diventare membro

⁴⁷⁷ M. Baroni, *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca 2004, p. 15.

di una collettività e il continuo adattamento che ciò richiede sono fenomeni indagati dalla psicologia e dalla sociologia. Nella sociologia classica, si tende a sottolineare tra una *socializzazione primaria* (che inizia con la nascita) e una *socializzazione secondaria* (che consiste in una serie di passaggi quali l'abbandono della famiglia, l'ingresso nel mondo del lavoro, ecc.). Più in generale, come afferma Cesareo, la socializzazione «comprende... tutto quanto passivamente o attivamente concorre all'inserimento di un individuo nei gruppi sociali»⁴⁷⁸.

La musica contribuisce alla integrazione sociale coinvolgendo l'insieme delle relazioni intersoggettive che si pongono in essere all'interno di un determinato contesto, sia esso di produzione (quanto avviene tra compositore e esecutore o fra diversi esecutori), sia di fruizione (quanto avviene tra esecutori e ascoltatori o fra diversi ascoltatori). Certo è che essa sembra soddisfare quel bisogno di partecipare a qualcosa che è a tutti familiare, «dando la certezza di appartenere ad un gruppo che condivide valori, modi di vita e forme artistiche. In quanto tale, essa tende a rinnovare costantemente la solidarietà, a ridurre le disuguaglianze sociali e ad unificare la società»⁴⁷⁹.

4. *Favorire i processi di costruzione dell'identità*

Secondo Loredana Sciolla, l'identità è «un sistema di significati che, mettendo in comunicazione l'individuo con l'universo culturale dei valori e dei simboli sociali condivisi, gli permette di

⁴⁷⁸ V. Cesareo, *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano 1972, p. 31.

⁴⁷⁹ A.P. Merriam, *The Anthropology of Music* (1964); trad. it. *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983.

dare senso alle proprie azioni ai propri occhi e a quelli degli altri, di operare scelte e di dare coerenza alla propria biografia»⁴⁸⁰. L'identità è il processo grazie al quale percepiamo noi stessi e diventiamo coscienti della nostra individualità in relazione a quella delle altre persone con le quali formiamo un gruppo sociale e all'ambiente socioculturale di cui facciamo parte. A partire da queste considerazioni, è possibile riflettere su *come* la musica, tanto nella produzione quanto nell'ascolto, comunica a noi stessi e alle persone con le quali ci relazioniamo chi siamo realmente, a chi vogliamo accomunarci, da chi vogliamo differenziarci. In tale senso, «L'interesse che nutriamo nei confronti della musica non è motivato esclusivamente da fattori interni al linguaggio musicale, ma dipende anche da altri fattori che riguardano i processi di costruzione dell'identità. Quando ci riferiamo a quella determinata musica come alla “colonna sonora” della nostra vita, in realtà alludiamo al fatto che essa riflette il nostro stile di vita in ragione di norme, valori, atteggiamenti, comportamenti che in essa vediamo rappresentati»⁴⁸¹. Ciò appare quanto mai evidente se prendiamo in considerazione le forme d'identità che i giovani costruiscono attorno alla musica: una delle peculiarità che caratterizzano il legame tra giovani e musica consiste, infatti, nel «complesso rapporto identità/alterità in relazione all'identificazione con il proprio gruppo e alla differenziazione da altri gruppi»⁴⁸². Del resto, come sostiene M. Sorce Keller, «la musica... è un'attività che, al

⁴⁸⁰ L. Sciolla, “Il concetto di identità”, in L. Balbo (a cura di), *Complessità sociale e identità*, FrancoAngeli, Milano 1983, p. 105.

⁴⁸¹ R. Ponziano, *Rock e identità giovanile*, in «In-formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione», 2, 2007, p. 32.

⁴⁸² G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit. p. 126.

tempo stesso, ci accomuna a qualcuno e ci separa da qualcun altro – sempre e ovunque»⁴⁸³. Identificarsi in un genere musicale implica condividere, insieme ad altri, tutti quegli elementi che contribuiscono a determinarlo. In particolare, nell’ambito della cultura giovanile, sono tanti gli stili e le mode che a partire dagli anni Cinquanta si legano all’ambiente musicale (*teddy boys, modes, beatnicks, hippies, punks, skas, skinheads, rappers, heavy metal*, ecc.). All’interno di questi gruppi, suoni e simboli diventano segnali di appartenenza; identificarsi in un genere musicale può anche implicare, però, differenziarsi da altri gruppi e prendere le distanze dalla propria cultura d’origine. Un esempio emblematico di questa differenziazione è rappresentato dai vari sottogeneri che caratterizzano il rock, la cui diffusione a livello globale ha già mostrato «come nel mondo occidentale si era formata una subcultura giovanile che sceglieva a simbolo della propria identità una musica che proveniva da un altro paese e che quindi era spoglia di qualsiasi connotazione nazionale»⁴⁸⁴.

Un altro aspetto che assume una certa rilevanza sul piano della formazione è l’avvento del digitale e l’evoluzione tecnologica dei media che hanno prodotto una vera e propria rivoluzione sia nel campo della composizione/esecuzione, sia nel campo dell’ascolto.

Nel campo della composizione/esecuzione, l’uso di software, strumenti digitali e social network «hanno offerto al musicista l’opportunità di curare la produzione del proprio materiale, restituendogli un certo grado di artigianalità che era stato offuscato dai processi dell’industria

⁴⁸³ M. Sorce Keller, “Identità nelle musiche tradizionali e occidentali”, in *Enciclopedia della musica*, vol. III, Einaudi, Torino 2006, diretta da J.J. Nattiez, p. 1117.

⁴⁸⁴ Ivi, p. 1118.

discografica. In un certo senso, ora l'artista può plasmare la sua opera con le proprie mani, controllando in maniera indipendente le sfumature della propria composizione e gestendone soprattutto l'immissione sul mercato: attraverso l'autoproduzione e l'autopromozione è possibile saltare il passaggio degli intermediari, con in più l'opportunità di preservare la libertà di espressione della propria opera. Tutte queste inedite potenzialità sembrano indurre, in particolare i giovani, a sperimentare nuove forme di esperienza musicale, soprattutto per ciò che concerne la pratica compositiva ed esecutiva»⁴⁸⁵.

Analogamente, nel campo dell'ascolto, «se già strumenti come disco, radio e televisione avevano contribuito a diffondere la musica globalmente offrendo, oltre che inedite possibilità di ascolto, anche l'opportunità di assimilare tratti peculiari di “musiche altre”, producendo così una maggiore tolleranza verso la percezione di diversi stili musicali, l'avvento dei nuovi media ha aggiunto modalità di fruizione musicale impensabili fino a qualche tempo fa quali, ad esempio, condividere e scaricare una quantità notevole di musica, attraverso sistemi come il *peer to peer*, da ascoltare in qualunque luogo e momento della giornata, grazie a lettori portatili (lettore Mp3, iPod) sempre più capienti e facilmente trasportabili»⁴⁸⁶.

Questi esempi possono farci comprendere il modo attraverso cui prende forma oggi l'esperienza musicale, legata sempre più alla mediatizzazione e virtualizzazione dell'esperienza stessa che, se da un lato implica una maggiore capacità di gestione della conoscenza rispetto alle epoche precedenti da parte dell'attore sociale, dall'altro

⁴⁸⁵ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 146.

⁴⁸⁶ R. Ponziano, “Premessa. Alla scoperta di sé”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 89.

impone una radicale trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento da parte delle istituzioni.

4.3.1 Musica e educazione

Ferma restando l'importanza della musica nella formazione della persona, quale ruolo può svolgere l'educazione musicale?

Già a partire dal 2001, «le educazioni lasciarono il posto alle discipline indicate con un sostantivo»⁴⁸⁷; la dicotomia tra educazione musicale e istruzione musicale sembra trovare, così, una propria sintesi nell'uso del semplice termine *musica*.

L'educazione musicale rinviava a una serie di competenze trasversali quali, ad esempio, quelle

1. *affettive e relazionali*: relative alla capacità di maturare sicurezza interiore, ascoltare e interpretare l'emotività propria e altrui, accettare la diversità, relazionarsi in modo cooperativo agli altri e «interiorizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili, nel rispetto della realtà umana e ambientale»⁴⁸⁸;
2. *espressive, comunicative e ricreative*: relative alla capacità di comunicare ed esprimersi attraverso l'uso di diversi linguaggi, acquisendone i relativi codici di accesso;
3. *cognitive*: relative al potenziamento delle capacità di analizzare e sintetizzare, problematizzare, argomentare, valutare e applicare regole;

⁴⁸⁷ A. Rebaudengo, "Dalla riforma della scuola alla formazione dei docenti di musica", in F. Cambi, F. Tamburini (a cura di), *Educazione e musica in Toscana*, Armando, Roma 2006, p. 35.

⁴⁸⁸ *Ibidem*.

4. *storico-culturali*: relative allo sviluppo della capacità di partecipare al patrimonio di valori e opere del passato confrontandosi criticamente con esse⁴⁸⁹.

L'istruzione musicale sembrava badare principalmente «all'acquisizione di conoscenze e abilità musicali, ancorché parziali perché spesso solo legate al saper suonare uno strumento»⁴⁹⁰.

Dall'articolazione delle competenze musicali, così come sono indicate già a partire dalle *Indicazioni nazionali* del 2004⁴⁹¹, emerge una chiara riduzione dal sintagma educazione musicale al lemma musica «che, nell'accezione corrente, è *ipso facto* più sbilanciato sul “fare”, e mette in ombra il “sapere”»⁴⁹²; tale riduzionismo è presente anche nel decreto legislativo del 2005 relativo alle scuole secondarie di II grado. Secondo Giuseppina La Face Bianconi, sono almeno cinque le funzioni formative dell'educazione musicale:

1. una *funzione cognitivo-culturale*, in quanto favorisce il processo di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppa la capacità di pensiero e promuove la partecipazione al patrimonio culturale musicale attraverso la conoscenza di tecniche, linguaggi, stili e opere;

⁴⁸⁹ *Ibidem*.

⁴⁹⁰ *Ibidem*.

⁴⁹¹ Il riduzionismo terminologico presente già nelle *Indicazioni nazionali* del 2004, permane anche nelle *Indicazioni per il curricolo* del 2007. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*, www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_31.07.2007.pdf

⁴⁹² G. La Face Bianconi, “Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre”, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione di base*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 17.

2. una *funzione critico-estetica*, in quanto orienta gli esseri umani entro un universo sempre più ricco di messaggi sonori, consentendo loro di scegliere e valutare, raffinando il gusto, combattendo, fra l'altro, «i rischi dell'alienazione cognitiva e immaginativa»⁴⁹³, evitando «la discriminazione sociale che deriverebbe dal delegare l'educazione estetica alla famiglia e all'ambiente extra-scolastico»⁴⁹⁴.

3. una *funzione affettiva*, in quanto gli esseri umani rapportandosi alle opere musicali, sono portati a confrontarsi con «la formalizzazione simbolica delle emozioni e a decentrarsi rispetto ad esse»⁴⁹⁵;

4. una *funzione linguistico-comunicativa*, in quanto gli esseri umani imparano a comunicare attraverso il linguaggio musicale, sia attraverso la fruizione (ascolto e lettura), sia attraverso la produzione (composizione ed esecuzione);

5. una *funzione identitaria*, in quanto offre al soggetto la possibilità di conoscere la propria tradizione musicale e, allo stesso tempo, «grazie agli apporti dell'etnomusicologia, lo induce alla conoscenza e al rispetto delle altre tradizioni e delle altre culture; pertanto questa funzione, ancora più delle altre, si lega alla funzione culturale e si colora fortemente di socialità e di eticità»⁴⁹⁶.

Secondo l'Autrice, tutte queste funzioni interagiscono, ed è essenziale che nel processo formativo mantengano un equilibrio. Tuttavia, è

⁴⁹³ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 55.

⁴⁹⁴ G. La Face Bianconi, "Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre", cit., p. 16.

⁴⁹⁵ *Ibidem*.

⁴⁹⁶ *Ibidem*.

possibile anche che le «distorsioni che affliggono l'educazione musicale derivino proprio da un'insufficiente riflessione sulle funzioni formative della disciplina»⁴⁹⁷. Sulla base di quanto emerge dalla letteratura pedagogico-musicale italiana, si ricava spesso l'impressione che l'accento primario sia stato posto sulla funzione linguistica della musica, «esaltata da un lato, ma nel contempo interpretata riduttivamente e deprivata di riferimenti articolati e puntuali alle teorie semiotiche. Si insiste genericamente sulla musica come 'linguaggio', ma non si chiarisce cosa sia tale linguaggio, quale la sua specificità semantica, come realmente funzioni nei vari contesti storico-culturali, né come possa contribuire al processo di formazione»⁴⁹⁸. Ora, se è pacifico che la musica è un linguaggio e serve all'espressione e alla comunicazione, sia in senso recettivo, cioè all'atto dell'ascolto e della lettura, sia in senso attivo, cioè all'atto della produzione, è altresì vero che l'enfasi acriticamente posta, a mo' di slogan, sulla funzione linguistico-comunicativa comporta per forza di cose, nell'educazione musicale, la sopravvalutazione del produttivo sull'epistemico, del 'fare' sul 'conoscere'»⁴⁹⁹.

Dal dibattito in corso in ambito pedagogico emerge, dunque, l'importanza d'insistere su una educazione musicale che non si riferisca solo allo sviluppo di abilità strumentali e di comprensione degli eventi musicali ma, anche, di una educazione alla creatività, al rispetto delle regole, all'ascolto degli altri, a tutta una serie di elementi trasversali, propri di ogni disciplina. In tale senso, una vera competenza musicale si arricchisce di entrambi gli aspetti: fare musica e riflettere sulla musica.

⁴⁹⁷ *Ibidem.*

⁴⁹⁸ *Ibidem.*

⁴⁹⁹ *Ivi*, pp. 16-17.

L'insegnamento della musica, infatti, non può ignorare entrambe le dimensioni, così come non può prescindere dal prendere in considerazione le problematiche connesse alla relazione tra le modalità di un'esperienza musicale vissuta fuori dalla scuola e le attività e i contenuti che sono oggetto delle situazioni di insegnamento-apprendimento che si generano nell'ambito scolastico. La musica, per i giovani, non è solo una "disciplina scolastica", ma rappresenta soprattutto un vissuto ricco di significati con il quale, comunque, l'insegnante dovrà fare i conti.

Secondo Maurizio Della Casa, l'educazione musicale dovrebbe ridefinirsi in funzione dei bisogni dell'apprendimento dei soggetti per i quali la musica non rappresenta «una dimensione di realizzazione tecnico-specialistica, ma una delle componenti della cultura globale»⁵⁰⁰, che consenta anche a chi non è musicista di potersi appropriare di conoscenze e tecniche musicali utili allo sviluppo e alla crescita culturale, intesa come «potenziale di azione e interazione col mondo»⁵⁰¹.

Ciò presuppone l'organizzazione di percorsi pedagogico-didattici che contemplino in modo integrato attività di ascolto, composizione ed esecuzione, momenti diversi di un *sapere* e di un *saper-fare* che passa attraverso l'osservazione, la scoperta, la riflessione, lo studio, la consuetudine. In questo modo l'esperienza della musica, attraverso la pratica – dell'ascolto, della composizione, dell'esecuzione – che consente di conoscere, in modo diretto e profondo, ciò che si ascolta, si compone o si suona, conduce alla conoscenza, oltre che della musica, di se stessi e dell'ambiente circostante.

⁵⁰⁰ M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1985, p. 26.

⁵⁰¹ *Ibidem*.

La scuola è pronta a questa sfida?

4.3.2 *La musica a scuola*

Considerata l'importanza che la musica riveste nella formazione e, in modo particolare, in quella che riguarda le giovani generazioni, il sistema scolastico italiano sembra tenere in scarsa considerazione il suo potenziale formativo: «Il panorama che si presenta, se il tema viene riguardato sotto il profilo della presenza della musica negli assetti curriculari della nostra scuola, è desolante ed in deciso contrasto con ciò che la musica stessa rappresenta per la nostra cultura»⁵⁰².

Certo è che, per lungo tempo, in Italia «L'organizzazione degli studi musicali si è saldata ad una visione culturale che non ha ritenuto necessario estendere la fruizione del bene musicale pervasivamente in tutti gli ordini e gradi di istruzione»⁵⁰³.

Ripercorrendo le tappe principali del percorso curricolare che il sistema educativo italiano ha riservato agli studenti in materia di educazione musicale, è solo a partire dal 1969 che gli *Orientamenti* che regolano la scuola dell'infanzia prevedono attività educative che spaziano dalla ritmica, dalla danza, dall'interpretazione figurativa all'ascolto, all'esecuzione e all'invenzione di musiche e canti. A partire dal 1990, tali *Orientamenti*, «pur fornendo un elenco più ricco di tracce di lavoro, liquidano le finalità in poche righe sbrigative»⁵⁰⁴.

⁵⁰² S. Scala, «Il contesto dell'indagine», in G. Fiocchetta (a cura di), *Musica e scuola. Rapporto 2008*, Le Monnier, Firenze 2008, p. 1.

⁵⁰³ Ivi, p. 3.

⁵⁰⁴ J. Tafuri, «L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana», in G. Grazioso (a cura di), *L'educazione musicale tra passato, presente e futuro*, Ricordi, Milano 1994, p. 34.

Per quanto riguarda invece la scuola dell'obbligo, nel 1985 vengono promulgati i *Nuovi programmi per la scuola elementare*, ed è a partire dal 1987 che, nei programmi scolastici della scuola primaria, l'educazione al suono e alla musica diventa obbligatoria. Gli obiettivi indicati riguardano: «La formazione e lo sviluppo delle capacità relative alla percezione della realtà sonora nel suo complesso, alla sua comprensione (ovvero: conoscere e riconoscere i vari linguaggi sonori), alla produzione e all'uso dei diversi linguaggi sonori nelle loro componenti comunicative, ludiche, espressive» (D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985).

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, è presente l'insegnamento di educazione musicale in forma obbligatoria e l'apprendimento di uno strumento musicale in forma facoltativa. Gli obiettivi sono in linea con quelli indicati nei programmi della scuola primaria. A partire dal 1999, dopo molti anni di sperimentazione, vengono ricondotti a ordinamento le scuole a indirizzo musicale, con l'idea di collocare l'insegnamento di strumento musicale «nel quadro del progetto complessivo di formazione della persona secondo i principi generali della scuola media in modo da fornire agli alunni, destinati a crescere in un mondo fortemente caratterizzato dalla presenza della musica come veicolo di comunicazione, una maggiore capacità di lettura attiva e critica della realtà nonché una ulteriore opportunità di conoscenza e di espressione e un contributo al senso di appartenenza sociale» (D.M. n. 201 del 06.08.1999).

Terminato il ciclo di studio obbligatorio, nella scuola secondaria di secondo grado l'insegnamento di educazione musicale è quasi del tutto assente, ad eccezione degli ex Istituti Magistrali e di quegli

Istituti all'interno dei quali le attività musicali risultano presenti solo grazie ad ampliamenti e potenziamenti dell'offerta formativa.

A partire dal 1999 (Direttiva n. 180 del 19 luglio 1999), ai sensi della Legge n. 440/97 (che riguarda l'istituzione di un fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi), in alcune istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado prendono avvio i laboratori musicali, «con la dichiarata finalità di promuovere la diffusione della musica intesa come fattore educativo, escludendo ogni intento professionalizzante o preprofessionalizzante»⁵⁰⁵. I laboratori musicali sono stati collocati presso ogni singola istituzione scolastica, ma disponibili mediante un opportuno sistema di collegamenti organizzativi e didattici per più istituzioni, anche appartenenti a vari ordini e indirizzi di studi. L'obiettivo prioritario dei laboratori è quello di segnalare e soddisfare la necessità che si faccia, attraverso questi, il primo ineludibile passo verso un approccio alla musica che privilegi le forme della pratica (la riproduzione, l'improvvisazione, la composizione, l'interazione tra suono e movimento). L'istituzione del laboratorio musicale mira a realizzare una forma diretta di esperienza relativa sia all'ascolto che alla pratica musicale, utilizzando materiali che consentano di far riferimento al vissuto esperienziale dello studente. Tuttavia, seppure i laboratori hanno assunto nel corso del tempo una loro fisionomia organizzativa sempre più precisa, «una serie di eventi legati alla riforma dell'Amministrazione scolastica ha privato l'esperienza dei suoi essenziali punti di riferimento, interrompendo lo sviluppo di un

⁵⁰⁵ S. Scala, "Il contesto dell'indagine", cit., p. 5.

processo che si stava rivelando vincente per la diffusione della cultura musicale nella scuola»⁵⁰⁶.

È da più di un decennio, dunque, che nel nostro Paese si punta al riassetto dell'educazione musicale nelle scuole di ogni ordine e grado. Sul piano legislativo, tra gli interventi più significativi si segnalano:

- la Legge n. 508 del 21 dicembre 1999 (G.U. n. 2 del 4.1.2000), finalizzata alla riforma delle Accademie di belle arti, dell'Accademia nazionale di danza, dell'Accademia nazionale di arte drammatica, degli Istituti superiori per le industrie artistiche (ISIA), dei Conservatori di musica e degli Istituti musicali pareggiati. Tali Istituti, cui l'articolo 33 della Costituzione riconosce il diritto di darsi ordinamenti autonomi, costituiscono il sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale. I Conservatori di musica, l'Accademia nazionale di danza e gli Istituti musicali pareggiati sono trasformati in Istituti superiori di studi musicali e coreutici.
- la Legge di riforma n. 53 del 2003 (G.U. n. 77 del 2.4.2003), «che riorganizza il curriculum scolastico a partire dalla scuola dell'infanzia (ex-scuola materna), passando per la scuola primaria (ex-elementare), la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado»⁵⁰⁷.
- La legge di riforma n. 133 del 6 agosto 2008, che riguarda il riassetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, e la nascita dei licei musicali e coreutici, la cui costituzione lascia ipotizzare la rimozione dell'educazione musicale dagli altri Istituti.

⁵⁰⁶ *Ibidem*.

⁵⁰⁷ G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004, p. 139.

La recente istituzione dei Licei musicali e coreutici, la cui attivazione prende avvio a partire dall'anno scolastico 2010/11, se da un lato sembra configurarsi come «un percorso che... ha pur sempre un taglio specialistico e quindi lontano dall'idea della musica per tutti come fattore educativo e quindi presente istituzionalmente in ogni ordine e grado di istruzione e in tutte le tipologie liceali»⁵⁰⁸, dall'altro rappresenta un tassello fondamentale della riforma del sistema della formazione musicale, dal momento che la legge 508 del 1999 stabilisce che i Conservatori di musica si occupino solo della formazione post-secondaria.

Pertanto, sul piano istituzionale, il nuovo sistema sembrerebbe in linea con le raccomandazioni europee, che sollecitano una basilare curricolarizzazione dell'educazione musicale quale competenza culturale chiave in tutti i gradi d'istruzione (la Scuola media ad indirizzo musicale, il Liceo musicale e coreutico, il Conservatorio).

A parere di chi scrive, i suddetti interventi si rivelano, però, insufficienti a sfruttare le potenzialità formative della musica. La presenza della musica, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado, dovrebbe essere maggiormente valorizzata e supportata, tenuto conto della larga diffusione che essa assume tra i giovani di questa fascia d'età i quali, pur avendone spesso una competenza basata esclusivamente sull'auto-apprendimento, a essa si rivolgono per trovare risposta a gran parte dei loro bisogni formativi. Il fatto che l'educazione musicale rimanga “quasi” del tutto assente nella scuola secondaria di secondo grado appare in netto contrasto con l'importanza che la musica assume tra i giovani di età compresa tra i

⁵⁰⁸ S. Scala, “Il contesto dell'indagine”, cit., p. 4.

14 e i 18 anni, fase in cui essa, esercitando il suo maggior potere di attrazione, potrebbe invece essere meglio utilizzata ai fini formativi.

Capitolo V

Descrizione della ricerca

5.1 Stato dell'arte

5.1.1 La centralità del legame tra giovani e musica

Le considerazioni e i dati che emergono da una letteratura sociologica piuttosto ampia e documentata sui giovani testimoniano che, solo a partire dai primi anni Cinquanta, la gioventù cessa di essere considerata una categoria biologica e anagrafica per diventare una categoria sociale⁵⁰⁹. È da questo periodo in poi che, secondo Alessandro Cavalli, la gioventù da *processo* diventa *condizione*⁵¹⁰, in quanto essa non è più soltanto una fase di transizione dall'infanzia all'età adulta, ma diventa una vera e propria fase della vita che si distingue nettamente dalle altre per avere una propria fisionomia e un proprio profilo. L'affermarsi di questa condizione è legata a un insieme di eventi che si sono verificati all'interno delle società capitalistiche quali, ad esempio, la crescente industrializzazione e il conseguente *boom* economico, l'emergere di nuovi assetti demografici e territoriali, la nascita di inediti ruoli da parte dei giovani all'interno

⁵⁰⁹ Per ulteriori approfondimenti sul tema, tra gli altri, cfr.: S. Piccone Stella, *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, FrancoAngeli, Milano 1993; P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Giovani e generazioni*, il Mulino, Bologna 1997; P. Ghigne, M. Grisogni (a cura di), *Giovani prima della rivolta*, Manifestolibri, Roma 1998; P. Capuzzo (a cura di), *Genere, generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, Carocci, Roma 2003.

⁵¹⁰ A. Cavalli, *La gioventù: condizione o processo?*, in «Rassegna italiana di sociologia», 4, 1980, pp. 519-542.

delle famiglie, la crescente radicalizzazione di un mercato dei consumi. Relativamente a quest'ultimo aspetto, occorre evidenziare che, nel momento in cui nasce un nuovo gruppo di "giovani consumatori", vengono attivate delle strategie di mercato finalizzate a canalizzare una serie di prodotti, che diventano veri e propri simboli attorno ai quali i giovani costruiscono la propria identità. In questo ambito, la musica assume un forte carattere simbolico diventando, così, uno dei tratti distintivi di una generazione giovanile che mette in scena atteggiamenti e stili di vita profondamente diversi da quelli degli adulti:

in questo periodo avvengono grandi trasformazioni sociali, in seguito allo scontro d'ideali fra la società degli adulti e quella dei giovani, sempre meno conformi alle regole e sempre più orientati verso il piacere del consumo, alla ricerca di una propria identità. In questo contesto, la nascita della musica rock diventa uno dei fenomeni principali in cui i giovani si riconoscono, ribadendo la propria diversità dagli adulti⁵¹¹.

La nascita del rock'n'roll «fece della musica popolare un medium che era attivamente e consciamente formato dai teen-ager per essere il "raccoglitore" della struttura dei significati che avevano sviluppato intorno al piacere. La musica e il ballo assunsero un significato caratteristico, fissando i valori centrali del piacere dei teen-ager, adottando questi valori e trasmettendoli»⁵¹².

Com'è noto, il rock'n roll nasce in America ed è, proprio, fra le giovani generazioni americane che si manifestano i caratteri di una nascente *cultura giovanile*. Per questa via, nella maggior parte delle

⁵¹¹ R. Ponziano, *Viaggio nel blues*, cit., p. 80.

⁵¹² E. Assante, G. Castaldo, *Blues, Jazz, Rock, Pop. Il Novecento Americano*, Einaudi, Torino 2004, p. 175.

società capitalistiche, i giovani cominciano a diventare una massa compatta dotata di potere d'acquisto:

Perfino gli adolescenti che entrano nel mercato del lavoro a tempo pieno, dopo aver lasciato la scuola dell'obbligo... avevano un potere d'acquisto autonomo assai più ampio di quello dei loro predecessori... Fu la scoperta di questo mercato giovanile che, a metà degli anni '50, rivoluzionò la musica... e, in Europa, quel settore dell'industria che si rivolge ad un mercato di massa⁵¹³.

Questo fenomeno non tardò a diffondersi e a trovare terreno fertile in molti Paesi europei, e soprattutto in Gran Bretagna, per una serie di ragioni efficacemente sintetizzate da Allan F. Moore:

specie dopo il 1957, il pieno impiego, l'aumento dei livelli di consumo e lo sviluppo dello stato di benessere (*welfare state*) cominciarono a suggerire che le divisioni di classe non fossero più rilevanti, malgrado in quel momento stesso le connotazioni di classe rappresentassero un tratto cruciale del *teenager* emergente. Da qui il paradosso dei *teenagers* britannici: la loro cultura era essenzialmente un fenomeno di separatezza la cui esistenza dipendeva tuttavia dal potere d'acquisto raggiunto tramite la prosperità, la quale a sua volta derivava necessariamente dal funzionamento degli stessi *teenagers* come membri integrati a pieno titolo nella società economica. Comunque, dal momento che questo *teenager* era non solo diverso, ma anche separato, la *sua* identità sociale non poteva essere trovata all'interno delle strutture stabilite, ma doveva essere creata *ex novo*. Per questo nuovo pubblico, la cultura popolare statunitense degli anni Cinquanta rappresentava

⁵¹³ E.J. Hobsbawm, *Age of Extreme. The Short Twenty Century 1914-1991* (1994); trad. it. *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1997, pp. 384-385.

un immaginario mondo “altro”, la cui espressione senza limitazioni seduceva promettendo pericolose delizie⁵¹⁴.

L’idea di una musica esclusivamente giovanile comincia a diffondersi in molti Paesi del mondo, grazie sia all’apporto dei media di massa, sia al fatto che il rock’n’roll, oltre ad essere una “moda”, era considerato un vero e proprio strumento di espressione attraverso cui i giovani cercavano di realizzare se stessi: più che un repertorio di canzoni, questa musica rappresentava un nuovo modo di cantare, suonare, esibirsi, ballare, e più in generale esprimersi.

Il legame tra giovani e musica si consolida nel decennio successivo, allorquando «i giovani, divenuti più consapevoli del loro potenziale nell’agire sociale, avvertono il bisogno di manifestare il proprio credo in termini collettivi, come testimonia il fatto che la musica diventa anche ideologia, pratica politica, oltre che costruzione e sperimentazione di nuove sonorità. Quel bisogno, emerso negli anni Cinquanta, di costruire una propria identità culturale si realizza, insomma, negli anni Sessanta»⁵¹⁵.

Questo clima di effervescenza collettiva, molto vivo negli anni Sessanta, si attenua nei decenni successivi, ciononostante la musica continua a rappresentare un forte tratto distintivo delle giovani generazioni. Studi recenti, che hanno esplorato e messo a fuoco il legame che unisce i giovani alla musica, nonché le molteplici implicazioni e dimensioni del fenomeno, testimoniano che: «per i giovani il *medium* musicale costituisce uno strumento di differenziazione e di contrapposizione nei confronti del mondo adulto

⁵¹⁴ A.F. Moore, “Come si ascolta la popular music”, in *Enciclopedia della musica*, vol. IV, Einaudi, Torino 2006, diretta da J.J. Nattiez, p. 704.

⁵¹⁵ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 126.

e, nel contempo, si configura come un territorio di appartenenza, simbolico e culturale, che definisce gli ambiti di identità individuale e collettiva»⁵¹⁶. Certo è che, dagli anni Cinquanta in poi, il legame giovani e musica presenta alcuni tratti ricorrenti:

- l'ascolto come pratica costante della loro esperienza;
- il complesso rapporto identità/alterità in relazione all'identificazione con il proprio gruppo e alla differenziazione da altri gruppi;
- la funzione di socializzazione della musica;
- la preferenza accordata a generi come il pop e, soprattutto, il rock che resta una musica-simbolo per le giovani generazioni;
- l'influenza dei media e la loro capacità di adattarsi ai nuovi scenari che di volta in volta si prospettano⁵¹⁷.

In una società come quella attuale, all'interno della quale determinati processi – quali, ad esempio, la globalizzazione e la crescente pervasività dei media – hanno profondamente trasformato le forme della relazione sociale e i processi di costruzione dell'identità, i giovani, sempre più esposti al rischio di uno spaesamento culturale, trovano nella musica un luogo di socializzazione, identificazione e condivisione⁵¹⁸. In altre parole, la musica tende ad assumere la configurazione di un vero e proprio ambiente di vita che dà forma alle loro esperienze.

⁵¹⁶ M.T. Torti, *Giovani e "popular music" nella ricerca sociale italiana*, in «Rassegna italiana di sociologia», 3, 2000, p. 295.

⁵¹⁷ *Ibidem*.

⁵¹⁸ Cfr. R. Ponziano, «Comunicare le emozioni. La musica tra comunicazione e formazione», in G. Greco (a cura di), *La comunicazione nelle scienze dell'educazione*, cit.

In quale senso la musica è ambiente di vita per le giovani generazioni? Occorre, innanzi tutto, fare chiarezza sul termine “ambiente” la cui nozione va intesa come comprensiva, oltre che delle risorse naturali, anche di quelle culturali. Se, infatti, nel linguaggio comune il concetto è inteso in un’accezione ecologica, gli studi condotti in ambito sociologico inducono a utilizzarlo con un significato differente, facendo riferimento a un insieme di condizioni e fattori socio-culturali⁵¹⁹ che caratterizzano la vita degli individui, le loro interazioni e il funzionamento dei sistemi sociali. In questa prospettiva, la musica costituisce una dimensione simbolico-espressiva importante nella vita quotidiana giovanile, tanto sul piano della comunicazione e delle relazioni sociali tra pari quanto su quello dei processi di costruzione dell’identità.

5.1.2 *Le musiche dei giovani*

Le indagini condotte negli ultimi anni nel nostro Paese, evidenziano che i consumi musicali giovanili appaiono differenziati nelle modalità di fruizione e nei gusti che si rivolgono, prevalentemente, al vasto e variegato territorio della popular music. La maggior parte dei giovani preferisce generi quali rock, pop, dance, techno, mentre solo una minima parte risulta interessata ai generi della musica colta. Tuttavia, «se da una parte la musica *accomuna* i giovani... dall’altra inevitabilmente li *separa*; ed è attraverso questo doppio processo che la musica diventa un elemento costitutivo della loro esperienza di crescita e di socializzazione»⁵²⁰.

D’altro canto, dalla letteratura sulla globalizzazione culturale emerge

⁵¹⁹ Cfr. R.E. Dunlap, W.R. Catton, *Environmental Sociology*, in «Annual Review of Sociology», 5, 1979.

⁵²⁰ R. Ponziano, “Premessa. alla scoperta di sé”, cit., p. 90.

una duplice posizione: se da un lato c'è chi sostiene che la globalizzazione ha generato una *omogeneizzazione*⁵²¹ causata dal dominio della cultura americana e occidentale, dall'altro c'è chi insiste invece sulla differenziazione e sul mescolamento tra culture; ossia, sulla cosiddetta *eterogeneizzazione*⁵²².

Relativamente a quest'ultimo aspetto, Breidenbach e Zukrigl, partendo dal presupposto che «le influenze multiculturali sono diventate parte integrante della nostra vita quotidiana»⁵²³, mettono in evidenza come la molteplicità delle forme culturali influenzi direttamente una cultura globale tendente al riconoscimento reciproco e alla differenziazione culturale, con ricadute sulle pratiche di costruzione dell'identità: «Il futuro non deriva più soltanto dalla origine. Diversamente che in passato, le tradizioni devono essere scelte e reinventate. L'identità... non è più garantita dalla tradizione e dipendente da origine, lingua, religione o caratteristiche fenomenologiche, criteri con i quali veniva tradizionalmente determinata una "identità etnica". Nella misura in cui questi criteri diventano irrilevanti nella vita della grande città o scompaiono del tutto, le persone si servono di altri fattori, che però adempiono le stesse funzioni»⁵²⁴.

⁵²¹ Cfr.: G. Ritzer, *The McDonaldization of Society. An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life* (1996); trad. it. *Il mondo alla McDonald's*, Il Mulino, Bologna 1997; B.R. Barber, *Jihad vs. McWorld. How Globalism and Tribalism are re-Shaping the World* (1996); trad. it. *Guerra santa contro McMondo*, Nuove Pratiche, Milano 1998.

⁵²² Cfr.: J. Breidenbach, I. Zukrigl, *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer Globalisierten Welt* (1998); trad. it. *Danza delle culture. L'identità culturale in un mondo globalizzato*, Bollati Boringhieri, Torino 2000; J. Tomlinson, *Globalization and Culture* (1999); trad. it. *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano 2001.

⁵²³ J. Breidenbach, I. Zukrigl, *Danza delle culture*, cit., p. 20.

⁵²⁴ Ivi, p. 72.

A ciò si può aggiungere che la connettività che si è venuta a instaurare tra le diverse parti del mondo, se da una parte implica che il globale vada ad agire sul locale modificandolo, dall'altra attesta che ciò che avviene nel locale si possa ripercuotere anche a livello globale. In merito a quest'ultimo aspetto, alcuni Autori parlano di *glocale* proprio per evidenziare come dal *feedback* tra globale e locale si generi un punto di equilibrio, sociale e culturale (oltre che economico), contrapposto agli effetti di una mondializzazione connettiva. In questa prospettiva, la musica diventa *glocale* quando riesce a sintonizzare le influenze globali alle emergenti sensibilità locali, e viceversa. Non a caso, «la tendenza attuale sembra indirizzarsi maggiormente verso il *mélange*, metafora di diversi generi e forme musicali»⁵²⁵.

5.1.3 *Giovani e musica nella ricerca sociale italiana*

Nel nostro Paese, la ricerca su giovani e musica prende avvio solo a partire dagli anni Ottanta, dunque «con notevole ritardo non solo rispetto alla nascita e alla crescita del fenomeno, ma anche in rapporto agli studi condotti in altri paesi»⁵²⁶.

Stando ai risultati delle prime ricerche italiane⁵²⁷, e di altre più recenti⁵²⁸, la musica – oggi come ieri – si configura come un aspetto importante e consistente della cultura e della vita quotidiana giovanile.

⁵²⁵ W. Belmonte, “Le musiche dei giovani”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 104.

⁵²⁶ M.T. Torti, *Giovani e “popular music” nella ricerca sociale italiana*, cit., p. 293.

⁵²⁷ Cfr.: M. Tessarolo, *L'espressione musicale e le sue funzioni*, Giuffrè Editore, Milano 1983; M.C. Martinengo, M. Nuciari, *I giovani e la musica. Musica, giovani e cultura in un'area metropolitana*, FrancoAngeli, Milano 1986; M. Baroni, F. Nanni, *Crescere con il rock*, cit.

⁵²⁸ Cfr.: ISTAT, *La musica in Italia*, Il Mulino, Bologna 1999; C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002; G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, cit.

I dati di queste ricerche consentono di poter affermare che, se per la sociologia italiana la musica continua ad essere un fenomeno poco degno di attenzione, di certo non lo è per i giovani.

Una ricerca effettuata circa dieci anni fa dall'ISTAT, condotta su tutto il territorio nazionale, ha rilevato una centralità dell'ascolto musicale pari al 82% circa della popolazione (Tab. 1). Per avere un'idea del significato di questo dato, basta effettuare un confronto con la quota dei lettori di libri (di diverso genere, inclusi i fumetti), pari a poco più della metà. Considerando che la musica può essere fruita in contesti e modalità diverse e che la lettura non è mai stata una prerogativa degli italiani, la differenza è sostanziale. A ciò si aggiunga che l'ascolto di musica aumenta ancora di più fra i giovani di età compresa fra i 15 e i 17 anni, dove si registrano percentuali comprese fra il 96,5% e il 97,7%. Secondo l'ISTAT, è l'età che «spiega» statisticamente il fenomeno, oltre al fatto che gran parte dell'ascolto è rivolto alle cosiddette musiche giovanili (rock, pop, rap, techno). La questione, tuttavia, sembra essere più complessa in quanto anche fra gli adulti l'ascolto resta una pratica importante come testimonia, ad esempio, la percentuale del 81,9% degli intervistati di età compresa fra i 45 e i 54 anni. La crescente importanza che la musica ha assunto nel nostro Paese negli ultimi trent'anni testimonierebbe che essa si configura, piuttosto che come una pratica e una espressione giovanile, come «una espressione e una pratica *generazionale*, che ha segnato in modo attualmente ancora ben visibile le coorti nate dopo gli anni cinquanta»⁵²⁹.

⁵²⁹ M. Santoro, *La musica, la sociologia e 40 milioni di italiani*, cit., p. 956.

Tab. 1 – *Persone di 11 anni e più che ascoltano musica per età e sesso (per 100 persone che hanno le stesse caratteristiche) (%)*

Età	11-14	15-17	18-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64	65-74	75 e più	Totale
Maschi	90,6	96,5	94,3	94,7	92,6	89,6	81,4	72,8	68,5	63,6	49,1	82,5
Femmine	95,4	97,7	97,1	96,4	93,7	89,5	82,3	74,7	70,9	64,7	46,4	81,6
Totale	92,9	97,1	95,7	95,5	93,1	89,6	81,9	73,8	68,9	64,2	47,4	82,0

Fonte: ISTAT 1999

L'importanza del legame tra giovani e musica è rilevato anche dal *Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, condotto sui giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni, in cui si evidenzia che «accompagnamenti e attraversamenti sonori costellano, in vari momenti, la giornata del 90% degli intervistati e tale quota sale al 95% tra i giovani al di sotto dei 24 anni»⁵³⁰, a testimonianza del fatto che la musica tende sempre più a configurarsi come una «dimensione qualificante del processo di valorizzazione esistenziale e del percorso di crescita e di socializzazione»⁵³¹ delle giovani generazioni.

I risultati di un'altra ricerca sui giovani di età compresa tra i 14 e i 18 anni evidenziano che, in ordine d'importanza, la musica si colloca al terzo posto, dietro a famiglia e amicizia⁵³² (Tab. 2).

⁵³⁰ M.T. Torti, "Musica e notte", in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, cit., p. 457.

⁵³¹ *Ibidem*.

⁵³² L'indagine è stata condotta nelle città di Bologna e Messina ed ha coinvolto 1200 ragazzi della prima e della quarta classe delle scuole superiori. Cfr. G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, cit.

Tab. 2 – *Importanza della musica e di altri aspetti della vita, per genere e per anno di nascita (valori medi, su scala da 1 = nessuna importanza a 5 = moltissima importanza)*⁵³³

	Maschi	Femmine	Nati il 1986	Nati entro il 1985	Totale
Amicizia	4,5	4,6	4,6	4,5	4,6
Famiglia	4,3	4,5	4,5	4,3	4,4
Musica	3,8	4,2	3,9	4,1	4,0
Sport	4,1	3,6	4,0	3,8	3,9
Lavoro	3,6	3,7	3,5	3,8	3,6
Fare acquisti	3,3	3,7	3,4	3,5	3,5
Studio	3,1	3,7	3,4	3,4	3,4
Televisione	3,5	3,2	3,5	3,1	3,3
Ballare	3,1	3,4	3,1	3,3	3,2
Religione	2,8	3,3	3,1	2,9	3,0
Lettura	2,6	3,3	2,8	2,9	2,9
Cinema	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9
Politica	2,2	2,1	2,0	2,3	2,2
Teatro	1,7	2,3	2,0	2,0	2,0

La pervasività della musica nella vita quotidiana dei giovani è testimoniata anche nel 6° Rapporto Censis/Ucsi sulla comunicazione. Ben il 46,5% degli italiani attribuisce la massima importanza all'*interesse per la musica*, al terzo posto dopo i più urgenti bisogni di *informazione e approfondimento* ma, a quanto pare, più rilevante del desiderio di *relazionarsi con gli altri*, di *accedere a servizi utili*, di godere di forme di intrattenimento o di orientarsi negli acquisti (vedi Tab. 3).

⁵³³ Ivi, p. 26.

Tab. 3 – *Grado di importanza nella vita quotidiana di alcune aree di interesse/attività personali*⁵³⁴

Interessi /attività personali	Massima import.	Minima import.	Nessuna import.	Valore medio
Informarsi	80,7	4,0	0,8	4,37
Approfondire	69,0	8,6	3,2	4,07
Interesse per la musica	46,5	22,8	8,4	3,50
Relazionarsi	45,3	23,1	12,3	3,45
Servizi utili	41,3	25,4	11,2	3,34
Intrattenimento	41,3	25,1	4,7	3,32
Orientarsi per gli acquisti	20,6	36,2	25,0	2,70

Fonte: Indagine CENSIS, 2006

È soprattutto tra i giovani fra i 14 e i 29 anni che l'interesse per la musica assume la massima rilevanza: il 68,6% contro il 41,5% degli adulti fra i 30 e i 64 e il 35,7% degli anziani con oltre 65 anni. Si può notare, inoltre, che nessuno al di sotto dei 29 anni dichiara di non nutrire interesse per la musica, mentre sia fra gli adulti che fra gli anziani si registra una indifferenza, rispettivamente, nel 7% e nel 9% dei casi (Tab. 4).

Tab. 4 – *Grado di importanza nella vita quotidiana dell'interesse per la musica in base ad alcune categorie socio-demografiche*

Categorie	Massima import.	Minima import.	Nessuna import.	Valore medio
Donne	47,1	22,9	7,2	3,48
Uomini	45,9	22,7	9,5	3,52
Giovani (14–29 anni)	68,6	14,0	–	3,96

⁵³⁴ Il grado di importanza è stato assegnato sulla base di una scala che precede da 0 (nessuna importanza) a 5 (valore massimo). I valori percentuali indicano quante persone hanno espresso una valutazione uguale a 0, quante a 1–2 e quante a 4–5 punti della scala.

Adulti (30–64 anni)	41,5	25,1	7,0	3,37
Anziani (65 ed oltre)	35,7	26,2	21,4	3,28
Meno istruiti	45,3	24,2	11,4	3,49
Più istruiti	48,1	20,9	4,4	3,51

Fonte: Indagine CENSIS, 2006

I risultati delle suddette ricerche testimoniano, dunque, che la musica costituisce la “colonna sonora” del paesaggio mediale nel quale siamo oggi immersi. In questo contesto, l’ascolto musicale si configura come una delle pratiche più diffuse nell’universo giovanile: con la musica i giovani s’identificano, grazie ad essa comunicano, socializzano, costruiscono la propria identità; la musica, suscitando emozioni profonde e significative, dà tono e colore alle loro azioni.

Non a caso, Franco Ferrarotti definisce “abitata” e “liberante” la musica dei giovani la quale, riportata oggi sullo stesso piano della vita vissuta, è «non solo più ascolto – compunto, informato, dotto – ma esperienza totale, spettacolo visivo, danza e movimento. In questo senso, la musica dei giovani si confonde con la loro parabola esistenziale, si identifica con essa, ne condivide le frustrazioni, la precarietà, il carattere aleatorio, la contingenza, la mancanza di regole»⁵³⁵. I giovani

costruiscono la loro musica e la abitano come una leggera dimora. Non se ne lasciano divorare. Rifiutano la pomposità della musica accademica. Trovano nella nuova musica rock, nel jazz e nella musica atonale i suoni del traffico urbano, le pause delle lunghe attese, i fermenti dell’impazienza, il silenzio carico di destino. [...] In un mondo lacerato... la musica aiuta nuovamente i

⁵³⁵ F. Ferrarotti, *Homo Sentiens*, cit., p. 71.

giovani a stare insieme, apre spazi, offre un richiamo, stimola un desiderio di solidarietà⁵³⁶.

Dalla recente ricerca condotta presso l'Università della Calabria, già citata in questo lavoro (v. § Introduzione), emerge l'importanza che la musica assume nella vita quotidiana dei giovani per la sua capacità di suscitare emozioni e di "sintonizzarli" con il proprio mondo interiore, gli altri e l'ambiente circostante.

I dati di questa ricerca segnalano, innanzi tutto, uno scarto significativo tra la pratica e l'ascolto musicale. Se, infatti, quest'ultimo riguarda la quasi totalità dei giovani coinvolti nella ricerca e avviene attraverso varie modalità e nei più svariati tempi e spazi della giornata, il fare musica risulta essere una pratica piuttosto marginale. Per alcuni di loro tale pratica si configura come una esperienza limitata nel tempo, come risulta dalle risposte più frequenti alla domanda «cantate o suonate qualche strumento?»: *Si, ma poi ho dovuto lasciare – Pianoforte, poi ho abbandonato – Chitarra da piccola*⁵³⁷.

Anche lo studio della musica sembra essere un'attività discontinua che, in certi casi, si compie attraverso una pratica da autodidatta: *Ho suonato per circa dieci anni il pianoforte da privatista e ho fatto anche l'anno sperimentale di Conservatorio. Ora mi rimane da suonarlo solo nel tempo libero – Ho fatto qualche volta esperienza nel campo della musica suonando il pianoforte che poi ho tralasciato – Non ho mai fatto lezioni di musica con un professionista, ma mi diletto da autodidatta nel canto.*

⁵³⁶ Ivi, p. 73.

⁵³⁷ Le frasi riportate in corsivo rimandano alle affermazioni dei giovani coinvolti nella ricerca.

I pochi che hanno dichiarato di cantare/suonare uno strumento, sembrano vivere la pratica musicale come una «fuga dalla realtà», come una straordinaria opportunità di evadere dai problemi della vita quotidiana: *Mi piace, un po' come viaggiare — Mi sento trasportato, sono in un'altra dimensione.*

Per quanto riguarda le emozioni suscitate dal fare musica, sembra emergere una difficoltà nel comunicarle: *Io vedo la musica come un momento d'intimità con me stessa e i miei pensieri e sensazioni, dove esprimo i miei sentimenti e stati d'animo, ma anche come uno sfogo degli stessi; difficoltà che risultano ancora più evidenti non appena si chiede loro di verbalizzarle: Non è semplice descrivere le sensazioni — È una grandissima emozione, ti prende dentro — Molto emozionante.*

Viceversa, l'ascolto musicale – come si è già accennato – coinvolge quasi l'intero campione preso in esame, segnalando il profondo legame che unisce i giovani alle musiche che ne accompagnano le esperienze e consentono loro di *poter essere come si vuole e non come si deve essere, di poter essere al di là di qualsiasi vincolo.* Si può cogliere, in queste affermazioni, tanto un bisogno di appartenenza quanto un desiderio di autorealizzazione che gli studi più recenti sulla condizione giovanile nel nostro Paese tendono a confermare: che si tratti di svago e sottofondo o di linguaggio artistico e stile espressivo, la musica per i giovani si configura, al tempo stesso, come *apertura e riparo* dal mondo. Non a caso, i giovani coinvolti nella ricerca la considerano un «diario dell'anima» sul quale annotano le proprie emozioni, una «isola felice» nella quale si ritrovano insieme, un tramite comunicativo con «l'altro che sta di fronte» o «alberga in sé».

Entrando più nel merito delle tendenze emergenti dalla ricerca, le loro pratiche di ascolto avvengono in luoghi e modi differenti. Nel caso dell'ascolto *live*, si tratta di eventi ai quali i giovani partecipano in spazi aperti (stadi, piazze, anfiteatri) o in luoghi chiusi (palazzetti dello sport, teatri, discoteche, bar, pub) ma, in entrambi i casi, la musica dal vivo si configura come una esperienza di ascolto collettivo che essi vivono in compagnia di *amici, partner* e, in qualche caso, *genitori: È normale andare in compagnia – Si organizzano macchine e si va tutti insieme*. Tale pratica, tuttavia, sembra essere meno frequente dell'ascolto mediato da uno strumento che accompagna, invece, gran parte delle loro attività quotidiane (*in macchina – in pullman – quando dormo – quando studio – negozi – palestra – lavoro – quando viaggio – nei momenti di pausa – quando ascolto la tv, quando sono al computer*) e si configura come una esperienza di ascolto privato che, come molti di loro affermano, *distoglie dai pensieri, rilassa* e pervade la loro vita quotidiana: *La mattina mi alzo e mentre mi preparo ascolto musica, torno e mentre cucino ascolto musica, prima di uscire musica, prima di studiare musica, il tempo di andare all'università con l'autobus, lettore mp3 e pure 15 minuti di musica vanno benissimo*.

Riguardo agli strumenti abitualmente utilizzati per ascoltare musica, se da un lato si registra la scalata di nuovi media (computer, internet, lettore Mp3, telefono cellulare, iPhone), dall'altro si osserva la persistenza di media tradizionali come, ad esempio, la radio che risulta essere molto amata, oltre che usata, dai giovani: *La radio ti diverte, sia quando sei in compagnia, sia quando sei sola; anche se non si vedono le immagini, ti resta qualcosa dentro, quel non vedere ti porta ad immaginare*.

Certo è che per i giovani la musica rimane un fertile terreno d'incontro con se stessi e con gli altri, uno dei pochi ambiti in cui possono lasciarsi trasportare dalle emozioni: da quelle che vivono in solitudine ascoltando la musica a quelle che provano quando insieme assistono ad un concerto dal vivo⁵³⁸.

All'ascolto musicale i giovani attribuiscono prevalentemente la capacità di *dare voce a quello che hai dentro*. Si tratta di emozioni che possono ricondurre a situazioni, sensazioni, ricordi, pensieri, desideri già vissuti o a un ascolto di sé rivelatore o, ancora, a una esternazione dei sentimenti.

Nella verbalizzazione delle emozioni che i giovani provano ascoltando musica si percepisce, in certi casi, una difficoltà a dire che si manifesta nell'uso della seconda persona o, anche, nel tentativo di trovare una spiegazione all'emozionarsi, come se in qualche modo fosse necessario giustificare le proprie emozioni, vissute forse come una forma di debolezza, di fragilità che sarebbe meglio non possedere e che, comunque, è bene tenere nascosta, anche a se stessi: *Ti fa ricordare — Ti distrae, non ti fa pensare — Ti aiuta a pensare e sfogarti — Se sei stanco ti permette di riprenderti, se qualcuno ti butta giù ti rialza — Ti dà forza — Ti fa scatenare — Salti, balli, gridi — Aumenta la capacità di concentrazione perché addice sul centro dell'umore.*

Altre volte, si può cogliere la valenza più profonda che la musica assume tra i giovani, la sua capacità di accompagnarli in un *viaggio interiore* alla scoperta di sé e alla ricerca di senso della propria esistenza. In questi casi, risulta loro meno difficile trovare le parole per dire ciò che sentono e, così, la verbalizzazione delle emozioni

⁵³⁸ R. Ponziano, "Musica e emozioni", cit., pp. 137-147.

suscitate dall'ascolto musicale avviene in prima persona: *Mi rilassa, sono nel mio mondo — Mi rilassa, stacco la spina, mi scopro a immaginare — Mi rilassa, mi distacco dai miei pensieri — Sono euforica e mi diverto — Mi scarica — Mi suscita... tristezza — Sento che non so dove sto andando con la mia vita, che pesci prendere, allora l'ordine mi arriva da là: ha un significato per ogni situazione — Prova a dirmi cose che io in quel momento penso e non riesco a dire a me stesso.*

L'ascolto della musica live sembra essere caratterizzato da una maggiore intensità emotiva, generata dall'immersione – per quanto transitoria e fugace – in un evento che consente, al tempo stesso, un ripiegamento sul sé e l'interazione con gli altri.

In questo caso, si può osservare una ricorrenza dell'avverbio “più”:
*Emozioni più forti e più belle, legate ad un rapporto più diretto tra cantante ed ascoltatore — Sei più coinvolto perché non sei da solo — È un'emozione molto più grande sia per l'imprevisto, sia perché sei vicino al tuo artista preferito — L'artista te lo senti più vicino — È più coinvolgente, ci si ritrova in gruppo, si è più caricati, ci si diverte di più; oppure l'uso di espressioni che enfatizzano le sensazioni provate o la cornice di condivisione che le ha generate: *Suscita una reazione fisica — Ti trasmette emozioni vicine fisicamente — Trascinante — Si può rimanere sconvolti — Ti viene un collasso — Già quando sento musica dai cd mi viene da morire, figurati se ho davanti una batteria che suona — Condividi la musica anche con chi non conosci — È bello condividere la stessa sensazione — I fans siamo accomunati dalla stessa passione — Passi ore completamente immerso — Emozioni legate all'atmosfera che si crea — Per me è importante dividerle insieme agli altri — Ti puoi isolare ed essere**

nello stesso tempo nel gruppo — C'è condivisione ed evasione dal contesto — Andare ad un concerto con un amico, dormire con lui, fare lo stesso viaggio, 12 ore nel treno tutti sudati, ammassati lì e, arrivati a casa, sei contento e poi, dopo 10 anni... “ti ricordi 10 anni fa?”, sono emozioni che non vengono più scordate.

Queste emozioni forti e intense, che i giovani dichiarano di provare partecipando a un concerto dal vivo, scaturiscono da incontri che, il più delle volte, hanno termine non appena quella esperienza (il concerto) giunge a compimento; ma, finché dura, i giovani possono manifestare le proprie emozioni e illudersi sulla consistenza di quei legami. Nella partecipazione all'evento entrano in gioco altri fattori (il viaggio, l'attesa, il ritorno) che scandiscono i momenti di uno “stare insieme” – sia pure transitorio e fugace – in cui trova attuazione il bisogno di luoghi (virtuali o no che siano), esperienze (mediate o no che siano), emozioni (fugaci o no che siano) da condividere con altri.

5.2 Il disegno della ricerca

5.2.1 Oggetto, obiettivi, ipotesi

La ricerca, volta ad esplorare le implicazioni sul piano della comunicazione e della formazione del legame che unisce i giovani alla musica, si propone di mettere a fuoco questioni di grande interesse tanto sul piano dei processi comunicativi quanto su quelli dei processi formativi, ancorché inesplorate.

L'indagine, svolta su un campione significativo di giovani calabresi di età compresa tra i 14 e i 18 anni, persegue i seguenti obiettivi:

- 1) esplorare la funzione comunicativa della musica;
- 2) individuare quale ruolo la funzione comunicativa della musica possa assolvere nei processi formativi delle giovani generazioni;
- 3) verificare in che modo la musica incida sullo sviluppo delle competenze cognitivo-emotive e socio-relazionali delle giovani generazioni e, più in generale, sulla formazione della persona.

Sulla base dei suddetti obiettivi, la ricerca mira a verificare le seguenti ipotesi:

- a) l'esperienza musicale è parte integrante delle pratiche di vita quotidiana dei giovani?
- b) l'esperienza musicale ha un ruolo cruciale nella comunicazione tra pari favorendo i processi di socializzazione?
- c) l'esperienza musicale contribuisce alla formazione della persona umana?

La ricerca in oggetto, di stampo quantitativo, si avvale del questionario come strumento metodologico.

5.2.2 Il piano di campionamento

Una volta definiti l'oggetto, gli obiettivi e le ipotesi, si è proceduto a costruire il piano di campionamento⁵³⁹ per ottenere la rappresentatività statistica dei giovani coinvolti nella ricerca rispetto all'universo di riferimento. Le variabili prese in considerazione sono:

⁵³⁹ Il campionamento consente la «selezione di un sotto-insieme di casi che sia in qualche modo rappresentativo dell'insieme dei potenziali casi (detto anche dagli statistici *universo*) che è quello che effettivamente ci interessa». Cfr. A. Marradi, *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze 1980, p. 21.

- 1) la tipologia della scuola e i relativi indirizzi;
- 2) le province di riferimento;
- 3) il sesso;
- 4) l'età.

Considerato l'oggetto della ricerca, si è ritenuto opportuno procedere con un campionamento a scelta ragionata, selezionando gli studenti di età compresa fra i 14 e i 18 anni che, nelle cinque province calabresi, frequentano le scuole secondarie di secondo grado che includono, nel piano dell'offerta formativa, l'insegnamento della musica come disciplina curricolare.

Considerato che la ricerca empirica è stata effettuata, nell'anno scolastico 2010-11, in coincidenza con l'avvio della Riforma Gelmini (legge 133/2008 e 169/2008), è opportuno aggiungere alcune precisazioni.

Prima della suddetta riforma, le uniche scuole che in questo grado d'istruzione avevano all'interno dell'offerta formativa l'insegnamento della musica erano gli istituti magistrali i quali – dal 1923 con la riforma Gentile e, successivamente, dal 1948 con la riforma Bottai – prevedevano due ore settimanali di “musica e canto corale”, e lo “studio di uno strumento musicale”.

In seguito alla revisione effettuata a cavallo fra gli anni Ottanta e Novanta, gli istituti magistrali vengono trasformati in licei dalla durata quinquennale, suddivisi nei seguenti indirizzi: *liceo delle scienze sociali*, *socio-psico-pedagogico* e *pedagogico-sociale*. All'interno dei suddetti indirizzi si prevedono due ore settimanali per gli insegnamenti di “educazione musicale”, “storia della musica” e

“linguaggi non verbali e multimediali”, suddivisi rispettivamente in base agli anni di corso e agli indirizzi.

Attualmente, in seguito al riordino delle scuole secondarie di secondo grado, i suddetti licei sono stati assimilati dal liceo delle scienze umane, al quale si affiancano altre cinque tipologie: *classico, scientifico, linguistico, artistico, musicale e coreutico*. Sulla base della riforma, gli insegnamenti di musica risultano presenti come discipline curricolari solo nel liceo musicale.

Considerando, dunque, che la Riforma ha preso avvio a partire dall'anno scolastico in cui è stata effettuata la ricerca empirica, le scuole coinvolte si trovavano (e lo sono ancora) in una fase di transizione che prevede le classi del primo anno di corso adeguate alla Riforma, e le classi successive che fanno invece parte di un “vecchio ordinamento” ad esaurimento.

Il piano di campionamento, effettuato nel mese di ottobre 2010, prevedeva originariamente il coinvolgimento di dieci istituti magistrali (due per ogni provincia), selezionati fra quelli presenti nelle cinque province calabresi. Nel mese di novembre 2010, sono stati contattati i Dirigenti scolastici ai quali sono state illustrate le finalità del progetto di ricerca ed è stata formalmente richiesta l'autorizzazione per la rilevazione dei dati negli Istituti. A tale proposito, mi preme evidenziare la disponibilità dei dirigenti e dei docenti di musica delle singole scuole i quali, nella maggior parte dei casi, si sono dimostrati molto collaborativi.

Tuttavia, rispetto al piano originario di campionamento, la somministrazione dei questionari, per una serie di ragioni⁵⁴⁰, è stata effettuata solo nei seguenti Istituti: l'I.M. "Belvedere" di Belvedere Marittimo (Cosenza), l'I.S. "E. Fermi" di Catanzaro, il Liceo "Lucrezia della Valle" di Cosenza, l'I.M. "T. Campanella" di Lamezia Terme (Catanzaro), l'I.M. "G. Rechichi" di Polistena (sede di Cinquefrondi) di Reggio Calabria e il Liceo Statale "V. Capiabbi" di Vibo Valentia.

5.2.3 Lo strumento di rilevazione

I materiali empirici che verranno presentati nelle pagine successive derivano dalla somministrazione di un questionario strutturato, allegato in Appendice, i cui contenuti sono stati determinati in funzione degli interrogativi di ricerca e, nello specifico, delle interconnessioni tra giovani, musica, comunicazione e formazione.

Com'è noto il processo di costruzione di un questionario prevede alcuni passaggi fondamentali, dalla cui coerenza dipendono strettamente la qualità e la quantità delle informazioni conseguite e della loro interpretazione⁵⁴¹.

La versione definitiva del questionario si apre con un testo di invito che consiste in una breve spiegazione delle finalità della ricerca e chiede la collaborazione degli studenti. I contenuti sono stati suddivisi in quattro sezioni:

⁵⁴⁰ Le ragioni cui si fa riferimento riguardano alcune difficoltà subentrate nel corso della rilevazione: irreperibilità del dirigente scolastico, indisponibilità della scuola, tempi di consegna, ecc.

⁵⁴¹ K.D. Bailey, *Methods of social research* (1982); *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1985.

1. dati socio-anagrafici;
2. formazione musicale;
3. ascolto musicale;
4. pratica musicale.

Tramite una apposita domanda filtro, si è deciso di inserire la sezione sulla pratica musicale alla fine del questionario, per indirizzare il blocco di domande predisposte su questa argomentazione solo agli studenti che cantano/suonano uno strumento musicale.

Complessivamente il questionario è composto da cinquantaquattro domande predisposte per raccogliere in modo puntuale e preciso informazioni di tipo quantitativo. L'elaborazione del questionario è stata alquanto complessa, in quanto non è stato facile tradurre in indicatori variabili che afferiscono a dimensioni concettuali che la stessa letteratura sociologica sul tema non ha ancora dettagliatamente definito. Va precisato inoltre che i quesiti e le relative risposte sono stati formulati prendendo spunto dalle ricerche, già citate, effettuate dall'ISTAT e dall'Istituto IARD, dal progetto intitolato *La musica e i giovani nell'Europa del Duemila*, nonché dai risultati della ricerca, anch'essa già citata, condotta presso l'Università della Calabria (PRIN 2005).

Il questionario è stato formulato con domande articolate nel seguente modo: domande chiuse a risposta unica, domande chiuse a risposte multiple, domande a scala.

Prima di procedere alla somministrazione è stata effettuata una verifica sul campo (*fase pilota*) con un gruppo di soggetti-campione selezionati all'interno del Liceo Statale "Lucrezia della Valle" di

Cosenza, grazie alla quale si è proceduto alle opportune modifiche dello strumento.

5.2.4 Somministrazione del questionario e struttura del campione

La somministrazione del questionario è stata svolta in quattro mesi (da febbraio a maggio 2011) con la modalità dell'auto-compilazione, sia per coinvolgere un numero consistente di studenti, sia per realizzare l'indagine in tempi brevi. Sono stati consegnati a ogni scuola 100 questionari, pertanto il campione finale avrebbe dovuto essere di 600 unità e garantire una pari rappresentatività per ogni singola scuola coinvolta (sei complessivamente). I questionari dovevano essere distribuiti equamente nelle classi seconde e quinte di ogni istituto, ad eccezione dell'I.M. "G. Rechichi" di Reggio Calabria, in cui si è deciso di coinvolgere gli studenti iscritti al primo anno di corso del "nuovo" Liceo musicale.

In base alle schede valide restituite, è stata effettuata una raccolta significativa di dati su un campione di 299 studenti (vedi Tab. 1).

Tab. 1 – Totale complessivo degli studenti suddivisi per comune e scuola di appartenenza

Comune	Scuola	N	%
Lamezia Terme	I.M. "T. Campanella"	90	30,1
Belvedere	I.M. "Belvedere"	69	23,1
Vibo Valentia	L.S. "V. Capialbi"	50	16,7
Catanzaro	I.S. "E. Fermi"	45	15,1
Reggio Calabria	I.M. "G. Rechichi"	33	11,0
Cosenza	Liceo "L. Della Valle"	12	4,0
Totale		299	100,0

Gli indirizzi da cui provengono il maggior numero di dati raccolti sono: il Liceo socio-psico-pedagogico (33,1%), il Liceo linguistico

(29,8%) e il Liceo delle Scienze sociali (22,1), che fanno riferimento agli indirizzi previsti nel vecchio ordinamento ad esaurimento degli Istituti di Belvedere Marittimo, Catanzaro, Lamezia Terme e Vibo Valentia. Per quanto riguarda la percentuale relativa al Liceo musicale (6,7%), si tratta della classe prima che ha preso avvio a partire dall'anno 2010/2011 nell'Istituto di Cinquefrondi, mentre la percentuale relativa al liceo pedagogico-musicale (4,3%) dello stesso Istituto si riferisce a un indirizzo nato nel 2002, che proponeva una nuova opportunità di studio nel sistema educativo nazionale, coniugando la possibilità di effettuare studi musicali specialistici e, al contempo, di conseguire un'ampia formazione umanistica e scientifica. Per quanto riguarda il Liceo classico a indirizzo musicale si tratta di un indirizzo che fa parte del Liceo Statale "Lucrezia della Valle" di Cosenza, in cui lo studio delle lingue classiche e delle letterature a esse connesse è affiancato da altre discipline normalmente escluse dal corso di studi classico, fra le quali la musica (Tab. 2).

Tab. 2 – Struttura del campione in base all'indirizzo di studio

Indirizzo di Studio	N	%
Liceo Socio-psico-pedagogico	99	33,1
Liceo Linguistico	89	29,8
Liceo Scienze sociali	66	22,1
Liceo Musicale	20	6,7
Liceo Pedagogico/musicale	13	4,3
Liceo Classico/musicale	12	4,0
Totale	299	100,0

Per quanto riguarda le classi coinvolte nella ricerca, la percentuale maggiore di dati ottenuta in seguito alla restituzione dei questionari è

relativa alle classi seconde (80,5%), mentre per quanto riguarda le classe prima e le classi quinte si hanno percentuali di frequenza rispettivamente pari al 6,7%, e 12,8% (Tab. 3). Il campione presenta una particolare configurazione, che è bene evidenziare, in quanto costituisce un elemento da tenere in considerazione nell'interpretazione dei risultati. Innanzi tutto, si ha una maggioranza di studenti di età compresa fra i 14 e i 17 anni, precisamente il 48,5% fra i 16-17 anni, il 37,1% fra i 14-15 anni, solo una minima parte ha 18 anni o poco più (vedi Tab. 4). In secondo luogo, occorre prestare attenzione alla composizione per genere poiché, com'era fra l'altro prevedibile, considerando che queste scuole sono frequentate prevalentemente da ragazze, si ha una netta maggioranza di studenti di sesso femminile 84,6% (Tab. 5).

Tab. 3 – Struttura del campione per anno di corso

Classe	N	%
II	241	80,5
V	38	12,8
I	20	6,7
Totale	299	100,0

Tab. 4 – Struttura del campione per età

Età	N	%
14/15	111	37,1
16/17	145	48,5
18	34	11,4
più di 18	9	3,0
Totale	299	100,0

Tab. 5 – Struttura del campione per genere

Sesso	N	%
F	253	84,6
M	46	15,4
Totale	299	100,0

5.2.5 Il trattamento dei dati

Al fine di garantire l'affidabilità dei dati raccolti sono stati effettuati alcuni controlli sui questionari compilati e raccolti. In particolare si è verificato se:

- i dati strutturali dei soggetti coinvolti corrispondessero a quelli prefissati in fase di campionatura;
- i questionari fossero stati compilati in modo corretto e completo.

Sulla base di queste verifiche, si è ritenuto opportuno non considerare una parte dei questionari restituiti che recavano difetti di compilazione; pertanto, su 350 questionari raccolti complessivamente solo 299 sono stati considerati validi.

La fase di imputazione dei dati è stata effettuata tramite la transcodifica in formato elettronico dei dati cartacei. L'elaborazione statistica è stata affidata a un esperto⁵⁴² che ha analizzato e rielaborato i dati grazie all'ausilio del software SPSS 17.

Una ulteriore precisazione riguarda la costruzione degli indici nelle domande a scale: sono stati assegnati i seguenti punteggi a ogni categoria di risposta: -10 a "mai"; -5 a raramente; +5 a "abbastanza";

⁵⁴² Vittorio Trovati, Dottore in Scienze Statistiche ed Attuariali.

+ 10 a “molto”. Ogni risposta è dunque compresa fra un minimo di - 10 ad un massimo di + 10.

Capitolo VI

I risultati della ricerca

6.1 Tempo libero e valori

Per comprendere un fenomeno nel suo complesso è importante riferirsi anche a quegli aspetti della popolazione oggetto dello studio che consentono di mettere a fuoco l'ambiente culturale dei soggetti coinvolti nella ricerca. Pertanto, oltre alle informazioni già evidenziate nella strutturazione del campione preso in considerazione, riguardanti il livello e l'indirizzo scolastico, l'età e il sesso dei partecipanti, si è ritenuto opportuno raccogliere ulteriori informazioni relative a:

1. la *condizione familiare*, con riferimento alla composizione del nucleo familiare, al livello di istruzione e alla condizione lavorativa dei genitori;
2. il *tempo libero*, con riferimento alle attività svolte fuori dall'orario scolastico;
3. la *scala valoriale*, con riferimento a valori relativi sia alla sfera della vita privata che a quella della vita collettiva;
4. la *frequenza giornaliera* delle attività più significative ai fini della ricerca.

Dall'analisi dei risultati emergono alcune interessanti tendenze, relative al tempo libero e ai valori, sulle quali vale la pena soffermarsi.

6.1.1 Il tempo libero

Il tempo libero è un tema di grande interesse per comprendere l'importanza che lo svago, il divertimento, e più in generale tutte le attività “non obbligate”, assumono nella vita quotidiana dei giovani. Il tempo libero cui si fa riferimento è quello che i giovani dedicano alle pratiche che si svolgono al di fuori dell'orario scolastico, un «tempo speculare» che, secondo Joffre Dumazédier, serve per il riposo, il divertimento, ma anche per lo sviluppo fisico e spirituale⁵⁴³. In tale senso, il tempo libero è connesso ad aspetti di tipo sociale e culturale in quanto è legato alle trasformazioni negli orientamenti e nei modelli di vita e di riferimento dei giovani. Come osserva al riguardo Franco Garelli: «In un contesto in cui vengono meno i motivi di identificazione con le mete collettive, in cui appare elevata la sfiducia nella sfera pubblica, i soggetti tenderebbero a privilegiare quale momento di autonoma espressione e identificazione il tempo extra-istituzionale, il momento della relazione informale e del tempo libero»⁵⁴⁴. Pertanto, aspetti come la complessità e la frammentazione che caratterizzano la società attuale, nonché le difficoltà dei giovani riguardo alla ricerca di senso e di una propria identità sociale, si traducono nel desiderio di una autorealizzazione che avviene in tempi e luoghi diversi da quelli della scuola e, di conseguenza, in quell'area solitamente definita di “partecipazione informale”. In questa prospettiva, le pratiche del tempo libero, più che simboleggiare un trascorrere del tempo fine a se stesso, possono essere considerate

⁵⁴³ J. Dumazédier, *Sociologie empirique du lusoir* (1974); trad. it. *Sociologia del tempo libero*, FrancoAngeli, Milano 1978.

⁵⁴⁴ F. Garelli, *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, Il Mulino, Bologna 1984, pp. 71-72.

come elementi determinanti nei processi di costruzione della identità e di gestione della socialità.

Ciò premesso, le attività svolte nel tempo libero (Tab. 1) e la loro ricorrenza nell'arco della giornata (Tab. 2) verranno discusse seguendo una categorizzazione proposta dallo IARD, suddivisa in: attività "pervasive" (che superano il 75%), "maggioritarie" (dal 50% al 74%), "minoritarie" (fra il 25% e il 49%) e "limitate" (meno del 25%).

Entrando nel merito dei risultati della ricerca, l'ascolto di musica è diffusissimo tra i giovani calabresi e riguarda il 96,6% dei soggetti che dedicano molto (75,9%) o abbastanza tempo libero (20,7%) all'ascolto di musica. Solo il 3,4% ascolta musica raramente (2,4%) o mai (1%). Questi dati confermano le tendenze emergenti da altre ricerche, già citate (v. § Par. 5.1.3), anche se, a differenza di queste, si riduce la distanza tra l'ascolto e la pratica musicale. Per il 52,7% del campione la pratica musicale costituisce un'attività maggioritaria cui si dedica molto (31,4%) o abbastanza (21,3%) del tempo libero (Tab. 1). Se si considera, poi, la somma tra frequenza giornaliera alta (37,5%) e media (19,7%) la percentuale cresce ulteriormente di qualche punto (57,2%) (Tab. 2). Questo dato, in controtendenza ai risultati delle ricerche sopra menzionate, potrebbe essere collegato al tipo di scuole frequentate dai soggetti del campione preso in considerazione, nelle quali è presente un insegnamento di musica. Ma ciò che qui preme evidenziare è che la musica, soprattutto in termini di ascolto, è l'attività prevalente del tempo libero dei giovani coinvolti nella ricerca.

Un'attività che riveste pari importanza è la frequentazione degli amici, a conferma del fatto che, in questa fase della vita, il gruppo dei pari

assume grande rilevanza nei percorsi di crescita e di socializzazione delle giovani generazioni. Non stupisce, pertanto, che il 71,2% afferma di trascorrere molto tempo con gli amici, e il 24,1% abbastanza. I due dati sommati superano di poco il 95%, una percentuale altissima riscontrabile anche nella frequenza quotidiana, alta (75,8%) e media (21,1%), che raggiunge addirittura il 96,9%, mentre è pari a zero la percentuale di quanti dichiarano una frequenza quotidiana nulla (Tab. 2).

Il tempo libero dei giovani intervistati sembra, dunque, rivolgersi al mondo esterno alla famiglia, dove l'incontro con gli amici si configura in modo diverso rispetto a quello con i familiari. Quest'ultimo, tuttavia, risulta altrettanto importante se si considera che l'87% del campione dichiara di trascorrere abbastanza (49,5%) o molto tempo (37,5%) con i familiari (Tab. 1).

Fra le attività svolte nel tempo libero un ruolo determinante è quello del rapporto che i giovani intrattengono con i media, percepiti e vissuti come un vero e proprio ambiente di vita che, in quanto tale, dà forma a gran parte delle loro pratiche di vita quotidiana. I risultati della ricerca mostrano una trasformazione nella «dieta mediatica»⁵⁴⁵ dei giovani calabresi, in linea con i dati nazionali più recenti sui consumi multimediali giovanili, i quali mettono in luce che «l'ingresso nel mondo digitale è per le giovani generazioni un passo interamente compiuto»⁵⁴⁶. Nell'ambito della frequenza quotidiana con cui i

⁵⁴⁵ Il concetto di dieta mediatica «indica il fitto sistema di relazioni e interazioni che si determinano in ciascun soggetto in base alla sua capacità di orientarsi nel mondo, non solo grazie all'impiego di un numero più o meno ampio di media, ma anche in base alla qualità intrinseca dei mezzi di comunicazione usati in prevalenza». Cfr. CENSIS-UCSI, *Nono Rapporto sulla comunicazione. I media personali nell'era digitale*, Roma 13 luglio 2011, p. 3.

⁵⁴⁶ CENSIS-UCSI, *Settimo Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione delle diete mediatiche giovanili in Italia e in Europa*, Roma 9 giugno 2008, p. 1.

giovani si relazionano ai media, il telefono cellulare risulta essere il medium più diffusamente utilizzato, come attesta la somma tra frequenza media e alta che supera il 90% dei casi.

A seguire, con lo scarto del 1,3%, compare internet con un dato anch'esso conforme alla media nazionale. L'ultima indagine del CENSIS⁵⁴⁷, nel rilevare una «crescita dell'uso degli strumenti digitali» nella popolazione italiana, segnala che l'uso di internet nel 2011 supera la soglia del 50%, attestandosi per l'esattezza al 53,1% (+6,1% rispetto al 2009), e che nei giovani tra i 14 e i 29 anni il dato si attesta al 87,4%.

Ciò non sorprende se si considera, come afferma Manuel Castells, che internet rappresenta «la trama delle nostre vite»⁵⁴⁸ e rispecchia pienamente il nostro essere individui sociali. Grazie all'abbattimento delle barriere spazio-temporali, alla quantità di informazioni cui è possibile accedere e a tutti quei servizi come la posta elettronica, le chat, i blog e i social network che, oggi, fanno parte della nostra vita quotidiana, internet ha trasformato «l'intero ambiente comunicativo, trascinando con sé, sia dal punto di vista della domanda che dell'offerta, anche gli altri media»⁵⁴⁹.

La navigazione in internet è praticata da quasi tutti i giovani del nostro campione, ma con tempi differenti. Solo una ridottissima parte dei giovani (1,4%) non naviga in internet, mentre il 9,9% lo utilizza raramente. La percentuale del 88,7%, di poco superiore a quella rilevata dal CENSIS, è determinata da chi ha dichiarato che passa molto (53%) o abbastanza (35,7%) tempo sul web (Tab. 1). Questi

⁵⁴⁷ CENSIS-UCSI, *Nono Rapporto sulla comunicazione*, cit.

⁵⁴⁸ M. Castells, *The Internet Galaxy* (2001); trad. it. *Galassia internet*, Feltrinelli, Milano 2006, p. 13.

⁵⁴⁹ CENSIS-UCSI, *Settimo Rapporto sulla comunicazione*, cit. 1.

risultati sono confermati, più o meno nella stessa misura (88,6%), dalla frequenza quotidiana alta (50,5%) o media (38,1%) del suo utilizzo (Tab. 2).

Navigare in internet è, dunque, un'attività che va costituendosi come "fisiologicamente" costitutiva del tempo libero dei giovani, superiore a guardare la televisione che coinvolge, tuttavia, il 78,2% del campione (Tab. 1) che dedica a essa abbastanza (53,7%) o molto tempo (24,5%), con una frequenza quotidiana pari al 77,8% (Tab. 2). Un dato, questo, che secondo il CENSIS dipenderebbe dall'ampio rimescolamento avvenuto al suo interno e, in particolare, dal nuovo impulso impresso dall'avvento della televisione satellitare, dal digitale terrestre, dalla web tv e dalla mobile tv che diversificano ampiamente le modalità di seguire le trasmissioni televisive⁵⁵⁰.

Di poco inferiore alla visione televisiva risulta l'ascolto della radio che coinvolge il 70,5% del campione. Nonostante la diffusione dei nuovi media, i risultati della ricerca confermano che la radio mantiene tra i giovani una grande vitalità, forse perché è percepita come uno specchio in cui riflettersi, tanto a livello linguistico quanto a livello emotivo. Non a caso, la sua programmazione si basa prevalentemente sulla musica che, per i giovani, rappresenta un contenuto ad alto valore esistenziale e sociale. Oltre a ciò, bisogna sottolineare la capacità di questo medium di tenersi al passo con i tempi adeguandosi alla diffusione delle nuove tecnologie multimediali⁵⁵¹, come dimostra

⁵⁵⁰ CENSIS-UCSI, *Nono Rapporto sulla comunicazione*, cit., p. 1.

⁵⁵¹ Le Web Radio, ad esempio, che sfruttano un segnale non più analogico ma digitale, trasmettono solo su internet, e mirano ad una maggiore tematizzazione dell'offerta, che consente all'utente la possibilità di scegliere la programmazione preferita, e con una definizione di generi musicali molto dettagliata. Lo stesso uso delle tecnologie digitali all'interno degli studi radiofonici sembrano prendere il sopravvento nelle strategie di programmazione; pare, infatti, che tra i sistemi più diffusi di selezione del flusso sonoro venga programmato attraverso un processo automatico. In breve, la cosiddetta playlist,

l'avvento delle Web radio o l'integrazione delle sue funzioni in strumenti come il cellulare e il lettore Mp3.

Nelle attività maggioritarie del tempo libero rientra anche la partecipazione a corsi o attività organizzate (musica, sport, ecc.), frequentati dal 53,4% dei giovani calabresi. Fra le attività minoritarie figurano, invece, andare a ballare, la lettura, il cinema e il teatro e i videogiochi (Tab. 1). L'unica attività del tempo libero inferiore al 25% è la partecipazione a eventi sportivi.

Tab. 1 – Il tempo libero (val. %)

	Mai	Raramente	Abbastanza	Molto	Indice
Ascolti musica	1,0	2,4	20,7	75,9	8,4
Frequenti gli amici	0,3	4,4	24,1	71,2	8,1
Navighi in internet	1,4	9,9	35,7	53,0	6,5
Trascorri del tempo con i familiari	3,1	9,6	49,4	37,9	5,5
Guardi la Tv	3,1	18,7	53,7	24,5	3,9
Canti/suoni	22,3	25,0	21,3	31,4	0,7
Corsi o attività organizzate	18,0	28,6	28,9	24,5	0,7
Leggi	12,6	41,4	30,0	16,0	-0,2
Vai a cinema, a teatro	7,6	45,7	41,2	5,5	-0,4
Vai a ballare	36,2	28,6	22,1	13,1	-2,6
Videogiochi	39,9	33,5	17,4	9,2	-3,9
Vai a vedere competizioni sportive	41,5	38,1	14,5	5,9	-4,7

ossia la scaletta delle canzoni da mandare in onda, fino a poco tempo fa prerogativa esclusiva del DJ, è ora assegnata ad una selezione automatica effettuata da un elaboratore elettronico.

Tab. 2 – La frequenza giornaliera con cui i giovani... (val. %)

	Nulla	Scarsa	Media	Alta	Indice
Sono in contatto con gli amici	0,0	3,0	21,1	75,9	8,5
Usano il telefono cellulare	0,7	7,0	23,8	68,5	7,6
Usano il computer	1,3	9,4	33,6	55,7	6,7
Navigano su internet	0,7	10,7	38,1	50,5	6,4
Guardano la Tv	1,7	20,5	48,6	29,2	4,2
Ascoltano la radio	7,4	22,1	35,6	34,9	3,4
Cantano/suonano	17,7	25,1	19,7	37,5	1,7
Leggono	13,4	37,8	32,4	16,4	0,0
Utilizzano i videogiochi	38,6	35,7	15,7	10,0	-3,8

6.1.2 L'orientamento valoriale e l'importanza della musica

L'orientamento valoriale è un tema di grande interesse nell'ambito delle scienze sociali, sia sul piano teorico che su quello empirico. Nonostante la diversificazione dei punti di vista emergenti tra le diverse discipline e all'interno di ogni singola disciplina, si può individuare – secondo Antonio de Lillo – un sostrato comune che unifica le differenti posizioni: «I valori sono alla base dell'agire umano, sono i criteri guida che orientano la vita delle persone, i loro atteggiamenti, le loro opinioni, le loro scelte»⁵⁵².

In tale senso, l'orientamento valoriale dei giovani costituisce un elemento trasversale attraverso il quale è possibile interpretare il modo in cui si orienta la loro azione individuale e collettiva.

Per descrivere la mappa valoriale dei giovani calabresi coinvolti nella ricerca, gli items proposti nel questionario sono stati raggruppati in

⁵⁵² A. de Lillo, "Il sistema dei valori dei giovani italiani. Persistenze e mutamenti", in A. Claudio Bosio (a cura di), *Esplorare il cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 35.

quattro categorie di importanza: *fondamentale* se la percentuale è al di sopra del 75%; *centrale* dal 50% al 74%; *secondaria* dal 25 al 49%; *marginale* al di sotto del 25%.

Dai risultati della ricerca emerge il crescente peso attribuito dai giovani alle relazioni interpersonali in particolare a quelle familiari e amicali. Famiglia e amicizia costituiscono, infatti, i valori *fondamentali* del campione preso in considerazione; un risultato che va nella direzione indicata dalle indagini IARD degli ultimi anni, nelle quali si sottolinea che le cose importanti per i giovani sono sempre più quelle legate alla *sfera della socialità ristretta*, a scapito dell'impegno collettivo. Il 94,3% del campione calabrese che attribuisce molta importanza alla famiglia conferma il dato messo in luce dalle indagini IARD che, dal 1983 al 2002, ne evidenziano, oltre al primato, l'ascesa⁵⁵³.

Al secondo posto della scala valoriale dei giovani calabresi si colloca l'amicizia (88%), un dato già confermato dall'alta frequenza giornaliera con cui dichiarano di "essere in contatto" fra loro (Tab. 2), e da una precedente ricerca svolta presso l'Università della Calabria, già citata in questo lavoro, dalla quale tuttavia il grande valore attribuito dai giovani al rapporto amicale emerge più a livello di aspirazione comune che come dato di realtà, a testimonianza di una

⁵⁵³ Dal confronto fra le cinque indagini IARD effettuate dal 1983 al 2002, l'importanza data alla famiglia sale dal 81,9% al 85,7%. Nella sesta indagine IARD (2007) il primo posto dei valori è occupato dalla salute, e la famiglia è seconda ma con una percentuale ancora maggiore rispetto alle indagini precedenti (87%). Cfr.: C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*, cit.; C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.

percezione – sia pure confusa – del cambiamento in atto nei rapporti amicali⁵⁵⁴.

Un altro risultato più o meno simile alla suddetta ricerca riguarda lo scarto tra relazioni amicali e relazioni amorose. L'amore si colloca, infatti, al quinto posto della scala valoriale del nostro campione (66,3%), con una percentuale di oltre il 20% in meno rispetto al valore attribuito all'amicizia (Tab. 3).

Al pari di altre indagini sulla condizione giovanile, i giovani calabresi collocano l'importanza della musica al terzo posto (71,6%): staccando nettamente altre forme di consumo culturale quali la lettura (24,1%), il ballo (23,5%), il cinema e il teatro (17,8%), la musica si conferma come un valore *centrale* nella loro vita quotidiana, assieme alla comunicazione (71%), confermando così quanto si è già evidenziato, nel corso di questo lavoro, rispetto al legame che unisce musica e comunicazione (v. § Par. 4.2).

Un altro aspetto interessante è determinato dallo scarto significativo fra l'importanza attribuita alla cultura (61,6%) e quella attribuita allo studio (38,1%). Evidentemente, la cultura non è percepita in necessaria connessione con il sistema dell'istruzione formale; in ogni caso, a differenza della cultura che assume un valore *centrale*, lo studio è percepito come un valore *secondario*, al pari del lavoro (49,2%), della religione (28,6) e di altri aspetti più evasivi quali lo shopping (45,3) e lo sport (28,5). Anche facebook, nonostante dai dati quantitativi di altre ricerche emerga come il social network più utilizzato dai giovani italiani, in termini di attribuzione valoriale è ritenuto “molto” importante solo dal 33,9% del nostro campione.

⁵⁵⁴ S. Perfetti, “Amicizia e amore”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 181.

Nell'ambito dei valori che abbiamo considerato *marginali*, ossia quelli che sono importanti per meno del 25% del campione, rientrano, oltre alla lettura, al cinema e al teatro, anche il volontariato (16,8%) e la politica che chiude con la percentuale più bassa (4,4%).

Ritornando alla musica, cui viene mediamente attribuita una importanza centrale, si possono individuare almeno tre differenti atteggiamenti relativi al grado di coinvolgimento: indifferente, curioso/a, appassionato/a (Tab. 4). La percentuale degli indifferenti appare del tutto insignificante (1,7%) rispetto al 65,2% di giovani che si definiscono appassionati i quali risultano essere maggiori anche rispetto ai curiosi (33,1%).

Come si avrà modo di approfondire nel corso del lavoro, questo risultato conferma quanto i giovani riversino in essa in termini di affetti, sentimenti, passioni che, come emerge dalla letteratura sociologia sulla dimensione emotivo-affettiva della vita sociale⁵⁵⁵, sostanziano e governano l'azione e l'interazione sociale.

Tab. 3 – I valori (% “molto”)

La famiglia	94,3
L'amicizia	88,0
La musica	71,6
La comunicazione	71,0
L'amore	66,3
La cultura	61,6
Il lavoro	49,2
Lo shopping	45,3

⁵⁵⁵ Per un approfondimento sulla sociologia delle emozioni, cfr.: G. Turnaturi (a cura di), *La Sociologia delle emozioni*, Anabasi, Milano 1995; B. Cattarinussi (a cura di), *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, FrancoAngeli, Milano 2000.

Lo studio	38,1
Avere un profilo su Facebook	33,9
La religione	28,6
La pratica sportiva	28,5
La lettura	24,1
Andare a ballare	23,5
Andare a cinema, a teatro	17,8
Il volontariato sociale	16,8
La politica	4,4

Tab. 4 – Autodefinizione rispetto alla musica (%)

Appassionato/a	65,2
Curioso/a	33,1
Indifferente	1,7
Totale	100,0

6.2 L'ascolto musicale

Come si è già evidenziato, l'ascolto musicale è una delle pratiche più diffuse tra i giovani, nonché uno dei tratti ricorrenti che accomuna le generazioni giovanili che si sono susseguite a partire dagli anni Cinquanta in poi (v. § Par. 5.1). Ciò lascia ipotizzare che suoni, ritmi e musiche che accompagnano i diversi momenti della loro vita quotidiana ne costituiscono una parte integrante. Si è già sottolineato come i giovani costruiscano, attorno la musica, relazioni sociali e percorsi di identità. Ma la sua importanza non risiede tanto nel fatto che essa è qualcosa che, come ha evidenziato Alfred Schütz, si «fa insieme» (v. § Par. 3.4) quanto, piuttosto, nel fatto che essa è qualcosa

tramite cui, in base alle diverse modalità attraverso le quali si “fa” e si “ascolta”, si formano e si mantengono fra i giovani sentimenti di condivisione e appartenenza, e si generano emozioni profonde e significative che danno tono e colore alle loro azioni.

Per lungo tempo, gli studi sociologici sull’ascolto musicale hanno fatto riferimento al paradigma adorniano. Secondo Adorno, «la musica può essere una cosa terribilmente seria, una forza sociale e morale che va ben al di là della semplice funzione di intrattenimento»⁵⁵⁶. Nel suo progetto per una sociologia della musica, concepita come «conoscenza dei rapporti tra gli ascoltatori di musica come singoli individui socializzati e la musica stessa»⁵⁵⁷, l’Autore traccia, in una prospettiva decisamente macrosociale, alcuni idealtipi di ascoltatore organizzati in base alla loro capacità di saper riconoscere le proprietà formali della musica (v. § Par. 3.3.3).

Più di recente, altri Autori hanno esplorato l’ascolto musicale a partire dalle strategie di «messa in condizione»⁵⁵⁸ operate dall’ascoltatore, grazie alle quali si possono leggere le profonde trasformazioni avvenute negli ultimi decenni. In questa prospettiva, Tia DeNora evidenzia come la crescente pervasività dei media abbia profondamente riconfigurato l’ascolto musicale nella direzione di una maggiore quotidianità e performatività:

Music is not merely a ‘meaningful’ or ‘communicative’ medium. It does much more than convey signification through non verbal means. At the level of daily life, music as power. It is implicated in every dimension of social agency... Music may

⁵⁵⁶ M. Santoro, *La musica, la sociologia e 40 milioni di italiani*, cit., p. 955.

⁵⁵⁷ T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit., p. 3.

⁵⁵⁸ Cfr. A. Hennion, *Passioni, gusti, pratiche. Dalla storia della musica alla sociologia dell’ascolto musicale*, «Rassegna italiana di sociologia», n. 2, aprile-giugno 2000, pp. 265-289.

influence how people compose their bodies influence, how they conduct themselves, how they experience the passage of time, how they fill - in terms of energy and emotion - about themselves, about other and about situations⁵⁵⁹.

In altre parole, come osserva Gianna Cappello citando DeNora, oggi la musica

non la si “ascolta” semplicemente, in forme di consumo più o meno formalizzate (il concerto sinfonico, il melodramma, ecc.) e in contesti più o meno istituzionali (la sala concerti, l’opera, ecc.), ma si “fanno cose” con la musica nei momenti e nei luoghi più diversi, sia volontariamente (con un ipod in tasca è possibile ascoltare musica praticamente dovunque mentre si fanno mille cose diverse), sia involontariamente (la musica... permea come sottofondo attività quotidiane come fare shopping in un centro commerciale, attendere al telefono o dal dentista, rilassarsi nelle fasi di decollo-atterraggio di un aereo, ecc.)⁵⁶⁰.

Di conseguenza, la musica «opera non tanto (o soltanto) come l’incarnazione di certi valori o significati, ma anche e soprattutto come una forza attiva e dinamica in grado di costituire traiettorie e stili di condotta»⁵⁶¹.

Altrettanto interessanti sono le osservazioni di Antoine Hennion, secondo il quale

Utilizzare il termine “ascolto” a proposito della musica significa in primo luogo operare un rovesciamento di prospettiva per mettersi al fianco di colui o di coloro che cercano di comprendere qualcosa di organizzato che proviene da altri; significa assumere la musica non come un prodotto fissato su uno spartito, un disco o un programma bensì come un evento incerto, un fatto estemporaneo, un insorgere a partire da strumenti e da apparecchi, da mani e gesti. Essere sensibili all’ascolto

⁵⁵⁹ T. DeNora, *Music in everyday life*, cit., pp. 16-17.

⁵⁶⁰ G. Cappello, *Giovani e musica: verso un’estetica sociale della musica*, in «Informazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione», 2, 2007, p. 17.

⁵⁶¹ Ivi, p. 19.

significa aprirsi, interrogare la musica non come un dato ma come qualcosa “che arriva”, un presente in parte irriducibile, addirittura impossibile da ridurre alle cause che lo producono e che lo limitano, e che è impossibile ricostruire in base agli effetti che produce⁵⁶².

Nella prospettiva di Hennion, l’ascolto musicale assume una rilevanza ancora più significativa, proprio

grazie alle forti risonanze che esso mette in moto fra la musica e l’attività del soggetto che è in ascolto: l’esempio della musica offre più generalmente le possibilità di capire un soggetto non tanto focalizzandosi su di lui bensì osservando ciò che lo circonda, definendolo non in base alle sue proprietà ma per la sua apertura (*ouverture*), per il fatto di essere in rapporto con gli altri, attento, disponibile, rivolto a ciò che può giungere a lui⁵⁶³.

Dai risultati della ricerca, relativi al modo in cui i giovani ascoltano musica (Tab. 5), emerge che per oltre la metà di loro (53,2%) l’ascolto musicale è evasione dalla routine quotidiana. Per il resto del campione, esso si configura come un’esperienza formativa che consente di crescere (36,5%), come una opportunità di vivere emozioni (37,5%), o come qualcosa da condividere (11,7%). Ancora più bassa è la percentuale di quanti dichiarano che l’ascolto musicale è un’esperienza culturale (5%) o una forma di impegno sociale, politico (2%).

Tab. 5 – Modi di vivere l’ascolto musicale (%)

Una occasione di svago e divertimento	53,2
Una esperienza emotiva	37,5

⁵⁶² A. Hennion, *Passioni, gusti, pratiche*, cit., p. 265.

⁵⁶³ Ivi, p. 268.

Una occasione di crescita personale	36,5
Un passatempo	22,1
Una fra le tante attività quotidiane	11,7
Una esperienza da condividere	11,4
Una esperienza culturale	5,0
Una forma di impegno (sociale, politico, ecc.)	2,0

Ciò premesso, nei prossimi paragrafi ci soffermeremo sulle principali tendenze di ascolto musicale emergenti nell'universo giovanile preso in considerazione, all'interno del quale tale attività si configura come tutt'altro che uniforme. Risultano, infatti, piuttosto diversificati sia tempi e mezzi utilizzati, luoghi e modalità di ascolto, sia *cosa* si ascolta, ossia i gusti musicali, e *come* si ascolta, ossia il modo in cui i giovani vivono la musica.

6.2.1 Tempi e mezzi di ascolto

Una prima sommaria distinzione riguarda la quantità di tempo che i giovani dedicano all'ascolto musicale nell'arco della giornata (Tab. 6). Tenendo conto delle diverse attività che possono impegnare, più o meno attivamente, i giovani presi in esame, sono state ipotizzate cinque diverse tipologie relative a un arco temporale che va da meno di un'ora a più di sette ore al giorno. Più precisamente si è considerato un tempo minimo (meno di un'ora), un tempo medio (da una a tre ore), un tempo medio-alto (da tre a cinque ore), un tempo alto (da cinque a sette ore) e un tempo altissimo (più di sette ore). Le percentuali più significative si registrano nelle tipologie di ascolto medio (39,9%) e medio-alto (22,3%) che riguardano più del 60% del campione. Oltre il 30% dei giovani dedica, invece, all'ascolto

musicale un tempo alto (17,9%) e altissimo (12,8%); mentre solo il 7,1% dichiara di dedicare alla musica un tempo minimo di ascolto.

Tab. 6 – Tempo giornaliero dedicato all’ascolto musicale (%)

Da 1 a 3 ore	39,9
Da 3 a 5 ore	22,3
Da 5 a 7 ore	17,9
Più di 7 ore	12,8
Meno di 1 ora	7,1
Totale	100,0

L’ascolto musicale cui si fa riferimento nei dati sopra riportati è quello relativo alla *musica registrata*, ossia riprodotta da appositi strumenti di riproduzione sonora. Dalla nascita del fonografo, e quindi del disco, e con l’avvento della radio, della televisione, fino ai più recenti sistemi digitali di riproduzione audiovisivi, la musica ha subito un notevole processo di trasformazione che si è tradotto in nuove modalità di produzione e fruizione musicale. L’ascolto di musica è sempre più legato agli strumenti della comunicazione e, in modo particolare, alle tecnologie digitali. Se circa dieci anni fa, radio, televisione, compact disk erano fra i mezzi più utilizzati per l’ascolto musicale⁵⁶⁴, oggi, con la diffusione di strumenti quali telefono cellulare, computer, internet, lettori Mp3, si registra un netto balzo in avanti dei media digitali. Innanzi tutto, occorre specificare che, a parte il lettore Mp3, i suddetti strumenti non nascono esclusivamente per

⁵⁶⁴ Nella già citata indagine svolta dall’ISTAT nel 1999, i mezzi di comunicazione più utilizzati per l’ascolto di musica sono: la radio (79%), la televisione (66,9%), le audiocassette (57,3%) i CD (30,3%) i dischi in vinile (22,7%) e solo l’1,8% degli italiani ascolta musica tramite il computer, quota che sale al 4% nella fascia d’età compresa fra i 14 e i 17 anni. Cfr. ISTAT, *La musica in Italia*, cit., p. 43.

l'ascolto musicale. Il disco, ad esempio, che rappresenta il medium per eccellenza dell'ascolto musicale, nasce da un processo ideato da Thomas Edison – la registrazione – probabilmente con il solo scopo di archiviazione della voce umana. Analogamente, radio e televisione, solo in una fase successiva alla loro nascita, hanno destinato parte della programmazione alla riproduzione dei prodotti musicali. In secondo luogo, i nuovi strumenti della comunicazione musicale (e non solo) hanno inglobato i precedenti. Telefoni cellulari, computer e internet, ad esempio, possono essere dotati di molteplici funzioni che riproducono contenuti già prodotti per i media tradizionali: lo streaming audio/video (radio e tv), l'acquisto di una registrazione (il disco), la visione e l'ascolto di una performance (il concerto)⁵⁶⁵. I nuovi media si differenziano da quelli tradizionali per via della *multimedialità* che li contraddistingue, ossia per la compresenza e l'interazione di più mezzi di comunicazione in uno stesso supporto. Denis McQuail sintetizza così le caratteristiche dei nuovi media: «decentramento (offerta e scelta non sono più appannaggio esclusivo dei comunicatori), elevata capacità (l'emissione via cavo o satellite supera i vincoli precedenti di costo, distanza e potenza), interattività (il ricevente può scegliere, rispondere e collegarsi direttamente ad altri riceventi), e duttilità di forma, contenuto e fruizione»⁵⁶⁶. Secondo l'Autore, si assiste a un processo di «convergenza» mediale in cui diventa sempre più difficile «distinguere e descrivere separatamente i diversi mezzi di comunicazione di massa»⁵⁶⁷:

⁵⁶⁵ G. Sibilla, *Musica e media digitali. Tecnologie, linguaggi e forme sociali dei suoni dal walkman all'iPod*, Bompiani, Milano 2008, p. 116.

⁵⁶⁶ D. McQuail, *Mass Communication Theory. An Introduction* (1983); trad. it. *Sociologia dei media*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 37.

⁵⁶⁷ Ivi, p. 47.

Oggi ciò è sempre più difficile, in parte perché gli stessi contenuti sono distribuiti tramite diversi canali, riducendo così la tradizionale unicità dei contenuti e della loro fruizione. L'esempio più evidente è il film: lo stesso prodotto mediale è oggi disponibile in vari tipi di televisione, attraverso la rete telefonica, in videocassetta, in Dvd e anche su Internet. L'altro esempio è quello della musica registrata: dalle cassette ai Cd a Mp3, oggi i supporti su cui trasferire brani musicali e trasportarli praticamente ovunque sono sempre più numerosi. La sempre maggiore convergenza delle tecnologie, basata sulla digitalizzazione, non fa che rafforzare questa tendenza⁵⁶⁸.

Ritornando ai risultati della ricerca, il primo dato che balza agli occhi analizzando le combinazioni di mezzi attraverso i quali i giovani ascoltano musica, è l'avanzata dei media digitali e, nello specifico, del telefono cellulare e del computer (60,9%), di internet (53,8%) e del lettore Mp3 (52,8%) (Tab. 7). Questi strumenti risultano maggiormente preferiti rispetto ad altri, anch'essi digitali, come il lettore CD (18,4%) e il lettore DVD (5,4%) (Tab. 7).

Per quanto riguarda il telefono cellulare, che – come afferma Gianni Sibilla – «ha un tessuto di penetrazione sociale assai più capillare dei lettori mp3»⁵⁶⁹, esso si configura oggi come la frontiera più avanzata del lettore musicale digitale. Oltre alle cosiddette suonerie che, negli ultimi anni, rappresentano una delle maggiori prospettive di business per la discografia⁵⁷⁰, grazie al coinvolgimento delle aziende produttrici di telefoni, dei fornitori dei servizi (le aziende telefoniche), e dell'industria discografica, il telefono cellulare si è trasformato in un

⁵⁶⁸ *Ibidem.*

⁵⁶⁹ G. Sibilla, *Musica e media digitali*, cit., p. 134.

⁵⁷⁰ A tale proposito, nel 2005 l'IFPI (*International Federation of Phonographic Industries*) ha rilevato che il mercato delle suonerie per cellulari ha generato introiti per 400 milioni di dollari, un volume di affari raddoppiato nel 2006, e aumentato del 40% nell'anno successivo. Cfr. G. Sibilla, *Musica e media digitali*, cit., p. 134.

terminale avanzato (*smartphone*), attraverso il quale è possibile ascoltare e vedere musica in formati ridotti, scaricare brani dalla rete, ascoltare la radio, ecc.; il tutto usufruendo della facile trasportabilità e della enorme quantità di musica che si può caricare grazie a dispositivi di memoria sempre più capienti⁵⁷¹; caratteristiche, quest'ultime, simili a quelle del lettore Mp3 il quale, pur non essendo lo strumento più abitualmente utilizzato, ottiene le preferenze di più della metà dei giovani coinvolti nella ricerca.

Il lettore Mp3 può essere considerato il discendente diretto del walkman, una tecnologia di consumo nata sul finire degli anni Settanta che, com'è noto, ha introdotto una nuova modalità di fruizione musicale la quale, incrociando la diffusione delle cosiddette "radio da passeggio", inaugura una ubiquità dell'ascolto che permette «contemporaneamente un ripiegamento sul sé e la gestione di alcune interazioni sociali con la gente che sta attorno»⁵⁷², consentendo anche di sperimentare «il piacere di essere solo nella massa, di essere a casa propria e fuori casa»⁵⁷³. Il walkman, dunque, è il primo esempio di miniaturizzazione e personalizzazione del consumo musicale, che si svilupperà ulteriormente con l'introduzione dei lettori portatili digitali, tecnologicamente discendenti dal Personal Computer. Questa evoluzione è strettamente collegata con le sperimentazioni sulla compressione audio che hanno portato alla nascita di nuovi formati digitali (ad esempio, il cosiddetto Mp3) i quali consistono essenzialmente nella riduzione dei file in un formato più piccolo.

⁵⁷¹ Un esempio emblematico è rappresentato dall'iPhone prodotto dalla Apple.

⁵⁷² P. Flichy, *Une histoire de la communication moderne. Espace public et vie privée* (1991); trad. it. *Storia della Comunicazione moderna. Sfera pubblica e dimensione privata*, Baskerville, Bologna 1994, p. 273.

⁵⁷³ *Ibidem*.

Com'è già stato evidenziato altrove, la possibilità di archiviare, riscrivere e leggere i file musicali ha consentito «a chiunque di portarsi dietro il suo intero scaffale di musica. Apple, nel 2001, ha generato il cosiddetto iPod, un lettore multimediale portatile, che ha sostituito quasi definitivamente il walkman, dando la possibilità a ciascuno di creare proprie playlist e di costruire un proprio paesaggio sonoro, senza conduttori o pubblicità»⁵⁷⁴.

Un altro strumento grazie al quale è possibile ascoltare musica, anch'esso facilmente trasportabile, è il tablet computer, o più semplicemente tablet, che consente di riprodurre contenuti multimediali e di navigare su Internet. I tablet, tuttavia, sono utilizzati da una esigua percentuale del campione (7,7%) (Tab. 7)⁵⁷⁵.

Anche nel caso del computer, che insieme al telefono cellulare occupa il primo posto fra gli strumenti abituali di ascolto musicale, si tratta di uno strumento che incorpora gran parte delle funzioni già evidenziate per i precedenti strumenti. L'unica differenza rispetto al telefono cellulare, al lettore Mp3 e ai tablet – almeno per quanto riguarda i computer da tavolo – è la trasportabilità. Tuttavia, l'uso abituale del computer per l'ascolto di musica è strettamente collegato alle

⁵⁷⁴ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione*, cit., p. 149.

⁵⁷⁵ Quando si fa riferimento a questi strumenti occorre distinguere fra una prima generazione di tablet (nata prima del 2010), che designavano una sorta di evoluzione dei cosiddetti *Laptop* (computer portatili o notebook) con architettura x86 dotati di uno schermo sensibile a particolari penne o al tocco, e una seconda generazione (ridefiniti tablet computer), che non si basa più sulle architetture x86 e sui sistemi operativi Windows, ma su un tipo di architettura definita ARM (architettura con consumi energetici inferiori) e sistemi operativi ottimizzati per questi dispositivi (iOS, Android, BlackBerry OS). Le nuove interfacce, che differiscono dalle precedenti e sono molto più simili a quelle utilizzate dagli *smartphone*, si basano su una interazione con lo strumento che avviene esclusivamente tramite il tocco delle dita, e che quindi implementano un'interfaccia grafica sviluppata appositamente per questa tipologia di interazione, avvantaggiandosi in genere del *multitouch* che gli schermi gestiscono. Un esempio di questa categoria è l'iPad dell'Apple, un tablet che ha rinvigorito il mercato di questi strumenti, a discapito dei computer da tavolo e dei notebook.

potenzialità offerte da internet. La percentuale di ascolto musicale su internet dei giovani calabresi (53,8%) è abbastanza simile a quella emersa dall'ultimo rapporto CENSIS, secondo il quale il 52,5% dei giovani di età compresa fra i 14 e i 29 anni utilizza internet per ascoltare musica⁵⁷⁶. Questa inedita modalità di ascolto musicale è resa possibile soprattutto dalla digitalizzazione e dalla conseguente smaterializzazione della musica in file, che «consente di farla viaggiare attraverso cavi, di spostarla da un angolo all'altro del pianeta nel giro di pochi minuti»⁵⁷⁷. Grazie, poi, alla nascita e alla diffusione della cosiddetta banda larga (ADSL e fibra ottica), prendono forma nuove modalità di fruizione e condivisione della musica. Si può distinguere, infatti, fra l'ascolto remoto, ossia lo *streaming*, e quello che avviene dopo aver scaricato i file, ossia il *downloading*. Nel primo caso, si tratta di una rimediazione tramite internet di radio e televisione che prende forma su siti quali, ad esempio, Youtube in cui è possibile condividere contenuti (audio o audiovisivi) che possono essere fruiti solo quando si è collegati in rete; al termine del collegamento all'utente non rimane nulla. Nel secondo caso, invece, tramite il download (termine che letteralmente significa “scaricare”), avviene il trasferimento di un file da un computer remoto a uno locale dove rimane allocato e può essere utilizzato anche per usi futuri: masterizzazione, trasferimento su altri strumenti (Lettore Mp3, telefono cellulare), nuovi ascolti, ecc. Sul finire degli anni Novanta nascono i sistemi *peer to peer* (o P2P), basati su software (Napster, WinMx, E-Mule) che consentono all'utente di mettersi in contatto e scambiare il materiale attraverso la

⁵⁷⁶ CENSIS-UCSI, *Nono Rapporto sulla comunicazione*, cit.

⁵⁷⁷ G. Sibilla, *Musica e media digitali*, cit., p. 124.

rete (*file sharing*). Come sottolinea Sibilla, «Il processo che questi sistemi mettono in atto è chiamato disintermediazione, perché permette di saltare la mediazione all'accesso della musica, ruolo tradizionalmente svolto dalle case discografiche»⁵⁷⁸. Certo è che tali sistemi hanno generato problematiche legate a una distribuzione digitale di musica definita “illegale”, in quanto lo scambio e la relativa fruizione avviene senza il pagamento agli aventi diritto. Nascono, così, nuovi canali di distribuzione di musica sul web, paralleli alla distribuzione classica nei negozi, che consentono l'acquisto “legale” di musica come nel caso di iTunes.

Tutti questi sistemi di riproduzione digitale della musica, offrendo inedite potenzialità legate essenzialmente all'interattività e alla multimedialità, sono di gran lunga più utilizzati rispetto agli strumenti tradizionali. Le percentuali relative all'uso abituale dell'ascolto musicale tramite i media di massa risultano, infatti, nettamente inferiori. Fra gli strumenti tradizionali, l'impianto stereofonico è utilizzato dal 34,8% del campione; fanno seguito la televisione con il 28,4% e la radio con il 25,4%, mentre è quasi pari a zero l'uso dei giradischi (Tab. 7).

Televisione e radio sono caratterizzate, entrambe, da una fruizione musicale prevalentemente basata sulla casualità dell'ascolto: la prima propone musica sia nelle trasmissioni televisive (come, ad esempio, i varietà) o nelle pause pubblicitarie, sia nei canali televisivi come, ad esempio, Mtv espressamente dedicati all'ascolto/visione di musica; nella seconda, utilizzata di solito come fonte sonora di sottofondo che accompagna gran parte delle attività quotidiane, la trasmissione di musica rimane elemento centrale accanto alla compresenza di

⁵⁷⁸ Ivi, p. 126.

informazione, pubblicità e quant'altro. Le basse percentuali di ascolto musicale connesse alla televisione e alla radio potrebbero essere determinate dal fatto che gran parte dei contenuti televisivi e radiofonici sono a disposizione su siti web. Molti programmi televisivi, ad esempio, si trovano su siti come Youtube e simili, o sui siti web delle stesse emittenti televisive. Analogamente, l'ascolto radiofonico può essere effettuato sulle web radio.

Tab. 7 – Strumenti abituali di ascolto musicale (%)

Telefono cellulare	60,9
Computer	60,9
Internet	53,8
Lettore Mp3	52,8
Stereo	34,8
Televisione	28,4
Radio	25,4
Lettore CD	18,4
Tablet computer (iPad, ecc.)	7,7
Lettore DVD	5,4
Giradischi	0,7

Questo passaggio di fruizione dai media tradizionali ai nuovi media è, in parte, confermato dall'ultima indagine CENSIS. Nel caso della televisione che, nonostante tutto, rimane il mezzo più diffuso e utilizzato dagli italiani con il 97,4% di preferenze, si può osservare come i giovani di età compresa tra 14-29 anni «diversificano ampiamente le possibilità attraverso le quali seguire le trasmissioni televisive. Il 95% utilizza la televisione tradizionale (analogica o

digitale terrestre), il 40,7% la web tv, il 39,6% la tv satellitare, il 2,8% l'iptv, l'1,7% la mobile tv»⁵⁷⁹ (Tab. 8).

Tab. 8 – Il pubblico giovanile (14-29 anni) che segue programmi televisivi via Internet (val. %)

Dai siti web delle emittenti tv	24,7
Da YouTube e altri siti web simili	47,6
Ha seguito programmi scaricati da altri	36,2

Fonte: Indagine CENSIS, 2011

Tra le preferenze del pubblico giovanile che scarica programmi televisivi da Internet al primo posto troviamo programmi musicali e videoclip (46,2%) .

6.2.2 Modalità e luoghi di ascolto

Ogni mezzo di ascolto musicale ha una sua specificità e, con l'avvento delle nuove tecnologie digitali, si trasformano non solo le modalità attraverso cui la musica ci arriva, ma anche i luoghi e le modalità attraverso cui viene fruita individualmente o collettivamente. Oltre agli strumenti che riproducono la *musica registrata*, l'ascolto può avvenire in un contesto di *musica dal vivo* nel quale si è direttamente coinvolti in una performance prodotta da musicisti che stanno davanti a un pubblico. Più in generale, si può ascoltare musica in diversi modi e in svariati luoghi: a un concerto, in un pub, in discoteca, per strada, nelle sale d'attesa, a casa propria o a casa di amici.

⁵⁷⁹ CENSIS-UCSI, *Nono Rapporto sulla comunicazione*, cit., p. 1.

Relativamente ai luoghi in cui i giovani calabresi ascoltano musica registrata emergono frequenze settimanali di ascolto molto differenti fra loro (Tab. 9).

La frequenza più rilevante di ascolto avviene a casa propria e coinvolge il 91% del campione, di cui il 62,1% dichiara “molto” e il 28,9% “spesso”. Sono minime le percentuali di chi dichiara di non ascoltare musica a casa (4%) o di farlo raramente (5%). Questo tipo di ascolto si caratterizza per il fatto di avvenire in un luogo all’interno del quale i giovani coltivano l’ascolto in uno spazio personale (la propria camera) o in ambienti condivisi della casa (il soggiorno). Al dato sopra riportato fa seguito l’ascolto in automobile che coinvolge l’85,3% del campione, di cui il 55,8% dichiara “molto” e il 29,5% “spesso”. Questo tipo di ascolto, a differenza del primo, avviene in movimento e, considerata l’età prevalente del campione inferiore ai 18 anni (v. § Par. 5.2.4), prevalentemente in compagnia di altre persone (amici, familiari, ecc.).

Seguono, poi, luoghi di condivisione dell’ascolto musicale frequentati molto o spesso da circa il 60% del campione. Si tratta, in questo caso, di luoghi quali casa degli amici (molto il 19% e spesso il 42,6%), bar e pub (molto il 28,2% e spesso il 33,2%), discoteche (molto il 50,9% e spesso il 19%).

Tab. 9 – Frequenza settimanale e luoghi di ascolto di musica registrata (%)

	Mai	Raramente	Molto	Spesso	Indice
Casa tua	4,0	5,0	62,1	28,9	5,3
Automobile	5,0	9,7	55,8	29,5	4,8
Casa di amici	8,7	29,2	19,5	42,6	2,9
Bar, pub, ecc.	19,1	19,5	28,2	33,2	1,8

Discoteca	23,4	13,2	50,9	12,5	0,8
Mezzi pubblici	24,6	24,6	22,9	27,9	0,2
Negozi, sale d'attesa, ecc.	23,9	30,1	15,7	30,3	-0,1
Strada	24,2	32,0	18,2	25,6	-0,6
Scuola	21,1	42,8	7,7	28,4	-1,0

Per quanto riguarda la musica dal vivo emerge una frequenza settimanale inferiore all'ascolto di musica registrata (Tab. 10).

Più della metà del campione (56,4%) dichiara di ascoltare musica live, “molto” (20,9%) o “spesso” (35,5%), principalmente nei pub e nei bar. Si tratta di *serate musicali*, offerte dai gestori dei locali, che consistono in esibizioni di gruppi musicali (per lo più, artisti locali) o, più frequentemente, in intrattenimenti di piano bar in cui la musica fa da sottofondo, coinvolgendo talvolta i presenti in una sorta di “karaoke dal vivo”.

Un'altra modalità di ascolto dal vivo, piuttosto diffusa nell'universo giovanile preso in considerazione, è il concerto in piazza che coinvolge il 51,9% del campione, di cui il 19,4% dichiara “molto” e il 35,5% “spesso”. Si tratta, in questo caso, di eventi legati, a manifestazioni di diversa natura (culturali, religiose, politiche, ecc.), più che all'esibizione di artisti.

Anche l'ascolto di *musica live in discoteca* divide il campione a metà. Molto più bassa è la frequenza di ascolto di musica live nei cinema teatri e negli stadi, ovvero nei *concerti*, che si configurano come eventi significativi e ritualizzati in cui entrano simultaneamente in gioco diversi fattori quali, ad esempio, l'intenzionalità dell'ascolto, la scelta della musica e degli artisti da ascoltare, la disponibilità di denaro e tempo che l'evento richiede, il viaggio e, soprattutto, la

condivisione in situazioni in presenza delle emozioni che un evento simile può infondere. Vanno tuttavia sottolineate alcune differenze significative fra i due luoghi (teatro e stadio) in relazione alla configurazione del pubblico, sia per quanto riguarda il numero di partecipanti (la capienza di un teatro è ridotta rispetto a quella di uno stadio), sia per quanto riguarda i generi musicali (solitamente, si va a teatro per assistere a performance di musica classica, mentre i concerti negli stadi ospitano artisti di musica leggera, rock, ecc.).

Si colloca in coda la frequenza di ascolto della musica per strada che coinvolge solo il 27,5% del campione, mentre a oltre il 70% non capita “mai” (35,4%) o capita “raramente” (37,1%) di assistere casualmente a performance di artisti di strada⁵⁸⁰.

Tab. 10 – Frequenza settimanale e luoghi di ascolto di musica live (%)

	Mai	Raramente	Molto	Spesso	Indice
Pub, bar, ecc.	18,9	24,7	20,9	35,5	1,5
Piazza	20,7	27,9	19,4	32,0	0,7
Discoteca	30,1	17,7	39,4	12,8	-0,6
Teatro, cinema, ecc.	33,0	29,9	9,9	27,2	-1,6
Stadio	37,6	33,2	9,5	19,7	-3,0
Strada	35,4	37,1	8,5	19,0	-3,1

6.2.3 Generi musicali

«Quale musica ascolti?» Capita, spesso, di ascoltare questa domanda quando si chiacchiera fra amici o conoscenti, quando si vuole approfondire la conoscenza di una persona e, anche, fra sconosciuti, quando si viaggia in treno, quando ci si ritrova nei negozi di dischi,

⁵⁸⁰ F. Del Sordo, *Sociologia della musica urbana. Artisti di strada a Roma*, Meltemi, Roma 2005.

ecc. Supponiamo che uno degli interlocutori risponda: «ascolto musica rock». A questa risposta potrebbero seguire altre domande: «quale genere di rock?»; «quale artista o gruppo musicale?»; «cosa ti colpisce in particolare di questa musica?». Spesso, queste domande vengono poste sia per afferrare meglio aspetti della persona che si è già tentato di comprendere per altre vie (abbigliamento, comportamento, ecc.), sia per cercare di capire se il termine adoperato (in questo caso, “rock”) significhi per entrambi la stessa cosa e, qualora denotasse un significato diverso, a cosa esattamente esso rinvii. Questi brevi esempi per sottolineare che dietro alla domanda, apparentemente banale, sulle preferenze di genere musicale si celano in realtà questioni ben più complesse, soprattutto se si tiene conto della enorme varietà di “musiche” che contraddistinguono oggi la produzione resa disponibile agli ascoltatori e la conseguente differenziazione dei gusti.

Ma cosa s’intende per genere musicale? Secondo Franco Fabbri, un genere musicale è «un insieme di fatti musicali, reali e possibili, il cui svolgimento è governato da un insieme di norme socialmente accettate»⁵⁸¹. L’Autore utilizza la nozione di «insieme» affinché si possa parlare di «sottoinsieme» e, dunque, di «sottogeneri»; e, più in generale, per specificare che un fatto musicale «può trovarsi nell’intersezione tra due o più generi, e quindi appartenere contemporaneamente a tutti questi»⁵⁸².

Nel tentativo di mostrare la complessità che caratterizza l’analisi dei generi musicali, l’Autore propone un elenco di «norme generiche» che

⁵⁸¹ F. Fabbri, *I generi musicali, una questione da riaprire*, in «Musica/Realtà», 4, 1981, p. 43.

⁵⁸² F. Fabbri, *Il suono in cui viviamo*, cit., p. 72.

concorrono alla definizione di un genere: tecnico formali; semiotiche; comportamentali; sociali e ideologiche; economiche e giuridiche⁵⁸³.

Premesso che, considerata la complessità del campo di analisi, è riduttivo sintetizzare in un elenco la numerosità di generi e sottogeneri musicali, per poter trattare la varietà che caratterizza l'ascolto musicale si è resa necessaria una classificazione che facilitasse la lettura dei comportamenti degli ascoltatori. Sono stati proposti ventidue “tipi” di musica che, come emerge da altre ricerche, sono quelli che caratterizzano maggiormente l'ascolto musicale giovanile⁵⁸⁴. Si tratta per lo più di tipologie appartenenti all'ambito della popular music, fatta eccezione della “musica classica”. In quest'ultimo caso, nonostante le differenze tra i diversi generi della cosiddetta “musica colta” (lirica, sinfonica, ecc.), si è preferito accorpate gli ascoltatori in uno stesso gruppo.

Quando si parla di «generi di musica, può capitare di incorrere in malintesi per l'incapacità di stabilire abbinamenti socialmente condivisi fra etichette verbali e forme musicali. Questo rischio è ulteriormente marcato quando si tratta di interagire con adolescenti, i quali per certi versi hanno competenze musicali limitate e, per altri versi, alimentano subculture e linguaggi potenzialmente impenetrabili per chi non vi partecipa»⁵⁸⁵.

⁵⁸³ Per approfondire la definizione di genere musicale e la tematica delle norme proposte da Fabbri, cfr. F. Fabbri, *Il suono in cui viviamo*, cit., pp. 67-89.

⁵⁸⁴ L'elenco dei tipi di musica proposti è, più o meno, simile a quello proposto nel questionario che ha coinvolto giovani di età compresa fra i 14 e i 18 anni residenti nelle città di Bologna e Messina. Gli Autori di questa ricerca fanno notare che, a parte la musica “crossover” e quella “sperimentale”, in linea di massima i giovani coinvolti hanno capito di quali tipi di musica si parlasse. Cfr. G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti*, cit., p. 58.

⁵⁸⁵ G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti*, cit., p. 57.

Condividendo tale considerazione, si è optato per l’espressione “tipi di musica”, invitando i giovani a indicare, preliminarmente, l’indice di gradimento per ciascuno dei tipi elencati (Tab. 11) e, successivamente, il tipo preferito in assoluto (Tab. 12).

Emergono dai risultati sei tipi di musica, ascoltati “abbastanza” o “molto” da più della metà del campione, che ottengono un punteggio positivo anche in termini di indici di gradimento. Superano il 70% di gradimento la canzone d’autore, la musica leggera/pop e l’hip-hop, cui seguono il rock e il rap (oltre il 60%) e la musica dance (circa il 55%). Gli altri tipi proposti sembrano suscitare minori entusiasmi; in particolare, decisamente basso è il gradimento espresso per tipi quali etnica, country, liscio e folk.

Tab. 11 – Gradimento delle musiche ascoltate (%)

	Nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Indice
Canzone d’autore	9,8	14,6	28,5	47,1	4,4
Musica leggera/Pop	8,8	16,5	30,3	44,4	4,3
Hip-hop	9,4	18,8	34,2	37,6	3,6
Rap	9,8	23,6	37,0	29,6	2,7
Rock	14,1	19,8	36,2	29,9	2,4
Dance	22,4	20,3	26,8	30,5	1,1
Caraibica/latino-americana	28,6	27,6	23,9	19,9	-1,1
Techno	35,6	22,7	17,3	24,4	-1,4
Reggae	35,0	25,6	21,2	18,2	-1,9
Jazz	36,8	29,8	24,7	8,7	-3,1
Blues	37,6	34,9	19,1	8,4	-3,7
Metal	44,6	27,9	15,8	11,7	-3,9
Musica classica (lirica, sinfonica, ecc.)	45,5	27,5	14,5	12,5	-4,0

Rhythm & Blues	42,9	32,5	14,5	10,1	-4,2
Punk	48,0	25,5	15,1	11,4	-4,2
Funky	43,2	30,7	19,3	6,8	-4,2
Soul	48,0	27,7	15,9	8,4	-4,6
Regionale tradizionale	42,6	35,2	16,8	5,4	-4,6
Etnica	46,8	30,7	15,8	6,7	-4,8
Country	51,0	31,4	13,2	4,4	-5,6
Liscio	57,1	24,7	11,1	7,1	-5,7
Folk	57,7	27,9	9,7	4,7	-6,2

Per quanto riguarda le preferenze assolute espresse dal campione, si registrano alcune leggere variazioni che, tuttavia, lasciano sostanzialmente immutata la classifica di gradimento dei tipi di musica proposti, fatta eccezione per la musica dance sostituita, in termini di preferenze assolute, dalla musica techno. Dai risultati non emerge una netta prevalenza di un particolare tipo di musica e, tranne il country e il soul, ogni tipo sembra avere una fetta (a volte anche minima) di sostenitori. Tuttavia, al primo posto delle preferenze assolute si colloca la musica leggera/pop (21,6%), cui seguono canzone d'autore (12,9%), rap (12,1%), rock (11,6%), hip-hop (7,3%).

Tab. 12 – Ascolto: le musiche preferite (%)

Musica leggera/Pop	21,6
Canzone d'autore	12,9
Rap	12,1
Rock	11,6
Hip-hop	7,3
Techno	4,7

Dance	3,9
Musica classica (lirica, sinfonica, ecc.)	3,9
Caraibica/latino-americana	3,4
Reggae	3,0
Folk	2,6
Metal	2,2
Etnica	1,7
Punk	1,7
Blues	0,9
Rhythm & Blues	0,9
Regionale tradizionale	0,4
Jazz	0,4
Funky	0,4
Country	0,0
Soul	0,0
Totale	100,0

Sempre in relazione ai gusti musicali, un dato particolarmente interessante riguarda le preferenze indicate dal campione per artisti/gruppi musicali italiani o stranieri (Tab. 13). Se si considera che «Un tema ricorrente in molti dibattiti sulla cultura nazionale fa riferimento al ruolo soverchiante di prodotti culturali stranieri, in particolare quelli statunitensi»⁵⁸⁶, i giovani coinvolti nella nostra ricerca sembrano muoversi in controtendenza rispetto a tale considerazione, dal momento che più della metà del campione preso in considerazione preferisce ascoltare, “prevalentemente” (circa il 40%) o “esclusivamente” (circa il 20%), artisti italiani.

⁵⁸⁶ Ivi, p. 75.

Tab. 13 – Preferenze per artisti italiani o stranieri (%)

In prevalenza italiani	39,7
In prevalenza stranieri	29,0
Solo italiani	19,7
Solo stranieri	11,6
Totale	100,0

Le motivazioni di questa scelta possono meglio comprendersi prendendo in considerazione gli elementi che la determinano (Tab. 14). Tra questi, i testi delle canzoni (57,2%) e le emozioni trasmesse dall'artista (54,8%), e in misura minore il genere musicale (38,1%) e il ritmo delle canzoni (36,1%), sembrano assumere particolare rilevanza rispetto ad altri elementi che, pure, concorrono a determinare la preferenza accordata a un artista quali, ad esempio, la personalità dell'artista stesso (26,1%) o il motivo delle canzoni (20,4%).

Tab. 14 – Elementi della preferenza per artisti/gruppi musicali (%)

Testi delle canzoni	57,2
Emozioni trasmesse	54,8
Genere musicale	38,1
Ritmo delle canzoni	36,1
Personalità	26,1
Motivo delle canzoni	20,4
Aspetto	12,7
Esecuzione delle canzoni	9,7
Sound	8,7
Comportamento	7,4

6.2.4 La musica come tecnologia del sé

Riassumendo alcune delle tendenze emerse dalla ricerca, si possono avanzare alcune considerazioni intermedie:

I - Relativamente al valore che i giovani attribuiscono alla musica, essa è fra le cose più importanti della loro vita (Tab. 3); un valore che trova conferma nel fatto che molti dichiarano di esserne appassionati (Tab. 4).

II - Riguardo all'ascolto musicale, nonostante esso tenda a configurarsi principalmente come svago, è anche occasione di crescita personale e, soprattutto, fonte di emozioni. Ciò che, piuttosto, sembra venir meno è la condivisione dell'ascolto musicale (Tab. 5), tanto che l'ascolto di musica registrata avviene principalmente a "casa propria" o in "automobile", e meno in luoghi pubblici (Tab. 9). Anche i mezzi abitualmente utilizzati per l'ascolto di musica registrata (telefono cellulare, computer, internet e lettore Mp3) rimandano a un tipo di ascolto prevalentemente "solitario" (soprattutto nel caso del telefono cellulare e del lettore Mp3) o di condivisione mediata (internet) (Tab. 7).

Tali considerazioni sembrano essere confermate dai risultati relativi alle modalità preferite di ascolto musicale (Tab. 15). Circa il 65% degli intervistati preferisce ascoltare musica da solo (34,1%) o prevalentemente da solo (31,4%). Il restante 35% del campione manifesta, invece, preferenze per un ascolto in compagnia di amici (13,4%) o prevalentemente in compagnia (12,8%), con il partner (6,9%) o con la famiglia (1%).

Tab. 15 - Modalità di ascolto di musica registrata (%)

Da solo	34,5
Prevalentemente da solo	31,4
In compagnia di amici	13,4
Prevalentemente in compagnia	12,8
In compagnia del partner	6,9
In compagnia dei familiari	1,0
Totale	100,0

Questi risultati confermano la tesi di quanti considerano l'ascolto musicale una componente rilevante nei processi di costruzione dell'identità, messi in atto dai giovani, una sorta di *tecnologia del sé*⁵⁸⁷ che, citando Tia DeNora, allude al modo in cui l'ascolto musicale, configurandosi come uno strumento autoriflessivo al quale si può avere accesso continuo e immediato, si offre ai singoli individui come supporto alla formazione del sé. I «materiali musicali» incorporati dai soggetti nelle proprie azioni determinerebbero – secondo l'Autrice – una forma di appropriazione dell'esperienza che assume un significato sociologicamente rilevante. In altre parole, focalizzando l'attenzione sugli «usi specifici» della musica, sulle «esperienze individuali» a essa collegate, «la questione apparentemente “privata” dell'uso musicale dei singoli individui è parte integrante nei processi di costruzione dell'identità»⁵⁸⁸.

La prospettiva di DeNora si ricollega tanto alla nozione del sé come «progetto riflessivo» di Anthony Giddens⁵⁸⁹, che rimanda alla

⁵⁸⁷ T. DeNora, *Music as a technology of self*, in «Poetics», 27, 1999, pp. 31-56. Successivamente in T. DeNora, *Music in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, pp. 46-74.

⁵⁸⁸ T. DeNora, *Music as a technology of self*, cit., p. 32.

⁵⁸⁹ A. Giddens, *Modernity and self-identity*, Polity, Cambridge 1991.

produzione attiva nel tempo di una propria identità, quanto soprattutto al concetto di «riflessività estetica»⁵⁹⁰ di Scott Lash e John Urry, che descrive l'identità come una attività rivolta alla creazione, al mantenimento e al cambiamento del sé.

Impiegare il termine “riflessività estetica” in relazione alle pratiche musicali è utile ad indicare i modi attraverso cui il consumo di musica può diventare un mezzo per l'interpretazione del sé, per il modo in cui si articola l'immagine del sé e per l'adeguamento dei vari stati emotivi associati al sé nella vita sociale. Parlare di questo processo di conoscenza-comprensione del sé è parlare di come i parametri espressivi e stilistici del sé si sono generati, si mantengono stabili e cambiano nel tempo⁵⁹¹.

In questa prospettiva, con la musica si «fanno» e si «modificano» cose. Grazie al suo «potere» di produrre e trasformare stati d'animo, scene, routine, la musica «fa accadere le cose»⁵⁹². Essa, dunque, è una risorsa cruciale, un ingrediente attivo, anche nella costruzione della realtà sociale. In quanto tale, le ragioni della sua pervasività, più che in ciò che la musica è o *significa*, risiedono in ciò che essa *fa* e *fa fare*. Tutto ciò premesso, al fine di meglio comprendere ciò che la musica *fa* e *fa fare* ai giovani, sono stati proposti sedici items (Tab. 16), con la possibilità per l'intervistato di indicarne fino a un massimo di quattro. Secondo la stragrande maggioranza del campione preso in considerazione, la musica fa emozionare (75,9%); un dato, questo, del tutto scontato se si considera l'opinione largamente condivisa secondo la quale essa è, essenzialmente, fonte di emozioni. Più della metà dei giovani coinvolti nella ricerca dichiara, inoltre, che la musica fa

⁵⁹⁰ S. Lash, J. Urry, *Economies of signs and space*, Sage, London 1994.

⁵⁹¹ T. DeNora, *Music as a technology of self*, cit., p. 32.

⁵⁹² Ivi, p. 34.

rilassare (59,9%) e immaginare (52,5%). Infine, per una parte percentualmente più bassa del campione considerato, la musica ricarica (30,1%), commuove (25,8%), distrae (22,4%), diverte (20,4%), entusiasma (17,7%) e, dato particolarmente interessante, “fa ascoltare” (14,4%).

Questi risultati suggeriscono che la musica ha sia il potere di fare raggiungere, mantenere e migliorare stati emotivi e psico-fisici (relax), quanto quello di fare uscire da stati d’animo poco desiderati (stress, stanchezza)⁵⁹³. Si conferma, così, la tesi di DeNora, secondo la quale la musica è una «risorsa» che opera come catalizzatore dell’azione sociale attraverso una serie di meccanismi estetico-affettivi (sensazioni, motivazioni, desideri, comportamenti, stili di azione, energia)⁵⁹⁴ il cui *potere* deriva dalle relazioni con altre attività e funzioni, inclusa la «sua capacità di connettersi con altri investimenti emotivi e del corpo, di definire e scandire routine quotidiane, di costruire itinerari di memorie, di organizzare mappe relazionali»⁵⁹⁵.

Prima di concludere, mi preme aggiungere una considerazione a margine del dato, emerso dalla ricerca, secondo il quale la musica “fa ascoltare”. Questo dato, per quanto poco rilevante in termini di valore percentuale (14,4%), meriterebbe ulteriori approfondimenti sul piano empirico, volti a verificare se e quanto i giovani siano consapevoli del fatto che a un udito così sollecitato (dalle diverse fonti sonore e dai diversi contesti attraverso cui prende forma la fruizione musicale) corrisponde una sollecitazione dell’ascolto.

⁵⁹³ T. DeNora, *Music as a technology of self*, cit., p. 37.

⁵⁹⁴ *Ibidem*.

⁵⁹⁵ G. Cappello, *Giovani e musica: verso un’estetica sociale della musica*, p. 18.

Udire è un fenomeno fisiologico... l'ascolto, invece, può essere definito soltanto a partire dal suo oggetto, ovvero, se si preferisce, dal suo obiettivo... Questo ascolto ha luogo in uno spazio intersoggettivo, dove "io ascolto" vuol dire anche "ascoltami"; ciò di cui esso s'impadronisce, per trasformarla e rilanciarla all'infinito nel gioco del transfert, è una "significanza" generale, inconcepibile al di fuori della determinazione dell'inconscio⁵⁹⁶.

Tab. 16 – Cosa la musica "fa" e "fa fare" (%)

Ti fa emozionare	75,9
Ti rilassa	59,9
Ti fa immaginare	52,5
Ti ricarica	30,1
Ti commuove	25,8
Ti distrae	22,4
Ti fa divertire	20,4
Ti entusiasma	17,7
Ti fa ascoltare	14,4
Ti fa gioire	11,4
Ti fa concentrare	10,0
Ti fa godere	9,0
Ti fa soffrire	6,4
Ti irrita	1,3
Ti annoia	0,0

⁵⁹⁶ R. Barthes, R. Havas, *Ascolto*, in «Enciclopedia», vol. 1, Einaudi, Torino 1977, p. 982.

6.3 La pratica musicale

Per comodità di esposizione, in questo lavoro si è preferito dividere la produzione (pratica musicale) dalla fruizione (ascolto musicale), ma va specificato che si tratta di due modalità strettamente connesse.

Ciò premesso, la pratica musicale è un'attività, allo stesso tempo espressiva e produttiva, che implica un tipo di coinvolgimento diverso dall'ascolto, in quanto rimanda ad aspetti più pratici quali la composizione e l'esecuzione musicale che possono prendere forma attraverso diverse modalità: cantando e/o suonando uno strumento musicale come solisti o come componenti di un gruppo musicale, di un coro, di un'orchestra, ecc.

Fare musica consiste prevalentemente nel «comunicare attraverso i suoni ciò che si sente dentro e chiede di muovere fuori per arrivare all'altro, ovvero nella capacità di tradurre in musica le proprie emozioni per farle sentire a chi ascolta»⁵⁹⁷. A differenza dell'ascolto, la pratica musicale «rappresenta... un salto di qualità... perché esige tempo, perché pretende dal soggetto un impegno che il solo ascolto non richiede, perché costituisce comunque un meccanismo di socializzazione che nel lungo periodo può modificare l'identità soggettiva»⁵⁹⁸. Tale pratica si configura come un'attività *relazionale* che, scaturendo dall'incontro e dall'interazione tra diverse persone, contribuisce alla costruzione di legami sociali che si concretizzano in spazi e tempi vissuti da quanti ne sono coinvolti.

Fare musica implica, pertanto, un coinvolgimento della persona su diversi piani:

⁵⁹⁷ R. Ponziano, "Fare musica", in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 114.

⁵⁹⁸ G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti*, cit., p. 39.

1. *emotivo*, poiché cantando o suonando si attivano e si comunicano e si manifestano stati d'animo, sentimenti, affetti, passioni;
2. *cognitivo*, in quanto la composizione e/o esecuzione di un brano musicale presuppone l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità finalizzate, attraverso l'esercitazione, allo sviluppo di una tecnica;
3. *sociale*, in quanto la pratica musicale implica una compartecipazione a diversi eventi (prove, spettacoli dal vivo, incisioni negli studi di registrazione, ecc.). In altre parole, nella misura in cui chi suona e/o canta insieme ad altri e per un pubblico di ascoltatori mette in atto al tempo stesso uno stare insieme e un «fare cose insieme»⁵⁹⁹, tale pratica costituisce anche un fattore di mediazione sociale e una occasione di verifica delle proprie competenze sociali.

Si è ritenuto pertanto opportuno inserire nel questionario un set di domande sull'argomento, sia per approfondire quali processi comunicativi e formativi la pratica musicale attiva tra i giovani coinvolti nella ricerca, sia per verificare la rilevanza che tale pratica assume per le giovani generazioni.

Relativamente a quest'ultimo, la maggioranza del campione preso in esame (57,8%) canta (20,3%) suona (20,3%) o canta e suona (17,2%) (Tab. 17).

Questo dato appare in controtendenza rispetto ai risultati di altre ricerche che, invece, mettono in luce come «la pratica musicale attiva

⁵⁹⁹ A. Schütz, *Fenomenologia della musica*, cit.

sia poco diffusa nel nostro paese»⁶⁰⁰ o, al limite, riguardi «quote molto ridotte di popolazione»⁶⁰¹. Anche le tendenze emergenti da una ricerca svolta presso l'Università della Calabria, già citata nel presente lavoro, evidenziano che fare musica è una «pratica piuttosto marginale»⁶⁰² tra le giovani generazioni e, comunque, meno pervasiva dell'ascolto musicale. In quest'ultimo caso tuttavia, trattandosi di una indagine qualitativa, il numero di soggetti coinvolti era nettamente inferiore a quello del campione preso in esame nella mia ricerca, inoltre i soggetti coinvolti non provenivano, come nel mio caso, da scuole in cui era presente l'insegnamento curricolare della musica.

Tab. 17 – La pratica musicale (%)

No	42,2
Si, canto	20,3
Si, suono uno strumento	20,3
Si, canto e suono uno strumento	17,2
Totale	100,0

Sulla base di questa considerazione preliminare, al fine di verificare quale importanza la pratica musicale assuma tra i giovani coinvolti nella ricerca, si possono suddividere le risposte degli intervistati in due categorie: quelli che considerano la musica come una pratica ludica e, nello specifico, come una occasione di svago e divertimento (40,3%) o come una delle tante attività di vita quotidiana (14,4%) e quelli che la considerano, invece, come una pratica che impegna, ovvero come una esperienza significativa sul piano cognitivo,

⁶⁰⁰ G. Gasperoni, L. Marconi, M. Santoro, *La musica e gli adolescenti*, cit., p. 39.

⁶⁰¹ ISTAT, *La musica in Italia*, cit., p. 73.

⁶⁰² R. Ponziano, "Fare musica", in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit., p. 113.

affettivo, relazionale (Tab. 18). In questa seconda tipologia rientrano sia le opinioni di quanti vedono nella musica una occasione di crescita personale (66,3%) sia quelle di coloro che la definiscono una esperienza emotiva (55,6%) o, con percentuali più basse, una esperienza da condividere (32,1%), una esperienza culturale (23%) e, infine una forma di denuncia (4,6%).

Tab. 18 – Fare musica è... (%)

Una occasione di crescita personale	66,3
Una esperienza emotiva	55,6
Una occasione di svago e divertimento	40,3
Una esperienza da condividere	32,1
Una esperienza culturale	23,0
Una delle tante attività quotidiane	14,3
Una forma di denuncia	4,6

6.3.1 Fare musica: approcci e competenze

Fra i diversi aspetti indagati nella ricerca si è voluto verificare come prenda forma l'esperienza della pratica musicale e, più in particolare, quando questa pratica prenda avvio, e in quali ambiti, e quanto essa sia frutto di una scelta autonoma o dell'influenza di altri soggetti, pubblici e privati, più o meno significativi.

Al fine di verificare quale rapporto esista tra pratica musicale, esperienza individuale e agenzie di socializzazione implicate in questo processo, sono state create quattro categorie relative alle fasce d'età corrispondenti alla suddivisione dei cicli scolastici.

Dai dati della ricerca emerge che le fasi in cui si comincia a frequentare il mondo espressivo dei suoni sono prevalentemente la

pre-adolescenza (38,2%) e la fanciullezza (31,9%). Solo per il 15,2% del campione l'esperienza prende avvio nell'infanzia, e ancora più bassa è la percentuale di quanti hanno cominciato a fare musica nell'età adolescenziale (11,5%) o da pochissimo tempo (3,1%) (Tab. 19).

Tab. 19 – L'età di avvio della pratica musicale (%)

Nella pre-adolescenza (11-13 anni)	38,2
Nella fanciullezza (6-10 anni)	31,9
Nell'età infantile (2-5 anni)	15,2
Nell'adolescenza (14-18 anni)	11,5
Solo da qualche mese	3,1
Totale	100,0

Per quanto riguarda luoghi e modalità di apprendimento della pratica musicale (Tab. 20), la percentuale di giovani che svolge tale pratica in ambienti extra-scolastici è di poco superiore (54%) a quella di chi la svolge in ambienti istituzionali (46%). Nel primo caso, le modalità di approccio alla pratica musicale consistono in esperienze da autodidatta, che risultano essere complessivamente prevalenti rispetto ad altre modalità (30,7%) o in lezioni private (23,3%). Nel secondo caso, il primato spetta alla scuola dell'obbligo (30,2%), cui segue con uno scarto consistente il Conservatorio (11%) e, infine, la scuola attualmente frequentata (4,8%).

Tab. 20 – Dove/come si è imparato a cantare/suonare (%)

Da autodidatta	30,7
Nella scuola dell'obbligo	30,2

Seguendo lezioni private	23,3
Al Conservatorio	11,0
Nella scuola che frequento	4,8
Totale	100,0

Tra i soggetti significativi che hanno contribuito a determinare la scelta della pratica musicale il primato va alla famiglia, che funge da stimolo per il 69,4% dei giovani coinvolti nella ricerca i quali dichiarano di essere stati influenzati dai genitori (41,8%), da fratelli o sorelle (17,9%) o da altri parenti (9,7%) (Tab. 21).

Lo strumento metodologico utilizzato non consente di approfondire alcuni aspetti che avrebbero meritato maggiore attenzione analitica quali, ad esempio, il comportamento musicale dei genitori (sia in termini di pratica che in termini di ascolto musicale), le modalità attraverso le quali si esercita la loro influenza e, più in generale, la qualità dell'ambiente familiare (ad esempio, se e quanto esso fornisca stimoli, ecc.). Certo è che nella scelta della pratica musicale i familiari risultano molto più influenti tanto degli amici (28,6%) e del partner (11,2%), quanto degli insegnanti pubblici (17,3%) e privati (10,2%). Solo il 23,8 del campione preso in esame dichiara che nessuno ha influenzato la propria scelta, mentre il 17% dichiara di essere stato influenzato dall'artista/gruppo preferito. instradare

Tab. 21 – Soggetti significativi nella scelta della pratica musica (%)

Padre/Madre	41,8
Amico/a	28,6
Nessuno	23,0
Artista/gruppo preferito	17,9

Fratello/Sorella	17,9
Insegnante scolastico	17,3
Partner	11,2
Insegnante privato	10,2
Altro parente	9,7
Conoscente	3,6

6.3.2 Modalità e preferenze della pratica musicale

Considerando che fare musica è un'attività che può essere praticata in diversi modi (pratica amatoriale o professionale), quali specifiche esperienze caratterizzano la pratica musicale dei giovani coinvolti nella ricerca? Dai dati emerge prevalentemente una pratica da "solista": canta (40,8%) o suona da solo (25%) oltre il 65% del campione esaminato (Tab. 22). La restante parte dichiara di cantare/suonare in gruppi musicali (20,8%), orchestre (14,3%) e cori (13,8%). Queste ultime due modalità, che complessivamente raggiungono il 28,1%, sembrano essere connesse ai laboratori musicali che le scuole coinvolte nella ricerca offrono tra le attività extra-curricolari inserite nel piano dell'offerta formativa.

Tab. 22 – Modalità della pratica musicale (%)

Canti da solo/a	40,8
Suoni da solo	25,0
Suoni in una orchestra	14,3
Canti in un coro	13,8
Suoni in un gruppo musicale	12,2
Canti/suoni in un gruppo musicale	6,6
Canti in un gruppo musicale	2,0

Il dato prevalente della pratica “solista” è confermato dalla preferenza accordata alla canzone d’autore (66,7%), un genere che risulta praticato molto (40,1%) o abbastanza (26,6%) dalla maggioranza dei giovani coinvolti nella ricerca (Tab. 23), e preferito dal 20,6% del campione (Tab. 24). Ciò che qui preme evidenziare è che la preferenza accordata alla canzone d’autore emerge sia nei dati relativi alla pratica che in quelli relativi all’ascolto musicale (Tab. 11) i quali, in ordine di preferenza, concentrano le percentuali maggiori in sei tipi di musica (canzone d’autore, musica leggera, hip-hop, rap, rock e dance), cinque dei quali raccolgono anche le preferenze di pratica musicale, anche se con alcune differenze relative all’ordine e all’indice di gradimento.

In merito a quest’ultimo aspetto, si può notare che solo la canzone d’autore e la musica leggera ottengono un indice di gradimento positivo, pari rispettivamente al 2,8% e al 1,6%, e risultano molto o abbastanza graditi da più della metà del campione.

Per quanto riguarda l’ordine di gradimento, dopo la canzone d’autore che si conferma al primo posto, ritroviamo al secondo la musica leggera, preferita dal 57,9% di giovani ai quali piace cantarla/suonarla molto (39,1%) o abbastanza (18,8%), e al terzo si colloca invece il rock che supera hip-hop e rap (Tab. 23). Un balzo in avanti piuttosto significativo rispetto ai dati delle percentuali di ascolto è quello compiuto dalla musica classica che, collocandosi al sesto posto, piace al 41,6% di giovani che dichiarano di cantarla/suonarla molto (16,3%) o abbastanza (25,3%) (Tab. 23). In termini di preferenze assolute (Tab. 24) la musica classica si colloca, invece, al secondo posto (19,9%) superando di poco la musica leggera (18,4%) e, con uno scarto più consistente, musiche tipicamente giovanile quali il rock (8,8%), il rap (5,9%) e l’hip-hop (5,1%).

Altrettanto basse risultano le percentuali di quanti preferiscono esprimersi attraverso tipi di musica “popolari” (da non confondersi con l’espressione “popular music” che rimanda a generi musicali quali pop, rock, jazz, blues, rap), ossia musiche che affondano le proprie radici nella tradizione di una determinata popolazione o gruppo etnico linguistico di un certo ambito geografico o culturale. Espressioni musicali di questo tipo (regionale tradizionale, folk, ecc.), ovviamente presenti anche in Calabria, sono nate prima dell’avvento dell’industria discografica e sono rimaste tendenzialmente estranee ai suoi processi produttivi, distributivi e di consumo. Con l’avvento di fenomeni quali la globalizzazione, la nascita e la diffusione dei media digitali, negli ultimi anni si è registrato un rinnovato interesse verso le musiche e, più in generale, la cultura del passato, al punto che diversi artisti o gruppi emergenti tendono a dar vita a forme musicali innovative prodotte dalla commistione fra tratti (musicali, strumentali, lirici) della tradizione popolare a quelli di generi “contemporanei” (tendenzialmente rock e musica elettronica).

Tab. 23 – Gradimento delle musiche cantate/suonate (%)

	Nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Indice
Canzone d’autore	17,7	15,6	26,6	40,1	2,8
Musica leggera/Pop	22,4	19,8	18,8	39,1	1,6
Rock	31,8	20,3	23,4	24,5	-0,6
Hip-hop	29,3	23,0	26,7	20,9	-0,7
Rap	28,3	29,3	25,1	17,3	-1,3
Musica classica (lirica, sinfonica, ecc.)	41,6	16,8	16,3	25,3	-1,7
Caraibica/latino-americana	42,1	21,6	23,2	13,2	-2,8
Dance	42,4	22,5	19,4	15,7	-2,8

Jazz	41,1	28,1	19,8	10,9	-3,4
Blues	47,1	25,1	16,2	11,5	-4,0
Metal	47,9	26,6	12,5	13,0	-4,2
Rhythm & Blues	47,1	26,2	17,3	9,4	-4,2
Reggae	46,1	30,4	12,6	11,0	-4,4
Punk	51,0	25,5	10,4	13,0	-4,6
Soul	49,5	26,6	14,1	9,9	-4,6
Techno	55,8	20,5	14,2	9,5	-4,9
Etnica	53,4	26,7	13,1	6,8	-5,3
Funky	54,2	28,1	11,5	6,3	-5,6
Liscio	55,5	27,7	8,4	8,4	-5,7
Regionale tradizionale	51,3	33,0	11,0	4,7	-5,8
Folk	58,6	24,6	9,9	6,8	-5,9
Country	57,8	28,1	10,4	3,6	-6,3

Tab. 24 – Pratica: le musiche preferite (%)

Canzone d'autore	20,6
Musica classica (lirica, sinfonica, ecc.)	19,9
Musica leggera/Pop	18,4
Rock	8,8
Rap	5,9
Hip-hop	5,1
Punk	2,9
Dance	2,9
Folk	2,9
Etnica	2,2
Jazz	2,2
Metal	1,5
Reggae	1,5

Caraibica/latino-americana	1,5
Techno	1,5
Liscio	0,7
Altro	0,7
Blues	0,7
Totale	100,0

6.3.3 Competenze ed esperienze

Tra gli aspetti presi in considerazione nell'ambito delle competenze e delle esperienze connesse alla pratica musicale, particolare rilevanza sembrano assumere la composizione e l'esibizione dal vivo.

In merito alla composizione musicale, l'idea predominante perpetuata nella tradizione "colta" occidentale, fa riferimento a un processo di strutturazione del linguaggio musicale, spesso abbinato a un certo tasso di competenza specialistica che si ottiene tramite lo studio di varie discipline quali, ad esempio, l'armonia, il contrappunto e l'orchestrazione, nonché attraverso la conoscenza degli stili musicali che caratterizzano le diverse epoche storiche.

La composizione musicale è, innanzi tutto, un processo creativo che, tramite l'organizzazione del linguaggio lirico-musicale, ha per oggetto, oltre che la realizzazione di opere e sinfonie appartenenti all'ambito della musica colta, anche la produzione di canzoni e brani musicali appartenenti all'ambito della popular music. In questo processo convergono aspetti di natura emotiva, culturale, sociale e, naturalmente, anche il desiderio dell'artista di comunicare tutto ciò che di umano esiste (affetti, pulsioni, immagini, pensieri, emozioni) attraverso l'universo dei suoni; dunque, aspetti della realtà che fanno

parte della propria esperienza, e prendono forma nel processo di strutturazione di un determinato linguaggio musicale.

In questa prospettiva, anche l'improvvisazione (vocale e strumentale) rientra in un processo di composizione "istantanea" che caratterizza le esecuzioni dal vivo di alcuni generi musicali (quali, ad esempio, jazz e blues), ma che può essere intesa come una forma di esecuzione predominante in molti altri generi e nell'attività di composizione in generale.

Ciò premesso, dai dati della ricerca emerge che il 63,4% del campione esaminato non ha mai composto musica (Tab. 25) e che del restante 36,6% una quota parte ha composto musica e parole (52,1%), utilizzando prevalentemente come pratica di composizione l'improvvisazione allo strumento (50%). Solo il 26,8% e il 23,2% ha, rispettivamente, utilizzato spartito e software musicale.

A tale proposito, dai risultati della ricerca appare chiara la differenza tra quanti sanno leggere uno spartito musicale (84,9%) e quanti, invece, hanno imparato a scrivere la partitura musicale (59,9%) (Tab. 26).

Considerando, infine, che il personal computer risulta essere uno degli strumenti più utilizzati dai giovani, sorprende lo scarso utilizzo dei software musicali che, com'è noto, offrono inedite potenzialità nel campo della composizione musicale, anche a coloro i quali non hanno sviluppato specifiche competenze musicali.

Tab. 25 - La composizione musicale (%)

<i>Quanti hanno composto</i>	
No	63,4
Si	36,6

Totale	100,0
<i>Cosa hanno composto</i>	
Musica e parole	52,1
Musica	28,2
Parole	19,7
Totale	100,0
<i>Attraverso quali pratiche</i>	
L'improvvisazione allo strumento	50,0
Scrittura su pentagramma	26,8
Software musicale	23,2
Totale	100,0

Tab. 26 - Competenze di lettura/scrittura dello spartito musicale

<i>Sanno leggere uno spartito musicale</i>	
Si	84,9
No	15,1
Totale	100,0
<i>Sanno scrivere uno spartito musicale</i>	
Si	59,9
No	40,1
Totale	100,0

Un altro aspetto su cui occorre soffermarsi riguarda le modalità attraverso le quali i giovani che fanno musica approdano a un pubblico di ascoltatori. Com'è noto, il settore tradizionale della produzione e diffusione musicale è costituito dalla discografia che costituisce il centro della comunicazione musicale. Le etichette

discografiche si occupano, infatti, di inserire in un contesto di lavorazione industriale i prodotti musicali, conservandone le caratteristiche artistiche e, allo stesso tempo, rendendoli “vendibili” sul mercato⁶⁰³.

L’industria discografica è dominata dall’oligopolio delle cosiddette *major*, costituito da quattro multinazionali (Warner, Universal, EMI/Capitol, Sony/BMG) che operano in un contesto globale e «controllano il mercato, decidendo quali tendenze e generi spingere e quali frenare... quale “software”, quali contenuti produrre e immettere sul mercato»⁶⁰⁴, e che gestiscono anche il controllo dell’hardware e, dunque, dei mezzi di riproduzione di musica.

Solo una fetta del mercato è gestita da etichette indipendenti (o *indies*) che si occupano di specifici generi musicali e realizzano prodotti per un pubblico di nicchia. A differenza del sistema industriale delle *major*, le *indies* si basano su un metodo di produzione artigianale e hanno «strutture produttive ridotte, basate su un entourage di persone ristretto... si occupano di produrre dischi in cui credono innanzitutto artisticamente, il più delle volte rientrando a malapena nelle spese sostenute»⁶⁰⁵. Uno dei maggiori meriti delle *indies* consiste nell’individuare un filone di consumo che poi esplose nel mercato di massa. Anzi, molto spesso, ciò determina un conflitto tra *indies* e *major* in quanto quest’ultime sono «pronte a sfruttare le *indies* come testa di ponte in nuovi segmenti di mercato e far valere i loro soldi al

⁶⁰³ Per ulteriori approfondimenti sul tema, cfr.: G. Sibilla, *L’industria musicale*, Carocci, Roma 2006; F. D’Amato, *Musica e industria. Storia, processi, culture e scenari*, Carocci, Roma 2010.

⁶⁰⁴ G. Sibilla, *L’industria musicale*, cit., p. 36.

⁶⁰⁵ Ivi, p. 52.

momento di “rubare” gli artisti più promettenti e i cataloghi più ricchi»⁶⁰⁶.

A queste due forme tradizionali di produzione e distribuzione della musica si è affiancato, negli ultimi anni, un tipo di organizzazione dei prodotti musicali che utilizza le opportunità offerte dalle nuove tecnologie della comunicazione. Attraverso software che trasformano il computer in uno studio di registrazione “amatoriale” e tramite la diffusione sul web, grazie a blog, siti di social network e quant’altro, i giovani (e non solo) possono creare artigianalmente prodotti musicali e farli circolare in rete saltando i passaggi imposti dalle case discografiche.

Myspace, ad esempio, noto per aver contribuito a diffondere «il fenomeno social network nel mondo, a farlo diventare una realtà quotidiana»⁶⁰⁷, ha attirato milioni di utenti in tutto il mondo ponendosi come canale tramite il quale i musicisti hanno potuto far conoscere i propri prodotti musicali in tutto il mondo e non solo nell’area locale. Secondo alcuni Autori, «viene rivoluzionato il concetto stesso di musica. Essa non è più quella conosciuta perché trasmessa alla radio o perché in testa alle classifiche di vendita (controllate naturalmente dall’industria discografica); tutti possono produrre musica e immetterla in una rete di commercio gratuita, dove non conta tanto essere appoggiati da una major, quanto piuttosto il numero di amici e di visitatori di pagina»⁶⁰⁸. Oggi, il social network più diffuso è Facebook che offre le stesse possibilità e opportunità offerte precedentemente da Myspace, ormai al tramonto.

⁶⁰⁶ Ivi, p. 53.

⁶⁰⁷ M. Cavallo, F. Spadoni, *I social network. Come internet cambia la comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 153.

⁶⁰⁸ *Ibidem*.

Ritornando ai risultati della ricerca, è molto bassa (10,6%) la percentuale di giovani che ha pubblicato brani (originali o cover). Di questi, la maggior parte ha sfruttato il web (84,2%), mentre solo una minima parte ha avuto modo di pubblicare con etichette discografiche major (10,5%) e indie (5,3%) (Tab. 27).

Tab. 27 – *Promozione/auto-promozione di musica (%)*

<i>Quanti hanno pubblicato brani originali o cover</i>	
No	89,4
Si	10,6
Totale	100,0
<i>Dove hanno pubblicato</i>	
Internet (Myspace, Youtube, Facebook, ecc.)	84,2
Etichetta discografica major (Sony/BMG, Universal, ecc.)	10,5
Etichetta discografica indie (Indipendente)	5,3
Totale	100,0

Se le esperienze di composizione e promozione/auto-promozione dei propri prodotti musicali risultano piuttosto ridotte fra i giovani coinvolti nella ricerca, l'esperienza dell'esibizione in pubblico coinvolge, invece, il 73,7% del campione (Tab. 28).

Tab. 28 – *Esibizione dal vivo (%)*

Si	73,7
No	26,3
Totale	100,0

Il concerto dal vivo è un tipo di esperienza che consente di rompere la routine quotidiana e si caratterizza per una certa ritualità che consiste nella preparazione (le prove musicali, l'organizzazione dello spettacolo, ecc.), nell'attesa (i momenti prima dell'esibizione sono generalmente vissuti con trepidazione) e, infine, nell'esibizione (l'interazione con il pubblico e con il gruppo qualora si tratti di cori, orchestre, gruppi musicali).

Nel caso di artisti legati a case discografiche più o meno importanti, l'organizzazione del concerto, dunque la performance, fa parte della filiera produttiva ed «è sostenuta da una produzione industriale che coinvolge diversi attori e professionalità»⁶⁰⁹. Considerato tuttavia che solo una minima parte dei giovani coinvolti nella ricerca dichiara esperienze “importanti” nel campo della produzione musicale, il tipo di performance dal vivo che si configura è prevalentemente quella di un'attività legata a forme di organizzazione “locali” che, in quanto tali, raramente rientrano in un vero e proprio sistema di produzione musicale.

Non a caso, tra i luoghi di esibizione in pubblico emergenti dalla ricerca, al primo posto si colloca la scuola dell'obbligo (56,9%) con frequenze percentualmente alte (37,5%) o medie (19,4%) (Tab. 29). Questo risultato può essere interpretato alla luce dell'introduzione dei Laboratori Musicali (Legge n. 440/97 – C.M. n. 198 del 6/08/99) nelle Scuole Medie a Indirizzo Musicale, molte delle quali, in stretta collaborazione con le istituzioni locali e le famiglie, promuovono sul territorio eventi che, dando visibilità agli studenti, permettono anche di conoscere le attività che gli Istituti realizzano nel corso dell'anno. Tali iniziative, a quanto pare, sono promosse anche dalle scuole

⁶⁰⁹ Ivi, p. 61.

secondarie di secondo grado coinvolte nella ricerca, dal momento che il 21,5% e il 22,2% del campione dichiara di esibirsi, rispettivamente, molto o spesso nelle scuola che frequenta.

Di poco inferiore alla metà è la partecipazione a spettacoli in piazza (49,4%) che fanno riferimento, prevalentemente, a quei tipi di eventi “estivi” organizzati da enti che operano sul territorio, nei quali vengono “spesso” coinvolti anche artisti locali, come spiega bene la percentuale più alta del nostro campione (31,3%). Si attestano, invece, al 41,7% le esibizioni nelle feste private (in occasione di ricorrenze come compleanni, matrimoni, ecc.), e al 37,1% quelle nei locali pubblici (bar, pub, ecc.). Solo il 4,9% del campione dichiara di essersi esibito nello stadio (Tab. 29).

Tab. 29 – Luoghi e frequenze di esibizione dal vivo (%)

	Mai	Raramente	Spesso	Molto	Indice
Scuola dell'obbligo	25,0	18,1	19,4	37,5	0,4
Piazza	23,6	27,1	31,3	18,1	0,3
Scuola che si frequenta	41,7	14,6	22,2	21,5	-1,6
Feste private	41,0	17,4	22,9	18,8	-1,7
Locali pubblici (pub, bar, ecc.)	46,9	16,1	18,2	18,9	-2,7
Cinema/teatro	52,8	22,9	16,7	7,6	-4,4
Club privati	71,3	8,4	11,2	9,1	-6,0
Tv locali	67,1	15,4	9,8	7,7	-6,1
Stadio	81,9	13,2	2,1	2,8	-8,5

I giovani coinvolti nella ricerca percepiscono l'esibizione in pubblico, prevalentemente, come condivisione di emozioni (36,4%) o espressione del sé (31,2%), mentre per una parte minoritaria del

campione è solo un modo per divertirsi (24%) o per guadagnare (7,5%) (Tab. 30).

Tab. 30 - L'esibizione dal vivo è... (%)

un modo per condividere emozioni	36,4
un modo per esprimersi	31,2
un modo per divertirsi	24,9
un modo per guadagnare	7,5
Totale	100,0

Sulla base dei risultati fin qui esposti, fare musica sembra configurarsi come una pratica prevalentemente “amatoriale”. Sono pochi, infatti, i giovani che compongono musica e si propongono in modo “originale” al pubblico; e sono altrettanto limitati i casi di giovani che hanno avuto esperienze di musica dal vivo in contesti che lasciano ipotizzare un tipo di organizzazione professionale degli eventi.

Il termine “amatoriale”, tuttavia, se da un lato fa riferimento a ciò che nell’uso comune, almeno in ambito musicale, rimanda a una forma di impegno dilettantistico, non professionale, dall’altro suggerisce che i giovani “amano” la musica e, attraverso essa, comunicano con se stessi, gli altri e l’ambiente circostante.

A tale proposito, preme sottolineare che la percentuale di giovani che, facendo musica, dichiarano di comunicare si attesta al 39,3%, e che la maggioranza del campione (circa il 63,8%) riconosce a questa pratica il *potere* di attivare una capacità di ascolto che costituisce il requisito fondamentale della comunicazione (Tab. 31). La valenza comunicativa della musica è confermata anche dall’alta percentuale di

giovani che, facendo musica, dichiarano di esprimersi (57,7%) o di lasciarsi andare (45,4%).

Tab. 31 - Cosa “fanno” i giovani con la musica (%)

Ascoltano	63,8
Si esprimono	57,7
Si lasciano andare	45,4
Comunicano	39,3
Creano	26,5
Gioiscono	22,4
Si identificano	21,4
Condividono	18,4
Raccontano	14,8
Si estraniano	11,2
Godono	9,2
Denunciano	0,5

6.4 La formazione musicale

A conferma delle ipotesi formulate nel disegno della ricerca, gli aspetti finora indagati mostrano che l’esperienza musicale è parte integrante delle pratiche di vita quotidiana dei giovani. Questa pervasività della musica, più evidente sul piano dell’ascolto ma altrettanto consistente, stando ai dati della ricerca, sul piano della pratica musicale, ha forti implicazioni nelle pratiche comunicative messe in atto dai giovani, già ampiamente illustrate nel corso della trattazione.

Ciò premesso, in che modo la musica incide sulla formazione delle giovani generazioni?

Com'è stato evidenziato (v. § Par. 4.3), la formazione è un processo difficile da definire per una serie di aspetti che la contraddistinguono (complessità, globalità, eterogeneità, multidimensionalità). A ciò si aggiunga il fatto che la formazione è soggetta all'intreccio tra variabili soggettive (apprendimenti pregressi, atteggiamenti rispetto alla cultura, motivazioni ad apprendere, ecc.) e variabili esterne alla persona che si configurano come input nel processo formativo (istituzioni educative, gruppo dei pari, contenuti, strumenti, ecc.). Si può, pertanto, affermare che la formazione è un processo dinamico, tutt'altro che lineare, soggetto – per le ragioni sopra esposte – a mutamenti continui e spesso imprevedibili.

Il processo formativo *ab origine* è determinato da caratteri quali l'informalità e la spontaneità strettamente connessi con le potenzialità e le capacità delle persona di apprendere e selezionare gli input che provengono dal mondo esterno.

In questa prospettiva, è importante sottolineare che i valori, le motivazioni, gli atteggiamenti e le modalità che orientano l'ascolto e la pratica musicale dei giovani fanno parte, in prima istanza, di una formazione che avviene prevalentemente in modo informale, nella quale gli input relativi al processo di acculturazione musicale vissuti fuori dalla scuola sono, per una serie di ragioni, superiori a quelli dell'apprendimento scolastico.

Accennando brevemente ad alcune tendenze emerse dalla ricerca, si può sottolineare, ad esempio, come l'ascolto musicale dei giovani avvenga soprattutto nel tempo libero (Tab. 1) e tramite strumenti che consentono un tipo di fruizione individuale (Tab. 7), e come la scuola

è in assoluto il luogo dove meno si ascolta musica (Tab. 9). Ciò significa che il tempo di esposizione agli stimoli che provengono dall'ambiente extrascolastico è superiore, grazie soprattutto alle nuove tecnologie della comunicazione, a quello dell'apprendimento scolastico. Analogamente, la pratica musicale è tendenzialmente percepita dai giovani come una occasione di crescita personale (Tab. 18) che prende forma, prevalentemente, in pratiche e luoghi extrascolastici (Tab. 20); quanto ai soggetti significativi che hanno contribuito alla scelta di dedicarsi alla pratica musicale, anch'essi non appartengono all'ambiente scolastico, bensì a quello familiare/affettivo (Tab. 21).

Ciò premesso, nel presentare i risultati relativi alla formazione musicale dei giovani, è opportuno partire dai dati relativi alle frequenze con le quali i giovani coinvolti nella ricerca ricavano informazioni sulla musica dai media e discutono di musica con altri. Esaminando preliminarmente quest'ultimo aspetto, le frequenze più alte si registrano nell'ambiente amicale/affettivo, in quanto il 35,7% del campione discute di musica "ogni giorno o quasi" con amici/partner, mentre solo "una o più volte a settimana" con insegnanti (42,1%) e in famiglia (27,9%).

Per quanto riguarda, invece, il primo aspetto, l'utilizzo di blog/siti di argomento musicale è prevalente rispetto a riviste specializzate di musica e a libri di argomento musicale. I blog/siti di argomento musicale sono "cliccati" quotidianamente dal 25,3% del campione e settimanalmente dalla quota percentuale maggiore, il 27,9%. Le riviste specializzate non vengono "mai" consultate dalla metà del campione (50%) e "ogni giorno o quasi" dal 11,7%. Ancora più bassa è la

consultazione quotidiana di libri di argomento musicale, che riguarda solo il 7,7% del campione, a fronte del 48,8% che li consulta mai.

Tab. 32 - Frequenza trimestrale con la quale si discute di musica/si cercano informazioni di argomento musicale (%)

	Mai	Una/ più volte al mese	Una/ più volte a settimana	Ogni giorno o quasi
<i>Hanno discusso di musica</i>				
Con amici/partner	11,8	18,9	33,6	35,7
In famiglia	37,8	20,9	21,4	19,9
Con gli insegnanti	23,9	21,9	42,1	12,1
<i>Hanno visitato/letto</i>				
Blog/siti di argomento musicale	23,6	23,2	27,9	25,3
Riviste specializzate di musica	50,0	21,2	17,1	11,7
Libri di argomento musicale	48,3	18,5	25,5	7,7

Al fine di verificare a quali funzioni formative della musica i giovani attribuiscono importanza, sono state create sette tipologie.

Sulla base delle risposte fornite dal campione, possiamo considerare come funzioni formative *prevalenti* quelle che hanno ottenuto una percentuale di risposta superiore del 66%, *centrali* dal 34% al 65%, *minoritarie* al di sotto del 33% (Tab. 33).

Secondo la maggior parte giovani coinvolti nella ricerca, la musica educa all'ascolto (67,6%) e stimola la creatività (67,2%). Poco più del 40% del campione dichiara che la musica educa alla sensibilità (44,1%), forma la personalità (40,8%), facilita la comunicazione (40,1%), mentre il 38,5% afferma che la musica invita all'autoriflessione. Solo il 15,7% ritiene che la musica affina il gusto.

Nel ribadire che nel processo formativo è importante che tutte queste funzioni si integrino e mantengano un equilibrio, ci soffermeremo solo su quelle indicate come prevalenti.

Nel corso della trattazione è già emerso il peso attribuito dai giovani all'ascolto. Sul piano della formazione, questo implica, innanzi tutto, elevare la soglia di attenzione, predisporre alla disposizione recettiva dell'altro e all'ascolto di sé. A tale proposito, la musica può essere – come afferma Franco Cambi – un'esperienza formativa a tutto campo, «tecnica, culturale e psicologica, anzi psicologico-esistenziale»⁶¹⁰, che svolge nella formazione complessiva del soggetto un ruolo di «affinamento delle capacità di leggere il reale nel suo gioco complesso tra soggettività e affettività, nel suo delinarsi ora come pura forma... ora come simbolo di qualcosa, anche se di un qualcosa che è proprio il soggetto a dover riconoscere e identificare»⁶¹¹. Oltre a ciò, «può indicargli l'armonizzazione e il pluralismo come l'alfa e l'omega della costruzione del proprio sé. Infine c'è il ruolo di esercizio spirituale che la musica viene a compiere in questo ascolto tecnico e fantastico insieme, regolato dalla partecipazione sì emotiva, sì simbolica, ma anche e soprattutto formale e riflessiva»⁶¹².

Un'altra funzione formativa prevalente che i giovani riconoscono nella musica riguarda il suo potere di stimolare la creatività. È difficile fornire una definizione univoca del termine poiché, come sottolinea Alberto Melucci, esistono una molteplicità di approcci sul tema che si sono generati negli ultimi tre decenni e che sembrano muoversi su

⁶¹⁰ F. Cambi, "Musica e formazione. Per un nuovo liceo musicale e per un 'uso formativo personale' della musica", in G. La Face Bianconi, F. Frabboni, *Educazione musicale e Formazione*, cit., p. 56.

⁶¹¹ *Ibidem.*

⁶¹² *Ibidem.*

diverse prospettive⁶¹³. Al di là delle diverse prospettive, sia dalla tradizione degli studi sul tema, sia sul piano della cultura, emerge tuttavia un'idea del processo creativo in cui si «tende a sottolineare la coincidenza tra genio e creatività, tra esperienza eccezionale e momento creativo»⁶¹⁴. Sviluppi più recenti⁶¹⁵ «si orientano invece verso una considerazione delle dimensioni quotidiane, anche più minute dell'esperienza, e tendono ad indicare come l'attività creativa, sia parte dei nostri processi cognitivi ordinari e sia influenzata dal contesto relazionale»⁶¹⁶.

Secondo questa prospettiva, la musica è legata ai processi creativi, sia nell'atto di fare musica in quanto implica un uso attivo e creativo dei suoni, sia nell'atto dell'ascolto in quanto, come afferma Baroni, se da un lato implica uno sforzo di tipo introspettivo che consiste nel «saper riconoscere e scoprire entro se stessi i vissuti, i tipi di esperienze, le qualità emotive»⁶¹⁷, dall'altro, soprattutto nel caso di un ascolto attivo,

⁶¹³ Secondo Melucci, fra le diverse prospettive: «Alcune hanno un carattere prevalentemente *genetico*... si concentrano sui modi di formazione e di attivazione della creatività, chiedendosi da dove venga e come nasca e mettendo l'accento, a seconda delle teorie... sull'atto creativo, sulla capacità come potenziale o sulla funzione della mente... Altre definizioni si preoccupano dell'aspetto *morfologico*, cioè sulla struttura dell'esperienza creativa, e la attribuiscono poi a certe funzioni e qualità della mente... Infine, il terzo tipo di definizioni... si occupa della creatività dal punto di vista del *processo* o dell'abilità, cioè delle operazioni creative». Cfr. A. Melucci, *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano 1994, p. 14.

⁶¹⁴ Ivi, p. 19.

⁶¹⁵ A tali sviluppi ha dato un apporto notevole il pensiero di Howard Gardner che individua, fra le cinque chiavi (intelligenze) indispensabili per il futuro, l'intelligenza creativa il cui sviluppo dipende dall'incontro tra il tipo di intelligenza individuale e le condizioni esterne. Secondo l'Autore, la creatività si manifesta liberamente quando le persone incontrano condizioni sociali e culturali che gli permettono di sviluppare questa capacità piuttosto che inibirlo o deviarlo verso altri campi, con il rischio dell'insuccesso. L'Autore, inoltre, pone l'accento sulla necessità che l'educazione formale tenga conto, alla luce delle grandi trasformazioni imposte dalla globalizzazione, dei bisogni inediti della persona nella società contemporanea di affrontare le soluzioni di problemi nuovi. Cfr. H. Gardner, *Five Minds for the Future* (2006); trad. it. *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.

⁶¹⁶ *Ibidem*.

⁶¹⁷ M. Baroni, *L'orecchio intelligente*, cit., p. 15.

implica uno sforzo metalinguistico che può convergere col trovare immagini, metafore, ma anche gesti, colori, forme visive «che possono spiegare primariamente a se stessi, ma poi anche agli altri, il carattere affettivo della musica ascoltata»⁶¹⁸. A partire dunque dall'idea che tutti gli individui sono dotati della capacità di produrre atti creativi e originali, la creatività musicale si configura come un patrimonio che può essere coltivato e sviluppato ai fini di una migliore vita individuale e sociale.

Tab. 33 – Opinioni sulle funzioni formative della musica (%)

Educa all'ascolto	67,6
Stimola la creatività	67,2
Educa alla sensibilità	44,1
Forma la personalità	40,8
Facilita la comunicazione	40,1
Invita all'autoriflessione	38,5
Affina il gusto	15,7

6.4.1 La formazione musicale a scuola

La formazione musicale dei giovani deriva principalmente da competenze acquisite tramite esperienze legate a sollecitazioni provenienti da diversi ambiti: familiare, amicale, mediatico, scolastico. Le competenze e le esperienze maturate sono relative sia agli aspetti formali della musica (teorici e tecnici), sia agli aspetti extra-musicali (relazionali, di conoscenza del sé e dell'altro). Tuttavia, tenendo conto che il campione della ricerca è costituito da giovani che

⁶¹⁸ *Ibidem.*

frequentano scuole secondarie di secondo grado in cui è presente l'insegnamento di musica, è possibile che la scuola abbia contribuito a rafforzare gran parte delle esperienze e competenze emerse dai risultati della ricerca, inclusa la consapevolezza dei giovani in merito all'importanza della musica nella formazione della persona.

Ciò premesso, in che modo la scuola contribuisce alla formazione musicale delle giovani generazioni?

La risposta non è semplice soprattutto se si tiene conto delle problematiche della scuola e, più in generale dell'educazione, legate ai processi di *de-istituzionalizzazione* che caratterizzano la società contemporanea, nonché delle riflessioni che hanno animato in questi anni il dibattito pedagogico sull'educazione musicale. Pertanto, dal momento che le questioni dell'educazione musicale s'intrecciano inevitabilmente con il suo inserimento all'interno dell'istituzione scolastica, occorre mettere in evidenza alcuni aspetti che consentono di estendere le riflessioni sull'argomento ad alcuni nodi problematici legati al ruolo della scuola nel processo educativo.

La scuola è storicamente intesa come l'istituzione dedicata all'attuazione del processo educativo⁶¹⁹ «che realizza effetti rilevanti sul piano sociale, con riferimento alla trasmissione culturale di norme e valori rispetto alle strutture economiche e alla stratificazione della società»⁶²⁰. Uno dei suoi compiti principali riguarda i processi di socializzazione (secondaria) che consentono l'acquisizione di diverse

⁶¹⁹ Il processo educativo è inteso in questo caso come «sistema allargato di socializzazione degli individui e di allocazione dei ruoli sociali». Cfr. L. Benadusi, *Scuola, riproduzione, mutamento. Sociologie dell'educazione a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1984, p. 199.

⁶²⁰ A. Censi, "Le agenzie della socializzazione", in L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti (a cura di), *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 106.

competenze e conducono alla costruzione di una *identità sociale*. Tuttavia, a differenza dei contesti familiari e amicali, nei quali la socializzazione passa attraverso diversi canali (principalmente affettivi), in quello scolastico «i codici e le procedure utilizzati privilegiano la *strumentalità* e la *prestazione*»⁶²¹. Pertanto, l'esperienza scolastica orienta le persone «alla strutturazione della propria azione in termini di *rapporto mezzi-fini* in modo maggiormente esplicito rispetto a quella vissuta in ambito familiare»⁶²². Al di là dei contenuti dello specifico insegnamento, la socializzazione scolastica comprende diverse dimensioni fra le quali quella legata alla *conformità comportamentale*, ma non solo; fa proprie anche tutte quelle dinamiche che strutturano l'educazione alla *conformità morale* e a quella *culturale*. Queste dimensioni della socializzazione scolastica si riflettono nelle pratiche quotidiane e prendono forma nell'aula, «spazio formalmente assegnato alla trasmissione-apprendimento di precisi contenuti didattici»⁶²³, in cui giovani e insegnanti diventano i protagonisti di una *relazione educativa* «attraverso cui ha luogo la riproduzione-produzione culturale... attraverso una dinamica di interazione»⁶²⁴. La relazione di cui si parla è asimmetrica in quanto l'insegnante determina l'orientamento della relazione e influenza i giovani più di quanto questi ultimi riescano a fare. In riferimento a quanto avviene nelle aule scolastiche, alcuni Autori hanno focalizzato la distinzione fra la trasmissione di un *curricolo esplicito* e un *curricolo nascosto*. Secondo Antonietta Censi, «del primo, che fa riferimento al sapere di

⁶²¹ Ivi, p. 107.

⁶²² *Ibidem*.

⁶²³ Ivi, p. 109.

⁶²⁴ *Ibidem*.

tipo strumentale, la scuola si serve per raggiungere gli obiettivi didattici dichiarati, mentre il secondo comporta un riferimento non palese e tanto meno formalizzato a valori e atteggiamenti che tendono ad essere interiorizzati dagli allievi»⁶²⁵. Più in generale, si può affermare che la socializzazione che prende forma all'interno della scuola passa, in larga misura, attraverso l'eventualità che all'interno di essa si attuino relazioni interpersonali significative. Laddove la scuola riesce a espletare tale compito, si configura come un importante punto di riferimento per la socializzazione, la crescita e la maturazione delle giovani generazioni.

Studi e ricerche recenti sull'educazione delle giovani generazioni hanno messo a fuoco il fatto che i giovani vivono, oggi più che mai, «in modo disorientato, senza mete precise, senza impegni seri, e con evidenti lacune nella preparazione professionale e nella maturazione morale»⁶²⁶, evidenziando la crescente difficoltà di condurre una vita sensata e soddisfacente, e l'incapacità delle tradizionali agenzie educative (famiglia e scuola innanzi tutto) di fare fronte a tale situazione. Si tratta di una situazione che Donati ha definito di "emergenza educativa" e che pone le tradizionali agenzie di socializzazione di fronte a una nuova "sfida educativa". Secondo l'Autore, «L'emergenza educativa non consiste solo nel rilevare la diffusione di condizioni patologiche, specie di ordine psicologico e relazionale, ad età sempre più precoci, nonché di comportamenti devianti e violenti tra quote crescenti di giovani, ma consiste anche e soprattutto nel fatto che la nostra società (la cultura dominante nelle agenzie di socializzazione) teorizza il fatto che le tradizionali agenzie

⁶²⁵ Ivi, p. 110.

⁶²⁶ P. Donati, *L'associazione familiare di fronte alla sfida educativa*, AGESC, Milano 2010, p. 6.

di educazione non possono più educare le nuove generazioni»⁶²⁷. Il problema, posto in questi termini, evidenzia che la vera emergenza consiste nel fatto che la stessa società si pensa come incapace di formare e orientare i giovani.

Nel caso della scuola, e delle altre agenzie educative, il problema riguarda l'incidenza sia di processi macro-societari, ossia dei «cambiamenti radicali dell'ambiente socioculturale che sovrasta le agenzie educative»⁶²⁸, sia di processi micro-societari relativi a «quei processi interni alle istituzioni, considerati come soggetti relativamente autonomi, i quali non rispondono solo ai determinismi societari, ma contribuiscono per la loro parte a configurare i contesti di vita»⁶²⁹.

Nei processi macro si possono rilevare, ad esempio, sia il meccanismo di rimozione che riguarda il concetto stesso di educazione, nel cui termine originario (*e-ducĕre*) prevaleva l'idea del «portare fuori» e che nell'accezione attuale allude, invece, a un «portare dentro», sia la perdita di progettualità «resa inevitabile dal fatto che la nostra società offre ai giovani sempre meno opportunità di realizzare i loro progetti, professionali e familiari, e in generale progetti di vita sensata»⁶³⁰.

Questi aspetti si riverberano inevitabilmente anche nei processi (micro) di socializzazione interna ai soggetti, come si può notare sia dal crollo del modello della socializzazione inteso come 'interiorizzazione' di un sistema culturale e sociale che, com'è noto, ha sostenuto tutta la concezione moderna dell'educazione, sia dalle crescenti difficoltà a vivere l'educazione come relazione

⁶²⁷ Ivi, p. 8.

⁶²⁸ Ivi, p. 10.

⁶²⁹ *Ibidem.*

⁶³⁰ *Ibidem.*

interpersonale (quella, ad esempio, tra insegnante e alunno). «Le difficoltà – afferma Donati – riguardano più in generale l’educazione come creazione di relazioni sociali valide; difficoltà a educare l’individuo nel senso di capacitarlo ad avere relazioni sociali valide con se stesso, con gli altri, e con il mondo»⁶³¹.

Secondo l’Autore, il clima socializzativo della scuola «è diventato un momento di socievolezza fine a se stessa, ‘ludica’ nel senso più generico del termine, in cui l’educazione è concepita come un imparare a stare assieme agli altri rispettando le loro differenze. I fattori di competenza (competizione per raggiungere livelli più elevati di capacità e abilità), i fattori di merito, i fattori progettuali sono praticamente assenti, nonostante la buona volontà di molti insegnanti e anche di molti studenti»⁶³².

Di fronte a problemi di questa portata le soluzioni educative, da adottare soprattutto in ambito scolastico, vanno cercate a partire dalla *ri-comprensione* di come s’intende l’essere umano, tenendo conto fondamentalmente dei suoi bisogni di sviluppo. «L’educazione/formazione umana deve essere concepita come capacità di relazione sensata. La sua funzione prevalente è quella di sviluppare i potenziali umani della persona in tutto il corso della vita. Lo scopo pratico del procedimento educativo è quello di sviluppare la personalità attraverso relazioni adeguate. Chi apprende non è sostituibile. Il sistema formativo deve essere organizzato come una rete comunicativa intelligente che opera come guida relazionale di chi deve apprendere»⁶³³.

⁶³¹ *Ibidem.*

⁶³² *Ibidem.*

⁶³³ Ivi, p. 12.

Pertanto, considerando che uno sviluppo integrale e integrato della persona non può prescindere da un rapporto costruttivo e creativo con i saperi artistici di cui la musica è parte, e prendendo atto della pervasività della sua presenza nella vita quotidiana dei giovani, qual è il contributo che la scuola e, nello specifico, l'educazione musicale formalmente intesa può fornire ai giovani?

Il ruolo fondamentale dell'educazione musicale e, più in generale, "alle arti" è ampiamente riconosciuto in sede europea e internazionale: «in particolare nel rapporto *Arts and Cultural Education at School in Europe*, a cura della Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice, si sottolinea con chiarezza la valenza formativa delle arti per lo sviluppo delle competenze dei giovani, delineandone non solo la loro peculiarità nello sviluppo della creatività (intesa come "imagination, problem solving, risk-taking"), della espressività individuale e della consapevolezza delle eredità culturali e delle diversità culturali, ma riconoscendone anche il ruolo di volano nel promuovere il cosiddetto "lifelong learning"»⁶³⁴.

Pur non essendo questa la sede per entrare nel merito del dibattito pedagogico e didattico sull'educazione musicale, non si può fare a meno di evidenziare alcuni contributi significativi di alcuni Autori che, a partire dagli anni Ottanta, hanno prodotto interessanti riflessioni sull'educazione musicale.

Secondo Gino Stefani, l'educazione musicale può fornire ai giovani una «competenza» non solo rispetto agli elementi ritmici, armonici e melodici ma, anche, come «*capacità di produzione di senso mediante e/o intorno alla musica*», relativamente a «tutta quell'immensa ed

⁶³⁴ A. Ficarella, "Per un curriculum verticale delle discipline musicali: storia di utopie e dicotomie", in *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze 2009, p. 21.

eterogenea massa di pratiche collettive e di esperienze individuali che implicano i suoni»⁶³⁵. Secondo Maurizio Della Casa, un'educazione musicale ben strutturata ha l'obiettivo di condurre alla «comprensione musicale», ossia focalizzare il brano, coglierne la struttura, riferirlo ai contesti di produzione e fruizione musicale, capirne le funzioni e le relazioni con gli altri saperi, e scoprirne il senso⁶³⁶.

Qualche anno più tardi, Johannella Tafuri sottolinea che solo una educazione musicale che tenga conto dell'identità musicale della persona e che si mostri attenta ai suoi bisogni, costituisce una disciplina «che fornisce a tutti i cittadini le competenze necessarie (e gli strumenti per accrescerle) per lo sviluppo ricco e articolato delle proprie potenzialità musicali, grandi o piccole che siano, e per la scoperta e affermazione della propria identità musicale a livello individuale, sociale, universale»⁶³⁷. In tale senso, l'*educazione musicale* può essere considerata come una «disciplina che fornisce le competenze necessarie per diventare fruitori e produttori autonomi e critici di cultura musicale»⁶³⁸.

Più recentemente, Giuseppina La Face Bianconi evidenzia la necessità di riformulare «un progetto sensato di educazione musicale»⁶³⁹ che si muova contro quella prassi consolidata di una «didattica caratterizzata da riferimenti teorici perlopiù impliciti e scarsamente elaborati»⁶⁴⁰. Secondo l'Autrice, l'educazione musicale è una disciplina fondamentale nella formazione della persona in quanto contribuisce «a quel processo del formare/formarsi, dare/darsi forma che, com'è noto,

⁶³⁵ G. Stefani, *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna 1982, p. 9.

⁶³⁶ M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, cit.

⁶³⁷ J. Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino 1995, p. 62

⁶³⁸ Ivi, pp. 62-63.

⁶³⁹ G. La Face Bianconi, «Il cammino dell'educazione musicale», cit., p. 14.

⁶⁴⁰ *Ibidem*.

è dinamico, autoregolativo, fatto di ristrutturazioni e aggiustamenti continui. In quanto disciplina, l’Educazione musicale chiede perciò che se ne definiscano lo statuto, i linguaggi, gli oggetti e i metodi, che se ne segnino i paradigmi di confine, e che si eviti ogni confusione dannosa con campi magari nobilissimi – come l’animazione e la musicoterapia – che, pur intrattenendo rapporti con la musica, non per questo si identificano *sic et simpliciter* con l’Educazione musicale»⁶⁴¹. L’impostazione di un modello disciplinare dell’educazione musicale che corrisponda a tali requisiti presuppone due consapevolezze: che la musica è cultura e, in quanto tale, «sapere reticolare, interdisciplinare, capace d’illuminare gli altri saperi, dai quali, a sua volta, riceve continuamente luce»⁶⁴²; che il termine musica «usato spesso in senso univoco, è invece polivoco»⁶⁴³ e, in quanto tale, comporta diverse accezioni e significati.

Non è certo lo scopo di questo lavoro mettere a fuoco le criticità e i punti di forza delle definizioni finora proposte. Ciò su cui s’intende centrare l’attenzione riguarda il modo in cui si coniugano un tipo di formazione musicale che avviene in situazioni di apprendimento extra-scolastico e quello che, attraverso l’educazione musicale, viene impartito all’interno della scuola; non prima, però, di riassumere alcune tendenze emerse dalla presente ricerca. Nello specifico, i giovani:

1. attraverso la musica si relazionano con se stessi e con gli altri;

⁶⁴¹ *Ibidem.*

⁶⁴² *Ibidem.*

⁶⁴³ *Ibidem.*

2. strutturano la loro relazione con la musica attraverso operazioni di codificazione culturale, di costruzione e di de-costruzione dei sensi e dei significati della produzione e della fruizione musicale;
3. avvertono il bisogno di sentirsi affettivamente e intellettualmente parte di un gruppo (quello dei coetanei) all'interno del quale la musica (ascolto e pratica) svolge un ruolo significativo nelle relazioni sociali tra pari e nelle pratiche di costruzione dell'identità;
4. a causa della trasformazione imposta dalla globalizzazione culturale e dall'avvento dei media digitali, oggi, come non mai, si trovano di fronte a una enorme differenziazione di generi che caratterizza la produzione e l'ascolto musicale contemporaneo.

Di fronte a tali questioni, cosa può e deve fare l'educazione? Parafrasando John Dewey, si può considerare l'educazione un processo complesso che non può essere compreso e, dunque realizzato, solo in relazione all'apprendimento scolastico, in quanto diventa fondamentale l'incontro tra un tipo di apprendimento che si definisce nell'aula scolastica, e i processi formativi che le persone sviluppano nel sociale⁶⁴⁴.

Tuttavia, ciò che anche oggi viene messo in evidenza è che la scuola «non riesce a tenere il passo della mobilità sociale e ad offrire occasioni di orientamento capaci di assecondare e valorizzare le esperienze spontanee che nascono nel quotidiano»⁶⁴⁵.

⁶⁴⁴ J. Dewey, *Democracy and Education* (1916); trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, a cura di A. Granese, p. 350.

⁶⁴⁵ D. Salzano, "Introduzione", in Ead. (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, L'isola dei ragazzi, Napoli 2000, p. 9.

Considerato, dunque, che i giovani portano con sé il proprio bagaglio di esperienze musicali accumulate nel contesto extrascolastico, e che potrebbero trovarsi di fronte un insegnante più o meno disponibile a considerare tali esperienze, diventa fondamentale una situazione educativa basata essenzialmente sulla *relazione* in cui ambedue gli attori si trovano reciprocamente coinvolti nel ruolo di protagonisti⁶⁴⁶. Il ruolo centrale che la comunicazione assume nella relazione educativa è messo in rilievo da diversi Autori.

Ritornando ai risultati della ricerca, si è chiesto ai giovani quali contenuti (teoria musicale, storia della musica, tecnologie della musica) e attività (ascolto e pratica vocale/strumentale/ritmica) si svolgessero nell'orario dedicato all'insegnamento di musica e a quali di questi avrebbero voluto si dedicasse più tempo.

Come si può notare dalle risposte fornite (Tab. 34), il tempo dedicato allo studio della teoria musicale risulta maggiore rispetto ad altri contenuti/attività, mentre le preferenze dei giovani coinvolti nella ricerca sembrano rivolgersi prevalentemente all'ascolto e alla pratica musicale.

Tab. 34 - L'educazione musicale secondo gli studenti (%)

<i>Percezione del tempo dedicato a contenuti/attività musicali</i>					
	Nessuno	Poco	Abbastanza	Molto	Indice
Teoria musicale	4,4	27,9	50,3	17,4	2,4
Ascolto musicale	21,1	16,8	22,8	39,3	2,1
Storia della musica	10,8	33,3	35,4	20,5	1,1
Tecnologie della musica	28,3	35,7	25,6	10,4	-2,3
Pratica ritmica	48,5	26,9	19,2	5,4	-4,7

⁶⁴⁶ J. Tafuri, *L'educazione musicale*, cit., p. 14.

Pratica vocale	52,0	25,4	16,2	6,4	-5,0
Pratica strumentale	62,6	19,8	8,8	8,8	-5,9
<i>Tempo da dedicare a contenuti/attività musicali</i>					
	Nessuno	Poco	Abbastanza	Molto	Indice
Ascolto musicale	5,5	6,5	23,3	64,7	6,8
Pratica strumentale	14,7	16,2	30,1	39,0	3,1
Pratica vocale	12,3	19,5	36,0	32,2	2,8
Pratica ritmica	16,8	20,5	42,5	20,2	1,4
Tecnologie della musica	15,5	30,9	39,5	14,1	0,3
Storia della musica	17,4	34,8	36,9	10,9	-0,5
Teoria musicale	20,5	38,9	33,1	7,5	-1,6

Quanto alle attività musicali praticate nelle scuole del campione preso in esame, considerato che solo nel liceo musicale sono previste al primo anno tre ore curricolari di “strumento”, si tratta per lo più di attività extracurricolari svolte sotto forma di laboratorio musicale, cui partecipa solo il 28,6% del campione. Pertanto, se da un lato i giovani vorrebbero che si dedicasse più tempo alle attività pratiche (Tab. 34), dall’altro, considerata la scarsa partecipazione alle attività musicali extra-curricolari, è lecito supporre che essi preferirebbero che tali attività si svolgessero in orario curricolare.

Fra l’altro, come si può notare nella Tab. 36, sono pochi i giovani (19,9%) che, oltre alle ore di musica svolte a scuola, seguono lezioni private per acquisire una maggiore padronanza teorica e tecnica di pratica vocale e/o strumentale.

Tab. 35 - Attività musicali extra-curricolari (%)

<i>Presenza/assenza</i>	
Si	72,4
No	27,6
Totale	100,0
<i>Partecipazioni</i>	
No	71,4
Si	28,6
Totale	100,0

Tab. 35 – Frequenza di lezioni private di musica (%)

No	80,1
Si	19,9
Totale	100,0

In merito alla qualità della formazione musicale fornita dalla scuola frequentata (Tab. 37), una buona parte del campione preso in considerazione esprime giudizi positivi (40,7%), di cui il 10,4% ottimi e il 30,3% buoni, mentre una percentuale minore (27,3%) giudica l'operato della scuola sufficiente (13,5%) o discreto (13,8%) e, infine, il 32% esprime giudizi negativi, giudicando la formazione fornita dalla scuola mediocre (13,1%), del tutto assente (10,1%) o insufficiente (8,8%).

Tab. 37 - Giudizi sulla formazione musicale fornita dalla scuola frequentata (%)

Buona	30,3
Discreta	13,8
Sufficiente	13,5
Mediocre	13,1

Ottima	10,4
Del tutto assente	10,1
Insufficiente	8,8
Totale	100,0

Per quanto riguarda, invece, la formazione musicale fornita dalla scuola dell'obbligo (Tab. 38), la percentuale dei soddisfatti sale di qualche punto percentuale (43%) fra quanti esprimono giudizi buoni (29,1%) o ottimi (13,9%). Cresce anche la percentuale complessiva (35,9%) di chi esprime giudizi sufficienti (19,3%) e discreti (16,6%). Mentre molto più bassa è la percentuale degli insoddisfatti (21,2%), ovvero di quanti giudicano la formazione musicale ricevuta nella scuola dell'obbligo mediocre (7,4%), insufficiente (7,4%) o del tutto assente (6,4%).

Tab. 38 – Giudizi sulla formazione musicale fornita dalla scuola dell'obbligo (%)

Buona	29,1
Sufficiente	19,3
Discreta	16,6
Ottima	13,9
Mediocre	7,4
Insufficiente	7,4
Del tutto assente	6,4
Totale	100,0

6.4.2 Quale futuro per la formazione musicale?

Sono diversi anni che si registrano lamentele, provenienti da diversi ambiti, riguardo alla carenza dell'educazione musicale nella scuola secondaria di secondo grado e, più in generale, alla disomogeneità che caratterizza il curriculum scolastico italiano rispetto ad altri Paesi europei, nei quali l'educazione musicale sembra essere presente con maggiore continuità in ogni ordine grado.

Il 3 febbraio 2010 il Consiglio dei Ministri ha approvato in via definitiva il Regolamento per i nuovi licei, che comprende l'avvio del Liceo musicale e coreutico. L'aspetto positivo riguarda la nascita di un ciclo di studi, organizzato in maniera interdisciplinare, che "dovrebbe" risolvere alcune problematiche di fondo connesse alle peculiarità degli studi musicali, in vista anche della loro prosecuzione in possibili e differenziati sbocchi professionali. L'aspetto negativo riguarda il fatto che il termine "musica" sembra essere sparito dal Piano dell'Offerta Formativa degli altri licei, ai quali l'unica possibilità che rimane è quella di attivare insegnamenti «sulla base del Piano dell'Offerta Formativa nei limiti del contingente di organico assegnato all'istituzione scolastica». Ovvero, nessuna possibilità. Infatti, considerati i vincoli previsti in relazione all'organico assegnato a ogni scuola e, naturalmente, le scarse risorse disponibili, appare difficile che nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa delle singole scuole possano essere attivati questi insegnamenti.

Considerata l'importanza che la produzione e la fruizione musicale assumono nella formazione globale della persona, e in particolar modo dei giovani, la decisione di non inserire a pieno titolo nei curricula delle scuole secondarie di secondo grado tali insegnamenti appare piuttosto contraddittoria. In ogni caso, dal momento che le istituzioni

portanti nel campo dell'educazione musicale (conservatori, università, scuole) si trovano attualmente coinvolte in un processo di trasformazione, è difficile prevedere con certezza quale potrà essere il futuro dell'educazione musicale.

Certo è che se la formazione musicale dei giovani dovesse compiersi esclusivamente in un ambito informale, si negherebbe loro la possibilità di usufruire di percorsi *più consci e completi*, per usare le parole di Dewey. Se è vero, infatti, che la scuola non potrà mai sostituirsi all'educazione informale, è altrettanto vero che presenta, però, alcuni vantaggi rispetto a essa, che si esprimono in termini di organizzazione. Come afferma Dewey, «la scuola ha per sua funzione l'organizzazione in un modo più conscio e completo delle risorse e dei metodi e dei materiali. Quelli che sono usati in maniera più inconscia e non ragionata all'esterno»⁶⁴⁷. La scuola trova, infatti i suoi vantaggi nel criterio dell'organizzazione, che non può essere garantita dall'educazione informale in quanto tale, che per l'appunto non è «sufficientemente organizzata» o «completamente organizzata»⁶⁴⁸.

⁶⁴⁷ J. Dewey, *Lectures in the philosophy of education* (1899), Random House, New York 1966, p. 66.

⁶⁴⁸ *Ibidem*.

Bibliografia

- Adorno T.W., *Zur gesellschaftlichen Lage der Musik*, «Zeitschrift für Sozialforschung» (1932), in *Gesammelte Schriften*, vol. 18, (*Musikalische Schriften V*), Frankfurt am Main 1984.
- Id., *On popular music* (1941), trad. it. *Sulla popular music*, Armando, Roma 2004, a cura di M. Santoro.
- Id., *A Social Critique of Radio Music* (1945); trad. it. *Una critica sociale della musica radiofonica*, in «Studi Culturali», 1, 2004, a cura di M. Santoro.
- Id., *Philosophie der neuen Musik* (1949); trad. it. *Filosofia della musica moderna*, Einaudi, Torino 2002 (1^a ed. 1959).
- Id., *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft* (1955); trad. it. *Prismi. Saggi sulla critica della cultura*, Einaudi, Torino 1972.
- Id., *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (1956); trad. it. *Dissonanze*, Feltrinelli, Milano 1981, a cura di G. Manzoni.
- Id., *Einführung in die Soziologie der Musik. Zwölf theoretische Vorlesungen* (1962); trad. it. *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino 2002 (1^a ed. 1971).
- Id., *Zur Logik der Sozialwissenschaften* (1961); trad. it. “Sulla logica delle scienze sociali”, in AA.VV., *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino 1972.
- Id., *La musica, i media e la critica*, Tempo Lungo, Napoli 2002, a cura di V. Cuomo.

- Archer M., *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach* (1995); trad. it. *La morfogenesi della società. Una teoria sociale realista*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Aristotele, *Politica*, Mondadori, Milano 2008, a cura di R. Laurenti.
- Assante E., Castaldo G., *Blues, Jazz, Rock, Pop. Il Novecento Americano*, Einaudi, Torino 2004.
- Bailey K.D., *Methods of social research* (1982); *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Barber B.R., *Jihad vs. McWorld. How Globalism and Tribalism are re-Shaping the World* (1996); trad. it. *Guerra santa contro McMondo*, Nuove Pratiche, Milano 1998.
- Baroni M., *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca 2004.
- Baroni M., Nanni F., *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass media*, Clueb, Bologna 1989.
- Barthes R., Havas R., *Ascolto*, in «Enciclopedia», vol. 1, Einaudi, Torino 1977.
- Bauman Z., *Globalization: The Human Consequences* (1998); trad. it. *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Id., *Liquid modernity* (2000); trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Id., *The Individualized Society* (2001); trad. it. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Becker H., *Art Worlds* (1982); trad. it. *I mondi dell'arte*, Il Mulino, Bologna 2004.

- Belmonte W., “Le musiche dei giovani”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit.
- Benadusi L., *Scuola, riproduzione, mutamento. Sociologie dell'educazione a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- Benjamin W., *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (1955); trad. it. *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2000 (1^a ed. 1966).
- Blacking J., *How musical is a man?* (1973); trad. it *Com'è musicale l'uomo?*, Unicopli, Milano 1986.
- Blaukopf K., *Beethovens Erben in der Mediamorphose*, Arthur Niggli, Heiden 1989.
- Id., *Musik im Wandel der Gesellschaft*, Piper Verlag, München 1982.
- Id., *Musiksoziologie. Eine Einführung in die Grundbegriffe mit besonderer Berücksichtigung der Soziologie der Tonsysteme* (1950); trad. it. *Sociologia della musica. Introduzione ai concetti fondamentali con particolare riferimento ai sistemi tonali*, CEMSM, Trento 1972, a cura di L. Del Grosso Destrieri.
- Boccia Artieri G., “SuperNetwork: quando le vite sono connesse”, in L. Mazzoli (a cura di), *Network effects. Quando la rete diventa pop*, Codice edizioni, Torino 2009.
- Bonfantini M.A., Martone A. (a cura di), *Specchi del senso. Le semiotiche speciali*, ESI, Napoli 1991.
- Boni F., *Teorie dei media*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Breidenbach J., Zukrigl I., *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer Globalisierten Welt* (1998); trad. it. *Danza delle culture. L'identità culturale in un mondo globalizzato*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*.

- Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Id., *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Cambi F., "Musica e formazione. Per un nuovo liceo musicale e per un 'uso formativo personale' della musica", in G. La Face Bianconi, F. Frabboni, *Educazione musicale e Formazione*, cit.
- Cappello G., *Giovani e musica: verso un'estetica sociale della musica*, in «In-formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione», 2, 2007.
- Capuzzo P. (a cura di), *Genere, generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, Carocci, Roma 2003.
- Castells M., *The Internet Galaxy* (2001); trad. it. *Galassia internet*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Cattarinussi B. (a cura di), *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Cavalli A., *La gioventù: condizione o processo?*, in «Rassegna italiana di sociologia», 4, 1980.
- Cavallo M., Spadoni F., *I social network. Come internet cambia la comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Censi A., "Le agenzie della socializzazione", in L. Benadusi, A. Censi, V. Fabretti (a cura di), *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- CENSIS-UCSI, *Nono Rapporto sulla comunicazione. I media personali nell'era digitale*, Roma 13 luglio 2011.
- Id., *Settimo Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione delle diete mediatiche giovanili in Italia e in Europa*, Roma 9 giugno 2008.

- Cesareo V., *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Hoepli, Milano 1972.
- Id., "Introduzione", in M.C. Federici (a cura di), *Georg Simmel e la sociologia omnicomprensiva*, Morlacchi Editore, Perugia 2001.
- Id., "Presentazione", in Gruppo SPE – Sociologia per la persona (a cura di), *Verso una sociologia per la persona*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Id., *Sociologia. Teorie e problemi*, Vita e Pensiero, Milano 2006 (1^a ed. 1993).
- Combarieu J., *La musique, ses lois, son évolution* (1907); trad. it. *La musica, sue leggi, sua evoluzione*, Alinea, Firenze 1985, a cura di D. Iotti.
- Comte A., *Cours de philosophie positive* (1830-1842), trad. it. *Corso di filosofia positiva*, 2 voll., UTET, Torino 1967, a cura di F. Ferrarotti.
- Cossi G.M., *Il contributo dei classici alla sociologia dell'arte*, Aracne, Roma 2005.
- Crespi F., "Presentazione", in D. Bertasio (a cura di), *Immagini sociali dell'arte*, Edizioni Dedalo, Bari 1998.
- Id., *Manuale di sociologia della cultura*, Laterza, Roma-Bari 1998.
- Id., *Il pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna 2002.
- Cuche D., *La notion de culture dans le sciences sociales* (1996); trad. it. *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Cuomo V., "Tecnica arte e critica dei media in Adorno", in T.W. Adorno, *La musica, i media e la critica*, cit.
- D'Amato F., *Musica e industria. Storia, processi, culture e scenari*, Carocci, Roma 2010.

- D'Andrea F., "Semplicemente complesso. Paradossi di Simmel e paradigmi di Morin", in M.C. Federici (a cura di), *Georg Simmel e la sociologia omnicomprensiva*, cit.
- Darwin C., *The Expressions of the Emotions in Man and Animals* (1872); trad. it. *L'espressione dei sentimenti nell'uomo e negli animali*, Unione Tipografica Editrice, Torino 1878, a cura di G. Canestrini, F. Bassani.
- de Lillo A., "Il sistema dei valori dei giovani italiani. Persistenze e mutamenti", in A. Claudio Bosio (a cura di), *Esplorare il cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Del Forno M., "Musica, linguaggio e comunicazione nell'opera di Georg Simmel", in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna. Interpretare i fenomeni sociali*, Vol. 2, Morlacchi Editore, Perugia 2010.
- Del Grosso Destrieri L., *La sociologia della musica: situazioni e prospettive*, in «Studi di Sociologia», 2, 1968.
- Id., *Sociologia delle musiche. Teorie e modelli di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Del Sordo F., *Sociologia della musica urbana. Artisti di strada a Roma*, Meltemi, Roma 2005.
- Della Casa M., *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1985.
- DeNora T., *Music as a technology of self*, in «Poetics», 27, 1999.
- Ead., *Music in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Ead., *After Adorno. Rethinking Music Sociology*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.

- Dewey J., *Lectures in the philosophy of education* (1899), Random House, New York 1966.
- Id., *Democracy and Education* (1916); trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1992, a cura di A. Granese.
- Dilthey W., *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* (1883); trad. it. *Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di una fondazione per lo studio della società e della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1974, a cura di G.A. De Toni.
- Donati P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano 1983.
- Id., *Pensiero sociale cristiano e società post-moderna*, Ave, Roma 1997.
- Id., *La teoria della società di fronte ai processi di globalizzazione*, in «Sociologia e politiche sociali», 3, 2004.
- Id., “Introduzione. Perché il «paradigma relazionale» nelle scienze sociali? Da dove viene e dove porta?”, in P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *Il paradigma relazionale nelle scienze sociali: le prospettive sociologiche*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Id., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 2009 (1^a ed. 1991).
- Id., *L'associazione familiare di fronte alla sfida educativa*, AGESC, Milano 2010.
- Id. (a cura di), *Lezioni di sociologia. Le categorie fondamentali per la comprensione della società*, Cedam, Padova 1998.
- Donati P., Colozzi I. (a cura di), *Giovani e generazioni*, il Mulino, Bologna 1997.

- Donati P., Terenzi P. (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale. Teoria e applicazioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Dumazédier J., *Sociologie empirique du lusoir* (1974); trad. it. *Sociologia del tempo libero*, FrancoAngeli, Milano 1978.
- Dunlap R.E., Catton W.R., *Environmental Sociology*, in «Annual Review of Sociology», 5, 1979.
- Durkheim É., *La règles de la méthode sociologique* (1895); trad. it. *Le regole del metodo sociologico*, Edizioni di Comunità, Milano 1979.
- Id., *Le formes élémentaires de la vie religieuse* (1912); trad. it. *Le forme elementari della vita religiosa*, Edizioni di Comunità, Milano 1971.
- Fabbri F., *I generi musicali, una questione da riaprire*, in «Musica/Realtà», 4, 1981.
- Id., *Il suono in cui viviamo. Saggi sulla popular music*, il Saggiatore, Milano 2008 (1^a ed. 1996).
- Fanini S., “La musica nell’opera di Georg Simmel”, in M.C. Federici, F. D’Andrea (a cura di), *Lo sguardo obliquo. Dettagli e totalità nel pensiero di Georg Simmel*, Morlacchi, Perugia 2004.
- Federici R., *Elementi sociologici della creatività. La centralità creativa degli autori del pensiero classico*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Ferrarotti F., “Introduzione”, in H. Spencer, *Principi di sociologia*, vol. 1, UTET, Torino 1988 (1^a ed. 1967).
- Id., *Homo Sentiens. Giovani e musica. La rinascita della comunità dallo spirito della nuova musica*, Liguori, Napoli 1995.
- Id., *Rock, Rap e l’immortalità dell’anima*, Liguori Editore, Napoli 1996.

- Ficarella A., “Per un curriculum verticale delle discipline musicali: storia di utopie e dicotomie”, in *Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze 2009.
- Flichy P., *Une histoire de la communication moderne. Espace public et vie privée* (1991); trad. it. *Storia della Comunicazione moderna. Sfera pubblica e dimensione privata*, Baskerville, Bologna 1994.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Frith S., *The Sociology of Rock* (1978), trad. it. *Sociologia del rock*, Feltrinelli, Milano 1982.
- Gallino L., “Comunicazione”, in *Dizionario di sociologia*, UTET, Torino 1978.
- Gammaitoni M., “Georg Simmel e la sociologia delle arti”, in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, cit.
- Gardner H., *Five Minds for the Future* (2006); trad. it. *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Garelli F., *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, Il Mulino, Bologna 1984.
- Gasperoni G., Marconi L., Santoro M., *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.
- Ghigne P., Grispigni M. (a cura di), *Giovani prima della rivolta*, Manifestolibri, Roma 1998.
- Giannattasio F., “Il campo dei suoni musicali”, in AA.VV., *Grammatica della musica etnica*, Bulzoni Editore, Roma 1991.
- Id., *Il concetto di musica. Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*, NIS, Roma 1992.
- Giddens A., *Modernity and self-identity*, Polity, Cambridge 1991.

- Id., *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives* (1999); trad. it. *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Id., *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Gili G., “Prefazione”, in P.P. Bellini, *Alfabetizzazione musicale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003.
- Greco G., *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Ead., *Editoriale. L'esperienza della musica nella vita quotidiana dei giovani*, in «In-formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione», n. 2, 2007.
- Ead., “Introduzione”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, Aracne, Roma 2008.
- Ead., “Introduzione”, in G. Greco (a cura di), *La comunicazione nelle scienze dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.
- Greco G., Ponziano R., *Musica è comunicazione. L'esperienza della musica e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Greco G., Ponziano R., “La svolta comunicativa. Simmel e la comunicazione”, in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, cit.
- Griswold W., *Cultures and Societies in a Changing World* (1994); trad. it. *Sociologia della cultura*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Guyau M., *L'art au point de vue sociologique*, Alcan, Paris 1907.
- Hennion A., *Passioni, gusti, pratiche. Dalla storia della musica alla sociologia dell'ascolto musicale*, «Rassegna italiana di sociologia», n. 2, aprile-giugno 2000.

- Hobsbawn E.J., *Age of Extreme. The Short Twenty Century 1914-1991* (1994); trad. it. *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, Rizzoli, Milano 1997.
- Honigsheim P., “Soziologie der Kunst, Musik and Literatur” (1958); trad. it. “Sociologia dell’arte, della musica e della letteratura”, in G. Eisermann (a cura di), *Trattato di sociologia*, II, Marsilio, Padova 1965.
- Horkheimer M., Adorno T.W., *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1947); trad. it. *Dialettica dell’illuminismo*, Einaudi, Torino 1966.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (a cura di), *Soziologische Exkurse* (1956); trad. it. *Lezioni di sociologia*, Einaudi, Torino 1966.
- Husserl E., *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1952); trad. it. *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano 1971, a cura di E. Filippini.
- ISTAT, *La musica in Italia*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione della vita quotidiana*, Mondadori, Milano 2000.
- Id., *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma 2001 (1^a ed. 1998).
- Jones L., *Blues People. Negro Music in White America* (1963); trad. it. *Il popolo del blues. Sociologia dei negri americani attraverso l’evoluzione del jazz*, Einaudi, Torino.
- La Face Bianconi G., “Il cammino dell’Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre”, in G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e formazione di base*, FrancoAngeli, Milano 2008.

- Lalo C., *Esquisse d'une esthétique musicale scientifique*, Alcan, Paris 1908.
- Lash S., Urry J., *Economies of signs and space*, Sage, London 1994.
- Lévi-Strauss C., *Le cru e le cuit* (1964); trad. it. *Il crudo e il cotto*, il Saggiatore, Milano 1966, a cura di A. Bonomi.
- Livolsi M., *Comunicazioni e cultura di massa*, Hoepli, Milano 1969.
- Id., *Manuale di sociologia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Lyotard J.F., *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir* (1979); trad. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.
- Macioti M.I., *Sociologia generale*, Guerini e Associati, Milano 1998.
- Maffesoli M., *Les temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les société de masse* (1988); trad. it. *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nella società di massa*, Armando, Roma 1988.
- Id., *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques* (1997); trad. it. *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Mann T., *Romanzo di un romanzo. La genesi del Doctor Faust*, il Saggiatore, Milano 1973.
- Maragliano R., "Di cosa parla questo manuale e come ne parla", in A. Abruzzese, R. Maragliano (a cura di), *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Mondadori, Milano 2008.
- Marradi A., *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze 1980.
- Martin P.J., *Sounds and society. Themes in the sociology of music*, Manchester University Press, Manchester and New York 1995.

- Martinengo M.C., Nuciari M., *I giovani e la musica. Musica, giovani e cultura in un'area metropolitana*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1992.
- Maturana H., *Autocoscienza e realtà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993.
- Mauss M., *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (1923-24); trad. it. *Saggio sul dono*, in *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 1965.
- McQuail D., *Mass Communication Theory. An Introduction* (1983); trad. it. *Sociologia dei media*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Mele V., "Introduzione", in G. Simmel, *Estetica e sociologia. Lo stile della vita moderna*, Armando, Roma 2006, a cura di V. Mele.
- Melucci A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991.
- Id., *Creatività: miti, discorsi, processi*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Merriam A.P., *The Anthropology of Music* (1964); trad. it. *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983.
- Middleton R., *Studying popular music* (1990); trad. it. *Studiare la popular music*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Monceri F., *Musica e razionalizzazione in Max Weber. Fra romanticismo e scuola di Vienna*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1999.
- Moore A.F., "Come si ascolta la popular music", in *Enciclopedia della musica*, vol. IV, Einaudi, Torino 2006, diretta da J.J. Nattiez.
- Otto R., *Il Sacro*, Feltrinelli, Milano 1984.
- Paccagnella L., *Sociologia della comunicazione*, Il Mulino, Bologna 2004.

- Parsons T., *The Structure of Social Action* (1937); trad. it. *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna 1987 (1^a ed. 1962).
- Pedone N., “Intersoggettività, tempo e relazione sociale nella filosofia della musica di Alfred Schütz”, in A. Schütz, *Frammenti di fenomenologia della musica*, cit.
- Pedone N., *Ah, bevessero del tossico... Mozart e i filosofi*, Testo di una conferenza tenuta dall'Autore presso l'«Associazione Mozart Italia», Brescia, 30 gennaio 2001.
- Perfetti S., “Amicizia e amore”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit.
- Peterson R., “Cultural studies through the production perspective”, in D. Crane (ed.), *Sociology of Culture*, Blackwell, Oxford 1994.
- Piatti M., Strobino E., *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Piccone Stella S., *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, FrancoAngeli, Milano 1993.
- Piromallo Gambardella A., *Le sfide della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Ponziano R., *L'esperienza tecnologica della musica*, in «Sociologia della comunicazione», 38, 2005.
- Id., *Viaggio nel blues. Aspetti sociali, biografici, stilistici*, Centro Editoriale e Librario – Università della Calabria, Rende 2005.
- Id., “Giovani e musica”, in A. Piromallo Gambardella, A. Lando, D. Salzano (a cura di), *Comunicazione & Significazione. Fenomeni culturali e rappresentazioni sociali tra mass media e new media*, QuiEdit, Verona 2007.

- Id., *Rock e identità giovanile*, in «In-formazione. Studi e ricerche su giovani, media e formazione», 2, 2007.
- Id., “Premessa: alla scoperta di sé”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit.
- Id., “Fare musica”, in G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa*, cit.
- Id., “Comunicare le emozioni. La musica tra comunicazione e formazione”, in G. Greco (a cura di), *La comunicazione nelle scienze dell’educazione*, cit.
- Porro N., *Lineamenti di sociologia dello sport*, Carocci, Roma 2001.
- Quarta P., *Il silenzio in musica: l’importanza di ciò che non si percepisce*, in «Rivista della Scuola Superiore dell’economia e della finanza», II, 8-9, 2005.
- Rebaudengo A., “Dalla riforma della scuola alla formazione dei docenti di musica”, in F. Cambi, F. Tamburini (a cura di), *Educazione e musica in Toscana*, Armando, Roma 2006.
- Riesman D., *Listening to popular music*, in «American Quarterly», 2, 1950.
- Ritzer G., *The McDonaldization of Society. An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life* (1996); trad. it. *Il mondo alla McDonald’s*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Rivoltella P.C., “Comunicazione ed educazione: ‘interferenze’”, in D. Salzano (a cura di), *Comunicazione ed educazione: incontro di due culture*, cit.
- Rognoni L., “Introduzione”, in T.W. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, cit.

- Salzano D., “Introduzione”, in Ead. (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, L’isola dei ragazzi, Napoli 2000.
- Santoro M., *La nuova sociologia della musica*, in «Rassegna italiana di sociologia», n. 2, aprile-giugno 2000.
- Id., *La musica, la sociologia e 40 milioni di italiani*, in «il Mulino», 5, 2002.
- Id., “Presentazione. Adorno e la sociologia critica della musica (*popular*)”, in T.W. Adorno, *Sulla popular music*, cit.
- Savarese R., *Comunicazione, media e società. Modelli, analisi, ricerche*, Esselibri, Napoli 2004.
- Savonardo L., *Sociologia della musica. La costruzione sociale del suono dalle tribù al digitale*, UTET, Torino 2010.
- Scala S., “Il contesto dell’indagine”, in G. Fiocchetta (a cura di), *Musica e scuola. Rapporto 2008*, Le Monnier, Firenze 2008.
- Schütz A., *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (1932); trad. it. *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974.
- Id., “On Multiple Realities” (1945); trad. it. “Sulle realtà multiple”, in Id., *Saggi sociologici*, UTET, Torino 1979, a cura di A. Izzo.
- Id., “Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action” (1953); trad. it. “L’interpretazione dell’azione umana da parte del senso comune e della scienza”, in Id., *Saggi sociologici*, cit.
- Id., *Reflection on the Problem of Relevance* (1970); trad. it. *Il problema della rilevanza. Per una fenomenologia dell’atteggiamento naturale*, Rosenberg & Sellier, Torino 1975, a cura di G. Riconda.
- Id., *Frammenti di fenomenologia della musica*, Guerini e Associati, Milano 1996, a cura di N. Pedone.

- Sciolla L., “Il concetto di identità”, in L. Balbo (a cura di), *Complessità sociale e identità*, FrancoAngeli, Milano 1983.
- Serravezza A., *Musica, filosofia e società in Th.W. Adorno*, Dedalo Libri, Bari 1976.
- Id., *La sociologia della musica*, UTET, Torino 1980.
- Id., *Max Weber: la storia della musica come processo di razionalizzazione*, in «Musica e storia», I, 1993.
- Id., *Musica e scienza nell'età del Positivismo*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Id., “La teoria musicale nell'età del positivismo”, in *Enciclopedia della musica*, vol. VIII, Einaudi, Torino 2006, diretta da J.J. Nattiez.
- Shannon C.E., Weaver W., *The Mathematical Theory of Communication* (1949); trad. it. *La teoria matematica delle comunicazioni*, Etas Libri, Milano, 1971.
- Shepherd J., *La musica come sapere sociale*, Ricordi, Milano 1988.
- Shepherd J., Violen P., Vulliany G., *Whose music?*, Transaction Books, New Brenswickh 1977.
- Sibilla G., *L'industria musicale*, Carocci, Roma 2006.
- Id., *Musica e media digitali. Tecnologie, linguaggi e forme sociali dei suoni dal walkman all'iPod*, Bompiani, Milano 2008.
- Silbermann A., *La musique, la Radio et l'Auditeur*, P.U.F., Paris 1954.
- Id., *Introduction à une Sociologie de la Musique*, P.U.F., Paris 1955.
- Simmel G., *Psychologische und ethnologische Studien über Musik* (1882); trad. it. *Studi psicologici ed etnologici sulla musica*, Aracne, Roma 2008, a cura di M. Del Forno.
- Id., *Über soziale Differenzierung. Sociologische un psychologische Untersuchungen* (1890); trad. it. *La differenziazione sociale*, Laterza, Roma-Bari 1982, a cura di B. Accarino.

- Id., “Rembrandt als Erzieher” (1890); trad. it. “Rembrandt come educatore”, in Id., *Estetica e sociologia*, cit.
- Id., “Über Kunstausstellungen” (1890); trad. it. “Sulle esposizioni d’arte”, in Id., *Estetica e sociologia*, cit.
- Id., *Philosophie des Geldes* (1900); trad. it. *Filosofia del denaro*, UTET, Torino 1984, a cura di A. Cavalli, L. Perucchi.
- Id., *Del Bildrahmen. Ein Ästhetischer Versuch* (1902); trad. it. “La cornice del quadro. Un saggio estetico”, in M. Mazzocut-Mis (a cura di), *I percorsi delle forme. I testi e le teorie*, Mondadori, Milano 1997.
- Id., *Die Großstädte und das Geistesleben* (1903); trad. it. *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 1995, a cura di P. Jedlowski.
- Id., *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908); trad. it. *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1989.
- Id., “Das Gebiet der Soziologie”, in *Grundfragen der Soziologie (Individuum und Gesellschaft)*, (1917); trad. it. “Il campo della sociologia”, in Id., *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*, Feltrinelli, Milano 1983, a cura di A. Dal Lago.
- Id., “Au dem nachgelassenen Tagebüche”, in *Fragmente und Aufsätze* (1923); trad. it. *Saggi di estetica*, Liviana, Padova 1970, a cura di M. Cacciari.
- Sorce Keller M., *Musica e sociologia*, Ricordi, Milano 1996.
- Id., “Identità nelle musiche tradizionali e occidentali”, in *Enciclopedia della musica*, vol. III, Einaudi, Torino 2006, diretta da J.J. Nattiez.

- Spadafora G., “Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia”, in Id. (a cura di), *Verso l’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- Sparti D., *Suoni inauditi. L’improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Bollati Boringhieri, Torino 2005.
- Spencer H., *The Origin and Function of Music*, in «Fraser’s Magazine», 1858; trad. it. “Origine e funzione della musica”, in D. Drudi (a cura di), *Filosofia dello stile ed altri scritti sull’origine e la funzione delle arti*, Alinea, Firenze 1981.
- Stefani G., *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna 1982.
- Strassoldo R., *Forma e funzione. Introduzione alla sociologia dell’arte*, Forum, Udine 1998.
- Stravinskij I., *Poétique musicale* (1942); trad. it. *Poetica della musica*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1987.
- Tafuri J., “L’educazione musicale nei programmi della scuola italiana”, in G. Grazioso (a cura di), *L’educazione musicale tra passato, presente e futuro*, Ricordi, Milano 1994.
- Ead., *L’educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino 1995.
- Terenzi P., “Sociologia relazionale e realismo critico”, in P. Donati, P. Terenzi (a cura di), *Invito alla sociologia relazionale*, cit.
- Tessarolo M., *L’espressione musicale e le sue funzioni*, Giuffrè Editore, Milano 1983.
- Tomlinson J., *Globalization and Culture* (1999); trad. it. *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Tönnies F., *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887); trad. it. *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1963.

- Torti M.T., *Giovani e “popular music” nella ricerca sociale italiana*, in «Rassegna italiana di sociologia», 3, 2000.
- Ead., “Musica e notte”, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002.
- Turnaturi G. (a cura di), *La Sociologia delle emozioni*, Anabasi, Milano 1995.
- Ungaro D., *Capire la società contemporanea*, Carocci, Roma 2001.
- Van Der Merwe P., *Origins of the Popular Style. The Antecedents of Twentieth-Century Popular Music*, Oxford University Press, New York 1989.
- Von Helmholtz H., *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*, Braunschweig, Vieweg 1896 (1^a ed. 1863).
- Weber M., *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis* (1904); trad. it. “L’oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale”, in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 2003 (1^a ed. 1958), a cura di P. Rossi.
- Id. *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904-1905); trad. it. *L’etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Bur, Milano 2007 (1^a ed. 1945).
- Id., *Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie* (1913); trad. it. “Alcune categorie della sociologia comprendente”, in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, cit.
- Id., *Der Sinn der «Wertfreiheit» der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften* (1917); trad. it. “Il senso della «avalutatività» delle

scienze sociologiche ed economiche”, in Id., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, cit.

Id., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie* (1920); trad. it. *Sociologia delle religioni*, UTET, Torino 1976.

Id., “Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik” (1921); trad. it. “I fondamenti razionali e sociologici della musica”, in M. Weber, *Economia e società*, vol. V, Edizioni di Comunità, Milano 1961, a cura di E. Fubini.

Id., *Wirtschaft und Gesellschaft* (1922); trad. it. *Economia e società*, vol. 1, Edizioni di Comunità, Milano 1995 (1^a ed. 1961).

Wright C.R., *Mass Communication. A Sociological Perspective* (1959); trad. it. *La comunicazione di massa*, Armando, Roma 1965.

APPENDICE A

Questionario

Sto svolgendo, per la mia tesi di dottorato, una ricerca sul tema “La musica nei processi comunicativi e formativi dei giovani in Calabria”. Il progetto consiste in una indagine empirica tra gli studenti degli Istituti secondari di secondo grado in cui si insegna Educazione musicale. Le tue risposte al questionario mi consentiranno di realizzare questo progetto. Il questionario è completamente anonimo. I dati che sto raccogliendo saranno usati esclusivamente a scopi scientifici. Le informazioni che mi darai saranno trattate con la massima riservatezza e in forma aggregata, in modo tale che nessuno possa risalire in alcun modo alle tue risposte.

Per la compilazione del questionario, indica le tue risposte ad ogni domanda tracciando una crocetta nelle caselle [] oppure scrivendo per esteso la tua risposta negli spazi contrassegnati dai puntini [.....]

Grazie per la collaborazione
Dott. *Rosario Ponziano*

DATI SOCIOANAGRAFICI

1. Comune

2. Scuola

3. Indirizzo di studio

4. Classe

4.1 I

4.2 II

4.3 III

4.4 IV

4.5 V

5. Sesso

5.1 M

5.2 F

6. Età

- 6.1 meno di 14
 6.2 14/15
 6.3 16/17
 6.4 18
 6.5 più di 18

7. Composizione del nucleo familiare

- 7.1 Padre
 7.2 Madre
- | | Di minore età | Coetanei/e | Di maggiore età |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7.3 <input type="checkbox"/> Fratelli | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.4 <input type="checkbox"/> Sorelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 7.5 Altri conviventi

8. Titolo di studio dei genitori

- 8.1. Padre Nessuno Licenza elementare Licenza media Diploma Laurea
 8.2. Madre Nessuno Licenza elementare Licenza media Diploma Laurea

9. Condizione lavorativa dei genitori

(puoi scegliere una sola risposta per ciascuna colonna)

- | | Padre | Madre |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9.1 Inabile al lavoro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.2 Inoccupato/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.3 Disoccupato/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.4 Casalingo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.5 Pensionato/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Alle dipendenze:

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 9.6 Operaio/a non qualificato/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.7 Operaio/a qualificato/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.8 Impiegato/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.9 Docente, insegnante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.10 Dirigente, professionista dipendente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

In proprio:

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 9.11 Artigiano con o senza dipendenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.12 Commerciante con o senza dipendenti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.13 Libero professionista (iscritto all'albo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.14 Imprenditore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.15 Coltivatore diretto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Cosa fai nel tempo libero?

	Mai	Raramente	Abbastanza	Molto
10.1 Corsi o attività organizzate (sport, musica, danza, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.2 Vai a vedere competizioni sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.3 Vai a cinema, a teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.4 Vai a ballare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.5 Frequenti gli amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.6 Trascorri del tempo con i familiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.7 Leggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.8 Ascolti musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.9 Canti/suoni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.10 Videogiochi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.11 Guardi la Tv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.12 Navighi in internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Quanta importanza hanno nella tua vita

	Nessuna	Poca	Sufficiente	Molta
11.1 La famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.2 L'amicizia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.3 L'amore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.4 Lo studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.5 La religione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.6 Il volontariato sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.7 La politica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.8 La musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.9 Andare a cinema, a teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.10 Andare a ballare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.11 La pratica sportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.12 La lettura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.13 Lo shopping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.14 Il lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.15 La cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.16 La comunicazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.17 Avere un profilo su Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Con quale frequenza giornaliera

	Nulla	Scarsa	Media	Alta
12.1 Usi il telefono cellulare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2 Navighi su internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3 Videogiochi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.4 Guardi la Tv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.5 Usi il computer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.6 Ascolti la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.7 Canti/suoni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.8 Leggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.9. Sei in contatto con gli amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FORMAZIONE MUSICALE

13. Come ti definiresti nei confronti della musica

(puoi scegliere una sola risposta)

- 13.1 Indifferente
 13.2 Curioso/a
 13.3 Appassionato/a

14. Negli ultimi tre mesi, con quale frequenza

	Mai	Ogni giorno o quasi	Una/più volte a settimana	Una/più volte al mese
14.1 Hai letto libri di argomento musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.2 Hai letto riviste specializzate di musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.3 Hai visitato blog/siti di argomento musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.4 Hai discusso di musica in famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.5 Hai discusso di musica con amici/partner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.6 Hai discusso di musica con i tuoi insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Indica, nello spazio sottostante, il numero di ore settimanali previste dalla tua scuola per l'insegnamento di musica

(.....)

16. Sul piano dell'apprendimento della disciplina, giudichi tale numero

- 16.1 Sufficiente
 16.2 Insufficiente

17. Sul piano della formazione in generale, giudichi tale numero

- 17.1 Sufficiente
 17.2 Insufficiente

18. In merito alla funzione formativa della musica, quali delle seguenti affermazioni condividi?

(puoi scegliere fino a quattro risposte)

- 18.1 Educa all'ascolto

- 18.2 Facilita la comunicazione
 18.3 Invita all'autoriflessione
 18.4 Stimola la creatività
 18.5 Affina il gusto
 18.6 Forma la personalità
 18.7 Educa alla sensibilità

19. Nell'orario settimanale quanto tempo è dedicato all'insegnamento di

	Nessuno	Poco	Abbastanza	Molto
19.1 Teoria musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.2 Storia della musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.3 Tecnologie della musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.4 Pratica vocale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.5 Pratica strumentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.6 Pratica ritmica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.7 Ascolto musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Nell'orario settimanale quanto tempo vorresti che fosse dedicato all'insegnamento di

	Nessuno	Poco	Abbastanza	Molto
20.1 Teoria musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.2 Storia della musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.3 Tecnologie della musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.4 Pratica vocale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.5 Pratica strumentale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.6 Pratica ritmica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.7 Ascolto musicale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Nella tua scuola si svolgono attività musicali extra-curricolari?

- 21.1 Sì
 21.2 No

22. Se sì, partecipi a tali attività?

- 22.1 Sì
 22.2 No

23 (a). Come giudichi la formazione musicale che stai ricevendo in questa scuola?

(puoi scegliere una sola risposta)

- 23.1 Del tutto assente
 23.2 Insufficiente
 23.3 Mediocre
 23.4 Sufficiente
 23.5 Discreta

23.6 Buona

23.7 Ottima

23 (b). Come giudichi la formazione musicale che hai ricevuto nella scuola dell'obbligo?

(puoi scegliere una sola risposta)

23.1 Del tutto assente

23.2 Insufficiente

23.3 Mediocre

23.4 Sufficiente

23.5 Discreta

23.6 Buona

23.7 Ottima

24. Segui lezioni private di musica?

24.1 Sì

24.2 No

ASCOLTO MUSICALE

25. Quanto ti piace ascoltare i seguenti tipi di musica?

	Nulla	Poco	Abbastanza	Molto
25.1 Etnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.2 Regionale tradizionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.3 Folk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.4 Country	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.5 Blues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.6 Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.7 Rhythm & Blues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.8 Soul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.9 Rock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.10 Metal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.11 Punk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.12 Funky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.13 Reggae	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.14 Rap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.15 Hip-hop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.16 Caraibica/latino-americana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 25.17 Liscio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.18 Dance | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.19 Techno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.20 Musica leggera/Pop | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.21 Canzone d'autore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.22 Musica classica (lirica, sinfonica, ecc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Tra i tipi di musica che ti piace ascoltare *molto*, indica la tua prima preferenza riportando, nello spazio sottostante, la cifra corrispondente al genere prescelto (ad esempio, 25.1). Se non hai una prima preferenza, indica 0

(.....)

27. I tuoi artisti/gruppi preferiti sono

(puoi scegliere una sola risposta)

- 27.1 Italiani
- 27.2 Stranieri
- 27.3 Entrambi, ma prevalentemente italiani
- 27.4 Entrambi, ma prevalentemente stranieri

28. Cosa apprezzi principalmente nei tuoi artisti/gruppi preferiti?

(puoi scegliere fino a tre risposte)

- 28.1 Aspetto
- 28.2 Personalità
- 28.3 Comportamento
- 28.4 Sound
- 28.5 Genere musicale
- 28.6 Testi delle canzoni
- 28.7 Ritmo delle canzoni
- 28.8 Esecuzione delle canzoni
- 28.9 Motivo delle canzoni
- 28.10 Emozioni trasmesse

29. Quante ore al giorno ascolti musica?

(puoi scegliere una sola risposta)

- 29.1 Meno di 1 ora
- 29.2 Da 1 a 3 ore
- 29.3 Da 3 a 5 ore
- 29.4 Da 5 a 7 ore
- 29.5 Più di 7 ore

30. Abitualmente, attraverso quale/i dei seguenti media ascolti musica?

(puoi scegliere fino a quattro risposte)

- 30.1 Stereo
- 30.2 Giradischi
- 30.3 Radio
- 30.4 Televisione
- 30.5 Lettore CD
- 30.6 Lettore DVD
- 30.7 Computer
- 30.8 Internet
- 30.9 Lettore Mp3
- 30.10 Telefono cellulare
- 30.11 Tablet computer (iPad, ecc.)

31. Con quale frequenza settimanale ascolti musica registrata nei seguenti luoghi?

	Mai	Raramente	Spesso	Molto
31.1 Casa tua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.2 Casa di amici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.3 Scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.4 Strada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.5 Automobile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.6 Mezzi pubblici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.7 Negozi, sale d'attesa, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.8 Bar, pub, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.9 Discoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. In quali dei seguenti luoghi ti capita più frequentemente di ascoltare musica dal vivo?

	Mai	Raramente	Spesso	Molto
32.1 Piazza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.2 Strada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.3 Stadio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.4 Teatro, cinema, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.5 Pub, bar, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.6 Discoteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Abitualmente, preferisci ascoltare musica

(puoi scegliere una sola risposta)

- 33.1 Da solo
- 33.2 In compagnia di amici
- 33.3 In compagnia del partner
- 33.4 In compagnia dei familiari
- 33.5 Prevalentemente da solo, ma anche in compagnia

33.6 Prevalentemente in compagnia, ma anche da solo

34. Cosa fa e fa fare la musica?

(puoi scegliere fino a quattro risposte)

- 34.1 Ti fa ascoltare
- 34.2 Ti fa emozionare
- 34.3 Ti fa concentrare
- 34.4 Ti fa immaginare
- 34.5 Ti distrae
- 34.6 Ti rilassa
- 34.7 Ti ricarica
- 34.8 Ti fa gioire
- 34.9 Ti fa godere
- 34.10 Ti fa divertire
- 34.11 Ti annoia
- 34.12 Ti irrita
- 34.13 Ti commuove
- 34.14 Ti fa soffrire
- 34.15 Ti entusiasma

35. Ascoltare musica è per te

(puoi scegliere fino a due risposte)

- 35.1 Una occasione di crescita personale
- 35.2 Una occasione di svago e divertimento
- 35.3 Un passatempo
- 35.4 Una esperienza emotiva
- 35.5 Una esperienza culturale
- 35.6 Una esperienza da condividere
- 35.7 Una forma di impegno (sociale, politico, ecc.)
- 35.8 Una fra le tante attività quotidiane

36. Canti/suoni/?

(puoi scegliere una sola risposta)

- 36.1 Sì, canto
- 36.2 Sì, suono uno strumento
- 36.3 Sì, canto e suono uno strumento
- 36.4 No

**RISPONDI ALLE DOMANDE SUCCESSIVE DEL QUESTIONARIO SOLO SE CANTI
E/O SUONI**

PRATICA MUSICALE

37. Sai leggere uno spartito musicale?

37.1 Si

37.2 No

38. Sai scrivere uno spartito musicale?

38.1 Si

38.2 No

39. Quanto ti piace cantare/ suonare i seguenti tipi di musica?

	Nulla	Poco	Abbastanza	Molto
39.1 Etnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.2 Regionale tradizionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.3 Folk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.4 Country	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.5 Blues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.6 Jazz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.7 Rhythm & Blues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.8 Soul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.9 Rock	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.10 Metal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.11 Punk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.12 Funky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.13 Reggae	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.14 Rap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.15 Hip-hop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.16 Caraibica/latino-americana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.17 Liscio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.18 Dance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.19 Techno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.20 Musica leggera/Pop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39.21 Canzone d'autore

39.22 Musica classica (lirica, sinfonica, ecc.)

40. Tra i generi musicali che ti piace cantare/suonare *molto*, indica la tua prima preferenza riportando, nello spazio sottostante, la cifra corrispondente al genere prescelto (ad esempio, 39.1). Se non hai una prima preferenza, indica 0

(.....)

41. Quando hai cominciato a cantare/suonare?

(puoi scegliere una sola risposta)

41.1 Nell'età infantile (2-5 anni)

41.2 Nella fanciullezza (6-10 anni)

41.3 Nella pre-adolescenza (11-13 anni)

41.4 Nell'adolescenza (14-18 anni)

41.5 Solo da qualche mese

42. Quale/i fra le seguenti persone hanno avuto una influenza determinante nella tua scelta di cantare/suonare?

(puoi scegliere fino a tre risposte)

42.1 Padre/Madre

42.2 Fratello/Sorella

42.3 Altro parente

42.4 Partner

42.5 Insegnante scolastico

42.6 Insegnante privato

42.7 Amico/a

42.8 Conoscente

42.9 Artista/gruppo preferito

42.10 Nessuno

43. Dove/come hai imparato a cantare/suonare?

(puoi scegliere una sola risposta)

43.1 Nella scuola dell'obbligo

43.2 Nella scuola che frequento

43.3 Al Conservatorio

43.4 Da autodidatta

43.5 Seguendo lezioni private

44. Hai mai composto un brano musicale?

44.1 Sì

44.2 No

45. Se si, hai composto

- 45.1 Musica
45.2 Parole
45.3 Musica e parole

46. Nel caso in cui hai composto la musica, quale pratica hai utilizzato?

- 46.1 Scrittura su pentagramma
46.2 Software musicale
46.3 L'improvvisazione allo strumento

47. Qual è la modalità prevalente della tua pratica musicale?

- 47.1 Canti da solo/a
47.2 Canti in un coro
47.3 Canti in un gruppo musicale
47.4 Suoni da solo
47.5 Suoni in una orchestra
47.6 Suoni in un gruppo musicale
47.7 Canti/suoni in un gruppo musicale

48. Ti sei mai esibito/a in pubblico?

- 48.1 Sì
48.2 No

49. Se si, con quale frequenza ti sei esibito nei seguenti contesti?

	Mai	Raramente	Spesso	Molto
49.1 Cinema/teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.2 Stadio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.3 Piazza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.4 Locali pubblici (pub, bar, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.5 Club privati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.6 Feste private (matrimoni, compleanni, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.7 Spettacoli organizzati nella scuola dell'obbligo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.8 Spettacoli organizzati nella scuola che frequento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.9 Tv locali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. L'esibizione in pubblico è per te

(puoi scegliere una sola risposta)

- 50.1 un modo per divertirti
50.2 un modo per guadagnare

- 50.3 un modo per esprimerti
50.4 un modo per condividere emozioni

51. Hai mai pubblicato brani originali o cover?

- 51.1 Sì
51.2 No

52. Se sì, dove

(puoi scegliere più di una risposta)

- 52.1 Etichetta discografica *major* (Sony/BMG, Universal, ecc.)
52.2 Etichetta discografica *indie* (Indipendente)
52.3 Internet (MySpace, Youtube, Facebook, ecc.)

53. Cosa fai con la musica?

(puoi scegliere fino a quattro risposte)

- 53.1 Ascolto
53.2 Creo
53.3 Gioisco
53.4 Godo
53.5 Comunico
53.6 Condivido
53.7 Denuncio
53.8 Racconto
53.9 Mi esprimo
53.10 Mi estranio
53.11 Mi lascio andare
53.12 Mi identifico

54. Cantare/suonare/comporre musica è per te

(puoi scegliere fino a tre risposte)

- 54.1 Una occasione di crescita personale
54.2 Una occasione di svago e divertimento
54.3 Una esperienza emotiva
54.4 Una esperienza culturale
54.5 Una esperienza da condividere
54.6 Una forma di denuncia
54.7 Una delle tante attività quotidiane