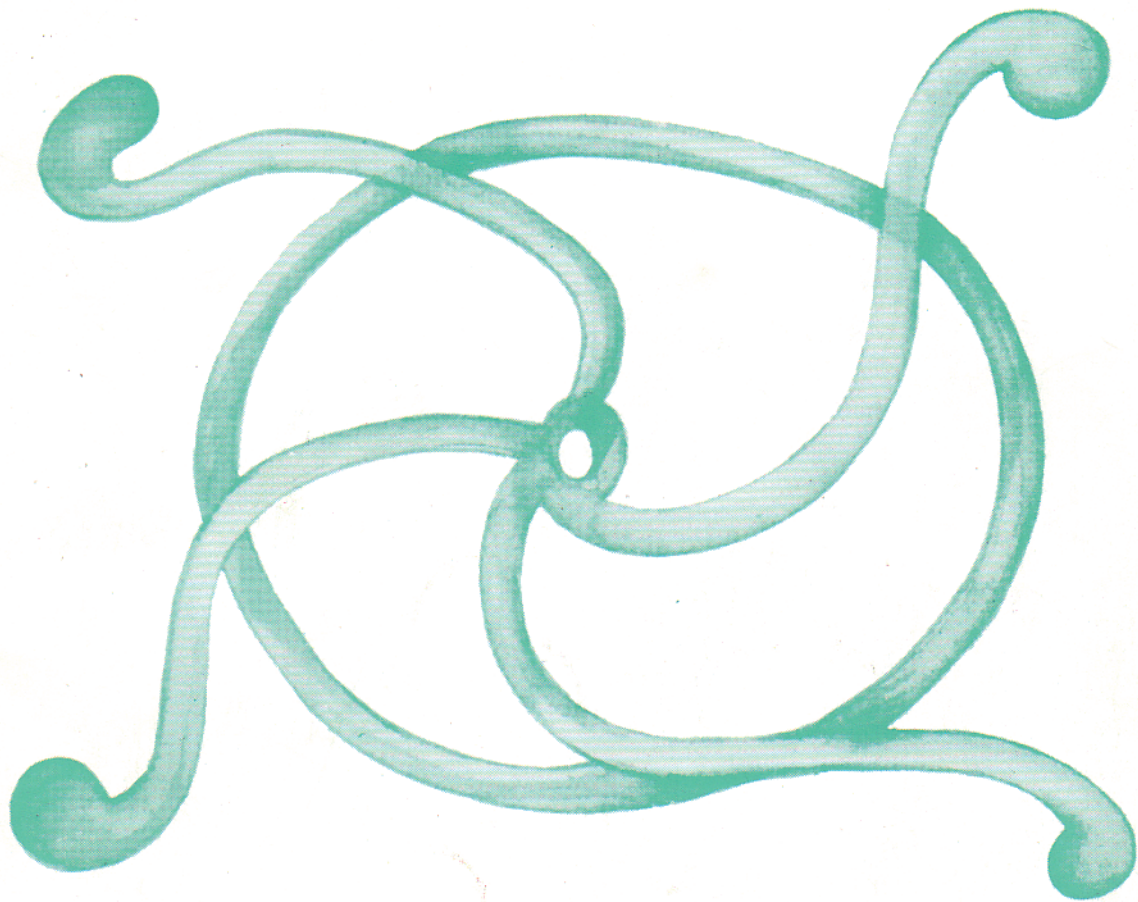


beQuadro

L. 15.000

rivista trimestrale
del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale

Spedizione in abbonamento postale - 70% Filiale di Firenze



Sperenzi: Duemila / Russo: Strutture e lunghe durate nella didattica della storia della musica / Lopinto: Iconografia musicale e didattica / Freschi: Cinque scoperte e qualche riflessione / Felici, Lietti: Réseau Musical Européen / Abbà: Spazio del Canto

71

72

Anno 18
luglio/dicembre '98
Numero

Strutture e lunghe durate nella didattica della storia della musica

di Paolo Russo

I programmi ministeriali d'educazione musicale della scuola dell'obbligo intendono la musica «una forma linguaggio» necessaria alla «maturazione espressiva e comunicativa»¹ dei preadolescenti: sono quindi principalmente rivolti al 'saper fare'. A questo scopo è finalizzata tutta la pratica musicale scolastica, comprese le attività di ascolto che devono consentire agli allievi di riconoscere gli elementi costitutivi di ogni brano musicale, elementi timbrici, melodici e ritmici². Il "saper ascoltare" è dunque prevalentemente inteso come capacità di riconoscere strutture musicali, acquisizione di un *habitus* mentale di ascolto attento e analitico: quasi *exempla* da imitare. Alla dimensione storico-musicale il programma ministeriale delle Scuole Medie dedica infatti una riga e mezza dove impone «la scoperta sia della personalità dell'autore sia delle testimonianze storico-sociali dei documenti ascoltati»³.

Il testo musicale viene insomma proposto o come supporto audiovisivo per un rapido assorbimento linguistico tramite frequentazione, o come traccia della personalità dell'autore e della sua epoca: caso, quest'ultimo, a cui un'illusione, non si sa bene se 'positivistica' o 'idealistica'⁴, relega l'angusto spazio per notizie storico-musicali. Il rapporto del preadolescente con la musica del passato si riduce così, a norma ministeriale, ad incontri episodici con singoli brani musicali delle cui strutture sonore sostanzialmente si richiede una trascrizione in termini verbali; ma non v'è luogo per una comprensione del testo musicale in quanto testo contestualizzato, testo che acquista senso in rapporto alla cultura che lo ha prodotto o a quella che lo recepisce: la varietà dell'offerta musicale a portata dei ragazzi viene così a differenziarsi prevalentemente in base ai dati tecnico-stilistici che costituiscono i diversi repertori, più che per scelte espressive culturalmente e stilisticamente individuali⁵. Se è vero, infatti, che «una cultura che si dica musicale non può prescindere dal riferimento centrale a ciò che pur sopporta la varietà delle occasioni o intenzioni di ascolto:

appunto le sue *strutture linguistiche*⁶, resta illusorio ritenere di poterle individuare con obiettività senza essere in qualche modo indirizzati, condizionati, e vincolati dalle più svariate intenzioni interpretative che i programmi ministeriali tranquillamente eludono.

L'insegnante che volesse concedere maggior spazio alla riflessione storico-musicale nella scuola, troverebbe così ben poco aiuto dai programmi ministeriali; potrebbe però cercare indicazioni nei programmi relativi all'insegnamento della Storia, sia per le Scuole Elementari che Medie, anche perché, questi accolgono le posizioni storiografiche più aggiornate, e riescono a legare con efficacia i principali concetti storiografici degli *Annales* alla percezione storica delle varie fasi educative del bambino⁷.

Finalmente rimossa ogni intenzione d'addottrimento dei programmi precedenti (1945: esaltare gli eroi che hanno lottato per la libertà; 1955: instillare l'amor di patria), l'insegnamento della Storia è ora volto a perseguire due obiettivi generali: a) avviare il fanciullo a costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui vive e b) avviarlo alla costruzione di atteggiamenti e strumenti conoscitivi essenziali per la comprensione dei fenomeni storici e sociali⁸. Lo studio degli uomini e delle società nel tempo e nello spazio, è insomma teso a «sviluppare nei fanciulli il passaggio dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale»⁹ e a «favorire la presa di coscienza del passato, a interpretare il presente e a progettare il futuro attraverso una conoscenza essenziale degli avvenimenti significativi sia nella dimensione politico-istituzionale e socio-economica sia in quella specificamente culturale»¹⁰. È quindi necessario considerare i significati della storia intesa «come realtà del passato, come memoria collettiva o insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente, come ricerca storiografica che, pur collegandosi alla memoria collettiva, tende a superar-

la per rinnovare il rapporto tra presente e passato»¹¹. In questa prospettiva metodi e strategie didattiche ricalcano il lavoro dello storico. La storia non è dunque travaso di notizie ma risposta a problemi: «la didattica della storia dovrà avvalersi, per quanto lo consente l'età e la concreta situazione scolastica, delle modalità della conoscenza storiografica, recuperandone gli itinerari fondamentali: dalla formulazione di domande al reperimento di fonti pertinenti, all'analisi e discussione della documentazione, al confronto critico fra le diverse risposte».

Tali indicazioni metodologiche ed educative, ormai ampiamente affermate nella Didattica della Storia, sono già state prese a modello per alcuni aspetti della storiografia musicale: ad esse fanno riferimento, tra l'altro, sia Elita Maule che Cristina Cano quando cercano di individuare strategie didattiche che rifuggano dalla pura trasmissione di notizie ma siano stimolo per la costruzione della propria identità musicale¹², o quando cercano di integrare la storia musicale in un ampio progetto di formazione storica e antropologica¹³.

In molti casi, tuttavia, il trasferimento di metodologie e, più in generale, dell'apparato concettuale, da un ambito disciplinare all'altro non è affatto automatico e indolore. Spesso pone difficoltà non irrilevanti e meritevoli di riflessione, soprattutto quando si affronta il presupposto fondamentale della Didattica della Storia: mediare tra l'identità culturale direttamente vissuta e quella storicamente determinata. È infatti quanto mai delicato intervenire su, o meglio costruire, l'identità musicale dei discenti, perché si è costretti a muoversi in una realtà stratificata, in una pluralità di tradizioni e stili musicali dove spesso l'esperienza diretta del discente non è quella che meglio si afferra con gli attrezzi della storiografia musicale¹⁴: così come normalmente nella vita quotidiana non si ha interesse per il passato perché il presente è polarizzato verso un futuro vicino o lontano, desiderato o odiato¹⁵, ugualmente la pratica musicale odierna degli allievi è spesso ben poco influenzata dal passato musicale. In molti casi passare dalla cultura vissuta, assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come ricostruzione intellettuale può essere problematico, tanto più per una disciplina che, in quanto educazione artistica, non può esimersi da valutazioni (non necessariamente giudizi) di valore ma al contempo, in quanto storia, sa che ogni punto di vista scelto come osservatorio privilegiato è una prospettiva ideologica non neutrale.

Se poi si considera lo studio della Storia come

acquisizione di una sorta di decentramento dell'io del bambino, che diverrebbe capace di interessarsi e figurarsi realtà differenti dalle proprie, le cose non si semplificano, anzi. La Storia avrebbe a che fare con realtà lontane che vanno ricostruite e «rimosse», secondo la metafora necrofora di Francesco Pitocco emersa al convegno di Latina dello scorso anno: vanno comprese per sciogliersi dai vincoli del passato ed essere liberi di costruire il futuro. Scrive Edward Carr che «il passato è comprensibile per noi soltanto alla luce del presente e possiamo comprendere il presente soltanto alla luce del passato. Far sì che l'uomo possa comprendere la società del passato ed accrescere il proprio dominio sulla società presente: questa è la duplice funzione della storia»¹⁶. E tuttavia la musica del passato (campo di esercizio specifico della Storia della musica) non appartiene solo al passato, non «si inoltra nel presente solo attraverso relazioni o resti»¹⁷, ma vive nel presente: Vivaldi, Beethoven, Bach e quant'altri sono autori che studiamo nella loro dimensione storica, ma vivono e agiscono nel presente, forse più di quanto hanno agito sul passato. Certamente oggi risuonano, almeno quantitativamente, più note di Vivaldi o di Bach di quante ne siano risuonate, poniamo, nel 1739: questi autori fanno parte imprescindibilmente dell'ambiente sonoro del nostro inizio secolo¹⁸.

La situazione è insomma analoga a quella in cui ci si trova quando si deve fare i conti con il *melting pot* e l'obbligo di rispettare le diverse identità razziali e storiche: con la differenza sostanziale che anziché amalgamare le diverse tradizioni variando continuamente il punto di osservazione privilegiato¹⁹, lo storico della musica abdicerebbe ad un compito formativo se rinunciasse ad affrontare il problema del valore artistico di ciascuna tradizione. È possibile studiarle tutte da lontano, come fenomeni del passato o, antropologicamente, come identità di gruppi definiti, ma non ci si può nascondere che ciascuna tradizione vive attualmente e costruisce diverse identità sociali e culturali.

Opere del passato che sono parte integrante del panorama musicale del presente, come oggetti vivi, differenti da quelli che erano nel passato²⁰, e identità culturali moderne che in buona misura prescindono dalle opere del passato. La realtà musicale sembrerebbe così sfidare i presupposti della Didattica della Storia, almeno fintanto che al centro dell'attenzione del didatta sta l'opera musicale nella sua assolutezza²¹. Gran parte delle problematiche della didattica della Storia della

musica sorgono quando infatti si ripropone l'opera musicale come categoria centrale della ricerca e della didattica storiografica: l'opera musicale emerge in tutta la sua ambiguità di fonte storiografica e di fatto storico, sia quando la si ponga come argomento della Storia della musica, sia quando, programmaticamente, la si neghi: nell'un caso porta ad una storia che inanella opere musicali e che si identifica nella loro successione, nell'altro spinge verso una storia sociale di ascendenza positivista con la «pretesa di far intendere e penetrare la musica come pezzo di ideologia, movendo dalla base economica»²².

Conviene dunque assumere una posizione più duttile: seguendo sempre Dahlhaus, osservare che nella storia della musica il concetto di evento può facilmente integrarsi, essere assunto, come fatto dinamico, entro la categoria di struttura: la definisce e al tempo stesso la modifica. Un'opera, o meglio la sua esecuzione, incide in una consuetudine fruitiva, e compositiva, così come, a sua volta, una consuetudine esecutiva e compositiva determina un numero, verosimilmente non infinito, di esecuzioni possibili. Attraverso il concetto di struttura è dunque possibile affrontare in termini differenti la questione della Didattica della Storia della musica²³ anche perché la storia strutturale è in grado di «mediare tra *Kulturgeschichte* e *Sozialgeschichte*»: senza «bisogno di temere il rimprovero di eclettismo, può appellarsi al fatto che solo miscele e accentuazioni mutevoli degli approcci metodologici rendono giustizia a una realtà storica in cui la musica può essere ed è stata sia avvenimento – parte costitutiva di una interazione – sia opera – oggetto di contemplazione»²⁴. Entro la categoria di struttura i fatti della storia della musica si ordinano in maniera ben diversa da come si organizzano nell'ambito della storia *evenementielle* ancora adottata nel piccolo pertugio concesso alla storia della musica dai programmi di educazione musicale della Scuola dell'obbligo. Non solo, acquisiscono anche nuovo ruolo come fatti dinamici²⁵, punto focale dove convergono diverse prospettive storiografiche. L'opera musicale proposta all'ascolto in una situazione didattica è allora anch'essa il punto di convergenza di differenti percorsi didattici, i soli capaci di darle senso e d'integrarla in una struttura storiografica.

Per esempio, i modi di stilizzazione sonora dell'ambiente pastorale possono essere significativi per come viene utilizzato il legato delle sonorità degli archi e dei legni: costruiscono un codice utilizzabile nei *jingles* pubblicitari a prescindere dal-

l'opera eventualmente citata o presa a modello. Ma se si affronta una singola pastorale come punto di convergenza di tratti tecnici, stilistici, di ambiente fruitivo, di funzionalità della musica, se si costruisce insomma una sorta di struttura del "pastorale" nella cultura musicale occidentale²⁶, allora di ciascuna sarà possibile trarre un senso proprio e peculiare per come riesce a rapportarsi con la struttura complessiva; così i tratti che accomunano la *Pastorale* del celebre *Concerto di Natale* di Corelli, al *Pastor Fido* di Vivaldi, e questi all'*Hymne à l'Agriculture* di Lefèvre e alla sesta *Sinfonia* di Beethoven (quelli, appunto, di sicuro effetto nei *jingles* per prodotti propagandati come naturali) diventano secondari per chi cerchi di trarre da ogni opera un senso specifico²⁷.

Dal punto di vista didattico operare attraverso la categoria di struttura è proficuo perché ben lungi dall'essere semplice trasmissione di dati, riproduce le metodologie del fare storia. Le strutture non sono infatti dati obiettivi, reali, lì per essere colti e trasmessi. Sono invece procedimenti storiografici, categorie euristiche, modelli costruiti in base alla realtà empirica che consente allo storico di raggruppare e circoscrivere i fenomeni presi in considerazione²⁸. È dunque una categoria capace di legare assieme eventi diversi in base ad un progetto conoscitivo coerente, una categoria capace di salvaguardare dal rischio di una storia che inanella singoli eventi, o singole opere assolute o in effettivo rapporto di causa-effetto.

Fabrizio Della Seta ha dato un esempio molto efficace di struttura intesa in questo senso quando ha descritto in poche righe la fisionomia dell'opera italiana: «Nella storia di un genere artistico dalla vita plurisecolare, qual è l'opera, continuità e discontinuità si sovrappongono come gli strati di una struttura tettonica: nel profondo la lunga durata di un sistema produttivo che si modifica con estrema lentezza, in superficie i cambiamenti di gusto e di stile che si avvicendano con periodicità di trenta-quaranta anni. Vi è poi uno strato intermedio che collega diverse delle fasi più brevi conferendo loro un certo carattere di unità, quello dei sistemi di forme letterarie e musicali»²⁹. In questo caso l'aria col Da capo o la "solita forma" ottocentesca risultano ben comprensibili come espedienti cerniera capaci di collegare l'idea dell'opera a numeri con le tante vesti che volta a volta le singole opere hanno indossato. La struttura così organizzata è in grado di descrivere l'opera italiana anche a prescindere dal riferimento al sistema produttivo, ma soprattutto consente di studiare cambiamenti epocali come quelli avvenuti tra

Sette e Ottocento come somma di singoli eventi nient'affatto memorabili e non come conseguenza di opere rivoluzionarie: è chiaro che questa metodologia storica spinge a notare un brulicare di eventi (ciascuno di essi in-formato dalla struttura entro cui è concepito, ma al tempo stesso in grado di mutarne gli elementi costitutivi e perciò di modificarla) capaci di trasformare radicalmente strutture artistiche secolari, nel nostro caso quella dell'opera italiana, ma non capaci, da soli, in forza della loro evidenza artistica, di caratterizzare un'epoca che resta etichettata, secondo la procedura *evenementielle*, ma con qualche sfasatura cronologica, come "epoca di Beethoven". Gli esiti delle diverse metodologie è evidente già nell'etichetta dei periodi storici e nella periodizzazione. La prima conseguenza di un simile approccio, già notata, tra le righe da Della Seta è quella dei differenti tempi storici che regolano le singole strutture ai loro vari livelli. Essi consentono di distinguere tra un modello persistente come l'opera "a numeri", e le più appariscenti differenze che separano la prima e l'ultima fase dell'opera metastasiana o il ritorno a soggetti comici dell'opera buffa di primo Ottocento dopo la stagione drammatica e *larmoyante*. Il concetto di lunga durata³⁰ accomuna autori lontanissimi come Cavalli e Puccini, accorda il modello retorico dell'affetto cartesiano stereotipato alle *nuances* affettive e psicologiche pucciniane³¹; quelli di media e breve durata raccontano le stagioni musicali della cultura italiana ed europea quando l'opera era il genere principe. Sono insomma concetti che costruiscono una storia della musica che sintetizza e rende conto di fenomeni cronologicamente lontani, avvicina tratti della musica passata a tratti della musica odierna, a prescindere da diverse realtà stilistiche.

Le potenzialità didattiche oltre che euristiche di tale approccio sono notevoli perché lo scopo principale del docente, aiutare gli allievi a costruire la propria identità musicale, è un obiettivo che può essere conseguito operando per cerchi concentrici, identificando e definendo prima strutture molto ampie capaci di inglobare e giustificare fenomeni tra loro lontanissimi e, successivamente, operando in dettagli sempre più particolari, per consentire agli allievi di costruire le tradizioni musicali della loro realtà: non diversamente dalle proposte di Calvani che respingono la costruzione della storia pezzo per pezzo a favore di un tragitto «prevalentemente deduttivo, introdotto da un preliminare lavoro su uno schema ampio del passato, che presume il parlare, sin dall'inizio, di più

momenti storici (con brevi suggestioni, ancorate ad aspetti visivi o oggetti concreti) e il ritornare ogni anno successivo su di essi, rendendo più articolata la periodizzazione ed innestando conoscenze più differenziate»³².

Questo procedimento implica uno sguardo d'assieme delle pratiche musicali, uno sforzo di sintesi a cui raramente la musicologia si è dedicata³³: è un caso in cui la Didattica della Storia della musica può suggerire nuovi campi di indagine alla ricerca e rendere evidenti lacune conoscitive della nostra riflessione storica.

È possibile per esempio elaborare una struttura o individuare un ciclo storico in cui collocare le modalità di convivenza tra le diverse musiche contemporaneamente attive? Come abbiamo detto sopra la pluralità di stili musicali in cui si trovano immersi gli allievi è uno dei problemi che più palesano le difficoltà della Didattica della Storia della musica e dell'Educazione musicale. Eppure anche gli storici del nostro Rinascimento hanno dovuto cominciare ad affrontare problemi analoghi quando hanno cercato di capire come si integrassero in un medesimo ambiente repertori fortemente strutturati come la musica di rappresentanza dei maestri fiamminghi, assieme quella a carattere improvvisativo come le pratiche degli umanisti italiani o le danze cortigiane³⁴: è stato messo a fuoco come Lorenzo il Magnifico riuscisse a gestire e dominare i quattro ambiti di patronato musicale fiorentino (privato, ecclesiastico, delle corporazioni, di Stato)³⁵, e come interagissero il mondo popolare e il mondo cortigiano nel repertorio delle laudi³⁶. Si è anche indagato come una cultura così stratificata permeasse altri ambiti di spettacolo, dalle sacre rappresentazioni, alle feste plautine, dalle letture di Ariosto alle giostre: il teatro si colloca nel contesto di spettacoli composti dalle cerimonie liturgiche e civili, dalle feste (con il loro versante mitologico e paradigmatico), dallo Studio "riformato" e dall'umanesimo, dalla poesia di corte come dimensione di intrattenimento, dalle arti varie che scandiscono la vita di relazione nelle corti (buffoni e danza, banchetti e canterini improvvisatori)³⁷.

Ciononostante la tendenza a uniformare ogni epoca sul repertorio scritto è forte e costringe a continui richiami all'ordine, come quello con cui Craig Wright conclude il suo volume sulle musiche di cerimonia a Notre Dame di Parigi:

Thus is surprising to see that even at this most central of medieval institutions polyphonic composition and performance were not a primary concern. As an element of liturgical ceremony which

*could be added or subtracted at will by the chapter and, as happened less often, by the bishop, polyphony was non more necessary to the central Christian theme than a brightly burning bank of votive candles or a sumptuous liturgical vestment*³⁸.

In questa situazione, i meccanismi di interazione e permeabilità tra diverse le culture sono ancora da mettere a fuoco appieno³⁹, ma le analogie di quell'epoca con le sue molte musiche – da quella scritta, profondamente, imprescindibilmente legata alla scrittura, a quella improvvisata, totalmente libera ma anche imbrigliata in stilemi e moduli ripetitivi – ha molte somiglianze con la stratificazione culturale e musicale del nostro tempo. Della nostra epoca condivide anche la tentazione di ammettere al rango di “Musica” quella prodotta secondo norme teorizzabili, accademiche, e la diffidenza a riconoscere il repertorio estraneo a quelle regole⁴⁰.

Lo studio per ampie campate può mostrare i rapporti che volta a volta si sono stabilite tra le diverse tradizioni musicali coeve, da quelli contrassegnati da maggior lontananza e alterità, a quelli contrassegnati invece da maggior contiguità, spesso coincidenti – come nel nostro Seicento, o nel primo Ottocento – con un cospicuo allentamento della teoria e delle norme compositive. In questo modo si consente agli allievi di costruire un panorama delle diverse epoche storiche, a maglie molto larghe che, successivamente, nel corso degli anni potrà essere meglio precisato e definito.

Wright ha mostrato come un mondo musicale stratificato come quello tardo medievale e rinascimentale, a Notre Dame, potesse affidare, alla dotta musica polifonica la veste cerimoniale: è possibile per esempio elaborare una struttura che spieghi il funzionamento della musica da cerimonia stretta nel dilemma, non sempre conciliabile, tra evidenza e maestosità sonora da una parte, e stile retorico elevato dall'altra? Qualche anno fa, a Bologna, nell'ambito del XXIII Congresso Eucaristico Nazionale, il Papa incontrò i “giovani”: l'occasione fu sonorizzata dalla musica dei cantautori più in voga e da Bob Dylan. Ciò che dovrebbe far riflettere⁴¹ non è tanto l'apertura della Chiesa alla musica giovanile, quanto l'esplicita rinuncia ad ogni marca stilistica solenne, il rifiuto di ammettere segni musicali retorici per solennizzare l'evento. All'opposto, qualche anno dopo in un funerale di campagna che accompagnava un anziano ex combattente della seconda guerra mondiale, l'entrata al cimitero fu preceduta dalla tromba del silenzio militare emessa da un

gracchiante registratore a cassette portatile: il raccoglimento fu totale perché quella tromba fu in grado di segnalare la solennità della situazione, ma con un sapore d'altri tempi. La musica da cerimonia tradizionale suona oggi culturalmente lontana, e la produzione musicale odierna non sa trovare un registro proprio adeguato alla solennità. Esula da queste brevi riflessioni l'approfondimento di questa questione ma è forse possibile affrontarla in termini di lunghe durate nella storia della musica: il registro retorico della solennità oggi in crisi, ha, infatti, potuto garantire una sostanziale unità espressiva nella musica di cerimonia dall'epoca barocca all'Ottocento. Al di là delle distinzioni poetiche e stilistiche un legame solido unisce la musica di un *Te Deum* di Lully o di Charpentier alla celebrazioni della Rivoluzione francese⁴², fino a gran parte delle opere di Berlioz come la *Symphonie funèbre et triomphale* o la *Grand Messe des morts*: medesimo gusto per sonorità enfatiche capaci di colmare lo spazio delle piazze o della città⁴³, medesima attenzione agli effetti spaziali con la frantumazione e varia dislocazione dei gruppi strumentali e vocali⁴⁴, medesima attrazione verso l'efficacia oratoria della parola⁴⁵.

Affrontare e costruire simili strutture – della storia della vita musicale, ma anche dei sistemi compositivi, o delle estetiche – consentirebbe di individuare le radici delle identità musicali degli allievi e trasmettere la consapevolezza dell'esistenza di più musiche, di più codici d'ascolto, dei molti comportamenti espressivi che loro stessi conoscono e attivano, o rifiutano, inconsapevolmente⁴⁶: consentirebbe di porre la realtà stratificata odierna come fatto dinamico, punto di convergenza di molteplici strutture di lunga durata⁴⁷. Consentirebbe, insomma, di insegnare Storia della musica per mediare tra l'identità che l'allievo ha di sé per diretta esperienza personale e l'identità di sé come partecipe di un processo storico che ha radici e dimensioni che lo travalicano.

Note

¹ Queste espressioni stanno in *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (D.M. 9 febbraio 1979, supplemento ordinario n. 50 alla «Gazzetta Ufficiale» del 20 febbraio 1979). Da questo punto di vista, non sono diverse le indicazioni fornite dai programmi per la scuola elementare stabiliti dal D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985, che parlano di «attivare la capacità pratica di usare i suoni per comunicare ed esprimersi».

² I programmi delle Scuole Medie parlano di «lettura dell'opera musicale intesa come ascolto guidato e ragionato: capacità di prendere coscienza dei più semplici elementi costitutivi (ritmici, melodici, timbrici, ecc.) di ogni brano musicale», mentre quelli delle Scuole Elementari specificano che le attività di ascolto proposte «permettono di evidenziare le caratteristiche integrate dei materiali sonori musicali relative a durata, altezza, intensità, timbro, forma-struttura, organizzazione ritmica, melodica e armonica».

³ Una attenzione leggermente maggiore è dimostrata dai programmi della Scuola Elementare che insistono spesso sulla «capacità di percezione e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori» e sulla «produzione musicale dei popoli dei differenti Paesi ed epoche storiche» come «campo delle attività di esplorazione, conoscenza e apprendimento». Queste linee programmatiche generali, tuttavia, non trovano riscontro in indicazioni operative o approfondimenti specifici, nemmeno sotto il paragrafo «Percezione e comprensione» dove «l'ascolto di brani che propongano musica di diversi popoli relativa agli aspetti della loro vita; di brani di musica delle diverse epoche e di vario stile, anche in rapporto al teatro, al cinema, alla danza; di brani di musiche tipiche» è un'indicazione buttata là, incerta e indecidibile, come l'«appeso» delle carte dei tarocchi.

⁴ L'ambiguità della definizione risponde bene al fatto che in questa maniera tutto ciò che sia vagamente «culturale» nella pratica didattica venga stipato sotto la categoria di notizie storico musicali. Lo denunciava già nel 1993 Andrea Lanza: «talvolta si finisce col trasformare il corso di Storia in una sorta di contenitore informe in cui far confluire tutto quanto è lasciato fuori dal tecnicismo pratico e dalla pura manualità musicale, cioè tutto quanto è connotabile come 'culturale'»: «Analisi», IV, n. 12, settembre 1993, p. 19.

⁵ Il rischio è poi quello di leggere con criteri analoghi simili espedienti tecnici pur in repertori stilisticamente lontanissimi assimilandone così i significati. Può accadere per l'ostinato di Sting e di Schubert, come potrebbe sembrare da una prima lettura di Johannella Tafuri *L'ascolto musicale: problematiche e progetti* in *Esperienze d'ascolto nella scuola dell'obbligo*, a cura di Carlo Delfrati, Milano, Ricordi, 1987 (supplemento al n. 63 di «Musica domani»), pp. 9-32, o per i Pink Floyd con Debussy nel pur interessante *Le implicazioni didattico-musicali dell'ascolto nel bambino dai cinque ai sette anni. Riflessioni e proposte* di Antonio Giacometti nello stesso volume alle pagine 33-54.

⁶ Marco de Natale, *A proposito dell'ascolto musi-*

cale. «Analisi», 27, settembre 1998, pp. 39-41. Non me ne voglia Marco de Natale, di cui apprezzo questa minuziosa e severa disamina al mio *L'ascolto: problemi e strategie di una tecnica didattica* («beQuadro», nn. 62-63, settembre 1996), ma resto convinto che l'intenzione che porta ogni singolo ascoltatore ad accostarsi a un brano musicale abbia un ruolo preponderante nella ricezione dell'opera stessa: tale in ogni caso da limitare «l'individuazione di «meccanismi linguistici» e «strutture» che lo *costituiscono*». Se è dunque indiscutibile che «quelle strutture siano da ricavare – soprattutto in sedi educative non proprio occasionali – da una graduale acquisizione *ex se*», ciò non significa che la loro acquisizione consenta automaticamente la comprensione univoca del testo musicale. «Contestualizzare» un'opera musicale (imparare, cioè, a collocarla entro un proprio pensiero coerente e organico, visto che, ne sono convinto, l'ascolto è esercizio di pensiero sul materiale sonoro) modifica profondamente la percezione delle strutture musicali: imparare a porre domande ad un testo musicale, dovrebbe essere il primo obiettivo di un'attività didattica sulla comprensione della musica. Ed è quindi preoccupante che anche nella Scuola superiore l'insegnamento musicale minacci di entrare come acquisizione di tecniche esecutive semplificate piuttosto che come competenze storico-critiche interpretative.

⁷ Il dibattito sulla formazione del senso storico del bambino è molto ampio, in buona parte emancipato dalla rigida demarcazione tra età evolutive che secondo Piaget sconsigliava lo studio della Storia nell'età elementare. Cfr. Jean Piaget, *Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire*, «Bulletin trimestriel de la Conference pour l'Enseignement de l'Histoire», 1933, 2, oltre a Paul Fraise, *La Psychologie du temps*, Paris, PUF 1967.

⁸ Dai programmi ministeriali di Storia, Geografia e Studi sociali per la Scuola Elementare. Su queste questioni cfr. Lando Landi, *Il bambino e la storia*, Roma, Carocci 1999.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Dai programmi ministeriali della Scuola Media.

¹¹ Dai programmi ministeriali di Storia, Geografia e Studi sociali per la Scuola Elementare.

¹² «Sintetizzando queste osservazioni e applicandole al nostro ambito specifico, possiamo dire che, se il compito della scuola non è quello di fornire risposte preconfezionate e soluzioni precostituite, bisognerà condurre l'alunno a vedere tutto ciò che lo circonda come una possibile fonte d'informazione: bisognerà stimolare la sua curiosità nei confronti di ogni traccia del passato nel presente e, attraverso l'attività di ricerca all'acqui-

sizione di un metodo d'indagine, a saper valutare e formulare confronti, ad individuare e selezionare problemi»: Elita Maule, *Insegnare storia della musica*, Faenza, C.E.L.I. 1992, p. 65.

¹³ «Come si è dunque osservato, esiste un notevole grado di convergenza tra le conclusioni teoriche della riflessione pedagogica sulla musica gli orientamenti musicologici più recenti, i quali, proprio ridisegnando la storia della musica come storia della cultura e come storia degli eventi sonori, rispondono perfettamente all'obiettivo didattico generale di "capire più organicamente la realtà antropologica, artistica, ideologica, dei diversi luoghi ed epoche attraverso l'integrazione di adeguate conoscenze di cultura musicale con le conoscenze fornite da altre discipline»: Cristina Cano, *Didattica della storia della musica*, in "Musica / Realtà", XV/45, 1994, pp. 89-115: 94.

¹⁴ Su queste questioni si veda l'importante Mario Baroni, *Linguaggio musicale e valori sociali*, in M. Imberty, M. Baroni, G. Porzionato, *Memoria musicale e valori sociali. Metodi d'indagine e aspetti educativi*, Milano, Ricordi 1993, pp. 33-71.

¹⁵ Cfr. Fraisse, *La Psychologie du temps*, cit., p. 195.

¹⁶ E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 1976 p. 61.

¹⁷ Dahlhaus, *Grundlagender Musikgeschichte*, Köln, Arno Volk Verlag 1977, trad. it. *Fondamenti di storiografia musicale*, Fiesole, Discanto, p. 43.

¹⁸ Lo osserva anche Hans Heinrich Eggebrecht (*Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter, bis zur Gegenwart*, München, Piper, 1991, trad. it. di Maurizio Giani, *Musica in Occidente. Dal Medioevo a oggi*, Firenze, La Nuova Italia 1996) quando a proposito delle opere barocche osserva «È la musica "antica", e quando ne raccontiamo la storia raccontiamo di fatti accaduti in un periodo che va da quattrocento a duecento anni fa, eppure parliamo anche di qualcosa che ci riguarda direttamente, perché ci appartiene ... mentre tentiamo di descrivere com'era fatta la musica di quell'epoca, ci chiediamo in pari tempo da che dipenda la sua così sostanziosa vicinanza a noi e come ciò avvenga...» (p. 245).

¹⁹ Quanto sia sentito il problema del *melting pot*, al di là degli eccessi della *politically correctness* e oltre che in ambito storiografico, lo si vede dal dibattito letterario: si cfr. il *Manuale di letteratura comparata* cura di Armando Gnisci e Franca Sinopoli (Roma, Meltemi 1997) che, naturalmente, insiste molto sull'interculturalità, in particolare nei saggi di Earl R. Miner (*Gli studi comparati interculturali*), Yue Daiyn (*Internazionalismo e nazionalità della letteratura comparata*).

²⁰ La teorie che, globalmente, vanno sotto il nome

di estetica o storia della recezione, spiegano bene, e sotto diverse prospettive, come l'opera musicale cambi sostanzialmente al variare della cultura che la recepisce. Cfr. Gianmario Borio e Michela Garda, *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, Torino, EdT 1989, e la critica che a quelle teorie muove Dahlhaus nel capitolo finale dei suoi *Fondamenti* cit.

²¹ È il problema ben illustrato da Dahlhaus, *Die Musik des 19 Jahrhunderts*, Wiesbaden 1980, trad. it. *La musica dell'Ottocento*, Scandicci, La Nuova Italia 1990 p. 8, dove si contrappone la Storia della musica alla storia della Musica. Il dilemma, imbarazzante per gli storici della musica, è davvero esplosivo per i didatti della Storia della musica che hanno spesso a che fare con discenti per quali la musica non è né Storia, né Musica, ma semplicemente elemento distintivo dell'identità del gruppo (cfr. Baroni, *Linguaggio musicale e valori sociali* cit.).

²² Cfr. Dahlhaus, *Fondamenti*, p. 173.

²³ Vi accenna anche Elita Maule, *Insegnare storia della musica*, pp. 43-45, senza però sviluppare questa prospettiva.

²⁴ Dahlhaus, *Fondamenti*, p. 173.

²⁵ «Si può dire che al concetto di fatto storico è collegata l'esigenza di individuare il suo posto nel processo di cambiamento... Bisogna allora riempire il fatto statico del positivismo con un contenuto olistico e dinamico che integri i vari punti di vista»: J. Topolski, *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino 1975, pp. 255-77.

²⁶ Cfr. per esempio il *free paper* che Roberto Leydi, Virginio Bernardoni, Nicoletta Guidobaldi e Nico Staiti proposero al XIV Congresso della SIM nel 1987 a Bologna: *Le musiche "pastorali" e le novene per il natale in Italia*, in *Trasmissione e recezione delle forme di cultura musicale*, Atti del XIV congresso della Società internazionale di musicologia, a cura di Angelo Pompilio, Donatella Restani, Lorenzo Bianconi, F. Alberto Gallo, III, Torino, EdT 1990, pp. 575-626.

²⁷ Su questo aspetto ho già avuto occasione di dilungarmi nel mio *L'ascolto: problemi e strategie di una tecnica didattica* cit.

²⁸ Landi, *Il bambino e la storia* cit., p. 30 e Claude Levy-Strauss *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore 1966, p. 311.

²⁹ Fabrizio Della Seta, *Italia e Francia nell'Ottocento*, Torino, EdT 1993, p. 68.

³⁰ Sulle lunghe durate e sui criteri di organizzazione temporale dei fatti storici, cfr. Fernand Braudel, *Storia e scienze sociali. La «lunga durata»*, in *La storia e le altre scienze sociali*, a cura di F. Braudel, Bari, Laterza 1974, pp. 153-193.

³¹ Karl Maria Georg Berg parla di «partecipazione soggettiva del compositore, descrizione di

esperienze reali nella coscienza soggettiva dei personaggi e creazione di sensazioni e atmosfere sceniche. Nel complesso, dunque, si avverte la tendenza alla differenziazione e alla resa soggettiva svincolata da schemi preordinati»: *Il duetto d'amore della «Madama Butterfly» in Puccini*, a cura di Virgilio Bernardoni, Bologna, Il Mulino 1996, pp. 79-94: 93.

³² Antonio Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia 1986, p. 53.

³³ Un libro come quello Hans Eggebrecht, *Musica in occidente* cit., scegliendo, dichiaratamente un punto d'osservazione privilegiato e determinato a scapito di altri, riesce a gettare uno sguardo coerente e denso su oltre mille anni di storia della musica, sistematicamente commentati e postillati: un progetto di questa ampiezza e ambizione è senz'altro una felice eccezione nel panorama musicologico.

³⁴ Cfr. il saggio di Edward E. Lowinsky, *La musica rinascimentale vista dai musicisti del Rinascimento*, in Edward E. Lowinsky, *Musica del Rinascimento. Tre saggi*, a cura di Massimo Privitera, Lucca, LIM 1997, pp. 151-186.

³⁵ Frank D'Accone, *Lorenzo il Magnifico e la musica*, in *La musica a Firenze al tempo di Lorenzo il Magnifico*, congresso internazionale di studi, Firenze 15-17 giugno 1992, a cura di Pietro Gargiulo, Firenze, Olschki 1993, pp. 219-249.

³⁶ William F. Prizer, *Laude di popolo, laude di corte: Some Thoughts on the Style and Function of the Renaissance Lauda*, in *La musica a Firenze al tempo di Lorenzo il Magnifico* cit., pp. 167-194.

³⁷ Cfr. Fabrizio Cruciani, Clelia Falletti, Franco Ruffini, *La sperimentazione a Ferrara negli anni di Ercole I e Ludovico Ariosto*, in "Teatro e Storia", IX/1994, pp. 131-220: 133.

³⁸ Craig Wright, *Music and Ceremony at Notre Dame of Paris, 500-1550*, Cambridge, Cambridge University Press 1989, p. 157. Wright tocca anche la questione delle lunghe durate quando poco oltre osserva che «Indeed, it is sometimes astonishing to see how long Medieval practices endured at Notre Dame, as if the Renaissance and Counter-Reformation never occurred».

³⁹ Si vedano le ipotesi di relazione tra la pratica dei contestatori di piazza e la musica di Monteverdi del *Combattimento di Tancredi e Clorinda*: Paul Collaer, *Lyrisme baroque et tradition populaire*, in "Studia Musicologica", VII, 1965, pp. 25-40; Denis Stevenson, *Madrigali Guerrieri, et Amorosì*, in *The Monteverdi Companions*, a cura di Denis Arnold e Nigel Fortune, London, Faber&Faber 1968, pp. 227-254; Roberto Leydi, *Monteverdi, il Tasso e il contastorie*, in "Quaderni

della Civica Scuola di musica di Milano". 4-5 ottobre 1981, pp. 13-18; Paolo Russo, «Cunti», «cantari» e Monteverdi: alcune riflessioni, di prossima pubblicazione in «Schifanoia».

⁴⁰ Osserva F. Alberto Gallo, *Il Medioevo II*, Torino, EdT 1979, che l'utopica cappella ideale immaginata da Tinctoris con tutti i maestri fiamminghi da Dufay in poi, è la prima stesura dei confini della musica identificata nella corrispondenza ai canoni compositivi: «In effetti per lunghissimo tempo la musica sarà per i compositori europei solo quella da essi composta nel rispetto delle regole di volta in volta vigenti, con esclusione quindi sia di ogni musica non europea sia di ogni musica europea non proveniente dall'ambito della cultura dominante» (p. 83 della prima edizione).

⁴¹ Ispirandosi a quel fatto, il 3 marzo scorso l'Associazione "Il Saggiatore musicale" di Bologna ha promosso un incontro di studio sulla questione della musica sacra: *Gregorio Magno, il Palestrina, Bob Dylan: la Chiesa di fronte alla musica ha visto la partecipazione di Juan Carlos Asensio* (Conservatorio di Salamanca), Cristina Cano (Conservatorio di Bologna), Padre Eugenio Costa sj (Universa Laus, Torino), Giandomenico Cova (Seminario, Bologna), Mons. Enrico Mazza (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Fabio Pasqualetti sdb (Pontificia Università Salesiana, Roma), Raffaele Pozzi (Università di Bologna), Paolo Rimoldi (Ufficio diocesano per la Musica sacra, Milano), Mons. Pierangelo Sequeri (Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale, Milano), Alessandro Solbiati (Conservatorio di Milano), Gino Stefani (Università di Bologna), Maria Teresa Torti (Università di Genova), Mons. Ernesto Vecchi (Curia arcivescovile, Bologna); Giulio Cattin (Università degli Studi, Padova). Alcuni materiali della giornata di studi sono reperibili al sito internet dell'associazione (www.muspe.unibo.it/period/saggmus/) e sul bollettino della rivista "Il Saggiatore musicale" nel numero unico dell'annata 1999 in corso di stampa.

⁴² Cfr. *Le Tambour et la harpe. Oeuvres, pratiques et manifestations musicales sous la Révolution, 1788-1800*, a cura di Jean-Rémy Julien e Jean Mongrédien, Paris, Du May 1991, e Jean Mongrédien, *La Musique en France des Lumères au Romantisme 1789-1830*, Paris, Flammarion 1986.

⁴³ Sui codici della musica da cerimonia barocca si vedano i tuttora fondamentali saggi di Gino Stefani, *Musica barocca*, Milano, Bompiani 1974 e *Musica e Religione nell'Italia barocca*, Palermo, Flaccovio 1975 (ora riedito da Bompiani).

⁴⁴ Mongrédien, *La Musique en France*, p. 46.

⁴⁵ Si ascolti al proposito il bellissimo movimento

centrale della *Simphonie funèbre e triomphale* di Berlioz, dove la tromba, sola suona una libera melopea ispirata alle curve prosodiche delle orazioni funebri.

⁴⁶ Sul funzionamento dei diversi codici espressivi che l'ascoltatore gestisce in via quasi automatica, cfr. naturalmente Gino Stefani, *La competenza musicale*, Bologna, CLUEB 1982. In sede di didattica della storia credo però che l'attenzione vada posta non tanto sullo studio e l'esplicitazione di tali codici, quanto piuttosto sulla loro collo-

cazione come oggetti dinamici entro strutture storiografiche di lunga durata, categorie temporali ed euristiche, necessarie per ordinare le singole opere e i singoli ascolti.

⁴⁷ Su questa prospettiva della Didattica della Storia che muove dal presente per poi addentrarsi nel passato, cfr., tra gli altri, Giuseppe Ricuperati, *Didattica ed antididattica come ricerca nell'insegnamento della storia*, in *I contenuti della ricerca*, a cura di G. Giardiello e B. Chiesa, Padova, Linea 1976, p. 69.