

LE FUNZIONI FORMATIVE  
DELLA MUSICA\*

di Giorgio Pagannone

## 1. Premessa: la musica nell'educazione

Nato come relazione seminariale rivolta agli studenti, questo contributo ha una struttura “aperta”: intende offrire spunti di riflessione e di discussione, più che comunicare esiti di ricerca. Riguardo al trinomio che dà il titolo al volume (*Musica, Ricerca, Didattica*), esso si pone su un piano un po' anomalo e trasversale, nel senso che intende trattare le implicazioni educative della musica. Dunque in questo saggio il termine “Musica” va inteso più in generale come “Educazione musicale” (d'ora in poi, EM), ovvero come “musica nel contesto educativo”.

La domanda cruciale, dalla quale intendo partire e alla quale cercherò di rispondere in modo argomentato, è questa: *perché*, a che scopo l'educazione musicale di base. Ovvero: se e come la musica contribuisca alla formazione della persona e del cittadino.

Il fatto che la disciplina ‘Musica’ (nelle denominazioni più svariate) sia ormai entrata da tempo nel curriculum scolastico sembrerebbe già una risposta positiva al ‘se’. Ma è pur vero che, almeno in Italia, il pieno riconoscimento del valore formativo della musica è una conquista relativamente recente, e che, a livello generale,

\* Desidero ringraziare Giuseppina La Face e Lorenzo Bianconi per i tanti suggerimenti. Devo al loro solerte e prezioso aiuto la messa a punto definitiva del testo qui presentato.

non si riconosce ancora uno statuto forte all'educazione musicale; troppo spesso non se ne vede l'utilità, oppure si considera la musica un piacevole passatempo, un momento ricreativo, del tutto marginale rispetto alle discipline e alle competenze più importanti (italiano, matematica, scienze, lingua straniera).

D'altronde, l'educazione musicale è una questione antica, discussa ad esempio già da Aristotele nell'ottavo libro della *Politica*. Il filosofo, pur con qualche dubbio, ammette la musica tra le discipline d'insegnamento (insieme a grammatica, disegno e ginnastica), individuandone tre finalità<sup>1</sup>:

1. lo svago, la soddisfazione fisica (divertimento edonistico);
2. la formazione del carattere (educazione);
3. la saggezza e la cultura dello spirito (ricreazione intellettuale).

Le ultime due chiaramente sono le finalità più nobili, atte a giustificare l'inclusione della disciplina nel sistema educativo. (Detto per inciso, nella prassi corrente dell'educazione musicale, e nell'immaginario collettivo, sembra prevalere invece la finalità edonistica, ossia il divertimento e l'intrattenimento; e ciò, per una sorta di circolo vizioso, ne spiega e ne sancisce ancora la posizione subalterna nel sistema educativo).

Un'altra idea di Aristotele – condivisibile, nell'ottica di una scuola e quindi di un'educazione musicale di base – è che l'insegnamento della musica non dovesse mirare ad un sapere professionalizzante (imparare a suonare uno strumento), ma piuttosto a formare il buon intenditore di musica (per quanto nell'antica Grecia la musica non fosse arte autonoma, ma strettamente legata alla poesia e alla danza). Secondo Aristotele l'apprendimento tecnico-strumentale dovrebbe essere appena sufficiente per godere pienamente dell'arte musicale; nell'ottica del “giusto mezzo”, l'educazione musicale dovrebbe tenersi insomma in un virtuoso equilibrio tra i due poli del sapere tecnico-professionale e dell'approccio irriflesso, puramente edonistico.

Certo, Aristotele ragionava all'interno di una società classista,

1 Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, VIII, 1339a 14 - 1340a 14. Il passo in questione è riportato da COMOTTI G., *La musica nella cultura greca e romana*, Torino, EDT, 1991<sup>2</sup> (*Storia della musica*, 1), pp. 151-154.

divisa nettamente in uomini liberi, ai quali era concesso il privilegio del “nobile ozio” (dunque di un'educazione musicale adeguata) e in schiavi, che tutt'al più potevano aspirare alla professione musicale, considerata arte in sé poco nobile<sup>2</sup>. Ed è pur vero che il modello classista si è, in gradi e forme diverse, mantenuto costante nel corso della storia occidentale. Che si intenda la musica come nobile ricreazione intellettuale<sup>3</sup>, come sapere scientifico<sup>4</sup>, o come sapere tecnico-strumentale sempre più sofisticato, insegnato in scuole specialistiche (cappelle musicali, *scholae cantorum* o conservatorii), essa infatti ha costituito nel corso dei secoli un sapere ‘chiuso’, custodito gelosamente da una casta (il clero, l'aristocrazia), o da una corporazione (gli stessi musicisti). L'idea di un'educazione musicale su larga scala, almeno nella cultura occidentale, si deve soprattutto alla Riforma protestante, che vedeva nella musica un potente mezzo di coesione sia religiosa che sociale, oltre che un mezzo di elevazione spirituale. Il canto corale in particolare fu considerato il mezzo più idoneo per raggiungere questi obiet-

- 2 L'auletica, in particolare, ossia l'arte di suonare l'aulos (una sorta di flauto a due canne divergenti), venne stigmatizzata sia da Platone sia da Aristotele per il suo potere “corruptivo” nei confronti dei giovani. Non per nulla la mitologia greca ha assunto la dicotomia tra aulos (strumento caro a Dioniso) e cetra (strumento caro ad Apollo) come un riflesso della più generale opposizione tra disordine e ordine, caos e armonia, passione e razionalità.
- 3 Si veda ad esempio il celebre trattato di Baldassarre Castiglione, *Il Cortegiano* (scritto tra il 1508 e il 1516), una sorta di manuale per la formazione del perfetto uomo di corte – una formazione che, secondo l'autore, non poteva prescindere da un'adeguata educazione estetica attraverso le arti. L'autore riprende il mito orfico della musica come mezzo per influenzare il carattere e lo stato d'animo («Però non vogliate voi privar il nostro Cortegiano della musica, la qual non solo gli animi umani indolcisce, ma spesso le fiere fa diventar mansuete; e chi non la gusta si può tener per certo ch'abbia gli spiriti discordanti l'un dall'altro»; CASTIGLIONI B., *Il Cortegiano*, Libro I, Cap. XLVII).
- 4 Secondo una tradizione speculativa risalente a Pitagora, e confluita, in epoca medievale, nel *Quadrivium* – il sistema delle “arti liberali” – dove la musica figurava insieme ad aritmetica, geometria e astronomia. La prima elaborazione teorica del sistema delle sette arti liberali (che comprendeva anche un *Trivium* composto da grammatica, retorica e dialettica), si deve a Marziano Capella, con il trattato *De nuptiis Philologiae et Mercurii*, del IV-V secolo (cfr. la recensione di Cecilia Panti a M. Capella, “Le nozze di Filologia e Mercurio”, in *Il Saggiatore musicale*, X, 2003/2, pp. 367-374).

tivi<sup>5</sup>. Gli stessi programmi scolastici italiani, almeno dall'Unità in poi, hanno sempre insistito sull'importanza del canto corale, spesso anzi identificando *in toto* l'educazione musicale con questo tipo di attività, ritenuta utile soprattutto in funzione identitaria e patriottica<sup>6</sup>. Nei più recenti programmi (a partire da quello del 1979, che segna uno spartiacque nell'educazione musicale, almeno per la scuola secondaria di primo grado) si è cercato di dare uno statuto più robusto alla disciplina all'interno del curriculum di base, evidenziandone in particolare le valenze formative, i contenuti e gli obiettivi generali<sup>7</sup>.

## 2. Le funzioni formative

Le recenti *Indicazioni per il curriculum* (2007)<sup>8</sup> sono il primo documento ministeriale ufficiale che enuncia espressamente le «fun-

- 5 È noto che nei paesi del Nord Europa, e ancor più nell'Europa dell'Est, la didattica del canto corale ha avuto una grande diffusione, grazie anche a metodi come quello del compositore ungherese Zoltán Kodály (1882-1967).
- 6 Per una disamina della normativa scolastica riguardante l'educazione musicale nella scuola elementare dal 1888 al 1955, si veda GORI R., "Educazione al suono e alla musica", in GORI R., GAMBA M., ROSSINI S., *I programmi della scuola elementare. Educazione al suono e alla musica, educazione all'immagine, educazione motoria*, Roma, Armando, 1987, pp. 7-98: 15-19. Nel testo del 1955 (l'ultimo della rassegna ivi presentata), si legge ad esempio: «Il canto corale, come espressione dei sentimenti personali più profondi e di socievolezza, valga ad educare e ad affinare la voce, l'orecchio e lo spirito del fanciullo per mezzo di semplici ed artistici motivi religiosi, patriottici e popolari» (dal D.P.R. 14.6.1955, n. 503, «Programmi per la terza, quarta e quinta classe», cit. da R. Gori, *op. cit.*, p. 19).
- 7 I programmi del 1979 sono consultabili nel seguente sito: <<http://www.saggiatoremusicale.it/sagem/documenti/normativa.php>>.
- 8 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007. Varato dal Ministro Giuseppe Fioroni, questo documento sostituisce, modifica, perfeziona le *Indicazioni nazionali* del 2004 (varate dall'ex Ministro Letizia Moratti) e accoglie in buona parte le sollecitazioni dell'ADUIM (Associazione dei Docenti Universitari Italiani di Musica), e del SagGEM (il gruppo che si occupa di Educazione musicale, all'interno dell'Associazione "Il Saggiatore musicale", attiva nell'Università di Bologna). Il testo integrale si può leggere on-

zioni formative» dell'Educazione musicale. Lo scopo principale del mio contributo è proprio di riflettere sulle funzioni formative individuate, delle quali cercherò di mettere in luce i problemi di definizione, le implicazioni, i significati.

Il testo ministeriale individua sei funzioni formative fondamentali:

1. *cognitivo-culturale*
2. *linguistico-comunicativa*
3. *emotivo-affettiva*
4. *identitaria e interculturale*
5. *relazionale*
6. *critico-estetica*.

Poiché il testo delle recenti *Indicazioni* non viene dal nulla, sarà utile discutere la filogenesi di quest'elenco e delle definizioni ad esso relative (cfr. la Tavola 1 in Appendice), partendo dal testo di Giuseppina La Face (2005)<sup>9</sup>, passando per il testo presentato al Ministero della Pubblica Istruzione<sup>10</sup>, per arrivare infine al testo

line ai seguenti indirizzi: <[http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf)>, <<http://www.saggiatoremusicale.it/sagem/documenti/normativa.php>>.

Le *Indicazioni nazionali* del 2004 si leggono nel sito <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo059\\_04a.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo059_04a.pdf)>. Per una critica di questo documento e per un confronto, relativo all'educazione musicale, tra questo ed i programmi del 1979, si veda DELLA CASA M., "Un impianto generale carente e nebuloso", in *Musica Domani*, XXXIV, 131, giugno 2004, pp. 39-40. Sulle ultime *Indicazioni* del 2007, si veda la discussione: BOVE P., "Quale musica con le nuove 'Indicazioni'?" apparsa su *Musica Domani*, XXXVIII, 146, 2008, pp. 35-47 (con contributi di F. FERRARI, R. AGOSTINI, V. BERNARDONI, R. NEULICHEDL). I testi presentati non toccano però, se non tangenzialmente, la questione delle funzioni formative, che qui ci interessa.

- 9 Cfr. LA FACE BIANCONI G., "Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre", in LA FACE BIANCONI G., FRABBONI F. (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 13-25.
- 10 Il testo, steso a più mani (A. Apostoli, V. Bernardoni, L. Bianconi, C. Caforio, C. Cuomo, G. La Face, S. Melis, D. Sabaino), è stato preparato e presentato in occasione dell'Audizione presso la Commissione per la revisione delle "Indicazioni Nazionali" per la Scuola dell'infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione del Ministero della Pubblica Istruzione, Dipartimento per l'Istruzione, il 12 aprile 2007 (alla presenza di Luigi Berlinguer e di Gaetano Domenici).

definitivo stampato sulle *Indicazioni per il curriculum* del 2007. Sarà peraltro utile mettere a confronto i documenti più recenti con il proto-elenco di Maurizio Della Casa, del 1985<sup>11</sup> (cfr. sempre la Tavola 1, nella colonna di sinistra), dal quale Giuseppina La Face ha preso le mosse per presentare la sua griglia. Aggiungiamo per comodità del lettore anche una tabella sinottica (Tavola 2), dove si riporta l'ordine originario delle funzioni in ciascuna lista (ordine che nella Tavola 1 è stato uniformato alle *Indicazioni* per ragioni di confronto).

È bene precisare che non intendo qui svolgere un'approfondita disquisizione filologica e comparativa di questo elenco; ma certamente la riflessione sulle funzioni formative si gioverà anche del confronto e delle differenze tra i vari testi. Prima di passare in rassegna le singole funzioni, sarà utile fare alcune considerazioni generali.

In primo luogo, gli abbinamenti tra le funzioni sembrano rispondere a criteri diversi. Per la funzione *linguistico-comunicativa* e per quella *emotivo-affettiva* i termini abbinati sono pressoché omologhi. Per le funzioni *identitaria* e *interculturale* (quest'ultima aggiunta nelle *Indicazioni*) i termini sono invece in contrasto: la congiunzione "e" al posto del trattino evidenzia di fatto una separatezza, che pure si intende sanare. Negli altri due casi (*cognitivo-culturale*; *critico-estetica*), l'abbinamento sembra evidenziare invece un nesso di complementarità: una funzione favorisce e rinforza l'altra, e viceversa; a tal punto che ciascuna di esse si può intendere come un'unica macrofunzione coesa, non la semplice somma delle parti. Varrà poi la pena fare qualche riflessione sulle ragioni di questi abbinamenti.

In secondo luogo, c'è da chiedersi se esista una gerarchia, un ordine di priorità o gradualità tra le varie funzioni individuate, pur nella ovvia considerazione che sono tutte importanti e necessarie

In rappresentanza dell'ADUIM e del SagGEM erano presenti il presidente dell'ADUIM Virgilio Bernardoni, Lorenzo Bianconi, Raffaele Pozzi, Andrea Apostoli e il sottoscritto.

11 DELLA CASA M., *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985 (ristampa 2002), pp. 20-21. Cfr. anche l'intervento a più mani dal titolo *L'educazione musicale nel riordino dei cicli scolastici*, in *Il Saggiatore musicale*, V, 1, 1998, pp. 111-121.

per una formazione musicale adeguata e completa. Scorrendo la tabella sinottica (Tavola 2) si noterà infatti una diversa sequenza, ed un riassetto più marcato nelle *Indicazioni*, laddove ad esempio la funzione *linguistico-comunicativa* balza sù nella lista, mentre quella *critico-estetica* scivola in fondo. Non si può escludere un principio di pura casualità nell'ordine di ciascun elenco; non è però da escludere nemmeno un'intenzionalità (seppure velata, implicita), dunque un criterio di gradualità o di priorità (esso mi sembra peraltro abbastanza evidente nella griglia di Della Casa). Ma discuteremo queste differenze al momento opportuno. Dico subito che nel glossare le singole funzioni mi atterro all'ordine del documento ufficiale, non tanto per *convinzione* ma per *convenzione* (dunque, nessuna intenzionalità gerarchica). Semmai cercherò di evidenziare linee di continuità o reti di relazioni tra le funzioni individuate.

Passo ora ad illustrare e a commentare le singole funzioni.

1. *Funzione cognitivo-culturale*. La prima delle funzioni formative, che sembra avere un'urgente priorità in tutte e tre le liste più recenti, abbinava sviluppo cognitivo e culturale, pensiero e cultura. Proviamo a riflettere sulle singole componenti e sulle ragioni dell'abbinamento. Per quanto riguarda lo sviluppo cognitivo, si evidenzia come l'EM sviluppi «la capacità di pensiero» (La Face), «un pensiero flessibile, intuitivo, creativo» (ADUIM-SagGEM, *Indicazioni*), «il pensiero analitico, logico, inferenziale» (Della Casa). Al di là delle differenti e molteplici forme di pensiero evocate, sulle quali non intendo soffermarmi<sup>12</sup>, i vari testi insistono di fatto su

12 Va quantomeno rilevata la discrepanza tra la terna tipologica proposta da Della Casa e quella dei documenti successivi, discrepanza che potremmo quasi ricondurre alle mani "destra" (pensiero logico) e "sinistra" (pensiero intuitivo) di bruneriana memoria (cfr. BRUNER J.S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1968, e ID., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1972). Per quanto riguarda Della Casa, è curioso notare nella ristampa del 2002, in Appendice, una diversa concezione della funzione cognitiva, laddove egli assegna alle arti (musica inclusa) lo sviluppo di un «pensiero non lineare, non astratto, non concatenato logicamente, ma flessibile, intuitivo, concreto», ponendosi in controtendenza rispetto alla definizione precedente (rimasta peraltro invariata); cfr. DELLA CASA M., *Educazione musicale e curriculum* cit., pp. 20-21 e p. 168.

funzioni e tratti cognitivi di livello generale, senza menzionare esplicitamente il pensiero “musicale”. L’EM sviluppa insomma la capacità di pensiero *tout court*, insegna a pensare, a costruirsi una mente “ben fatta”, in virtuosa concorrenza e sinergia con altre discipline<sup>13</sup>. È un richiamo sacrosanto, che dà certamente valore alla disciplina, equiparandola e agganciandola di fatto alle altre ritenute più nobili, e sottraendola così all’ipoteca dell’approccio edonistico-emotivo-istintivo (ovvero puramente tecnico-strumentale) che nell’opinione comune pesa ancora come un macigno nei confronti della musica e dell’EM. È senz’altro fondamentale che si sviluppino, *attraverso* la musica, certe forme di pensiero.

D’altronde, queste competenze cognitive di tipo trasversale o di livello superiore non devono mettere in ombra l’obiettivo principe della funzione cognitiva, ossia lo sviluppo del pensiero *musicale*, dell’intelligenza *musicale*<sup>14</sup>: la capacità di pensare e quindi di capire la musica secondo la sua peculiare ed intrinseca logica strutturale. Non mi dilungherò sull’argomento, anche perché il

13 Per inveterata tradizione teorica, è frequente – e didatticamente proficuo – il richiamo al rapporto tra la musica e l’area matematico-scientifica (il concetto di “metro”, di “simmetria”, di “consonanza”, ecc.) e l’area linguistica (il concetto di “sintassi”, di “periodo”, di “frase”, ecc.). In chiave didattica, si veda CUOMO C., *Didattica dell’ascolto e didattica della produzione musicale: ipotesi di continuità*, in COMPLOI F. (a cura di), *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen*, Bressanone/Brixen, Weger, 2005, pp. 61-74. Per quanto riguarda il rapporto tra musica e scienza, basta richiamare il *Quadrivium* (il sistema delle scienze di livello universitario vigente nel Medioevo), dove appunto musica stava ad indicare “scienza dei numeri applicata ai suoni”, e affiancava geometria, aritmetica, astronomia. L’antica idea di “armonia” musicale si fonda peraltro su determinati rapporti numerici tra i suoni: «Musica est exercitium arithmeticae occultum nescientis se numerare animi», recita un celebre aforisma di Leibniz («La musica è un esercizio matematico della mente che conta senza sapere di contare»). Ed infatti “armonia” sta ad indicare, a tutt’oggi, la disciplina musicale che regola la formazione e la successione degli accordi.

14 A tal proposito, si veda GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987 (in particolare il capitolo sull’intelligenza musicale, pp. 119-147) e SLOBODA J., *La mente musicale*, Bologna, Il Mulino, 1998. Questo secondo contributo è oggi tra i più autorevoli e influenti nel campo della psicologia musicale cognitiva. Si veda inoltre, soprattutto per le implicazioni pedagogico-didattiche, GORDON E. E., *L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare*, Milano, Curci, 2003.

contributo di Andrea Apostoli in questo volume ci spiega in dettaglio in cosa consiste il ‘pensare la musica’ o ‘pensare in musica’. Aggiungo solo che il valore aggiunto dell’EM in senso cognitivo sta dunque – e qui cambio un po’ la prospettiva rispetto ai documenti citati – nella possibilità di sviluppare una forma di pensiero unica e originale, anche se poi l’intelligenza musicale incrocia altre forme di intelligenza e di pensiero: se ne giova e allo stesso tempo contribuisce essa stessa a svilupparle o rafforzarle. Dunque, educazione *attraverso* la musica, ma anche *alla* musica.

Veniamo ora all’altro elemento del binomio: la funzione *culturale*. La musica è cultura in quanto comunica in forma simbolica visioni del mondo, idee, valori; e le musiche del passato (o di culture remote) sono il patrimonio, l’eredità di tanti modi di pensare l’uomo e il mondo secondo il linguaggio dei suoni. (In tal senso la musica ha anche un valore “conoscitivo”, come evidenzia la prima delle funzioni formative di Della Casa, poi sparita, o meglio riasorbita, nelle successive tassonomie.) La musica – intesa come l’insieme delle sue realizzazioni artistiche (le opere musicali, ma anche i sistemi musicali) tramandate in forma scritta o orale, ed oggi attraverso le registrazioni sonore – è dunque parte integrante della formazione culturale globale dell’individuo; contribuisce ad arricchire il campo della cultura personale (lo “spessore” culturale), fornendo chiavi di lettura del mondo, della società, dell’individuo peculiari ed uniche rispetto agli altri linguaggi artistici o campi del sapere. È altresì opportuno evidenziare che la ‘cultura musicale’ deve inserirsi in un orizzonte più vasto, in una più ampia storia e antropologia della cultura che comprende le altre sfere del sapere e dell’arte; l’EM in senso culturale acquista senso e valore quanto più sa svolgere questa mediazione interdisciplinare<sup>15</sup>.

A parte l’accento posto dalle *Indicazioni* sul fattore interculturale (il «patrimonio di *diverse cultures*»), sul quale torneremo, i documenti insistono giustamente sull’importanza della fruizione e della valorizzazione di un patrimonio d’arte che è, o meglio deve

15 Come sottolinea La Face, la musica è «sapere reticolare, interdisciplinare, capace d’illuminare gli altri saperi, dai quali, a sua volta, riceve continuamente luce» (G. LA FACE BIANCONI, “Il cammino dell’Educazione musicale” cit., p. 14).

diventare, proprietà di tutti. Soprattutto il patrimonio musicale della tradizione europea, che è immenso (per qualità e quantità), resta purtroppo sconosciuto, estraneo a larghi strati della popolazione, anche per via di un'inadeguata e insufficiente mediazione culturale da parte dell'EM (si parla spesso di "deprivazione culturale" in riferimento alla musica)<sup>16</sup>. Il risultato è che la fruizione (consapevole) della musica d'arte<sup>17</sup> resta ancora confinata alle élites intellettuali ed economiche, ovvero ai pochi che hanno l'opportunità di assorbire e ascoltare musica di qualità, di frequentare una buona scuola di musica e le sale da concerto, mentre l'EM in senso culturale è di fatto demandata alle singole famiglie, con inevitabili disequaglianze sociali. L'EM del futuro dovrà dunque assumere un compito fondamentale: fornire a tutti, fin da piccoli, ampie occasioni d'incontro con la musica d'arte, e soprattutto strumenti, chiavi, codici d'accesso a quel patrimonio, che è di tutti<sup>18</sup>.

Quanto alle ragioni dell'abbinamento tra 'cognitivo' e 'culturale', c'è da dire che la definizione di La Face evidenzia meglio il nesso con il riferimento esplicito alla «conoscenza di tecniche, lin-

guaggi, stili, opere». Questo tipo di conoscenza sta in effetti al crocevia tra l'area cognitiva e quella culturale. La cultura infatti non va intesa solo come conoscenza di un patrimonio di opere d'arte, ovvero come accumulo di nozioni (il 'bagaglio' culturale), ma anche come attrezzatura mentale (le tecniche, i linguaggi) che permette di dare forma e senso alle nostre conoscenze, di organizzarle, di comprenderle a fondo<sup>19</sup>. Il nesso profondo tra funzione cognitiva e culturale si lascia dunque ricondurre alla visione "culturalista" dell'educazione, secondo la quale non si dà pensiero senza cultura, ovvero formazione della mente al di fuori di un contesto o di una tradizione culturale. Con questo si vuole forse sottolineare come sia importante, per formare una persona musicalmente colta, che il suo pensiero musicale si modelli e si sviluppi attraverso il contatto con la musica *d'arte* della propria tradizione culturale; e, di rimando, come sia possibile fruire appieno di questa tradizione solo grazie ad un adeguato sviluppo del pensiero musicale (che pure, è bene ribadirlo, si relaziona continuamente ad altre forme di pensiero).

*2. Funzione linguistico-comunicativa.* Come sviluppa un pensiero musicale (pensare in musica), così l'EM sviluppa anche una competenza linguistica specifica (il comunicare in musica): la musica infatti è un linguaggio, un codice comunicativo, che nella sua evoluzione ha acquisito e perfezionato una *sua* grammatica e una *sua* sintassi. La musica – dice Della Casa – «è una componente di quella dotazione linguistica plurima e differenziata di cui ogni individuo ha il diritto di conseguire un adeguato possesso» (cfr. la Tavola 1, a proposito della funzione in oggetto). Se dunque il linguaggio musicale è un codice comunicativo specifico, è compito della EM favorirne la padronanza, in senso sia recettivo (il capire, il decodificare) sia produttivo (l'eseguire, il comporre, l'improvvisare). Sarà utile notare come sia Della Casa sia La Face insistano sul doppio binario della comunicazione musicale (recepire *vs* pro-

16 Non è un mistero che molti dei nostri ragazzi, all'uscita dalla scuola dell'obbligo, non solo ignorano nomi di compositori importanti, ma soprattutto non sono mai venuti a contatto con le loro opere, oppure l'hanno potuto fare in modo del tutto superficiale. E non stupisce più di tanto che il libro di BARONI M., *L'orecchio intelligente. Guida alle musiche non familiari*, Lucca, LIM, 2004, inserisca tra le musiche non familiari non solo il canto di caccia di una sperduta tribù centroafricana, ma anche il *Barbiere di Siviglia* di Rossini o le sinfonie di Mozart.

17 Sul significato di 'musica d'arte' e sulla dicotomia 'musica d'arte' / 'musica di consumo', si veda il contributo di Lorenzo Bianconi in questo volume. Qui mi limito ad osservare che le due espressioni colgono meglio nel segno rispetto ad altre diadi, come musica 'classica', 'colta', 'seria' *vs* musica 'leggera', 'commerciale', 'popolare'.

18 Antonio Serravezza ha giustamente messo in luce la contraddizione tra l'esigenza di tutelare i beni musicali (non solo le fonti scritte tramandate, ma le stesse istituzioni demandate alla realizzazione di eventi musicali: teatri d'opera, società di concerti, orchestre, ecc.) e la loro mancata valorizzazione e fruizione, in altre parole: l'assenza di un pubblico. Solo la formazione di un pubblico competente e motivato può giustificare e dare senso alla conservazione di un patrimonio culturale che assorbe risorse ingenti (cfr. SERRAVEZZA A., "L'educazione estetica alla musica", in *Educazione musicale e formazione* cit., pp. 121-139).

19 Mi riferisco alla definizione bruneriana di cultura, intesa come ciò che «plasma la mente» e fornisce «l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità» (BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 8).

durre), mentre i documenti successivi diano maggiore risalto all'«espressione» (termine piuttosto generico, ma da intendersi soprattutto come produzione). Non è una questione trascurabile. Giuseppina La Face, in un recente contributo, ha messo in guardia contro un'eccessiva enfasi su questa funzione formativa, soprattutto in senso produttivo. Riferendosi in generale alla «letteratura pedagogico-musicale italiana», ella afferma:

si ricava spesso l'impressione che l'accento primario sia stato posto sulla funzione *linguistico-comunicativa*, 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 in che cosa consista tale linguaggio, quale sia la sua specificità semantica, come realmente funzioni nei vari contesti storico culturali, né come possa contribuire al processo di formazione [...] 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”<sup>20</sup>.

Questo passo tocca due questioni importanti: lo statuto linguistico della musica, e il rapporto tra ‘fare’ e ‘conoscere’, ossia, in concreto, la gestione dello spazio della didattica musicale tra il ‘fare’ musica e il ‘conoscere/comprendere’ la musica.

La prima questione merita una piccola riflessione, anche in senso storico. Dire che la musica è un linguaggio sembra un'affermazione ovvia, in realtà è problematica. Problematica riguardo soprattutto al contenuto semantico, al significato. C'è una vecchia diatriba a tal proposito, che qui mi limito a richiamare. Si confronti la definizione di Herbert Spencer, «La musica è linguaggio idealizzato delle emozioni»<sup>21</sup>, con quella di Eduard Hanslick, «Unico e solo oggetto della musica sono le *forme sonore in movi-*

*mento*»<sup>22</sup>. Non a caso, tra le innumerevoli definizioni di ‘musica’ date nel corso della storia (occidentale), ho scelto due definizioni praticamente coeve (la prima è del 1857, la seconda del 1854) e opposte: la prima avvalorava la concezione ‘contenutistica’ (musica come linguaggio delle emozioni, seppur «idealizzato»), la seconda la concezione ‘formalistica’ (musica come linguaggio asemantico e astratto, composto di pure forme sonore). Senza addentrarci troppo in questo spinoso problema, possiamo dire che nel linguaggio musicale agisce una sorta di «semantica “senza nomi”»<sup>23</sup>. La musica cioè rimanda sempre ad un'area di significato, ma raramente ad un oggetto, ad un contenuto determinato. Anche nella cosiddetta “musica descrittiva” (*Le quattro stagioni* di Vivaldi come *La Moldava* di Smetana), è il titolo o programma che fornisce un appiglio semantico, ché la musica in sé non sarebbe in grado di esprimere il contenuto con la precisione del linguaggio verbale (in questa apparente debolezza sta la forza della musica, che nell'estetica romantica assurge, proprio in virtù della vaghezza semantica, a “linguaggio dell'Assoluto”)<sup>24</sup>. Più in generale, il significato è sempre determinato da e legato al contesto d'origine e d'uso, al sistema musicale in quanto tale (la «rete delle opere, dei generi, delle tecniche, delle convenzioni, degli stili» di una data epoca o cultura<sup>25</sup>), al più ampio orizzonte culturale di riferimento (l'insieme delle espressioni artistiche, delle idee, dei valori di una data epoca o cultura, e dei relativi codici comunicativi). In questa prospettiva la funzione linguistica è strettamente legata a quella culturale: la musica dà senso e riceve senso dalla propria cultura di appartenenza, così come può generare altri sensi nel momento in cui passa in eredità da un contesto funzionale ad un altro (basti pensare, banalmente, all'uso, o abuso, della musica classica nella pubblici-

20 LA FACE BIANCONI G., “Il cammino dell'Educazione musicale” cit., p. 16.

21 SPENCER H., “L'origine e la funzione della musica”, in ID., *Filosofia dello stile*, Firenze, Alinea, 1981, pp. 85-127 (testo originale “Origin and function of music”, in *Fraser's magazine*, ottobre 1857).

22 «Tönend bewegte formen sind einzig und allein inhalt und gegenstand der musik» (HANSLLICK E., *Vom Musikalisch Schönen*, Leipzig, Weigel, 1854, p. 32).

23 DELLA CASA M., *Educazione musicale e curriculum* cit., p. 91.

24 Cfr. ad esempio il pensiero di Wilhelm Heinrich Wackenroder, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, Arthur Schopenhauer (si veda la miscellanea GUANTI G. (a cura di), *Romanticismo e musica*, Torino, EDT, 1981).

25 DELLA CASA M., *Educazione musicale e curriculum* cit., p. 114. Sul problema della significazione musicale, cfr. Ivi, pp. 81-108.

tà). Apprendere a collocare la musica nel proprio contesto d'uso (storico, culturale, funzionale), dunque a ricostruirne il senso, è una delle priorità dell'EM.

Quanto all'altra questione toccata da Giuseppina La Face – il rapporto tra 'fare' e 'conoscere' –, c'è da dire che la competenza linguistico-comunicativa non si risolve affatto nel sapersi esprimere (suonare, cantare) in musica, come si evince dalle *Indicazioni* (per quanto sia anch'esso un obiettivo importante). Se la musica è comunicazione, implica un doppio processo: produzione/recezione, mittente/destinatario. Ed è proprio dal senso e dal peso che si dà alla funzione linguistico-comunicativa che dipende la direzione dell'EM. Una didattica musicale imperniata *tutta* sul cantare o suonare è deficitaria perché non mira a formare buoni ascoltatori (il futuro pubblico). Una scuola, un'EM che insegni a suonare tanti pezzettini, ma non insegni ad ascoltare ed a comprendere il *Flauto magico* di Mozart come la *Nona sinfonia* di Beethoven (per fare due soli esempi) è un'EM mutila. S'impara una lingua, quindi anche il linguaggio musicale, se si ha modo di assorbirne tutta la complessità e ricchezza di espressioni, fin da piccoli. Non v'è dubbio che cantare o suonare dà modo di conoscere e di sperimentare il codice dal di dentro, dunque di possederlo in maniera più diretta ed efficace, ma è pur vero che l'apprendimento di un linguaggio richiede anche capacità di ascoltare e di capire (e di solito accade che la lingua la si comprenda prima ancora di saperla parlare). Poiché l'EM di base deve formare buoni ascoltatori più che aspiranti artisti, è necessario sviluppare fin da piccoli un'efficace didattica dell'ascolto, che punti a padroneggiare il codice in senso recettivo (ma non certamente passivo!)<sup>26</sup>. Tra l'altro, lo spa-

26 A tal proposito, vorrei riportare un'affermazione discutibile di Luigi Berlanger (presidente del "Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica"), tratta da un'intervista rilasciata al *Giornale della Musica* (febbraio 2008, p. 44): «La nostra è una battaglia per la pratica della musica, che è ben diversa dall'ascolto passivo, anche se consapevole». In realtà, pratica e ascolto non sono «ben diversi»; non c'è né può esserci contraddizione tra pratica della musica e ascolto consapevole. E, soprattutto, l'ascolto, se è *consapevole*, non è né può essere in alcun modo considerato *passivo*. È semmai vero l'opposto: non si dà buona pratica della musica senza capacità d'ascolto, mentre a rigore può darsi un ascolto consapevole anche in assenza della pratica musicale (sebbene la pratica aiuti, indubbiamente).

zio della didattica musicale (nell'orario curricolare) è già molto stretto, quindi vanno dosati oculatamente gli spazi dell'ascolto e della produzione, e bisogna porsi, in entrambi i casi, obiettivi formativi validi e realizzabili nell'arco della scuola dell'obbligo. E tra gli obiettivi che riguardano il possesso del codice linguistico-comunicativo, vi è certamente l'alfabetizzazione musicale, l'apprendimento del sistema di notazione musicale, che non deve ridursi a sterile esercizio meccanico, bensì deve servire a strutturare il pensiero musicale. La musica della tradizione occidentale si è costruita infatti intorno ad un sistema di scrittura, che ne ha condizionato anche le strutture e le forme. Come ben osservano Benedetto Verrecchi e Raffaele Pozzi, «l'apprendimento della lettura-scrittura diviene, globalmente inteso, un'abilità imprescindibile per la comprensione della musica», e tanto più per una «una comprensione più ampia basata su conoscenze storico-culturali, su procedimenti analitici, sulla pratica musicale»<sup>27</sup>.

3. *Funzione emotivo-affettiva*. Che la musica sia legata alle emozioni e ai sentimenti, è un fatto ovvio e scontato. A tal punto che

Mi sembra interessante citare, per contrappeso all'infelice slogan di Berlanger, un pensiero di Nicola Piovani, rinomato compositore di colonne sonore: «Quando si insegna musica, la si insegna pensando di sfornare per il futuro nuovi esecutori, compositori, critici, musicologi. Mentre abbiamo bisogno di una scuola che insegni *l'arte dell'ascolto*. La nostra civiltà italiana è carente di *buoni ascoltatori*: spettatori di concerti, persone che, facendo un mestiere diverso dal musicista, sappiano distinguere all'ascolto una buona musica» (da un'intervista rilasciata alla *Stampa*, 12 marzo 2008).

27 POZZI R., VERRECCHI B., "L'apporto della lettura e della scrittura musicale alla costruzione del repertorio dei simboli", in LA FACE BIANCONI G., FRABBO NI F. (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 289-301: 298. La giusta enfasi sull'apprendimento della notazione musicale non deve tuttavia esimersi dal condannare una cattiva didattica che riduce «l'acquisizione di elementi teorici di base della musica a un nozionismo astratto e assurdamente metastorico» e «l'alfabetizzazione a un desolante esercizio atonale» (Ivi, p. 296). L'apprendimento della notazione non può essere svincolata dalla formazione di una mente, di un pensiero musicale (vedi a tal proposito l'intervento di Andrea Apostoli in questo volume); anche se, per effetto circolare, la stessa competenza di lettura-scrittura consente di sviluppare ulteriormente il pensiero e la mente musicale, come avviene per l'apprendimento linguistico.



all'ascolto della musica spesso non si chiede altro: emozionarsi, commuoversi, eccitarsi, ecc. Questo è perfettamente legittimo, ma in un'ottica educativa è importante capire che la musica può e deve sviluppare la riflessione sulle stesse emozioni, sulla loro "messa in forma" simbolica; può favorire insomma il decentramento rispetto ad esse (si noti come i documenti citati siano pressoché unanimi su questo punto). In altre parole, la musica può aiutare a meglio conoscere e gestire le emozioni, attraverso l'ascolto e la riflessione. La musica d'arte, e in particolare l'opera lirica, ha rappresentato storicamente il canale privilegiato per la rappresentazione simbolica e la sublimazione delle passioni. Essa dà corpo sonoro alle emozioni; e può essere una formidabile «palestra per esercitare l'allievo nel riconoscimento differenziale delle passioni»<sup>28</sup>, se non il canale privilegiato per conoscere e arricchire la nostra vita interiore, e favorisce senz'altro quella *educazione all'affettività* che viene così spesso invocata da psicologi e pedagogisti<sup>29</sup>.

Va detto inoltre che l'emozione, la componente affettiva dell'esperienza musicale non è necessariamente un punto di partenza, come sembra predicare una certa pedagogia "attiva", ma può e deve anche essere un punto d'arrivo: tanto più si comprende un brano di musica (specie se di musica "d'arte", notoriamente ben più complessa di quella "di consumo"), tanto più si potrà goderne ed emozionarsi<sup>30</sup>. In altre parole, l'approccio emotivo, in sé, non si

28 BIANCONI L., "La forma musicale come scuola dei sentimenti", in *Educazione musicale e formazione* cit., pp. 85-120: 107. Mi piace riportare, a tal proposito, anche una sintetica ma efficacissima affermazione di Jean Starobinski: «l'opera divenne un luogo in cui lo slancio passionale ebbe la possibilità di rappresentare il suo eccesso sotto la protezione della bellezza» (STAROBINSKI J., *Le incantatrici*, Torino, EDT, 2007, p. 9).

29 Giova ricordare, tra l'altro, che l'*Educazione all'affettività* figura come un'area formativa specifica nelle *Indicazioni nazionali* varate dal Ministro Moratti nel 2004. Si veda peraltro Frabboni - Pinto Minerva, che tra le dieci parole della progettualità pedagogica inseriscono a pieno titolo la «formazione affettiva e relazionale» (cfr. FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 58 sg.).

30 Ci sono peraltro musiche che parlano più alla nostra mente che non al sentimento o agli affetti. Un pezzo strumentale di Bach certo richiede un'attenzione verso la logica interna della composizione, della costruzione musicale. Ciò non toglie che, all'atto dell'ascolto e della comprensione, per effetto circolare,

giustifica nell'ottica educativa, poiché con il metro della sola emotività istintuale si abbassa inevitabilmente il livello della fruizione musicale e il profilo culturale dell'allievo. L'ascoltatore avveduto non va solo in cerca di emozioni, ma di comprensione e conoscenza: la molla che lo spinge è pur sempre la curiosità intellettuale, la sete di cultura (anche affettiva).

Vorrei citare a tal proposito due passi; il primo di Giuseppina La Face:

il suo potenziale emotivo [della musica] e la sua facoltà di rappresentazione della vita affettiva non si esplicano necessariamente in maniera *immediata*: la musica, come l'arte in genere, reclama un percorso conoscitivo perché il suo messaggio affettivo si sveli in tutta la sua forza e si trasmetta in tutta la sua complessità<sup>31</sup>.

Il secondo dello psicologo Pio Enrico Ricci Bitti:

ci interessa evidenziare la non necessaria coincidenza fra i due processi: la risposta emotiva da una parte e il riconoscimento della qualità espressiva di tipo emozionale di un brano musicale dall'altra.

I due processi presentano tempi, modalità di elaborazione e implicazioni diverse e non si escludono a vicenda: la risposta emotiva è immediata, spontanea, implica l'attivazione dell'organismo a vari livelli, manifestazioni di tipo espressivo motorio, un vissuto soggettivo (che può tradursi in ciò che definiamo "provare" un'emozione); e non richiede necessariamente che il soggetto "riconosca" a livel-

si attivi anche un'emozione (è errato credere e far credere che la musica di Bach sia fredda e non dia emozioni); ma, in ogni caso, non bisogna giudicare col solo metro dell'emozione. Questo discorso vale, *mutatis mutandis*, anche per un pezzo d'opera: se è vero che l'opera nasce come rappresentazione di affetti, e per innescare dinamiche affettive nell'ascoltatore, magari anche in modo esagerato – il melomane incallito spesso somiglia più al tifoso da stadio che al compassato ascoltatore di concerto –, è pur vero che sui sentimenti rappresentati si può e si deve ragionare, come si può e si deve ragionare su tanti altri aspetti dell'opera e della drammaturgia musicale (*in primis*, l'intrico testo/musica/scena).

31 LA FACE BIANCONI G., "Il cammino dell'Educazione musicale" cit., p. 17.

lo consapevole il carattere emozionale del brano musicale. Il riconoscimento dell'espressività emozionale di un brano musicale non è altrettanto immediato, non altrettanto spontaneo, richiede un'analisi (elaborazione cognitiva) più dettagliata e complessa degli aspetti strutturali dello stimolo musicale che si conclude auspicabilmente con l'assegnazione di un'etichetta linguistica (una categoria emozionale) al brano stesso e non richiede necessariamente un vissuto soggettivo di tipo emozionale (il fatto cioè che l'ascoltatore "provi" un'emozione).

Si tratta di due processi che hanno entrambi possibilità di realizzarsi e il fatto che possa prevalere ora l'uno ora l'altro è in gran parte *determinato dalla cultura, dalla sensibilità, dall'educazione musicale dell'ascoltatore* e dalle regole situazionali del contesto di ascolto; ed entrambi tuttavia hanno piena dignità e costituiscono motivo di interesse per chi si occupa degli effetti psicologici di un brano musicale<sup>32</sup>.

È interessante notare come entrambi insistano sulla necessità di una medizione cognitiva e conoscitiva affinché il potenziale emotivo-affettivo di un dato brano musicale venga colto appieno (ma anche nel semplice "provare un'emozione", secondo quanto afferma Ricci Bitti<sup>33</sup>). È altresì interessante notare come Ricci Bitti leghi il tipo di fruizione emotiva della musica alla «cultura», alla «sensibi-

32 RICCI BITTI P. E., "Esperienze emotive, esperienze musicali", in CORALLI M., CHIANURA C. (a cura di), *Tèmenos. I luoghi della musica*, Milano, Auditorium, 2002, pp. 142-152: 149 sg.

33 Così ancora Ricci Bitti: «perché possa determinarsi sia una risposta emotiva sia un riconoscimento delle espressività emozionale di un brano, è comunque necessario l'intervento di processi di valutazione cognitiva [...] E ciò mette in dubbio la contrapposizione fra emozione e cognizione, sottesa alla posizione che vede contrapposti "emotivisti" e "cognitivist"» (Ivi, p. 150). La tesi di John Sloboda è ancor più drastica a riguardo: «Una persona può capire la musica che ode senza esserne commossa, ma, se ne è commossa, deve allora essere passata attraverso quella fase cognitiva che implica la formazione di una *rappresentazione interna* astratta o simbolica della musica» (SLOBODA J., *La mente musicale* cit., p. 26). In soldoni: l'emozione passa dal cervello, e dipende comunque dal tipo di educazione e acculturazione ricevuta («la maggior parte delle nostre risposte alla musica è *appresa*»; Ivi, p. 24).

lità», all'«educazione musicale dell'ascoltatore», lasciando intendere che la risposta emotiva spontanea (per quanto mediata anch'essa da processi cognitivi) appartenga ad un livello meno elevato, mentre il riconoscimento "fine" delle emozioni espresse dalla musica – potremmo chiamarla "consapevolezza affettiva" – sia destinato ad un livello di fruizione più alto, che implica anche una certa mediazione culturale ed educativa. Chiaramente Ricci Bitti ragiona da psicologo e si dichiara interessato ad entrambi gli approcci o livelli di fruizione emotiva; noi, ragionando in chiave educativa, non possiamo che concordare con La Face e puntare sul secondo livello, ossia sul riconoscimento fine delle emozioni.

Un'altra considerazione riguarda l'aggiunta del termine 'emotivo' negli ultimi due documenti (ADUIM-SagGEM e *Indicazioni*). Sembrerebbe nulla di più di un completamento e rafforzamento semantico, perché già la sola funzione 'affettiva' (Della Casa e La Face) aveva come oggetto le emozioni, più che affetti o sentimenti (questi ultimi si possono peraltro considerare sinonimi). Si può però aggiungere che affetti e sentimenti evocano fenomeni (gli "stati d'animo") più durevoli e strutturati delle emozioni. Nel caso di un'aria d'opera, ad esempio, sarà più opportuno parlare di un affetto (uno stato affettivo) o di un sentimento, colto nel suo dinamismo interiore<sup>34</sup>. Il termine 'emozione' può anche, come abbiamo già rilevato, prestarsi ad equivoci nel caso si parta dal presupposto discutibile che la musica debba genericamente – o forzatamente – suscitare emozioni, farci emozionare, e che l'emozione diventi dunque sinonimo di svago, piacere o benessere (dunque dal mittente o dall'oggetto si passa alla reazione 'emotiva' del destinatario). Non si vuol negare che questo sia un aspetto della fruizione musicale, ma in chiave educativa bisogna porsi degli obiettivi verificabili. Dunque, l'EM deve favorire soprattutto il riconoscimento delle emozioni attraverso le loro espressioni musicali, e non fornire generiche occasioni per emozionarsi. Deve favorire nel discente, attraverso l'incontro con la musica, «la formazione di un'affettività ricca ed articolata», che non può non essere mediata dalla mente<sup>35</sup>.

34 Cfr. a proposito BIANCONI L., "La forma musicale" cit., p. 88.

35 Cfr. FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Introduzione alla pedagogia generale* cit., p. 60. Gli autori parlano di «educazione affettiva-relazionale», indicando un

4. *Funzione identitaria e interculturale*. Secondo questa funzione, l'EM spinge a prendere coscienza del senso di appartenenza a una determinata tradizione culturale e, nel contempo, fornisce gli strumenti per il confronto, la conoscenza e il rispetto di altre tradizioni culturali. Si tratta di un punto delicato, specie nella realtà multietnica in cui viviamo e tanto più vivono e vivranno i nostri figli. (È sintomatico che Della Casa, poco più di venti anni fa, non sentisse la necessità di includere questa funzione nella sua griglia.) In altre parole, si tratta di far sì che la valorizzazione della propria cultura di appartenenza non vada a discapito delle altre, e viceversa, e che anzi esse si rafforzino. D'altro canto, è evidente che la rinuncia alla propria identità o tradizione culturale (sia essa occidentale o meno) sarebbe un grave errore, oltre che una grave perdita, perché renderebbe vano proprio il confronto interculturale, il quale può e deve valorizzare non soltanto le somiglianze, ma anche le differenze e le specificità di ciascuna cultura musicale. Quanto ai documenti in esame, c'è da rilevare proprio l'aggiunta dell'aggettivo "interculturale" in quello ministeriale, che tende dunque a rimarcare l'elemento del 'confronto' tra culture (in senso anche religioso)<sup>36</sup>; ma nella sostanza non si discosta dagli altri due (La Face e ADUIM-SagGEM). C'è da dire che la definizione di La Face è la più completa e articolata, con il richiamo all'importanza dell'etnomusicologia – la disciplina che studia le culture musicali di tradizione orale – per una corretta ed efficace educazione musicale interculturale, e per evitare un eclettismo superficiale e dannoso, che nell'intento di *unire* le culture di fatto le annulla: "At Night All Cats Are Grey", recita un proverbio inglese<sup>37</sup>. L'EM de-

altro possibile raccordo o vettore formativo rispetto alla griglia da noi presa in esame.

36 Il termine 'confronto' manca nel documento La Face (che pure accenna alla «conoscenza» e al «rispetto» delle altre culture). D'altronde, la definizione di La Face contiene un piccolo corollario sull'eticità e sulla socialità, che sparisce nei documenti successivi (probabilmente per far posto alla funzione relazionale).

37 Dello stesso avviso è L. Bianconi, quando afferma che «l'etnomusicologia è un poderoso strumento offerto alla conoscenza "dal di dentro" delle culture extraeuropee come delle culture extraurbane; e nel contempo previene l'inganno di un *embrassons-nous* musicale che cancella le differenze riducendole

ve invece fare luce, e fare in modo che i colori risaltino in tutto il loro splendore e in tutte le loro sfumature.

Un'altra annotazione, a proposito di questa funzione, va fatta su una certa corrente pedagogica che potremmo definire "antropologica": essa fa capo al musicologo-pedagogo François Delalande<sup>38</sup>, che fonda il suo pensiero e la sua azione su un'idea, invero discutibile, di universalità in musica. Sappiamo che la questione degli "universali" in musica è sempre stata un tema di grande interesse per gli etnomusicologi e antropologi (da Curt Sachs a John Blacking)<sup>39</sup>; essa si lega, peraltro, alla questione dell'origine della musica, ancor oggi al centro di molti dibattiti<sup>40</sup>. L'idea di base è che, al di là delle singole tradizioni culturali, e dei singoli linguaggi musicali codificati, vi siano dei modi primordiali di "fare" o di "esperire" la musica, comuni a tutte le culture. Delalande li riconduce a tre "condotte" di base, ricavate dalle fasi piagetiane dello sviluppo: *senso-motoria, simbolica, formale (di regole)*. Se questo tipo di discorso, a livello psico-socio-antropologico, può anche essere accettabile<sup>41</sup>, lo è meno a livello pedagogico, perché comporta delle evidenti storture. In nome di un'idea universale-primor-

all'insignificanza» (BIANCONI L., "Musica al plurale", in questo volume, p. 28). Per una disamina del problema, cfr. STAITI N., ««Tutto è zuppa»? Musica, interculturalità, educazione: una prospettiva etnomusicologica», in *Il Saggiatore musicale*, X, 2003, pp. 135-149 (il testo è disponibile online all'indirizzo <[http://www.saggiatoremusicale.it/rivista/X\\_2003\\_1.php](http://www.saggiatoremusicale.it/rivista/X_2003_1.php)>). Si veda peraltro il saggio di Elsa M. Bruni in questo volume, che affronta in maniera ampia la questione dell'interculturalità.

38 Cfr. in particolare DELALANDE F., *Le condotte musicali*, Bologna, Clueb, 1993.

39 Cfr. SACHS C., *Le sorgenti della musica*, Torino, Boringhieri, 1982; BLACKING J., *Com'è musicale l'uomo*, Milano, Ricordi-unicopli, 1986.

40 Sull'argomento, si veda la miscellanea WALLIN N. L., MERKER B., BROWN S., *The origins of music*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 2000; cfr. anche MITHEN S., *Il canto degli antenati*, Torino, Codice, 2007.

41 Sotto questo aspetto, Delalande si ricollega peraltro ad un filone di studi sulla ricezione musicale. Si veda in particolare RÖSING H., "Gli effetti della musica sul fruitore", in BORIO G., GARDA M. (a cura di), *L'esperienza musicale*, Torino, EDT, 1989, pp. 117-131. Rösing cita uno studio del 1909 di Richard Müller-Freienfels ("Individuelle verschiedenheiten in der kunst", in *Zeitschrift für psychologie und physiologie der sinnesorgane*, L, 1909, pp. 1-61), nel quale l'autore parla di tre «forme di reazione» alla musica molto simili alle "condotte" di Delalande: *sensoriale, immaginativa, razionale* (RÖSING, p. 122 sg.).

diale della musica o del fare musica, si promuove spesso, di fatto, un utopistico “ritorno alle origini”, a condotte primitive del far musica, considerate genuine, spontanee; alla musica “partecipata”, non scritta, esperita in senso corporeo. Di fatto, si predica, a livello pedagogico-didattico, una sorta di “messa in mora” dei linguaggi codificati, delle tradizioni culturali con i propri repertori specifici, perché essi ostacolerebbero la comprensione dei linguaggi “altri”, delle culture “altre”. Ma proprio secondo questa concezione si annulla l’idea stessa di “altro”, in nome di un utopico ritorno alla natura, ovvero di un “esperanto musicale” – pre-linguistico, esperienziale – tanto vago quanto assurdo (di nuovo, “al buio tutti i gatti sono grigi”). Si può capire come questa visione, nata peraltro nel solco di alcune correnti d’avanguardia del secolo scorso (in particolare in quello della cosiddetta *musique concrète*, propugnata da Pierre Schaeffer<sup>42</sup>), significhi, per noi occidentali, la messa in mora del sistema tonale, di Bach come di Mozart, di Beethoven come di Verdi, di Stravinskij come di Britten. *Tabula rasa*, assenza di riferimenti storici, di identità, quindi di cultura *tout court*<sup>43</sup>.

42 Il genere della *musique concrète* – musica composta di suoni e rumori “naturalisti”, registrati e montati su nastro magnetico – fu avviato nel 1948 dall’ingegnere e tecnico del suono francese Pierre Schaeffer (al quale presto si unì anche Pierre Henry). L’idea era di manipolare e comporre direttamente “oggetti sonori” ricavabili dall’ambiente. In un recente convegno sull’educazione musicale nella prima infanzia Delalande si è richiamato proprio ad un pezzo di Pierre Henry (*Variazioni per una porta e un sospiro*, del 1963) per evidenziare come questo pezzo sia «molto vicino a quello che fa un bambino di otto mesi»: DELALANDE F., “Lo studio delle condotte sonoro-musicali nei nidi italiani e francesi”, in ADESSI A. R., PIZZORNO C., SERITTI E., *Musica 0-3. Atti del Convegno Nazionale della Società Italiana per l’Educazione Musicale*, Modena, 10 marzo 2007, Torino, EDT, 2007, p. 2, - CD-Rom allegato al n. 144 di *Musica Domani*, settembre 2007. Come dire, le radici della musica e del far musica sono già tutte nell’infanzia (intesa anche in senso lato, come “infanzia dell’umanità”), e l’educatore ha semmai il compito di preservare questa genuinità dalla “contaminazione” della cultura: idea, invero difficile da accettare, che va ricondotta ad una certa corrente ideologica, anti-accademica, a una concezione radicalmente “alternativa” della musica e del fare musica, che nell’aprirsi ad altre culture intende rifiutare la propria cultura d’origine.

43 Cfr. a tal proposito CANO C., FINOCCHIARO F., “Sulla pedagogia della musica di François Delalande”, in *Il Saggiatore musicale*, in corso di stampa.

Dunque, è proprio per contrastare idee perniciose come queste che bisogna invece battere sulla valenza *identitaria* della musica, e sul valore delle singole tradizioni culturali, che vanno comprese e conosciute ciascuna nella propria specificità (senza con questo negare che vi sono stati e vi saranno sempre innesti fruttuosi, intersezioni feconde tra culture e tradizioni diverse o distanti<sup>44</sup>); sulla necessità del confronto “verticale”, diacronico, con la propria storia, senza il quale non si dà quello “orizzontale”, ossia interculturale. La sfida del futuro sta proprio nel riconoscere le molteplicità delle tradizioni culturali senza con ciò trascurare la *propria*, e beninteso senza arroccarsi dogmaticamente; nel mediare tra la verticalità della propria identità storica e l’orizzontalità del confronto interculturale, che si fa sempre più pressante e interessante.

5. *Funzione relazionale*. Anche questa, come quella emotivo-affettiva, sembra una funzione ovvia e scontata, che fa leva sul valore socializzante della musica (ad esempio, il far musica insieme, il cantare in coro). Va però notato come essa venga menzionata solo negli ultimi due documenti, mentre è assente nelle griglie di Della Casa e La Face. È probabile che questi non la menzionino in quanto essa può essere facilmente scambiata per banale funzione ludico-ricreativa, tanto gratificante per bambini e genitori quanto poco produttiva a livello educativo<sup>45</sup>. La Face peraltro sembra inglo-

44 Un esempio su tutti: il compositore francese Claude Debussy, che alla fine dell’Ottocento adotta sistemi musicali diversi da quello occidentale, mutuati dalla musica giavanese che ebbe modo di ascoltare e apprezzare in occasione dell’*Exposition Universelle* di Parigi del 1889.

45 Vorrei citare a tal proposito un passo di Edwin E. Gordon, che trovo del tutto condivisibile: «La maggior parte dei programmi di musica sembra consistere in una sorta di intrattenimento musicale o, nella migliore delle ipotesi, in una superficiale esposizione del sistema di notazione, ed è convinzione di molti direttori scolastici e di altrettanti genitori che se il bambino trova divertente il programma di musica è segno che questo ha avuto successo. Occorre invece ricordare che il bambino può provare complessivamente piacere e soddisfazioni maggiori quando è impegnato in una serie di attività che favoriscono la comprensione della musica. Il divertimento è qualcosa di transitorio mentre la capacità di capire la musica ci sostiene per tutto il corso della vita» (GORDON E. E., *L’apprendimento musicale del bambino dalla nascita all’età prescolare* cit., p. 19).

bare questa funzione in quella identitaria, dove parla espressamente di «socialità». In effetti la funzione relazionale è legata a quella identitaria nella misura in cui stimola e promuove un senso di appartenenza e di coesione all'interno di un gruppo, di una comunità, di uno stato, di una religione, di una tradizione culturale<sup>46</sup>. Mi piace citare a proposito un passo di Steven Mithen, un archeologo che ha evidenziato l'importanza della musica e della danza come collante sociale nelle società primitive:

Chi partecipa all'attività musicale di gruppo modellerà la propria mente e il proprio corpo sulla base di uno *stato emozionale comune*, e ciò sarà accompagnato da una perdita del proprio senso di identità e da un concomitante aumento della capacità di cooperare con gli altri. A ben vedere, la parola "cooperare" non è del tutto corretta, poiché nel momento in cui le identità si fondono tra loro non vi è più un "altro" con cui cooperare, ma solamente un gruppo unitario che prende decisioni circa il comportamento da tenere [...] i partecipanti arrivano a vedersi come un'unità collettiva o congiunta, a provare un senso di "noità" [...] il "collegamento" si verifica quando le persone sincronizzano i suoni e i movimenti che compiono, *entrano in stati emozionali simili*, e quindi armonizzano l'uno all'altro i propri stati nervosi. Ne abbiamo quasi tutti un'esperienza diretta quando cantiamo con altre persone e non siamo più in grado di distinguere la nostra voce dalle altre<sup>47</sup>.

46 La differenza è che la funzione identitaria sembra avere una più marcata connotazione sociologica: la musica come strumento e manifestazione dell'identità di gruppo, di cultura, di nazione, ecc., che può anche essere svincolata dall'*esperienza sonora diretta*. In altre parole, ci si può creare un'identità di gruppo attorno ad un brano, ad un autore, ad un genere musicale assunti come riferimenti culturali astratti (per fare un esempio banale: posso riconoscermi nell'identità nazionale attraverso l'*Inno di Mameli* anche senza aver mai partecipato attivamente ad un'esecuzione, suonando o cantando). Per funzione relazionale si fa riferimento alla creazione di dinamiche di gruppo più concrete, legate all'immediata e attiva partecipazione musicale, e non necessariamente con finalità identitaria (in senso stretto).

47 MITHEN S., *Il canto degli antenati* cit., p. 253 (*La musica come socialità*).

«Collegamento», «noità», «stato emozionale comune»; e ancora «sgretolamento dei confini», «*in-group bias*»<sup>48</sup>: probabilmente abbiamo a che fare con una delle funzioni primordiali della musica (lo si può ancora osservare in alcune popolazioni primitive; ma anche nel canto collettivo rituale, che sia una celebrazione liturgica, un concerto rock, una partita di calcio<sup>49</sup>). Certamente due o più persone che suonano o cantano insieme entrano in una relazione speciale. E non a caso il momento dell'*a due*, del canto simultaneo, è nell'opera in musica la metafora dell'estasi amorosa, dell'amplesso tra gli amanti di turno (un esempio su tutti: il duetto finale tra Nerone e Poppea nell'*Incoronazione di Poppea*, 1643)<sup>50</sup>. Dunque la funzione relazionale si ammantava della, e si apparentava con, la funzione emotivo-affettiva.

Entrare in relazione nella e attraverso la musica significa dar vita ad una cooperazione profonda, cementata da una forte "risonanza empatica"<sup>51</sup>; la musica è grande maestra di relazione e cooperazione, laddove la si svincoli da una visione individualistica, di tipo agonistico (il mito del genio, del grande virtuoso, ovvero lo pseudo-mito del cantante di Sanremo in cerca di gloria); e la co-

48 Ivi, p. 256.

49 Gli esempi citati evidenziano più che mai la valenza identitaria del canto collettivo rituale, e dunque la stretta relazione tra funzione relazionale e identitaria. L'atto canoro collettivo avvicina le persone e rinforza il senso di appartenenza al gruppo.

50 Si veda a tal proposito: BEGHELLI M., "Erotismo canoro", in *Il Saggiatore musicale*, VII, 2000, pp. 123-136, e ID., "Duettar d'amore", in CAPRIOLI A. (a cura di), *Poesia romantica in musica*, Bologna, Bononia University Press, 2005, pp. 117-132. Mi piace citare un altro esempio operistico di forte "relazione" o empatia collettiva: l'Andante in Sol maggiore «Contessa, perdono», nel finale ultimo delle *Nozze di Figaro*. Un brano altamente catartico in quanto riesce ad unire miracolosamente, seppure solo per un attimo, tutti i personaggi dell'opera – un'opera fatta di aspri contrasti, di continue ripicche e rivalse personali – in un canto corale quasi religioso.

51 Si parla, in questi casi, anche di "sintonizzazione affettiva". Questa locuzione si deve a Daniel Stern, che lo usa per connotare lo speciale rapporto tra madre e neonato (cfr. STERN D., *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, pp. 147-168); Michel Imberty lo ha trasferito all'esperienza musicale (cfr. IMBERTY M., "Interazioni vocali adulto/bambino e sintonizzazione affettiva", in ADESSI A. R., PIZZORNO C., SERITTI E., *Musica 0-3* cit.

operazione è ricerca di un suono e di un'esperienza sonora profondamente condivisi. Dunque la musica (di gruppo) crea relazione, ma allo stesso tempo la esige, in quanto cooperazione verso un fine comune; e non si dà vera cooperazione senza una ferrea disciplina d'insieme. L'eccellenza dei gruppi strumentali o vocali si misura proprio dalla capacità di coesione, di dar vita ad un suono, ad un discorso musicale profondamente condiviso<sup>52</sup>.

Finora ci siamo riferiti soprattutto alla *pratica musicale*, che possiamo considerare il canale privilegiato, il più ovvio, per finalità di relazione e socialità. Sarebbe opportuno rimarcare l'importanza dell'altro canale, quello dell'*ascolto*. Il documento ADUIM-SagGEM e le *Indicazioni* parlano esplicitamente di «ascolto condiviso». L'ascolto crea relazione nel momento in cui diventa pratica (attiva) condivisa e compartecipata. Questo può avvenire in una sala di concerto<sup>53</sup>, ma soprattutto a scuola, attraverso laboratori d'ascolto che stimolino la scoperta, la ricerca, la costruzione inter-soggettiva delle conoscenze e delle competenze. Personalmente ho avuto modo di condurre, insieme ad un'insegnante di ruolo, un'esperienza di questo tipo in una scuola primaria, e posso testimoniare che l'ascolto condiviso, guidato e strutturato con schede di lavoro, domande-stimolo, *brainstorming*, favorisce non solo la conoscenza, l'apprendimento (in questo caso cooperativo), ma an-

52 Un esempio e *contrario* ci fa capire l'importanza della componente relazionale nella musica: il film *Prova d'orchestra* di Fellini (1978), dove un'orchestra un po' sgangherata e rissosa rende impossibile il lavoro del direttore (che ha un forte accento tedesco). Fellini usa, è vero, l'orchestra anche come metafora della società, ma la descrive efficacemente in tutte le sue svariate componenti – il direttore, le varie sezioni strumentali, i sindacalisti addetti alla tutela dei diritti degli orchestrali. Il film mette in risalto la difficoltà di “concertare”, di amalgamare tanti elementi disparati e divergenti.

53 Va anche detto, ad onore del vero, che spesso l'ascolto consiste in una relazione particolare, soggettiva con la musica ascoltata. Chi frequenta le sale da concerto, sa che l'ascolto condiviso, la piena “sintonizzazione affettiva” tra gli ascoltatori non sempre si realizza. Ciò può dipendere da vari fattori: il pezzo eseguito, la predisposizione, l'atteggiamento e lo stato d'animo individuale degli ascoltatori, la qualità dell'esecuzione, ecc. Nell'ascolto, più che nella pratica d'insieme, ci sono più variabili da considerare, e non tutte muovono verso la funzione relazionale. (Né ciò è da considerarsi come effetto negativo: ben venga anche la fruizione individuale, purché consapevole e critica).

che lo spirito di gruppo attraverso l'aiuto e la cooperazione tra gli alunni (seppure abbinati ad un sano spirito di competizione)<sup>54</sup>. Si può insomma lavorare, apprendere e “fare” musica insieme anche attraverso l'ascolto condiviso, interattivo, consapevole. E l'ascolto può diventare un contesto di forte relazione e socialità, soprattutto se riesce a creare nei ragazzi un *interesse comune* per la musica d'arte, che travalica le aule scolastiche.

Si può infine individuare un terzo tipo di relazione, che non è stato evidenziato dai documenti in esame, ma che mi piace far emergere. Esso non va inteso come socialità ma proprio come messa in rapporto, legame, vincolo, conoscenza, interazione: alludo alla relazione che si instaura tra il fruitore e l'opera. L'EM può fare molto per mettere in relazione gli alunni non solo tra di loro, ma anche tra loro e la musica d'arte. Creare insomma un vincolo forte con la musica eseguita o ascoltata, attraverso la conoscenza e la comprensione, e di conseguenza creare quell'*interesse condiviso* per la musica d'arte che rappresenta forse l'obiettivo più alto dell'EM. In questo modo la funzione relazionale viene ricondotta ad una motivazione endogena: non solo educazione *attraverso* la musica, ma *alla* musica.

In sintesi, la funzione relazionale andrebbe intesa e messa in pratica in tutte le sue implicazioni: relazione “orizzontale” tra pari nella pratica e nell'ascolto, relazione “verticale” tra il fruitore e l'opera d'arte (nella pratica come nell'ascolto).

6. *Funzione critico-estetica*. L'ultima funzione – ultima non certo per importanza – presenta, come nel caso di quella cognitivo-culturale, un binomio sostanzioso, che vale la pena di analizzare nei suoi costituenti, e poi nel loro reciproco rapporto.

È interessante evidenziare alcune parole-chiave che emergono dalle varie definizioni, che poi corrispondono ad obiettivi formativi: (saper) *orientarsi, apprezzare, valutare, scegliere, discriminare, interpretare, comprendere*. Sono obiettivi importanti ed impegnati-

54 Un resoconto dell'esperienza è stata fatta, congiuntamente all'insegnante citata, Silvia Cancedda, nel corso dell'XI Colloquio di Musicologia (Università di Bologna, 23-25 novembre 2007); la relazione aveva per titolo “La didattica del melodramma. Un'esperienza nella scuola primaria”.

vi, che disegnano il profilo di un ascoltatore avveduto, competente, esperto. Probabilmente è questa la ragione dello spostamento in giù nella lista delle *Indicazioni* (a meno che non si tratti invece di un mero declassamento): si tratta della mèta ideale, che riassume, sottintende e corona le altre funzioni, e che si situa in perfetta simmetria con quella cognitiva-culturale, da cui siamo partiti: l'una è l'alfa, l'altra è l'omega dell'EM. (Per La Face e ADUIM-SAGGEM, questa coppia di funzioni – in realtà un quadrilatero – si pone invece, gerarchicamente, all'inizio della lista, a fondamento dell'edificio formativo musicale).

Analizzando separatamente i due termini in gioco, osserviamo che la funzione *critica*, così come lo stesso lemma 'critica' (sostantivo), rimanda a due concetti chiave: *analisi* e *giudizio*. Per *analisi* intendo proprio il saper discriminare (nel senso di distinguere), saper discernere (riconoscere, individuare), saper esaminare rigorosamente. Per *giudizio* il saper interpretare, saper scegliere, saper valutare. Più in generale, il saper comprendere la musica e il fatto musicale nelle sue componenti, nei suoi generi, nelle sue funzioni. Nel "paesaggio sonoro" contemporaneo<sup>55</sup>, saturo di musica e di suoni di vario tipo (Gillo Dorfles ha coniato una bella espressione, «Horror pleni»<sup>56</sup>, per descrivere il caotico affollarsi di messaggi, di tutti i tipi, nel nostro tempo), è necessario, direi vitale, acquisire una competenza di questo tipo. Assumere un atteggiamento critico nei confronti della musica va in direzione di una «cultura plurale della musica», una cultura che insegni «a distinguere (senza separare), a esaminare (senza bocciare), a giudicare (senza condannare)», che insomma «dia orientamenti»<sup>57</sup>.

La mancanza di educazione critica, in senso musicale, può avere almeno due effetti deleteri: l'approccio superficiale, e l'approccio irriflesso. Per approccio superficiale intendo l'atteggiamento sciattamente relativistico che appunto sostituisce la «cernita» con

«l'ammasso» (sono parole di Bianconi): ammasso di informazioni, di links, di contatti, di ascolti o video-ascolti (siamo nell'era di *Youtube*), senza il necessario filtro critico, che significa, al contrario, analisi, approfondimento, scelta. Questo approccio superficiale, che riguarda non solo la musica ma la cultura tutta, e che viene tanto decantato da intellettuali come Alessandro Baricco<sup>58</sup>, sostituisce insomma la quantità e la velocità delle informazioni alla qualità delle informazioni stesse e della loro recezione e "metabolizzazione". Certo in futuro sarà questa, inevitabilmente, la modalità primaria di fruizione (nessuno si sogna di negare i vantaggi apportati dai nuovi *media*). Ma la scuola deve creare e fornire gli antidoti perché l'ammasso non sommerga del tutto la coscienza critica, e non si formi una conoscenza (musicale) pulviscolare, decontestualizzata, anonima. Infatti non si può valutare e scegliere – in una parola, avere coscienza critica – se non si impara a distinguere, collocare, classificare; ad organizzare ordinatamente le conoscenze.

L'altro pericolo è l'approccio irriflesso, che è anche il più soggetto al "consumo", al conformismo e dunque alla manipolazione da parte dei *media* (l'industria discografica, la pubblicità). È il tipico atteggiamento che fa leva sull'immediatezza empatica con la musica; ad esempio, la ragazzina che si immedesima con la canzone e il cantante preferiti: canta, vive, si immerge *nella* musica, ovvero è completamente assorbita *dalla* musica. A questo tipo di fruizione si abbina spesso l'ascolto in cuffia, a tutto volume, magari camminando per strada con l'I-pod nel taschino<sup>59</sup>. Ecco: proprio la mancanza di decentramento e il conformismo sono i maggiori nemici da combattere (o quantomeno da ridimensionare e contrastare) attraverso l'educazione critica. Se mancherà un'educazione alla coscienza critica, dalla scuola usciranno tanti ascolta-

55 Cfr. SCHAFER R. M., *Il paesaggio sonoro*, Roma-Lucca, BMG Ricordi – LIM, 1985. Sul tema dell'ecologia sonora si veda l'importante miscellanea CUOMO C. (a cura di), *Musica urbana*, Bologna, Clueb, 2004.

56 DORFLES G., *Horror pleni. La (in)civiltà del rumore*, Roma, Castelvecchi, 2008.

57 Si veda il contributo di Lorenzo Bianconi in questo volume, a p. 27.

58 Cfr. BARICCO A., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Roma, Fandango, 2006.

59 Non c'è dubbio che certa musica di consumo (mi riferisco in particolare alla musica *pop*) è fatta in modo da far subito breccia sulla componente più irrazionale dell'ascoltatore, e di creare quindi un'immediata empatia. Il ritmo marcato, il *sound* corposo e aggressivo, con dinamica costante (particolarmente efficace nell'ascolto in cuffia, ad alto volume), l'estrema semplicità melodica e armonica, i testi di rapida fruibilità agevolano di molto questo tipo di "consumo" acritico, irrazionale.

tori seriali, tanti consumatori di I-pod, magari con 1000, 10'000 “musiche-scatoletta” in memoria, tutte uguali, o peggio senza alcun ordine di preferenza o di genere. L’“ammasso”, appunto, nel quale, nella migliore delle ipotesi, musica d’arte e di consumo stanno l’una accanto all’altra (non c’è nulla di male, in questo) ma nella mente e nella coscienza del consumatore sono del tutto indistinte: l’una vale l’altra, come tanti oggetti di consumo, o come tanti “gatti grigi”.

Beninteso, la formazione di una coscienza critica richiede competenze<sup>60</sup>; competenze specifiche – ad esempio, una conoscenza adeguata della notazione<sup>61</sup> – ma anche trasversali, ad esempio la capacità di verbalizzazione, il buon uso della lingua, senza il quale non si dà possibilità di una critica ossia di una riflessione e di un giudizio sulla musica (ma possiamo estendere le competenze trasversali anche alla competenza storica, filosofica, letteraria, artistica: quella che chiamiamo di solito “cultura generale”). Il possesso degli attrezzi concettuali, delle competenze, fa di noi *ipso facto* ascoltatori e fruitori più critici, quindi attenti ed esigenti<sup>62</sup>.

60 A proposito del problema delle competenze vedi, in questo volume, il saggio di Antonella Nuzzaci “Quando la musica d’arte diventa accessibile: un patrimonio di tutti e per tutti”, pp. 33-112.

61 Come ha osservato Maurizio Della Casa, «il vero senso e la vera funzione della notazione sono quelli di consentire il superamento della immedesimazione sensoriale, di permettere la valutazione critica, di “sospendere” il flusso degli eventi sonori per riflettere su di essi e fissarli concettualmente [...] la capacità di “leggere” una melodia, un accordo, un ritmo, si conetterà ad una esigenza di comprensione, di analisi, di risoluzione ragionata di problemi» (DELLA CASA M., *La comunicazione musicale e l’educazione*, Brescia, La Scuola, 1974, p. 134).

62 Maurizio Della Casa parla espressamente dell’«asse critico-comprensivo» come d’uno degli assi portanti nel curriculum musicale (accanto a quello «pratico-produttivo» e a quello «storico-contestuale»); attraverso l’asse critico-comprensivo «gli studenti si confrontano con le opere musicali, in un processo interattivo di ascolto, osservazione e interpretazione» (DELLA CASA M., “Musica e cultura a scuola”, intervento di LA FACE BIANCONI G., DELLA CASA M., in *Il Saggiatore musicale*, X, 2003, pp. 119-133: 125; il testo è disponibile online all’indirizzo: <[http://www.saggiatoremusicale.it/rivista/X\\_2003\\_1.php](http://www.saggiatoremusicale.it/rivista/X_2003_1.php)>). Purtroppo, c’è da dire che l’approccio critico-comprensivo – l’idea che la musica vada compresa attraverso l’analisi e la riflessione – non suscita grandi consensi nell’opinione comune, e spesso neanche tra gli appassionati di musica classica o tra gli

Se nell’educazione critica le parole-chiave sono analisi e giudizio, in quella *estetica* sono *piacere*, *bellezza* e *gusto*. Non occorre solo saper distinguere e giudicare, ma anche saper apprezzare e godere della musica<sup>63</sup>. Non v’è dubbio però che funzione critica e funzione estetica siano sinergiche, perché nel saper valutare è implicito il saper apprezzare. A tal proposito, vorrei citare un pensiero di Marcel Proust:

La vera terra *inestetica* non è quella che l’arte non fecondò, ma quella che, coperta di capolavori, non li sa né amare né conservare; [...] la morta terra dove l’arte non abita più, cacciata dalla sazietà, dal disgusto e dall’incomprensione<sup>64</sup>.

Sono parole del 1904, e però sempre attuali. Proust si riferiva in particolare alle bellezze architettoniche, ma l’affermazione vale pari pari per la musica. Capire, riconoscere il valore estetico delle opere musicali – dunque anche “amarle” e “conservarle” attraverso l’esecuzione e l’ascolto – è una priorità assoluta in una realtà che possiamo a ragione definire “inestetica”, in quanto l’affollamento di musiche e di messaggi sonori di ogni tipo, unito alla diseducazione musicale, rischia davvero di generare «sazietà», «disgusto» e «incomprensione»; di sommergere o svalutare tanti capolavori (del presente e del passato) che meritano invece di essere conosciuti, compresi e apprezzati.

L’EM può e deve fare molto a livello estetico; la musica *tout court*, e l’EM intesa come educazione alla musica (d’arte), possono fungere da palestra della bellezza e del gusto. Se c’è infatti un

stessi musicisti (ho avuto modo di constatarlo frequentando un *newsgroup* italiano di musica classica). Continua invece ad avere seguito l’opinione che la musica (anche quella d’arte) non ha bisogno di mediazione intellettuale, che anzi l’analisi e la parola “uccidono” la musica; in tal modo si finisce per fomentare l’approccio che ho definito dell’“immediatezza empatica”.

63 Chiaramente per godimento s’intende non quello banalmente sensuale (il piacere “fisico” suscitato dai suoni, dalle voci, dalle armonie), ma quello intellettuale ed estetico (nel senso di artistico), che peraltro non esclude bensì congloba il primo.

64 PROUST M., *Lettres à Robert de Montesquiou: 1893-1921*, Paris, Librairie Plon, 1930.



gusto nel vestire, nel mangiare, nel comportarsi, nei gesti, allora si può pensare anche alla formazione di un gusto musicale, e più in generale ad un gusto auditivo o sonoro, che si avvale della possibilità di venire a contatto con generi musicali diversi, ma in particolare modo con la musica d'arte, con la musica di qualità (ed oggi, grazie ai tanti supporti audio disponibili, le possibilità di ascolto si sono moltiplicate rispetto al passato; anche se, va detto, l'ascolto dal vivo è pur sempre preferibile a qualsiasi supporto sonoro). Nella facoltà di scelta, e quindi di critica, sta anche il seme della formazione estetica, e viceversa.

Va detto che il richiamo alla bellezza e al gusto è sì sacrosanto, ma anche controverso, perché non è mai semplice tracciare un confine netto tra musica d'arte e di consumo, e men che meno tra buona e cattiva musica, tra bella e brutta; per di più, il concetto di bellezza (nonché di gusto) è stato in parte superato finanche nella sfera della musica d'arte. Già l'Ottocento aveva elaborato un'estetica del "brutto" (del pittoresco, del caratteristico, del reale); nell'estetica romantica l'arte, e la musica in modo particolare, era diventata una forma di conoscenza, una chiave d'accesso ad una dimensione trascendente, non più vincolata all'idea di "bello", almeno non in senso assoluto. Nel Novecento il concetto di bellezza – in tutte le sue connotazioni o declinazioni: eufonia, decoro, convenienza, dolcezza, vaghezza, leggiadria; e ancora ordine, simmetria, armonia, consonanza – entra in profonda crisi, diventa inattuale, in quanto inconciliabile con la condizione dolorosa dell'esistenza umana, nonché con l'esigenza di sperimentare nuovi linguaggi e nuove forme sonore<sup>65</sup>. Per Schönberg, il padre della dodecafonia, «la bellezza non è una funzione della forma, ma un piacere intellettuale che scaturisce nel momento in cui la si comprende»<sup>66</sup>. Dunque, la *bellezza* – ma sarebbe meglio dire l'*artisti-*

65 Cfr. GARDA M., "Storia del bello musicale", in *Enciclopedia della musica*, II (*Il sapere musicale*), Torino, Einaudi, 2002, pp. 611-32. Si veda anche GIANI M., relazione introduttiva alla tavola rotonda sul "Bello musicale" (Bologna, VII Colloquio del Saggiatore musicale, novembre 2003); il testo è disponibile online al seguente indirizzo:

<[http://www.saggiatoremusicale.it/attivita/2003/tav\\_coll\\_2003.php](http://www.saggiatoremusicale.it/attivita/2003/tav_coll_2003.php)>.

66 GARDA M., "Storia del bello musicale" cit., p. 626. Da notare come la categoria del "piacere" subisca un deciso slittamento semantico, dal momento che

*cità* – di un oggetto, il suo porsi come "oggetto estetico" o "oggetto di culto", come "opera d'arte" (*opus*), starebbe non tanto nell'oggetto in sé, ma nel soggetto che comprende, o che si sforza di comprendere; o meglio: nell'*intenzionalità estetica* che accomuna il fruitore all'autore.

Sarà bene richiamare a questo punto la dicotomia, egregiamente illustrata da Antonio Serravezza, tra esteticità "diffusa" e "concentrata" (che richiama quella tra ascolto "periferico" e "concentrato" di Schafer)<sup>67</sup>.

Il concetto di "esteticità diffusa" può essere spiegato attraverso un esempio che è un po' l'emblema del paesaggio sonoro attuale, sempre più saturo: le suonerie dei telefoni cellulari (mi riferisco, è chiaro, alle suonerie che adottano frammenti di musica, in particolare di musica d'arte: il preludio della *Carmen* come l'attacco della sinfonia K. 550 di Mozart, e via dicendo). Si tratta del tipico caso di esteticizzazione di un suono-segno che in sé non ha alcuna finalità di tipo estetico, e che anzi richiede un'immediata tacitazione da parte dell'utente. Ed è un'esteticizzazione "diffusa" in quanto non solo è un fenomeno di massa, ma perché declassa la musica a semplice addobbo sonoro. All'esteticizzazione del segnale acustico (lo squillo) corrisponde una de-esteticizzazione del prodotto artistico, che viene depauperato del suo valore intrinseco, e fatto oggetto di un ascolto "periferico"<sup>68</sup>. Proprio la diffu-

diventa di tipo intellettuale, e dunque tradisce – ovvero amplia – la stessa radice etimologica del termine 'estetico' (ciò che ha a che fare coi sensi, conoscenza sensibile). Nell'esperienza estetica, sembra affermare Schönberg, conta non solo il piacere immediato (l'emozione immediata), ma soprattutto quello mediato dalla mente. Il concetto di piacere intellettuale richiama, per certi versi, l'idea del nobile svago di Aristotele (ozio appunto come attività e piacere intellettuale). Cfr. SCHÖNBERG A., *Stile e idea*, Milano, Feltrinelli, 1982, pp. 106 e 147.

67 Cfr. SERRAVEZZA A., "L'educazione estetica alla musica" cit.; SCHAFFER R. M., *Il paesaggio sonoro* cit., p. 168. Il concetto di "esteticità diffusa" rimanda peraltro al concetto di "estetizzazione globale" di cui parla Gillo Dorfles (DORFLES G., *Horror pleni* cit., p. 299).

68 Sarebbe peraltro aberrante se della suoneria del cellulare si facesse un uso estetico "concentrato", come ho avuto la ventura di sperimentare una volta in treno: l'utente tardava a rispondere alla chiamata proprio per gustarsi la piacevole musicchetta (il primo movimento della sonata K. 545 di Mozart), con disappunto degli altri passeggeri. Si è trattato di una sorta di corto circuito

sione della musica nell'ambiente e nei non-luoghi (si pensi agli "arredi sonori" nelle sale d'attesa, negli autobus, nei bar, ecc.) determina di fatto il suo assorbimento nel rumore di fondo che sonorizza incessantemente la nostra vita quotidiana, e quindi, in definitiva, una perdita di valore e di funzione estetica<sup>69</sup>. Di contro, l'esteticità "concentrata" mira a valorizzare la musica in quanto arte, e quindi a farne oggetto di un ascolto attento e partecipe<sup>70</sup>. Di questo ha bisogno la scuola, e con essa la società tutta.

(continua a p. 149)

funzionale: la musica d'arte ridotta a suoneria (esteticità diffusa), e la suoneria ridotta a musica "da ascoltare" (esteticità concentrata).

- 69 Un altro caso di esteticità diffusa è l'uso della musica d'arte nella pubblicità. La musica scade ad oggetto di consumo e si riduce a cornice sonora, se non a specchietto delle allodole, mentre allo stesso tempo il prodotto in vendita si nobilita per contagio, assurge a oggetto estetico. Non è certo un caso che alcuni grandi marchi ricorrano alla musica classica (Mozart *in primis*), come per dare una patina di prestigio, di raffinatezza, ai propri prodotti.
- 70 Esperimenti estremi come *4' 33"* di John Cage (1912-1992), compositore tra i più originali, bizzarri e provocatori del Novecento, vanno proprio in direzione dell'ascolto e dell'esteticità concentrata. Qui addirittura si assiste ad una esteticizzazione del silenzio (o per meglio dire dell'assenza di musica): l'esperimento, attuato per la prima volta dal pianista David Tudor nel 1952, consiste nel rimanere in silenzio davanti alla tastiera per quattro minuti e trentatré secondi, in una sala da concerto, con conseguente messa in risalto dei "rumori d'ambiente". C'è da aggiungere che lo stesso R. Murray Schafer, nel suo libretto *Educazione al suono* (Milano, Ricordi, 1998; ed. orig. ingl. 1992), propone diversi esercizi sul silenzio e sull'ascolto concentrato. Vanno infine segnalati i successi di recenti iniziative come i *quiet parties* negli Stati Uniti (locali dove è proibito parlare; cfr. <<http://www.quietparty.com>>), o di film come *Il grande silenzio* (di Philip Gröning, uscito nel 2005), che denotano una sensibilizzazione verso il tema dell'ecologia sonora o acustica. Sul tema si veda anche il volume miscelaneo CUOMO C. (a cura di), *Musica urbana* cit.

### Dall'esteticità diffusa a quella concentrata: l'Aria "sulla quarta corda" di Bach

Nel panorama sonoro contemporaneo vi sono molte musiche d'arte "vittime" dell'esteticità diffusa, ossia di un processo di banalizzazione, a fronte di una diffusione di massa. Una di queste è l'Aria dalla *Suite per orchestra* BWV 1068 di Johann Sebastian Bach (quella che alcuni impropriamente denominano 'Aria sulla quarta corda'), e resa celebre, in Italia, dal programma di divulgazione scientifica *Quark*, condotto da Piero Angela, del quale fungeva da sigla di apertura e di chiusura (nella versione corale realizzata dagli *Swingle Singers*). È un classico esempio di musica d'arte decontestualizzata, rifunzionalizzata, ridotta a frammento, ad uso e consumo della vasta platea televisiva.

Sarebbe interessante, alla luce di quanto detto sopra, ritornare da qui alla modalità fruitiva dell'esteticità concentrata (e dell'ascolto concentrato), e provare a problematizzare e a comprendere più a fondo il brano. Innanzitutto, c'è da chiedersi perché proprio questo pezzo in un programma di informazione e divulgazione scientifica; e perché, d'altro canto, questo pezzo faccia da sfondo sonoro anche ad un importante sito di musica sacra (nel quale viene anzi catalogato come pezzo di musica sacra *tout court*; cfr. <<http://www.musica-sacra.it>>). Può esserci un rapporto tra scienza e religione? o meglio, possono queste due sfere trovare una sintesi nel pezzo di Bach? Nella risposta a questa domanda sta racchiuso, in buona parte, il senso del brano.

Figura centrale della storia della musica occidentale, Johann Sebastian Bach (Eisenach, 21 marzo 1685 - Lipsia, 28 luglio 1750) può essere considerato un "musicista scienziato", «un genio che seppe fondere arte, religione e scienza» (C. Wolff) in un connubio perfetto, quasi miracoloso. Egli esprime e riassume in sé la cultura e lo spirito del suo tempo, il profondo razionalismo di Cartesio e di Leibniz come anche una ferrea disciplina e devozione religiosa, derivata dalla cultura protestante cui lui apparteneva.

E un senso di misticismo rigorosamente geometrico promana da questo brano, che è concepito come un'Aria strumentale, con una melodia cantabile ed eterea in primo piano (al Violino I), e uno sfondo o accompagnamento (degli altri archi). Ma l'apparente semplicità del tessuto musicale cela in realtà una densa e

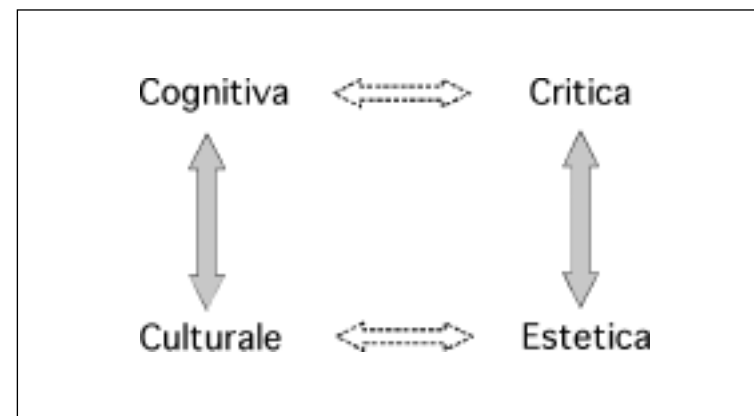
intricata polifonia, che è un po' la cifra stilistica di Bach. Alla base c'è la linea del basso, cuore pulsante dell'intero brano, che scandisce rigorosamente il tempo (*tactus*): potrebbe essere l'allegoria del tempo che scorre, della realtà e della vita terrene. In alto (Violino I) c'è invece la melodia che, con le sue lunghe note tenute e con le sue linee morbide e sinuose, sembra librarsi in uno spazio atemporale, iperuranio, spirituale. In mezzo i Violini II e Violen, che intrecciano con la melodia principale un discreto ma sublime dialogo contrappuntistico. Basti osservare le prime quattro battute:

**Air**

The image shows a musical score for the piece 'Air' by J.S. Bach. It features four staves: Violino I, Violino II, Viola, and Basso continuo. The music is in G major and 3/4 time. The first four measures are shown, illustrating the intricate polyphony described in the text.

Nella terza e quarta battuta, dallo sfondo emerge la voce del Violino II, che sembra anticipare il successivo profilo del Violino I; ne deriva uno splendido effetto di “rifrazione” melodica, per cui quella voce sembra non tanto una voce “altra” rispetto alla figura in primo piano, ma un suo naturale proseguimento. Più che dialogo, è una forma di costruzione cooperativa della melodia, di un’*unica* linea melodica. Il contrappunto si risolve insomma in un’unione mistica. Nella seconda parte del brano (qui non riportata) l’intrico contrappuntistico si fa più avviluppato con l’entrata in gioco della Viola. Ma l’effetto generale è di una soave armonia, di una *concordia discors*. Nel complesso, questo brano evoca l’idea di un mondo perfettamente ordinato, geometrico, apollineo, con una finestra aperta sull’infinito. Concentra in sé quell’idea di “armonia universale” che da Pitagora in poi ha percorso la storia della teoria musicale: un’idea che, a ben vedere, comprende in sé sia il rigore scientifico sia l’anelito metafisico.

A conclusione della disamina, vorrei ritornare su quello che abbiamo definito il quadrilatero funzionale fondamentale (*cognitivo-culturale; critico-estetica*) per discutere i nessi tra le funzioni. Mi servirò a tal fine di uno schema:



Come si vede, ho evidenziato gli abbinamenti proposti nei documenti esaminati (in grigio), ma ho anche tracciato altri ipotetici nessi o raccordi (tratteggiati), per mostrare come in realtà queste quattro funzioni (e non solo queste) siano strettamente interrelate fra loro, anche perché i termini in gioco sono polisemici, ossia possono acquisire svariate sfumature di significato a seconda dei contesti. Discuterò dunque, in breve, il senso dei nessi orizzontali (ossia, delle frecce tratteggiate).

Il nesso *cognitivo/critico* ruota intorno ai concetti di ‘comprensione’ e ‘riflessione’. In questo caso la funzione critica deriva o dipende da quella cognitiva, in quanto non si dà comprensione, dunque analisi, interpretazione, giudizio, senza aver formato la propria mente (in senso musicale e globale), dato che la critica è un’attività eminentemente intellettuale, che si avvale di concetti, conoscenze, produzione di pensiero, uso della parola.

Il nesso *culturale/estetico* ruota invece attorno al concetto di ‘arte’. Se per cultura intendiamo il patrimonio delle musiche d’arte (del passato e del presente), è evidente che una formazione culturale, ossia la conoscenza delle opere d’arte favorisce la formazione estetica in quanto educazione del gusto e del senso del bello, o più in generale di una sensibilità artistica (lo si è visto a pro-

posito della frase di Proust, che lega l'esteticità alla valorizzazione del patrimonio artistico). D'altronde arte e cultura sono spesso assimilati, e formano quasi una eniadi (un unico concetto espresso con due parole distinte), anche se la prima è, a rigore, soltanto un aspetto della cultura. Non c'è dubbio, comunque, che formazione estetica e culturale vadano a braccetto, e che la formazione estetica incida in maniera notevole sullo spessore culturale della persona (parafrasando un aforisma tratto dall'*Idiota* di Dostoevskij, si potrebbe dire che "la bellezza dell'arte salverà la cultura").

I nessi che corrono obliquamente nello schema (*critico/culturale, cognitivo/estetico*) mi sembrano meno stringenti, per questo li ho omessi. Ma è evidente che c'è sempre un grado di interconnessione reciproca tra le funzioni. Ad esempio, il nesso *critico/culturale* si può spiegare con il fatto che non si dà fruizione consapevole di un bene di cultura senza aver maturato capacità critiche e di comprensione. Per quanto riguarda il nesso *cognitivo/estetico*, il discorso è analogo (cfr. quanto detto a proposito della funzione estetica, in particolare a proposito di Schönberg): anche l'esperienza estetica – quella legata all'idea di 'estetica concentrata' – si avvale della comprensione e della conoscenza, e dunque di un'attività di tipo cognitivo o cogitativo.

Sarà utile infine accennare ad altri possibili raccordi funzionali, in particolare all'asse *estetico/emotivo*, che fa leva sulla categoria del 'piacere' o 'godimento' (sebbene, lo abbiamo visto, questa categoria si presti a diverse connotazioni semantiche), e quello *linguistico/culturale/identitario*, che s'impenna sulla categoria di 'tradizione' o 'contesto': si è già detto che la musica *non* è un linguaggio universale, ma è legata inestricabilmente ad ambienti culturali specifici, con la loro storia. Imparare a comprendere la musica come fenomeno di cultura, appartenente a una data tradizione culturale, è un obiettivo formativo essenziale.

### 3. Epilogo (sulla comprensione)

Vorrei concludere questa disamina tornando sul concetto cruciale di comprensione, già più volte menzionato. La comprensione musicale è essenzialmente la capacità di intendere o ricostruire il senso e il significato profondo di un brano di musica. È un'abilità fon-

damentale, per chi ascolta come per chi la musica la fa, e però richiede un certo livello di attività mentale e di decentramento rispetto alla musica ascoltata o prodotta. Essa inoltre presuppone, anzi esige la circolarità tra le varie funzioni formative illustrate. Una definizione articolata di comprensione è stata data da Della Casa, e ripresa da La Face: comprendere la musica significa «comprenderne la *struttura*, la *funzione*, il *contesto* di produzione e fruizione, alla fin fine – e non è cosa da poco – il *sensu profondo*»<sup>71</sup>. Si noti come il senso "profondo" giunga a conclusione di una catena comprensiva piuttosto complessa e articolata, che mette in campo anche altre competenze, altri saperi, altri campi d'interesse rispetto alla musica (in un'altra definizione La Face parla espressamente di «relazioni con altri saperi»<sup>72</sup>). Se è vero che la musica ha un senso interno dato dalla struttura e dalle funzioni logico-sintattiche che determinano un discorso musicale "sensato", appunto, è pur vero che il senso "profondo" si costruisce allargando il raggio d'azione ed inserendo l'oggetto o fatto musicale in una rete cognitiva e culturale più ampia. C'è insomma una comprensione *immanente*, legata alla struttura, alla tecnica, al linguaggio, al *sensu interno*, e una comprensione *allargata*, che considera la musica come fenomeno artistico e culturale, e dunque mira a ricostruirne un *sensu esterno* (il contesto, le implicazioni ideali, filosofiche, ecc.); i due tipi di comprensione devono coniugarsi e arricchirsi vicendevolmente. Il senso "profondo" di un brano non può dunque essere banalmente scambiato con la proiezione soggettiva e arbitraria di significati (quella che risulta dal tipo di approccio o ascolto da Della Casa definito "proiettivo"<sup>73</sup>). Non bisogna insomma cadere nella trappola del relativismo, per cui ogni produzione di senso vale qualunque altra. La musica acquista senso grazie al concorso di

71 LA FACE BIANCONI G., "Musica e cultura a scuola" cit., p. 121.

72 LA FACE BIANCONI G., "Le Pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto", in COMPLOI F. (a cura di), *Musikerziehung. Erfahrungen und reflexionen* cit., pp. 40-60: 40.

73 In questo tipo di ascolto, nel quale la musica serve a «vivere sensazioni, emozioni, immagini», «l'ascoltatore proietta la propria soggettività, i propri sentimenti, le proprie fantasie sull'opera musicale, assimilandola a se stesso e non riconoscendola come oggetto distinto che richiede una "decifrazione"» (DELLA CASA M., *Educazione musicale e curricolo* cit., p. 65).

tutta una serie di fattori, e soprattutto grazie alla volontà di conoscere, capire, approfondire ciò che si ascolta, quindi di decentrarsi rispetto ad esso<sup>74</sup>.

Credo sia opportuno citare una volta di più Della Casa:

compito delle istituzioni educative deve essere la promozione di *un grado più elevato* di comprensione: il che significa assicurare la padronanza progressiva di certi concetti, di certe abilità e di certi “abiti”, così da permettere ai ragazzi di rappresentarsi i problemi musicali in modi più ricchi e diversificati, di affrontare situazioni nuove, di porre dei filtri problematici fra la propria soggettività e la musica che ascoltano, di mettere in discussione le loro visioni “ingenuè”, di confrontarsi correttamente con la varietà e la complessità<sup>75</sup>.

Si noti il riferimento iniziale al «grado» di comprensione<sup>76</sup>; l'idea che si possa e si debba approfondire la comprensione della musica, e di superare visioni “ingenuè”, mi sembra cruciale. Più in

74 Va pure detto, a scanso di equivoci, che un senso “oggettivo” non esiste, in musica. La riprova è che non esiste né esisterà mai una stessa analisi e una stessa esegesi di un dato brano musicale (anche se può esserci consenso attorno ad un'analisi o ad un tipo di analisi), perché il processo di comprensione *esige* un punto di vista soggettivo: «un'opera musicale risponde solo quando qualcuno che le sta di fronte la interroga», afferma a ragione Hans Heinrich Eggebrecht (“Comprendere attraverso l'analisi”, in *Il Saggiatore musicale*, IV, 1997, pp. 373-384: 377). Certo la qualità dell'analisi e della comprensione, dunque la ricerca del senso profondo, dipenderà molto dal livello e dalla pertinenza di quel porsi di fronte all'opera e delle domande che le si pongono (nonché delle risposte che se ne ricavano).

75 DELLA CASA M., “Per un curricolo unitario degli studi musicali nella scuola riformata”, in ASSENZA C., PASSANNANTI B., *Musica, storia, cultura ed educazione. Riflessioni e proposte per la scuola secondaria superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 33-42: 38.

76 Nel volume del 1985, Della Casa parla anche di «comprensione globale» e di «comprensione allargata», nonché di competenza musicale «di base» e «avanzata» (DELLA CASA M., *Educazione musicale e curricolo* cit., pp. 72 sgg. e p. 69 sg.). Eggebrecht propone altri due livelli di comprensione: quella «estetica» (aconcettuale perché legata ai sensi) e «conoscitiva», mediata dall'analisi e dal linguaggio verbale (cfr. EGGBRECHT H. H., “Comprendere attraverso l'analisi” cit., p. 374).

là, nello stesso testo, Della Casa definisce in maniera più chiara gli obiettivi sull'asse *critico-comprensivo*: «(1) ascoltare in modo critico e con strategie appropriate brani di diversa epoca, genere e stile; (2) cogliere nei brani ascoltati le caratteristiche costruttive, sonore e stilistiche fondamentali, dandone anche un'interpretazione e una valutazione motivate»<sup>77</sup>.

Mi sembra condivisibile e opportuno il riferimento all'*atteggiamento d'ascolto* (critico), alle *strategie* adeguate, all'idea di un'interpretazione e valutazione *motivate*.

L'asse *critico-comprensivo* va peraltro a sommarsi a quello *storico-contestuale*, che Della Casa pone come asse a sé stante, e che tuttavia si connette in maniera strettissima con il precedente. La prospettiva storica (vedi quanto detto a proposito di comprensione “immanente” e “allargata”) può dare maggiore profondità e spessore alla comprensione, e può innescare quelle appropriate strategie d'ascolto auspiccate nel primo asse. Un valido modello di comprensione, che tiene conto di questa doppia direzione o natura (ascolto critico e prospettiva storica), è stato elaborato in chiave didattica da Giuseppina La Face, in un articolo dal titolo *Le pedate di Pierrot*<sup>78</sup>; oggetto dell'articolo è un brano di Schumann (*Pierrot*, dalla serie pianistica *Carnaval* op. 9), che offre lo spunto non solo per trattare di psicologia dell'ascolto, ma anche per un'interessantissima disamina storica del personaggio di Pierrot, del rapporto tra questo e il brano specifico, del tema della “doppiezza” (*Zwiespalt*) – un tema che consente di capire la poetica di Schumann, e allo stesso tempo può essere attualizzato e divenire materia di discussione e riflessione per un'educazione etica.

77 DELLA CASA M., “Musica e cultura e scuola” cit., p. 126.

78 LA FACE BIANCONI G., “Le Pedate di Pierrot” cit. Si veda inoltre il contributo di La Face in questo volume.

APPENDICE

TAVOLA 1. LE FUNZIONI FORMATIVE SECONDO I DIVERSI TESTI

DELLA CASA (1985)	LA FACE (2005)	INDICAZIONI ADUIM-SagGEM (2007)	INDICAZIONI PER IL CURRICOLO (2007)
<b>funzione conoscitiva:</b> il suono/musica rappresenta un medium specifico che consente di conoscere/organizzare l'esperienza da un particolare punto di vista (quello acustico e dinamico-temporale), così da trarre informazioni e sensi altrimenti non realizzabili. Si condivide qui l'assunzione che ciò che si conosce è determinato dal medium utilizzato (Olson, 1979).			
<b>funzione cognitiva:</b> la musica esercita e sviluppa le capacità di pensiero: il pensiero produttivo-immaginario in primo luogo (nelle attività di produzione sonora), ma anche il pensiero analitico, logico, inferenziale (nelle attività di riflessione e interpretazione).	<b>funzione cognitivo-culturale:</b> perché stimola il processo di rappresentazione simbolica della realtà, in particolare delle forme in movimento, sviluppa la capacità di pensiero e promuove la partecipazione all'immenso patrimonio culturale musicale, attraverso la conoscenza di tecniche, linguaggi, stili, opere.	<b>funzione cognitivo-culturale:</b> perché stimola il processo di rappresentazione simbolica della realtà; sviluppa la capacità di un pensiero flessibile, intuitivo, creativo; promuove la partecipazione al patrimonio della cultura musicale; contribuisce alla costruzione dell'universo di significati che stanno alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita e dei valori a cui facciamo riferimento.	Mediante la <b>funzione cognitivo-culturale</b> gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina nella costruzione dell'universo di significati che stanno alla base della concezione del mondo, della mentalità, dei modi di vita e dei valori della comunità a cui fanno riferimento.
<b>funzione culturale:</b> la musica rappresenta un patrimonio di opere, tecniche, idee, teorizzazioni che sono parte essenziale della cultura dell'umanità. Promuovendo la partecipazione a questo patrimonio si realizza uno dei bisogni fondamentali dell'individuo assolvendo nello stesso tempo un compito essenziale dell'istruzione, che è quello di assicurare la trasmissione e la continuità del sapere.			

<b>funzione linguistico-comunicativa:</b> la musica (considerata nell'insieme delle sue varietà) è un linguaggio che permette di esprimersi e di comunicare, sia in senso recettivo (ascoltare/leggere), sia in senso produttivo (fare musica). Essa è una componente di quella dotazione linguistica plurima e differenziata di cui ogni individuo ha il diritto di conseguire un adeguato possesso, così da realizzarsi nelle diverse potenzialità simboliche.	<b>funzione linguistico-comunicativa:</b> perché consente al soggetto d'imparare a comunicare e ad esprimersi con il linguaggio musicale, sia nel senso della ricezione (ascolto e lettura), sia nel senso della produzione (esecuzione e composizione).	<b>funzione linguistico-comunicativa:</b> perché consente al bambino di esprimersi e comunicare attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del linguaggio musicale.	Mediante la <b>funzione linguistico-comunicativa</b> la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio.
<b>funzione affettiva:</b> l'EM educa l'affettività, in quanto consente al soggetto di sperimentare una gamma differenziata di emozioni superando, allo stesso tempo, la loro pressione immediata attraverso la partecipazione ad una loro «messa in forma» simbolica e decentrata.	<b>funzione affettiva:</b> perché induce il soggetto, nel rapporto con l'opera d'arte, a confrontarsi con la formalizzazione simbolica delle emozioni e a decentrarsi rispetto ad esse.	<b>funzione emotivo-affettiva:</b> perché nel rapporto con l'opera d'arte induce il bambino a confrontarsi con la formalizzazione simbolica delle emozioni e a decentrarsi rispetto ad esse.	Mediante la <b>funzione emotivo-affettiva</b> gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni e sono indotti a decentrarsi rispetto a esse.
	<b>funzione identitaria:</b> perché spinge il discente a prendere coscienza della propria tradizione culturale, ma nel contempo, grazie agli apporti dell'etnomusicologia, lo induce alla conoscenza e al rispetto delle altre tradizioni; pertanto questa funzione, ancora più delle altre, si lega alla funzione culturale e si colora fortemente di socialità ed eticità.	<b>funzione identitaria:</b> perché spinge il bambino a prendere coscienza del senso di appartenenza a una determinata tradizione culturale e, nel contempo, gli fornisce gli strumenti per il confronto, la conoscenza e il rispetto di altre tradizioni culturali.	Mediante la <b>funzioni identitaria e interculturale</b> la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose.

		<b>funzione relazionale:</b> perché promuove la relazione interpersonale e di gruppo, fondata sull'ascolto condiviso e su attività partecipate.	Mediante la <b>funzione relazionale</b> essa [ <i>i.e.</i> la musica] instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche partecipate e sull'ascolto condiviso.
<b>funzione critica:</b> l'EM fornisce gli strumenti per orientarsi consapevolmente nell'universo sempre più condizionante dei messaggi sonori, così che ne possa essere colto il valore relativo, se ne controllino le funzioni, se ne demistifichino i ruoli.	<b>funzione critico-estetica:</b> perché spinge al recupero dell'esteticità, orienta il soggetto entro un universo sempre più saturo di messaggi sonori, permettendogli di valutare e scegliere, raffinando il gusto, combattendo i «rischi dell'alienazione, della frantumazione, e della standardizzazione cognitiva e immaginativa» (Frabboni – Pinto – Minerva), nonché evitando la discriminazione sociale che deriverebbe dal delegare l'educazione estetica alla famiglia e all'ambiente extrascolastico.	<b>funzione critico-estetica:</b> perché educa ad un ascolto musicale critico, cioè selettivo, capace di discriminare, interpretare e comprendere sia i vari messaggi sonori sia le opere d'arte, elevando così il livello di partecipazione estetica.	Mediante la <b>funzione critico-estetica</b> essa [ <i>i.e.</i> la musica] sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'ascolto critico e sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale.
<b>funzione estetica:</b> l'EM sviluppa l'attitudine ad apprezzare e valorizzare la dimensione poetico-immaginativa dell'esperienza simbolica, non solo nella direzione del riconoscimento e della comprensione di opere esistenti, ma anche in quella, non meno importante, dell'espressione personale.			

TAVOLA 2. SINOSI

DELLA CASA (1985)	LA FACE (2005)	INDICAZIONI ADUIM-SagGEM (2007)	INDICAZIONI PER IL CURRICOLO (2007)
conoscitiva	cognitivo-culturale	cognitivo-culturale	cognitivo-culturale
linguistico-comunicativa	critico-estetica	critico-estetica	linguistico-comunicativa
cognitiva	affettiva	linguistico-comunicativa	emotivo-affettiva
culturale	linguistico-comunicativa	identitaria	identitaria e interculturale
critica	identitaria	emotivo-affettiva	relazionale
estetica		relazionale	critico-estetica
affettiva			