



In Atti del Convegno Nazionale della
Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM)
Milano (Italia), 11-13 settembre 2009

(allegato alla rivista *Musica Domani*, n.159 ISSN 0391-4380 © dicembre 2010 EdT, Torino)

Domenica 13 settembre 2009

PROSPETTIVE PER LA MUSICA NELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE ITALIANE

Musica, scuola, società sono cambiate, quali sono le risposte delle istituzioni? Per un nuovo sviluppo dell'educazione musicale è necessario tener conto di vincoli, possibilità, ambienti e contesti che la scuola e altre istituzioni presentano per lo studio e la pratica musicale.

Ermeneutica musicale e didattica dell'ascolto

[*emanuele ferrari*]

docente Università Bicocca Scienze della
formazione

1 Il senso di un percorso

Da alcuni anni ho l'occasione di tenere il corso di Musica e didattica della musica per le studentesse (il femminile è opportuno per ragioni statistiche) del quarto anno del corso di Scienze della formazione primaria, presso la facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. E' un corso annuale che svolgo nella forma di una serie di esecuzioni dal vivo al pianoforte, commentate in modo interattivo con un centinaio di allieve che in media hanno una conoscenza *disciplinare* della musica pari a zero. Come insegna la pedagogia recente, ciò non significa che esse siano totalmente digiune dell'argomento,¹ ma semplicemente che, dal punto di vista dei "saperi formali", non mi è concesso presupporre di più della conoscenza delle sette note.² Non intendo ripercorrere questo percorso in forma di

¹ Si veda ad es. E. Nigris, S.C. Negri, F. Zuccoli (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci 2007, *passim*.

² Una sintetica esposizione del concetto di sapere formale si trova in E. Bottero, A. Padovani, *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, Milano, Guerini 2000, cap. 1, pp. 17-22.

diario critico, bensì offrire al lettore una sorta di *parabola ideale*, di modello che ne espliciti i presupposti, gli obiettivi e i problemi chiave, in modo da trasformare quest'esperienza personale in un oggetto chiaramente delineato che possa essere discusso e criticato, contribuendo in qualche modo alla crescita della conoscenza. Ciò significa che l'ordine dei paragrafi non rispecchia una sequenza concreta di azioni, o almeno non del tutto, ma ne riproduce *l'intelaiatura concettuale*, evidenziando i punti focali della visione strategica che regola la progettazione del corso. Alfred Brendel ci insegna che, per suonare il piano "semplicemente", bisogna possedere molti mezzi pianistici e poi decidere di usarne pochi: allo stesso modo, è auspicabile che la semplicità dei gesti di un insegnante abbia alle spalle una consapevolezza delle molte implicazioni che ognuno di quei gesti nasconde. Quel che segue è un tentativo di tracciarne la mappa.

2 La corporeità dell'udire

L'avvio del percorso è un'ovvietà gravida di conseguenze: la musica non comunica verbalmente e neppure con immagini visibili. Si rivolge non all'occhio, ma all'orecchio, e questo ne fa, almeno alla radice, un'emanazione del corpo.

Caratterizzato da organi che, con cunicoli sensibilissimi, si internano nella testa, il senso dell'udito ha il suo naturale referente in una voce che viene a sua volta da altri cunicoli interni: la bocca, la gola, l'intrico del polmone. Il gioco fra emissione vocalica e percezione acustica coinvolge necessariamente gli organi interni: implica il corrispondersi di cavità carnose che alludono al corpo profondo, il più corporeo dei corpi.³

³ A. Cavarero, *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Milano, Feltrinelli 2005², p. 10.



Se questa ovvietà è tale sul piano fenomenologico, non lo è affatto nella storia della cultura occidentale. Adriana Cavarero ha ripercorso in modo appassionante le tappe di quel processo di *devoicalizzazione del logos* che attraversa la storia della filosofia da Platone in poi, mostrando "come il *logos* perse la voce" per divenire puro pensiero e contemplazione dell'idea, o al massimo *discorso* che veicola quel pensiero. Nel contempo l'ascolto tende a perdere nella tradizione filosofica – ma potremmo estendere le considerazioni dell'autrice ad altri ambiti – i suoi aspetti di godimento sensuale, per diventare un semplice organo di conoscenza, lontano da ogni piacere che non sia quello dell'intellezione del discorso. Lo stesso può dirsi della tradizione musicale, in cui il corpo è attraversato da una fondamentale ambiguità: ineliminabile e onnipresente, sconta una sorta di continua *diminutio* che lo relega a un ruolo marginale. Basti pensare alle affascinanti analisi di Gisèle Brelet, nel suo monumentale *Le temps musical*, che hanno tra gli assunti fondamentali la convinzione che il ritmo (lo strato più corporeo della musica, non a caso) sia "chose de l'âme", cosa dell'anima.⁴ Negli ultimi sessant'anni, la grande attenzione che il corpo ha ricevuto in moltissimi ambiti, inclusa la pedagogia, ha in parte riequilibrato le cose: dalla *Fenomenologia della Percezione* di Merleau-Ponty alle pagine su *Kreiseriana* di Barthes, agli studi di pedagogia del corpo e della musica, il corpo sembra aver riguadagnato nel pensiero una centralità che forse non aveva mai perso nella prassi.⁵

La musica è quindi suono che viene dal corpo e vi ritorna, penetrando nel corpo di

chi la ascolta. Anche per questa *compromissione somatica*, nella tradizione filosofica l'udito non è il senso teoretico per eccellenza, come invece è la vista. L'orecchio sconta, in questa prospettiva, la sua *mancata distanza dal corpo*, mentre è l'occhio il vero organo di conoscenza del mondo. Non è difficile scoprire le radici percettive di questo apparente *handicap* dell'udibile: l'oggetto che io vedo è *là*, sta di fronte al mio occhio a una distanza di cui posso ipotizzare la misura, mentre il suono che io sento è *là e insieme qui*, è fuori e contemporaneamente dentro di me. Kant ha dato di questo aspetto una rappresentazione efficacissima in un passo della *Critica del giudizio*, che paragona la passività corporea dell'udito a quella del più ingrato tra i sensi, l'olfatto.

Inoltre alla musica è propria quasi una mancanza di urbanità, specialmente per la proprietà, che hanno i suoi strumenti, di estendere la loro azione al di là di quel che si desidera, (sul vicinato), per cui essa in certo modo si insinua e va a turbare la libertà di quelli che non fanno parte del trattenimento musicale; il che non fanno le altre arti che parlano alla vista, perché basta rivolgere gli occhi altrove, quando non si vuol dar adito alla loro impressione. E' presso a poco come del piacere che dà un odore che si spande lontano. Colui che tira fuori dalla tasca il suo fazzoletto profumato, tratta quelli che gli sono intorno contro la loro volontà, e, se vogliono respirare, li obbliga nello stesso tempo a godere; perciò quest'uso è anche passato di moda.⁶

Se l'occhio si affaccia sul mondo, passando dall'orecchio *il suono invade il mio corpo*.

⁴ G. Brelet, *Le temps musical*, Paris, PUF 1949, p. 259. Questa impostazione è discussa in E. Ferrari, *Gisèle Brelet e la metafisica del ritmo*, in "Materiali di estetica", 2, marzo 2000, pp. 109-119.

⁵ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard 1945; tr. it. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani 2003. R. Barthes, *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Éditions du Seuil 1982; tr. it. di C. Benincasa, G. Bottiroli, G.P. Caprettini, D. De Agostini, L. Lonzi, G. Mariotti, *L'ovvio e l'ottuso*, Torino, Einaudi 1985. In ambito pedagogico si veda ad es. I. Gamelli, *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Roma, Meltemi 2007, e per l'educazione musicale E. Bottero, A. Padovani, *op. cit.*

⁶ I. Kant, *Kritik der Urtheilskraft* (1790-1793-1799); tr. it. di A. Gargiulo, *Critica del giudizio*, Roma-Bari, Laterza 1989⁴, pp. 191-192.



3 Emozioni e immaginario come organi di conoscenza

Tra le conseguenze di queste considerazioni ne interessa qui una sola: il ruolo chiave che nell'ascolto musicale giocano due aspetti del nostro essere in relazione col mondo, le emozioni e l'immaginazione. Si tratta di fenomeni legatissimi al nostro essere incarnati, e per di più strettamente imbricati fra loro, se è vero che "l'immaginario rappresenta ad ogni istante il senso implicito del reale",⁷ un senso che non può non essere connotato anche emozionalmente. La questione è intricata e sarà bene fare chiarezza. Nell'ascolto musicale esiste un ruolo per così dire *solipsistico* dei sentimenti e dell'immaginazione, che tende a sostituire la fruizione della musica con quella delle emozioni e delle immagini da essa suscitate. E' un modo di approcciarsi alla musica che è stato stigmatizzato a sufficienza nella tradizione filosofica almeno a partire da Hanslick,⁸ fino alla più recente pedagogia musicale.⁹ Che la musica sia o possa essere ben altro che una sostanza psicotropa a buon mercato è cosa su cui qui non vale la pena di insistere. Più interessante è osservare una tendenza comune ad Hanslick, Adorno¹⁰ e Geiger¹¹ a risolvere il problema gettando il bambino con l'acqua calda, ossia auspicando una sorta di *liberazione* dell'ascoltatore dall'ingombrante fardello di immagini soggettive, emozioni autobiografiche e vaga *rêverie* che ostacola e occulta la vera conoscenza del brano musicale. Qui, mi

sembra, sta il punto chiave. Perché una volta deprivati di tutto questo, per un curioso paradosso si impoverisce o si mina proprio quella conoscenza che si vorrebbe salvaguardare. Certamente, come nelle relazioni umane, anche nell'ascolto musicale esiste il rischio di un'*opacità percettiva e relazionale* con l'altro. La gioia straordinaria per una fortuna inattesa può impedirmi di cogliere il disagio e la malinconia di chi ho accanto, così come un dolore intensissimo può deformare la mia percezione della letizia di un brano, distorcendola in una curvatura arbitraria. Qual è allora l'emozione *estheticamente appropriata*? Quella che è attribuibile al brano (o a un passo del brano) *come suo specifico carattere espressivo*, ad esempio la solitudine nobile, elegante e malinconica di un Notturmo di Chopin. Fin qui, l'estetica musicale ha buon gioco (e ragioni da vendere) nel contrapporre i personali stati d'animo alle emozioni *come attributo del pezzo*. Ciò che mi sembra si tenda a sottovalutare, è però il fatto che in definitiva io non ho altra via d'accesso all'identità espressiva del pezzo *se non il mio sentire*: non ho altro modo di attribuire la malinconia a quel Notturmo se non *riconoscendola dentro di me*. L'alternativa, allora, non è tra il tenersi il fardello delle emozioni soggettive o il liberarsene *tout court* per ascoltare il brano anziché se stessi, bensì quella tra l'usare il brano come indifferenziato stimolo emozionale e immaginativo o, al contrario, usare le *mie* emozioni (è bene sottolinearlo: non posso provare un'emozione che non sia diventata anche mia) come *organo di conoscenza* della musica, come radar che segnala, indica e informa su qualcosa che sta *fuori* di me. Lo stesso vale per l'immaginario: se sono ossessionato dal gioco d'azzardo, è possibile che anche una Messa di Palestrina mi faccia pensare a una mano di poker: sarebbe un esempio estremo di immaginario soggettivo che occulta l'accesso all'opera. Ma se, ascoltando il settimo dei Preludi di Nino Rota per pianoforte, "vedo" figure e azioni tipiche del circo, è probabile che io sia sulla strada giusta per intendere il pezzo. Di nuovo, l'obiettivo non è *disfarmi* dell'immaginario,

⁷ J.-P. Sartre, *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination*, Paris, Gallimard 1940 (ed. riveduta 1986); tr. it. a cura di R. Kirchmayr, *L'immaginario. Psicologia fenomenologica dell'immaginazione*, Torino, Einaudi 2007, p. 280.

⁸ E. Hanslick, *Vom Musikalisch-Schönen*, Leipzig, R. Weigel 1854; tr. it. a cura di L. Distaso, *Il bello musicale*, Palermo, Aestetica 2001.

⁹ G. La Face Bianconi, F. Frabboni (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, Milano, Franco Angeli 2008.

¹⁰ T.W. Adorno, *Einleitung in die Musiksoziologie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag 1962; tr. it. di G. Manzoni, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi 1971.

¹¹ M. Geiger, *Vom Dilettantismus im künstlerischen Erleben*, in *Zugänge zur Ästhetik*, Leipzig, Der Neue Geist 1928, pp. 1-42; tr. it. di G. Scaramuzza, *Lo spettatore dilettante*, Palermo, Aestetica 1988.



ma *metterlo a frutto*. Questo strato di immaginario inglobato nella musica, mai riducibile ad illustrazione univocamente codificata, è stato indicato da Giovanni Piana con una sintesi suggestiva: *“La musica è un serbatoio di immagini inesplose”*.¹² In questa prospettiva, la mia biografia, il mio specifico modo di sentire e i miei stati d'animo si possono mettere a frutto come *modalità dell'intendere la musica*, come accesso a un oggetto che è *altro da me*. “Altro” significa con una sua fisionomia, regole proprie e un autonomo *referirsi al mondo*.

4 La rifrazione del mondo

Fanno qui il loro ingresso la dimensione del mondo e quella della storia, che rompono la pericolosa diade io-brano che, anche con le precedenti considerazioni, è sempre a rischio di solipsismo. E' questa un'altra questione chiave. E' chiaro che la musica in qualche modo rimanda al mondo che la circonda, ma il problema è: *come?*

Se pensiamo unicamente al materiale della musica, il suono, potremmo dire che esso attinge a quello che Merleau-Ponty chiama “strato di senso bruto” del mondo.

Allo scrittore, al filosofo, domandiamo un consiglio o un parere, non ammettiamo che tengano gli altri in sospenso, esigiamo che prendano posizione, non possono declinare le responsabilità dell'uomo che parla. La musica, al contrario, è troppo al di qua del mondo e del designabile per poter raffigurare altro che intelaiature dell'Essere, il suo flusso e il suo riflusso, la sua crescita, le sue esplosioni e i suoi vortici.¹³

Il passo è suggestivo, ma sottovaluta quanto di culturalmente stratificato, connotato e decifrabile c'è nella musica come prodotto artistico e storico. E' un'idea che ha trovato numerose formulazioni (per tutte, quella di Schopenhauer per cui la musica è l'incarnazione della volontà come principio metafisico), ma non tiene conto del fatto che la musica rimanda sia

all'essenza che alla superficie del mondo, alla sua varietà e ai suoi colori. Più appropriata ci sembra allora la cautela dell'anziano Stravinsky che, abbandonate le provocazioni formalistiche delle *Cronache della mia vita* (la musica non esprime alcunché, e altre affermazioni da *enfant terrible*), opta per un prudente agnosticismo semantico: “E' ovvio che il mondo fenomenico si rifrange nella musica, o viene rappresentato in essa. Il punto è semplicemente che io non capisco la chimica del rispecchiamento (o della trasformazione)”.¹⁴ Le parole di Stravinsky sono precise. *Rifrazione* indica una deviazione della traiettoria della luce dalla linea su cui verrebbe riflessa, suggerendo un'asimmetria tra ingresso e uscita. E le trasformazioni chimiche sono quelle che alterano la natura dei materiali in gioco. Nel momento in cui la realtà implode nella musica, dunque, essa subisce una trasformazione che non la rende immediatamente ed univocamente riconoscibile. Per l'ascoltatore che voglia ricostruire il senso di un pezzo non si tratta allora di decifrare dei segni, ma di interpretare un sistema di indizi.

Vista in questo contesto più ampio, la possibilità di raggiungere una “comunicazione” fra emittente e ricevente in campo musicale si fa ancor meno plausibile: in musica manca un lessico, perché esiste solo una disseminazione d'indizi interpretabili [...].¹⁵

5 L'avvio del circolo virtuoso

Siamo giunti esattamente al punto in cui comincia, anche nell'esperienza didattica con le studentesse, il circolo ermeneutico. Se il senso della musica *ha anche a che fare con il mondo*, posso usare la mia esperienza del mondo per fare ipotesi di senso sul brano. E' questo un punto che varrebbe forse la pena di sottolineare più spesso nei dibattiti sull'educazione musicale: ogni brano di musica, per quanto

¹² G. Piana, *Filosofia della musica*, Milano, Guerini 1991, p. 288.

¹³ M. Merleau-Ponty, *L'Oeil et l'Esprit*, Paris, Gallimard 1964; tr. it. di A. Sordini, *L'occhio e lo spirito*, Milano, SE 1989, pp. 15-16.

¹⁴ I. Stravinsky, R. Craft, *Dialogues and a Diary*, New York, Doubleday 1963, p. 70 (traduzione mia).

¹⁵ M. Baroni, *L'ermeneutica musicale*, in *Enciclopedia della musica*, vol. II, Torino, Einaudi 2002, pp. 633-658: 651.



arcaico, *sollecita il presente*. Impossibile non citare Gadamer: "L'anticipazione di senso che guida la nostra comprensione di un testo non è un atto della soggettività, ma si determina in base alla comunanza che ci lega alla tradizione. Questa comunanza, però, nel nostro rapporto con la tradizione è in continuo farsi".¹⁶ Nella mia esperienza didattica, questa è una delle prime scoperte delle studentesse durante il corso: brani inizialmente percepiti come reperti archeologici, come la Prima Ballata di Chopin o *Papillons* di Schumann, sono in grado di interpellare le ascoltatrici in modo molto più scomodo e diretto di quanto non immaginassero.

L'esperienza del presente può dunque essere l'avvio di un graduale processo di *messa a fuoco* del brano. E' chiaro che il ruolo dell'insegnante è insostituibile in questo percorso, dal momento che egli è l'unico in grado di orientarlo in base a un criterio di pertinenza che consente di selezionare le osservazioni, utilizzandone alcune come architravi del sistema e lasciandone cadere altre (con adeguate ed esplicite motivazioni). La messa a fuoco della fisionomia espressiva di un brano, però, è inscindibile dall'acquisizione di un lessico e dalla percezione di una struttura, cioè della *forma*. La formulazione migliore a me nota di questo legame è ancora quella di Hanslick.

Non c'è niente di più sbagliato e di più usuale dell'opinione secondo la quale si può distinguere "musica bella" con o senza contenuto spirituale. In tal modo si dà un senso troppo ristretto al concetto di bello musicale in quanto si immagina da un lato la forma artistica come composta di qualcosa a sé stante, e dall'altro da un'anima che, come elemento indipendente, si riversa in essa, dividendo così le composizioni in bottiglie di champagne vuote e piene. Lo champagne musicale però ha la caratteristica di crescere con la bottiglia.¹⁷

6 Dubbi scettici sul presente

Non è l'esperienza del presente inadeguata all'oggetto storico, specie in assenza di solide conoscenze che la filtrino? No, o almeno non del tutto, perché è intrisa di sedimenti di quel passato da cui il pezzo proviene. Gadamer sostiene che "il tempo non è più anzitutto un abisso che deve essere scavalcato perché separa e allontana, ma è invece, in verità, il fondamento portante dell'accadere, nel quale il presente ha le sue radici".¹⁸ Può giovare un esempio: la lingua si incarica di ricordarci che il Romanticismo è ancora vicino, o almeno vivo e presente alla coscienza comune, attribuendo all'aggettivo "romantico" un'accezione valoriale, e non solo storico-culturale. "Come sei romantico" è inequivocabilmente un complimento, mentre l'analogo "come sei rinascimentale" sarebbe comico, perché di ambigua decifrazione. Per non dire che il nostro essere una civiltà dell'immagine ci dota di un repertorio storico di schemi visivi senza precedenti. Nessuno fa più gli inchini, ma tutti li abbiamo visti nei film, e, se messi sulla strada (ecco di nuovo il ruolo insostituibile del docente) possiamo riconoscerne gli schemi gestuali in una cadenza di Mozart anche se non conosciamo il duello a suon di riverenze e colpi bassi tra Marcellina e Susanna nelle *Nozze di Figaro*. La distanza temporale funziona in due sensi: da un lato allontana, occulta, rende le cose meno comprensibili, dall'altro può creare delle condizioni di vantaggio. "Qualcuno ha detto: 'Gli scrittori del passato sono lontani da noi perché noi sappiamo molto più di loro'. Proprio così, ed essi sono appunto ciò che noi sappiamo".¹⁹

Naturalmente solo una parte del percorso può essere coperta così: le lacune vanno colmate con la storia e le conoscenze specifiche, e ancora una volta sta all'insegnante richiamare gli elementi del contesto che ritiene indispensabili alla comprensione dell'opera. Quel che interessa sottolineare, però, è che quanto ho

¹⁶ H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, J.C.B Mohr 1960; tr. it. a cura di G. Vattimo, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani 1990⁷, p. 343.

¹⁷ H. Hanslick, *op. cit.*, p. 67.

¹⁸ H.G. Gadamer, *op. cit.*, p. 347.

¹⁹ T.S. Eliot, *Tradition and the Individual Talent*, in *"The Egoist"*, settembre-dicembre 1919; tr. it. a cura di R. Senesi in T.S. Eliot, *Opere 1904-1939*, Milano, Bompiani 1992, pp. 392-402: 396.



descritto è più che sufficiente non a compiere, ma ad *avviare* questo processo conoscitivo.

7 La costruzione del punto di vista: Deleuze e Leibniz

Quello che si delinea gradualmente è un orizzonte complesso, caratterizzato dall'interrelazione degli elementi e da un continuo rapporto tra locale e globale. Il primo aspetto può raggiungere vertici sbalorditivi nella musica d'arte, e può fungere da criterio di demarcazione con la musica pop, perché privo di connotazioni valutative e quindi accettabile anche da chi è abituato a pensare a quest'ultima come la sola musica degna di attenzione. E' possibile far toccare con mano alle studentesse la fitta connessione tra gli elementi di un pezzo di Bach, e osservare che una canzone non la possiede allo stesso livello, senza che questo sia recepito come un disincentivo all'ascolto. Il secondo punto, la relazione tra locale e globale, è quello che lascia più spazio all'insegnante, essendo i livelli implicati nell'analisi della musica d'arte (con qualunque taglio la si conduca) pressoché infiniti: "In realtà, si può sviluppare la semiologia di un settore particolare come la musica solo accettando di prendere in considerazione *tutte le forme possibili di rinvio* [...]. Si rischia altrimenti di non cogliere la *specificità simbolica* della musica".²⁰

Ho constatato in particolare l'utilità di un metodo di argomentazione per comparazione tra esempi musicali. Capita spesso, in prima battuta, che le studentesse attribuiscono a un passo un carattere espressivo che estremizza in modo unilaterale e fuorviante una sfumatura realmente esistente, e ciò per mancanza di un repertorio di brani conosciuti che consenta di collocare su una scala di intensità altri esempi affini. Una venatura malinconica può così diventare "triste", un accento percussivo "violento". In questi casi, la mia risposta suona così: "Non sono

d'accordo, perché mi sembra che, quando la musica vuol essere davvero triste (o violenta), abbia mezzi molto più incisivi per esserlo, come accade in quest'altro passo..." (segue esecuzione). Di solito, questa produzione concreta di un contro esempio produce soddisfazione, chiarezza e crescita della conoscenza.

L'emersione di una fisionomia riconoscibile a partire dalle nebbie iniziali è un processo graduale. Si comincia con una fase di *raccolta di indizi* in cui qualsiasi commento è utile: se giudicato dal docente appropriato fa compiere un passo avanti, se inappropriato sollecita spiegazioni e chiarimenti sul perché lo si scarta. Col passare del tempo, le osservazioni accumulate formano una sorta di *massa critica*, lasciando intravedere *direzioni di senso*, linee ricorrenti, aree omogenee di significato. Si arriva così ad individuare delle chiavi interpretative del pezzo e a delinearne la macroforma. Questo processo ha delle singolari analogie con la ricostruzione data da Deleuze della sostituzione, operata da Leibniz, della nozione di centro geometrico di una curva con quella di punto di vista. Il brano musicale è come una curva di cui il matematico studia le proprietà, gli indizi raccolti corrispondono alle rette normali che è possibile tracciare in ogni suo punto, e il delinarsi delle chiavi interpretative somiglia all'intersecarsi di queste rette in punti (o aree) ben definiti. L'aspetto interessante di questo accostamento un po' cerebrale è l'idea di Leibniz di "punto di vista" come punto dal quale è possibile *mettere ordine nella serie dei fenomeni*, concetto ben più impegnativo di quanto non si intenda solitamente con la stessa espressione. Il prospettivismo di Leibniz, dice Deleuze, è "verità della relatività (e non relatività del vero)".

Il punto di vista è, in ogni campo della variazione, *potenza di ordinare i casi*, condizione del manifestarsi del vero.

In ogni campo, Leibniz costruisce la "tavola" dei casi che rimanda al punto di vista inteso come giurisprudenza o arte del giudicare. Bisogna sempre trovare il giusto punto di vista, o il migliore, in mancanza

²⁰ J.-J. Nattiez, *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois éditeur 1987; tr. it. a cura di R. Dalmonte, *Musicologia generale e semiologia*, Torino, E.D.T. 1989, p. 91.



del quale non resterebbe che il disordine, o addirittura il caos.²¹

Ci sembra che, pur nella distanza del lessico e dei problemi, questa impostazione suggerisca una strada fruttuosa anche per un'ermeneutica musicale rigorosa.

A questo punto il processo si inverte, e dal generale si ritorna al particolare. Le chiavi interpretative individuate (i "punti di vista" sul brano) non solo unificano le osservazioni accumulate in ordine sparso, ma si trasformano in uno strumento euristico che consente di cogliere nuovi aspetti del pezzo molto più velocemente. Del pari, la macroforma fa da quadro di riferimento per eventuali esplorazioni della microforma.

Eccoci al giro di boa: fin qui le studentesse hanno usato la loro esperienza come organo di una conoscenza guidata dei brani; da questo punto in poi, al contrario, è la musica che amplia e modifica la loro esperienza. Se vogliono proseguire, infatti, il percorso le sollecita lungo almeno quattro direzioni: la *crescita* della conoscenza, la *sottigliezza* del pensiero, la *precisione* dell'immaginario e la *specificazione* delle emozioni.

8 La crescita della conoscenza

Abbiamo citato la frase di Stravinsky sulla rifrazione del mondo nella musica, come spunto per avviare il processo di comprensione a partire dall'esperienza personale di ciascuno. Il punto è che la musica d'arte è così ricca che questa esperienza personale di solito risulta largamente insufficiente. Il desiderio di un migliore intendimento di un brano può quindi essere lo stimolo per accrescere la propria conoscenza, in particolare quella extramusica, intendendola secondo una chiave completamente nuova: come ampliamento di un personale patrimonio interpretativo della musica. Figure chiave della musica barocca come lo specchio, il labirinto e il meccanismo rimandano all'architettura e alla filosofia dell'epoca; il

modo brusco di chiudere molti pezzi di Bach, intensificandone la vitalità proprio appena prima della fine, ha a che fare con l'idea del rapporto tra Dio e l'universo in Leibniz; i Preludi per pianoforte di Gershwin creano un ambiente espressivo fatto di gesti e atteggiamenti del *Musical*, e così via. E' chiaro che, proprio per via della *rifrazione*, il mondo *non si riflette* nella musica in modo lineare, e la selezione degli interpretanti che possono aiutarci a penetrare in un brano presuppone circolarmente già una certa comprensione del brano stesso. In altre parole, la musica *non somiglia* al mondo, almeno non nel senso in cui io somiglio a mio fratello: Scruton osserva che la somiglianza è una relazione simmetrica, e questo non vale certamente nel rapporto tra la musica e la realtà: se anche volessi sostenere che un passaggio "assomiglia" ad un oggetto, che senso avrebbe sostenere che l'oggetto assomiglia a una certa musica?²² Le cose sono più complesse, e l'espressione musicale richiede approcci assai meno schematici. L'indicazione delle linee di ricerca in questa direzione non può che essere appannaggio dell'insegnante. In uno scritto intitolato non a caso *Testo musicale e costruzione della conoscenza*, Giuseppina La Face Bianconi ha osservato l'importanza per la didattica di considerare i brani musicali anche in questa prospettiva.

[...] intendo dimostrare come, a livello didattico, un testo musicale ben scelto e ben affrontato consenta di costruire non soltanto una conoscenza disciplinare ma, coll'innescare processi riflessivi e meta-riflessivi, faccia emergere nel contempo categorie aggreganti e trasversali che producono inter- e financo trans-disciplinarietà.²³

²¹ G. Deleuze, *Le pli. Leibniz et le Baroque*, Paris, Les Éditions de Minuit 1988; tr. it. a cura di D. Tarizzo, *La piega. Leibniz e il Barocco*, Torino, Einaudi 2004, p. 35.

²² R. Scruton, *The Aesthetics of Music*, New York, Oxford University Press 1997. Una discussione dell'argomento si trova nella tesi di laurea di Luca Ratti, *Musica e immaginazione. Un confronto tra Roger Scruton e Nicholas Cook*, Università degli Studi di Milano, Facoltà di lettere e filosofia, Corso di laurea in filosofia, a.a. 2008/2009.

²³ G. La Face Bianconi, *Testo musicale e costruzione della conoscenza*, in A. Nuzzaci, G. Pagannone (a cura di), *Musica Ricerca e Didattica*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore 2008, pp. 11-22: 14.



9 La sottigliezza del pensiero

La frase di Mendelssohn per cui i pensieri espressi dalla musica non sono troppo vaghi, ma troppo definiti per essere tradotti a parole ha il pregio di ribaltare il *topos*, che nella storia dell'estetica musicale ha goduto di gran fortuna, della cosiddetta *indeterminatezza semantica* della musica, che la costringerebbe a una sorta di genericità espressiva. In questo caso il problema sta, prima che nelle cose, nelle parole: "semantico" è un aggettivo così compromesso con la linguistica da risultare in genere fuorviante se applicato alla musica. Non c'è dubbio, infatti, che la musica risulti vaga, imprecisa e sostanzialmente generica, *ma solo se la si valuta come se fosse un codice*. Ho affrontato altrove il problema, che non è il caso di riprendere qui.²⁴ Mi basta osservare che, in una prospettiva di opportuna cautela metodologica (che non abbia cioè fretta di sussumere l'espressione musicale sotto categorie altre, generali e preconfezionate), il modo in cui la musica si esprime è straordinariamente complesso, sofisticato e differenziato. La musica può *anche* usare occasionalmente dei segnali riconoscibili (il suono delle campane), può *anche* usare modalità comunicative analoghe a quelle del linguaggio verbale (la struttura fraseologica), può *anche* creare situazioni che richiamano altre arti (la teatralità di molta musica strumentale)... e così via. A complicare le cose sta il fatto che all'interno di questa apparente casistica, ogni passo in realtà ottiene il proprio effetto in modo diverso, e per di più le valenze espressive spesso non sono alternate, ma sovrapposte in una sorta di prodotto saturo e sovradeterminato. Torniamo a Mendelssohn: per cercare di analizzare espressivamente la musica bisogna *mettere in tensione* il pensiero e le parole, con una vigilanza continua che ci porti a selezionare solo i termini che sentiamo più aderenti all'esperienza che stiamo cercando di comunicare. Non solo: il punto chiave è una *mobilità del pensiero* che ci consenta di cambiare continuamente livello e punto di

vista e al tempo stesso di *esplicitare* quegli stessi livelli e punti di vista. Un esempio elementare: se dico "qui c'è una cadenza d'inganno" sto parlando della struttura; se osservo "qui c'è una sorpresa" sto invece parlando delle strategie comunicative del pezzo. Entrare nel vivo dell'espressione musicale significa moltiplicare queste distinzioni quasi all'infinito e, come insegna Leibniz, ricondurle a punti di vista unificanti e ordinatori.

10 La precisione immaginativa

L'uso di metafore e associazioni immaginative è potenzialmente uno strumento di comprensione della musica e di condivisione intersoggettiva dell'esperienza di ascolto. Il problema è quello, già affrontato sopra, di farne un *organo di conoscenza* anziché una *rêverie* che, se inconsapevole, occulta la natura dell'oggetto musicale fraintendendo se stessa come supposta "empatia". In ambito didattico, il lavoro che propongo alle studentesse va in una duplice direzione. Da un lato vi è il potenziamento dell'arsenale interpretativo: come le conoscenze extramusicali, così l'immaginario può essere coltivato, sviluppato e ampliato. L'altro lato è inscindibile dal primo: dopo aver incoraggiato la produzione di immagini, il passo successivo e più impegnativo è *compiere una drastica e rigorosa selezione* di quelle pertinenti al brano. La responsabilità intellettuale è qui tutta a carico del docente, e richiede la consapevolezza dei valori in gioco. In primo luogo, non è affatto detto che l'immaginazione sia una buona chiave di accesso a *qualsiasi brano*, anche restando nell'ambito della cosiddetta "musica classica". Le Ballate di Chopin sono l'esempio di un pezzo che suscita emozioni profonde senza legarle a contenuti immaginativi definibili e oggettivabili, come ha chiarito Rosen.²⁵ In questo caso la domanda "cosa vedete?" sarebbe fuorviante, mentre avrebbe un senso per le

²⁴ E. Ferrari, *Estetica del linguaggio musicale. Strumenti per la critica e la didattica della musica*, Milano, CUEM 2003, pp. 11-48.

²⁵ Ch. Rosen, *The Romantic Generation*, Cambridge, Harvard University Press 1995; tr. it. a cura di G. Zaccagnini, *La generazione romantica*, Milano, Adelphi 1997, pp. 363 ssg.



Ballate di Brahms. In secondo luogo, una volta individuate delle polarità semantiche (ma preferiamo di molto l'espressione di Piana *vettori immaginativi*), è bene vincolarsi al massimo rigore, assumendosi in toto la responsabilità e le conseguenze di ogni sfumatura lessicale. Parlare di mare, fiume, lago, pioggia o fontana, ad esempio, non è affatto equivalente. Sono entità con strutture, caratteristiche e dinamismi molto diversi, che vanno confrontati con strutture, dinamismi e caratteristiche del passaggio che si sta commentando. Un esempio meno banale, anche se in negativo, si trova in Ruwet.

Prendiamo un esempio semplice: sia una *Invenzione a due voci di Bach*: vi ritroviamo i due membri del dialogo – le due voci –, ciò di cui esse parlano – i motivi che scambiano – e il sistema (il sistema tonale, le regole di contrappunto, ecc.). E' questo un esempio semplice, ma ogni musica potrebbe essere considerata in questa maniera.²⁶

Ci sembra che l'autore qui faccia torto alla sua abituale sottigliezza. Per considerare i motivi come "ciò di cui parlano" le due voci, dovrebbe essere possibile indicare un significante *di cui quegli stessi motivi sono il significato*. Ma le figurazioni che udiamo non sono affatto il correlato intenzionale di una struttura sonora (come avviene davvero nel caso delle parole), bensì *quella stessa struttura sonora*. Non solo: se voglio usare il dialogo come interpretante, devo farmi carico del fatto che in ogni dialogo è essenziale e costitutivo il principio dell'alternanza tra i parlanti come condizione del senso, mentre in musica accade esattamente il contrario; la sovrapposizione, che tra parlanti produce l'interferenza e la cessazione del senso, è la vita stessa del contrappunto. Infine, in un dialogo deve essere sempre possibile indicare *chi dei due* sta parlando e chi ascolta, cosa che non si verifica in musica. E' illuminante, dunque, equiparare *tout court* le *Invenzioni* a dei dialoghi? In assenza di specificazioni ci sembra di no.

²⁶ N. Ruwet, *Langage, musique, poésie*, Paris, Éditions du Seuil 1972; tr. it. di M. Bortolotto, L. Geroldi, E. De Angeli, *Linguaggio, Musica, Poesia*, Torino, Einaudi 1983, p. 11.

L'esempio è tanto più interessante perché riprende un luogo comune diffusissimo su questa raccolta bachiana. In sostanza: l'immaginario e le metafore possono essere d'aiuto, purché il gioco venga condotto con regole ferree: e queste regole sono *le implicazioni degli interpretanti scelti* di volta in volta.

11 La specificazione delle emozioni

Musica ed emozioni sono associati nella coscienza comune, ma i sentimenti in musica sono sempre *oltre* i luoghi comuni e il sentire generico. L'illusione estetica consente alla musica di creare emozioni con un grado straordinario di definizione e specificità, il che ancora una volta richiede uno sforzo costante di affinamento e messa a punto del linguaggio verbale che tenta di esplicitarle.²⁷ Un esempio tra mille è *l'impersonalità* di certe emozioni in musica, anche di quelle che sembra impossibile non riferire a un singolo soggetto, come la tristezza. Nella seconda scena del *Retablo de Maese Pedro*, De Falla ci mostra Melisendra su una torre, prigioniera dei Mori. La musica è tristissima, ma non nel senso che ci aspetteremmo. Non fa sentire l'interiorità di Melisendra: questa tristezza non è *mia*, né *tua*, né *sua*. E' una tristezza non psicologica, impersonale e desoggettivata. La desolazione qui è uno stato dell'essere, una parte del mondo, una qualità del paesaggio, come le rocce e i deserti. Saremmo tentati di definirla una *tristezza inorganica*.²⁸ L'aspetto interessante per la didattica è che un lavoro di questo tipo aiuta chi lo compie a mettere a fuoco contemporaneamente il brano e se stesso, addentrandosi – in chiave rigorosamente estetica e mai personale, onde evitare qualsiasi manipolazione o sconfinamento – nelle sottigliezze e nelle sfumature dei paesaggi emozionali che la musica ci propone e ci chiama a

²⁷ Qualche esempio si trova in E. Ferrari, *Un fine sentire. Note sulle emozioni in musica*, in O. Albanese, M. Peserico (a cura di), *Educare alle emozioni con le arti terapie o le tecniche espressive*, Bergamo, edizioni junior 2008, pp. 237-248.

²⁸ E. Ferrari, *Estetica...cit.*, p. 231.



riconoscere, quasi interpellandoci nella *qualità del nostro sentire*.

Beethoven è un grande spartiacque; la sua musica rende evidente se un esecutore sente o se si limita ad indulgere ai propri sentimenti. Non si tratta solo di sentire o meno: è chiaro che bisogna sentire; ma qui è in questione come si sente, quanto e a che titolo. Diventa insomma una questione morale: Beethoven è stato il più grande dei moralisti, per ciò che riguarda il sentimento. I suoi sentimenti sono così eccezionalmente puri, elevati, appassionati... la parola tedesca è *innich*.²⁹

12 Un risvolto imprevisto

L'accento alla *moralità* dei sentimenti è l'occasione di segnalare un ultimo aspetto del lavoro sul quale, a differenza di ciò che ho scritto finora, non sono in grado di formulare un giudizio chiaro, e che quindi offro al lettore in forma problematica e interrogativa. Negli anni ho osservato un effetto *responsabilizzante* che si manifesta regolarmente durante il corso. Man mano che le studentesse cominciano a percepire il livello sconcertante di complessità, ricchezza e consapevolezza presente nei brani, è come se fossero sollecitate a reagire adeguatamente, come se ci fosse qualcosa nella musica (nella musica *come cominciano a vederla*) che le spinge a responsabilizzarsi, a dare il meglio, a rilanciare: per usare un'espressione abusata, a mettersi in gioco. Un passo di Stravinsky sugli ultimi Quartetti di Beethoven può aiutarci.

La mia ulteriore, personale convinzione è che i Quartetti sono una carta dei diritti umani, perpetuamente sediziosa nel senso platonico della sovversività dell'arte. [...] Un alto concetto di libertà è incorporato nei quartetti [...]. Essi sono una misura dell'uomo [...], e parte della descrizione delle qualità dell'uomo, e la loro esistenza è una garanzia.³⁰

La musica non parla della libertà, ce ne fa fare l'esperienza, e i Quartetti stanno a dimostrarne la possibilità permanente. I Quartetti sono "parte della descrizione delle qualità dell'uomo" nel senso che appartengono alla mia consapevolezza di essere umano, e il solo fatto di riconoscerne il valore mi rende cosciente di appartenere allo stesso genere umano del loro creatore. Sono perpetuamente sediziosi perché nessuna tirannide può abolire l'utopia della libertà che essi incorporano, e "la loro esistenza è una garanzia" perché nessuno può cancellare questa consapevolezza. E' singolare vedere Stravinsky lo scettico, il formalista senza cuore (!) avvicinarsi all'umanesimo morale della *Critica del giudizio*. L'anello di congiunzione sembrerebbe essere la *tensione ideale* che pervade la musica d'arte.

Qui però bisogna aver riguardo ad un certo ideale, che l'arte deve avere davanti agli occhi, sebbene nella pratica non possa mai raggiungerlo interamente. Solo svegliando l'immaginazione dell'allievo all'adeguatezza ad un concetto dato; facendogli notare l'insufficienza dell'espressione rispetto all'idea che il concetto stesso non raggiunge, perché è un'idea estetica; e mediante una critica rigorosa, si potrà impedire che gli esempi che gli sono proposti siano considerati da lui senz'altro come tipi e modelli da imitare, i quali non possano essere sottoposti ad una norma più alta e al suo proprio giudizio; il che soffocherebbe il genio e con esso anche la libertà dell'immaginazione nella sua conformità a leggi, senza cui non è possibile alcun'arte bella e nemmeno un gusto che la giudichi esattamente.³¹

Esistono delle implicazioni morali della musica, o dell'accostarsi alla musica in un modo o nell'altro? La questione è aperta e degna di risposte non affrettate. Quel che mi sorprende è che l'emergere di questo aspetto, a differenza degli altri, *non rientra nei miei propositi consapevoli* di insegnante, eppure è così evidente che ho dovuto prenderne atto. E' come se man mano che ci si addentra, la musica, con la sua *umana perfezione*, indicasse ad ognuno

²⁹ E. Ferrari, *Intervista ad Alfred Brendel*, in "Musica", 123, febbraio 2001, pp. 30-37: 34.

³⁰ I. Stravinsky, *Themes and Conclusions*, London, Faber & Faber 1972, p. 147 (traduzione mia).

³¹ I. Kant, *op. cit.*, pp. 219-220.



il dovere di essere all'altezza delle proprie possibilità.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO T.W., *Einleitung in die Musiksoziologie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag 1962; tr. it. di G. Manzoni, *Introduzione alla sociologia della musica*, Torino, Einaudi 1971.

ALBANESE O., PESERICO M. (a cura di), *Educare alle emozioni con le arti terapie o le tecniche espressive*, Bergamo, edizioni junior 2008.

BARONI M., *L'ermeneutica musicale*, in *Enciclopedia della musica*, vol. II, Torino, Einaudi 2002.

BARTHES R., *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*, Paris, Éditions du Seuil 1982; tr. it. di C. Benincasa, G. Bottiroli, G.P. Caprettini, D. De Agostini, L. Lonzi, G. Mariotti, *L'ovvio e l'ottuso*, Torino, Einaudi 1985.

BOTTERO E., PADOVANI A., *Pedagogia della musica. Orientamenti e proposte didattiche per la formazione di base*, Milano, Guerini 2000.

BRELET G., *Le temps musical*, Paris, PUF 1949.

CAVARERO A., *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Milano, Feltrinelli 2005².

DELEUZE G., *Le pli. Leibniz et le Baroque*, Paris, Les Éditions de Minuit 1988; tr. it. a cura di D. Tarizzo, *La piega. Leibniz e il Barocco*, Torino, Einaudi 2004.

ELIOT T.S., *Opere 1904-1939*, a cura di R. Senesi, Milano, Bompiani 1992.

FERRARI E., *Gisèle Brelet e la metafisica del ritmo*, in "Materiali di estetica", 2, marzo 2000, pp. 109-119.

FERRARI E., *Intervista ad Alfred Brendel*, in "Musica", 123, febbraio 2001, pp. 30-37.

FERRARI E., *Estetica del linguaggio musicale. Strumenti per la critica e la didattica della musica*, Milano, CUEM 2003.

GADAMER H.G., *Wahrheit und Methode*, Tübingen, J.C.B Mohr 1960; tr. it. a cura di G. Vattimo, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani 1990⁷.

GAMELLI I., *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*, Roma, Meltemi 2007.

GEIGER M., *Vom Dilettantismus im künstlerischen Erleben*, in *Zugänge zur Ästhetik*, Leipzig, Der Neue Geist 1928, pp. 1-42; tr. it. di G. Scaramuzza, *Lo spettatore dilettante*, Palermo, Aestetica 1988.

HANSLICK E., *Vom Musikalisch-Schönen*, Leipzig, R. Weigel 1854; tr. it. a cura di L. Distaso, *Il bello musicale*, Palermo, Aestetica 2001.

KANT I., *Kritik der Urtheilskraft* (1790-1793-1799); tr. it. di A. Gargiulo, *Critica del giudizio*, Roma-Bari, Laterza 1989⁴.

LA FACE BIANCONI G., FRABBONI F., (a cura di), *Educazione musicale e Formazione*, Milano, Franco Angeli 2008.

MERLEAU-PONTY M., *L'Oeil et l'Esprit*, Paris, Gallimard 1964; tr. it. di A. Sordini, *L'occhio e lo spirito*, Milano, SE 1989.

MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard 1945; tr. it. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani 2003.

NATTIEZ J.-J., *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgeois éditeur 1987; tr. it. a cura di R. Dalmonte, *Musicologia generale e semiologia*, Torino, E.D.T. 1989.

NIGRIS E., NEGRI S.C., ZUCCOLI F. (a cura di), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Roma, Carocci 2007.



NUZZACI A., PAGANNONE G. (a cura di),
Musica Ricerca e Didattica, Lecce, Pensa
MultiMedia Editore 2008.

PIANA G., *Filosofia della musica*, Milano,
Guerini 1991.

RATTI L., *Musica e immaginazione. Un
confronto tra Roger Scruton e Nicholas
Cook*. Tesi di laurea presso l'Università
degli Studi di Milano, Facoltà di lettere e
filosofia, Corso di laurea in filosofia, a.a.
2008/2009.

ROSEN CH., *The Romantic Generation*,
Cambridge, Harvard University Press 1995;
tr. it. a cura di G. Zaccagnini, *La
generazione romantica*, Milano, Adelphi
1997.

RUWET N., *Langage, musique, poésie*,
Paris, Éditions du Seuil 1972; tr. it. di M.
Bortolotto, L. Geroldi, E. De Angeli,
Linguaggio, Musica, Poesia, Torino, Einaudi
1983.

SARTRE J.-P., *L'imaginaire. Psychologie
phénoménologique de l'imagination*, Paris,
Gallimard 1940 (ed. riveduta 1986); tr. it.
a cura di R. Kirchmayr, *L'immaginario.
Psicologia fenomenologica
dell'immaginazione*, Torino, Einaudi 2007.

SCRUTON R., *The Aesthetics of Music*, New
York, Oxford University Press 1997.

STRAVINSKY I., CRAFT R., *Dialogues and a
Diary*, New York, Doubleday 1963.

STRAVINSKY I., *Themes and Conclusions*,
London, Faber & Faber 1972.