

L'ineludibile rapporto tra speculazione teorica ed esercizio pratico del suono,
tra il comprendere e il fare musica
L'idea di opera e l'educazione musicale
nella scuola italiana

PROSPETTIVA
·PERSONA·
87 (2014), 99-102

Luca Aversano

In materia di musica i rapporti tra speculazione teorica ed esercizio pratico, si sa, formano un nodo antico e molto intricato. Senza scomodare autori lontani, come Boezio e tanti altri che si sono occupati della questione, vorrei partire dalla fenomenologia del problema come si manifesta agli inizi dell'età, diciamo, moderna. Così, sul finire del Settecento, Francesco Galeazzi torinese prefigurava le critiche dei colleghi al suo *Saggio sopra l'arte di suonare il violino*, il primo vero trattato violinistico in lingua italiana, contenuto nel primo volume degli *Elementi teorico-pratici di musica*:

Ma sento già qui qualche maldicente esclamare: Eh che pretende costui; con un libro insegnar a suonar il Violino? Ci vuol altro che libri, questa è un'arte di tutta pratica, che non s'impara senza la viva voce del Maestro! So ancor io benissimo che il mio libro non risparmierà mai il Maestro a chi vorrà apprendere a suonare il Violino, come gli altri libri non lo risparmiano in tante altre scienze ed arti; ma che perciò? Son dunque inutili i libri!¹

A beneficio di chi non conoscesse la statura di questo musicista, Galeazzi è stato uno dei principali interpreti italiani di una didattica strumentale nuova, d'avanguardia, ispirata da un lato ai principi razionalistici dell'Illuminismo francese, dall'altro alle sue risultanze concrete esemplificate dalle metodologie in uso al *Conservatoire* di Parigi.

Qualche anno più tardi, siamo nel 1821 a Milano, il clarinettista e didatta Francesco Antolini riprendeva gli stessi temi in una lettera di risposta a Franz Sales Kandler, il quale - perseguendo la propria intenzione di raccogliere un «Prospetto ragionato delle com-

posizioni ed opere musicali pubblicate fino al 1820» - aveva invitato diversi autori a inviargli l'elenco «di quelle da essi composte in qualsivoglia pasta»:

Non perché ambizion mi lusinghi onde con mio picciolo musicale travaglio, e l'oscuro mio nome vengano, sua mercè, quello a viver più lunga età, e questo a rendersi d'alquanto noto; ma bensì per concorrere anch'io ad assicurare, per quanto è in me, e siccome Ella nel succitato Annunzio si esprime, la sua ben ideata impresa, fornendo alla sua Opera un articolo di più, le partecipo esser io autore (oltre d'alcune bagatelle di musica strumentale, che non monta qui annoverare) d'un'opericciuola teorico-pratica, in 8°, intitolata: *La Retta Maniera di scrivere per il Clarinetto ed altri istromenti da fiato, con sei tavole* ec. impressa qui in Milano, pel Buccinelli, 1813. Questa, per vero dire, esser non dovea che un Saggio d'una maggior Opera, della quale avea di già molti materiali approntati, e la quale trattar dovea: *Del modo d'insegnarsi ed apprendersi ogni sorta d'istromenti sì da arco che da fiato*; ma avvistomi, sebben tardi, a mie spese, che, se se n'ecceitui l'uno o il due per cento, questi miei filarmonici confratelli, presi in massa, amano tutti non gravarsi il cerebro d'astratte erudizioni, per i più di loro inconcepibili, paghi appieno d'istruirsi e d'istruire per mezzo di laconici materiali precetti, riducendo tutti ai seguenti secchi secchi vocaboli *no, così, osserva, fa', senti, prova, bene* ec. alla foggia appunto come istruisconsi i ciabattini; e che hanno più assai di trasporto a conversar co' vivi, anziché co' morti, ai quali hanno giurato una irreconciliabile amistà, abbandonai tosto ogni pensiero // sull'ideata nuova Opera, e, data una disdegnosa voltata di bordo, presi da Euterpe congedo, ed al consorzio tornai dell'altre sue sirocchie, le quali sebben da me pel corso di presso che quattro lustri per essa abbandonate, pure mi hanno rifatto buon viso².

² Lettera di Francesco Antolini a Franz Sales Kandler, Milano, agosto 1821, Wien, Österreichische Nationalbibliothek, 43/67-1, Han. Autogr. Franz Sales Kandler fu, nel

¹ Roma, Pilucchi Cracas, 1791, 18 s.



Ho scelto in avvio queste due citazioni per la loro relazione con i temi di fondo del mio contributo, nella misura in cui esse sottolineano come la corretta impostazione del rapporto tra la dimensione teorica e la dimensione pratica sia prima di tutto un problema del docente, e solo in seconda battuta dei discendenti. In altre parole, prima di discutere di quali musiche e di come e di che cosa gli allievi dovrebbero studiare o praticare nella scuola, dovremmo occuparci seriamente di risolvere il nodo che – a mio avviso – sta a monte di tutti i problemi della formazione musicale in Italia: come avere degli insegnanti competenti, allo stesso momento, come ciabattini e intellettuali, che sappiano essere, in uno, pratici e dottoroni.

Conviene precisare subito che la comprensione critico-riflessiva e la pratica diretta della musica non possono, al giorno d'oggi, essere considerati alla stregua di due poli distinti, in qualche misura dicotomici. Il dualismo può aver valore soltanto in prospettiva programmatica, come spunto per l'approfondimento. E così lo intendo in questa sede, in linea con le esperienze di ricerca e di azione portate avanti insieme con il caro amico Elio Matassi, volte in primo luogo a spuntare le armi di un ormai (si spera) tramontato radicalismo, basato su un'idea conflittuale della relazione tra teoria e pratica.

Parlare, in musica, del rapporto tra comprendere e fare significa chiamare in causa, più o meno implicitamente, il concetto di opera: forma sonora ricca di senso che assegna funzioni, esige applicazioni, implica tradizioni, indirizza generazioni. Mi spiego un po' meno ellitticamente. Nella musica occidentale il concetto di opera è fondamentale: per chi la compone, chi la esegue, chi l'ascolta, e per chi la spiega, esplicitando il patrimonio di significati in essa stratificati. L'opera musicale è infatti il risultato di una sedimentazione semantica complessa che ha bisogno di essere decifrata, per essere trasmessa, compresa,

primo Ottocento, un'importante figura di mediatore tra la cultura italiana e quella austro-tedesca.

per fungere da modello, per poter, appunto, indirizzare le nuove generazioni. L'opera, in questo senso, è il presente che collega il passato con il futuro. Per poter assolvere a questa funzione, essa deve essere portatrice di valori estetici e culturali di alta qualità e complessità. In tal caso parliamo di opera classica. Dall'insieme delle opere classiche nasce il cosiddetto repertorio, un club riservato in cui si entra difficilmente e con la raccomandazione del signor Tempo, di solito galantuomo (conviene specificare che le opere classiche non sono solo quelle della musica d'arte, ma possono appartenere a generi differenti).

L'opera, in sintesi, per dirla con Gadamer, ci pone di fronte a un'alterità di senso che, per essere compresa, mette in gioco i nostri pregiudizi. In altre parole, ci obbliga a riorganizzare il nostro modo d'interpretare il reale. L'opera è dunque la possibilità di confrontarsi con l'altro da sé. In qualche modo, dunque, essa è anche a fondamento delle relazioni con l'estraneo: quale palestra in cui esercitare l'ampliamento degli orizzonti del senso, l'opera è in grado di avviare la mediazione con le altre culture musicali, facilitandone la comprensione. E, fungendo – per così dire – da agente di contrasto, permette di coglierne più nettamente i contorni.

Quali conseguenze hanno tali riflessioni sul piano del rapporto tra comprendere e fare in didattica della musica? A meno di non voler mettere in soffitta l'idea di opera, è evidente come un insegnamento solido non possa prescindere dal rapporto con oggetti estetici di qualità. Ciò implica, nel discente, uno sforzo di comprensione che dovrebbe avere il risultato di maturare le sue funzioni critiche. Allo stesso tempo, in ottica sempre gadameriana, l'esercizio pratico è fondamentale per costruire quell'insieme di pre-giudizi, nel senso di pre-conoscenze, senza cui il circolo ermeneutico non può giungere a costituzione. Ecco che, sul piano epistemologico, approccio teorico e approccio pratico si ritrovano fianco a fianco quali momenti distinti, ma paralleli, di un unico processo conoscitivo. L'accento sul

concetto di opera non si legittima soltanto a livello estetico ed epistemologico, ma anche in prospettiva storica. Voglio dire che attraverso l'idea di opera come testo abbiamo a disposizione un eccellente canale per arrivare al cuore di un grande problema che affligge la scuola italiana: lo scarso peso che la disciplina musica ha tradizionalmente avuto nel sistema formativo nazionale³.

La ricerca delle motivazioni che hanno portato alla scarsa rilevanza della musica nei sistemi formativi italiani di epoca moderna può partire dalla pubblicazione, nel 1599, della *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, il documento ufficiale che stabiliva le regole di formazione dei Gesuiti, vale a dire dei membri dell'ordine programmaticamente dedito all'istruzione dei giovani, potente braccio culturale della Chiesa in epoca controriformistica. La *Ratio studiorum*, è noto, ha avuto effetti poderosi sulla storia delle istituzioni formative, non soltanto in Italia, ma anche sul piano internazionale, tramite la sua straordinaria presenza nella geografia e nella storia dell'Europa Cattolica di Antico Regime. I suoi valori spirituali e culturali furono parametro di riferimento per la nuova cultura del tempo scolastico e del suo proprio spazio fisico e mentale: la classe. Una forma che fungeva da nucleo genetico delle scelte relative ai diversi contenuti didattici propri di ciascun corso di studio, cioè di quanto riguarda gli assetti curricolari, i contenuti disciplinari, il canone (autori e testi) di riferimento, il metodo pedagogico, le pratiche ordinarie. Si trattava di una pedagogia destinata alla formazione umanistica dei sacerdoti gesuiti o dei giovani

³ Per una trattazione più ampia e approfondita della questione, e per i riferimenti storici e bibliografici ai temi chiamati in causa, mi sia consentito di rimandare al mio *La musica nella scuola tra Cavour e l'Italia unita*, in corso di stampa per il volume *Prima e dopo Cavour. La musica tra Stato sabaudo e Italia unita (1848-1870)*, atti del convegno internazionale, Napoli 11-12 novembre 2011, Comitato nazionale per le celebrazioni del bicentenario della nascita di Camillo Benso Conte di Cavour, Università degli Studi di Napoli Federico II - Dipartimento di Discipline Storiche "Ettore Lepore", Istituto per la Storia Musicale in Campania.

nobili, secondo una strategia che connotava entrambi i percorsi e che era volta al conseguimento del massimo di competenze culturali classicistiche (grammatica e retorica, *bonae artes et boni mores*) finalizzate alla costruzione di un (sacerdote o nobile) *vir bonus dicendi peritus*.

Ebbene, nell'intero, esteso testo della *Ratio studiorum*, a testimonianza di una meditata estromissione dal canone classicista, non ricorre nemmeno una volta la parola "musica". Vero è che nei *collegia nobilium* dei Gesuiti, dedicati all'educazione dei rampolli del ceto nobile e civile (segno che il modello educativo proposto dai Gesuiti era ritenuto valido dai governi, dalle famiglie e dai vescovi), i giovani allievi venivano formati alla vita sociale, alle buone maniere, agli intrattenimenti virtuosi, alla conversazione mondana, alla musica e alla danza, al teatro e alla festa, a tutti quei saperi propri del gentiluomo, moderno cavaliere. Tuttavia, tali circostanze indicano come l'apprendimento della musica fosse inteso non quale elemento fondante della vera e propria istruzione, ma quale parte della creanza e della civiltà degli individui, secondo una tradizione culturale che risaliva ad Aristotele.

Ad ogni modo, l'assenza della musica dalla *Ratio studiorum* pare potersi ricondurre alle caratteristiche proprie di quest'arte: la sua sensualità, la sua immateriale fuggevolezza, la sua fondamentale asemantività di certo non costituivano elementi atti a favorirne l'assunzione all'interno di un paradigma formativo fondato essenzialmente su norme trasmesse attraverso testi verbali, in un canone ristretto e selezionato (o censurato) di testi. L'adesione all'umanesimo da parte dei Gesuiti era in effetti funzionale allo scopo di educare alle tattiche di controllo ideologico e alla loro riproducibilità. Di qui l'attenzione estrema, nella prima produzione gesuita, ai limiti da porre agli *excursus* letterari e poetici: gli stessi autori classici erano ingabbiati entro precisi programmi, in maniera che ne emergesse l'esemplarità, ora retorica, ora grammaticale, ora etica. Il testo dell'opera era, in altre paro-





le, l'inflessibile guardiano che impediva fughe troppo libere e pericolose. Antonio Possevino, nella sua *Bibliotheca selecta*, aveva riconosciuto nella poesia epica uno *stratagemata* di Satana, un luogo letterario in cui il sereno dispiegarsi della fantasia poteva assumere i tratti del grimaldello eversore rispetto alla griglia di regole tese all'ordinamento razionale del reale e del suo scibile. Se il teatro di ispirazione tragica, preferito dai Gesuiti, si prestava a un'accentuata esemplarità di temi, garantendo un'efficacia spettacolare e persuasiva, il melodramma e la musica dell'epoca barocca non erano poi in alcun modo come i Gesuiti avrebbero desiderato. L'idea di una scarsa moralità della musica, anzitutto nei teatri, sarebbe divenuto un diffuso stereotipo letterario nel corso del secolo successivo. Tanto che nessuno, tra coloro che nel Settecento si dedicarono alla speculazione pedagogica sulla nascente questione dell'istruzione pubblica, si preoccupò della necessità di un'educazione musicale generalista.

Per l'evidente retaggio della pedagogia gesuitica nelle scuole ottocentesche, i curricula dei licei degli stati preunitari non contemplarono a loro volta la disciplina musica. Se si eccettua la presenza occasionale del canto nelle scuole di formazione delle maestre, in ossequio al concetto di educazione femminile allora vigente, l'insegnamento della musica non fu previsto nel curriculum di nessuna scuola, di nessun grado. Se si considera il potere della musica di risvegliare il sentimento di patria, è lecito domandarsi come mai, proprio nella fase politica più delicata del processo di unificazione, la scuola piemontese, poi italiana, abbia tenuto l'esercizio del canto sostanzialmente fuori dal novero delle materie ufficiali di studio, con buona pace delle circolari che non incidevano realmente sulla strutturazione dei curricula e in barba al contributo che musicisti e teatro d'opera avevano dato all'immaginario popolare del Risorgimento e alla costruzione della nazione italiana. La circostanza è probabilmente riprova di quanto fosse alto e spesso il muro culturale che la legittimazione della

musica come disciplina scolastica si trovava a dover superare: nemmeno i trascinanti cori risorgimentali riuscirono ad abbatterlo. Così, i canti studiati a scuola negli anni dell'Unità sono testo senza suono, parole senza musica. Ancora oggi, il nostro inno nazionale è, per tutti, l'inno di Mameli, che ne scrisse i versi. Michele Novaro, autore della musica, riposa (di)sconosciuto alla sua ombra. In linea con il suo tradizionale logocentrismo, la cultura pedagogica italiana concepì il processo di formazione dell'identità nazionale quale paradigma da costruirsi attraverso la lingua e i testi scritti; le storie esemplari in senso morale, militare, cavalleresco, politico; i modelli dei santi, degli artisti e degli eroi. Della musica, linguaggio non verbale, si fece volentieri a meno.

Per tornare al concetto di opera, la difficoltà di costruire - in musica - un canone di testi comprensibili e autorizzati è stata, con ogni evidenza, tra le prime cause di una secolare esclusione della stessa dal novero delle discipline educative generali. Dalla storia traiamo dunque un'utile indicazione: impariamo che per fare breccia, per aprire la strada alla musica nel nostro sistema formativo, per trovare consonanza con le discipline già presenti nel curriculum e con le tradizioni pedagogiche italiane, è assolutamente necessario affermare l'idea che la musica non è soltanto esercizio pratico del suono (formale o informale), ma anche cultura che passa attraverso la verbalizzazione, sapere che necessita di comprensione e concettualizzazione, opera che trasmette valori, che insegna a capire ciò che è stato fatto, ciò che oggi si sta facendo, ciò che, nel domani, intendiamo fare.