

ANTONIO SERRAVEZZA

Bologna

EDUCAZIONE MUSICALE “DIALETTICA”:  
UN MODELLO PER OGNI SITUAZIONE?  
RIFLESSIONI IN MARGINE A UNA LETTURA

Ho letto con interesse *Transforming Music Education* di Estelle R. Jorgensen (Bloomington, Indiana University Press, 2003). Sebbene il libro non sia recentissimo, ne ho ricavato spunti di riflessione che offro ai lettori. Il mio interesse è legato al fatto che vi ho trovato posizioni rispetto alle quali ogni uomo, in quanto portatore di un'identità (o magari di identità multiple e fluttuanti: come lavoratore, genitore, figlio, docente o studente, titolare di un gusto, detentore di un patrimonio materiale e immateriale, cittadino di comunità di varia estensione, portatore di un'idea della collettività, eventualmente come credente, o come praticante di uno o più impegni nel tempo libero, ecc.) ha la possibilità, anzi il diritto, di far sentire la sua voce.

Mi ha colpito particolarmente, nella lettura, una pagina in cui l'autrice rileva la crisi della cosiddetta musica “classica” e del suo radicamento sociale: «Sono d'accordo con Rose Rosengard Subotnik nel lamentare che la musica classica ha perso il collegamento con le sue radici tradizionali e popolari. A meno che non recuperi questo collegamento, diventerà sempre più insignificante e irrilevante nell'esperienza del suo pubblico» («I concur with Rose Rosengard Subotnik, who laments that classical music has lost its connectedness with its traditional and popular roots. Unless it recovers this connectedness, it will become increasingly meaningless and irrelevant to the experience of its public», p. 34. La traduzione di questo come degli altri passaggi del testo è di chi scrive). In verità negli ormai lontani anni Ottanta la Subotnik si riferiva non esattamente alla musica classica in generale, ma alla musica contemporanea in particolare, anzi a quella che era allora “contemporanea”, e al suo difficile rapporto con il pubblico. Tuttavia la diagnosi può essere estesa al di là di quello specifico settore. È un fatto, comprovato da innumerevoli evidenze, che l'interesse per la musica “classica” si vada affievolendo. Ed è importante che l'educazione musicale non si limiti a prendere atto del fenomeno, ma si interroghi sulle ragioni che vanno trasformando questo repertorio in una tradizione in via di esaurimento.

Ma, prima di occuparmi della questione, vorrei offrire un'immagine complessiva del libro. Tutti i suoi capitoli presentano una quantità di coppie dicotomiche. Per esempio *cultural diversity* e *cultural imperialism*, *monochromatic culture* e *multicultural awareness*, *cultural transformation* e *cultural establishment*, *tradition* e *innovation*, *state of being* e *dynamic process*, *subversive* e *conservative*, *accommodative* e *revolutionary*, *open-mindedness* e *closed-mindedness*, *elitism* e *universalism*, *music of common people* e

*music of an elite or few. Freedom, civility, justice, humanity, inclusivity da una parte, tribalism, warfare, fear and mistrust of different others dall'altra. Banality, crudity, violence da una parte e refinement, personal dignity, love of wisdom, care for others dall'altra. Dystopianism e utopianism, systemic e particular, individual e collective, national e global perspective. Per quanto riguarda l'educazione: directive e liberative, didactic e dialogic, banking e liberating, subject-centered e student-centered.*

Accanto a queste polarità, troviamo numerose elencazioni di modelli. Ad esempio, una vasta tipologia della trasformazione (non si dimentichi che il libro si intitola *Transforming Music Education*): *modification, accommodation, integration, assimilation, synthesis, transfiguration, conversion, renewal*. Troviamo poi, tra i fattori coinvolti nell'azione educativa, *imagination, spirituality, particularity, embodiment, fallibility, dialogue, agency, expectations*. Tra le modalità di esistenza della musica: *music as aesthetic object, music as symbol, music as practical activity, music as experience, music as agency*. Tra gli aspetti implicati nella trasmissione della cultura musicale: *instruction, osmosis, participation, example, observation, reflection, sensibility*.

Immerso in questo mosaico di alternative e tipologie, il lettore è portato a confrontarsi con un orizzonte molto articolato. I problemi dell'educazione musicale sono inquadrati in una cornice estremamente frastagliata: l'autrice, come appare subito chiaro, vuole evitare di consegnarsi ad una impostazione unilaterale e si sforza di mettere in campo tutti gli elementi che entrano in gioco nel progetto educativo. Lo stesso sforzo appare evidente in altre sue pubblicazioni, come *The Art of Teaching Music* (2008) e *Pictures of Music Education* (2011). D'altra parte un'apertura così ampia è più che giustificata quando si ha a che fare con un oggetto culturale, qual è la musica, ricchissimo di sfaccettature. La musica non è una sola cosa: è teoria e pratica, passato e presente, tradizione e innovazione, opera ed evento, struttura ed emozione, immediatezza e sofisticazione, materialità e trascendenza.

Senonché, pur in presenza di una stragrande varietà di fattori, la ricetta operativa della Jorgensen per un'educazione musicale all'altezza dei tempi è estremamente semplice, e si riassume in una sola parola. Escluse alcune situazioni per le quali una scelta è necessaria e scontata (nessuno si dichiarerebbe a favore della violenza e della sopraffazione, a meno che non sia Gengis Khan, che pure, possiamo immaginare, aveva brevi momenti di tenerezza, e tutti vorrebbero essere San Giorgio quando si tratta di sconfiggere «le forze dell'egoismo sistemico, dell'arroganza, del fanatismo, dell'esclusivismo, della marginalizzazione, della repressione, dell'oppressione, della violenza»; «forces of systemic selfishness, arrogance, bigotry, exclusiveness, marginalization, repression, oppression, violence», p. XIV), in ogni altro caso di fronte alla varietà dei modelli la risposta dell'autrice è invariabilmente: «dialettica». Il progetto della Jorgensen prevede infatti che tutte le posizioni, anche le più difficilmente conciliabili, vengano integrate «dialetticamente» in un disegno educativo unitario. Non si deve procedere per scelte tra le alternative disponibili: ogni scelta implica un'esclusione, e quindi porta a un impoverimento del processo educativo. I

diversi fattori (metodi, contenuti didattici, ecc.) vanno piuttosto “combinati” (“combined”) tra loro, posti in rapporto di reciprocità, accolti insieme in un progetto multiprospettico. La formula che compendia il programma “dialettico” è *this with that*. Inoltre, in una società interessata da trasformazioni rapide e profonde un approccio educativo aperto è l’unico in grado di interpretare la realtà e la sua mutevolezza. Il processo educativo alla musica deve essere quindi *open ended*, non vincolato agli obiettivi di un sistema definito.

Tuttavia, se questa è la cornice generale, si pongono dei problemi in ordine alla praticabilità del metodo. L’autrice sa bene che in condizioni concrete l’idea della reciprocità e dell’integrazione di tutti i fattori è difficile da attuare e che esigenze pratiche possono richiedere di focalizzarsi su un obiettivo piuttosto che su un altro. Propone allora un adattamento della ricetta del *this with that* alle necessità del momento: come in un pezzo teatrale (“drama”) gli attori non sono sempre tutti in primo piano, ma occupano la scena a seconda del ruolo che interpretano, così di volta in volta nel lavoro educativo alcune possibilità possono divenire preminenti e altre possono rimanere sullo sfondo, lontane dal centro ma non estranee e dimenticate. La decisione dipende da varie esigenze, non esclusi gli interessi degli allievi. In ogni caso nessuna opzione va preclusa e nessun obiettivo pregiudizialmente scartato. Altra immagine impiegata dalla Jorgensen: come in un ipertesto ciascun elemento consente di risalire al tessuto complessivo attraverso le sue interconnessioni, così l’educatore, per ragioni pratiche, potrà scegliere un particolare punto di partenza dal quale poi procedere verso un orizzonte più ampio.

Ora, a me pare che tra la formula di un’educazione musicale “dialettica” e gli adattamenti suggeriti per la sua applicazione pratica si crei una tensione irrisolta. La possibilità di tali adattamenti si presta a diverse letture. Se la scelta di privilegiare un elemento è continuativa e durevole, l’idea di creare una gerarchia tra ciò che dev’essere posto al centro e ciò che va lasciato ai margini non cessa di essere un semplice correttivo per divenire qualcosa che archivia il modello del *this with that*? Se viceversa l’educatore sceglie solo provvisoriamente di focalizzarsi su un aspetto, facendo entrare in gioco anche gli altri in tempi diversi, si apre un orizzonte altrettanto problematico. Su quale scala temporale va realizzato di volta in volta l’alternarsi di scenari proposto dalla Jorgensen per ovviare ai problemi della contemporanea attivazione di tutti i fattori? Di giorno in giorno? Di mese in mese? Per singolo ciclo scolastico? Quanto a lungo durano le circostanze che consigliano di creare una gerarchia e di porre in risalto, per esempio, un dato repertorio musicale, facendone il centro dell’attività didattica? Non potrebbe trattarsi di esigenze persistenti, tali da accompagnare l’intero ciclo formativo di una generazione, con continuità sebbene con gli adattamenti necessari ai vari segmenti di scolarità? E in questo caso non si ripropone il quadro prima ipotizzato, cioè la rinuncia di fatto all’amalgama del *this with that*?

Ancora in questa ipotesi: se la scelta di privilegiare uno o più aspetti non è solo momentanea, nell’adattamento proposto dalla Jorgensen vi è molto buon

senso, ma sembra esservi anche una dose di banalità. Se si fa prevalere sulla formula “dialettica” la duttilità dell’approccio, se ci si rende conto che non tutto è possibile nello stesso tempo, e che vanno individuate delle priorità, pur in una prospettiva aperta, tollerante, consapevole delle differenze, non si afferma qualcosa che sottoscriverebbe qualsiasi educatore, di qualsiasi orientamento, salvo pochi, e improbabili, Gengis Khan della pedagogia musicale? È necessario costruire una teoria della complessità dialettica, mettere in campo un piano di radicale trasformazione dell’educazione musicale, per poi giungere ad una proposta di comune saggezza?

Se invece sulle esigenze pratiche si fa prevalere l’apertura universalistica dell’educazione musicale riformata, anzi trasformata secondo il modello delineato nel libro, col suo radicale orientamento verso la pluralità, è difficile nutrire ottimismo sull’efficacia della formula. In effetti il programma universalistico del *this with that* avrebbe senso in un sistema aperto. E la Jorgensen è persuasa che tale debba essere l’orizzonte dell’educazione musicale. Ma gli educatori non operano in un magico mondo in cui tutto è possibile. Possono accogliere l’idea dell’apertura come orizzonte, come aspirazione. Come “idea regolativa” o *focus imaginarius*, avrebbe detto Kant, che riteneva «vantaggiosa e imprescindibile» l’adozione di una prospettiva che pure rimane «fuori dell’esperienza possibile». Tuttavia nella realtà gli educatori debbono confrontarsi con un sistema chiuso: tempo scolastico definito, tempi di apprendimento non illimitati, ordinamenti curriculari, istituzioni nazionali. Il problema delle priorità e delle scelte nasce da questi limiti obiettivi più che dai limiti culturali dei soggetti coinvolti, dall’angustia del loro orizzonte (che pure può avere un peso). In un sistema chiuso vi sono dei “sì” che inevitabilmente equivalgono a un “no”. La natura alternativa delle opzioni è figlia di circostanze pratiche più che di contrapposizioni di principio. Privilegiare un approccio significa sacrificarne un altro. Concedere spazio a un contenuto significa sottrarre spazio a un altro. Concentrare l’interesse su un repertorio significa non offrire altrettanta attenzione a un altro. Per quanto accuratamente si amministri il lavoro scolastico, sono inevitabili limitazioni ed esclusioni. E non solo provvisoriamente, in un dato momento, in attesa di un riequilibrio “dialettico”.

Voler includere realmente, di fatto, tutte le possibilità e tutte le prospettive in un sistema formativo chiuso significherebbe diluire tutto in una mescolanza indistinta. Insisto sul concetto di ‘diluizione’, posto che nelle condizioni ipotizzate nulla potrebbe trovare uno spazio adeguato, nulla giungerebbe a fare massa critica, nulla avrebbe un potenziale efficace. Gli spazi per una integrazione dialettica sono meno ampi di quanto spera la Jorgensen, pur consapevole delle limitazioni intrinseche ai contesti educativi effettuali. Il *this with that* porta con sé il pericolo di tradursi in un *all in one*, nonostante le buone intenzioni dell’autrice, che tiene a marcare la differenza del suo modello da quello di una semplice commistione, di un *both ... and ...*. Rischia di portare a una notte in cui tutte le vacche sono nere, avrebbe detto un grande maestro della dialettica.

Riprendiamo ora la questione dalla quale abbiamo iniziato, il fatto che la musica “classica” abbia perso «il collegamento con le sue radici tradizionali e popolari». In passato il radicamento sociale di questa musica era certamente più profondo di oggi, ma non si può sperare di riattivarne la vitalità se non si riattivano le condizioni della sua trasmissione. E l’istituzione scolastica è senza dubbio uno dei principali veicoli della condivisione intergenerazionale. Anzi, per la musica della nostra tradizione colta, un vettore decisamente più importante che in passato, dal momento che si sono indeboliti altri fattori (ad esempio la divulgazione in ambito familiare) che in precedenza consentivano l’accendersi di un interesse lungo percorsi esterni alla scuola. Sull’istituzione scolastica, in altre parole, grava oggi una specifica responsabilità in ordine alla sopravvivenza del patrimonio musicale “classico” come valore culturale operante. Occorre che questo venga assunto nella sfera pubblica come obiettivo educativo necessario, se gli si vuole assicurare un futuro, e non rimesso a uno spazio privato, ove non potrebbe essere altro che una delle innumerevoli possibilità del *leisure*.

Naturalmente si può non essere d’accordo con questa impostazione. Si può legittimamente pensare che altre priorità vadano poste all’educazione musicale. O che la trasmissione del “classico” sia una possibilità tra le altre, negoziabile e sacrificabile. Ma in ogni caso occorrono chiarezza e coerenza.

Chiarezza: la rinuncia va esplicitata. Si deve avere il coraggio di ammettere che l’istituzione scolastica non deve farsi carico dell’obiettivo di promuovere la conoscenza di un repertorio e di propagare i valori ad esso collegati. Che non è prioritario mantenere in vita questa tradizione, e che non è importante far scoprire agli allievi che il passato musicale significa qualcosa per noi oggi. E magari si deve trovare anche il coraggio necessario a motivare la scelta senza alibi e ipocrisie, come quella, non ignota in Italia, di far credere che certa musica possa produrre negli allievi nientemeno che un trauma identitario. Mentre trigonometria, *consecutio temporum* e ossidoriduzioni varie verrebbero percepite dagli adolescenti come parte di sé.

Coerenza: non si può segare il ramo su cui si è seduti e poi incolpare della caduta circostanze esterne avverse e incontrollabili. Non si può lamentare l’esaurimento di una tradizione se non si è fatto nulla per infondere in essa nuova vitalità. Non si possono versare lacrime sull’affievolirsi dell’interesse per certi retaggi storico-estetici se non si è promossa una politica attiva per rinnovarlo. Una politica, vorrei aggiungere, che non è quella, cimiteriale, della “conservazione” del patrimonio culturale. E che non può neppure essere definita *curatorial*, per riprendere un’espressione della Jorgensen, che la ritiene tipica degli insegnanti musicali del passato. Non si tratta di amministrare un lascito, ma di continuare a vivere nel presente alcuni segmenti dei repertori storici, in continuità con un fenomeno culturale originatosi all’incirca a metà Ottocento, quando una parte consistente della musica eseguita non è più stata scelta tra prodotti contemporanei, e si è creata una stretta compenetrazione tra dimensione storica ed estetica. Un fenomeno ben lontano da ogni aspetto penitenzia-

le, anzi supportato da un investimento in quegli elementi positivi che la Jorgensen, in un passo un po' sentimentale della prefazione, individua alla radice di ogni educazione musicale che si rispetti: «hope, faith, joy, and love» (p. XIV).

Come si pone il modello “dialettico” rispetto a questi termini? La Jorgensen è ben lontana dalla rozzezza di quelle posizioni che identificano lo spirito del tempo con l'immediatezza delle esperienze musicali degli adolescenti e credono che interpretare il presente significhi assecondare le tendenze in atto. Sa bene che l'educazione consiste nel far viaggiare gli allievi con la mente e non nel far compiere loro il periplo dell'isolato. Che aggiornamento e trasformazione non significano semplicemente voltare le spalle al passato. Sa bene quanto l'esperienza di insediarsi in un'età che non è la nostra possa allentare la morsa di una permanenza ostinata nel presente più banale, con i suoi piccoli recinti identitari, e dilatare gli orizzonti di senso della nostra vita. Ma la dialettica del *this with that* non è la risposta più funzionale a queste esigenze. È l'aspetto diluitivo (torno su questa immagine) intrinseco alla sua proposta policentrica e multifattoriale a non essere compatibile con un investimento di energie diretto prioritariamente ad assicurare la permanenza del “classico” in musica (o dei “classici”, fatta salva la varietà delle aree culturali). La dispersione cui tale proposta conduce è l'opposto dell'identificazione di un obiettivo primario, di una gerarchia educativa non provvisoria.

Bene fa la Jorgensen a insistere sulla necessità di un'educazione musicale multiprospettica, capace di assumere punti di vista diversi. Dunque non legata a una visione monodimensionale della cultura musicale. Siamo ben consapevoli del fatto che l'idea di cultura si declina al plurale, e che la musica in passato ha trovato espressioni molteplici, prendendo corpo in forme, generi, repertori quanto mai diversi tra loro. Che il presente offre un panorama almeno altrettanto variegato e, a rigore, non ci consente di parlare di “musica” al singolare. Che il nostro angolo visuale presenta solo una frazione della varietà degli oggetti musicali del passato e del presente. Che quanto ci è familiare è lontanissimo dal coincidere con l'orizzonte universale della musicalità. Che la nozione di ‘esotismo’ è reversibile, nel senso che è legata all'osservatore, non all'oggetto, e di conseguenza qualsiasi formazione culturale può essere esotica per altri.

Ma lo sguardo multiprospettico, a mio parere, non esclude a priori la possibilità di un ordinamento gerarchico degli oggetti culturali e la scelta di un punto di riferimento. Multiprospettico non significa policentrico. Anche perché, a rigor di logica, in un ambito determinato non possono esservi più centri (può esservi invece la mancanza di un centro, come in alcune metropoli di recente sviluppo). Lo sguardo multiprospettico va adottato, o meglio costruito, formato, coltivato, non perché “suoni bene” o sia *politically correct*, ma perché migliora la nostra capacità di comprendere il mondo. Non solo la arricchisce, ma ci evita una distorsione cognitiva rendendoci avvertiti del fatto che i contenuti su cui scegliamo di focalizzarci, per rilevanti che ci appaiano, sono parte di un tutto, non sostanza culturale esclusiva. E proprio in questo senso può essere

*complementare* alla scelta di *un* nucleo intorno al quale costruire un progetto educativo. Nel nostro caso un’attitudine multiprospettica consente di impostare una strategia “forte” di trasmissione del passato musicale (del “nostro” passato, del “classico” in musica socialmente riconosciuto come valore operante) senza cadere in forme di suprematismo. In altre parole, può assumere un ruolo regolativo in senso kantiano, come prima accennato.

In realtà agli educatori occorre un doppio coraggio. Da un lato quello di sapersi aprire alla molteplicità, di far maturare la consapevolezza della latitudine del concetto di ‘civiltà’. Consapevolezza che non è possibile infondere negli allievi se non si è conquistata per sé. Dall’altro saper difendere l’identità culturale della propria comunità nei suoi aspetti migliori, selezionati in un continuo processo di verifica e rivalutazione (il valore degli oggetti culturali non si fonda su un diritto di nascita, come nell’establishment culturale giustamente condannato dalla Jorgensen). E magari anche saperla promuovere, cioè farla conoscere, senza forzature e proselitismo, oltre i confini in cui si è sviluppata. Esattamente come si fa, senza che nessuno si scandalizzi, per le cucine nazionali o regionali. Aprirsi alla molteplicità significa allargare gli orizzonti, non ripudiare i valori e i modelli del proprio contesto di convivenza, che debbono restare al centro di una politica attiva di trasmissione.

Senza questa politica, i cui agenti principali sono l’educazione e l’istituzione scolastica, molti aspetti della nostra identità sarebbero stati travolti: la giurisprudenza romana, la scienza galileiana, la memoria letteraria dell’Occidente sarebbero giunte a noi se non fossero state affidate a veicoli didattici? L’idea di tolleranza, l’avversione ai dogmatismi, la capacità di elaborazione critica, la stessa esigenza di uno sguardo multiprospettico sui fenomeni della cultura e sulle espressioni della civiltà sarebbero meno radicate nel nostro mondo intellettuale e valoriale se il retaggio del pensiero moderno e dell’illuminismo non si fosse trasmesso attraverso l’insegnamento. Se ancor oggi costituiscono un insieme patrimoniale al quale non vorremmo rinunciare, lo dobbiamo alla tenacia con cui gli educatori se ne sono presi cura (non con spirito *curatorial*, ma con slancio e tensione ideale), le hanno conservate e riproposte nel tempo anche quando forze avverse le osteggiavano, e anche quando i loro allievi, sedotti da altre visioni, per esempio da ideologie totalitarie, stentavano ad accettarle, e dunque mancava ogni consensualità nel contesto educativo. Se questo insieme patrimoniale fosse stato considerato negoziabile e magari sacrificabile, oggi forse non esisterebbe neppure il background culturale da cui trae alimento la visione aperta e pluralista della Jorgensen. Perché mai, con singolare incoerenza, dovremmo rassegnarci a un destino diverso per la civiltà musicale della “nostra” storia? Perché dovremmo accettare l’asimmetria che la vede avviata senza rimpianto a un destino crepuscolare, mentre altre acquisizioni della nostra cultura continuano ad essere contenuti irrinunciabili nell’orizzonte educativo? Forse perché «la musica è un lusso innocente, invero non necessario alla nostra esistenza»?