



**Luca Marconi**

## **Gino Stefani e la teoria musicale del futuro**

Il 2 ottobre 2009 Gino Stefani ha compiuto ottant'anni: per festeggiarlo, gli è stato donato il volume *La coscienza di Gino. Esperienza musicale e arte di vivere*, una raccolta di saggi che alcuni suoi amici e colleghi hanno scritto in suo onore, curata da Dario Martinelli e Francesco Spampinato, edita dalle Umweb Publications di Helsinki. Questo volume è acquistabile rivolgendosi al sito on-line della casa editrice ([www.umweb.org](http://www.umweb.org)).

Per promuovere la conoscenza di questa iniziativa, che si rivolge a tutti coloro che vogliono aggiornare la riflessione sull'importanza dell'operato di Stefani nella vita musicale degli ultimi quarant'anni, soprattutto in Italia, ho chiesto al dedicatario del volume e ai suoi curatori di poter inserire su *Musicheria* una versione identica, tranne che nel titolo e nell'introduzione, del saggio che ho scritto nella *Festschrift*, ottenendo da loro tale autorizzazione; i responsabili della rivista, Maurizio Vitali e Mario Piatti, sono stati lieti di ospitare questa pubblicazione.

Gino Stefani è stato il mio maestro di teoria musicale: è principalmente da lui che ho imparato come riflettere sulle attività musicali, mie e altrui. In questo scritto, mi concentrerò su alcuni aspetti del suo comportamento che ho cercato di emulare nel mio lavoro nell'ambito che in questa sede chiamo "teoria musicale", imitando anche in questo caso il suo approccio: questa formula è stata infatti spesso da lui usata per riferirsi a tutte le attività di riflessione sui «tanti comportamenti individuali» e sulle «tante pratiche sociali» dove la musica è presente (Stefani 1998: 5); riflessioni che vengono dunque compiute tanto dai teorici musicali 'professionisti', siano essi musicologi (storici o sistematici), studiosi che applicano alla musica una scienza umana (antropologia, semiologia, psicologia, sociologia, filosofia, estetica, ecc.), critici musicali, insegnanti di musica, animatori o divulgatori musicali, quanto da chi non fa della teoria musicale il proprio mestiere, siano essi musicisti professionisti (quando praticano la musica senza insegnarla) o ascoltatori 'dilettanti'.

In particolare, cercherò di mostrare i principali tratti distintivi e le qualità che rendono due settori dell'attività di Stefani meritevoli di essere presi a modello dalla teoria musicale 'professionale' odierna e del futuro: le sue proposte su come guidare

dei percorsi di ascolto musicale e quelle che riguardano la relazione tra la musica e i diritti umani.

## **1. Aiutare gli ascoltatori a riflettere sulle proprie esperienze**

### **1.1. L'ascolto condiviso oralmente**

Cosa avviene di solito quando un teorico musicale professionista si occupa dell'ascolto di un brano musicale praticato da chi non esercita questa professione? L'attività che ne risulta può essere un tipo di incontro che chiamerò "ascolto preparato" oppure un "ascolto testato".

All'inizio di un "ascolto preparato", il teorico si rivolge agli astanti presentando un certo brano musicale, che alla fine di questa introduzione viene udito nella sua interezza; a questo punto in alcuni casi l'incontro giunge alla sua conclusione, mentre in altri inizia un secondo ciclo (al quale ne potranno seguire anche altri) dedicato alla fruizione di un altro "messaggio" musicale. Quando questi incontri sono delle lezioni inserite in una programmazione didattica, può invece avvenire che il teorico/insegnante, dopo l'ascolto del brano da lui introdotto, attui un processo di "verifica" per comprendere se gli studenti hanno acquisito le competenze corrispondenti agli obiettivi del percorso educativo da lui condotto.

Nell'ambito di un "ascolto testato", invece, il teorico compie, attraverso l'osservazione o mediante alcuni appositi dispositivi, dei rilevamenti nei confronti di

- alcuni comportamenti verbali e/o non verbali attraverso i quali le esperienze d'ascolto musicale vissute durante l'incontro si manifestano;

- altri fenomeni considerabili come manifestazioni di tali esperienze (ad esempio, il cambiamento nel ritmo delle pulsazioni cardiache di uno o più soggetti 'monitorati').

Questi rilevamenti vengono effettuati

- in un "setting sperimentale" appositamente predisposto per realizzarli, dove vengono fornite ai soggetti coinvolti alcune consegne su come affrontare ciò che viene fatto loro percepire;

- oppure "sul campo", cioè in un ambiente non precedentemente preparato dal teorico; in queste circostanze, di solito, prima della fruizione non vengono date consegne agli astanti.

In entrambi i casi, abitualmente l'incontro con gli ascoltatori finisce quando il teorico porta a termine la raccolta dei dati pertinenti per la sua ricerca.

Stefani ha spesso organizzato e praticato esempi di un terzo tipo di attività (che può essere chiamata "ascolto condiviso oralmente") analizzandone spesso nei suoi scritti i tratti distintivi.

L'inizio ha qualche aspetto in comune con l'ascolto testato: il teorico si rivolge agli astanti, ma solo per fornire alcune consegne relative alla prima fruizione del brano scelto; si tratta di far capire che

- in un primo momento ci si concentrerà non sull'*oggetto* percepito, ma sull'*esperienza musicale* con esso vissuta, come esempio delle esperienze d'ascolto musicale abituali dei partecipanti;

- la parte successiva dell'incontro sarà dedicata alla riflessione, con l'aiuto del teorico, su ciò che si è provato.

E' la presenza di questa fase, dopo la presentazione iniziale delle modalità della prima percezione, la sua attuazione e i rilevamenti del teorico, a costituire la principale differenza di questo tipo di incontro rispetto all'ascolto testato.

E' comunque cruciale sottolineare che, dei tre tipi di incontro qui distinti, solo quest'ultimo consente ai teorici musicali professionisti di aiutare gli astanti a riflettere sulle proprie esperienze d'ascolto musicale subito dopo che esse sono state vissute.

A partire dalla proposta di questo *modus operandi*, Stefani distingue poi diversi tipi di attività realizzabili *dopo la raccolta delle verbalizzazioni degli ascoltatori*, corrispondenti a diversi obiettivi che egli invita a cercare di conseguire:

1. Far emergere le somiglianze tra quanto è stato espresso dalle verbalizzazioni degli astanti (Stefani 1977: 23), per

- far prendere coscienza che ognuno di loro «possiede sulla musica una certa “competenza” analoga a quella che si ha per una lingua, ossia una capacità di capire (e produrre) frasi e discorsi sino allora non ancora sentiti (e prodotti)» (Stefani 1977: 21) ed è dotato della capacità di partecipare alle attività di “produzione di senso” nei confronti dell'oggetto percepito (Stefani 1977: 22-24);

- far inferire che il brano musicale ascoltato ha per tutti i partecipanti all'incontro «dei rinvii o significati comuni che [...] predominano sulle frange dell'interpretazione soggettiva» (Stefani 1977: 23).

2. Distinguere nei discorsi degli 'esperti' «i contributi didattici che formulano o spiegano il sapere comune, gli apporti creativi che lo stimolano, gli occultamenti ideologici che se ne appropriano e lo camuffano da invenzione personale, il vaniloquio dovuto alla vanità o all'inetitudine» (Stefani 1977: 26), per sviluppare la capacità di «ridimensionare il ruolo degli esperti e, dove occorre, mettere sotto inchiesta i monopoli del discorso sulla musica» (*ibidem*).

3. Una volta rilevata una sostanziale concordanza nel sentire che l'oggetto percepito (soprattutto quando ci si concentra su un suo frammento) rinvia a una certa “idea”, «attirare l'attenzione su ciò che la musica toglie e aggiunge di proprio a quell'idea» (Stefani 1979: 145) e sulle catene 'associative' (cioè connesse da relazioni semantiche) che la legano a diverse risposte alla domanda “cosa ti fa venire in mente ciò che hai ascoltato?”, per sviluppare la capacità di rendersi conto delle relazioni esistenti tra un brano musicale, alcuni suoi “contenuti” e alcune manifestazioni delle esperienze vissute ascoltandolo (*ibidem*).

4. Invitare a descrivere com'è fatto l'oggetto sonoro, riascoltandolo una o più volte anche non nella sua interezza, e guidare la riflessione su tali descrizioni (Stefani 1979: 145-147, 1993a, 1993b),

- per far comprendere le relazioni che le verbalizzazioni dell'esperienza d'ascolto vissuta all'inizio dell'incontro hanno con le caratteristiche dell'oggetto sonoro, e per sviluppare la capacità di considerare tali relazioni (Stefani 1979: 145-147);

- per sviluppare le capacità degli ascoltatori di realizzare ascolti analitici (*ibidem*);

- «perché vedendo come si fabbricano oggetti musicali impariamo i segreti del mestiere e ci può venire la voglia di fabbricare anche noi» (Stefani 1979: 146);

- per far conoscere alcune “unità culturali codificate”, cioè alcune correlazioni tra una certa caratteristica percettiva (che corrisponde a un’unità di un sistema che distingue diverse “forme dell’espressione”) e una certa idea, che corrisponde a un’unità di un sistema che distingue diverse “forme del contenuto” (Stefani 1993b: 14-15).

5. Invitare a rispondere alla domanda “chi ha fatto questo brano musicale e perché ha fatto sì che avesse queste caratteristiche e non altre?”, formulandola anche in questo modo: «a quale epoca, ambiente, civiltà fa pensare questa musica? A che tipo (categorie, classi, ecc.) di persone può essere servita, e per quali scopi? A che cosa può aver pensato il musicista che l’ha composta?» (Stefani 1979: 149); guidare la riflessione sulle risposte raccolte, fornendo ulteriori dati sul processo di produzione di ciò che è stato ascoltato correlabili a quanto nell’incontro è già stato rilevato su di esso, per sviluppare la capacità di comprensione dell’aspetto storico di quanto è stato percepito (Stefani 1979: 147-149).

6. Considerando una alla volta diverse verbalizzazioni, invitare a «capire gli atteggiamenti, i modi di ascolto che [...] stanno dietro» (Stefani 1994: 13), facendo sì che questa comprensione permetta a tutti i partecipanti di

- «riflettere sui modi in cui ciascuno di noi ascolta la musica in genere, e una data musica in particolare» (Stefani 1994: 11);

- «confrontare diversi modi di ascolto» (*ibidem*);

- «spiegare la diversità di [...] risposte verbali all’ascolto» (*ibidem*);

- «capire che certe musiche possono indurre certi modi preferenziali di ascolto» (*ibidem*);

- «saper prevedere e/o orientare i modi di ascolto di determinati soggetti o gruppi» (*ibidem*).

## 1.2. Stefani e Della Casa sull’ascolto musicale

Le proposte sull’ascolto condiviso oralmente sono state applicate e discusse soprattutto nell’ambito della didattica musicale, che in Italia ha avuto un altro punto di riferimento fondamentale: le teorie di Maurizio Della Casa sulla comprensione dei messaggi musicali.

Un confronto delle posizioni di questo studioso con quelle di Stefani può essere condotto soprattutto sugli obiettivi che essi invitano a cercare di conseguire, giacché Della Casa non ha esposto esplicitamente un metodo funzionale agli obiettivi da lui auspicati. Tenendo conto di tutto ciò, consideriamo innanzitutto la seguente citazione:

Se si insegna a comprendere, si parte evidentemente dal presupposto che gli alunni non abbiano inizialmente una competenza di questo tipo, o la abbiano solo in misura parziale. Sicuramente, essi hanno maturato, nella esperienza pre-scolastica ed extra-scolastica, una capacità di ascolto, dunque di comprensione, di cui è necessario tenere conto. Possiedono codici di lettura, che qualcuno ha definito “popolari”, in contrapposizione al codice “colto” degli esperti (Stefani 1977). Sarebbe peraltro ottimistico ritenere che questa competenza di base sia sufficientemente organica e articolata, tale da differenziarsi da quella avanzata solo per la sua natura

implicita e intuitiva, così che il compito dell'insegnante debba consistere essenzialmente nel renderla consapevole e meglio organizzata. E' certo che l'allievo capisce, per certi aspetti, il discorso musicale. Ma lo capisce, appunto, solo per certi aspetti e utilizzando una strumentazione ristretta. Vi è qualcosa che il ragazzo ancora non sa fare, perché non possiede strategie adeguate, perché non sa mobilitare i processi esplorativi, cognitivi e rappresentativi necessari. Rispetto alla competenza di partenza, che chiameremo competenza *di base*, la competenza *avanzata* (che dovrebbe essere il livello terminale da raggiungere mediante l'istruzione) è diversa nella qualità, nell'articolazione e nella potenza esplicativa (Della Casa 1985: 69-70).

Se, come abbiamo già rilevato, Stefani ha invitato a far sì che gli ascoltatori prendano coscienza della propria competenza musicale, aggiungendo che "andare oltre la competenza popolare" non significa necessariamente «imparare a dire ciò che dice l'esperto» (Stefani 1977: 25), si può accusarlo di aver sostenuto che il compito dell'insegnante nei confronti della competenza musicale altrui «debba consistere essenzialmente nel renderla consapevole e meglio organizzata»?

Se si leggono con attenzione i suoi scritti, non si può che rilevare che il compito richiesto al conduttore degli incontri di "ascolto condiviso oralmente" da questi teorizzati, e dunque anche all'insegnante che voglia attuarli in classe, sia di rendere la competenza degli astanti non solo consapevole e meglio organizzata, ma anche più "avanzata"; in particolare, due dei cambiamenti che Della Casa indica nella sua descrizione del passaggio dalla competenza d'ascolto di base a quella avanzata vengono auspicati anche da Stefani:

- una prima trasformazione invocata da Della Casa è da un ascolto a tendenza proiettiva a uno "riflessivo" - che «riconosce nell'opera musicale un oggetto strutturato che va compreso per come è fatto e per ciò che significa» (Della Casa 1985: 65) - e "problematico", che tenta di «sciogliere gli enigmi che l'opera presenta attraverso la sua interrogazione: ponendosi domande (com'è fatta? Perché? Come si struttura? Come si spiega?...) e cercando di dare ad esse soluzione, mediante la mobilitazione di tutte le nostre risorse cognitive, intuitive, logiche, nozionali, sensoriali» (Della Casa 1985: 66); analogamente, Stefani invita a realizzare incontri che rendano i partecipanti capaci di far seguire a un ascolto proiettivo, del tipo di quelli con i quali iniziano gli incontri di ascolto oralmente condiviso, dei riascolti dello stesso oggetto sonoro che tengano conto che l'esperienza vissuta nella fruizione precedente dipendeva non solo dal percettore ma anche dall'oggetto percepito e affrontino questo oggetto ponendosi domande quali "com'è fatto? Perché? Come si struttura?" o "Come si spiega, qual è la sua dimensione storica?" (Stefani 1979: 147-149).
- un secondo mutamento auspicato da Della Casa è da un ascolto nel quale «il campo della comprensione è ristretto, con una sola centrazione» (Della Casa 1985: 70) a uno "a banda larga", nel quale «il campo della comprensione è più largo, con più centrazioni» (*ibidem*); similmente, Stefani invita a sviluppare le capacità di realizzare ascolti analitici (Stefani 1979: 145-146), e a organizzare

incontri nei quali ciascun partecipante, dopo un prima fruizione concentrata solo sugli aspetti del brano percepito che la propria competenza e la condotta d'ascolto adottata hanno consentito di cogliere, allarga il campo della propria comprensione cercando di rispondere insieme al conduttore degli incontri alle domande poste da quest'ultimo ("quali esperienze d'ascolto espresse dalle verbalizzazioni raccolte sono condivisibili da più soggetti umani?", "quale relazione hanno con le esperienze espresse dai discorsi degli esperti sul brano ascoltato?", "quali caratteristiche del brano invitano a vivere tali esperienze?", ecc.).

Una prima divergenza tra questi due studiosi consiste invece nel fatto che, mentre Stefani ha auspicato il conseguimento di alcuni obiettivi perseguibili riflettendo sull'esperienza vissuta ascoltando un brano musicale dall'istante in cui si inizia a percepirlo a quello nel quale esso termina, esperienza nel corso della quale gli ascoltatori sono «dipendenti dal flusso temporale dell'esecuzione» (Della Casa 1985: 70), Della Casa ha invece auspicato che si cerchi di ottenere degli obiettivi conseguibili abituando gli studenti a realizzare diversi ascolti (a volte completi e a volte solo parziali) di uno stesso brano, sicché «il tempo della comprensione non è vincolato al tempo dell'esecuzione» (*ibidem*): ad esempio, uno degli obiettivi della didattica dell'ascolto musicale auspicati da Della Casa e non da Stefani consiste nello sviluppo di tutte le capacità che consentano di costruire lo "schema globale delle strutture" capace di render conto dei diversi aspetti costitutivi di un certo brano musicale (Della Casa 1985: 73): per costruire tale schema, «occorre [...] in primo luogo cogliere l'opera come discorso costituito di parti. Si presterà attenzione in questa fase solo alle parti più grandi e si cercherà di individuarne le funzioni reciproche» (*ibidem*); viene però aggiunto che «quando, come spesso avviene, il pezzo si articola in più parti o sequenze distinte e di una certa ampiezza, bisognerà cogliere i tratti costitutivi di ciascuna di esse» (Della Casa 1985: 76); per attuare queste due fasi, un unico ascolto del brano considerato non è sufficiente; si può (e sarebbe indubbiamente opportuno) cercare di tener conto di tutto ciò che esse permettono di cogliere del brano considerato in un suo ascolto sintetico, ma ciò richiede che si aumenti ulteriormente il numero di volte in cui lo si ascolta.

Va inoltre notato che, per cercare di conseguire gli obiettivi della didattica della comprensione musicale auspicati da Della Casa e non da Stefani, non è sufficiente proporre agli studenti alcuni esempi di percorsi di comprensione applicati a diversi brani musicali e attuati ascoltando più volte il brano considerato, ma è necessario fornire loro un ampio numero di competenze teoriche sulle categorie e sulle attività che consentono di comprendere il brano focalizzato: ad esempio, per far sì che uno studente sappia costruire lo "schema globale delle strutture" capace di render conto dei diversi aspetti costitutivi di un certo brano musicale, non è sufficiente fargli ascoltare molti brani diversi tra di loro per il tipo di forma in essi presente mostrando quale sia la loro forma, ma (come ho mostrato in Marconi 2004) si tratta di fornire, attraverso degli esempi, una tipologia delle "forme standard" più comunemente utilizzate, esercitando i partecipanti ad applicarle a brani dei quali non hanno ancora considerato la dimensione formale.

Tenendo conto delle divergenze sopraelencate tra le posizioni dei due studiosi, va infine sottolineato che, per cercare di conseguire gli obiettivi auspicati da Della Casa e non da Stefani, il tipo di incontro di ascolto condiviso oralmente proposto da quest'ultimo è tutt'altro che incompatibile, ma può essere invece assai utile se, dopo il primo ascolto e la sua verbalizzazione, il conduttore procede adottando un metodo in linea con quanto è qui emerso dalla considerazione di tali obiettivi.

Passiamo ora a esaminare gli obiettivi auspicati da Stefani, ma non da Della Casa: essi consistono soprattutto nello sviluppo della capacità di ogni persona di

- prendere coscienza delle proprie competenze d'ascolto musicale, delle condotte da questi più frequentemente adottate nelle proprie percezioni dei brani musicali e dei valori che guidano tali condotte d'ascolto;
- confrontare queste caratteristiche della propria soggettività con quelle che guidano i comportamenti musicali altrui.

In questi aspetti, i suggerimenti di Stefani risultano più utili di quelli di Della Casa per chi considera la riflessione sulle esperienze d'ascolto musicale un'occasione per approfondire il confronto tra la propria identità e quelle altrui.

Va infine notato che le teorie didattiche di Della Casa sulla comprensione di un *messaggio* musicale ascoltato si limitano ad approfondire la comprensione del *brano* musicale fruito, ignorando i problemi conoscitivi che possono sorgere se si vuole comprendere la particolare *esecuzione* che si sta ascoltando del brano in questione e/o la particolare *riproduzione* di un'esecuzione di tale brano che si sta considerando; per affrontare tutti questi problemi, altrettanto pertinenti per la comprensione di un "messaggio" musicale ascoltato di quelli che riguardano la comprensione del brano in questione, le competenze che Della Casa invita a sviluppare non sono sufficienti, e dovrebbero dunque essere integrate da altre abilità, che sono acquisibili attraverso il tipo di incontro di ascolto condiviso oralmente proposto da Stefani, se questo viene finalizzato, con metodologie apposite, a tali apprendimenti.

### **1.3. Le obiezioni di Cristina Cano**

Nel paragrafo precedente sono stati delineati numerosi spunti su come gli ascoltatori potrebbero essere aiutati a migliorare la propria condizione dai teorici musicali professionisti se questi prendessero a modello le proposte di Stefani sull'ascolto oralmente condiviso, applicando il metodo da lui suggerito per ottenere gli obiettivi da lui auspicati, adattandolo anche al tentativo di conseguire quelli auspicati da Della Casa, nelle circostanze nelle quali è opportuno mirare a tali obiettivi. Altri confronti delle teorie di questi due studiosi hanno invece espresso opinioni favorevoli solo nei confronti delle argomentazioni di Della Casa, criticando numerosi aspetti delle proposte di Stefani. A questo proposito verranno qui esaminati due saggi che assumono assai esplicitamente questa presa di posizione: "Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano" di Cristina Cano e "La didattica dell'ascolto" di Giuseppina La Face Bianconi.

Il primo di questi scritti si apre sostenendo che «La "comprensione" dei messaggi musicali costituisce uno dei nodi centrali della pedagogia musicale, sia perché si pone

come un obiettivo didattico prioritario dell'educazione musicale, sia perché la consistenza pedagogica della musica passa attraverso la chiarificazione della sua consistenza semiologica, necessaria per comprenderne appieno il ruolo fondamentale nel processo educativo e culturale» (Cano 1990: 353).

A questa frase, nella "Premessa" generale fanno seguito alcune riflessioni sul modo in cui diverse discipline musicologiche hanno affrontato il concetto di "comprensione dei messaggi musicali", giungendo alla conclusione che al momento della pubblicazione dello scritto «se (...) si eccettua l'apporto di Gino Stefani (il cui interesse precipuo resta semiologico e non pedagogico-didattico) e quello di Maurizio Della Casa, tutta la restante pubblicistica didattica, essendo in linea generale carente proprio nelle premesse teoriche – anche in ordine a tematiche centrali come la chiarificazione epistemologica e culturale, la pianificazione pedagogica e la razionalizzazione progettuale e didattica col ricorso ad approcci più sistematici – risulta priva di una teoria della comprensione, se non in forma generica, come pure risulta mancante di un chiaro quadro teorico di riferimento circa il semantismo musicale» (Cano 1990: 359).

Tra gli scritti di Della Casa, ci si sofferma soprattutto sui quattro capitoli (dal 6 al 9) di *Educazione musicale e curricolo*, dove è esposta «l'analisi dell'obiettivo concernente la comprensione dei messaggi musicali» (Cano 1990: 361), sostenendo che in essi il loro autore «identifica procedimenti che sono effettivamente suscettibili di apprendimento e indica "in chiaro" operazioni da compiere, procedimenti da seguire, attività da svolgere: ciò che solitamente nella pubblicistica didattica viene omesso oppure risolto con formule alquanto generiche» (Cano 1990: 362).

A ben vedere, comunque, ciò che emerge dalla sintesi che questo saggio fornisce dei capitoli considerati è soprattutto la loro enunciazione di «una serie di atteggiamenti e di capacità che l'ascoltatore dovrebbe possedere e saper attivare» (Cano 1990: 362-363). Quando viene descritto in modo più particolareggiato il loro contenuto, si prende atto che «viene elaborata una griglia di obiettivi intermedi e vengono indicate le relative conoscenze, le abilità da promuovere e il tipo di attività in cui esercitarle» (Cano 1990: 363); ne consegue che l'individuazione dei metodi didattici coerenti a queste indicazioni è lasciata *in toto* al lettore.

Tra i saggi di didattica musicale di Stefani, vengono vagliati soprattutto *Insegnare la musica*, *Educazione musicale di base* (scritto insieme a Johannella Tafuri e Maurizio Spaccazocchi) e *Metodologia e didattica dell'educazione musicale* (scritto insieme a Gian Luigi Zucchini). Nei loro confronti, un primo insieme di critiche viene espresso nel seguente passaggio:

appare alquanto ambigua la marcata sottolineatura e valorizzazione della competenza comune, tanto più carica di rischi se si considera che il momento storico attuale è particolarmente incline al soggettivismo o meglio ancora all' "emozionalismo". Emerge qui il pericolo di confondere percezione con proiezione, dimenticando che l'incidenza del momento educativo dovrebbe essere determinante proprio ai fini dell'affinamento della percezione, e che uno degli obiettivi didattici generali di un progetto pedagogico dovrebbe essere proprio quello della *comprensione*: ciò che



implica appunto il superamento di una lettura “proiettiva” verso una lettura “obiettiva” dell’oggetto musicale. Questa fondamentale ambiguità emerge di fatto nel tipo di formulazioni adoperate: “esprimere (o scrivere o disegnare durante) ‘che cosa dice’ la musica, che cosa fa venire in mente, che cosa si è sentito, vissuto, pensato durante l’ascolto”; o espressioni analoghe: “descrivendo ‘com’è fatto’ un evento sonoro si esprime più o meno implicitamente ‘che cosa dice’, ossia che cosa significa o ci fa provare o immaginare”<sup>1</sup>. O ancora in affermazioni quali “capire (analizzare, interpretare) è decodificare, ossia leggere un evento sonoro in base a convenzioni o codici sociali stabiliti; ma anche è produrre significazione, è produzione di senso nuovo, una invenzione di codice” (Cano 1990: 377-78).

Un primo difetto che viene dunque imputato alla «marcata sottolineatura e valorizzazione della competenza comune» di Stefani è di essere «alquanto ambigua» e «carica di rischi» legati a una sua connessione con il soggettivismo e l’emozionalismo. Sarebbe però stato opportuno esplicitare maggiormente in cosa tali rischi consistano e quali aspetti dei discorsi di Stefani sulla competenza musicale comune risultino inclini al soggettivismo e all’emozionalismo, visto che almeno due obiettivi che egli ha esplicitamente auspicato si oppongono a tali tendenze:

- lo sviluppo della capacità di notare che le esperienze d’ascolto di ogni persona nei confronti di un certo brano hanno alcuni aspetti che vengono vissuti anche da altre persone, e dunque non dipendono dai ricordi individuali che caratterizzano ogni ascoltatore o dall’emozione vissuta prima o durante l’ascolto da un singolo soggetto (Stefani 1977: 23);

- lo sviluppo della capacità di rilevare che le esperienze d’ascolto cambiano se cambia il brano ascoltato, e dunque dipendono dalle strutture dell’oggetto ascoltato (Stefani 1977: 24).

Inoltre, frequenti negli scritti di Stefani sono gli inviti all’affinamento della percezione<sup>2</sup> e a sviluppare una “migliore comprensione” di ciò che è stato ascoltato.

Se abbiamo già sottolineato che, con argomentazioni in linea con quelle di Della Casa, anche Stefani invita a rendere le competenze degli ascoltatori più “avanzate” e diverse dalle loro competenze di base non solo per il fatto di non essere “implicite e intuitive”, vale ora la pena considerare se egli confonda la percezione con la proiezione.

Se si intende per “percezione” l’applicazione attenta a un certo oggetto percepibile, distinto dall’esperienza vissuta imbattendosi in esso, di una categoria percettiva

---

<sup>1</sup> Sia questa citazione che quella che chiude il frammento del saggio di Cristina Cano qui riportato sono tratte dalla pagina 58 del volume *Metodologia e didattica dell’educazione musicale* (Zucchini e Stefani 1980).

<sup>2</sup> Si considerino ad esempio questi due frammenti: «un primo, ovvio compito consiste [...] nell’affinare nel soggetto la capacità di discriminazione dell’Espressione musicale» (Stefani 1977: 13); «l’educazione dell’orecchio deve [...] tendere a formare delle abitudini di percezione e interpretazione che serviranno poi anche per l’ascolto, come strato di base su cui innestare i criteri culturali ulteriori» (Stefani 1979: 138).

codificata nell'ambito di un certo sistema che la distingue da altre categorie percettive dotate di caratteristiche diverse, applicazione manifestata ad esempio dalla frase "il primo intervallo che era presente in quei suoni che mi hanno fatto venire in mente la vecchia pubblicità della Barilla è una seconda maggiore ascendente", mentre si intende per "proiezione" il vivere una certa esperienza imbattendosi in un oggetto percepibile senza domandarsi cosa l'abbia determinata, esperienza manifestata ad esempio dalla frase "poco fa' mi è venuta in mente la vecchia pubblicità della Barilla", Stefani non confonde percezione con proiezione, ma mostra che sono entrambe "produzioni di senso" nelle quali un soggetto

- coglie un certo aspetto dell'oggetto ascoltato (nel primo caso la presenza in ciò che si è ascoltato di un intervallo corrispondente a quello chiamato "seconda maggiore ascendente", nel secondo la sua somiglianza con la musica della pubblicità della Barilla);

- applica una qualche sua competenza (nel primo caso l'abilità di riconoscere la seconda maggiore ascendente, nel secondo l'abilità nel sentire la somiglianza tra ciò che è stato ascoltato e la musica della pubblicità della Barilla).

Questo approccio (che si può chiamare "relazionismo") viene assunto da Stefani nei confronti sia della distinzione tra la proiezione e la percezione che di quella tra l'interpretazione e l'analisi musicale, mostrando la sua maggiore opportunità rispetto non solo al soggettivismo, ma anche alle riduzioni della complessità "oggettiviste" di chi tende a negare che

- l'esito di una qualsiasi percezione o di una qualsiasi analisi dipende non solo dall'oggetto percepito o analizzato, ma anche dal soggetto che percepisce o analizza;

- l'esito di una qualsiasi proiezione o di una qualsiasi interpretazione dipende non solo dal soggetto che proietta o interpreta, ma anche dal fatto che questo soggetto ha effettuato implicitamente un'analisi dell'oggetto coinvolto in questi processi cogliendone almeno uno degli aspetti in esso percepibili.

Veniamo ora alla seconda argomentazione attraverso la quale vengono sintetizzate le principali critiche rivolte da Cristina Cano alle teorie di Stefani:

Se è vero il principio che va valorizzato ciò che l'allievo o il pubblico già posseggono, è però altrettanto vero che quella che Stefani definisce "competenza comune" contiene anche tutte le associazioni di senso – tanto attuali quanto effimere – che si producono dal contatto e dalla frequentazione per lo più passiva coi mezzi di comunicazione di massa, che impongono all'oggetto musicale l'impronta della manipolazione culturale. Sono proprio questi tipi di rinvii associativi a scattare tra i primi all'ascolto, ma spesso non sono altro che una pellicola epidermica che tende a velare il significato obiettivamente espresso dalle strutture sonore (Cano 1990: 378).

Indubbiamente, Stefani non ha indicato tra gli obiettivi da lui auspicati lo sviluppo della capacità degli ascoltatori di distinguere tra i "contenuti" che l'*intentio operis* del

brano percepito vuole invitare il proprio ascoltatore modello<sup>3</sup> ad associare alle proprie “espressioni” (ciò che Cano chiama “significato obiettivamente espresso dalle strutture sonore”) e quelli associati a tali espressioni come esito di un “uso” improprio di tale brano, di solito strettamente dipendente dalla frequentazione per lo più passiva dei mezzi di comunicazione di massa.

Vale comunque la pena tener presente che:

- è possibile realizzare degli incontri di ascolto condiviso oralmente finalizzati al conseguimento di tale obiettivo;
- non sempre i rinvii associativi che scattano tra i primi all’ascolto non coincidono con quelli che l’*intentio operis* del brano percepito voleva invitare il proprio fruitore modello a compiere: in molti casi, ad esempio, questi rinvii possono essere il risultato dell’applicazione all’oggetto ascoltato di quelle competenze non specificamente musicali di cui qualsiasi essere umano è dotato che corrispondono al livello della competenza musicale chiamato da Stefani in un primo tempo “codici generali” e più recentemente “potenziali umani”, tipo di competenze che è plausibile ipotizzare che l’*intentio operis* di qualsiasi brano musicale voglia invitare ad applicare.

#### **1.4. Giuseppina La Face e le verbalizzazioni dopo l’ascolto**

Gli scritti di Giuseppina La Face Bianconi sulla didattica dell’ascolto musicale indicano spesso tra i propri principali presupposti i giudizi di Cristina Cano sulle teorie di Stefani, senza aggiungere ulteriori critiche esplicite nei loro confronti, sollevando piuttosto numerose obiezioni nei confronti della «volgarizzazione del modello della “competenza comune” che, elaborato da Gino Stefani, negli anni ’80-’90 ha fornito a un vasto settore della didattica musicale in Italia un orizzonte di riferimento» (La Face Bianconi 2008: 21).

Alcune argomentazioni presenti in questi scritti, comunque, anche se non chiamano in causa esplicitamente Stefani, esprimono un giudizio assai negativo nei confronti di uno degli aspetti cruciali del metodo da lui proposto per la conduzione di percorsi di ascolto musicale.

Nel saggio nel quale gli viene dato maggior spazio, questo giudizio viene introdotto come precisazione rispetto all’affermazione che «uno dei compiti della didattica dell’ascolto è [...] un’adeguata *verbalizzazione* delle musiche ascoltate» (La Face Bianconi 2006: 528). “Verbalizzazione” è il termine che viene allora problematizzato:

La verbalizzazione cui alludo qui non ha nulla a che spartire con quella tale estrinsecazione verbale immediata di sentimenti, emozioni, immagini fantastiche – esito di una fruizione meramente proiettiva della musica – sulla quale si è così spesso fondata la didattica dell’ascolto negli anni passati. Una didattica che, basandosi sulla domanda “cosa ti viene in mente

---

<sup>3</sup> L’applicazione in ambito musicale dei concetti di “*intentio operis*”, “autore modello” e “lettore modello”, enunciati da Eco (1979) è stata affrontata considerandone le relazioni con le teorie di Stefani in altri miei scritti (Marconi 2001 e 2008a).

all'ascolto di questo brano?", ha prodotto e produce fraintendimenti rovinosi: corrobora nei discenti e nei docenti l'idea che la musica abbia attinenza soltanto alla sfera del personale, dell'immediato, dell'effimero; impedisce di fatto agli allievi di accedere all'immenso patrimonio d'arte tramandatoci perché, privilegiando la sola risposta emotiva immediata del soggetto, non si forza di affrontare strutturalmente testi musicali complessi, una Sinfonia una Sonata un Quartetto una Fuga, né di renderli idonei ai processi di apprendimento. (Il rifugio nella *popular music* diventa così quasi obbligato). (*ibidem*)

E' innegabile che corroborare l'idea che la musica abbia attinenza solo alla sfera personale, dell'immediato, dell'effimero, privilegiare la sola risposta emotiva immediata del soggetto e condurre esperienze d'ascolto rivolte solo alla popular music producano fraintendimenti rovinosi; è però fuorviante sostenere che tali fraintendimenti siano una conseguenza inevitabile del basare l'educazione della comprensione musicale sulla domanda "cosa ti viene in mente all'ascolto di questo brano?" o più in generale dell'inserire tale domanda in un percorso educativo nel quale prima dell'ascolto non vengono fornite informazioni su ciò che verrà fatto sentire.

Questa domanda e la scelta di non fornire informazioni sulla musica proposta sono state invece concepite come mosse di partenza di un percorso finalizzato a far rendere conto gli studenti del fatto che la musica non ha attinenza solo con la sfera della soggettività, a farli passare da un ascolto passivo a uno riflessivo e a far loro affrontare criticamente brani di qualsiasi genere musicale<sup>4</sup>. Ciò non ha certo impedito che, non tenendo conto di queste premesse, alcune attività didattiche che hanno fatto uso in modo maldestro di tale domanda e di altre procedure del metodo suggerito da Stefani abbiano prodotto i fraintendimenti criticati da La Face; è però da contestare non la sollecitazione dell'estrinsecazione verbale immediata di sentimenti, emozioni e immagini fantastiche, ma il suo uso maldestro.

Non considerando tutto ciò, le critiche di Giuseppina La Face e Cristina Cano alle teorie sulla didattica della comprensione musicale di Stefani sono il sintomo del fatto che nelle riflessioni sull'ascolto che si sono sviluppate negli ultimi vent'anni in Italia aleggia ancora una tendenza 'oggettivista', incapace di prendere atto che la comprensione musicale «vada concepita come un processo attivo a due partecipanti, un testo musicale e un ascoltatore, in cui quest'ultimo compie un lavoro atto a trasformare ciò che è sconosciuto (l'oggetto nella sua resistenza, nella sua diversità e oscurità) in un complesso di conoscenze controllabili e integrabili nel suo sistema culturale» (Della Casa 1985: 66).

In questo scenario, gli scritti di Della Casa, pur essendo ricchi di affermazioni 'relazioniste' come quella qui sopra citata, hanno elaborato una prospettiva didattica che, come è stato mostrato nel paragrafo 1.2., si concentra soprattutto solo su *uno* dei due partecipanti presenti nel processo di comprensione musicale, il testo ascoltato,

---

<sup>4</sup> Un esempio di questo tipo di percorso applicato all'ascolto di un brano di Ravel è stato presentato in un altro mio scritto (Marconi 2007).

mentre, come si è mostrato più volte in questo saggio, le teorie di Stefani aiutano a riflettere non solo sul testo musicale di volta in volta al centro dell'attenzione, ma anche sull'altro protagonista del processo attivo in corso, l'ascoltatore, e, ancora di più, sulla loro relazione.

## 2. Connettere la teoria musicale con i diritti umani

Nello spazio che mi rimane a disposizione, mi concentrerò su tre scritti di Stefani che proporrei ai teorici odierni e futuri come buoni esempi di riflessione sugli obiettivi che le loro attività dovrebbero cercare di raggiungere e sulle modalità per conseguirli: “Cultura musicale per la pace” (Stefani 1986a), “Cultura che sommerge, cultura che fa emergere” (Stefani 1988) e “Per un carta dei diritti umani musicali” (Stefani 1989: 130-141).

Per evidenziare i loro aspetti più significativi, li confronterò con un altro tipo di approccio, rinvenibile nei saggi di altri studiosi che hanno affrontato alcuni problemi in essi trattati, per delineare il quale mi rifarò soprattutto a quanto viene enunciato in un recente volume di Carlo Delfrati, *Fondamenti di pedagogia musicale*.

Uno dei principali presupposti di questo volume consiste nella distinzione dei comportamenti musicali più comuni tra quelli che sono spinti da interessi e quelli che sono mossi da bisogni: rifacendosi alle teorie pedagogiche di De Bartolomeis (1967) e di Bertolini e Cavallini (1977), viene sostenuto che gli interessi sono i desideri dei quali siamo consapevoli, mentre spesso non siamo consapevoli dei nostri bisogni (Delfrati 2008: 124-127). In linea con questa distinzione, l'approccio teorico esemplificato dal recente volume di Delfrati è riassumibile in una tipologia di comportamenti, attraverso la quale ci si propone di analizzare e giudicare le diverse attività musicali condotte tanto da chi pratica la musica (anche solo ascoltandola) in modo non professionale quanto da chi svolge una professione musicale; vengono allora distinti i sei seguenti tipi di comportamento:

- lo sfruttamento delle esperienze musicali altrui attraverso la loro manipolazione, praticata soprattutto dall'élite che guida e controlla l'industria musicale e la sua «pressione pubblicitaria o propagandistica» (Delfrati 2008: 124), cercando di «indurre interessi convincendo l'acquirente che si tratti di bisogni» (Delfrati 2008: 176);
- il conformismo standardizzato e ‘pavloviano’<sup>5</sup> della “massa” che, credendo acriticamente alla pubblicità e alla propaganda ad essa rivolte, tende a esaudire solo quegli interessi, indotti da tali persuasori, che consistono nell'accettare le offerte che fanno ricavare il maggior potere e il maggior profitto a chi guida e controlla l'industria musicale (Delfrati 2008: 176-182);

---

<sup>5</sup> Le riflessioni di Delfrati sulla “cultura di massa” si rifanno esplicitamente a quelle di Morin: ad esempio, le affermazioni che alle produzioni della cultura industriale «il consumatore – lo spettatore risponde con reazioni pavloviane» (Morin 1962: trad. it. 39) e che quindi «si atrofizzano gli slanci inventivi, mentre si affinano gli standard più grossolani» (Morin 1962: trad. it. 44) vengono riportate sostenendo che «l'opera di Morin è ancora di grande attualità» (Delfrati 2008: 177).

- il ‘parassitismo’ integrato, esemplificato dai comportamenti di chi segue un “paradigma statico”, indifferente tanto agli interessi quanto ai bisogni musicali altrui, giacché «ciò che gli importa sono gli interessi e i bisogni suoi propri» (Delfrati 2008: 125);
- il ‘servilismo’ integrato, esemplificato dai comportamenti di chi, seguendo un paradigma “ricreativo”, «si illude di soddisfare i bisogni dei ragazzi lasciandoli vagabondare dove li seduce l’interesse del momento» (Delfrati 2008: 127);
- il disprezzo apocalittico delle manipolazioni condotte dall’industria musicale, del conformismo pavloviano della massa e del servilismo integrato, che alcuni musicisti e teorici della musica adottano e cercano di trasmettere ad altri soggetti (Delfrati 2008: 131);
- la maieutica filantropica, che Delfrati propone come modello di comportamento a chi voglia migliorare lo stato attuale della musica e dell’educazione musicale, e che egli vede esemplificato da chi segue un paradigma “dinamico”, che si preoccupa dei bisogni “profondi”, “autentici”, “fondamentali” ed “essenziali” altrui e cerca di far sorgere negli altri soggetti degli interessi corrispondenti a tali bisogni (Delfrati 2008: 124-127).

Le teorie di Stefani condividono alcuni aspetti di questa prospettiva, ma con due principali divergenze, nei confronti delle quali cercherò di indicare le ragioni che me le fanno ritenere più valide.

La prima di tali divergenze riguarda la considerazione degli effetti delle attività dell’industria musicale e di qualsiasi altro soggetto che cerca di manipolare le coscienze musicali altrui per sfruttarle: gli scritti sopra citati di Stefani denunciano a più riprese tali tentativi di sfruttamento dei comportamenti musicali a favore del potere e del profitto di pochi, chiamando l’atteggiamento che spinge a compiere tali tentativi “cultura di istituzione e mercato” (Stefani 1988: 110). Nello stesso tempo, però, egli tiene conto del fatto che, a partire soprattutto dai “cultural studies” sviluppati da Stuart Hall negli anni ’80, gran parte delle teorie sui fenomeni comunicativi e culturali rinvenibili nel panorama mondiale hanno sollevato numerose critiche all’idea, che studiosi quali Morin e Delfrati recuperano dalla scuola di Francoforte e dalla sociologia critica americana, che ai tentativi di manipolazione dell’industria culturale corrisponda, come unico effetto sulla massa alla quale sono rivolti, un suo comportamento completamente succube e passivo, indifferenziato, privo di inventiva e ‘pavloviano’<sup>6</sup>.

In quest’ambito, Stefani ha indicato esplicitamente come proprio modello di riferimento, piuttosto che la distinzione di Stuart Hall tra le reazioni all’industria culturale “preferenziali”, quelle “negoziate” e quelle “oppositive”, gli scritti nei quali De Certeau ha caratterizzato alcuni comportamenti “quotidiani” dei consumatori come un’attività inventiva, astuta, imprevedibile dalle strategie delle istituzioni più potenti, «silenziosa e quasi invisibile, poiché non si segnala con prodotti propri, ma

---

<sup>6</sup> Le critiche di Stuart Hall alle analisi della scuola di Francoforte del dominio dell’industria culturale attraverso i mass media e le loro ricadute nell’ambito delle ricerche più recenti sulle comunicazioni di massa sono state sintetizzate da Gili (2006: 35-55).

attraverso i *modi di usare* quelli imposti da un ordine economico dominante» (De Certeau 1980: trad. it. 7); l'atteggiamento, rinvenibile anche in musica, corrispondente a tali comportamenti è stato allora chiamato "cultura di sussistenza" (Stefani 1988: 110), sottolineando che essa non si limita a subire passivamente la "cultura di istituzione e mercato", ma genera una gamma spesso assai varia di tattiche di appropriazione (Stefani 1986b) che a volte sfuggono al suo controllo e al suo potere.

La seconda divergenza dalla prospettiva teorica sopra delineata che caratterizza l'approccio degli scritti sopra citati di Stefani consiste nel fatto che esso evita alcuni limiti che hanno spesso caratterizzato i discorsi sulla maieutica filantropica musicale, quali l'incapacità di rispondere alle seguenti domande: i bisogni musicali "profondi", "autentici", fondamentali ed essenziali, che ogni persona dovrebbe far coincidere il più possibile con i propri interessi musicali, sono uguali in tutti gli esseri umani o cambiano da soggetto a soggetto? E se cambiano, come è possibile individuarli, caso per caso?

Se la distinzione tra i bisogni e gli interessi musicali porta necessariamente a dover affrontare queste domande, è invece possibile evitarle, individuando comunque una maieutica filantropica come comportamento da porre come modello per migliorare le sorti della vita musicale odierna, se, seguendo l'approccio di Stefani, si caratterizza questo comportamento come una "cultura di liberazione" (Stefani 1988: 111), tesa a far sì che ogni essere umano possa godere di tutti i "diritti umani musicali".

Questa cultura della liberazione, per individuare i diritti musicali di ogni essere umano, non ha la necessità di dotarsi di quella capacità di inferire i bisogni musicali altrui, implicata dalla distinzione tra bisogni e interessi, della quale chi enuncia questa distinzione non è riuscito ancora a fornire una definizione fondata su presupposti persuasivi; si tratta piuttosto di inserirsi nell'ambito delle teorie sui diritti umani, intesi come l'insieme delle esperienze che la comunità umana dovrebbe dare l'opportunità di poter vivere e dei comportamenti che essa dovrebbe dar l'opportunità di poter attuare a ogni essere umano; dato che le esperienze e i comportamenti musicali rientrano nell'ambito dei principali tipi di esperienze e comportamenti attraverso i quali ogni essere umano entra in relazione con altri esseri umani e prende coscienza della propria identità, si può allora concluderne che i diritti umani musicali sono l'insieme delle esperienze musicali che la comunità umana dovrebbe dare l'opportunità di poter vivere e dei comportamenti musicali che essa dovrebbe dar l'opportunità di poter attuare a ogni essere umano.

Di conseguenza, la maieutica filantropica musicale proposta da Stefani consiste non solo nella denuncia della cultura di istituzione e mercato e nel tentativo di aiutare la cultura di sussistenza a non esserne succube, ma anche in attività che

- distinguono le esperienze e i comportamenti musicali che è opportuno far rientrare nella sfera dei diritti umani da tutto ciò che esula da questo ambito;
- denunciano violazioni di diritti musicali umani, chiamando l'atteggiamento che le guida "cultura del dominio musicale" (Stefani 1988: 111);
- cercano di contrastare tali violazioni;

- denunciano che i parassiti integrati musicali (che adottano il paradigma “statico” descritto da Delfrati) e gli apocalittici musicali che disprezzano la cultura di mercato, piuttosto che agire a favore dei diritti musicali altrui, tendono a conservare quei propri privilegi che la cultura di dominio e quella di mercato non intaccano.

Le attività nell’ambito della teoria musicale di Stefani che risultano più evidentemente riconducibili alla sua caratterizzazione della “cultura della liberazione musicale” rientrano soprattutto in quest’ultimo ambito: si pensi ad esempio alla sua denuncia

- del solfeggio parlato come «burocratizzazione del sapere e della tecnica; metodo efficace per educare i soggetti all’obbedienza, scoraggiando la coscienza critica; pratica rituale, sottratta al giudizio della razionalità e dell’efficacia, e che quindi dà controllo, potere, autonomia all’istituzione che la gestisce» (Stefani 1988: 107);

- dell’impostazione degli studi musicologici nell’università italiana, tesi prevalentemente a far progredire il “savoir savant” dei musicologi su pratiche e brani musicali del passato mediante «ricerche specialistiche sul particolare (tempi, luoghi, attori, eventi)» (Stefani 1988: 114) evitando di domandarsi quali teorie musicali consentano di aiutare a capire «come possiamo vivere e crescere bene, o meglio, con la musica» (*ibidem*) puntando invece a sostenere la necessità di salvaguardare e sviluppare il «privilegio delle *élites* di esperti» (Stefani 1988: 113) che praticano questo tipo di musicologia.

Va inoltre sottolineato che gli studi di Stefani che affrontano i discorsi sulla musica e i comportamenti musicali degli studenti della scuola di base e della ‘gente comune’ con un approccio di tipo “-emic” piuttosto che con una prospettiva di tipo “-etic”,<sup>7</sup> quale è quella di solito assunta nei loro confronti dai teorici della musica professionisti, tendono a salvaguardare il loro diritto a essere riconosciuti come membri della comunità musicale alla quale appartengono, e il diritto di tale comunità a essere riconosciuta come una delle comunità umane dotate di una propria cultura musicale.

Al contrario, spesso i comportamenti dei teorici musicali professionisti tendono a far apparire i discorsi sulla musica e i comportamenti musicali degli studenti della scuola di base e della ‘gente comune’ solo come manifestazioni della loro ignoranza della cultura musicale di cui questi ‘esperti’ sono dotati (Marconi 2008b): dunque, tendono a negare l’esistenza della loro cultura musicale così come chi nega a una comunità il diritto a esprimere la propria esistenza tende a far risultare i comportamenti attraverso i quali i membri di tale comunità si esprimono solo come manifestazioni della loro incapacità di applicare in modo corretto le regole di ‘buona condotta’ (che non sono altro che regole che fondano il comportamento di culture diverse da quella della quale si cerca ideologicamente di negare l’esistenza).

Infine, va notato che, come è stato ampiamente sottolineato dalla prima parte di questo scritto, la tendenza di Stefani ad adottare e valorizzare un approccio –emic nei

---

<sup>7</sup> L’applicazione della distinzione tra gli approcci di tipo “-emic” e quelli di tipo “-etic” alle riflessioni sui comportamenti musicali altrui è stata approfondita, tra gli altri, da Disoteo (2001: 23-24).



confronti dei discorsi sulla musica e dei comportamenti musicali degli studenti della scuola di base e della 'gente comune' non gli ha fatto però sostenere che nei loro confronti una cultura della liberazione musicale non abbia il compito di aiutarli a sviluppare le proprie competenze musicali: dato che uno dei diritti musicali di ogni essere umano è quello di poter partecipare alla costruzione collettiva e in divenire del senso che ogni propria esperienza e ogni proprio comportamento musicale ha «nel mondo e nella società» (Stefani 1976: 19), è un compito fondamentale della cultura della liberazione musicale anche aiutare chi pratica una cultura di sussistenza a integrare le proprie competenze musicali con altre che consentano di avvalersi con la maggior soddisfazione possibile di questo diritto.

## Riferimenti bibliografici

- Bertolini, Piero e Cavallini, Graziano 1977. *Metodologia e didattica*, Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.
- Cano, Cristina 1990. "Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano", *Rivista Italiana di Musicologia* XXV/2: 353-387.
- De Bartolomeis, Francesco 1967. *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*, Torino: Loescher.
- De Certeau, Michel 1980. *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*, Paris: Union Générale d'Éditions, trad. it. *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro, 2001.
- Delfrati, Carlo 2008. *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EdT.
- Della Casa, Maurizio 1985. *Educazione musicale e curriculum*, Bologna: Zanichelli.
- Disoteo, Maurizio 2001. *Antropologia della musica per educatori*, Milano: Guerini.
- Eco, Umberto 1979. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Bompiani.
- Gili, Guido 2006. "Industria culturale, cultura di massa e mass media", in Mancini, Paolo e Marini, Rolando (a cura di), *Le comunicazioni di massa. Teorie, contenuti, effetti*, Roma: Carocci, 21-55.
- La Face Bianconi, Giuseppina 2006. "La didattica dell'ascolto", *Musica e storia*, XIV/3: 511-541.
- La Face Bianconi, Giuseppina 2008. "Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre", in La Face Bianconi, Giuseppina e Frabboni, Franco (a cura di), *Educazione musicale e formazione*, Milano: Franco Angeli, 13-25.
- Marconi, Luca 2001. *Musica Espressione Emozione*, Bologna, Clueb.
- Marconi, Luca 2004. "Dar senso alle forme", in Deriu, Rosalba (a cura di), *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, Torino: EdT, 53-75.
- Marconi, Luca 2007. "Crescere ascoltando Ravel", in Toni, Benedetta (a cura di), *Musica. Ricerca sul curriculum e innovazione didattica*, Napoli, Tecnodid, 85-92.
- Marconi, Luca 2008a. "Una teoria dell'ascolto, per l'analisi e l'educazione musicale", in Barbieri, Daniele, Marconi Luca e Spampinato, Francesco, *L'ascolto musicale. Condotte, pratiche, grammatiche*, Lucca: LIM, 31-44.

- Marconi, Luca 2008b, "Il nuovo e i valori in musica e in musicologia", in Dalmonte, Rossana e Spampinato, Francesco (a cura di), *Il nuovo in musica. Estetiche Tecnologie Linguaggi*, Lucca: LIM, 47-55.
- Morin, Edgar 1962. *L'esprit du temps*. Paris: Grasset, trad. it. *L'industria culturale. Saggio sulla cultura di massa*, Bologna: Il Mulino, 1963.
- Stefani, Gino 1976. *Introduzione alla semiotica della musica*, Palermo: Sellerio.
- Stefani, Gino 1977. *Insegnare la musica. Proposte di animazione e didattica*, Firenze: Guaraldi.
- Stefani, Gino 1979. "L'ascolto musicale", in Stefani, Gino, Tafuri Johannella e Spaccazocchi, Maurizio, *Educazione musicale di base*, Brescia: La Scuola, 133-157.
- Stefani, Gino 1986a. "Cultura musicale per la pace", *CEM-Mondialità*, giugno-luglio-settembre, ora in Stefani 1989: 99-120.
- Stefani, Gino 1986b. "L'arte di arrangiarsi in musica", *Carte Semiotiche 2*, ora in Stefani 1989: 30-56.
- Stefani, Gino 1988. "Cultura che sommerge, Cultura che fa emergere", in Stefani, Gino e Vitali, Maurizio (a cura di), *Musica nella scuola e cultura dei ragazzi*, Bologna: Cappelli, 105-116, ora in Stefani 1989: 142-157.
- Stefani, Gino 1989. *Musica con coscienza*, Cinisello Balsamo: Edizioni Paoline.
- Stefani, Gino 1993a. "La parola all'ascolto", *Progetto Uomo-Musica 3*, 16-23, ora in Stefani 2000, 179-190.
- Stefani, Gino 1993b. "La parola all'ascolto. 2. Dalle risposte alla musica", *Progetto Uomo-Musica 4*, 11-19, ora in Stefani 2000, 190-204.
- Stefani, Gino 1994. "La parola all'ascolto. 3. Le condotte", *Progetto Uomo-Musica 5*, 11-17, ora in Stefani 2000, 204-214.
- Stefani, Gino 1998. *Musica. Dall'esperienza alla teoria*, Milano: Ricordi.
- Stefani, Gino 2000. *La parola all'ascolto*, Bologna: Clueb.
- Zucchini, Gian Luigi e Stefani, Gino 1980. *Metodologia e didattica dell'educazione musicale*, Milano: Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.