

pubblicato in: *La divulgazione musicale in Italia oggi*, a cura di Alessandro Rigolli, Quaderni Ladimus, Casa della musica – Edt, Parma – Torino, 2005, pp. 3-13

## **Fondamenti di diseducazione musicale**

*di Giordano Montecchi*

---

Da più di vent'anni insegno Storia della musica in Conservatorio o, per meglio dire, come recita la denominazione ufficiale e vagamente anacronistica della cattedra, Storia ed estetica musicale.

Da circa altrettanti anni svolgo anche l'attività di critico musicale.

Il docente e il critico sono due professioni molto diverse fra loro, ma hanno un innegabile tratto in comune, entrambe concernono infatti la comunicazione di informazioni musicali di varia natura a dei destinatari. Entrambe le professioni cioè, pur svolgendosi in contesti diversi e avendo destinatari diversi, hanno a che fare con il tema di questo convegno: la divulgazione della musica.

Senza aprire il solito *cahier de doléance* diciamo che in Italia entrambe queste professioni sono costrette a operare con notevoli difficoltà e in un ambiente poco ricettivo. Spesso tuttavia chi esercita queste professioni obbedisce a regole ideologiche (spesso camuffate da regole deontologiche), ovvero a condizionamenti ambientali che concorrono a trasformare queste attività di comunicazione in attività che potremmo definire anziché di educazione, di "diseducazione" musicale.

Il titolo di questo intervento suona paradossale, ma l'intento è di dimostrare come esso sia assai meno paradossale di quanto sembri, suggerendo una riflessione sugli effetti diseducativi delle attività e degli istituti di educazione e di insegnamento musicale in Italia

Dicendo "diseducazione" intendo com'è intuibile un disvalore rispetto a un'idea di "educazione" assunta qui nel suo significato più colloquiale e dualistico, cioè come "buona-educazione" contrapposta a "cattiva-educazione" – buoni maestri versus cattivi maestri.

In questo discorso, se educare significa costruire la consapevolezza dell'identità individuale e di gruppo, sviluppando la capacità di collocarla nei diversi contesti ambientali e di metterla in relazione proficua con identità altre, diseducare significa il suo contrario, ossia rafforzare i caratteri dell'identità individuale o di gruppo come pure *idées reçues*, in modo pregiudiziale, ideologico e, alla fine, discriminatorio. Da questa premessa il paradigma odierno della diseducazione – musicale e non – ritengo possa individuarsi nella trasmissione e nella riproduzione di giudizi, condotte, abilità assunte in modo dogmatico e non relazionale; vale a dire in una prospettiva autoreferenziale ed essenzialista, escludendo o marginalizzando l'approccio critico, il confronto dialettico e l'interazione con giudizi, condotte e pratiche altre. L'idea di educazione così tratteggiata, sorretta da una vastissima tradizione di ricerca e di letteratura scientifica è fortemente connotata sul piano del sociale. Questa idea, specie negli ultimi anni, viene fortemente contrastata anche al livello istituzionale da politiche dell'istruzione e della ricerca sempre più fortemente orientate a rimuovere la critica e il confronto con la diversità, intesi come fattori negativi e destabilizzanti. Costante in questa prospettiva è il richiamo allo spauracchio del "relativismo assoluto" prospettato come una minaccia, additato come paradigma di una ideologia aberrante e peniciosa, contrapposta alla rinnovata affermazione di un pensiero autocentrico e neo-essenzialista.

Nel quadro di un'educazione intesa come educazione al dialogo e al confronto, risulta allora diseducativo ogni approccio alla musica che trasmetta e riproduca competenze, condotte e narrazioni della tradizione colta come un canone assoluto, senza cioè il corredo di una consapevolezza critica che ne metta in chiaro la natura storica e dunque circoscritta e in divenire.

Diseducativa è l'imposizione della lettura delle note sul pentagramma come unica via alla pratica della musica.

Diseducativo è l'uso ideologico della storia della musica come carrellata di grandi geni e grandi capolavori da cui consegue un automatico e irriflesso marchio di superiorità per la musica del passato.

Diseducativa è la conseguente rappresentazione di un mondo musicale diviso semplicisticamente in musica d'arte e musica di consumo, dove tutto il valore starebbe da una parte e tutto il disvalore dall'altra; dove l'una sarebbe la venerabile eredità del passato e l'altra la devastante piaga del tempo presente.

Questo genere di consapevolezza critica è ormai moneta corrente nella letteratura pedagogica e teorica internazionale, ampiamente recepita anche nel nostro paese e, nello specifico, da parte della Società Italiana di Educazione

Musicale che da decenni si batte per una diversa collocazione della musica nella scuola e nella cultura degli italiani. Eppure la Siem, nel suo sforzo di aggiornare la coscienza pedagogica in campo musicale, non cessa di incontrare ostacoli, sia di ordine istituzionale e legislativo, sia di ordine culturale e ideologico. C'è da un lato il travaglio dell'educazione musicale in una scuola che è incapace di collocare la musica nel suo progetto formativo. E ci sono inoltre le forti, a volte sconcertanti, resistenze che l'idea stessa di una pedagogia musicale non più fondata sulla riproposizione di paradigmi tradizionalisti, incontra presso gli stessi ambienti accademici, tanto nelle Università quanto nei Conservatori di musica.

Le difficoltà e l'isolamento della Siem vengono da lontano, da una storia culturale che è stata riassunta magnificamente da Tullio De Mauro nella sua recente intervista sulla *Cultura degli italiani*.

La tradizione accademica italiana, sottolinea De Mauro, ha conservato un solido ancoraggio a una visuale dicotomica e gerarchica dei saperi, dove solo la cultura umanistica e letteraria è propriamente cultura, e dove le discipline scientifiche e tecniche sono escluse da tale ambito e vengono relegate a un rango inferiore.

De Mauro stigmatizza questa visuale ristretta e arretrata della cultura italiana, il suo tradizionale ostracismo nei confronti delle discipline non letterarie, e sostiene con forza la necessità di darle un'accezione più ampia, di stampo europeo, che accanto al "sapere" *tout-court* contempli anche il "saper fare". È tuttavia molto significativo che nella sua analisi De Mauro non citi mai la musica – se non un'unica volta a proposito della scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani [De Mauro: 101] Questo non significa necessariamente che De Mauro non tenga in sufficiente considerazione la musica, significa semmai che nell'orizzonte degli intellettuali italiani, anche di quelli più avveduti, la musica occupa un posto difficilmente paragonabile a quello di altri paesi nostri vicini.

Una ragione remota del congenito deficit musicale della popolazione italiana (che è poi solo un aspetto di un più generale deficit culturale) sta certamente nel ritardato sviluppo di un capitalismo borghese e nel passaggio da una società feudale a una società industriale senza quella fase intermedia che ha forgiato il tessuto sociale delle democrazie europee. Com'è noto, all'uscita dall'*ancien régime*, nelle democrazie europee la pratica sociale della musica ha attecchito in seno alla nuova borghesia in virtù di una larga diffusione del *Musizieren*, di quella pratica amatoriale che in Italia non ha mai preso piede. Una pratica che nei paesi di confessione luterana e anglicana è stata ulteriormente alimentata da una diffusa alfabetizzazione musicale, legata alla consuetudine di leggere e intonare gli inni nelle celebrazioni liturgiche.

Tutto questo in Italia non è mai esistito. I Conservatori, provenienti da un'antica funzione assistenzialistica di recupero di bambini emarginati o di infima estrazione sociale, sono stati relegati in una sorta di ghetto in quanto scuole di carattere puramente tecnico, adibite alla formazione di un'attività in origine assai poco onorevole socialmente come quella del musicista o del cantante. In pratica fino a ieri, i giovani allievi di Conservatorio, se di estrazione modesta, era sufficiente imparassero il mestiere senza ambire ad altri titoli di studio. Se invece erano di estrazione sociale elevata veniva loro garantita la possibilità di frequentare contemporaneamente altre scuole e università. Dunque il Conservatorio non ha mai avuto alcuna necessità né utilità a impartire una formazione musicale integrata a una formazione culturale di più ampio respiro la quale, da chi vi era interessato e ne aveva la possibilità, veniva reperita altrove.

Quanto alla scuola pubblica in essa sembra prevalere tuttora il principio che la pratica musicale è una tecnica, un "saper fare" riservato ai musicisti e dunque del tutto accessorio in un generico curriculum formativo. Così, nella scuola italiana, per generazioni, la musica si è ridotta al rituale dei canti patriottici, all'insegnamento dei rudimenti del solfeggio e alla illustrazione più o meno oleografica dei grandi geni della storia della musica. Se vi aggiungiamo l'introduzione di una elementare pratica musicale sul flauto dolce, nel suo insieme (nonostante i tentativi di aggiornare i programmi ministeriali, gli sforzi della Siem, l'introduzione di alcuni testi di taglio innovativo e l'impegno generoso di numerosi docenti), ancor oggi, l'insegnamento della musica nella scuola dell'obbligo ricade non di rado in uno schema storicistico dominato da una nozione sacralizzata di musica, intesa sia come canone, come scrigno di capolavori assoluti e imperituri, sia come un sistema di norme e di forme di classica perfezione verso cui muovere i primi passi imparando a leggere le note e intonando semplici melodie col flauto.

A gettare una pesante ipoteca su questo scenario poco rincuorante c'è però un contesto che merita qualche riga e che vede il nostro paese fanalino di coda nello scenario europeo.

I dati forniti da De Mauro sono impietosi. Abbiamo un 42% di adulti in possesso del diploma di maturità contro una media europea del 59% (in Germania si raggiunge l'81%); abbiamo un 9% di laureati contro una media europea del 21% (nel Regno Unito i laureati sono il 25% della popolazione). Infine abbiamo un 66% di popolazione con deficit di competenza alfabetica contro una media europea del 50% [De Mauro: 22-23].

Ma c'è dell'altro. In Italia si depositano circa 750 brevetti l'anno contro i 2000 della Spagna, i 12-15-20000 di Francia, Gran Bretagna e Germania.

In Italia si comprano 102 copie di quotidiani ogni 1000 abitanti contro una media europea di 270 [De Mauro: 27-29].

Se passiamo alla musica il panorama non è certo più roseo. Un inglese compra in media circa 5 cd l'anno, un tedesco e un francese circa tre, uno spagnolo due, un italiano 0,8. Nel 2001 – secondo stime della International Federation of Phonographic Industries – in Italia si sono venduti circa 38 milioni di cd (scesi nel 2003 a 36 milioni) contro i quasi 220 milioni della Gran Bretagna. E questo nonostante il fenomeno del *file sharing*, additato come causa prima della preoccupante flessione nella vendita di dischi, sia in Italia sensibilmente inferiore rispetto a paesi come la Gran Bretagna o la Germania dove i personal computer e gli utenti internet sono assai più numerosi.

Tornando all'educazione musicale nella scuola dell'obbligo, la differenza più appariscente degli attuali testi rispetto ai libri di testo di trenta o quarant'anni fa consiste forse nell'impressionante aumento del numero di pagine. I testi più venduti (che quasi sempre risultano essere i più riccamente illustrati e i più curati graficamente) offrono in genere, oltre a un'immane antologia di brani trascritti per flauto dolce, una sezione di introduzione all'ascolto e di nozioni elementari di teoria musicale e di lettura. D'obbligo è anche la parte dedicata alla descrizione degli strumenti musicali (principalmente gli strumenti dell'orchestra sinfonica). Ma le sezioni di gran lunga più ampie sono quelle che offrono sistematiche ricognizioni storiche dall'antichità a oggi, sia cronologiche, sia dedicate alle forme e ai generi musicali. Non mancano capitoli o appendici dove in poche paginette vengono trattati il jazz, la musica leggera, e le nuove tecnologie. Uno dei testi di educazione musicale più diffusi in Italia [Rattazzi-Tammaro], su ben 878 pagine complessive, reca un capitolo di 6 pagine su *La musica nelle civiltà extraeuropee*, 10 pagine sul Jazz, e un capitolo di 41 pagine su *La musica leggera* di cui merita riportare l'indice:

– La romanza – La canzone napoletana – Café-concert – Cabaret tedesco – Songs americani – Rhythm and blues – Soul – Rock and roll – Folk – Beat – Rock e sue varie correnti – Reggae – Country music – Disco music – Rap – La musica cosmica – Cantautori francesi – L'effimero degli anni Novanta – La musica leggera in Italia [Negli anni Trenta e Quaranta, L'arrivo del boogie-woogie e gli anni Cinquanta, La rivoluzione degli anni Sessanta, Gli anni settanta, Dagli anni ottanta ad oggi]

È evidente che anche l'approccio alla *popular music* è governato da un impianto diacronico-sistematico che ordina la materia cronologicamente e per generi facendone una riproduzione in piccolo della più ampia sistemazione data alla musica d'arte.

Da un punto di vista pedagogico è un'impostazione sconcertante e al tempo stesso molto eloquente. Quella realtà musicale che, in buona parte, è certamente la più vicina al vissuto dei ragazzi, che essi conoscono direttamente, identificandola e identificandovisi, viene per così dire sradicata dalla loro esperienza, sterilizzata e riproposta sotto forma di oggetto di studio asettico e storicizzato alla stregua di qualsiasi altro tema, si tratti della scoperta dell'America, di Beethoven o di una poesia di Giovanni Pascoli. Uno studio che oltretutto risulterà nella fattispecie fortemente nozionistico, schematico e superficiale, data l'assoluta marginalità che il tema riveste nell'economia generale della materia e del curriculum complessivo.

La scheda di verifica propone quesiti quali:

Un importante esponente italiano della romanza da salotto dell'Ottocento fu:  
[campo aperto]

I primi e più celebri esponenti della canzone napoletana furono:  
[Respighi-De Curtis / Costa-De Curtis / Costa-Respighi]

Un importante esponente del rock 'n' roll fu:  
[Dylan / Presley / Gershwin].

Inoltre, in un questionario conclusivo proposto come gioco enigmistico si trovano elencate domande quali:

Michael Jackson è un interprete di disco-music o di musica reggae?  
Francesco Paolo Tosti ha composto molte operette o molte romanze?  
Lucio Battisti si è affermato negli anni Settanta o Ottanta?  
*Ho un sassolino nella scarpa* fu portata al successo da Natalino Otto o da Mina?  
*Music Hall* e *Musical* sono due termini equivalenti o no? ecc.

Non dimentichiamo che si tratta di un testo di educazione musicale e non di un testo di storia della musica. Il fatto che la popular music sia proposta in forma così precocemente storicizzata mette in luce il disagio o l'incapacità di affrontare e valorizzare pedagogicamente una realtà che entra invece con prepotenza nella vita quotidiana dello studente e dello stesso docente. La narrazione di questa realtà viene invece appiattita sul modello che la musicologia storica applica alla musica europea dei secoli passati: modello accettato dogmaticamente che diviene così forma mentis, apriori ideologico cui uniformare ogni possibile narrazione musicale.

Un caso del genere potrebbe essere visto come frutto dell'incapacità di proporre in modo pedagogicamente efficace argomenti per i quali manca una tradizione didattica consolidata. Ma sarebbe una lettura miope. In questo come in altri casi di cui si potrebbe stilare una ricca antologia, ciò che agi-

sce, in modo più o meno consapevole, è un radicato pregiudizio di fondo. L'aspetto più palesemente goffo e inadeguato di un approccio didattico di questo genere risiede nell'affrontare e nel collocare i temi più disparati della popular music in modo del tutto analogo a quello della musica "classica", entro una griglia che è diacronica per un verso ed è suddivisa per generi nell'altro verso. "Imparare" si traduce così nel saper collocare i nomi dei musicisti e delle opere (in questo caso canzoni) al giusto posto entro questa griglia virtuale, entro questo gigantesco cruciverba in cui l'apprendimento si risolve in ultima analisi, indifferente a discriminanti critiche di ordine estetico, antropologico, mediatico, esperienziale ecc.

In sostanza la musica ne esce falsificata o quantomeno amputata: essa viene collocata fra le tante cose "che si sanno", che anzi si *devono* sapere, mentre viene sottratta alla sua condizione delle cose "che si fanno", di cui si ha esperienza concreta. Se questa distorsione- tenuto conto dello handicap storico-culturale dell'Italia rispetto ad altri paesi d'Europa - è in parte comprensibile per la musica classica, non lo è certamente per la popular music in quanto esperienza quotidiana, oggetto di investimenti affettivi anche molto forti.

Questo approccio obbedisce in modo palese a un meccanismo di rimozione cui ho già fatto riferimento in passato, suggerendo che la musica sta alla scuola, come il sesso sta alla famiglia. In entrambi i casi si tratta di terreni che, di norma, vengono affrontati in modo inadeguato per ragioni in parte comuni.

Di tutti i linguaggi espressivi (insieme a fumetti, cartoons, videogames, e cinema - generi che però salvo rare eccezioni la scuola ignora) la musica è quello per il quale i ragazzi maturano un più precoce e più consistente capitale culturale, mutuato dai genitori, dalla tv, agli amici, eccetera. La musica in altre parole è terreno di un'esperienza individuale precoce e fortemente identitaria; un'esperienza a suo modo, nei casi dei ragazzini più fortemente attratti dall'universo musicale, non tarda a connotarsi come "sottoculturale". Secondo l'Istat almeno il 30% dei ragazzi fra gli 11 e i 19 anni dichiara di suonare uno strumento [Istat: 74]. Questa percentuale sale addirittura al 60% secondo una recentissima indagine commissionata dalla Società Italiana di Educazione Musicale [Gasperoni-Marconi-Santoro: 40].

Sono cifre sconcertanti solo per chi pensa alla musica unicamente come arte ed è incapace di pensare alla musica come esperienza quotidiana. Considerata la ben più scarsa diffusione di competenze musicali nella popolazione adulta, questo dato induce a concludere che il sistema scolastico italiano, anziché incoraggiare e valorizzare questo approccio empirico, questa domanda spontanea, tende piuttosto a frustrarlo. Nel concreto, l'educazione musicale interviene su un terreno dove spesso c'è già un discorso avviato,

un immaginario piuttosto strutturato, con le sue narrazioni, e dove a volte è già presente qualche competenza pratica. In una parola: c'è già un capitale culturale rispetto al quale la scuola si pone in modo inevitabilmente concorrenziale e non di rado conflittuale. Quanto al sesso nel contesto familiare la situazione non è molto diversa: c'è un'esperienza individuale a monte rispetto alla quale l'intervento del genitore rischia di risultare tardivo, inefficace, goffo e, non di rado, proibizionistico o censorio.

In entrambi i casi ci troviamo spesso di fronte a interventi educativi di stampo correzionale. Il piccolo capitale acquisito viene sminuito o addirittura condannato come disvalore, come pericolo - come peccato! - e sostituito tendenzialmente con una rappresentazione che ne è la sedicente antitesi positiva. Aniché educazione musicale bisognerebbe parlare di rieducazione musicale.

In ultima analisi c'è un modo di concepire l'educazione musicale - non so dire quanto diffuso, ma certamente piuttosto radicato nel mondo musicale italiano, dalla scuola di base ai docenti di Conservatorio e di Università - che si risolve nella tendenziale rimozione di quella che - volenti o nolenti - è di fatto la madrelingua musicale del ragazzo, ossia in una operazione che è esattamente il contrario di ciò che era il metodo di Zoltán Kodály, vale a dire l'assunzione della madrelingua come imprescindibile punto di partenza dell'educazione.

All'origine di ciò c'è una semplice ma decisiva ragione: quella madrelingua oggi non è più il folklore come ai tempi di Kodály; il suo posto è stato preso infatti dalla *popular music*, la musica di consumo come la si definisce spesso in tono liquidatorio. Ossia da ciò che viene visto come un vizio da correggere, una realtà con la quale la cultura musicale italiana nel suo insieme - e forse la cultura italiana tout-court - non è ancora riuscita a confrontarsi in un dibattito teorico approfondito che non sia demagogico e che, al tempo stesso, non sia gerarchicamente discriminatorio.

Oggi, l'educazione musicale della scuola dell'obbligo ha se non altro una caratteristica inoppugnabile: vanta i libri di testo fra i più ponderosi e ingombranti del curriculum con un ammontare spropositato di informazioni storiche e sistematiche da comprimere in un orario fra i più striminziti, trattandosi di una delle discipline meno rilevanti nella valutazione complessiva. L'educazione musicale nella scuola media si svolge come se a un ragazzino di prima elementare si insegnasse la grammatica, la storia della letteratura, la metrica e l'ortoepia e, nei ritagli di tempo, gli si insegnasse a fare le aste. Mentre nei Conservatori l'insegnamento della musica è ridotto alla conquista di una mera abilità tecnica, corredata solo da rudimenti di armonia e di storia della musica, nella scuola dell'obbligo accade l'esatto contrario: qui il "sapere" domina largamente sul "saper fare". Col risultato che uno studente



di Conservatorio, in dieci anni, studia forse meno pagine di teoria e di storia della musica di quante ne studi un ragazzo di scuola media.

Eppure, non molto diversamente dall'educazione fisica o tecnica, l'educazione musicale, soprattutto inizialmente, potrebbe prescindere da qualsiasi libro di testo se venisse concepita come educazione linguistica anziché come una sorta di indottrinamento volto a mettere il giovane sulla retta via della giusta comprensione del fatto musicale. Tutto questo scrupolo, questa pruderie tradisce una malcelata idiosincrasia di squisita matrice tradizionalista (o, come si diceva una volta, "reazionaria"), l'inquietudine di una cultura accademica ossessionata dal dilagare del popular, dall'invasione dei mass media, dal bombardamento dello star system, dai mille pericoli dell'Aids musicale.

Uno dei caratteri salienti della scena musicale italiana è proprio questa perdurante incapacità dell'ufficialità musicale di collocare il popular, ovvero (che è lo stesso) di collocarsi in una società democratica i cui consumi culturali e i cui gusti sono largamente governati dalla popular culture.

Come ho ricordato, il deficit di cultura musicale della popolazione italiana ha origini remote. Nella situazione presente stiamo ancora pagando le conseguenze di uno sviluppo sociale nel quale la cultura borghese e la critica illuminista non sono riuscite a rimpiazzare compiutamente la cultura aristocratica e il suo modello gerarchico e teocratico: i nostri teatri con i prezzi più alti d'Europa, le nostre prime, gli atteggiamenti così altezzosi dei nostri interpreti più celebrati, il calvario dei Conservatori, il conflitto corporativo fra questi e le Università, lo stesso stereotipo del made in Italy come icona del lusso più raffinato, e tanti altri aspetti che si potrebbe continuare ad elencare, sono vestigia di un modello culturale e sociale mai del tutto tramontato e meno che mai in campo musicale.

I docenti, gli studiosi, gli operatori che in Italia hanno a cuore le sorti dell'educazione e della formazione musicale stanno conducendo una battaglia durissima per far sì che la scuola ritrovi il suo ruolo di propulsore anziché di sabbie mobili. È a scuola che da generazioni si costruisce quella popolazione che fa poi sfoggio della sua galoppante sordità; i cui gusti musicali imbarazzanti fanno la fortuna di un'industria musicale su misura per lei; gli stessi gusti che spingono sovrintendenti e direttori artistici a rincorrerla con le programmazioni più populistiche e avviliti; questa popolazione i cui consumi e comportamenti medi scoraggiano o rendono azzardati quei progetti editoriali di divulgazione musicale di qualità che chissà per quanto tempo continueremo a invidiare ai nostri vicini europei. Ed è sempre a scuola che tutto ciò può cambiare.

In realtà ciò che mi preoccupa maggiormente non è il dubbio circa le qualità e le chances di riuscita dei tanti che si adoperano per questo cambiamento,

bensi l'ipotesi tutt'altro che inverosimile che l'attuale stato di cose presenti parecchi vantaggi e possa essere perfezionato. Mi preoccupa il fatto che, tutto sommato, possa risultare allettante una prospettiva nella quale un sistema esclusivo ed eccellente della musica d'arte, drasticamente ridimensionato in termini quantitativi e riservato al ceto più abbiente, si stagli sullo scenario di un mercato musicale di massa inesorabilmente dequalificato, dominato dalla logica della grande industria musicale, e che possa contare su un gusto largamente standardizzato i cui margini di autonomia siano ridotti al minimo. Fra i due estremi solo un enorme vuoto, risultante dall'aver finalmente eliminato quella mobilissima, variegata multiculturale ma, soprattutto (quel che più disturba) ingovernabile realtà musicale in cui moltissimi di noi riconoscono la propria identità musicale.

Non è fiction o catastrofismo. È il corrispettivo musicale degli scenari che vengono attualmente pianificati dalle centrali dell'economia globale. Joseph Stiglitz, premio Nobel per l'economia nel 2001, *chief economist* della Banca mondiale dal 1997 al 2002, ha denunciato la strategia delle grandi holding multinazionali che proprio tramite la Banca mondiale impongono «ai paesi più poveri di bloccare i loro stanziamenti per l'istruzione di base e per l'alfabetizzazione degli adulti se vogliono accedere ai prestiti e al sostegno della Banca. Dollari contro dealfabetizzazione, dollari contro ignoranza» [De Mauro: 231].

I problemi della musica e dell'educazione musicale in Italia forse potrebbero ridursi a questo: siamo fuori tempo massimo per impiantare un modello di cultura musicale borghese ormai vecchio di un paio di secoli in un tessuto sociale che ormai è sempre più lontano da modelli e ideologie borghesi. Cento o duecento anni fa, quando e laddove la borghesia viveva la fase più prepotente della sua espansione, alfabetizzazione, divulgazione, educazione erano investimenti altamente raccomandabili in termini sociali, saldamente sorretti da una ideologia che guardava con favore questo genere di investimento. Ma noi italiani non c'eravamo.

Adesso purtroppo queste politiche sono sempre più fortemente invise alle *corporate industries* che governano il mondo e che controllano capillarmente la nostra attività di consumatori. Anche di questo occorre tenere conto quando riflettiamo sulle difficoltà della divulgazione musicale e sull'indigenza culturale degli italiani. Nel 1876 Sidney Sonnino, esponente della "destra storica", segnalava il gravissimo pericolo connesso al trascurare il benessere dei contadini e «per compenso insegnar loro unicamente a leggere e a scrivere, perché essi sappiano bene che sono infelici». Ebbene, se non si ha né l'intenzione né la possibilità di migliorare le condizioni di vita di una popolazione, educarla significa solo renderla più consapevole e

insofferente della propria miseria. In tal caso, scrive ancora Sonnino, educare equivale a seminare «vento per raccogliere tempesta». [De Mauro: 124] Si tratta certamente di considerazioni di grandissima attualità. Sono infatti profondamente convinto che per una parte non trascurabile della classe dirigente italiana di oggi divulgazione, insegnamento, educazione (musicale oppure no) siano attività che comportano non solo e non tanto costi molto alti, bensì soprattutto rischi. Rischi forse troppo elevati.

### Riferimenti bibliografici

TULLIO DE MAURO, *La cultura degli italiani*, Roma–Bari, Editori Laterza, 2004

IFPI (International Federation of Phonographic Industries), *Recording Industry World Sales 2001*, aprile 2002.

ISTAT (Istituto Centrale di Statistica), *La musica in Italia*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 74

GIANCARLO GASPERONI–LUCA MARCONI–MARCO SANTORO, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, Torino, Edt, 2004

VALERIA RATTAZZI–FERRUCCIO TAMMARO, *Nuovo Musica maestro!*, Torino, Il Capitello, 2000