

Stefano Oliva¹

“Una pratica vivente”: Berio, Wittgenstein e il problema dell’educazione musicale

Abstract

Departing from the problem of a possible aesthetical education, this paper will focus on the topic of musical hearing, as conceived by the Italian composer Luciano Berio. In order to specify the philosophical implications of his reflection on the possibility of a musical education, it will take into account two Wittgenstein’s main topics: the concept of hearing as and the argument against the possibility of a private language.

Keywords

Berio, Wittgenstein, Hearing as

1. Il paradosso dell’educazione

Fin dalle origini del pensiero filosofico occidentale, la riflessione sui temi dell’apprendimento, dell’insegnamento e dell’educazione si è dovuta confrontare con un paradosso, espresso in maniera esemplare da Platone nel *Menone* (80d-e):

MENONE: E in che modo cercherai, o Socrate, ciò che non sai assolutamente cosa sia? Quale tra le cose che non sai proporrà come oggetto della tua ricerca? E se poi, nel migliore dei casi, ti imbatterai in essa, in che modo capirai che questa cosa è ciò che tu non sapevi?

SOCRATE: Capisco cosa vuoi dire, Menone. Vedi come svolgi un discorso eristico per il quale all’uomo non è dato cercare né ciò che sa né ciò che non sa? Infatti ciò che sa non lo cercherebbe – perché lo sa e non ha nessun bisogno di cercarlo – né cercherebbe ciò che non sa – e infatti non sa neppure cosa cercare.

Il processo di apprendimento deve in una certa misura presupporre l’oggetto verso cui si dirige, ma in tal modo viene a trovarsi di fronte a

¹ stefano.oliva@uniroma3.it.

una doppia difficoltà: se infatti si è già in possesso del sapere che si cerca, perché darsi pena d’imparare? E, viceversa, se si cerca di acquisire ciò che non si sa, il carattere incognito dell’oggetto non fa sì che non si sia nemmeno in grado di identificare ciò che si cerca? In sostanza: se imparare vuol dire acquisire ciò che non si sa, o non si sarà in grado di rivolgere la ricerca verso un sapere sconosciuto oppure, in realtà, si dirigeranno i propri passi verso qualcosa di già noto.

Il paradosso dell’apprendimento che si è delineato trova un preciso contrappunto sul versante dell’insegnamento. Così come si apprende ciò che già si sa (e, di converso, ciò che non si sa non può mai essere appreso), pare che si possa insegnare solamente ciò che l’allievo in qualche misura già possiede (è questa la soluzione proposta da Platone nel celebre passo in cui l’incolto Menone viene condotto da Socrate all’enunciazione di una dimostrazione geometrica). In maniera complementare, pare che sia impossibile insegnare alcunché di nuovo, se non ciò che il discente è capace di accogliere e che dunque è già potenzialmente iscritto nelle sue facoltà. Entrambi i casi (si insegna ciò che è già noto, non si può insegnare nulla di nuovo) condannano lo sforzo didattico a una medesima inutilità.

Le riflessioni fin qui condotte diventano ancora più pregnanti una volta che ci si soffermi sul tema dell’educazione estetica. Sia che si consideri l’estetica come filosofia dell’arte, sia che la si intenda con Baumgarten come teoria della sensibilità (cfr. D’Angelo 2011: 15-25), sembra paradossale che quanto attiene alla percezione e alla fruizione di un’opera artistica o, più in generale, a un’esperienza esteticamente connotata debba essere oggetto di studio e insegnamento, debba rientrare cioè in un progetto educativo. E in particolare nel caso dell’estetica intesa come teoria della sensibilità, che cosa vi è di più naturale della percezione? È davvero necessario educare la sensibilità? Un progetto educativo non si deve rivolgere piuttosto alle facoltà intellettive del discente, lasciando che la fisiologia e la psicologia della percezione facciano il loro corso? Si ammetta pure che il processo educativo nel suo complesso non sia condannato all’*impasse* espressa dal paradosso del *Menone*; un progetto di educazione estetica non si ridurrà però, in virtù del suo stesso oggetto, a un inutile tentativo di insegnare alla natura a fare il suo mestiere?

La necessità di un’educazione estetica emerge allorché si riconosca il carattere problematico di ogni riferimento al concetto di natura in relazione alla forma di vita umana. È in questa prospettiva che si deve intendere il progetto schilleriano che proprio nell’educazione estetica,

come è noto, trova lo strumento privilegiato per una composizione armonica delle opposizioni che determinano la duplicità tipica dell’uomo. Sensibilità e pensiero, natura e libertà, tendono a entrare in conflitto producendo una lacerazione; il progetto educativo che intende condurre l’uomo a uno “stato estetico [*in der ästhetischen Stimmung*]” tale da ristabilire l’armonico equilibrio tra le diverse istanze è pertanto l’unico in grado di restituirgli “la libertà di essere ciò che deve” (Schiller 1998: 179). In questo quadro, il bello si presenta come mediazione necessaria affinché l’uomo pervenga alla propria *Menschheit* (Schiller 1998: 102; cfr. Ardovino 2001: 23), che dunque si configura allo stesso tempo come autenticità della natura umana e come compito da realizzare. Attraverso varie modulazioni, progressivamente l’idea di educazione estetica si specifica privilegiando il riferimento all’ambito artistico (cfr. Pizzo Russo 1986; 2006), ma, a causa della dispersione del bello al di fuori del campo tradizionalmente assegnatogli e in seguito alla generale estetizzazione della società post-industriale, la contemporaneità riscopre la necessità di un’educazione estetica come formazione del gusto e della sensibilità: come nota Fulvio Carmagnola, “oggi non sono più la natura e l’arte, come ai tempi di Kant e Schiller, ma la merce e i media a svolgere il ruolo di ambiente e dominio per l’esercizio del ‘sentimento del bello’ – o di ciò che ne resta”, ed è per questo motivo che “educazione estetica oggi, dal nostro punto di vista, implica dunque la capacità di entrare nel regno delle merci estetizzate, dei consumi culturali, delle narrazioni medialità – e di orientarvisi” (Carmagnola 2005: 51-2).

In questo saggio si è scelto di specificare l’interrogativo sulla possibilità dell’apprendimento – e dunque dalla praticabilità di un progetto educativo *tout court* – nel senso della praticabilità e dell’utilità di un’educazione estetica; scendendo ancor più nel particolare, si intende qui porre l’interrogativo riguardante la possibilità e le eventuali connotazioni dell’educazione in ambito musicale². Se prima ci si interrogava sulla necessità di educare la sensibilità, ora la domanda si fa più circoscritta: è possibile o ha senso educare all’ascolto? E, in caso di risposta affermativa, come si può configurare un progetto di educazione musicale?

² Il rapporto tra pedagogia della musica ed educazione estetica è al centro di diverse ricerche recenti; per una considerazione delle principali linee d’indagine si rimanda ad Anceschi 2009, Randles 2014, King, Himonides e Ruthmann 2017, La Face, Cuomo e Pasquini 2018.

2. Berio e l'insegnamento musicale

Per tentare di rispondere a queste domande si è scelto di interrogare Luciano Berio, uno tra i massimi compositori contemporanei che, come molti altri suoi colleghi (cfr. Duchesneau, Dufour e Benoit-Otis 2013), ha affiancato all'attività musicale una profonda riflessione teorica³. Il profilo intellettuale di Berio (1925-2003), contraddistinto da una pluralità di interessi e da una singolare capacità di entrare in dialogo con saperi diversi in maniera puntuale e critica, è profondamente segnato dai contatti con la linguistica di Roman Jakobson, la semiotica di Umberto Eco – che ebbe modo di definire l'amico compositore “un pensatore a tutto campo”⁴ –, la filosofia del linguaggio di Noam Chomsky, la filosofia della musica di Theodor W. Adorno, la semiologia di Roland Barthes e Jean-Jacques Nattiez, l'antropologia di Claude Levi-Strauss, insieme ad altre fra le principali linee del pensiero contemporaneo⁵.

Una prima, provocatoria, indicazione in merito al tema dell'educazione all'ascolto può essere ricavata da un'intervista del 1992 a cura di Andrea Jacchia:

L'ascolto in sé non lo si insegna: si insegnano e si assimilano, invece, cose diverse che conducono, eventualmente, al saper ascoltare. Ci sono innumerevoli modi di ascoltare così come ci sono innumerevoli modi di guardare qualcosa. Dietro ogni ascolto c'è un contesto e una storia, anzi, la storia, e non è poco. Se così non fosse, saremmo circondati dal silenzio e invasi dalla noia: non ci sarebbero musiche ma solo segnali acustici e i “semiologi della musica” avrebbero finalmente una vita felice e spensierata. Si può aiutare qualcuno ad

³ Come nota Talia Pecker Berio (2012), sebbene non vasta come nel caso di altri compositori contemporanei, la produzione teorica di Berio conta diversi contributi tra gli anni Cinquanta e Sessanta, due interviste (Berio 1981, tr. parziale in inglese in Berio 1985) e il volume postumo in cui sono raccolte le sei conferenze Charles Eliot Norton tenute a Harvard nel 1993-94 (Berio 2006). A questi si aggiunge il volume di *Scritti sulla musica* (Berio 2013b) a cura di Angela Ida De Benedictis e il recente volume di interviste e colloqui (Berio 2017) a cura di Vincenzina Caterina Ottomano.

⁴ Il giudizio di Eco, espresso in riferimento al volume *Un ricordo al futuro* (Berio 2006), viene riportato nell'*Omaggio a Umberto Eco* pubblicato dal Centro Studi Luciano Berio: <http://www.lucianoberio.org/omaggio-umberto-eco> (ultima consultazione 14 marzo 2019).

⁵ Per un bilancio complessivo del pensiero musicale di Berio, si vedano gli atti del convegno internazionale tenutosi presso l'Accademia Chigiana di Siena nel 2008 (De Benedictis 2012).

avvicinarsi in maniera più o meno consapevole e gratificante a un’opera musicale o a un gruppo di opere specifiche (a una poetica, insomma), ma come ascoltare la musica in generale rimane un’astrazione. (Berio 2017: 259)

L’affermazione secondo cui è impossibile insegnare ad ascoltare potrebbe sorprendere, soprattutto se pronunciata da un musicista come Berio che ha dedicato una parte importante del proprio impegno alla didattica e che a più riprese ha manifestato insofferenza per il modo in cui è stata impostata l’educazione musicale nel sistema scolastico italiano.

Dal 1965 al 1971 Berio insegna contrappunto e composizione presso la Composition Faculty della Juilliard School of Music di New York; parlando di quella esperienza, che pure interrompe nel 1972 a causa dei numerosi impegni (cfr. Berio 1981: 81), ha modo di dire in una intervista del 1969: “È importante al giorno d’oggi stabilire un contatto con la pratica musicale e rapporti con i giovani. Insegnare obbliga a situarci in una prospettiva storica e contribuisce a fare della musica una pratica vivente, capace di essere trasmessa” (Berio 2017: 48).

Proprio nel 1972, nella terza puntata del programma televisivo RAI *C’è musica e musica* dal lui ideato e realizzato, il compositore prende la parola per “dire la sua” sul tema dell’educazione musicale:

Come avvicinarsi a una scuola ideale, ammesso che questa sia una domanda realistica? Per me non attraverso formule – anche se geniali – ma inventandola di volta in volta in base al contesto culturale, sociale, economico, eccetera. Una cosa è certa: la centralizzazione e l’autoritarismo sono i veri nemici della scuola ideale; com’è anche nemica della scuola ideale l’iniziativa lasciata ai giovani allievi che non abbiano ancora acquisito i mezzi per operare scelte significative. (Berio 2013a: 59)

A distanza di alcuni anni (1998), ricordando quell’esperienza televisiva, Berio ritorna sull’argomento:

C’era poi una cosa che mi ha interessato molto: l’aspetto pedagogico. In quegli anni la situazione della pedagogia musicale in Italia non era così drammatica e tragica e sconsolante com’è adesso, non c’erano ottanta Conservatori, ce n’erano venti o trenta, non so, e più o meno funzionavano tutti. Adesso tutta questa situazione si è modificata, si è degradata in un certo senso... Se qualcuno dovesse fare un nuovo *C’è musica e musica* io consiglierei di riavvicinare quest’argomento, quello della formazione musicale, nei giovani e nei meno giovani. (Berio 2013a: 24)

I tre passi sopra riportati sono solamente una ristretta scelta di testimonianze dell'interesse e dell'impegno di Berio a favore di una rinnovata concezione di istruzione musicale. Questo aspetto della riflessione di Berio viene colto, tra gli altri, da Umberto Eco, che nell'introduzione alla trascrizione delle puntate di *C'è musica e musica* scrive:

Berio ha dedicato parte della sua attività a una didattica musicale, per far capire non soltanto la *sua* musica, ma anche la musica in generale. E le trasmissioni del ciclo *C'è musica e musica* erano appunto un capolavoro di comunicazione appassionata a un vasto pubblico, l'espressione di una vocazione a far intendere e amare tutta la musica (forse pensando che in tal modo avrebbe fatto comprendere anche, e meglio, la *sua* musica). Siamo qui di fronte alla missione educativa di un grande maestro, maestro non solo nel senso della composizione musicale, ma anche in quella di chi aiuta gli altri ad ascoltare. E dunque ecco qui un maestro che scende dal podio per parlare in modo affabile alla mente e all'orecchio di tutti. (Eco 2013: 8)

La tensione tra la risposta di Berio all'intervista del 1992 e l'interpretazione di Eco non potrebbe essere maggiore: da una parte il compositore afferma che “l'ascolto in sé non lo si insegna”, dall'altra il filosofo (e massmediologo) riconosce all'amico il merito di avere, attraverso la trasmissione televisiva, “aiuta[to] gli altri ad ascoltare”, come solo un vero maestro riesce a fare. Come si è visto grazie ai passi riportati, in realtà è lo stesso Berio a indicare la pedagogia della musica come una delle proprie maggiori preoccupazioni, tanto sul piano pratico quanto sul piano teorico: la lettura di Eco è dunque consentita e anzi confermata dalle parole del compositore. Rimane dunque da chiarire il senso del rifiuto opposto da Berio al tentativo di “insegnare l'ascolto”: per risolvere l'apparente contraddizione tra impegno pedagogico e inutilità di un'educazione della sensibilità (contraddizione che, ricordiamo, mina alle fondamenta ogni progetto di educazione estetica) sarà opportuno rivolgersi alle riflessioni dedicate al tema della percezione da parte di Ludwig Wittgenstein.

Si noti, per inciso, come il rapporto tra il lavoro, teorico e compositivo, di Berio e la filosofia di Wittgenstein non sia estrinseco o suggerito da semplici assonanze terminologiche. Il compositore infatti dimostra in più occasioni di conoscere il pensiero del filosofo e di aver meditato sui problemi messi in luce nella sua opera, in particolare nel *Tractatus logico-philosophicus* (1922). A conclusione di un ciclo di lezioni tenute a Harvard nel 1993-94, poi raccolte nel volume *Un ricordo al presente* (Berio 2006: 110), Berio scrive: “Wittgenstein ha affermato che ‘quello

di cui non si può parlare è meglio tacerlo’. Vorrei suggerire una parafrasi che sembra adatta al nostro caso: la verità di cui non si riesce a parlare bisogna cantarla, bisogna dirla in musica”. Questa personale rilettura della proposizione 7 del *Tractatus*, capace di ribaltare il significato del testo e di piegarlo a un utilizzo originale in un contesto differente, rivela un’intimità con il pensiero di Wittgenstein, ribadita peraltro da Berio in un’intervista del 2002. Alla domanda di Antonio Gnoli circa la concretezza, Berio cita il *Tractatus* come esempio di filosofia capace di avvicinarsi alla musica, aggiungendo dopo poco in merito alla già citata proposizione 7: “Ebbene in quella richiesta di silenzio c’è a un tempo Dio e la musica” (Berio 2002: 430).

Stabilita dunque l’influenza del “primo” Wittgenstein sulla riflessione di Berio, si cercherà di compiere un passo ulteriore esplicitando la convergenza di alcune osservazioni del compositore con temi portanti del “secondo” Wittgenstein, in particolare con la questione del “vedere-come” e con argomento contro il linguaggio privato.

3. *Udire come: percezione o pensiero?*

Tornando ancora una volta alla risposta di Berio, se è vero che l’ascolto non si insegna, si possono però insegnare molte altre cose che “conducono, eventualmente, a saper ascoltare”. Infatti, prosegue il compositore, “ci sono innumerevoli modi di ascoltare così come ci sono innumerevoli modi di guardare qualcosa”. Come nota Alessandro Arbo in un saggio dedicato alla comprensione musicale nel pensiero di Berio, l’ascolto musicale non coincide con la mera percezione dei suoni: in una prospettiva wittgensteiniana, come ad esempio quella di Roger Scruton (1997), “il *musical hearing* [...] è sempre un *hearing-as*: cioè una percezione orientata, polarizzata e organizzata a partire da una certa concezione governata dall’esercizio attivo dell’immaginazione” (Arbo 2012: 94). Con queste premesse⁶, continua Arbo, non può che concordare anche Berio, interessato al suono inteso come “risultato di

⁶ Diverse invece secondo Arbo le conclusioni di Scruton e Berio, il primo convinto che la definizione di musica si misuri a partire da alcune “*central instances of art* considerate come campioni storici di un genere di esperienza che si perpetua fino ai giorni nostri” (Arbo 1995: 95), il secondo ben più attento alla realtà complessa ed eterogenea degli effettivi ascolti di cui è costellata la nostra esperienza nei suoi diversi contesti.

un processo musicale” (Arbo 2012: 95) e non come semplice segnale o impulso.

Lo strumento concettuale evocato da Arbo in merito all’ascolto e alla comprensione musicale nel pensiero di Berio è *l’udire come* (Arbo 2013), analogo al *vedere come*⁷ (una delle sottocategorie della più generale attività di notare un aspetto⁸) di cui parla Wittgenstein nella seconda parte delle *Ricerche filosofiche*. Che si tratti della nota figura bistabile di Jastrow, che può apparire ora come un’anatra, ora come un coniglio, o che si abbia a che fare con un intrico di linee a tutta prima prive di organizzazione ma che, a un secondo sguardo, rivelano una figura umana (Wittgenstein 1995: 259), l’esperienza del balenare di un aspetto presenta un’irriducibile ambiguità⁹, essendo per sua natura un’esperienza anfibia, divisa tra due regni: “Il ‘vedere come’ non fa parte della percezione. E perciò è come un vedere e non è come un vedere” (Wittgenstein 1995: 260). *Vedere come* significa compiere un’esperienza a metà tra percezione e pensiero: non interamente riducibile alla semplice visione, dal momento che anche chi non coglie un determinato aspetto, o chi non vive l’esperienza del cambiamento d’aspetto, non di meno percepisce le medesime linee, riceve cioè gli stessi *input* visivi; non interamente riducibile a un’operazione intellettuale, a un esercizio di pensiero come l’interpretazione, poiché non infinitamente disponibile alle facoltà del soggetto ma piuttosto subita come uno stato che si impone a motivo della sua pregnanza¹⁰.

Il notare un aspetto ha dunque un ruolo essenziale anche nell’esperienza musicale: già Wittgenstein nota, nelle stesse pagine dedicate al *vedere come*, che “in un discorso su argomenti estetici, mi accade di

⁷ Per un approfondimento sul tema della visione in Wittgenstein e in particolare sul concetto di *vedere come*, rimandiamo a Johnston 1993, Mazzeo e Virno 2002, Chauviré 2003, Day e Krebs 2010 e Boncompagni 2011.

⁸ “Il vedere come è specie circoscritta rispetto al genere legato al notare un aspetto. Si può infatti notare un aspetto non legato necessariamente alla vista, mentre le figure bistabili (come la celebre anatra-lepre) sulle quali Wittgenstein concentra a lungo l’attenzione sono strutture visive” (Mazzeo 2016: 104-5).

⁹ In questo senso, lo stesso concetto di visione aspettuale ha un carattere aspettuale, presentandosi di volta in volta come un vedere o come un pensare, puntando ora verso il dato sensibile, ora verso il tentativo ermeneutico, al di là dell’alternativa stessa (cfr. Oliva 2016: 139).

¹⁰ “È proprio vero che ogni volta vedo qualcosa di diverso, o invece non faccio altro che interpretare in maniera differente quello che vedo? Sono propenso a dire la prima cosa. Ma perché? – Interpretare è pensare, far qualcosa; vedere è uno stato” (Wittgenstein 1995: 279).

usare le parole: [...] ‘Devi sentire questa battuta come un’introduzione’; ‘Devi sentirla in questa chiave’; ‘Devi fraseggiarle *in questo modo*’ (e quest’ultima espressione può riferirsi tanto al sentire quanto al suonare)” (Wittgenstein 1995: 267). Si noti come tutte le espressioni riportate da Wittgenstein siano imperativi con una precisa funzione educativa: produrre nell’interlocutore una determinata esperienza (una *nuova* esperienza; Mazzeo 2016: 106) a partire da un materiale percettivo aperto a diverse possibilità aspettuali. La grammatica delle espressioni coinvolte nel gioco linguistico dell’*udire come* mette in risalto la natura dialogica di un’attività che consiste nel portare all’attenzione di un altro uditore aspetti inediti, capaci di produrre un’esperienza innovativa, in una cornice integralmente pubblica e intersoggettiva (cfr. Arbo 2013: 215), com’è appunto quella di ogni progetto educativo.

In breve, l’*udire come* può essere considerato in primo luogo uno strumento educativo la cui capacità euristica si misura a partire dal rischio, che Wittgenstein vuole scongiurare, di un ricorso a *immagini interne* (cfr. Wittgenstein 1995: 259), modellate sulle immagini esterne, ma proprio per questo incapaci di mettere in luce la differenza tra due percezioni aspettuali alternative. Consegnando tale differenza alla sfera pubblica, vale a dire alla possibilità della comprensione intersoggettiva, l’*udire come* rende praticabile un’educazione estetica e strappa la percezione degli aspetti alla segretezza della psicologia individuale.

4. Mito dell’autodidatta e linguaggio privato

Da questo primo *excursus* wittgensteiniano si può ricavare una chiarificazione riguardo alla risposta di Berio: l’ascolto non può essere materia d’insegnamento nella misura in cui lo si consideri dal punto di vista meramente fisiologico; ma siccome l’ascolto musicale non coincide con l’udire meri segnali sonori, coinvolgendo piuttosto una molteplicità di organizzazioni percettive possibili, è possibile insegnare “cose diverse che conducono, eventualmente, al saper ascoltare”. È qui, nel suggerire un particolare modo di percepire, che, come già notava Wittgenstein, “l’abitudine e l’educazione hanno da dire la loro” (Wittgen-

stein 1995: 265). *L’udire come* è infatti il frutto di una pratica intersoggettiva che coinvolge (almeno) due uditori¹¹, l’uno dei quali suggerisce all’altro una differente organizzazione del materiale percettivo, che d’altra parte deve essere presupposto da entrambi gli uditori come punto di partenza comune. È proprio per questo motivo che l’ascolto non si insegna¹² (il materiale percettivo è presupposto comune), ma si insegnano altre cose, che nutrono *l’udire come*: la familiarità con uno stile compositivo o esecutivo, che consente di fraseggiare correttamente un tema, o la capacità di cogliere in una successione di accordi la solennità tipica di una cadenza ecclesiastica (due esempi wittgensteiniani) presuppongono un lungo apprendistato che coinvolge saperi diversi e una competenza legata a quelli che Berio chiama “contesto” e “storia”.

L’importanza della storia ai fini dell’attività musicale è un punto centrale del pensiero di Berio, costantemente ribadito lungo tutto il suo percorso. Già nel saggio *Del gesto e di Piazza Carità*, in riferimento al gesto musicale, si può leggere: “Il gesto ha dunque sempre una storia e, prima di essere la storia dello stesso gesto, è la storia di colui che lo manifesta. In effetti, fare un gesto – un gesto lo si può fare, non inventare – vuol dire, prima di tutto, assumerne i significati e prendere una posizione critica nei confronti della storia che esso contiene” (Berio 1963: 31). Il richiamo all’assunzione della storia va di pari passo con un rifiuto della pura invenzione, intesa come creazione *ex nihilo* o come spontaneismo: a pochi anni di distanza, nel saggio *Del gesto vocale*, Berio insiste sulla “liturgia dei [...] gesti” e sulla collocazione di questi ultimi in un contesto capace di renderli espressivi, tracciando in questo modo una distinzione tra segno e gesto:

Così, per quanto mi riguarda, gesto non deve essere inteso né nel senso di gesticolazione, né nel senso datogli dai termini “pittura gestuale” o “action-

¹¹ Quand’anche non fossero presenti due uditori in carne ed ossa, l’uno dei quali suggerisse all’altro un certo modo di ascoltare un determinato brano musicale, *l’udire come* richiederebbe in ogni caso una dualità, una duplice istanza: l’ascoltatore già “formato” può infatti proporre a se stesso di notare un aspetto facendo ricorso a una dialogicità interna alla stessa soggettività.

¹² L’affermazione di Berio impone dunque un momentaneo capovolgimento dell’affermazione wittgensteiniana per cui “il fisiologico è un simbolo del logico” (Wittgenstein 1995: 275): l’ascolto che non si può insegnare va inteso esclusivamente nel suo senso fisiologico, laddove siamo solitamente abituati a intendere l’ascolto in senso “logico”, come capacità di comprendere l’espressività musicale.

painting”, cioè non nel senso di un atto spontaneo, nuovo, che deve essere accettato incondizionatamente e apprezzato poiché accade per la prima volta in quel momento senza apparente riferimento a una storia precedente. Gesto deve essere qui inteso nel senso opposto [...]. Infine, mentre il segno è sempre ciò che può eventualmente divenire, il gesto è ciò che è già divenuto [...]. Questo non significa che l’espressione del gesto si fonda solo sulla sua storia, indipendentemente dal suo contesto. Un gesto può esistere *solo* in un contesto (dato o implicito). (Berio 1967: 60-1)

Storia (passato) e contesto (presente)¹³ forniscono dunque le coordinate necessarie per la comprensione dell’espressività gestuale tipica della musica e squalificano ogni solitaria “fuga in avanti” che voglia fare della musica una produzione individuale o un’esperienza privata.

Nell’intervista a cura di Rossana Dalmonte il compositore ritorna a più riprese sul carattere collettivo e culturale della pratica musicale: ad esempio, così come il gesto nello scritto del 1963, anche “gli strumenti musicali non possono essere realmente cambiati, né distrutti e neppure inventati” (Berio 1981: 98), vale a dire non sono il frutto di elaborazioni individuali ma di lenti processi storici che ogni generazione deve assumere criticamente, il che d’altra parte implica un’ininterrotta continuità (seppure non priva di conflitti). È questo il motivo per cui Berio critica esplicitamente il mito romantico del musicista autodidatta:

Non credo all’insegnamento autoritario ma alla disciplina. E non credo neanche nell’autodidatta. Chi si proclama autodidatta mi insospettisce sempre: di solito lo dimostra con la fragilità dei suoi mezzi tecnici [...]. Forse l’autodidatta è sostanzialmente un debole che ha paura di misurarsi con chi è necessariamente “più bravo” di lui, cioè l’insegnante; oppure è qualcuno che riduce i suoi rapporti col lavoro musicale a fatto privato e tattiche personali. (Berio 1981: 83)

L’autodidatta recide la pratica musicale dal suo tessuto vitale, essenzialmente collettivo. Così come non si può inventare un gesto, dal momento che l’espressività chiama in causa per sua stessa natura la comprensione da parte dell’altro sullo sfondo di un contesto condiviso,

¹³ L’approccio di Berio enfatizza quegli aspetti per cui la musica “si interroga, ci interroga e ci invita a una costruttiva revisione o, addirittura, a una sospensione del nostro rapporto col passato e a una sua riscoperta sulle tracce di percorsi futuri” (Berio 2006: 5). È questo il senso dato da Berio alle parole conclusive dell’azione musicale *Un re in ascolto* (1984), nata dalla collaborazione con Calvino: ereditando il passato e rielaborandolo in un contesto presente gravido di possibilità, la musica si presenta come “un ricordo al futuro”.

allo stesso modo non si può inventare uno strumento musicale, non si può sostituire cioè lo sviluppo storico-culturale dei mezzi tecnici attraverso cui prende vita il pensiero musicale con un’artificiosa impresa individuale. Nella stessa linea di pensiero si colloca la critica contro l’atteggiamento dell’autodidatta, che finisce per ridurre quella che è una “pratica vivente”, collettiva, storicamente determinata e contestuale, a un fatto privato.

Per comprendere la posizione di Berio può essere utile un secondo *excursus* wittgensteiniano. Come si è visto precedentemente, l’insegnamento (non dell’ascolto, ma di ciò che rende possibile l’ascolto musicale) richiede la capacità di notare e indicare diverse possibili modalità di organizzazione della percezione. Ora, facendo un passo in avanti, si può dire che l’insegnamento (secondo Berio) sta all’*udire come* (presentato da Wittgenstein) così come la critica dell’autodidatta sta all’argomento contro il linguaggio privato¹⁴.

Come già ricordato, il notare un aspetto permette a Wittgenstein di evitare ogni riferimento alle immagini interne: quando vedo la figura di Jastrow come un’anatra, nella mia mente non si stagliano linee diverse da quelle che affiorerebbero se vedessi la figura come un coniglio; allo stesso modo, quando si assiste a un cambiamento d’aspetto in ambito musicale, non è necessario ipotizzare un cambiamento di “immagine sonora” interna perché, quando anche le due immagini interne fossero differenti, se fossero relegate *esclusivamente* all’interiorità dell’ascoltatore, sarebbero indistinguibili (perfino per l’ascoltatore in questione). L’argomento è analogo a quello mosso da Wittgenstein contro l’ipotesi di un linguaggio privato applicato alle sensazioni (cfr. Voltolini 2006: 119-24).

In generale, sostiene Wittgenstein, parlare significa seguire una regola e “‘seguire la regola’ è una prassi. E credere di seguire la regola non è seguire la regola. E perciò non si può seguire una regola ‘privatim’: altrimenti credere di seguire la regola sarebbe la stessa cosa che seguire la regola” (Wittgenstein 1995: § 202). Nel caso particolare delle sensazioni, come ad esempio nell’esperienza del dolore, la parola non

¹⁴ È lo stesso Berio a suggerire un parallelismo tra approccio individualistico alla musica e linguaggio privato quando, in merito alla possibilità di inventare *ex novo* strumenti musicali, afferma: “Provare a inventarne uno nuovo è altrettanto futile e patetico di qualsiasi tentativo di inventare una nuova regola grammaticale nella nostra lingua” (Berio 1981: 99).

è collegata solamente al vissuto individuale, “interno”, ma a tutta una rete di espressioni, manifestazioni corporee, comportamenti.

Ma se gli uomini non esternassero i loro dolori (non gemessero, non torcessero il volto ecc.)? Allora non sarebbe possibile insegnare a un bimbo l’uso delle parole “mal di denti”. – Ebbene, supponiamo che il bambino sia un genio e inventi da sé un nome per questa sensazione! – Ma, naturalmente, con questa parola non riuscirebbe a farsi capire. – Dunque comprende quel nome, ma non è in grado di spiegarne il significato a nessuno? – Ma allora che cosa vuol dire che “ha dato un nome al suo dolore”? Come ha fatto a dare un nome al dolore?! E, qualunque cosa abbia fatto, qual era il suo scopo? – Quando si dice “Ha dato un nome a una sensazione”, si dimentica che molte cose devono già essere pronte nel linguaggio, perché il puro denominare abbia un senso. E quando diciamo che una persona dà un nome a un dolore, la grammatica della parola “dolore” è già precostituita; ci indica il posto in cui si colloca la nuova parola. (Wittgenstein 1995: § 257)

Nel caso del bambino che volesse inventare un nome segreto per una sensazione, nessuno scavo introspettivo permetterebbe al bambino stesso di comprendere e di far comprendere ciò che prova se non a prezzo di presupporre “molte cose [...] già pronte nel linguaggio”. Allo stesso modo, nessun ricorso alle immagini interne potrebbe spiegare una particolare visione aspettuale se non tramite un riferimento alla pratica – integralmente pubblica e radicata in una competenza storico-contestuale – del suggerire e notare un aspetto. Il bambino geniale di Wittgenstein somiglia molto all’autodidatta di Berio: entrambi, non senza una certa inventiva, pretendono di ripartire da zero, di fondare in solitaria un sistema espressivo, ma i loro tentativi sono condannati in partenza perché devono tacitamente presupporre lo sfondo vitale e culturale da cui pretendono di sradicare la “nuova” pratica.

5. Conclusioni: musica come “prodotto della vita collettiva”

Il ricorso al pensiero di Wittgenstein ha permesso di illuminare alcuni aspetti della riflessione di Berio sul problema dell’educazione musicale. Quel che non può essere insegnato è l’aspetto meramente fisiologico dell’ascolto, mentre quella che può e deve essere educata è l’abilità di cogliere nuove e molteplici configurazioni aspettuative a partire da un medesimo materiale sonoro e all’interno di una prassi collettiva. Solamente a questo livello la musica può distinguersi da quei “segnali acu-

stici” che, secondo Berio, farebbero la felicità dei semiologi della musica, intenti a trovare una precisa e univoca corrispondenza tra suono e senso. Ma ciò che fa di un insieme di suoni un’espressione musicale è appunto questa stratificata e complessa plurivocità, questa apertura a molteplici esperienze possibili¹⁵.

In questo modo non solo è possibile prospettare un insegnamento della musica, ma si scopre che è la musica stessa ad avere una precisa funzione educativa:

La musica deve poter educare gli uomini a scoprire e a creare relazioni fra dimensioni, caratteri ed elementi diversi (la musica “è tutta relativa”, diceva Dante) e così facendo parla della storia dell’uomo e del suo apparato musicale con le sue vicende acustiche, sociali, intellettuali, espressive. Mi interessa la musica che crea e sviluppa relazioni fra punti molto lontani tra loro, su un percorso di trasformazione molto ampio [...]. La musica, insisto, non può staccarsi dai gesti, dalle tecniche, dai modi di dire e di fare – eppure non si esaurisce in essi, e per il fatto di essere allo stesso tempo pratica e pensiero realizza un’unità che trascende, appunto, l’opposizione del sensibile e dell’intelligibile. (Berio 1981: 12)

La musica è “un prodotto della vita collettiva” (Berio 1981: 12) capace di fare da “sintetizzatore” delle grandi dualità attorno a cui si struttura l’umano: natura e cultura (Berio 1981: 10), animato e inanimato (Berio 1981: 12), pratica e pensiero, sensibile e intelligibile. Ma operando su queste coppie, la musica produce un’esperienza innovativa capace di educare alla complessità, senza avere la pretesa di ridurre a unità gli aspetti contrastanti e conflittuali, ma proponendone, secondo la sua intima e antica vocazione, un’armonizzazione.

¹⁵ L’apertura dell’opera a molteplici interpretazioni che ne facciano rivivere la “forma formante”, tratto fondamentale dell’estetica e dell’ermeneutica di Luigi Pareyson (2005 e 1971), diviene un requisito essenziale dell’“opera aperta” concepita da Umberto Eco (1962) proprio a partire da alcuni esempi di musica contemporanea, tra i quali la *Sequenza I* (1958) per flauto di Berio (cfr. Uvietta 2011: 241-23; Oliva 2018: 1462-5). Durante le lezioni tenute a Harvard nel 1993-94, tornando sul concetto di opera aperta, Berio afferma: “Per finire, vorrei però suggerire che la vecchia e indefinibile forma aperta può avere una sua utilità pratica se avvicinata come strumento pedagogico. Per esempio, può educare i bambini a un ascolto mirato, può esercitarli a scegliere, a reagire spontaneamente, a distribuire, secondo un qualsiasi punto di vista, argilla e mattoni musicali che potranno essere trasformati e combinati secondo criteri di contrasto, di somiglianza, di continuità o altro”, in un recupero della “dimensione effimera, giocosa e momentanea dell’esperienza musicale” (Berio 2006: 76-7).

L'educazione all'*udire come* ricolloca la pratica musicale nel suo contesto storico e nella sua dimensione collettiva, evitando ogni fuga solitaria nell'interiorità dell'*enfant prodige*, dell'autodidatta che tratta la musica come fatto privato. Intesa in questo modo, è la musica stessa a educare, a offrire occasioni esemplari di armonizzazione degli opposti e di composizione della complessità. Ed è questo forse l'insegnamento che la musica può offrire all'interno di un più generale progetto di educazione estetica.

Bibliografia

Anceschi, A. (a cura di), *Musica e educazione estetica: il ruolo delle arti nei contesti educativi*, Torino, EDT, 2009.

Arbo, A., *Ascoltare (e comprendere) la musica secondo Berio*, in A.I. De Benedictis (a cura di), *Luciano Berio. Nuove prospettive. New perspectives*, Firenze, Olschki, 2012, pp. 85-103.

Arbo, A., *Entendre comme: Wittgenstein et l'esthétique musicale*, Paris, Hermann, 2013.

Ar dovino, A., *Il sensibile e il razionale. Schiller e la mediazione estetica*, Palermo, Aesthetica, 2001.

Berio, L., *Del gesto e di Piazza Carità* (1963), in A.I. De Benedictis (a cura di), *Scritti sulla musica*, introduzione di G. Pestelli, Torino, Einaudi, 2013, pp. 30-6.

Berio, L., *Del gesto vocale* (1967), in A.I. De Benedictis (a cura di), *Scritti sulla musica*, introduzione di G. Pestelli, Torino, Einaudi, 2013, pp. 58-70.

Berio, L., *Intervista sulla musica* (a cura di R. Dalmonte), Roma-Bari, Laterza, 1981.

Berio, L., *Two interviews with Rossana Dalmonte and Bálint András Varga*, a cura di D. Osmond-Smith, New York-London, Marion Boyars, 1985.

Berio, L., *La mia vita tra vecchi insulti e nuova musica* (2002), intervista di A. Gnoli, in L. Berio, in V.C. Ottomano (a cura di), *Interviste e colloqui*, Torino, Einaudi, 2017, pp. 429-40.

Berio, L., *Un ricordo al futuro. Lezioni americane*, Torino, Einaudi, 2006.

Berio, L., *C'è musica e musica*, 2 DVD e volume, *Una polifonia di suoni e immagini*, a cura di A.I. De Benedictis, Milano, Feltrinelli, 2013a.

Berio, L., *Scritti sulla musica*, a cura di A.I. De Benedictis, introduzione di G. Pestelli, Torino, Einaudi, 2013b.

Berio, L., *Interviste e colloqui*, a cura di V.C. Ottomano, Torino, Einaudi 2017.

Boncompagni, A., *Wittgenstein. Lo sguardo e il limite*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.

- Carmagnola, F., Senaldi, M., *Synopsis. Introduzione all'educazione estetica*, Milano, Guerini 2005.
- Chauviré, C., *Voir le visible: la seconde philosophie de Wittgenstein*, Paris, Presses Universitaire de France, 2003.
- D'Angelo, P., *Estetica*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Day, W., Krebs, V.J. (a cura di), *Seeing Wittgenstein anew. New essays on aspect-seeing*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- De Benedictis, A.I. (a cura di), *Luciano Berio. Nuove prospettive. New perspectives*, Firenze, Olschki, 2012.
- Duchesneau, M., Dufour, V., Benoit-Otis, M.-H. (a cura di), *Écrits de compositeurs. Une autorité en questions*, Paris, Vrin, 2013.
- Eco, U., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Milano, Bompiani, 1962.
- Eco, U., *Introduzione a Una polifonia di suoni e immagini*, a cura di A.I. De Benedictis, Milano, Feltrinelli, 2013, pp. 7-8.
- Johnston, P., *Il mondo interno. Introduzione alla filosofia della psicologia di Wittgenstein* (1993), Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- King, A., Himonides, E., Ruthmann, S.A. (a cura di), *The Routledge companion to music, technology, and education*, New York, Routledge, 2017.
- La Face, G., Cuomo, C., Pasquini, E. (a cura di), *Musicologia e pedagogia musicale: resoconti delle ricerche in corso (2014)*, Bologna, Bononia University Press, 2018.
- Mazzeo, M., Virno, P., *Il fisiologico come simbolo del logico: Wittgenstein fisiologo*, in M. De Carolis, A. Martone (a cura di), *Sensibilità e linguaggio. Seminario su Wittgenstein*, Macerata, Quodlibet, 2002, pp. 119-55.
- Mazzeo, M., *Il bambino e l'operaio. Wittgenstein filosofo dell'uso*, Macerata, Quodlibet, 2016.
- Oliva, S., *La chiave musicale di Wittgenstein. Tautologia, gesto, atmosfera*, Milano-Udine, Mimesis, 2016.
- Oliva, S., *Risonanze della teoria della formatività di Luigi Pareyson nell'estetica musicale contemporanea*, "Revista Portuguesa de Filosofia", n. 74 (2018), pp. 1455-70.
- Pareyson, L., *Estetica. Teoria della formatività* (1954), Milano, Bompiani, 2005.
- Pareyson, L., *Verità e interpretazione*, Milano, Mursia, 1971.
- Pecker Berio, T., *Introduzione a Luciano Berio. Nuove prospettive. New perspectives*, a cura di A.I. De Benedictis, Firenze, Olschki, 2012, pp. V-XVI.
- Pizzo Russo, L. (a cura di), *L'educazione estetica*, Aesthetica, Palermo, 1986.
- Pizzo Russo, L., *Da Schiller ad Arnheim: educazione e arte* (2006), in Id., *Psicologia delle arti*, a cura di L. Russo, Aesthetica, Palermo, 2015, pp. 117-40.
- Platone, *Menone*, in Id., *Tutte le opere*, a cura di E.V. Maltese, Roma, Newton Compton, 2009.

Randles, C. (a cura di), *Music education. Navigating the future*, New York-London, Routledge, 2014.

Schiller, F., *L'educazione estetica dell'uomo* (1795), a cura di G. Boffo, Milano, Rusconi, 1998.

Scruton, R., *The aesthetics of music*, Oxford, Oxford University Press, 1997.

Uvietta, M., *Gesto, intenzionalità, indeterminazione nella poetica di Berio fra il 1956 e il 1966*, *“Rivista Italiana di Musicologia”*, n. XLVI (2011), pp. 197-243.

Voltolini, A., *Guida alla lettura delle “Ricerche filosofiche” di Wittgenstein*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

Wittgenstein, L., *Ricerche filosofiche* (1953), Torino, Einaudi, 1995.

© 2019 The Author. Open Access published under the terms of the CC-BY-4.0.