Quaderni

di Pedagogia e Comunicazione Musicale

Volume 11 / 2025

Humana Musica

Pratiche sonore tra intelligenza artificiale
e corporeità

a cura di Luca Bertazzoni

eum

eum

Quaderni di Pedagogia e
Comunicazione Musicale

n. 11 / 2025

Humana Musica. *Pratiche sonore tra intelligenza artificiale e corporeità*

a cura di Luca Bertazzoni

eum

Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale
n. 11 / 2025

Pubblicazione promossa dalla SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale - Sezione territoriale di Macerata

Direzione
Luca Bertazzoni

Comitato scientifico
Margaret Barrett
Luca Bertazzoni
Michele Biasutti
Aldo Cicconofri
Andrea Garbuglia
Marcello La Matina
Marcos Machado Chaves
Sabina Vidulin

issn 2611-6324
isbn 979-12-5704-021-5 (print)
isbn 979-12-5704-022-2 (PDF)
Prima edizione: luglio 2025
Copyright ©2025 Autore/autori

eum - Edizioni Università di Macerata
Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5 – 62100 Macerata
info.ceum@unimc.it
https://eum.unimc.it

L'edizione digitale online è pubblicata in Open Access sul sito web eum.unimc.it secondo i termini della licenza internazionale Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 (CC-BY-SA 4.0).

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Regolamento delle eum (art. 3) e dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

Indice

Luca Bertazzoni
7 *Humana Musica*. Pratiche sonore tra intelligenza artificiale e corporeità: un'introduzione

Roberto Agostini
11 Il suono dell'intelligenza artificiale

Marina Callegari
31 Formazione dei docenti di strumento: alla riscoperta del canto tra autobiografia e simulazioni didattiche

Antonella Coppi
61 *Community Singing*. Incontri tra musicologia storica e altri saperi

Franca Ferrari
85 Nuovi giochi d'ascolto: musica col corpo, tracce grafiche, letto-scrittura

Annibale Rebaudengo
121 Gli adulti musicisti amatoriali

Tullio Visioli
133 Pedagogia "dalla" musica: ciò che la musica può insegnare alle scienze umane

Luca Bertazzoni

Humana Musica. Pratiche sonore tra intelligenza artificiale e corporeità: un'introduzione

L'undicesimo numero dei *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale* offre un menu di argomenti profondi e affascinanti che, all'interno dei più diversi contesti educativi, coprono lo spettro delle prassi musicali dall'invenzione algoritmica alla produzione vocale e strumentale amatoriale. Filo conduttore dei saggi ospitati è la centralità ineludibile della persona in tutte le esperienze musicali (formali e informali, professionali e non, di insegnamento e di apprendimento ecc.): in un'epoca dominata dalla tecnologia, la musica si pone come pratica di bellezza profondamente umana.

Primo tema affrontato è quello attualissimo dell'uso dell'intelligenza artificiale in ambito scolastico. Nel suo saggio, Roberto Agostini argomenta come l'educazione musicale possa avvantaggiarsi di questa tecnologia nelle attività laboratoriali di invenzione artistica. L'idea di avere un collaboratore artificiale per la creazione sonora è in realtà anteriore all'era digitale, ma con l'avvento dell'AI generativa si sono ampliati gli ambiti e le possibilità di applicazione. Passando in rassegna i più diversi utilizzi in classe, l'Autore sottolinea comunque l'esigenza che l'obiettivo dell'invenzione musicale non sia demandato all'algoritmo ma resti una responsabilità esclusiva del compositore.

Apprendere a suonare si giova moltissimo della pratica del canto ma non sempre i docenti di strumento sono a proprio agio nell'approccio vocale. Partendo da questa constatazione, Marina

Callegari illustra ed esemplifica il percorso di formazione da lei proposto agli studenti dei corsi di specializzazione in didattica strumentale. Tramite il metodo autobiografico emergono i vissuti e le credenze degli allievi che saranno poi tematizzati nelle attività di simulazione didattica: ed è qui che si realizza l'epifania "incarnata" delle potenzialità del canto nell'insegnamento strumentale. In questo modo il percorso di formazione dei docenti viene indirizzato alla costruzione di un più profondo e maturo sé professionale.

La prospettiva sempre più interdisciplinare della musicologia contemporanea inquadra la musica come pratica culturale che interagisce dinamicamente con fattori differenti e di varia natura (sociali, politici, economici, tecnologici ecc.). In questo contesto si inserisce il saggio di Antonella Coppi sulla *Community Singing*, una pratica musicale guidata da esperti in grado di coinvolgere gruppi eterogenei di persone nella partecipazione collettiva a forme di canto corale non professionale. Attraverso un'ampia panoramica anche di tipo storico, il testo sottolinea in particolare la più specifica vocazione di questa forma di esperienza musicale: quella di formidabile strumento per "costruire comunità".

Pubblicato nel 2002 per i tipi di Franco Angeli e tuttora regolarmente distribuito, *Giochi d'ascolto*[1] è un fortunato libro di Franca Ferrari che ha ispirato e continua a ispirare l'attività didattica di moltissimi docenti e formatori: a 23 anni di distanza, l'Autrice ne propone in questa sede una sorta di aggiornamento. Punto di partenza sono le scoperte della neuroscienziata Nina Kraus[2], ricercatrice che ha evidenziato come ognuno interpreta la musica in modo differente perché l'elaborazione dei suoni avviene secondo un personale "mixer cerebrale" i cui cursori immaginari possono corrispondere alle cinque dimensioni fondamentali dell'esperienza sonora (forma, ritmo, melodia, armonia,

[1] Franca Ferrari, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

[2] Nina Kraus, *Of Sound Mind. How Our Brain Constructs a Meaningful Sonic World*, London-Cambridge-MA, The MIT Press, 2021; tr. it. *La mente sonora*, Firenze, Hogrefe, 2024.

paesaggio sonoro). L'attività didattica di ascolto quindi dovrebbe consistere nel progettare giochi interattivi di gruppo che, all'interno di un medesimo brano, attraversino queste cinque porte di accesso al contenuto musicale. Tutto ciò diventa ancor più significativo se il percorso didattico procede secondo un iter che prende le mosse dal corpo, si affida ai segni per concludersi con una simbolizzazione più complessa: che sono poi le fasi teorizzate da Jerome Bruner per costruire la rappresentazione mentale di un'esperienza. A partire da queste premesse teorico-metodologiche, Franca Ferrari illustra alcune articolate esemplificazioni didattiche arricchite da un nutrito corpo di materiali multimediali di supporto.

Con lo sguardo attento e sensibile del musicista e del formatore di lungo corso, Annibale Rebaudengo ci accompagna nel mondo variegato della pratica musicale amatoriale in età adulta. Nella sua ampia ricognizione autobiografica, l'Autore incontra persone che nella maturità hanno deciso di suonare e cantare – per la prima volta o dopo una lunga interruzione – studiando individualmente o all'interno di cori, bande, orchestre, gruppi da camera, scuole di musica. Veniamo così in contatto con un'umanità che cerca nella musica lo spazio e il tempo per prendersi cura di sé e degli altri: una modalità intensa e coinvolgente del praticare e dell'insegnare musica di cui tutti dovremmo fare tesoro.

La pratica musicale è poco diffusa nel sistema nazionale dell'istruzione e, più in generale, se ne disconosce da più parti l'intrinseco valore educativo e culturale. Tutto ciò accade nonostante le migliori esperienze didattiche e di ricerca attestino invece il ruolo assolutamente centrale della prassi musicale nella formazione delle identità individuali e collettive. In chiusura di *Quaderno*, Tullio Visioli propone una riflessione su questi temi passando in rassegna sintomi e motivazioni di tale diffuso fraintendimento. L'auspicio è quello di rimettere al centro dell'attenzione l'esperienza concreta e vissuta della musica, favorendo un confronto tra i diversi attori in campo e facendo tesoro in particolare dell'apporto che l'associazionismo musicale può dare a questa nobile causa.

Roberto Agostini

Il suono dell'intelligenza artificiale

> [T]he machine is not a thinking being, but simply an automaton which acts according to the laws imposed upon it.
> Menabrea, Lovelace, 1843
>
> For the present purpose the artificial intelligence problem is taken to be that of making a machine behave in ways that would be called intelligent if a human were so behaving.
> McCarthy *et al.*, 1955

Intelligenza artificiale generativa

Il tema dell'intelligenza artificiale (AI) è balzato improvvisamente al centro dell'attenzione dell'opinione pubblica nel 2023 e tutt'oggi continua a catalizzare il dibattito intorno alle questioni tecniche, etiche, storiche, socio-culturali e giuridiche che solleva[1]. Per gli addetti ai lavori, però, l'AI non è affatto una novità, visto che il tema è stato introdotto nel 1955, anno della stesura della *Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence*, dove compare per la prima volta l'espressione *Artificial Intelligence*[2]. Nel novembre 2022 si è però verificato un evento dirompente che ha generato l'attuale interesse gene-

[1] La parte introduttiva del presente testo riprende Roberto Agostini, Luigi Parisi, *Comporre con l'AI*, «Musicheria», 2024. Desidero esprimere la mia profonda gratitudine a Luigi Parisi, il cui prezioso apporto intellettuale è risultato fondamentale anche nella stesura del presente testo (*N.d.R: Il testo di Agostini è stato scritto nell'agosto 2024*).

[2] Cfr. John McCarthy *et al., A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955*, «Archive.org». Si tratta di un documento che poneva le basi per lo svolgimento di una conferenza programmata l'anno successivo. La definizione di AI lì proposta è riportata in esergo.

ralizzato per l'AI: la distribuzione al pubblico di *ChatGPT*, un *chatbot*[3] in grado di interagire con l'utente attraverso il linguaggio naturale, generando testi coerenti con le richieste effettuate e rendendo molto difficile la distinzione tra un *output* generato dalla macchina e uno generato da un essere umano. *ChatGPT* ha messo a disposizione per chiunque e gratuitamente una tecnologia potentissima, l'AI *generativa*, che permette di *produrre autonomamente contenuti originali*. Con un effetto a catena, in poco tempo varie società hanno implementato in fretta applicazioni in grado di generare non solo testi scritti, ma anche testi parlati, immagini, audiovisivi e suoni, ed è questa enorme e incontrollata diffusione di risorse – che tra l'altro ha generato un enorme giro d'affari – ad aver suscitato l'ampio dibattito di cui si è detto[4].

Bisogna prestare molta attenzione a non farsi trascinare nella narrazione distopica che vede l'AI come uno strumento che potrebbe portare alla sostituzione dell'intelligenza umana. Val la pena ricordare che siamo molto lontani dalla realizzazione di una AI *generale*, ossia di una tecnologia che permetterebbe di realizzare macchine straordinarie che pensano esattamente come gli esseri umani. Anzi, gli studiosi sono fortemente dubbiosi che questa possa essere davvero realizzata. Quando parliamo di AI in realtà parliamo di modelli di AI *ristretta*, ovvero tecnologie in grado di eseguire compiti specifici altrettanto bene o meglio di noi umani.

[3] *Chatbot,* in origine *chatterbot* (termine coniato nel 1994), deriva dalla fusione della parola *chat* (conversare, chiacchierare) e *bot* (robot). Si tratta di un'applicazione o un'interfaccia web progettata per simulare una conversazione umana attraverso interazioni testuali o vocali. Il *chatbot ChatGPT* può essere raggiunto all'indirizzo <https://openai.com/chatgpt/> (tutti i link citati nel saggio sono stati verificati il 30.1.2025).

[4] Queste risorse sono note con espressioni la cui parte iniziale è *text-to* (*da testo a*). Si tratta di applicazioni e *web tools* in grado di convertire il testo scritto in un *editor* in altra forma a seconda delle istruzioni date. In pratica, si tratta di *chatbot* che accettano istruzioni verbali come *input* e tipicamente restituiscono vari tipi di *output* come ad esempio produzioni vocali (*text-to-speech*), immagini (*text-to-image*), suoni e musica (*text-to- music* e *text-to-sound*), video (*text-to-video*). A volte come *prompt* (per la definizione di *prompt*, cfr. sotto) è possibile usare anche immagini o testi vocali. A queste si possono aggiungere anche le risorse *speech-to-text*, vale a dire dal parlato allo scritto.

Se è dunque importante tenere presente che l'idea di un'AI *generale* resta confinata nella fantascienza o nel nostro immaginario, allo stesso tempo è altrettanto importante precisare anche che l'AI *ristretta* non è il futuro, ma è già il presente, in quanto permea ormai da tempo il nostro vivere quotidiano. Ed è proprio a causa di questa sua presenza massiccia nel quotidiano della nostra società che riteniamo l'*educazione all'uso consapevole delle risorse di AI* a scuola fondamentale per lo sviluppo delle competenze digitali delle giovani generazioni.

A scuola

L'introduzione di nuove tecnologie nei processi educativi è spesso accompagnata da allarmismi e preoccupazioni che tendono a polarizzare il dibattito su posizioni "pro" e "contro" opposte ed estreme. A questo proposito ci sentiamo di precisare che l'urgenza da noi sostenuta non deve essere interpretata come semplice e superficiale entusiasmo per una novità di moda. La nostra intenzione è piuttosto quella di proporre un *approccio critico e responsabile all'AI* che non trascuri di trattare le problematiche che questa solleva e di cui siamo convinti che ogni intervento in classe debba tenere conto[5].

In altri termini, facciamo nostra la prospettiva tracciata nel *DigComp 2.2*[6], che è il documento della Commissione Europea che delinea il quadro delle competenze digitali che un cittadino europeo dovrebbe poter sviluppare. Il *DigComp 2.2* è un punto di riferimento che propone una serie di indicazioni tanto imprescindibili quanto lungimiranti, come mostra il fatto che, pur essendo stato pubblicato qualche mese prima della distribuzione di

[5] In apertura abbiamo solo menzionato in generale gli ambiti di tali problematiche. Per approfondimenti, cfr. Luciano Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale*, Milano, Raffaello Cortina, 2022; ed Elena Esposito, *Comunicazione artificiale*, Milano, EGEA, 2022.

[6] Riina Vuorikari *et al.*, *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, tr. it. <https://bit.ly/agpa1111>.

ChatGPT, già menzionava numerose competenze legate all'AI[7]. In breve, se uno dei compiti della scuola è quello di sviluppare le competenze che permettano ai giovani di diventare cittadini attivi, tra queste un ruolo importante hanno le competenze digitali, ambito nel quale l'AI si è ritagliata una posizione di primo piano poiché è ormai di fronte agli occhi di tutti che essa rappresenta una vera e propria rivoluzione nell'ambito della diffusione e della produzione della conoscenza. Proprio per questo si sta consolidando un ambito di ricerca denominato *Artificial Intelligence in Education* (AIED), che si occupa dell'uso dell'AI come supporto ai processi di insegnamento e apprendimento[8].

Dal punto di vista dei processi didattici, possiamo distinguere due filoni di attività. Il primo riguarda l'uso dell'AI da parte dell'insegnante all'interno del proprio flusso di lavoro di studio e preparazione delle lezioni. Il secondo si concentra invece sull'uso dell'AI a supporto dei processi di apprendimento. Di questo secondo ambito, in questa sede a noi interessa approfondire le potenzialità che mostra l'AI quando è *usata direttamente dagli studenti per produrre contenuti durante attività scolastiche laboratoriali*.

Prompt

Prima di entrare nel merito delle questioni didattiche e musicali, è opportuno spendere qualche parola sul *prompt ingegneristico* (d'ora in avanti *prompt*), un elemento chiave dell'AI dalle valenze didattiche molto potenti[9].

Si è detto che un aspetto innovativo dei modelli di AI generativa è quello dell'interazione tra essere umano e macchina attraverso il

[7] Cfr. *Annex A2. Citizens Interacting with AI Systems*, in Riina Vuorikari, Stefano Kluzer, Yves Punie, *DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens*, Publications Office of the European Union, 2022.

[8] Chiara Panciroli, Pier Cesare Rivoltella, *Pedagogia algoritmica*, Brescia, Scholé, 2023, pp. 104 ss.

[9] Cfr. Agostini, Parisi, *Comporre con l'AI*, cit.; Ethan R. Mollick, Lilach Mollick, *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*, «The Wharton School Research Paper», September 23, 2023.

linguaggio verbale. La chiave di questa innovazione sta nell'interfaccia basata sul *prompt*, che è un testo che descrive i compiti che il modello deve eseguire per giungere alla generazione del contenuto desiderato. Attualmente sono state distribuite risorse dove il *prompt* può comprendere anche immagini o suoni, ma è la possibilità di usare *prompt* esclusivamente testuali che ha rappresentato un tipo di interfaccia che, semplificando notevolmente le tecniche di interazione con i sistemi di AI, ha consentito e consente a chiunque di collaborare e co-creare contenuti con essi in modo facile e immediato.

Con la diffusione dell'AI generativa, le abilità alla base dell'ingegneria dei *prompt* sono diventate così importanti che è nato un vero e proprio campo di studio sull'architettura dei *prompt*, vale a dire su come gli esseri umani si possano interfacciare efficacemente con l'AI. La scrittura del *prompt* deve infatti avere precise caratteristiche. Deve essere estremamente chiara, semplice, diretta e non ambigua, ma anche altamente dettagliata e specifica. Deve includere esclusivamente elementi strettamente pertinenti al compito, fare esempi e includere gli opportuni riferimenti al contesto per fornire un quadro di riferimento utile all'interpretazione del compito. Il motivo per il quale il *prompt* deve avere queste caratteristiche è puramente tecnico. Il funzionamento dei modelli di AI non si basa sulle abilità di ragionamento e comprensione specifiche dell'essere umano, ma sulla capacità di effettuare in modo estremamente veloce e preciso l'elaborazione statistica dei testi sfruttando enormi quantità di dati, potenza di calcolo e algoritmi avanzati. In altri termini, i modelli di AI non si basano sulla comprensione semantica dei testi, ma si concentrano sulla loro struttura formale. Per questo è solo ripetendo le istruzioni e contestualizzandole con informazioni che in una conversazione tra umani sarebbero ridondanti che si aiutano i sistemi di AI a cercare i dati e le combinazioni giuste. Inoltre, è importante tenere presente che il primo *prompt* è solo il punto di partenza al quale devono seguire *sub-prompt* che andranno a costruire un dialogo vòlto a migliorare e correggere il primo risultato.

Per un insegnante la scrittura del *prompt* permette di perseguire non solo finalità educative trasversali legate allo sviluppo delle abilità di scrittura, ma anche e soprattutto obiettivi disciplinari. Nel dialogo con l'AI entra infatti in gioco la conoscenza dei lessici specifici, che devono necessariamente esseri usati per ottenere i risultati desiderati. In sintesi: più chi interroga il sistema di AI è competente nella materia oggetto dell'interrogazione e più sa usare le tecniche di comunicazione appropriate, più avrà probabilità di ottenere dal sistema di AI risposte utili.

Un collaboratore artificiale

Nell'ottica di una didattica attiva e laboratoriale, l'educazione musicale può avvantaggiarsi dell'AI in molteplici modi. In questa sede ci occuperemo però solo di attività educative centrate sull'*AI espressiva*, ovvero su quei *percorsi didattici dove convergono le potenzialità educative tanto dell'AI, quanto delle attività di invenzione artistica*.

Più che di "composizione", parleremo di "invenzione musicale", intesa come «l'atto di produzione, da parte di singoli o di gruppi, di un evento sonoro-musicale che abbia (soggettivamente) caratteristiche di novità, che metta in gioco creativamente la fantasia e l'immaginazione attraverso condotte e comportamenti di esplorazione, estemporizzazione, improvvisazione, composizione, valorizzando il già esperito e conosciuto, utilizzando tecniche e tecnologie adeguate agli obiettivi di espressione e comunicazione»[10]. L'atto di inventare musica si basa naturalmente su molteplici procedure e percorsi, e non può essere certo definito in modo univoco. A noi piace assumere l'approccio proposto da importanti artisti e pedagogisti che, da Rodari e Munari fino a John Cage e Brian Eno, considerano l'atto inventivo come il risul-

[10] *Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale (LaPIM)*, «Musicheria», redazionale, 17.3.2022, <https://bit.ly/agpa111>.

tato di un lavoro di sperimentazione continua portato avanti tra prove ed errori con tenacia e perseveranza[11].

Inserire in questo quadro l'AI potrebbe sollevare dubbi e perplessità. Ribadiamo dunque che l'idea che la macchina svolga il lavoro al posto dell'essere umano confezionando prodotti finiti non solo è frutto delle narrazioni diffuse nei media e dell'immaginario fantascientifico, ma rappresenta anche un modo di intendere il ruolo dell'AI fuorviante. L'AI non sostituisce l'intelligenza umana, e questo è vero soprattutto nelle attività artistiche, che si basano sull'invenzione, sulla fantasia, sull'immaginazione e sulla ricerca della bellezza. Nella produzione artistica vengono coinvolte l'identità, l'interiorità e la vita affettiva. È insomma un terreno di lavoro ben diverso da quello per il quale sono programmati i modelli di AI, che non fanno altro che elaborare con un approccio probabilistico schemi e contenuti sui quali sono stati addestrati[12]. Più interessante è considerare i modelli di AI come *collaboratori artificiali* con cui conversare per raggiungere il *nostro* obiettivo, che nel nostro caso è quello di esprimersi musicalmente. In questa sede ci interrogheremo dunque su come può un modello di AI essere un buon collaboratore in attività di invenzione musicale[13].

[11] Ci piace citare come esempio le "Regole per studenti e insegnanti" proposte da Corita Kent (cfr. Jeanette Winter, *Sister Corita's Words and Shapes*, New York, Beach Lane Books, 2021, p. 44) e rese popolari da John Cage e Merce Cunningham (*The 10 Rules for Students and Teachers Popularized by John Cage*, «Open Culture», July 20th, 2018, consultabile all'indirizzo <https://tinyurl.com/yc5rfshk>).

[12] L'*AI training* (addestramento dell'intelligenza artificiale) consiste nella procedura che si effettua per "insegnare" a un sistema di AI a "comprendere" gli *input* e a prendere decisioni basate su tali *input*. La procedura avviene fornendo al sistema un insieme di dati strutturati detto *dataset*. Il risultato è la creazione di un modello attraverso il quale il sistema è in grado interpretare gli *input* e generare *output* appropriati.

[13] Facciamo nostra la prospettiva delineata in Esposito, *Comunicazione artificiale*, cit., che propone di parlare di "comunicazione" piuttosto che di "intelligenza" artificiale. Cfr. Roberto Agostini, "Inventare musica con (l'aiuto del) l'intelligenza artificiale", *Il suono: materia prima per inventare*, atti del convegno, Trieste 25-27.3.2024, in corso di pubblicazione.

Algoritmi, AI e musica

L'idea di avere un collaboratore artificiale che supporti l'atto inventivo è solo apparentemente legata al digitale. Persino in periodi storici molto lontani dal nostro è avvenuto qualcosa di simile, anche se in altri contesti tecnologici. I musicisti – ma forse potremmo estendere l'osservazione agli artisti in generale – sono particolarmente fantasiosi non solo nella creazione delle loro opere, ma anche nell'*inventare modi per elaborare i materiali e per trovare idee, spunti e fonti di ispirazione*. È anche per questo che, mentre l'opinione pubblica si interroga preoccupata sulla probabile "morte dell'arte", gli artisti hanno invece imbracciato la strada dell'esplorazione delle opportunità dell'AI senza indugi.

Ci sono tanti modi per trovare stimoli e idee per fare musica. Pensiamo ad esempio a certe musiche aleatorie o a una composizione come *Exotica* di Mauricio Kagel, dove i musicisti sono costretti a cimentarsi con strumenti e strutture a loro estranee[14]. In queste poche righe noi focalizzeremo però l'attenzione solo sulla composizione algoritmica (o automatizzata) della quale l'AI è uno dei possibili approcci.

Un algoritmo non è altro che una serie finita di passaggi da eseguire per risolvere un problema. I dati in ingresso (*input*) vengono elaborati sulla base di istruzioni che, eseguite in una precisa sequenza, alla fine della procedura portano a ottenere i dati in uscita desiderati (*output*). Viene subito in mente l'idea di ricetta, ma se quest'ultima elabora alimenti, l'algoritmo elabora invece informazioni, come per esempio fa un navigatore satellitare, che processa vari dati in *input* (distanze, tempi di percorrenza, traffico, pedaggi e così via) per restituire il percorso migliore per arrivare a destinazione (*output*).

Il concetto di algoritmo è pre-esistente al digitale[15]. Gli algoritmi hanno cominciato ad essere considerati indissolubilmente

[14] Björn Heile, *The Music of Mauricio Kagel*, Abingdon, Routledge, 2006, p. 113.

[15] Chris Bleakley, *Poems That Solve Puzzles. The History and Science of Algorithms*, Oxford, Oxford University Press, 2020.

legati al computer solo perché quest'ultimo ha fatto tesoro della loro grande capacità di elaborazione delle informazioni. In altri termini, l'efficienza dei computer nel trattare dati complessi ha valorizzato il potenziale degli algoritmi ed è per questo motivo che, al giorno d'oggi, computer e algoritmi sono associati in modo inscindibile. Non è però difficile trovare esempi di uso di algoritmi precedenti al digitale anche a supporto dell'invenzione musicale. A Mozart, ad esempio, è attribuito un libretto dove è illustrato un gioco che permette di comporre musica assemblando frammenti musicali in modo casuale lanciando i dadi[16]. Un altro esempio è *Mode de valeurs et d'intensités* (1949). Qui Olivier Messiaen usa un sistema dove altezze, intensità, durate e attacco dei suoni vengono parametrizzati e nel comporre si seguono regole ben precise nella gestione di questi dati[17]. A questi esempi possiamo aggiungere la grande quantità di musiche composte usando retrogradi, inversi e altri giochi contrappuntistici, oppure le composizioni basate su tecniche di crittografia musicale[18]. I primi esempi di crittografia in musica sono stati riscontrati addirittura in Josquin Desprez per arrivare, passando dal famoso crittogramma B.A.C.H. usato da Bach stesso, fino ai tempi recenti con *Dear.John: A Canon on the Name of Cage* (1986), dove Pauline Oliveros, per rendere omaggio a John Cage, basa la sua composizione sulle note C, A, G, E[19]. A proposito di John Cage, anch'egli era profondamente affascinato dalla composizione automatizzata, come mostrano le procedure da lui seguite in varie sue opere tra le quali possiamo citare *Fontana Mix* (1958), che usa una sorta di algoritmo basato su combina-

16 Wolfgang A. Mozart, *Musikalisches Würfelspiel*, Berlin, J.J. Hummel, 1793.

17 Kate Covington, *Visual Perception vs. Aural Perception: A Look At "Mode De Valeurs Et D'intensités"*, «Indiana Theory Review», vol. 3, n. 2, 1980, pp. 4-11.

18 Eric Sams, *Musical Cryptography*, «Cryptologia», vol. 3, n. 4, 1979, pp. 193-201; Id., *Cryptography, musical*, in *Grove Dictionary of Music and Musicians*, 1st ed., 1980.

19 Larry Polansky, *Dear.John: A Canon on the Name of Cage. Pauline Oliveros. Notes on the computer realization*, in *Larry Polansky's Dartmouth Page*, 2011, <https://eamusic.dartmouth.edu/~larry/dear.john/DearJohnNotes.html>.

zioni geometriche[20], *Imaginary Landscape No. 4* (1951), che usa il libro divinatorio cinese dell'*I-Ching* per generare combinazioni di suoni, o *Atlas Eclipticalis* (1961), che ricava elementi musicali compositivi sovrapponendo dei pentagrammi ad un atlante astronomico pubblicato nel 1958 da Antonín Becvár[21].

Tutti questi sono casi di composizione algoritmica: il compositore si limita ad applicare una serie di istruzioni date, vale a dire a seguire un processo compositivo predeterminato, che a volte integra con scelte personali. L'arrivo del computer e dell'AI non ha però inizialmente ispirato i musicisti a perseguire la strada della sperimentazione artistica. Dopo i primi esperimenti in tempo reale[22], poco più che curiosità di nessun interesse artistico, la ricerca si è diretta sulla notazione musicale e sul linguaggio della musica d'arte occidentale. Uno degli esiti più significativi di questo approccio è la *Illiac Suite, for String Quartet*, che è la prima composizione scritta da un computer[23]. Realizzato nel 1957 da Lejaren Hiller e Leonard Isaacson, questo brano è composto da un *software* che ha scritto la partitura seguendo istruzioni basate su regole derivate dalla teoria musicale. Si tratta di un caso di composizione che faceva riferimento ai principi al centro dell'attenzione della comunità di studiosi che negli stessi anni aveva introdotto il concetto di AI.

[20] James Pritchett, *The music of John Cage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993, pp. 128 ss.

[21] David Nicholls, *The Cambridge Companion to John Cage*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, pp. 138 ss., p. 229.

[22] Le prime melodie sono quelle programmate da Trevor Pearcey e Maston Beard (1950, cfr. Paul Doornbusch, *Computer Sound Synthesis in 1951, The Music of CSIRAC*, «Computer Music Journal», vol. 28, n. 1, spring 2004, pp. 10-25) e, su indicazioni di Alan Turing, da Christopher Strachey (1951, cfr. Jack Copeland, Jason Long, *Restoring the first recording of computer music*, British Library, "Sound and Vision Blog", 2016, <https://bit.ly/agpa1100>). A proposito di quest'ultimo, è curioso notare come i primi esperimenti di AI fossero di natura creativa: prima di terminare nel 1952 il programma per giocare a dama che è considerato il primo esempio di AI, Strachey aveva realizzato non solo un programma per suonare l'inno nazionale ma anche uno, più significativo, per scrivere lettere d'amore (Bleakley, *Poems That Solve Puzzles*, cit., p. 77).

[23] Lejaren A. Hiller, Leonard M. Isaacson, *Experimental music. Composition with an electronic computer*, New York, McGraw-Hill, 1959, pp. 152 ss.

Per una svolta decisa verso la sperimentazione compositiva bisogna aspettare gli anni '60, quando la *computer music* comincia a svilupparsi. Non è questa la sede per approfondire la storia della composizione algoritmica[24], ma vale la pena menzionare l'*Experiments in Musical Intelligence* (EMI) di David Cope[25]. Per superare il "blocco del compositore" che stava paralizzando la propria produzione musicale, nel 1981 Cope crea in prima persona un sistema per inventare musica nel suo stesso stile. Il sistema EMI era progettato per analizzare il *corpus* delle opere di Cope per poi estrarne le unità stilistiche significative e ricombinarle, generando eventi musicali inediti. EMI, che evolverà come modo per "creare musica nello stile di…", è uno dei primi esempi che va nella direzione a cui abbiamo accennato sopra: l'idea di lavorare con un collaboratore artificiale basato sull'AI per cercare stimoli e idee musicali che probabilmente non sarebbero mai venuti in mente a un umano.

Un altro settore da menzionare è quello dell'arte generativa, dove l'opera è creata completamente o in parte usando sistemi autonomi. L'arte generativa non poteva eludere gli algoritmi, come mostra il percorso del maggiore promotore della musica generativa: Brian Eno. Orientato a procedimenti generativi dal 1975, Eno propone composizioni algoritmiche elettroniche fin dal 1996, anno in cui pubblica la sua *Generative Music 1*[26].

L'educazione musicale non è rimasta a guardare. Segnaliamo a questo proposito il MIROR Project, una ricerca pionieristica di Anna Rita Addessi (2015) volta a potenziare le competenze musicali e motorie creative dei bambini basandosi sul principio della

[24] Tra le composizioni algoritmiche significative di questo primo periodo segnaliamo le composizioni stocastiche di Iannis Xenakis come *Atrées* (1962) e *Morsima-Amorsima* (1962), eseguite come *Illiac Suite* su strumenti tradizionali, e le composizioni elettroniche *Analog #1 (Noise Study)* (1961) di James Tenney e *Computer Suite from Little Boy* (1968) di Jean-Claude Risset.

[25] Chris Garcia, *Algorithmic Music. David Cope And Emi*, «Computer History Museum», 2015, <https://bit.ly/agpa100>.

[26] Rupert Loydell, Kingsley Marshall, *Sound Mirrors: Brian Eno and Touchscreen Generative Music*, «Musicology Research», vol. 3, n. 2, 2017, pp. 27-50, <https://bit.ly/agpa1000>.

"interazione riflessiva" e sull'uso di "sistemi musicali riflessivi interattivi". Si tratta di uno sviluppo del progetto DiaMuse, che si basava su un modello di AI denominato *Continuator*. Creato nel 2002, il *Continuator* è un sistema in grado di "continuare" le proposte musicali di un esecutore generando segmenti musicali inediti.

Fino a poco tempo fa non era molto comune pensare ai lavori menzionati in chiave algoritmica o, in alcuni casi, come esempi di AI. Questo perché, come si è detto, fino al 2022 l'AI, pur permeando le nostre vite da tempo, era un argomento per specialisti. In seguito all'esplosione causata dalla distribuzione di modelli di AI generativa, possiamo leggere a ritroso alcune sperimentazioni di *computer music* in questa chiave. La recente diffusione dell'AI generativa ha però causato un cambio di prospettiva: la composizione algoritmica è sempre più basata sull'AI e l'attenzione si è focalizzata sui processi di addestramento, sui *dataset*[27] e sui *prompt*. A ciò si aggiunga che la produzione musicale si è concentrata soprattutto sull'uso dell'AI nella *popular music*. La diffusione dell'AI generativa ha portato infatti all'apertura di un ampio settore di mercato dove la musica è un importante vettore, quindi non stupisce che le società abbiano inaugurato servizi centrati sulle musiche più diffuse e comuni. In rete sono stati aperti innumerevoli servizi musicali e si è diffuso un repertorio di canzoni fatte con AI che spesso non sono altro che pubblicità dei servizi stessi[28]. Sono nati concorsi per musica fatta con l'AI mentre *popstars* e *influencers* virtuali spopolano nel web[29].

[27] Cfr. nota 12.

[28] Abbiamo scelto di non inserire una lista di risorse in quanto queste sono in continua evoluzione. I servizi nascono, spariscono, si fondono e cambiano nome costantemente. Spesso mutano le modalità di accesso e a volte si passa dalla gratuità totale all'uso esclusivo per gli abbonati da un giorno all'altro. A chi vuole esplorare questo mondo consiglio di setacciare il web attraverso un motore di ricerca digitando parole chiave come "best AI music tools" e simili, assicurandosi di cercare pagine relativamente recenti. Alcune risorse sono comunque menzionate nei prossimi paragrafi e raccolte in "Applicazioni e software menzionati" in coda alla bibliografia.

[29] Tra le star virtuali possiamo citare Miquela, creata nel 2016 (cfr. Wikipedia contributors, *Miquela*, 2024, <https://en.wikipedia.org/wiki/Miquela>) e Yona, che

Naturalmente, l'opinione pubblica ha visto l'emergere da un lato della narrativa distopica che vuole che la musica fatta dagli esseri umani sia destinata ad essere soppiantata da quella fatta dalle macchine e, dall'altro, di una più concreta riflessione sulle problematiche etiche, giuridiche e culturali dell'impatto dell'AI nel mondo della produzione musicale, ricalcando così l'attuale dibattito generale sull'AI.

In classe[30]

Interrogare

L'attività di produzione che viene immediatamente in mente quando pensiamo all'AI generativa è la creazione di contenuti attraverso *prompt*, analogamente a quello che si fa con i *chatbot* per testi e immagini. Tra le risorse *freemium* o gratuite[31] utili per divertirsi a creare brevi eventi sonori possiamo elencare *Aiva*, *Udio*, *Boomy*, *Riffusion*, *AI Test Kitchen* (non ancora disponibile in Europa) e *Copilot* (usato attivando il *plug-in* Suno). *Stable Audio*, *Audiogen* e *AudioLDM* funzionano bene anche per la creazione di effetti sonori. Anche alcuni strumenti di progettazione grafica come *Canva* hanno inserito servizi di produzione musicale basati sull'AI generativa. Alcune di queste risorse scrivono anche i testi e producono parti vocali. Le più interessanti prevedono anche la possibilità di modificare e scaricare l'*output* in formato audio.

Dal nostro punto di vista, risorse simili sono utili per "scaldare" la classe, introdurre i concetti di base e riflettere su questioni generali. Esse permettono di impratichirsi nella scrittura dei *prompt* e di sviluppare competenze disciplinari e trasversali riguardanti la

nasce da un'idea di Ash Koosha e Isabella Winthrop nel 2018 (cfr. *AI Popstar Yona Makes Her Debut At The Barbican*, «Something Curated», 19 aug 2019, <https://bit.ly/agpa001>).

30 Per alcune note integrative a quanto esposto qui di seguito, cfr. Agostini, *Inventare musica*, cit.

31 Si veda però quanto precisato in nota 28.

capacità di scrittura e l'uso del lessico musicale. Come capita con i *chatbot* per testi e immagini, però, dopo i primi *prompt* in cui si rimane stupiti dalla capacità di una macchina di generare contenuti originali, subentra la noia e, dopo pochi *output*, l'interesse scema. Anzitutto, comincia ad emergere l'eccessiva presenza di stereotipi. Le varie risorse attingono gli elementi sonori da *dataset* basati su stili specifici, tipicamente nell'ambito della *popular music*, e dunque inevitabilmente il risultato di un *prompt* sarà sempre stilisticamente molto marcato e convenzionale. Inoltre, negli *output* si cominciano a notare imprecisioni e approssimazioni, fino a che si finisce con il rendersi conto che, in fondo, l'AI non solo è banale, ma anche maldestra. Più che sulla ricerca di un dialogo costruttivo con il proprio collaboratore artificiale, l'attività si sposta presto sul cercare di confonderlo e di prenderlo in giro, quando non di metterlo in palese difficoltà.

In breve, l'uso dell'AI fine a sé stesso appena descritto è un passo necessario ed efficace per introdurre il tema, ma non è utile per stimolare l'inventiva e l'espressività. Più interessante è usare l'AI all'interno di un *flusso di lavoro*, dove diventa *uno strumento utile* (insieme ad altri) *per il raggiungimento di un obiettivo creativo*.

Sviluppare, elaborare

Abbiamo detto che nell'invenzione musicale l'AI non è né potrebbe essere un sostituto del compositore, ma può diventare un collaboratore con cui conversare ed eventualmente al quale affidare alcuni compiti. Ad esempio, possiamo pensare il modello di AI come *supporto per sviluppare ed elaborare un'idea musicale, per aiutarci a "darle forma"*. In questa prospettiva all'essere umano viene subito restituito il suo ruolo centrale, in quanto è lui che deve produrre idee ed elaborare il prodotto finito, senza delegare passivamente ad una macchina questo lavoro creativo. Nell'azione inventiva, infatti, l'artista è insostituibile: le competenze specialistiche e le abilità tecniche sono aspetti che solo l'essere umano può

mettere in gioco, così come la perseveranza, la curiosità, la fantasia e l'inventiva sono caratteristiche specificamente umane necessarie per riuscire ad esprimersi in modo originale e personale.

Questo modo di interpretare l'AI non è certo un'idea didattica avulsa dalla realtà, ma è a tutti gli effetti un'attività *autentica*. Ai casi segnalati nell'*excursus* storico proposto sopra, aggiungiamo che ci sono modelli di AI professionali che aiutano il compositore in alcune fasi della composizione, come utili scorciatoie per risparmiare lavoro di *routine* oppure, caso per noi più interessante, come ausili per il lavoro creativo. Gli artisti riescono spesso a "piegare" le innovazioni tecnologiche, anche quelle sentite come fonti di questioni spinose, e a metterne a nudo quei risvolti che costituiscono delle opportunità piuttosto che dei limiti. Un esempio tra tutti: di fronte all'allarme sulla diffusione dei modelli di AI vocale, cosa che ha fatto gridare al furto della voce e dunque alla fine dell'autorialità, l'artista Holly Herndon ha risposto in modo originale. Consapevole che «I modelli vocali, in combinazione con la tecnologia di apprendimento automatico, consentono già a chiunque di clonare una voce per generare musica e media, e le opportunità e le complicazioni inerenti a queste tecniche non potranno che intensificarsi», la Herndon ha pensato di «decentralizzare l'accesso, il processo decisionale e i profitti ottenuti»[32] creando una gemella digitale, *Holly+*, che altro non è che una *web app* gratuita dove chiunque può caricare un audio e scaricarne una versione rielaborata dal modello vocale di Holly Herndon.

Dialogare con *Holly+* può essere molto utile in classe, perché offre la possibilità sia di intraprendere un'ampia riflessione sulle problematiche poste dall'AI generativa (autorialità, diritto d'autore, etica) sia di usare l'AI in modo attivo e creativo: si parte da un'idea-input, si collabora con *Holly+* alla ricerca di un'i-

[32] Cfr. Holly Herndon, *Holly+*, «Mirror. The home for web3 publishing», July 13th 2021, <https://bit.ly/agpa10> (tr. it. nostra). Il lavoro artistico della Herndon è molto articolato e comprende molte sfaccettature di grande interesse che non possiamo trattare qui, dove prendiamo in considerazione solo questa sua idea, peraltro presto imitata da altri, come ad esempio da Grimes.

dea-*output* stimolante e si prosegue rielaborando tale *output*[33]. Altre app interessanti per questo tipo di lavoro sono *MusicGen* e *BasicPitch*. La prima permette di creare un breve evento sonoro partendo da un prompt testuale e da un file sonoro registrato in diretta o caricato. Il risultato però non si presta facilmente a ulteriori elaborazioni. *BasicPitch* permette invece di trasformare un audio in un file MIDI, un formato che si presta facilmente a modifiche, integrazioni e montaggi.

Certo, per trasformare un audio in un file MIDI non è necessaria l'AI, ma la flessibilità e la relativa precisione di *BasicPitch* non è certo abituale tra le risorse gratuite. In classe si potrebbe ad esempio registrare una melodia cantando o suonando, trasformarla in MIDI e rielaborarla usando una DAW.

Idee, spunti, stimoli

L'uso dei modelli di AI nei flussi di lavoro sopra considerati interagisce limitatamente con i processi di invenzione musicale. È però possibile pensare a percorsi didattici dove i modelli di AI assumano un ruolo attivo e diventino co-creatori nella prospettiva teorica delineata precedentemente.

Partiamo dall'idea che per stimolare la creatività è importante trovare idee speciali, che suscitino stupore e meraviglia. Ciò che è insolito, inconsueto, singolare, curioso e – perché no? – bizzarro o strano è uno stimolo efficace per la fantasia. Come abbiamo già notato, però, i modelli di AI generativa restituiscono *output* banali,

[33] Da qui in poi si farà riferimento alle fasi di produzione e rielaborazione di idee musicali intese sia come *input* sia come *output*. Su queste fasi non ci addentreremo, perché fanno riferimento ad attività comuni in educazione musicale come ad esempio suonare, scrivere, registrare o usare le DAW per fare *audio editing*. Una DAW (*Digital Audio Workstation*, postazione di lavoro per l'audio digitale) è un sistema (applicazione o *web tool*) utile per gestire l'audio digitale che permette di compiere operazioni come registrare, manipolare, montare, mixare, riprodurre audio. Sulla DAW in educazione musicale, cfr. Roberto Agostini, *La DAW come risorsa didattica, anche a distanza*, in *Il digitale a scuola in Emilia-Romagna*, Napoli, Tecnodid, 2022, pp. 111-115, <https://bit.ly/agdaw>.

malfatti e stilisticamente marcati. Anche nel caso in cui si utilizzi un linguaggio tecnico sofisticato e si diano istruzioni precise, il modello di AI va a cercare le soluzioni nel *dataset* di addestramento, finendo a volte per restituire, se messo "sotto pressione" con ripetuti *prompt*, vere e proprie "allucinazioni"[34]. Per ottenere una conversazione interessante diventa cruciale aggirare il meccanismo probabilistico alla base dell'AI generativa. Questo soprattutto se vogliamo far fare ai ragazzi delle scelte che li spingano a sperimentare mondi sonori non consueti.

Per perseguire questa idea, una possibilità da noi sperimentata è quella di mettere in campo un'altra competenza digitale, quella della programmazione informatica. In altri termini, abbiamo pensato di "sfidare" l'AI in uno dei terreni in cui è più forte in assoluto: la scrittura di codici.

Scrivere codici per produrre eventi sonori è certo un'attività complessa per uno studente: implica *prompt* più tecnici e una focalizzazione sul lessico analitico più che su quello descrittivo. Inoltre, genera *output* da gestire usando competenze informatiche. Questa complessità si trasforma però in valore aggiunto se solo pensiamo alle potenzialità interdisciplinari da un lato e, dall'altro, alla possibilità di generare qualcosa di davvero stimolante e inaspettato.

Un'attività di questo tipo è stata da noi sviluppata e documentata approfonditamente in un recente articolo (Agostini, Parisi, *Comporre con l'AI*, cit.). L'idea è stata quella di interrogare un *chatbot* per ottenere un codice per creare un file MIDI. Come si può immaginare, ci si è focalizzati sul formato MIDI per i soliti motivi legati alla facile gestione del file nei processi di rielaborazione. Un'altra idea è quella di creare codici per un *software live coding* come ad esempio *Sonic Pi* o *Strudel*, entrambi già usati da alcuni docenti nella didattica della musica[35].

[34] A volte i modelli di AI, soprattutto quando interrogati in modo incalzante, producono *output* palesemente incoerenti e non corrispondenti alla realtà o ai dati oggettivi. Queste situazioni vengono abitualmente definite "allucinazioni".

[35] Cfr. Roberto Agostini, Leo Izzo, *Coding the beats. Coding espressivo con algoritmi sonori*, «Musica Domani», n. 185, dicembre 2021, pp. 40-52.

Bibliografia

Anna Rita Addessi, *La creatività musicale e motoria dei bambini in ambienti riflessivi*, Bologna, Bologna University Press, 2015.

Roberto Agostini, *La DAW come risorsa didattica, anche a distanza*, in *Il digitale a scuola in Emilia-Romagna*, Napoli, Tecnodid, 2022, pp. 111-115, <https://bit.ly/agdaw>.

–, *Inventare musica con (l'aiuto del) l'intelligenza artificiale*, in *Il suono: materia prima per inventare*, atti del convegno, Trieste 25-27.3.2024, in corso di pubblicazione.

Roberto Agostini, Leo Izzo, *Coding the beats. Coding espressivo con algoritmi sonori*, «Musica Domani», n. 185, dicembre 2021, pp. 40-52.

Roberto Agostini, Luigi Parisi, *Comporre con l'AI*, «Musicheria», 2024, <https://bit.ly/agpa1011>.

AI Popstar Yona Makes Her Debut At The Barbican, «Something Curated», 19 aug 2019, <https://bit.ly/agpa001>.

Chris Bleakley, *Poems That Solve Puzzles. The History and Science of Algorithms*, Oxford, Oxford University Press, 2020.

Jack Copeland, Jason Long, *Restoring the first recording of computer music*, British Library, "Sound and Vision Blog", 2016, <https://bit.ly/agpa1100>.

Kate Covington, *Visual Perception vs. Aural Perception: A Look At "Mode De Valeurs Et D'intensités"*, «Indiana Theory Review», vol. 3, n. 2, 1980, pp. 4-11.

Paul Doornbusch, *Computer Sound Synthesis in 1951, The Music of CSIRAC*, «Computer Music Journal», vol. 28, n. 1, spring 2004, pp. 10-25.

Elena Esposito, *Comunicazione artificiale. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale*, Milano, EGEA, 2022.

Luciano Floridi, *Etica dell'intelligenza artificiale*, Milano, Raffaello Cortina, 2022.

Chris Garcia, *Algorithmic Music. David Cope And Emi*, «Computer History Museum», 2015, <https://bit.ly/agpa100>.

Björn Heile, *The Music of Mauricio Kagel*, Abingdon, Routledge, 2006.

Holly Herndon, *Holly+*, «Mirror. The home for web3 publishing», July 13th 2021, consultabile all'indirizzo <https://bit.ly/agpa10>.

Lejaren A. Hiller, Leonard M. Isaacson, *Experimental music. Composition with an electronic computer*, New York, McGraw-Hill, 1959, consultabile su «Archive.org» all'indirizzo <https://archive.org/details/experimentalmusi00hill/page/n5/mode/2up>.

Laboratorio di Pedagogia dell'Invenzione Musicale (LaPIM), «Musicheria», redazionale, 17.3.2022, <https://bit.ly/agpa111>.

Rupert Loydell, Kingsley Marshall, *Sound Mirrors: Brian Eno and Touchscreen Generative Music*, «Musicology Research», vol. 3, n. 2, 2017, pp. 27-50, <https://bit.ly/agpa1000>.

Luigi Federico Menabrea, Augusta Ada Byron-Countess of Lovelace, *Sketch of the analytical engine invented by Charles Babbage*, in Richard Taylor (ed. by), «Scientific Memoirs», vol. III, London, Richard and John Taylor, 1843, pp. 666-731 (traduzione inglese di Luigi Federico Menabrea, *Notions sur la machine analytique de M. Charles Babbage*, Genève, Bibliothèque Universelle de Genève, 1842).

John McCarthy *et al.*, *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955*, «Archive.org», <https://bit.ly/qpm01>.

Ethan R. Mollick, Lilach Mollick, *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*, «The Wharton School Research Paper», September 23, 2023.

Wolfgang A. Mozart, *Musikalisches Würfelspiel*, Berlin, J.J. Hummel, 1793 [Ed. it. a cura di Roberta Bortolozzo, *Gioco per comporre musica con i dadi senza intendersi di musica o di composizione*, Padova, Armelin, 2005].

David Nicholls, *The Cambridge Companion to John Cage*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

Chiara Panciroli, Pier Cesare Rivoltella, *Pedagogia algoritmica*, Brescia, Scholé, 2023.

Larry Polansky, *Dear.John: A Canon on the Name of Cage. Pauline Oliveros. Notes on the computer realization*, *Larry Polansky's Dartmouth Page*, 2011, <https://bit.ly/agpa10>.

James Pritchett, *The music of John Cage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

Eric Sams, *Musical Cryptography*, «Cryptologia», vol. 3, n. 4, 1979, pp. 193-201; Id., *Cryptography, musical*, in *Grove Dictionary of Music and Musicians*, 1st ed., 1980 [ora in *Grove Music Online*, Oxford Music Online, The Oxford Companion to Music, 2007, <https://bit.ly/agpa11>].

The 10 Rules for Students and Teachers Popularized by John Cage, «Open Culture», July 20th, 2018, <https://bit.ly/agpa1001>.

Riina Vuorikari *et al.*, *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, tr. it. <https://bit.ly/agpa1111>.

Wikipedia contributors, *Miquela*, 2024, «Wikipedia. The Free Encyclopedia», <https://en.wikipedia.org/wiki/Miquela>.

Jeanette Winter, *Sister Corita's Words and Shapes*, New York, Beach Lane Books, 2021.

Applicazioni e software menzionati

AI Test Kitchen, <https://aitestkitchen.withgoogle.com/> (non ancora disponibile in Europa).

Aiva, <https://www.aiva.ai/>.

Audiogen, <https://www.audiogen.co//>.

AudioLDM, <https://huggingface.co/spaces/haoheliu/audioldm-text-to-audio-generation>.

BasicPitch, <https://basicpitch.spotify.com/>.

Boomy, <https://boomy.com/>.

Canva, <https://www.canva.com/>.

ChatGPT, <https://openai.com/chatgpt/>.

Copilot, <https://www.microsoft.com/it-it/microsoft-copilot>.

Grimes, <https://elf.tech/connect>.

Holly+, <https://holly.plus/>.

MusicGen, <https://musicgen.com/>.

Riffusion, <https://www.riffusion.com/>.

Sonic Pi, <https://sonic-pi.net/>.

Stable Audio, <https://stableaudio.com/>.

Strudel, <https://urswilke.github.io/strudel/>.

Udio, <https://www.udio.com/>.

Marina Callegari

Formazione dei docenti di strumento: alla riscoperta del canto tra autobiografia e simulazioni didattiche

Futuri insegnanti di strumento: "senza voce"?

Da molti anni mi capita di lavorare, nei corsi di formazione alla docenza, con gruppi di strumentisti che mostrano sia scarsa dimestichezza con l'uso della voce cantata, sia un certo disagio nell'utilizzarla.

Le ragioni possono essere molteplici.

Se a livello sociale viviamo in un tempo in cui il canto non fa più parte della quotidianità ed è presente nei *media* quasi esclusivamente come esibizione[1], sul piano formativo – che qui ci interessa – possiamo osservare come, in molti casi, semplicemente gli allievi di strumento non siano abituati a cantare e quindi non coltivino questa abilità. Anche chi ha vissuto il canto nelle attività di solfeggio o canto corale in Conservatorio, non sempre riesce a immaginare di ricorrere alla voce come supporto allo studio strumentale. Eppure dovrebbe essere ormai acquisito che, soprattutto nei percorsi di base, è l'esperienza musicale integrata quella

[1] La questione di una "società che non canta" con tutto ciò che questo può comportare, meriterebbe una ricerca a sé. Sul fatto che la *performance* prevalga nei messaggi mediatici, nei quali i *social* ricoprono un ruolo importante, mi verrebbe da sintetizzare il problema ricorrendo al titolo di un libro di Gustavo Pietropolli Charmet: *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. In questo testo emerge, tra l'altro, come la pressione sociale sull'aspetto prestazionale, che permea di fatto l'attuale costume educativo, sia alla base di molti disagi giovanili. Cfr. Gustavo Pietropolli Charmet, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2018.

che favorisce una piena crescita anche per imparare a suonare. Su questo punto possiamo considerare da una parte come i paradigmi dell'insegnamento strumentale prevedano un lavoro, o precedente o contestuale all'attività strumentale, in cui si affrontano diverse abilità e conoscenze musicali[2], dall'altra che l'invito a tale integrazione è da tempo chiaramente espresso anche nella legislazione scolastica:

> L'insegnamento strumentale costituisce integrazione interdisciplinare ed arricchimento dell'insegnamento obbligatorio dell'educazione musicale nel più ampio quadro delle finalità della scuola media e del progetto complessivo di formazione della persona. […] Adeguata attenzione viene riservata a quegli aspetti del far musica, come la pratica corale e strumentale di insieme, che pongono il preadolescente in relazione consapevole e fattiva con altri soggetti[3].

> La pratica individuale, in combinazione con quella corale e strumentale d'insieme, consente di interiorizzare i valori di base dei grandi principi transdisciplinari che investono la scuola […][4].

I giovani che si apprestano a diventare insegnanti dovrebbero quindi avere già alle spalle esperienze di questo tipo.

Sembra invece che il percorso specifico strumentale venga proposto spesso separatamente dagli altri ambiti musicali, e ciò contribuisca a cristallizzare l'idea che tale separatezza faccia parte della norma. Anche a livello specialistico si assiste a un'organizzazione dei corsi accademici sempre più frammentata, in un'offerta formativa nella quale voce e/o coralità sono spesso relegati a corsi di poche ore.

[2] Anche riferendosi esclusivamente all'alfabetizzazione musicale, necessaria nell'insegnamento strumentale tradizionale per le attività esecutive, questa contempla almeno uno sviluppo di abilità ritmico-motorie e intonative, che di solito ricorrono all'uso della voce e del canto (cfr. anche nota 21).

[3] *Indicazioni generali*, in *Allegato A: Programmi di insegnamento di strumento musicale nei corsi di scuola media ad indirizzo musicale*, D.M. del 06/08/1999 n. 201.

[4] *Allegato A allo schema di decreto sulla disciplina dei percorsi a indirizzo musicale delle scuole secondarie di primo grado recante Indicazioni Nazionali per l'insegnamento di strumento musicale nei percorsi a indirizzo musicale nelle scuole secondarie di primo grado*, D.M. 01/07/2022 n. 176.

Questo fatto si dimostra problematico nella formazione all'insegnamento per almeno due motivi:

- la disabitudine al canto generalmente influisce sulle competenze musicali dei soggetti, limitandone le competenze disciplinari;
- la scarsa esperienza, che di solito affianca un'attenzione indirizzata esclusivamente alle abilità tecnico strumentali, impedisce a questi soggetti di pensare all'uso del canto nelle attività didattiche, precludendo a loro volta ai propri (futuri) allievi di realizzare un'esperienza musicale che risponda maggiormente agli attuali[5] canoni educativi.

Come fare, allora, con gli specializzandi in didattica dello strumento in difficoltà con il canto, per superare questo ostacolo e mostrare loro cosa la voce offre (anche) alla didattica strumentale?

Le possibili linee di intervento si declinano su diversi fronti. Qui considero in particolare quelle legate ai concetti di:

1. Identità. La costruenda professionalità affonda le radici sul riconoscimento del sé, dei propri vissuti, bisogni e motivazioni all'occupazione che si intende intraprendere. Ciò significa mobilitare le energie personali degli stessi specializzandi, a partire dalla volontà di riconoscere il proprio percorso e analizzarlo.
2. Competenze. Come formatori non dobbiamo "convincere" nessuno di qualcosa, ma proporre attività e materiali che favoriscano lo sviluppo del sé e del sé professionale, aprendo prospettive sulle diverse dimensioni che il lavoro di docente di strumento comporta. Le attività laboratoriali consentono un coinvolgimento diretto, su cui soffermarsi poi a riflettere per cogliere connessioni tra i diversi ambiti dello sviluppo musicale. È infatti questo il

[5] Parlo di attuali canoni educativi riferendomi a quanto richiesto dalla normativa per le scuole medie a indirizzo musicale, come appena visto, in quanto gli specializzandi di cui sto parlando frequentano corsi finalizzati al conseguimento della qualifica di docenti di strumento in quello specifico contesto. Tuttavia l'integrazione tra i diversi ambiti disciplinari, e tra il canto e l'attività strumentale, appartengono alla didattica strumentale fin dagli albori; e nell'ultimo secolo è spesso riproposta o auspicata in vari "metodi".

focus su cui lavora il progetto di formazione alla docenza: l'obiettivo principale è promuovere la crescita della personalità degli allievi attraverso la musica e mediante lo strumento.

Lavorare cercando di intrecciare queste linee significa condurre la questione identitaria unitamente al progredire delle competenze pedagogico-didattiche. Ciò permette agli specializzandi in didattica strumentale, specie a quelli che ne abbisognano maggiormente[6], di riconoscere da dove derivano eventuali difficoltà, come quelle legate al canto, ricercando quel "sé vocale" già vissuto e, contestualmente, provare in prima persona le opportunità che il cantare offre al loro lavoro, aprendo a una prospettiva più dinamica l'insegnare a suonare.

Fa inoltre da sfondo al concreto operare il concetto di:

3. Possibilità. Faccio mia in questa sede la categoria di Bertolini[7] perché è necessario confidare nel fatto che ogni discente possa sviluppare quanto proposto durante la specializzazione anche in un futuro, dopo che il tratto di strada percorso insieme sarà terminato e, in ogni caso, con modalità proprie. Futuro e modalità che non potremo né vedere né verificare. Questa fiducia, se trasmessa, è generalmente ben accolta dagli studenti realmente motivati. Essere aperti alla possibilità è un principio che consente a noi formatori, e a tutti gli educatori in genere, di affrontare senza particolari aspettative anche i casi più difficili, lasciando che siano gli studenti stessi a prendere in mano la propria formazione.

[6] Fortunatamente il problema della voce cantata nella didattica strumentale non riguarda tutti gli studenti. Nonostante ciò, nella mia esperienza il numero, negli ultimi anni, è piuttosto alto, motivo che mi ha indotto a elaborare questo contributo.

[7] Piero Bertolini, *Le principali categorie interpretative dell'evento educativo e i conseguenti principi metodologici,* in *Riflessioni e appunti sul concetto di competenza pedagogica*, in Piero Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, CLUEB, 1983, pp. 227-229.

Costruire l'identità professionale a partire dal sé

Il percorso professionalizzante si nutre delle immagini che sulla professione stessa abbiamo ricavato dalla nostra esperienza. Questo riguarda in particolare le professionalità pedagogiche, poiché strettamente legate alla costruzione dell'identità di ciascuno di noi. Crescendo impariamo infatti a percepirci come unità distinta dalle altre e a percepire noi stessi nel cambiamento; ma ciò avviene, all'interno di un contesto socioculturale, grazie alle cure e all'educazione degli adulti. È in questo modo che gli interventi educativi/formativi vissuti incidono sulle idee ingenue relative alla professionalità docente[8]. «La ricerca dell'identità professionale» dunque «deve fare i conti con le immagini di quella professionalità con cui si è venuti a contatto e di cui si è fatta esperienza, immagini spesso elaborate solo empiricamente o addirittura inconsciamente»[9].

In questo senso nei percorsi di formazione alla docenza si ricorre spesso al "metodo autobiografico", nel tentativo di far emergere le credenze che ognuno ha rispetto alla scuola, all'insegnamento, alla disciplina di riferimento ecc. Insomma, quei concetti che poi lo studio cercherà di strutturare meglio o, talvolta, ristrutturare. Come sappiamo, infatti, l'apprendimento significativo[10] avviene mediante l'integrazione delle idee ingenue con le nuove prospettive, gli approfondimenti e le conoscenze che l'apprendimento stesso consente. È quindi fondamentale capire da dove partono gli specializzandi per favorire un lavoro che non sia meramente volto allo studio di testi da ricordare ai fini di un esame.

L'indagine sul sé si profila particolarmente utile in quei casi in cui l'identità musicale appaia quasi "sfocata" su alcuni fronti,

[8] I concetti sono tratti da Lorena Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2020, p. 60.

[9] Ivi, p. 63.

[10] Il richiamo è alla teoria dell'apprendimento significativo di Ausubel, cit. in Piero Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Novara, De Agostini, 2006, pp. 11-12.

come quando l'esperienza del canto è minimizzata da chi suona: negare l'importanza di questo aspetto è un po' come disconoscere una parte del sé musicista, ed è fondamentale tentare almeno di ritrovarne qualche frammento nel proprio percorso.

Ma il lavoro sul sé non riguarda solo il passato. Scrive Milani:

> La biografia o autobiografia non è solo il racconto di esperienze, la narrazione delle scelte o la collana degli istanti che costituiscono il passato del soggetto. Si può leggere anche come ricostruzione di un percorso, presa di posizione rispetto a quel percorso, coscienza del proprio sé attuale, desiderio di proiezione nel futuro. Ancor più è la narrazione di eventi chiave, di svolte in cui spesso hanno un ruolo importante gli incontri, gli intrecci biografici, le testimonianze di vita. […] È possibile pensare all'autobiografia come alla presa di coscienza degli incontri educativi all'interno della propria vita per andare, da una parte, a scoprire le radici e a intravvederne alcuni esiti e, dall'altra, a confrontarsi per assumere una maggiore consapevolezza delle proprie opzioni di fondo, oltre che dei propri vissuti e delle proprie motivazioni. […] L'incontro con l'esperienza autobiografica risulta, in sostanza, punto di mediazione educativa e occasione di ricostruzione in termini complessi ma anche creativi dell'identità professionale. Il confronto con il proprio Sé ideale, quale dover-essere professionale, non può limitarsi a segnalare lo scarto tra reale e ideale, ma si pone come stimolo alla ricerca di strategie nuove. […] La formazione quando è "form'attiva" induce a una tras-formazione la cui stabilità costituisce il nucleo sul quale è possibile radicare successivi cambiamenti[11].

La riflessione autobiografica si pone quindi come crocevia tra il passato, inteso come esperienza che ci appartiene, il presente, come presa di coscienza di ciò e delle proprie motivazioni a diventare professionista in quest'ambito, e il futuro, come proiezione del sé attuale nel sé professionale, che può essere anche immaginato come sé ideale. In questa prospettiva è possibile avvicinarsi ai concetti teorici legati ai temi educativi a partire da una riflessione autentica su quali siano le idee intorno a tali temi che si sono radicate in noi attraverso il percorso vissuto da studenti. Un percorso che può essere letto in modo più o meno rigido ma che, in ogni caso, influenza le attuali ipotesi o conoscenze sull'ap-

[11] Milani, *Competenza pedagogica* cit., p. 71.

prendimento/insegnamento, nel nostro caso dello strumento, e che, proprio per questo, abbisogna di una rilettura critica e di un confronto con la letteratura pedagogica e nuove possibili esperienze.

Il lavoro sulla costruzione dell'identità docente assume dunque un significato profondo, ponendosi all'interno di un impegno che non prospetta esclusivamente l'acquisizione e lo sviluppo di competenze, ma propone invece di costruire una professionalità attraverso modalità in cui l'individuo possa:

- "essere formato", nel senso di poter seguire percorsi strutturati e intenzionali;
- "prender forma", perché in grado di rielaborare e ricomporre gli stimoli e le proposte con cui viene in contatto, quindi in relazione al diventare sempre più autonomo;
- "darsi forma", cioè essere responsabile della propria crescita e formazione[12].

Concretamente propongo l'autobiografia a partire dal raccontare qualche ricordo legato alla propria vita scolastica. Ritengo infatti insufficiente un lavoro esclusivamente focalizzato sulla musica, perché la figura in formazione è primariamente quella di docente, ed è in veste di alunni che abbiamo incarnato l'immagine più profonda sulle qualità che tale figura dovrebbe possedere. A questo aspetto si affiancano, in modo complementare, il vissuto musicale e il percorso strumentale. Emergono così le credenze pedagogiche, disciplinari e metodologiche che saranno oggetto di confronto con le attività laboratoriali finalizzate allo sviluppo delle competenze didattiche. Il tutto trova poi un assetto più organico attraverso la scrittura, in un "quaderno di lavoro" che, mediante domande-guida, favorisce sia una rilettura critica sia una ristrutturazione delle diverse tematiche.

[12] I punti sono tratti da Milani, ivi, p. 39.

Io e la scuola, io insegnante

Alla richiesta di parlare della propria esperienza scolastica seguono racconti che evidenziano come i ricordi si leghino agli aspetti emotivi. Ad esempio Anna ha nostalgia delle panchine colorate e dei giochi spensierati della scuola dell'infanzia; Luca rammenta "quasi fisicamente" il senso di accoglienza nella scuola primaria e lo stare bene in classe con maestre e compagni; Giacomo, invece, ricorda di essersi sentito "preso di mira" alle medie perché, vivacemente curioso, interveniva "troppo spesso" con domande a interrompere le spiegazioni dei professori, mentre a Rosanna "brucia" ancora la ferita della vergogna provata al liceo nell'essere umiliata di fronte a tutti durante un'interrogazione[13].

Una breve analisi porta a suddividere le rievocazioni in:

- percettive, come gli odori e i colori degli ambienti, l'organizzazione degli spazi, il vociare nelle aule;
- affettivo-relazionali: a) con gli insegnanti, dei quali si tende a ricordare la propensione a essere più o meno: accoglienti/normativi, interessati/disinteressati agli allievi, preparati/inesperti, capaci di entusiasmare/confusi nella comunicazione, coerenti-imparziali/umorali ecc.; b) con i pari, dei quali si parla anche in relazione agli incontri extra-scuola e di come siano proseguiti nel tempo;
- legate all'aspetto dell'istruzione. Generalmente questo tema emerge un po' alla volta, non è il punto dove si porta subito l'attenzione nel ricordare. Piuttosto, nell'ascoltare gli altri e poi nell'analizzare quanto detto, soprattutto in riferimento alle relazioni con gli insegnanti, ci si trova a riferire qualcosa sull'ap-

[13] Mi sembra interessante sottolineare l'aspetto "corporeo" connesso a queste forme di memoria emotiva, proprio perché riflettono come si possa parlare di immagini "incarnate" legate all'esperienza vissuta da studenti, su cui si fondano i concetti ingenui connessi al mondo scolastico. Del sapere incarnato si parla ad esempio in Simon Roberts, *The power of not thinking*, London, Heligo Books, 2020 (disponibile in italiano con il titolo *L'intelligenza del corpo*, tr. it. di Virginio B. Sala, Milano, Feltrinelli, 2024).

prendimento, con un atteggiamento volto anche a una sintetica valutazione: «Tutto sommato ho avuto dei bravi insegnanti» (Matteo); «Eccetto per l'insegnante di matematica con il quale proprio c'è stato un odio profondo per tutto il liceo, devo dire che ho davvero imparato molto a scuola» (Gianluigi); «Fortunatamente la mia insegnante di chitarra nella scuola media a indirizzo musicale mi ha fatta appassionare al mio strumento» (Francesca) ecc.

A questo punto è interessante capire quali capacità abbiano gli insegnanti che si ritengono migliori, quelli che "hanno lasciato il segno" e si ricordano con piacere, per tracciarne possibili qualità, sia dal punto di vista umano sia sul fronte delle competenze. Quest'ambito di riflessione mostra che i giovani inesperti ritengono il lavoro dell'insegnante una professione difficile e complessa. Spesso è vista con una sorta di "aura utopistica" che si collega al fronte disciplinare, generalmente pensato come contenuti da trasmettere in modo entusiasmante, poetico, anche un po' magico per appassionare i propri allievi. L'elenco delle ipotetiche competenze, che forse spaventa chi si sta affacciando alla professione, è spesso indirizzato all'aspetto relazionale e a una sorta di energia positiva che il docente dovrebbe autoalimentare, specie se si occupa di "arte" come i docenti di strumento. Un po' provocatoriamente chiedo agli specializzandi come si vedono in questa veste e a che punto si trovano, secondo loro, rispetto all'elenco delle qualità e competenze dell'immagine dell'insegnante ideale che si va delineando. In base alla situazione le risposte si muovono tra un "devo fare tutto daccapo", nei soggetti più giovani e inesperti[14], a un sentirsi "sulla buona strada", quanto-

[14] Tali risposte sono più diffuse tra gli studenti dei primi anni dei trienni accademici, spesso appena diplomati alle scuole superiori. In ogni caso, fare il punto su come si vedono gli specializzandi all'inizio del percorso formativo tornerà utile nel riproporre questa domanda alla fine del percorso stesso, per valutare le differenze e consolidare quanto appreso. *In itinere* il confronto avviene nel quaderno di lavoro, nel quale gli studenti sono invitati a inserire le proprie idee ingenue e rapportarle con quanto esperito in aula e studiato nella bibliografia di settore assegnata per gli approfondimenti individuali.

meno per quanto riguarda le buone intenzioni e le qualità umane, ritenute in ogni caso indispensabili perché le competenze trovino terreno fertile su cui innestarsi[15].

Se la discussione in aula parte dai ricordi per proiettarsi nel sé professionale ideale, le simulazioni e lo studio aiutano a focalizzare meglio le questioni che interessano l'ambito pedagogico su parole-chiave, quali "evento educativo", "relazione", "apprendimento", "contesti" ecc. Così, ad esempio, Silvia ammette di non aver mai pensato al "sistema scuola" nella sua complessità, cioè a sua volta inserito in un "sistema di sistemi"[16], e di essersi focalizzata esclusivamente sul rapporto insegnante-allievo: questo le consente una rilettura del proprio percorso da studentessa, riconoscendo ad alcune particolari circostanze dell'"insieme" in cui ha vissuto (una piccola comunità ma molto eterogenea per usi e costumi delle famiglie che la componevano) anche alcune problematiche organizzative. Sulla relazione, Massimiliano rivela: «Prima di frequentare questi corsi pensavo che i miei allievi fossero delle "mie creazioni" ma ora mi rendo conto che maestro e allievo creano insieme». Sull'idea di apprendimento, i primi appunti di Roberto sono i seguenti: «Apprendere significa ottenere una nuova conoscenza o abilità. Semplicisticamente è una trasmissione di conoscenza tra esperto e novizio». Dopo le attività in classe e lo studio, invece, scrive: «Successivamente alle lezioni e al confronto con la bibliografia di riferimento rivedo la mia posizione al riguardo. Il processo di apprendimento è un meccanismo molto più articolato di quello che pensavo, non è una questione meccanicistica come banalmente si crede, dove c'è una conoscenza che viene trasmessa da un sapiente a un secchio da riempire. È piuttosto un processo collaborativo tra allievo e maestro, di scambio reciproco di informazioni guidate

[15] La questione delle qualità umane che in genere emerge spontaneamente nelle discussioni, è citata anche in Guido Petter, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze, la Nuova Italia, 1992, pp. 8-11. Quanto alle "attitudini" e alla "vocazione", si veda Milani, *Competenza pedagogica*, cit., pp. 88-91, 94-95.

[16] Mi riferisco qui alla sistemicità illustrata in Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, cit., pp. 220-224.

e organizzate dalla guida dell'esperto, una comunicazione ciclica che permette di instaurare un'atmosfera didattica necessaria al processo di insegnamento. La conoscenza non è un'informazione che viene assunta in modo passivo dall'individuo bensì è il frutto dell'esperienza, compiuta unitamente da insegnante e alunno. Per un insegnante è bene tenere presente questo aspetto: che insegnare non significa trasferire nelle menti degli alunni delle informazioni, ma piuttosto attuare delle strategie utili ad affrontare esperienze per giungere alla conoscenza insieme».

La proposta di compilare un quaderno si rivela utile nel favorire l'intreccio tra essere formati, prendere forma e darsi forma, poiché incoraggia, attraverso un concreto spazio di lavoro, la graduale appropriazione sia di una struttura teorica che fungerà da cornice al proprio agire didattico, sia di una visione disciplinare più consona al compito educativo richiesto alla figura di insegnante, conferendo alla costruenda professionalità pedagogica una maggiore consapevolezza e un'auspicabile «forma aperta, dinamica e non autoreferenziale»[17]. Il tutto avviene, come qui esemplificato, a partire dal proprio vissuto e le proprie idee confrontate con quelle dei compagni del gruppo-classe e la bibliografia di settore.

Io e la musica, io e il canto

Nel raccontarsi, ognuno è invitato a riportare sinteticamente cosa ricorda della presenza della musica all'interno della propria vita, prima e a fianco dell'esperienza di studio specifica. Spesso però la tendenza è quella di focalizzarsi più sul percorso specialistico strumentale che sulla musica in generale. Per molti le attività musicali comuni, quali il cantare sotto la doccia o l'ascolto per rilassarsi, sono valutate di poca importanza, o neanche prese in considerazione, come si evince dall'uso di un linguaggio che tende a sminuirle: «Da bambina cantavo nel "coretto" parrocchiale e,

[17] Milani, *Competenza pedagogica*, cit., p. 51.

"pur non essendo una attività musicale di rilievo", ricordo che mi piaceva molto» (Giulia). È in queste forme che emerge quanto l'aspetto del canto si strutturi nelle credenze sulla formazione strumentale come irrilevante e non percepito dagli strumentisti ormai adulti come una mancanza nel proprio percorso.

Nei casi in cui l'uso della voce cantata si rivela particolarmente arduo, il lavoro autobiografico porta i diretti interessati a cercare le possibili cause alla disabitudine e/o al disagio nel cantare, cause che in linea di massima sono identificate in risposte quali:

- non ho avuto esperienze di canto, o non le ricordo;
- non ho mai cantato nelle lezioni di strumento;
- non ho una bella voce, mi vergogno di cantare.

Le domande-guida, nella discussione in classe e nel lavoro scritto, aiutano prima di tutto a ripescare dal proprio vissuto le attività legate alla voce e a collocarle nel tempo e nei contesti. Ad esempio Dario ricorda la pressione sentita nelle esibizioni natalizie a cui era costretto nella scuola dell'infanzia e primaria in cui era sempre «in prima fila, sotto l'occhio di bue che illuminava solo me». Tuttavia, durante il corso annota: «Mi è anche venuto in mente che quando ero molto piccolo mio padre mi scarrozzava in auto con musica rock a tutto volume e cantavamo a squarciagola. All'inizio dell'anno non avevo ricordato questo fatto, legato a una parte della mia infanzia. Mi rendo conto di quanto sia faticoso per me collegare le esperienze spontanee con le esperienze scolastiche. In effetti sono perfettamente in grado di cantare senza sentirmi al centro dell'attenzione e passibile di critiche, come invece mi percepivo nei saggi scolastici, però non mi viene naturale farlo. Il passaggio all'uso del canto nella didattica strumentale, poi, mi sembra così lontano dalla mia esperienza che dovrò lavorarci parecchio».

Il lavoro sul sé, che si declina anche nelle simulazioni di attività didattiche, può essere utile quindi a "scardinare" per quanto possibile i freni emotivi (la disistima, il pensare che sia ormai troppo tardi, la vergogna), collegando ciò che attualmente risulta poco usuale alla personale attività di strumentisti, con la costruzione del sé professionale. Se infatti sul fronte pedagogico

l'ampliamento delle proprie idee ingenue avviene tutto sommato agilmente, poiché la riflessione teorica in qualche modo si muove all'interno dei "buoni propositi", tale passaggio nella didattica disciplinare non è sempre così lineare. Non è facile per gli specializzandi proiettarsi nel futuro abbracciando una idea ampia e complessa di musica, o scrollarsi di dosso una certa rigidità su cosa significhi "suonare".

Quando si sfrutta l'autobiografia per proiettarsi nel sé professionale, l'attenzione si porta da una parte a disegnare il profilo dell'insegnante ideale, dall'altra a dover fare i conti con le proprie reali competenze. Così, ad esempio, la "poesia" dell'insegnante che trascina entusiasticamente gli allievi nell'"esprimersi suonando", si infrange nel momento in cui, alla richiesta di pensare a contenuti e modalità operative, ci si confronta con affermazioni come quella di Claudio, convinto della necessità di "insegnare a leggere le note sul pentagramma fin da subito", senza una reale riflessione su cosa comporti tale simbolizzazione; mentre Simonetta si immagina come insegnante di violino con l'aiuto delle guide adesive per fissare le posizioni delle dita, in modo da garantirsi "al più presto" un risultato esecutivo da parte dei suoi ipotetici allievi[18]. D'altra parte, Davide si rammarica di trovarsi a vent'anni a dover esercitare la costruzione dell'orecchio melodico, non avendo seguito una "scuola" che gli abbia consentito di sviluppare questa capacità in modo adeguato al percorso accademico, pur riconoscendo di possedere una certa abilità a livello strumentale. In effetti per gli strumentisti che non cantano,

[18] Su questo punto cfr. nota 1. Mi sembra utile osservare come la percezione "competitiva" associata al vissuto scolastico si rifletta poi nell'immaginarsi insegnanti che devono "bruciare le tappe" per rispondere a quella «presenza dell'agonismo (che) a volte è fantasmatica, cioè fa sentire in competizione anche chi in realtà non lo è. Accade negli ultimi tempi soprattutto nelle scuole e nelle università, dove gli studenti lamentano non solo ansie da prestazione ma un vero e proprio clima di competizione che incide pesantemente sulle loro condizioni psicologiche individuali. […] il senso di competizione è dovuto all'incapacità di considerare un eventuale insuccesso come una sanzione rivolta allo studente ma di sentirla investire l'intero ambito della persona» (Stefano Bartezzaghi, *Chi vince non sa cosa si perde*, Firenze-Miano, Giunti-Bompiani, 2024, pp. 14-15).

la precisione delle note è vista come una mera "questione digitale".

In queste situazioni provare in prima persona modalità diverse da quelle vissute può agevolare l'appropriazione graduale di una visione più idonea al ruolo educativo che si andrà a ricoprire, e diviene allo stesso tempo la chiave di volta che mostra lo stretto legame tra competenze disciplinari e competenze didattiche.

Ritrovare la voce nelle simulazioni didattiche

Le simulazioni didattiche sono fondamentali per lavorare concretamente sulla proiezione del sé professionale, non solo immaginando ma realizzando contenuti e modalità operative che si possono attuare poi con gli allievi.

Ciò fa emergere – ancor più della riflessione autobiografica – a quale punto ci si trova riguardo ai "saperi" e al "saper fare" legati alla musica, e come si è al momento in grado di declinarli in prospettiva didattica. Ovviamente nei corsi di formazione tali riflessioni e constatazioni vanno intese *in progress*, dinamicamente, come spunto e spinta per progredire e sviluppare tutto ciò che già è in possesso degli specializzandi.

Il collegamento tra le simulazioni e il percorso autobiografico avviene spesso spontaneamente perché, alla ricerca di repertori e metodi di insegnamento, ci si riferisce di solito a quanto esperito in prima persona. In questo modo si creano connessioni utili tra il proprio vissuto e quella figura di insegnante che ognuno sta cercando di delineare a partire dal sé attuale.

È indispensabile quindi che, in un percorso in cui l'autobiografia musicale è impiegata come strumento per conoscersi, l'uso della voce, e in particolare della voce cantata, "prenda corpo" nel vero senso della parola in modo che il discorso sulle competenze disciplinari e didattiche eviti di rimanere sul piano astratto, realizzando invece "dall'interno" quell'addentrarsi nel sé per passare dall'insegnante ideale al futuro – possibile – insegnante reale.

Da una parte, quindi si tratta di riconquistare una parte vitale dell'essere musicisti:

Cantare […] è fondamentale per riconoscere la propria identità di musicista, per imparare a sentire la musica dentro di sé, per anticipare al massimo la consapevolezza fisica del suono, dei fraseggi, dell'andamento ritmico[19].

Del resto l'essere musicisti sta proprio nella capacità di immaginare cioè "pensare" il suono e la musica[20].

Dall'altra, si tratta di individuare nel canto il principale strumento che consente di lavorare fin da subito su una serie di aspetti necessari per imparare a suonare:

La voce […] è notoriamente lo strumento che meglio si presta all'interiorizzazione delle strutture ritmico-melodiche, e per questo ha sempre occupato un ruolo centrale nei vari metodi di alfabetizzazione musicale[21].

Se quindi l'orecchio ha chiare le qualità sonore che vuole sentire, la gestualità si organizza facilmente e senza sprechi di energia, cioè si autoregola. Questo principio vale per qualunque gesto strumentale[22].

Sul piano operativo le simulazioni didattiche possono assumere diverse sfaccettature, in base alle situazioni contingenti. In linea di massima gli specializzandi si alternano nei ruoli di allievi, realizzando direttamente attività proposte da noi formatori, e di docenti. In questo secondo caso ciò avviene sia nel momento in cui quanto simulato è analizzato e discusso, cercandovi ad esempio ulteriori sviluppi o declinazioni per i diversi strumenti musicali di competenza di ognuno, sia nel momento in cui gli specializzandi stessi propongono attività ai propri compagni, sulle quali poi si ragiona insieme per trarne aspetti strutturali utili a tutti.

Analogamente a quanto avviene sul fronte pedagogico, la riflessione aiuta ad ampliare concetti quali "imparare a suonare", "repertorio", "leggere la musica" ecc.

Così facendo l'uso della voce è strettamente collegato alla didattica musicale che si attua nelle lezioni di strumento, portando

19 Claudio Proietti, *Il Mikrokosmos di Béla Bartók*, Pisa, Edizioni ETS, 2018, p. 42.

20 Ida Maria Tosto, *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*, Torino, EDT, 2009, p. 63.

21 *Ibidem*.

22 Ivi, p. 64.

i futuri docenti a recuperare questa fondamentale parte del sé e a cogliere pienamente il proprio ruolo, anche alla luce di quanto espresso nelle Indicazioni Nazionali[23].

Il repertorio e la trasmissione orale

> Qualunque formazione e studio strumentale dovrebbe prendere avvio facendo cantare lo studente[24].

Partendo da questa affermazione, in classe si avvia un *brainstorming*, di cui riporto qualche generica risposta:

- Cosa far cantare? I brani da eseguire poi allo strumento.
- Quali brani? Quelli di un metodo per strumento. Ma, pensando anche all'autobiografia, perché non anche quelli che si conoscono, imparati a casa, a scuola, in parrocchia, nelle attività sociali, guardando la TV ecc.?
- In che modo? Così come si ricordano, senza preoccuparsi troppo, come avviene di solito nella trasmissione orale.

Chiedo allora di ricercare nei propri repertori infantili brani utili all'approccio allo strumento. Anche nel caso dei più refrattari a ricordare questo vissuto, o che effettivamente hanno un'esperienza scarna, qualcosa viene in mente. Dalla memoria riemergono cantilene come *Din don campanon*, sulla terza minore, qualche conta e filastrocca, *jingle* pubblicitari, sigle di cartoni animati. Il lavoro in gruppo è molto stimolante e non di rado affiorano ricordi tra una lezione e l'altra, arricchendo man mano i materiali disponibili per le attività. I brani così ritrovati si insegnano per imitazione, prima cantando, e poi suonando.

Ad esempio Giovanna ricorda di aver imparato alle prime lezioni di pianoforte *Mary aveva un agnellin*[25], un semplice canto

[23] Cfr. note 3 e 4.

[24] Béla Bartók, *Prefazione* ai primi quattro volumi del *Mikrokosmos* pubblicati nel 1940, in Proietti, *Il Mikrokosmos*, cit., p. 40.

[25] Si tratta di un canto tradizionale che si trova in molti "primi libri" di strumento, anche in diverse versioni.

che si muove sui primi tre suoni di una scala maggiore. Ci chiediamo:

- Com'è fatto il brano?
- Su quali intervalli si muove?
- È semplice da cantare, si ricorda facilmente?
- Dove si potrebbe suonare sul vostro strumento?

Cantiamo il brano seguendo con la mano i movimenti della voce, dapprima discendente e poi ascendente. Dove può essere più semplice suonarlo? Se osserviamo la tastiera, a colpo d'occhio sono i tasti neri quelli che colpiscono. Utilizziamo allora i gruppi dei tre neri, invece che partire dalla posizione mi-re-do[26], come Giovanna lo ricordava. La melodia può essere eseguita a più mani e da più esecutori contemporaneamente e si colora simbolicamente nell'evocare "vocine" e "vocione" in un gioco di rimandi tra canto e tastiera, realizzandone diverse versioni in base al registro più acuto o grave. Suggerisco poi il "gioco dello scivolo"[27], per eseguire la melodia a partire da qualsiasi tasto. Qualcuno si stupisce di un lavoro sul trasporto così precoce, che avviene senza la mediazione di scrittura e conoscenze teoriche. Fingendosi allieva di chitarra, Giovanna tenta di ripristinare la ricerca per tentativi ed errori, utilizzando un solo dito che si sposta sui tasti, sconvolgendo l'idea tradizionale di lavorare per posizioni. Analogamente si provano modalità per eseguire *Mary aveva un agnellin* su tutte le corde del violino, a partire da diversi punti. Un lavoro che stimola la ricerca autonoma dell'intonazione e, di conseguenza, della posizione delle dita.

26 Poiché la melodia inizia discendendo propongo questa sequenza invece di do-re-mi.

27 Il gioco è tratto da Klaus Runze, *Two hands-twelve notes*, Book I, English Edition, London, Schott, 1977, p. 12. Focalizzando l'attenzione sull'organizzazione dei tasti, lo "scivolo" dai tre tasti neri porta a tre tasti bianchi (la-sol-fa), il successivo scivolo porta a due tasti neri e uno bianco (sol#, fa#, mi), e così via. L'impatto visivo aiutato dal canto che funge da "controllo" dell'immagine sonora consente questa attività sulla tastiera anche a età molto basse, senza necessità di attendere il momento in cui sia comprensibile il concetto di tonalità. Ciò si può riproporre anche su altri strumenti, sfruttando appunto la trasmissione orale e il riferimento a repertori semplici, meglio se già conosciuti dagli allievi.

Cantare è stato utile per fissare nella memoria le relazioni intervallari, in modo da avere una guida per riprodurle nei diversi strumenti. Al tempo stesso si è venuti a conoscenza del funzionamento degli strumenti stessi e delle prime indicazioni su come possa essere più agevole eseguire il brano. L'intervento degli esperti per conoscere le posizioni, sapere quali note si stanno suonando, capire che è più comodo non dover spostare tutta la mano sui manici degli strumenti a corda, o per conoscere la corrispondenza tra posizione delle dita e note sugli strumenti a fiato, ha simulato un primo avvio in cui si evita di appesantire le lezioni con eccessive informazioni verbali, lavorando allo stesso tempo su quella formazione dell'orecchio indispensabile a una reale alfabetizzazione. Il repertorio appreso nei diversi periodi e contesti della propria vita si rivela infatti prezioso, come una sorta di "banca dati" di melodie da cantare e suonare, scoprendo come funziona il rapporto tra le altezze. Il lavoro mediante il canto e l'oralità consente di mantenere il senso musicale:

> Gran parte delle metodologie strumentali utilizzano la scrittura fin dal primo contatto con lo strumento, condizionando pesantemente tutto il percorso di apprendimento motorio. Le difficoltà legate alla decifrazione di durate e altezze tendono a determinare le caratteristiche dei materiali utilizzati nel primo approccio. Si finisce per suonare solo ciò che è più facile scrivere: la gradualità grafica delimita, impone e deforma la gradualità motoria[28].

> Fin dalle prime fasi dello studio è quindi necessario identificare con cura il livello operativo, evitando materiali che, in nome di una presunta "elementarità", distruggano il senso musicale sezionandolo in frammenti privi di significato. […] Pensare musicalmente una frase, un inciso, un periodo musicale non significa ricordare separatamente la successione delle altezze […], ma coglierne l'unità[29].

[28] Donatella Bartolini, *La frammentazione del senso musicale: l'apprendimento strumentale tra linearità e complessità*, in Anna Maria Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, Torino, EDT, 2002, p. 49.

[29] Ivi, p. 57.

Il passaggio dall'oralità alla scrittura può avvenire gradualmente, nel momento in cui cellule melodiche e intervalli, memorizzati e associati alla direzione dei suoni, possono tradursi in segno grafico (vedi esempi in Fig. 1).

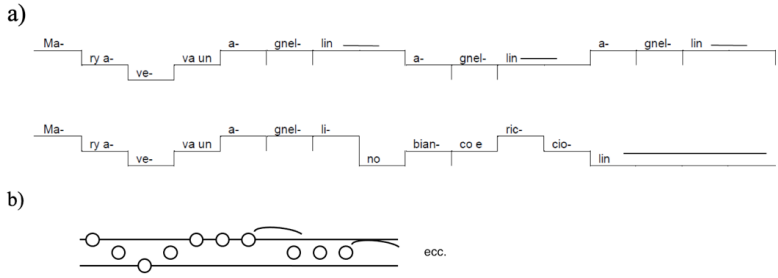


Fig. 1

Chiedersi com'è fatto il repertorio e a cosa può essere utile implica inoltre un importante passaggio verso la competenza professionale. Come strumentisti, infatti, si è soliti ritenere ogni brano lo scopo dello studio, mentre come docenti conoscere le caratteristiche di un pezzo consente di coglierne le potenzialità didattiche. Il repertorio diventa quindi l'occasione, il mezzo, per insegnare aspetti strumentali e/o strutture musicali. La mediazione del canto, in questa lettura analitica, aiuta, come abbiamo visto, a mantenere il contatto con il senso musicale globale dei brani, e può anche orientare la scelta dei brani stessi.

Il solfeggio espressivo

Il solfeggio ritmico è visto, nell'immaginario collettivo, come attività che mortifica l'idea musicale. Al contrario è possibile utilizzarlo proprio per cogliere il senso unitario delle frasi, e proporlo come base per successive attività, esecutive e creative. Mi riferisco qui al solfeggio che si basa sulla ritmica Curwen del sistema Kodály o sulle idee orffiane, in cui si lega il ritmo a sillabe

o parole, modalità che possono aiutare a identificare fin da subito una "direzione" fraseologica. Per presentare agli specializzandi queste prospettive di lavoro mi servo di semplici esempi, tratti da un repertorio che musicalmente ha una sua validità. La necessità di riferirsi a queste caratteristiche è duplice. Da una parte queste proposte servono da modello e devono essere subito realizzabili nelle simulazioni didattiche, lasciando poi spazio alle rielaborazioni dei corsisti. Dall'altra ricorrere a brani d'autore fa sì che il materiale non sia banale, e ispiri a ricercare repertori altrettanto significativi.

L'attività inizia con l'osservare la differenza tra l'esecuzione di un ritmo scritto come successione di figure e lo stesso ritmo a cui siano state aggiunte legature di frase[30]. La prima esecuzione si realizza tendenzialmente in modo più piatto (Fig. 2) mentre la seconda porta con sé leggere sfumature di colore (Fig. 3).

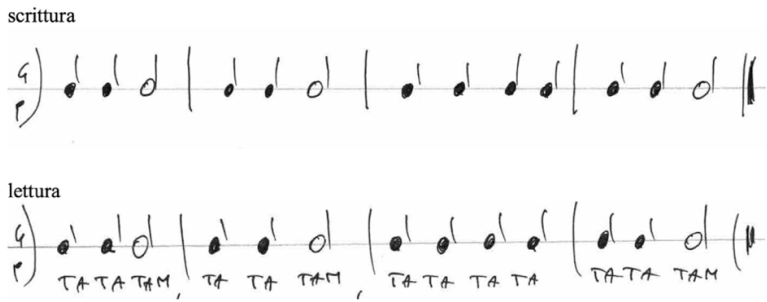
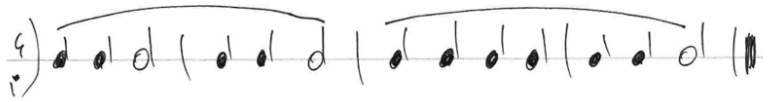


Fig. 2

[30] L'esempio qui riportato è il ritmo, in tempo dimezzato, del brano n. 1 del *Mikrokosmos* di Bartók. Naturalmente anche la velocità di esecuzione aiuta a non frammentare il senso musicale (per questo esempio 120 BPM alla semiminima è una buona velocità, e comunque non scenderei sotto i 100 BPM alla semiminima). Resta il fatto che la modalità di codificazione influenza quella esecutiva.

scrittura



lettura

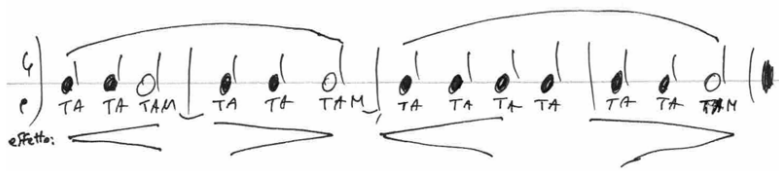


Fig. 3

Il fraseggio generalmente non si trova né nei solfeggi parlati, né nei brani più semplici proposti per l'approccio allo strumento. Tale indicazione, invece, non solo porta al controllo del fiato, ma nell'emissione della voce suggerisce sfumature espressive rendendo quindi più musicale l'intenzione della lettura, intenzione che si manterrà poi nell'esecuzione strumentale.

Si possono aggiungere variazioni, come cambi di velocità o timbrici, modificando ad esempio le sillabe (Fig. 4), imparando a "giocare" le ripetizioni, mantenendo l'attenzione non solo a un'esecuzione corretta, ma rivolta sempre anche al proposito comunicativo.

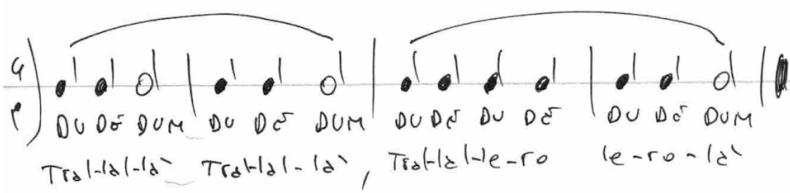


Fig. 4

L'uso della voce parlata abbassa momentaneamente la preoccupazione di intonare correttamente e può consentire agli allievi inesperti di concentrarsi sull'intenzione espressiva. Sarebbe ottimale un passaggio per la fase cantata, prima di passare all'esecuzione sullo strumento; tuttavia già nel solfeggio parlato si ottengono degli ottimi risultati che rimangono suonando.

Scrive Francesca: «Mi sto divertendo a mettere le legature nei primi libri che ho usato da principiante, e in effetti inserirle costringe a "vedere il fraseggio", a respirare e a rendere più espressivo il brano. Mi sto sforzando io stessa, che ho sempre avuto difficoltà a esprimermi con la voce. Il passaggio per il parlato mi aiuta anche in quei pezzi più complessi che sarebbe difficile intonare, e vivo le esecuzioni alla chitarra con maggior disinvoltura».

Intonare con creatività

Il passaggio dalla lettura parlata espressiva all'intonazione può avvenire anche attraverso l'invenzione di semplici melodie. Questa attività favorisce l'apprendimento e il rinforzo dell'alfabetizzazione melodica e la conoscenza delle corrispondenti posizioni sullo strumento, avendo sempre cura dell'espressività. Trovo utile, anche in questo caso, riferirmi al primo volume del *Mikrokosmos*, nel quale Bartók insiste a lungo nell'esercitare le cinque dita, proponendo brani scritti su pentacordi, ma senza irrigidirsi in una unica posizione. In questo modo è possibile imparare a intonare i gradi congiunti di diversi pentacordi e poi i vari intervalli all'interno di una quinta, e allo stesso tempo esercitare la lettura di tali diverse posizioni, rigorosamente proposta da subito nelle due chiavi, anche al fine di una postura comoda allo strumento[31]. Con gli specializzandi si valuta in un secondo

[31] La proposta di Bartók si avvicina per certi versi all'idea del "metodo russo", più libera nel muoversi sulla tastiera, a differenza delle proposte più tradizionali, come ad esempio quella del Beyer, che lavora a lungo sulla stessa quinta do-re-mi-fa-sol in posizione stretta, perché a distanza di un'ottava; o della scuola anglosassone che propone di iniziare dal do centrale, con le mani su due posizioni differenti (do-re-mi-fa-

momento se mantenere i pentacordi può essere utile/interessante sui loro strumenti, o se è preferibile modificare la gamma di suoni di riferimento, ovviamente in base alle situazioni su cui si vuole riflettere; situazioni che, nei miei corsi, sono generalmente rivolte alle attività dei primi periodi di studio strumentale. Ecco ad esempio come il ritmo del brano n. 3 del *Mikrokosmos* si trasforma in solfeggio cantato, inventando semplici melodie "alla Bartók"[32]. Le melodie si improvvisano, oppure si trovano diversi modi per condividerle tra compagni. Ad esempio:

- si scrivono le iniziali delle note del pentacordo – scelto all'interno della scala diatonica – sotto alle figure ritmiche di riferimento, come nella solmisazione kodalyana (Fig. 5);
- si scrivono le melodie su porzioni di pentagramma, come nella tradizione del do mobile, modalità utile per la visualizzazione degli intervalli (Fig. 6);
- si usa la notazione tradizionale, con il do fisso (Fig. 7).

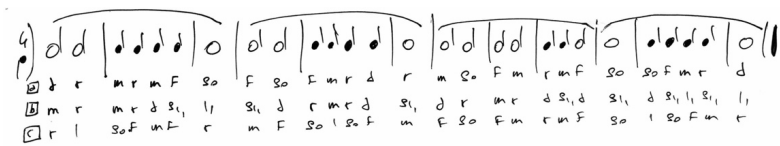


Fig. 5

sol ascendendo per la mano destra e do-si-la-sol-fa discendendo per la mano sinistra). Queste modalità sono vincolate alla necessità di insegnare gradualmente la lettura (cfr. note 28 e 29), mentre nel *Mikrokosmos* l'autore ne dà per acquisita la conoscenza e si affida all'insegnante per gestirla, senza entrare nel merito di strategie metodologiche particolari. Ciò che conta è la non frammentazione del senso musicale, e il canto è il formidabile mezzo per riuscirci.

[32] A onor di cronaca, la tendenza degli specializzandi è di utilizzare dapprima solo il pentacordo do-re-mi-fa-sol, poi, stimolati, scelgono il pentacordo minore la-si-do-re-mi. Infine, a contatto col repertorio bartokiano, si spingono nella scelta di altri pentacordi, come vediamo negli esempi riportati nelle figure. Avrei potuto produrre decine di esempi, ma non avrebbero aggiunto nulla ai concetti qui espressi.

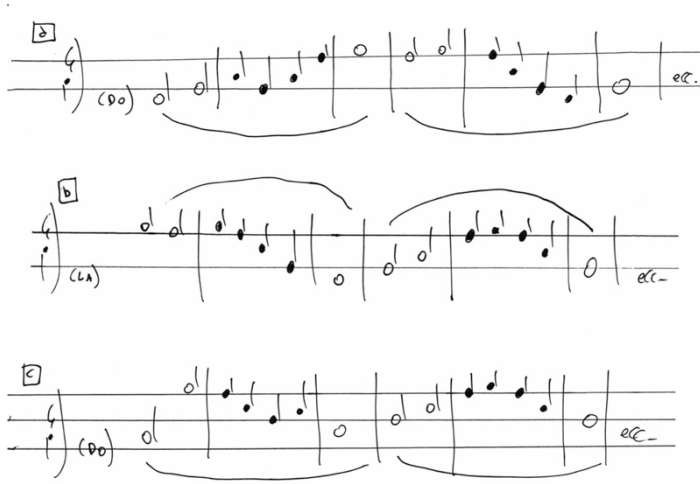


Fig. 6

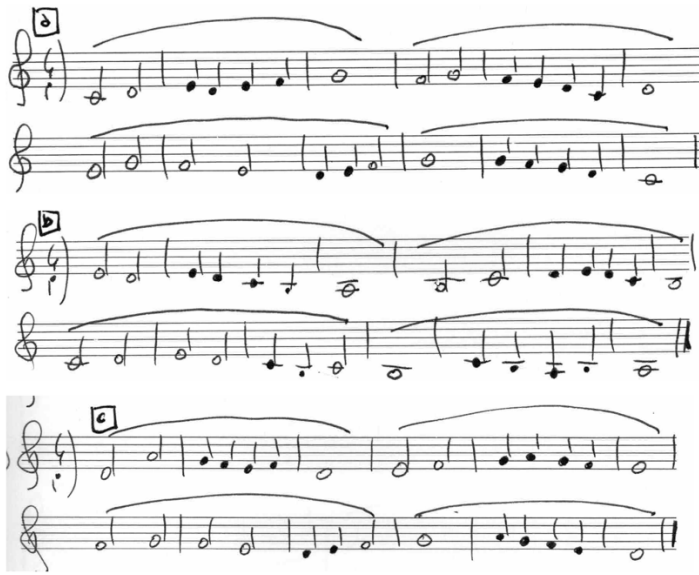


Fig. 7

Le invenzioni dal canto passano allo strumento, e poi si fa un confronto con la melodia originale la cui esecuzione generalmente esce arricchita dall'esperienza precedente, guadagnandone in precisione ed espressività. Confida Davide: «Cantare e inventare melodie sui gradi congiunti mi ha dato più sicurezza nella lettura e gradualmente sto provando gli altri intervalli; mi registro e mi invento melodie che poi suono. Adesso riesco a vedere la connessione tra cantare, l'alfabetizzazione e l'imparare a suonare, ma anche il cercare fin da subito "il suono bello" e non solo le note giuste. Credo che questa sia un'attività da riproporre ai nostri allievi di strumento».

A due voci

Il canto a due voci è nella prospettiva di Kodály una modalità che consente di sviluppare capacità intonative migliori che nella monodia, poiché lo sviluppo dell'orecchio interno si focalizza sulla relazione tra i suoni delle due voci:

> I primi passi di un principiante nello sconfinato reame delle note […] richiedono […] l'ausilio di una seconda voce. […] [Questa pratica] favorisce lo sviluppo di un buon orecchio anche quando si tratterà di cantare poi all'unisono[33].

Certamente il compositore e didatta ungherese si rifà alla tradizione rinascimentale, quando l'insegnamento della musica dei nobili dilettanti e dei musicisti prevedeva, fin dai primi passi, l'esecuzioni di *bicinia*[34].

[33] Zoltán Kodály, *Cantiamo in modo corretto*, Milano, Carisch 1987, p. 2. In riferimento a questo concetto Kodály ha composto 180 bicinia. Cfr. Zoltán Kodály, *Bicinia Hungarica*, 4 voll., London, Boosey & Hawkes, 1968 (ed. orig. 1941).

[34] Cfr. Nicoletta Andreuccetti, *A due voci. L'interazione dialogante nella educazione musicale del Rinascimento*, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 2020.

Nel primo libro del *Mikrokosmos* la scrittura per le due mani ripropone questa idea compositiva squisitamente orizzontale, valenza che conferma la proposta che i brani siano dapprima cantati. La proposta didattica che suggerisco si basa sull'osservazione del disegno delle linee melodiche di alcuni brani, le quali si muovono:

- parallelamente, ma non sempre a partire dallo stesso suono (ad es. nel brano n. 11 la voce superiore esegue la melodia sul pentacordo misolidio sol-la-si-do-re, la seconda voce su quello frigio mi-fa-sol-la-si);
- in maniera speculare, anche qui non sempre a partire dallo stesso suono;
- rincorrendosi a imitazione o in canone.

A partire da queste osservazioni possiamo quindi lavorare ancora una volta sull'intonazione cantata, sull'esecuzione dei brani stessi (che eseguiti su altri strumenti danno vita a singolari duetti) o come spunti per l'invenzione. Il canto a due voci rafforza l'intonazione e fa assaporare meglio il gusto modale che aleggia in queste composizioni. Inoltre, già cantando si è spinti a leggere con grande attenzione tutto ciò che è indicato, dal fraseggio alle dinamiche, all'articolazione ecc. che Bartók aggiunge man mano dettagliatamente. Su questi aspetti si discute, ipotizzando di inserirli in modo graduale nella scrittura, facendo precedere i segni da suggerimenti forniti attraverso l'oralità e l'imitazione.

Il lavoro sulle linee melodiche si traduce spesso nel riportare in codice non convenzionale le direzioni dei suoni, così i disegni diventano spunto per inventare nuove melodie. Non di rado si passa a inventare direttamente le linee che diventeranno nuovi brani (Figg. 8 e 9).

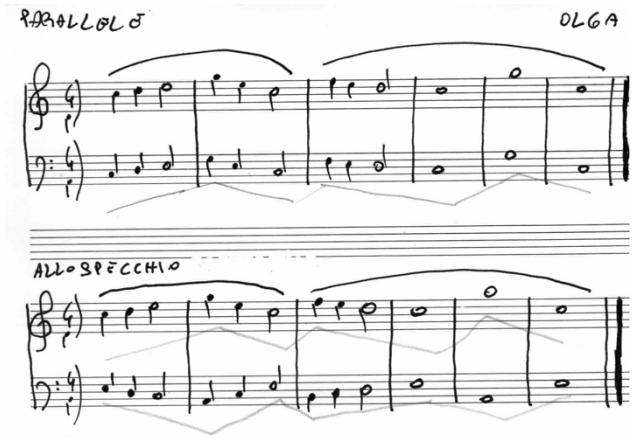


Fig. 8

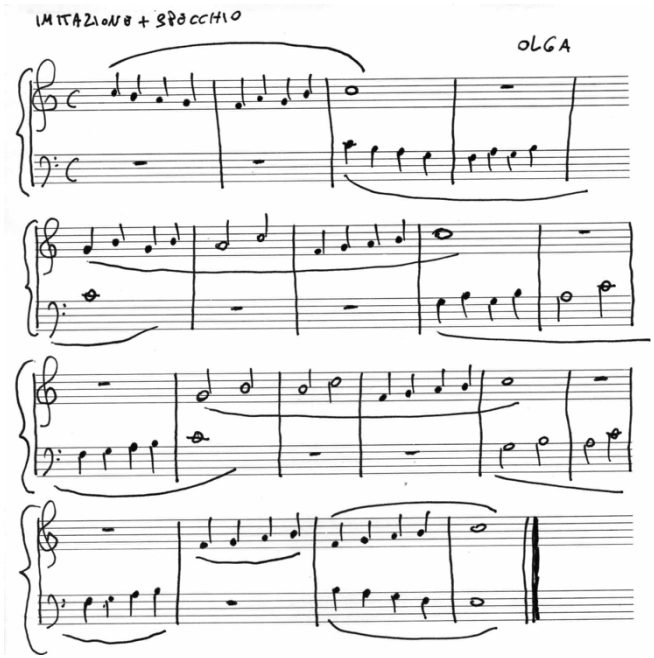


Fig. 9

In questo modo si impara ad ampliare il repertorio, proponendo agli allievi di strumento di esserne fautori essi stessi. Ciò generalmente comporta un grande coinvolgimento e una migliore strutturazione delle conoscenze[35]. Su questo punto Simonetta osserva: «Ora riesco a capire meglio come si può intendere la parte di "improvvisazione e composizione" presente nelle *Indicazioni Nazionali*, che inizialmente mi sembrava una proposta molto difficile per la scuola media, anche se a Indirizzo Musicale»[36].

Conclusioni

In questo contributo ho riportato alcune testimonianze di lavoro che è possibile svolgere con studenti che si specializzano in didattica strumentale. Le attività proposte si prefiggono di contribuire alla costruzione dell'identità professionale, intrecciando in un itinerario articolato da una parte il riconoscimento del sé e delle attuali idee e competenze musicali, e dall'altra la proiezione di questo sé nel sé professionale, con lo sviluppo di tali competenze che da disciplinari devono declinarsi in didattiche. La riflessione autobiografica si avvale dell'esperienza diretta attraverso simulazioni di attività, favorendo una conoscenza profonda delle diverse tematiche, conoscenza che guarda in qualche modo all'idea di un "sapere incarnato" che evita di rimanere solo sul piano teorico[37]. Questo lavoro appare talvolta complicato, soprattutto in quei casi in cui l'identità musicale si trova per qualche ragione priva del sé vocale. Abbiamo visto che è indispensabile riscoprire questa parte, ed è possibile farlo anche attraverso semplici giochi mirati ad allineare la formazione musicale con l'apprendi-

[35] Cfr. nota 9.

[36] Cfr. *Produzione*, in *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado*, in *Allegato A*, DM 176/2022, cit.

[37] A completare tale sapere è indispensabile l'esperienza di tirocinio, di cui non ho trattato qui anche perché non è sempre stato possibile realizzarlo nei percorsi di formazione alla docenza in cui ho lavorato finora.

mento strumentale. In questo modo gli specializzandi riscoprono esperienze spontanee dimenticate, approdando alla concezione che l'esperienza musicale abbisogna della voce e avvalendosi in prima persona di esperienze musicali in cui cantare e suonare si integrano a vicenda, riuscendo così ad arricchire la visione della didattica strumentale con tutti gli elementi che consentono una formazione musicalmente autentica ed efficace.

Bibliografia

Nicoletta Andreuccetti, *A due voci. L'interazione dialogante nella educazione musicale del Rinascimento*, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 2020.

Stefano Bartezzaghi, *Chi vince non sa cosa si perde*, Firenze-Milano, Giunti-Bompiani, 2024.

Béla Bartók, *Mikrokosmos*, voll. I-IV, New Definitive Edition, London, Boosey & Hawkes, 1987.

Piero Bertolini, *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, CLUEB, 1983.

Piero Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Novara, De Agostini, 2006.

Marina Callegari, *50 anni di didattica strumentale*, Supplemento a «Musica Domani», n. 183, dicembre 2020.

Maurizio Disoteo, Mario Piatti, *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Franca Ferrari, Mario Piatti *et al.*, *Identità musicali*, «PUM» n. 5, gennaio 1994.

Anna Maria Freschi (a cura di), *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, Torino, EDT, 2002.

Zoltán Kodály, *Cantiamo in modo corretto*, Milano, Carisch, 1987 (ed. orig. London, Boosey & Hawkes, 1952).

Lorena Milani, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2020.

Guido Petter, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Firenze, la Nuova Italia, 1992.

Gustavo Pietropolli Charmet, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Bari-

Roma, Editori Laterza, 2018.

Claudio Proietti, *Il Mikrokosmos di Béla Bartók*, Pisa, Edizioni ETS, 2018.

Simon Roberts, *The power of not thinking*, London, Heligo Books, 2020; tr. it. *L'intelligenza del corpo*, Milano, Feltrinelli, 2024.

Klaus Runze, *Two hands-twelve notes*, Book I, English Edition, London, Schott, 1977.

Johannella Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, Torino, EDT, 1995.

Ida Maria Tosto, *La voce musicale. Orientamenti per l'educazione vocale*, Torino, EDT, 2009.

Antonella Coppi

Community Singing. Incontri tra musicologia storica e altri saperi

1. *Introduzione*

Gli studi introdotti in Italia già nel 2013 sul ruolo e sulla funzione della musica come strumento per il cambiamento sociale e sulla *Community Music*[1] sono giunti nel 2018 sul tavolo della musicologia italiana attraverso gli incontri del «Saggiatore Musicale» e poi fino all'ANVUR[2] che ne ha riconosciuto il valore attraverso l'elezione della rivista «International Journal of Community Music» nella "Classe A"[3]. Il focus orientato principalmente sulla produzione musicale partecipativa, anche nel nostro Paese negli ultimi cinque anni ha spinto la ricerca verso forme più strettamente connesse ai repertori musicali e alle esperienze vocali e

[1] Nel 2019 pubblicavo per i *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale* un articolo sul tema della *Community Music*, un orientamento pedagogico molto conosciuto in Europa e negli USA e molto meno in Italia. Tale contributo si connetteva ad un progetto di ricerca che aveva preso avvio nel 2013 dall'Università di Bolzano e che affrontava una prospettiva innovativa sulla funzione della prassi musicale per lo sviluppo di comunità e il cambiamento sociale.

[2] Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (<https://www.anvur.it/>)

[3] Le riviste in classe A sono quelle riviste scientifiche che sono state riconosciute come di alta qualità dall'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca), l'ente che si occupa della valutazione delle istituzioni accademiche e della ricerca in Italia. La classe A rappresenta il livello più elevato di qualità scientifica secondo i criteri di valutazione dell'ANVUR, ed è legata al sistema di Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR).

strumentali che hanno trovato poli di ricerca presso l'Università di Bolzano, di Potenza e più di recente di Modena, Reggio Emilia e Firenze anche attraverso i Conservatori e le Università dei territori locali, che hanno dedicato risorse e spazi per allargare l'indagine e supportare le sperimentazioni, anche in un'ottica di Terza Missione[4].

Lo studio sulle esperienze di *Community Music* in Italia ha portato ad isolare temi fondati strettamente sulle forme di arti integrate, delineando in modo più articolato nuovi oggetti specifici di indagine come la *Community Opera* e la *Community Singing*, già conosciute e sperimentate in contesti internazionali, soprattutto dei Paesi anglofoni[5].

La *Community Singing* (*CS*) intorno alla quale si articolerà la presente riflessione, forse anche grazie alle limitate necessità di risorse e strumenti occorrenti alla sua realizzazione, ha riscosso nel nostro Paese un importante successo anche durante la pandemia, divenendo tra le esperienze di *music-making* partecipativa più conosciute ed apprezzate nello sviluppo del benessere individuale e di comunità[6].

Per *Community Singing* si intende una pratica musicale guidata da musicisti professionisti, capace di coinvolgere gruppi di persone nella partecipazione collettiva nella forma del canto insieme e della coralità, senza la necessità di competenze musicali

[4] Il termine Terza Missione si riferisce all'insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze, attraverso processi di interazione diretta dell'Università con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio, affinché la conoscenza diventi strumentale per l'ottenimento di benefici di natura sociale, culturale ed economica. La Terza Missione, come da definizione dell'ANVUR, è a tutti gli effetti una missione istituzionale delle università, accanto alle missioni tradizionali di insegnamento e ricerca.

[5] Per maggiori approfondimenti si veda Antonella Coppi, *Community Music ed altri saperi*, in *Donare Donarsi. La Pedagogia della Community Music,* a cura di A. Coppi, LIM, Lucca, 2020.

[6] Per maggiori approfondimenti si veda Johann van der Sandt, Antonella Coppi, *MUSICOVID-19: When the world paused but singing continued*, «International Journal of Community Music», 14(2-3), 2021, pp. 151-167.

avanzate[7]. Questa forma di espressione musicale si basa sull'idea che la musica appartenga a tutti e che il "canto insieme" possa supportare la crescita del senso di comunità e connessione sociale. Molte delle ricerche più recenti hanno messo in evidenza come essa si distingua per il suo approccio inclusivo e partecipativo, dove coloro che sono coinvolti sono incoraggiati a condividere le proprie esperienze e culture attraverso l'espressione musicale individuale[8]. Unitamente a questo le sperimentazioni dell'ultimo decennio hanno evidenziato come le pratiche di *Community Singing*[9] trovino nei contesti informali come eventi comunitari, festival, laboratori corali, i loro luoghi di realizzazione più efficace e che esse possano abbracciare una vasta gamma di stili musicali e repertori, dalle canzoni popolari e tradizionali alle composizioni originali, alla musica d'arte, senza alcun pregiudizio o selezione: tale approccio non solo apre l'esperienza del canto di insieme a tutti, ma si configura come strumento atto a promuovere il benessere psicologico e sociale, svolgendo anche un ruolo importante nella costruzione di legami interculturali e nell'inclusione di gruppi vulnerabili, come gli anziani o le persone con disabilità[10]. La *Community Singing* pertanto, può essere vista come mezzo per rafforzare l'identità collettiva, favorire l'espressione emotiva e contribuire a un ambiente di supporto e solidarietà all'interno della comunità. Il presente contributo intende configurarsi come una finestra sul tema, atto a mettere in luce le connessioni tra musicologia storica e altri saperi nel canto e le comunità, attraversando l'esperienza pratica e la sperimentazione e ponendo un'attenzione particolare ad un'attività che va oltre il canto corale e che si radica in un contesto di partecipazione attiva, inclusione sociale e valorizzazione delle diversità culturali, rivelandosi un potente strumento di coesione sociale

[7] Michael Barrett, *The value of choral singing in a multi-cultural South Africa*, Pretoria, University of Pretoria (South Africa), 2007.

[8] Lee Higgins, *Community Music: in Theory and Practice*, Oxford, University Press, 2012.

[9] Di seguito anche CS, per brevità.

[10] Higgins, *Community Music*, cit.

grazie all'impatto significativo non solo socio-culturale rispetto alla divulgazione della conoscenza musicale e dei suoi repertori, ma più trasversalmente sul benessere psicofisico degli individui.

2. *Il canto di insieme e la coralità nel tempo e nella storia: un breve excursus*

Seppur senza velleità di essere in alcun modo esaustiva e con il solo scopo di richiamare elementi della storia della musica necessari a ricostruire le linee principali delle funzioni del canto corale connesso strettamente alla vita umana, preme sottolineare in questo paragrafo quanto il canto di insieme e quello corale nella sua accezione moderna, abbiano costruito la propria storia in modo radicato nella stessa storia dell'uomo, con importanti ricadute sullo sviluppo della civiltà: dalle cerimonie rituali dell'antichità ai moderni "cori online", questa pratica musicale si dimostra un elemento fondamentale di unione e di identificazione socio-culturale, strumento potente della coesione sociale e dell'espressione culturale, fino a dare vita a ruoli e funzioni dell'esperienza professionale[11]. Gli studi in ambito musicologico offrono una chiave per comprendere come il canto collettivo possa unire le persone e arricchire le loro vite: non si tratta solo di una semplice attività musicale, il canto collettivo è stato, e continua a essere, un potente strumento di connessione sociale, culturale e a volte anche politica. Infatti, dalla preistoria fino ai giorni nostri questa forma di espressione ha assunto molteplici significati e funzioni, costituendo ambiti di interesse e indagine rispetto alla sua evoluzione e al suo impatto socio-culturale.

Le indagini della musicologia storica e dell'etnomusicologia hanno portato ad evidenze interessanti: nelle culture tribali il canto è stato e continua ad essere integrato nei rituali e nelle celebrazioni come strumento potente capace di rafforzare i legami tra

[11] Maurizio Agamennone, *Voci plurali. Coralità ed esperienze comunitarie nelle polifonie*, «Notiziario Bibliografico», 2007, pp. 8-15.

i membri della comunità presso le quali prende forma[12]. Gli studi etnomusicologici più recenti che si sono occupati delle funzioni comunitarie della coralità[13] sottolineano come queste pratiche rituali abbiano un significato profondo, contribuendo a formare l'identità culturale dei gruppi e a rinforzare la loro coesione sociale: nella storia dello sviluppo umano, il "canto d'insieme" ha rappresentato una componente fondamentale della produzione musicale delle società, intrecciando cultura, spiritualità e esperienze estetico musicali. Le ricerche più recenti sulla musicologia storica hanno portato alla luce l'importanza del canto come strumento di coesione e identità all'interno delle comunità. L'uso del canto nelle cerimonie religiose, nei riti collettivi e nei momenti di socialità ha mostrato come la musica vocale possa essere un medium per la trasmissione di valori condivisi, esperienze comuni e tradizioni culturali. In particolare, nelle tradizioni popolari e nei contesti comunitari, il canto ha svolto un ruolo fondamentale nel rafforzare il senso di appartenenza e nel delineare l'identità culturale di un gruppo. Victor Turner[14], nelle sue analisi dei riti e delle pratiche sociali, ha posto l'accento sulla funzione trasformativa della musica nei riti di passaggio, in cui il canto svolge un ruolo fondamentale nel definire momenti di coesione collettiva e di passaggio verso nuove fasi della vita comunitaria. In molti contesti, il canto comunitario serve a rafforzare i legami sociali, favorendo la condivisione di esperienze emotive che contribuiscono alla solidità del gruppo. Anche nella musica corale moderna, che ha radici nelle tradizioni storiche di canto collet-

[12] Richard Middleton, *Articolare il significato musicale, ricostruire una storia della musica, collocare il popolare (I)*, «Musica/Realtà», V, n. 15, dicembre 1984, pp. 63-105; Richard Middleton, *Articolare il significato musicale, ricostruire una storia della musica, collocare il popolare (II)*, VI, n. 16, aprile 1985, pp. 97-118; cfr. Roberto Leydi, *L'altra musica*, Firenze, Giunti Ricordi, 1991.

[13] Per approfondimenti si veda, tra gli altri, Martina Treu, *Coro per voce sola: la coralità antica sulla scena contemporanea*, «Dioniso: Annale della fondazione IN-DA», 6, 2007, pp. 286-311.

[14] Victor Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, New York, Aldine, 1969.

tivo, il canto resta un'importante pratica di comunità, sebbene in un contesto più secolarizzato e globale.

Guardando al passato, già al teatro del mondo greco classico si fa risalire la funzione del coro ad un ruolo di commento, per spingere avanti la narrazione e gli eventi drammatici, coinvolgendo anche il pubblico al fine di richiamare la funzione di "voce collettiva" della comunità[15]. Nella storia il canto d'insieme ha assunto forme strutturate legate alle funzioni delle istituzioni religiose: nel Medioevo i canti gregoriani, eseguiti in coro, erano parte integrante della liturgia e queste forme di musica pratica non solo arricchivano l'esperienza spirituale, ma univano anche i fedeli in un momento di celebrazione comunitaria[16]. Nel Rinascimento l'importante evoluzione musicale trasforma la produzione musicale polifonica e il canto corale ne risente divenendo un'arte raffinata[17] alla quale rivolgere fini composizioni e divenendo quindi esperienza elettiva delle corti e dei salotti. Contemporaneamente, comunque, il canto collettivo della tradizione prosegue il suo percorso produttivo popolare, legato a feste e celebrazioni di luoghi e personaggi, a momenti della vita e del lavoro[18].

Il canto corale trova un posto significativo nelle esperienze corali del XVII secolo, negli Oratori e nei Melodrammi, fino a diventare elemento indispensabile per la costruzione di tensioni drammatiche[19]: tra il Settecento e l'Ottocento esso assume un ruolo sempre più importante grazie alla funzione assegnatagli dal compositore con ruoli specifici, a volte come commento degli avvenimenti, o come supporto allo snodarsi delle diverse fasi

15 Kevin Andrew Hawkins, *A collaborative research inquiry into issues of male choral participation at the middle and high school level*, (PhD diss.), Boston, Boston University, 2015.

16 Timothy Rice, *Ethnomusicology: A very short introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

17 Howard Mayer Brown, *Choral music in the Renaissance*, «Early Music», 6(2), 1978, pp. 164-169.

18 Timothy Rice, *Reflections on music and identity in ethnomusicology*, «Muzikologija», 1(7), 2007, pp. 17-38.

19 Piero Mioli, *La musica e le muse*, «Nuova informazione bibliografica», 8(4), 2011, pp. 737-764.

di vita dei protagonisti o della narrazione stessa, richiamando memorie funzionali sperimentate nel passato, dove il coro diviene strumento musicale e scenico atto a contestualizzare e arricchire la narrazione[20].

Oltre allo spazio strumentale, quello ricoperto dalla polifonia vocale viene trattato come "materia" per esplorare un ampio spettro di emozioni e colori musicali, magari per supportare il contenuto emotivo delle arie o dei duetti o come "amplificazione" di momenti di grande intensità compositivo-esecutiva (si pensi all'*Aida* di Verdi dove i cori contribuiscono a creare l'atmosfera maestosa e drammatica del contesto egiziano[21]). Il coro, quindi, rappresenta sì la voce collettiva che simboleggia la popolazione o una determinata classe sociale all'interno della trama, ma arriva anche ad "incarnare" un'identità e una presenza irrinunciabile, una comunità che reagisce agli eventi in corso, che nella messa scenica spettacolare trova la sua diffusione più ampia.

Nel XX secolo gli studi hanno portato numerose evidenze storiche rispetto al ruolo del canto in coro: le lunghe e faticose sessioni di lavoro quotidiano e le pause di riposo costituivano sin dai primi del secolo un momento importante per la produzione corale, nel quale le canzoni della tradizione accompagnavano le attività quotidiane aiutando i lavoratori a mantenere il ritmo delle routine e anche ad alleggerirne la fatica morale. Con l'emergere di movimenti sociali e politici, il canto è diventato uno strumento di protesta e di affermazione identitaria: le canzoni sono state veri propri simboli di lotte per i diritti civili, unendo le persone in una causa comune e dando voce a chi era spesso "muto". In questo contesto, il canto di insieme ha via via preso una forma di condivisione e partecipazione, trovando radici già negli anni '60 e continuando a svilupparsi come spazio di inclusione, fino al 2020 quando il "Canto dai Balconi" ha dato avvio ad una esperienza comunitaria unica e la canzone ha fornito lo strumento per inclu-

[20] Maurizio Agamennone, *Voci plurali. Coralità ed esperienze comunitarie nelle polifonie*, «Notiziario Bibliografico», 2007, pp. 8-15.

[21] Ivi, p. 9.

dere e per togliere le persone dall'isolamento dovuto al *lockdown* di quei funesti mesi.

Le differenti produzioni musicali sopra descritte sono state oggetto di studio da parte della etnomusicologia e della musicologia, che hanno analizzato funzioni, strutture e significato sociale del canto collettivo come forma musicale di appartenenza oltre che espressioni artistiche, veicoli di identità culturale, di memoria collettiva e di inclusione sociale.

Seppur molto differenti, possiamo riconoscere un *fil rouge* che collega le diverse esperienze e funzioni del canto corale nella storia e nella società: tale pratica non ha bisogno di una motivazione specifica per esistere, perché esiste per semplice desiderio o, in altri casi, per specifici bisogni e questo ci porta a parlare di universalità del canto, sia individuale che di gruppo, presente in ogni tempo e in ogni società[22].

Oggi, il canto collettivo nella forma della *Community Singing* continua a evolversi. Le nuove tecnologie hanno aperto la strada a forme di espressione completamente nuove, come quelle sperimentate durante l'isolamento pandemico dei cori online, ad esempio, che hanno permesso a molte persone di diverse origini e situate in differenti luoghi di connettersi e cantare insieme, superando le barriere dettate dalla pandemia e oggi anche da quelle delle distanze geografiche. Contestualmente, iniziative interculturali che coinvolgono gruppi di diverse provenienze culturali, stanno diventando sempre più comuni: questi progetti non solo celebrano la diversità, ma promuovono anche l'abbattimento di barriere sociali, dimostrando che la musica può essere uno dei più potenti strumenti di unione. Thomas Turino, nel suo libro *Music as Social Life: The Politics of Participation*[23], identifica i fondamenti di un impianto teorico che separa il "fare musica" in due forme principali: *partecipativa* e *rappresentativa*, entrambe

[22] Alan Lomax, *Our singing country: Folk songs and ballads*, «Courier Corporation», Mineola (NY), Courier Corporation, 2000.

[23] Thomas Turino, *Music as social life: The politics of participation*, Chicago, University of Chicago Press, 2008, p. 26.

permeate da una specifica attenzione agli aspetti artistici. Turino descrive l'esperienza partecipativa come un tipo speciale di pratica artistica in cui non ci sono distinzioni tra artista e pubblico, ma solo tra partecipanti e potenziali partecipanti che svolgono ruoli diversi, e l'obiettivo primario è quello di coinvolgere il maggior numero di persone. Nell'interpretazione data alla rappresentazione, invece Turino si riferisce a «situazioni in cui un gruppo di persone, gli artisti, preparano e forniscono musica per un altro gruppo, il pubblico, che non partecipa alla creazione della musica o alla danza»[24]. La ricerca dimostra, dunque, come nel XXI secolo in modo così semplice e completo il canto corale sia in grado di registrare forme così ricche, così diverse per luoghi, dimensioni e scopi dell'attività corale.

3. *Cos'è la* Community Singing*?*

Questa è la stessa domanda che ancora oggi ci poniamo in merito alla *Community Music* e per la quale non siamo in grado di costruire una definizione condivisa universalmente. Se la radice storica della *Community Singing* può essere rintracciata nelle esperienze sopra descritte, nulla si può dire invece per la sua definizione. Dalle interviste che sono state somministrate negli anni a molti partecipanti ad attività di *Community Singing* nel mondo, e che si rintracciano nelle pubblicazioni internazionali, emerge in modo condiviso che essa costituisca uno strumento atto a "costruire la comunità", bisogno che tra gli anni 1960 e 1980 ha pervaso le società occidentali. Infatti la trasformazione culturale, politica ed economica di quel periodo – radicata in un contesto di crescente individualismo e alienazione sociale – produsse un rinnovato bisogno di comunità, non solo come reazione alle difficoltà economiche e politiche ma anche come vero e proprio movimento volto a riconsiderare le relazioni sociali e il ruolo in esse dell'in-

[24] Ivi, p. 11.

dividuo[25]. Le dinamiche di crescita delle città, il cambiamento delle strutture familiari e l'emergere di nuove forme di protesta contribuirono a una rinnovata attenzione verso la costruzione di legami sociali e la creazione di spazi di solidarietà collettiva. Autori come Herbert Marcuse e Zygmunt Bauman hanno visto le strutture sociali e culturali delle società moderne come contributo a una crescente disconnessione tra gli individui. Marcuse, nel suo famoso *Eros e Civiltà*[26] descrive come la modernità industriale avesse prodotto un "individuo separato" riducendo la capacità degli esseri umani di relazionarsi genuinamente con gli altri. La ricerca di forme alternative di organizzazione sociale, incentrate su principi di solidarietà, uguaglianza e cooperazione, la ricerca di nuove forme di comunità hanno pervaso i movimenti sociali, ma hanno anche attraversato esperimenti concreti di vita collettiva, come le comuni e i collettivi che si sono diffusi in molti paesi occidentali durante quegli anni. In questi contesti, la costruzione di comunità si è tradotta in esperimenti di vita alternativa, dove l'autosufficienza, la condivisione e l'organizzazione erano i principi fondanti[27]. E proprio in questa prospettiva la *Community Singing* ha costituito nel ventennio uno strumento di unione. Se di fatto il termine non rimanda ad un unico significato, esso rinvia ad una definizione dettata da chi ne fa parte e che risponde a ogni gruppo di persone, di qualsiasi dimensione, che canti qualsiasi canzone[28]. Di fatto nel cercare una definizione univoca, si ricade nella situazione di cercare di definire "buon cibo", "giochi divertenti" o "grandi film": tutte le valutazioni sarebbero valide, poiché derivanti da personali punti di vista. Seppur non sia possibile definire univocamente la *Community Singing* è però possi-

[25] Robert D. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000.

[26] Herbert Marcuse, *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*, Boston, Beacon Press, 1955.

[27] David Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford, Blackwell, 1989.

[28] Elisabetta Corvo, Ann Skingley, Stephen Clift, *Community singing, wellbeing and older people: implementing and evaluating an English singing for health intervention in Rome*, «Perspectives in Public Health», 140(5), 2020, pp. 263-269.

bile ragionare sugli elementi che la distinguono da altre forme di canto insieme. Innanzitutto, tutte le voci sono benvenute[29]. Non c'è audizione né gerarchia di voci, perché tutti possono partecipare alle attività senza avere una specifica alfabetizzazione o cultura musicale[30]. Lo "studio" avviene con metodologie adatte a tutte le competenze, solitamente per imitazione[31]. Ai partecipanti è richiesto uno sforzo mnemonico, poiché la notazione musicale scritta non è un linguaggio universale e ciò offre accesso al canto a più persone.

Altro aspetto che contraddistingue le pratiche di *Community Singing* è l'utilizzo dello spazio nel posizionare il coro. Le persone generalmente stanno sedute o in piedi in cerchio e questo amplifica l'idea di uguaglianza poiché le persone non guardano la musica scritta e non sono distratte da quest'ultima, portando l'attenzione verso gli altri, ai loro bisogni, alla necessità di essere inclusi[32]. Questo modo di praticare la musica utilizzando lo strumento "voce" in gruppo, diviene una sorta di espressione individuale condivisa, portando l'esecutore a tendere verso l'altro, per un canto che non è per sé stessi ma per tutti.

29 Lee Higgins, *Rethinking community in community music: the call, the welcome, and the 'yes'*, in Bettina Jansen (ed. by), *Rethinking community through transdisciplinary research*, London, UK, Palgrave Macmillan, 2020, pp. 231-246.

30 Cindy L. Bell, *Toward a definition of a community choir*, «International Journal of Community Music», 1(2), 2008, pp. 229-241.

31 Il canto per imitazione si distingue come uno dei metodi più antichi e naturali, utilizzato fin dall'infanzia per l'apprendimento di lingue e abilità musicali. Questo approccio implica che l'allievo impari a cantare attraverso l'imitazione di un modello, che può essere un insegnante, un cantante professionista o una registrazione. Sebbene la didattica per imitazione non sia l'unica via di insegnamento, essa ha radici profonde nella storia della pedagogia musicale, ed è stata riconsiderata in tempi recenti come uno strumento fondamentale per lo sviluppo vocale. Per approfondimenti, oltre alla letteratura nazionale si veda anche: David Borgo, *Alternative Approaches to Teaching Music: A Critical Perspective*, «Journal of Music Education», 16(2), 2005, pp. 45-60; Shan McCoy, *Your Voice: An Inside View*, Princeton (NJ), Inside View Press, 2004.

32 Cindy L. Bell, *Update on community choirs and singing in the United States*, «International Journal of Research in Choral Singing», 2(1), 2004, pp. 39-52.

Altra questione importante è costituita dalla prassi non performativa: il canto non è mirato alla performance perché la CS costituisce di fatto il piacere del momento, una performance facoltativa e senza pretese di "non sbagliare".

Le attività sono guidate da un direttore di coro professionista con una esperienza specifica nella gestione delle relazioni gruppali, che sceglie un repertorio facilmente accessibile. Non è necessaria un'educazione specifica o la conoscenza del linguaggio musicale: i brani sono solitamente abbastanza brevi in modo da essere ricordati dalla maggior parte dei partecipanti e l'accento è su ciò che la memoria collettiva rappresenta, piuttosto che quella individuale possa contenere[33]. Infine, la *Community Singing* avviene in gruppi intergenerazionali: una chiara intenzione di costruire comunità e una forte e generosa apertura ed accoglienza nei confronti tutte le voci e le esperienze emotive (gioia, lutto, amore, natura, spirito, gioco, mistero, diversità, rispetto, luce e oscurità), come fonte di una unica, celebrazione della funzione individuale irrinunciabile di ciascun partecipante, la cui voce è necessaria alla creazione di quello specifico suono collettivo[34].

Dalle interviste raccolte ai partecipanti delle attività di *Community Singing*, emerge anche la funzione potente del direttore (*Community Musician*) che incoraggia ad entrare nel gruppo, solitamente posizionato in cerchio, per dimostrare una uguaglianza di ruoli e una leadership condivisa[35].

L'invito a chiunque ad ascoltare le esecuzioni e a condividerle costituisce la formula per un ascolto volto a capire come la scelta del repertorio ci inviti a considerare le origini, i messaggi e gli

[33] Esther M. Morgan-Ellis, *Mediated community singing*, New York, Oxford University Press, 2004, pp. 8-28.

[34] Thomas W. Langston, Margaret S. Barrett, *Capitalizing on community music: A case study of the manifestation of social capital in a community choir*, «Research studies in music education», 30(2), 2008, pp. 118-138.

[35] Ann Skingley, Ann Martin, Steven Clift, *The contribution of community singing groups to the well-being of older people: Participant perspectives from the United Kingdom*, «Journal of Applied Gerontology», 35(12), 2016, pp. 1302-1324.

impatti che la musica ha in un mondo che ha bisogno sia delle nostre voci che delle nostre orecchie[36].

4. *Le funzioni della Community Singing: tra nuove generazioni, tecnologie e benessere*

Nella prassi di *Community Singing* si riscontrano molteplici funzioni (religiosa, educativa, sociale, terapeutica) che assumono profili differenti a seconda del contesto nel quale si situa l'esperienza con un accento alla dimensione sociologica ed educativa che investe le generazioni contemporanee. Se, come visto sopra, le comunità si sono sempre riunite per cantare insieme e dare avvio a legami forti attraverso la musica, seppur con dimensioni e forme differenti, è importante sottolineare che la fruizione musicale e la produzione vocale individuale o di gruppo rappresentano modalità essenziali per sviluppare quel senso di appartenenza che fa esperienza del "noi" in un mondo che spesso tende a frammentarsi e a mettere in primo piano l'"io". Inoltre non possiamo sottovalutare quanto tale forma di pratica della musica apra ad una prospettiva che richiama legami potenti con la formazione musicale stessa delle generazioni: la partecipazione alla prassi musicale vocale di gruppo non solo promuove il senso di comunità ma sviluppa anche abilità musicali fondamentali, come l'ascolto, il ritmo, l'intonazione e il coordinamento, passando attraverso un bagaglio emotivo che identifica oggi soprattutto il mondo giovanile, offrendo un luogo sicuro per l'espressione di sé, senza la pressione di una performance individuale[37]. Nel contesto odierno, tuttavia, le nuove generazioni vivono in un mondo che sembra sempre più allontanarsi dalla tradizione del canto collettivo. La crescente individualizzazione dei giovani, alimentata dalla cultura della performance personale e dalle piattaforme digitali,

[36] Dave Russell, *Abiding memories: The community singing movement and English social life in the 1920s*, «Popular Music», 27(1), 2008, pp. 117-133.

[37] Martin Baker, *The Choral Tradition: Its Evolution and Development*, «Choral Journal», 49(4), 2008, pp. 4-19.

ha creato nuove forme di socialità, ma anche nuove sfide. I *social media*, le *app* per il *karaoke* e la musica *on-demand* hanno reso la fruizione musicale un'esperienza personale, spesso solitaria. La partecipazione a un coro, che richiede impegno, ascolto reciproco e cooperazione, sembra un'attività anacronistica in un mondo che privilegia l'individualismo[38]. Inoltre, le nuove tecnologie hanno modificato il modo in cui i giovani si approcciano alla musica. Le produzioni musicali oggi sono spesso create e consumate in modo digitale, con strumenti tecnologici che permettono di registrare e modificare il suono, rendendo la musica qualcosa di estremamente personalizzato: di fronte a questa realtà, il canto corale potrebbe sembrare un'attività sorpassata, obsoleta o meno interessante, specialmente se confrontato con la possibilità di partecipare a produzioni musicali autonome tramite software come *GarageBand*, *Ableton Live* e molte altre. In questo panorama, il canto corale rischia di perdere terreno rispetto ad altre forme di intrattenimento musicale che sembrano più in sintonia con le abitudini della generazione digitale. Tuttavia, questa stessa sfida rappresenta anche un'opportunità per riflettere su come il canto corale possa evolvere e rimanere rilevante per i giovani del XXI secolo.

Sul piano dello sviluppo del benessere psicologico, le pratiche di *Community Singing* hanno dimostrato la loro potenza nelle situazioni di disagio e fragilità e si offrono come strumento potente nelle relazioni tra individuo, gruppo, narrazione: come ricordano Koelsch e Siebel[39] e poi Jentschke[40], esistono sovrapposizioni fisiologiche nello sviluppo della produzione musicale e linguistica: «Sembra che il cervello umano, almeno in età precoce, non tratti il linguaggio e la musica come domini strettamente

[38] David John Hargreaves, Adrian C. North, *Musical Identities*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

[39] Stefan Koelsch, Walter A. Siebel, *Towards a neural basis of music perception*, «Trends in cognitive sciences», 9(12), 2005, pp. 578-584.

[40] Sebastian Jentschke, *The relationship between music and language*, in S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (ed. by), *The Oxford handbook of music psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2016, pp. 343-355.

separati, ma piuttosto tratti il linguaggio come un caso speciale di musica»[41].

Più in generale, Reimer[42] parla del potere della musica di alterare la realtà dell'esperienza umana e di modificare il modo di essere degli esseri umani[43]. Egli descrive questo potere come la possibilità di avvicinarsi alle radici dell'esistenza umana, perché gli uomini sono consapevoli della loro esistenza individuale e collettiva in un mondo che li include e li trascende, dal quale dipendono per la vita e il significato e al quale contribuiscono per la vita e il significato[44]. Questa comprensione ha conseguenze significative anche a livello psicologico individuale. Negli ultimi anni, la ricerca scientifica ha fornito risultati convincenti sui benefici del canto per la salute e il benessere. Susan Hallam sostiene attraverso le evidenze scientifiche, che fare musica attivamente può contribuire al miglioramento di una serie di abilità non musicali e portare ad altri risultati benefici[45].

In un altro rapporto di ricerca recentemente pubblicato sull'impatto della musica sullo sviluppo intellettuale, sociale e personale di bambini e ragazzi, Hallam conclude che le attività musicali hanno un impatto positivo sull'alfabetizzazione, l'autostima, la creatività, lo sviluppo sociale e personale, la salute e il benessere. Infine, Hallam individua sei dimensioni associate ai benefici del canto[46]: benessere e rilassamento, respirazione e postura, benefici sociali, benefici spirituali, benefici emotivi e benefici per il cuore e il sistema immunitario. Come ricorda van der Sandt, il contributo delle arti alla medicina, all'assistenza sanitaria e alla promozione

41 Koelsch, Siebel, *Towards a neural basis of music perception*, cit., p. 582.

42 Bennett Reimer, *What music cannot do*, «Music Educators Journal», 46(1), 1959, pp. 40-45.

43 Bennett Reimer, *The experience of profundity in music*, «Journal of Aesthetic Education», 29(4), 1995, pp. 1-21.

44 Bennett Reimer, *Seeking the significance of music education: Essays and reflections*, Lanham, MD, R&L Education, 2009.

45 Susan Hallam, *Psychology of music*, New York, Routledge, 2018.

46 Susan Hallam, *Musical identity, learning, and teaching*, in Raymond MacDonald, David J. Hargreaves, Dorothy Miell (eds. by), *Handbook of musical identities*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 475-492.

della salute è stato descritto da numerosi studi pubblicati negli ultimi trent'anni, evidenziando quanto il canto possa costituire un'esperienza sana e utile per promuove la salute mentale e il benessere. In questa direzione vanno anche le risultanze degli studi di Sanal e Gorsev[47] riguardo agli effetti psicologici e fisiologici del canto, studi in grado di quantificare i benefici del canto corale sullo stato emotivo e sui livelli di ansia dei partecipanti. Il canto influisce positivamente sullo stato emotivo individuale, mostrando come gli effetti della musica sulla risposta allo stress possano aiutare a comprendere gli effetti benefici della musica sul corpo umano[48]; e questo perché alla prassi vocale corrisponde una riduzione significativa dell'ormone dello stress, il cortisolo, mentre l'ossitocina in crescita risponde al miglioramento della funzione del sistema immunitario, dell'energia fisica, stimolando un senso di benessere e di rilassamento, un rafforzamento delle relazioni attraverso il sostegno reciproco e una maggiore autostima.

Infine non si devono sottovalutare gli effetti del coinvolgimento a partecipare al canto di gruppo, che gli studi segnalano come strumento di stimolazione cognitiva e di aumento della capacità di concentrazione[49] dovuta alla promozione della comprensione reciproca tra i partecipanti che crea un'atmosfera di accettazione e inclusione sociale.

A sostegno delle sue ricerche, Van der Sandt (2024) riporta di alcuni studi che collegano l'approccio della *Community Singing* agli obiettivi del lavoro sociale in Australia, che mettono in luce lo sviluppo dell'autorealizzazione individuale, della partecipazione, della collaborazione e dell'inclusione sociale. I programmi di *Community Singing* sono riconosciuti per la costruzione del capi-

47 Ahmet Muhip Sanal, Selahattin Gorsev, *Psychological and physiological effects of singing in a choir*, «Psychology of Music», 42(3), 2014, pp. 420-429.

48 Melanie Boyd, Kristin Miller von Ranson, Colleen Whidden, Nina M.A. Frampton, *Short-term effects of group singing versus listening on mood and state self-esteem*, «Psychomusicology: Music, Mind, and Brain», 30(4), 2020, p. 178.

49 Betty A. Bailey, Jane W. Davidson, *Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers*, «Psychology of music», 33, 2005, pp. 269-303.

tale sociale nelle comunità, obiettivo legato al lavoro sociale[50], e van der Sandt e Nardi, nei recenti studi condotti in Alto Adige, dimostrano che per i partecipanti l'appartenenza al coro costituisce una parte centrale della vita quotidiana; prassi che contribuisce in modo significativo al benessere individuale con ricadute importanti sulla comunità, perché i membri del coro apprezzano anche l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, indipendentemente da diversità generazionali o di provenienza[51]. In questa prospettiva sono direttamente coinvolti anche aspetti legati all'apprendimento intergenerazionale che costituisce un altro dei punti cardine delle risultanze scientifiche del fare "coro", con ricadute significative sulla comprensione e sul rispetto intergenerazionale, valori che contribuiscono a costruire comunità più forti e coese[52].

5. *Conclusioni*

In un'epoca segnata dall'isolamento digitale e dalla ricerca di connessioni autentiche, la partecipazione alle attività corali a carattere non professionale costituisce un'esperienza unica di sviluppo e crescita individuale che ricadono in modo diretto su quelle dell'intera comunità, che le tecnologie digitali non possono replicare o sostituire. Lo sviluppo di abilità musicali intrecciate a quelle sociali offre a tutti i partecipanti, indipendentemente dall'età, la possibilità di imparare ad apprendere insieme, a comunicare, a collaborare e supportarsi nelle difficoltà emergenti dall'esperienza non soltanto musicale ma anche quella propria di altri contesti, siano essi professionali e della vita.

Questo genere di connessione è essenziale soprattutto nel nostro tempo, dove il contesto sociale marca le interazioni, che

[50] Carol Dore, Susan Gillett, Jan Pascal, *Community singing and social work: A new partnership*, «UNESCO Observatory for Multi-Disciplinary Research in the Arts», 2(1), 2010, pp. 1-22.

[51] Johann van der Sandt, Carlo Nardi, *Vocal Pedagogy*, in Johann van der Sandt (ed. by), *Singing with Children*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

[52] Antonella Coppi, *Donare-Donarsi. La pedagogia della Community Music*, Lucca, LIM, 2020.

spesso vengono filtrate da uno schermo[53]. In questa dimensione la *Community Singing* costituisce un vero e proprio laboratorio di sviluppo culturale, musicale e sociale, un luogo dove imparare cosa significa cantare in gruppo e condividere un obiettivo musicale: si impara a fare squadra, a rispettare il turno, ad ascoltare l'altro e a interagire con gli altri per un progetto comune[54]. Accanto a questo, l'integrazione tra i linguaggi costituisce nella *Community Singing* uno spazio di incontro che richiama saperi differenti e competenze "altre" come quelle linguistiche e culturali. Inoltre la partecipazione a pratiche di coro intergenerazionali – riguardanti gruppi che interpretano una varietà di repertori musicali senza limiti e preconcetti – consente anche ai giovani di confrontarsi con nuove esperienze artistiche, allargando i propri orizzonti di senso. Nella CS, il canto diventa così una scuola di tolleranza e apertura verso la diversità, dove anche le emozioni e gli affetti sono condivisi.

Una delle grandi potenzialità della *Community Singing* sta proprio nella sua capacità di suscitare emozioni collettive e nella funzione di attivatore della memoria a lungo termine: cantare insieme permette di sperimentare un "flusso emotivo" che, come evidenziato dagli studi internazionali degli ultimi vent'anni, può aumentare il benessere psicologico e la coesione sociale. L'esperienza vocale collettiva aiuta a sviluppare una memoria a lungo termine più efficace e favorisce la concentrazione, che assume anche un valore terapeutico e antistress: ecco dunque che il canto corale, come le altre pratiche musicali, può contare su un effetto positivo sulla salute mentale perché cantare in gruppo riduce i livelli di stress, di ansia e di depressione grazie al rilascio di endorfine e alla sincronizzazione tra mente e corpo[55]. In un'epoca in

[53] Maria Luisa Iavarone, *La sfida dell'educazione e della didattica nella generazione dei post-millennials*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 949-955.

[54] Higgins, *Rethinking community*, cit., p. 21.

[55] Gerardo Manarolo (a cura di), *Musica e musicoterapia nella terza età: indicazioni per la prevenzione e la cura delle sindromi involutive*, Milano, FrancoAngeli, 2023, p. 197.

cui i giovani sono sempre più esposti a stress e pressioni sociali, il canto corale diventa un'attività che favorisce il rilassamento e l'equilibrio emotivo perché aziona quel rapporto tra musica e mente che porta inevitabilmente a esaminare la sfera individuale delle emozioni, una componente indispensabile dell'essere umano. Le emozioni sono uno degli aspetti più pervasivi dell'esistenza umana e sono collegate a quasi tutti gli aspetti del comportamento umano: azioni, percezione, memoria, apprendimento e processi decisionali[56]: secondo John Sloboda[57], il canto collettivo ha una forte funzione di "socializzazione sonora", ovvero favorisce l'integrazione degli individui all'interno di una rete sociale mediante l'esperienza condivisa della musica.

Attraverso queste prospettive, il legame tra la musicologia storica e le esperienze di *Community Singing* dimostra come l'impegno musicale stia influenzando in modo significativo il pensiero musicologico accademico. In questi ultimi anni la musicologia contemporanea si sta sottraendo dal predominio della musicologia storica degli inizi del XX secolo, rivolgendosi ad un campo più ampio e diversificato. Una delle tendenze più evidenti della musicologia contemporanea internazionale infatti, è costituito dal crescente utilizzo di un approccio interdisciplinare. I musicologi stanno attingendo a teorie e metodologie da diversi campi, avvicinandosi allo studio della musica come pratica culturale dinamica e in continua evoluzione, che interagisce con fattori sociali, politici, tecnologici e globali: questi sviluppi hanno arricchito la disciplina musicologica da un lato e quella dell'esperienza di *Community Singing* dall'altro, permettendo ad entrambe di parlare in modo più diretto dei problemi contemporanei e di confrontarsi con l'ampia gamma di espressioni musicali nel tempo e nel contesto.

[56] Vanessa Candela, *Musica, emozioni e neuroplasticità*, «Audiation», (10), 2021, pp. 33-39.

[57] John A. Sloboda, *Music and Emotion: Theory and Research*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

Bibliografia

Maurizio Agamennone, *Voci plurali. Coralità ed esperienze comunitarie nelle polifonie*, «Notiziario Bibliografico», 2007, pp. 8-15.

Michael Barrett, *The value of choral singing in a multi-cultural South Africa*, Pretoria, University of Pretoria (South Africa), 2007.

Betty A Bailey, Jane W. Davidson, *Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers*, «Psychology of music», 33, 2005, pp. 269-303.

Martin Baker, *The Choral Tradition: Its Evolution and Development*, «Choral Journal», 49(4), 2008, pp. 4-19.

Melanie Boyd, Kristin Miller von Ranson, Colleen Whidden, Nina M. A. Frampton, *Short-term effects of group singing versus listening on mood and state self-esteem*, «Psychomusicology: Music, Mind, and Brain», 30(4), 2020, pp. 178-188.

Cindy L. Bell, *Update on community choirs and singing in the United States*, «International Journal of Research in Choral Singing», 2(1), 2004, pp. 39-52.

–, *Toward a definition of a community choir*, «International Journal of Community Music», 1(2), 2008, pp. 229-241.

Vanessa Candela, *Musica, emozioni e neuroplasticità*, «Audiation», (10), 2021, pp. 33-39.

Antonella Coppi, *Modelli educativo musicali per il sociale. Community Music. Una introduzione*, in Luca Bertazzoni, Manuela Filippa, Amalia Lavinia Rizzo (a cura di), *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale. La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto,* vol. 6, 2019, pp. 135-153.

–, *Donare-Donarsi. La pedagogia della Community Music*, Lucca, LIM, 2020.

–, *Community Music ed altri saperi*, in *Donare Donarsi. La Pedagogia della Community Music,* a cura di A. Coppi, LIM, Lucca, 2020, pp. 43-67.

Elisabetta Corvo, Ann Skingley, Stephen Clift, *Community singing, wellbeing and older people: implementing and evaluating an English singing for health intervention in Rome*, «Perspectives in Public Health», 140(5), 2020, pp. 263-269.

Carol Dore, Susan Gillett, Jan Pascal, *Community singing and social work: A new partnership*, «UNESCO Observatory for Multi-Disciplinary Research in the Arts », 2(1), 2010, pp. 1-22.

Susan Hallam, *Psychology of music*, New York, Routledge, 2018.
–, *Musical identity, learning, and teaching*, in Raymond MacDonald, David J. Hargreaves, Dorothy Miell (ed. by), *Handbook of musical identities*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 475-492.

David John Hargreaves, Adrian C. North, *Musical Identities*, Oxford (UK), Oxford University Press, 2010.

David Harvey, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Oxford, Blackwell, 1989.

Kevin Andrew Hawkins, *A collaborative research inquiry into issues of male choral participation at the middle and high school level*, (PhD diss.), Boston, Boston University, 2015.

Lee Higgins, *Rethinking community in community music: the call, the welcome, and the 'yes'*, in Bettina Jansen (ed. by), *Rethinking community through transdisciplinary research*, London (UK), Palgrave Macmillan, 2020, pp. 231-246.

Maria Luisa Iavarone, *La sfida dell'educazione e della didattica nella generazione dei post-millennials*, in Simonetta Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2018, pp. 949-955.

Sebastian Jentschke, *The relationship between music and language*, in S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (ed. by), *The Oxford handbook of music psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2016, pp. 343-355.

Stefan Koelsch, Walter A. Siebel, *Towards a neural basis of music perception*, «Trends in cognitive sciences», 9, n. 12, 2005, pp. 578-584.

Alan Lomax, *Our singing country: Folk songs and ballads*, Mineola, NY, Courier Corporation, 2000.

Raymond MacDonald, David J. Hargreaves, Dorothy Miell (ed. by), *Handbook of musical identities*, Oxford University Press, 2017, pp. 475-492.

Gerardo Manarolo (a cura di), *Musica e musicoterapia nella terza età: indicazioni per la prevenzione e la cura delle sindromi involutive*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

Herbert Marcuse, *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*, Boston, Beacon Press, 1955.

Howard Mayer Brown, *Choral music in the Renaissance*, «Early Music», 6(2), 1978, pp. 164-169.

Piero Mioli, *La musica e le muse*, «Nuova informazione bibliografica», 8(4), 2011, pp. 737-764.

Esther M. Morgan-Ellis, *Mediated community singing*, New York, Oxford University Press, 2004.

Robert D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000.

Bennett Reimer, *Seeking the significance of music education: Essays and reflections*, Lanham (MD), R&L Education, 2009.
–, *What music cannot do*, «Music Educators Journal», 46, n. 1, 1959, pp. 40-45.
–, *The experience of profundity in music*, «Journal of Aesthetic Education», 29(4), 1995, pp. 1-21.

Timothy Rice, *Ethnomusicology: A very short introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2013.
–, *Reflections on music and identity in ethnomusicology*, «Muzikologija», 1(7), 2007, pp. 17-38.

Dave Russell, *Abiding memories: The community singing movement and English social life in the 1920s*, «Popular Music», 27(1), 2008, pp. 117-133.

Ahmet Muhip Sanal, Selahattin Gorsev, *Psychological and physiological effects of singing in a choir*, «Psychology of Music», 42(3), 2014, pp. 420-429.

Ann Skingley, Ann Martin, Steven Clift, *The contribution of community singing groups to the well-being of older people: Participant perspectives from the United Kingdom*, «Journal of Applied Gerontology», 35(12), 2016, pp. 1302-1324.

John A. Sloboda, *Music and Emotion: Theory and Research*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

Martina Treu, *Coro per voce sola: la coralità antica sulla scena contemporanea*, «Dioniso: Annale della fondazione IN-DA», 6, 2007, pp. 286-311.

Thomas Turino, *Music as social life: The politics of participation*, Chicago, University of Chicago Press, 2008.

Victor Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, New York, Aldine, 1969.

Johann van der Sandt, Antonella Coppi, *MUSICOVID-19: When the world paused but singing continued*, «International Journal of Community Music», 14(2-3), 2021, pp. 151-167.

Johann van der Sandt, Carlo Nardi, *Vocal Pedagogy*, in Johann van der Sandt (ed. by), *Singing with Children*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

Thomas W Langston, Margaret S. Barrett, *Capitalizing on community music: A case study of the manifestation of social capital in a community choir*, «Research studies in music education», 30(2), 2008, pp. 118-138.

Franca Ferrari

Nuovi giochi d'ascolto: musica col corpo, tracce grafiche, letto-scrittura

1. *Premessa: da Gino Stefani a Nina Kraus*

Molti anni fa, in un libro che – con mia gran meraviglia – è stato più volte ristampato ed è tutt'ora in circolazione, ho descritto i *giochi d'ascolto* come

> attività in cui una musica, ascoltata insieme con intenzionalità, funziona come rete, sostegno e suggeritore per il realizzarsi dell'interazione, generando un compiacimento di sé come gruppo, un rinnovato desiderio a stare con gli altri e anche a stare con la musica[1].

Ho iniziato a lavorare sull'ascolto musicale come stimolo per l'animazione culturale alla fine degli anni 70, con la guida di Gino Stefani. Il progetto cui collaboravo con lui, insieme a un gruppo di studenti universitari tutti molto agguerriti, con cui ho condiviso esperienze mitiche in molte biblioteche della provincia di Bologna, si chiamava *Prendere la parola sulla musica*. Sceglievamo un brano musicale, della durata massima di 10-12 minuti, e lo facevamo ascoltare senza spiegare nulla prima, ma solo invitando i presenti a cogliere loro stessi tutto quanto permettesse di dare senso al brano. Dopo l'ascolto raccoglievamo i diversi commenti, facevamo notare gli elementi comuni, nonostante apparenti divergenze, ma anche i punti d'ascolto strani e parti-

[1] Franca Ferrari, *Giochi d'ascolto*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 8.

colari e utilizzavamo gli uni e gli altri per cercare insieme e riconoscere aspetti specifici e caratteristici della struttura e/o della modalità esecutiva del brano stesso, utili a giustificare e qualificare come evidentemente *pertinenti* le interpretazioni espresse. Il percorso è stato descritto in modo articolato da Gino Stefani in un suo libro del 2000[2] e io stessa l'ho proposto tra i giochi d'ascolto, in un capitolo intitolato *Giochi in cui la musica "dà da parlare"*, con riferimento a interpretazioni raccolte in molti gruppi di ragazzi e insegnanti dopo l'ascolto del preludio del *Macbeth* di Verdi e del *Largo* della Sinfonia *Dal Nuovo Mondo* di Dvořák[3].

Recentemente, ho avuto la possibilità di studiare e recensire l'utimo libro di Nina Kraus, neuroscienziata e ricercatrice straordinaria, cui si devono studi che ritengo fondamentali sulla biologia del processamento uditivo[4].

> L'apprendimento musicale, ovvero la *crescita della capacità di dare senso ai suoni*, determina delle modifiche nel processamento uditivo. Infatti, nel momento in cui ci rendiamo conto che un dato suono *ha senso*, indirizziamo il sistema uditivo verso un processamento più efficace proprio di quel suono [...]. *Suonando il cervello*, cioè amplificando le onde cerebrali che si generano nel cervello in risposta a stimoli sonori, è possibile rilevare come ogni persona processi uditivamente le medesime note in un modo proprio e unico[5].
>
> In altre parole, il nostro cervello si fa carico di un lavoro fantastico processando tutte le componenti di ogni suono, ma questo processamento non è sempre uguale. Nel cervello, ciascuno di noi ha messo a punto una sorta di mixer, in cui le leve relative alle diverse componenti del suono sono più o meno alzate a seconda delle soglie di sensibilità a ciascuna di esse, con

[2] Gino Stefani, *La parola all'ascolto*, Bologna, CLUEB, 2000.

[3] Parte del capitolo è consultabile nell'anteprima di *Giochi d'ascolto* disponibile in *Google Libri* (verificato il 30.1.2025).

[4] Nina Kraus, *Of Sound Mind. How Our Brain Constructs a Meaningful Sonic World*, London-Cambridge-MA, The MIT Press, 2021. Bellissimo anche il video disponibile nel canale Youtube del Dipartimento Didamust del Conservatorio "Santa Cecilia" di Roma, all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=Jy53pvuy6iU> (verificato il 30.1.2025).

[5] Kraus, *Of Sound Mind*, cit., pp. 33-34 (traduzione mia).

cui siamo nati, o che abbiamo messo a punto vivendo i suoni e le musiche della nostra vita[6].

Nina Kraus rileva e misura, confrontando encefalogrammi e risultati di test FFR (*Frequency Following Response*) sui potenziali uditivi evocati, ciò che con Stefani osservavamo rispetto alle risposte del pubblico. La musica è complessa e il processamento uditivo è estremamente complesso, anche confrontato con le reti neurologiche collegate agli altri organi di senso. Se ciascuno di noi ha approntato nel suo cervello una sorta di mixer, le cui leve sono diversamente sensibili ai diversi ingredienti della musica, è possibile capire perché ognuno di noi reagisce e risponde alla stessa musica interpretandola a proprio modo. Ogni reazione si mostra variamente sensibile ad aspetti diversi della musica, ma gli aspetti quelli sono, e li si può cogliere e riconoscere facendo tesoro di ciò che è stato manifestato, anche in modo estemporaneo e intuitivo, e utilizzandolo come punto di partenza per un percorso sulla ricerca dei tratti *pertinenti a quella intepretazione*. Questa ricerca necessariamente richiederà tanti altri ascolti, a lente sempre più ravvicinata.

Le evidenze neurologiche sulla molteplicità di vie di processamento uditivo anche della stessa musica, dello stesso messaggio sonoro, aprono una serie di implicazioni importanti sul piano didattico. L'allestimento di un gioco interattivo, di un *setting* didattico, per l'appunto, può orientare il focus del processo percettivo e attivare le leve del mixer – per mantenere la metafora di Nina Kraus – verso questo o quell'altro ingrediente dell'impasto musicale. Seguire una musica misurata camminando conduce a mettere a fuoco la discriminazione di una scansione isocrona, mentre provare a organizzare un ballo di gruppo sulla stessa musica indirizza la percezione verso la forma, cioè verso la ricerca di frasi uguali o distinte della musica, da far corrispondere a movimenti uguali o diversi. E così via. Più giochi sulla stessa musica, ripetuti in più occasioni e diversamente orientati, sviluppano una comprensione più e più ricca di quella musica.

[6] Cito dalla mia recensione pubblicata online sul sito della rivista «Musica Domani», <https://www.musicadomani.it/libri/of-sound-mind/>.

In questo senso, è possibile progettare il ritorno su uno stesso brano musicale, in contesti e situazioni diverse, ma con lo stesso gruppo, in modo da articolare una *storia* relazionale con quel brano e tra i giocatori stessi, una comprensione e una complicità sempre nuove e sempre più ricche.

Il principio pedagogico di fondo ha a che fare con l'idea di *insegnamento come arte del design* tematizzata da Diane Laurillard[7] e con la certezza di poter trovare nella scelta di una musica X l'ingrediente fondamentale – benché non unico – per l'allestimento di un *ambiente d'apprendimento* musicale e relazionale efficace. Penso che il possesso fine di questa arte costituisca il perno della professionalità di qualsiasi educatore e a tutti i musicisti educatori desidero indirizzare questo contributo, cominciando da coloro che si stanno formando per accedere alle classi di insegnamento musicale previste oggi nella scuola italiana.

2. *Parentesi sulla prova orale del concorso a cattedre*

La prova orale del concorso a cattedre prevede l'assegnazione di una traccia su cui progettare e allestire una lezione simulata, ventiquattro ore prima dell'esame.

Vorrei mettere in guardia rispetto all'impostazione deduttiva ancora largamente prevalente nella preparazione di questa prova, impostazione che prevede prima un inquadramento teorico generale del tema assegnato, da trasmettere agli allievi in una lezione frontale, auspicabilmente sostenuta da grafici e immagini sulla LIM, poi l'ascolto di qualche esempio musicale.

Questa impostazione presuppone la motivazione e l'interesse attento che, invece, in una classe di scuola secondaria non ci sono quasi mai. Non è certo questione di scarsa attività cognitiva degli studenti, ma, semplicemente, del fatto centrale che il bisogno più importante che li spinge a venire – o, al contrario, a non voler più

[7] Diana Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2015.

venire a scuola – non è la curiosità per il sapere, ma quella per l'incontro con i pari e, in esso, con sé stessi. Credo possa essere utile ricordare, a questo scopo, due teorie famose e ormai antiche di più di settant'anni, ma – nella loro schematicità – ancora potenti.

La prima è la tabella con i vari stadi dello sviluppo socio affettivo presentata nel 1950 dall'autore tedesco-americano Erik Erikson in *Childhood and Society*[8]. Se per sviluppo socio-affettivo possiamo intendere le progressive trasformazioni che si realizzano nel corso della vita dell'idea che ciascuno di noi ha di sé stesso e della conseguente capacità di negoziare questa idea di sé con gli altri (più stabile e sicura è l'autopercezione che abbiamo di noi stessi e migliore la capacità di metterla a confronto con gli altri, e viceversa), la chiave di lettura proposta da Erikson per queste successive trasformazioni è che ogni stadio della vita comporti la ricerca costante di un equilibrio nella tensione tra due poli, che in ogni stadio sono diversi. Per la gente della mia età – giusto per capirsi – i due poli tensivi descritti da Erikson sono *integrità* e *disperazione*: o riesco a compiacermi di tutto ciò che è avvenuto nella mia vita, integralmente, o non posso che essere disperata. Per l'epoca della vita che già questo autore chiama *adolescence-adolescenza*, i due poli inversamente attrattivi sono *identità* e *dispersione*: o in questi anni – corrispondenti all'incirca proprio a quelli della secondaria di primo e secondo grado – il soggetto vive esperienze che lo mettano in grado di scoprire e connettere, in massima parte attraverso il rispecchiamento offerto dai coetanei, aspetti della propria identità di cui compiacersi, risultandone rafforzato, oppure le dotazioni anche importanti di cui è fornito finiscono col non portare a nulla, si disperdono. In altre parole, il motore esistenziale principale, forse sempre, ma soprattutto in questa fase della vita, è la ricerca di conferme su di sé (aspetto, modo di essere e di comportarsi) e di occasioni in cui poter essere e manifestarsi di più, meglio integrandosi e vivendosi come parte di identità sociali, collettive. Le stesse manifestazioni di interesse/

[8] Cfr. Erik H. Erikson, *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2008. La rappresentazione grafica della tabella è facilmente reperibile e consultabile in rete.

disinteresse, piacere o disprezzo rispetto alle proposte offerte dall'ambiente non sono che reazioni a esperienze di *integrazione* o, viceversa, *disintegrazione dell'Io* vissute in relazione a quella data proposta. È per questo che a volte ci sembra che ai ragazzi piacciano solo le musiche che già conoscono: la capacità di riconoscimento li conferma, integra l'esperienza vissuta a scuola al loro *Io* presente. In realtà, però, la buona didattica è quella che riesce a integrare l'Io degli studenti – nel senso di farne emergere e comporre l'identità, coinvolgendoli e *portandoli dentro* in prima persona – lavorando con *qualsiasi musica*.

Ad anni vicini a quelli del testo fondamentale di Erikson, *Childhood and Society*, risale un altro volume, altrettando famoso: *Motivation and Personality*, in cui Abraham Maslow (1954) descrive una piramide, ovvero una serie gerarchicamente ordinata, dei bisogni dell'individuo: impossibile e inutile mirare ai bisogni indicati sulla vetta della piramide se prima non ci si è preoccupati di garantire almeno un pochino il soddisfacimento di quelli posti alla base[9]. È interessante – anche se di primo acchito non sembrerebbe riguardarci – mettersi davanti l'immagine della piramide di Maslow e la gerarchia dei bisogni in essa rappresentata al momento di allestire un progetto sull'ascolto musicale per una classe di scuola secondaria. Io credo non sarà possibile uscire da questo confronto se non avendo ideato e allestito, su quella stessa musica:

- attività in cui quella data musica mette in moto l'espressione gestuale e motoria, personale e collettiva, perché soddisfare i bisogni fisiologici vuol dire, nel nostro caso, non tanto regalare un panino, quanto piuttosto *permettere di apprendere con tutto il corpo*, e non solo con la testa;

- attività che costruiscono l'appartenenza al gruppo di ogni partecipante e incidono sulle dinamiche del gruppo stesso, perché il bisogno di appartenza al gruppo, anche quando si tratti di espe-

[9] Cfr. Abraham Maslow, *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010. Anche l'immagine della piramide dei bisogni di Maslow è facilmente consultabile in rete.

rienze di ascolto musicale, viene prima del bisogno di autorealizzazione che si può sperimentare ascoltando una musica bella e che ci piace. Se questo vale persino per i frequentatori raffinati dei festival di musica antica o contemporanea, o per gli appassionati wagneriani del teatro di Bayreuth, figurarsi se non conta molto di più per i tredicenni e quattordicenni delle nostre classi di secondaria di primo grado. Lavorare sull'appartenenza al gruppo, così come mettere in moto la creatività gestuale-corporea, significa costruire i presupposti per poter arrivare, col tempo e riprendendo quella data musica in più occasioni e con diversi ambienti d'apprendimento, a trovare davvero in quella stessa musica una fonte di autocompiacimento e autorealizzazione.

Da questi due antichi – ormai – ma ancora utili riferimenti psicopedagogici traggo la forza di dire *no* a una impostazione deduttiva (prima la teoria, poi qualche esempio che la confermi) della didattica dell'ascolto e *sì* invece, a un format di lezione come quello che, insieme a Federica Pilotti e a tutto il team di esperti riuniti dal 2017 intorno al progetto *INDIRE-MusicaScuola*, ho descritto nel quadro didattico del portale <www.musicascuola.indire.it>[10]. Tornerò su questo format nelle pagine successive, ma intanto, pensando ancora ai candidati che si stanno preparando per l'orale del concorso, vorrei suggerire quanto segue.

1. Trovate subito delle musiche che possano funzionare come *ancoraggio referenziale* (documento/occorrenza significativa della traccia/tema assegnato).

Infatti, in tutto il lungo periodo evolutivo in cui la cognizione mette a punto gli schemi del *pensiero logico formale*, ancorandoli a quelli del *pensiero concreto*, i concetti vanno acquisiti non in astratto, ma esplorandoli in loro occorrenze concrete e vicine alla realtà del discente. Il principio è quello del *learning by doing*, cioè della didattica laboratoriale, fondamentale sempre, ma particolarmente importante nell'insegnamento/apprendimento musicale: la musica si impara facendola, *stando dentro la musica*.

[10] <https://musicascuola.indire.it/quadro_didattico.pdf>.

2. È utile selezionare, come occorrenza musicale significativa della traccia assegnata, un brano musicale per il quale già esistono integrazioni con altri linguaggi: un testo, o un contesto scenico, o video.

3. Selezionate un brano musicale breve o operate voi un taglio musicalmente sensato: perché gli studenti possano operare in prima persona, risuonando o ricantando, trascrivendo e rielaborando, occorre confrontarli con durate gestibili, commisurate alle loro risorse attentive, musicali e tecnologiche.

4. Applicatevi a costruire e rappresentare graficamente una *mappa dei contenuti musicali* di questo brano, che ne individui chiaramente le caratteristiche

- timbriche e di sound (in che paesaggio sonoro ci troviamo immersi? Confuso e caotico, oppure tessuto in modo chiaro e ben organizzato, tanto da renderne ben riconoscibili tutte le componenti? Emergono uno o più suoni ricorrenti e caratteristici?)[11];
- formali (ci sono parti che si ripetono? È possibile articolare il continuum sonoro in frasi o sezioni? Come si riconoscono?);
- ritmiche (riconoscere e sincronizzarsi con una scansione isocrona; cercare e sincronizzarsi con un accento periodico e regolare, da cui si possa riconoscere la misura/battuta; riconoscere e riprodurre eventuali moduli ritmici ricorrenti; cercare e suonare tutta la sequenza ritmica di una data frase/parte);
- melodiche (riconoscere e riprodurre un motivo/frase; riconoscere la *nota-casa*, cioè la tonica di questo motivo e cantarla-farla cantare; ricavare tutte le note da cui è composto il motivo, mettendole in ordine scalare ascendente o discendente; riconoscere il modello/modo di scala in cui il motivo è imperniato);
- armoniche (cercare e annotare gli accordi).

Una qualsiasi musica è sempre un castello con almeno cinque porte, cinque accessi diversi. Paesaggio sonoro, forma, ritmo,

[11] R. Murray Schafer (*The tuning of the world*, Toronto, McClelland and Stewart, 1977) parlerebbe dell'opposizione tra paesaggi sonori *low-fi* o *high-fi*, con riferimento alla minore o maggiore possibilità di riconoscere in modo distinto i vari elementi che compongono il paesaggio stesso, e chiamerebbe *toniche* del paesaggio sonoro gli eventuali timbri emergenti e ricorrenti che lo caratterizzano.

melodia e armonia sono le leve del mixer immaginario descritto da Nina Kraus, gli aspetti del musicale rispetto a cui il processamento uditivo di ciascuno di noi si mostra diversamente sensibile. Lo sviluppo della capacità di discriminazione e comprensione di ciascuno di questi aspetti è diverso e, addirittura, finisce con l'utilizzare codici specifici di notazione-trascrizione. Di conseguenza, l'allestimento di un progetto didattico sull'ascolto comporta sempre una scelta: quale ingresso far utilizzare per primo per *entrare in questa musica* e come segnalarlo, cioè come indirizzare la focalizzazione percettiva spontanea di ciascuno proprio lì?

3. *Percorso metodologico*

Ci vogliono diversi giochi sulla stessa musica, ognuno con regole di gioco diverse, per focalizzare l'attenzione uditiva e il coinvolgimento del gruppo su aspetti diversi e via via più fini e più mirati dello stesso brano musicale: più giochi, più conoscenza della stessa musica, e ogni educatore deciderà fin dove arrivare o dove arrestarsi.

In linea teorica, dunque, inventare giochi d'ascolto su un dato brano musicale si traduce sempre nella possibilità di allestire almeno cinque giochi diversi, a seconda che la regola del gioco abbia a che fare con gli aspetti timbrici, o formali, o ritmici, o melodici, o armonici del brano stesso.

Ma non è tutto. Abbiamo imparato dagli studi sul gioco di Piaget e dalla rilettura operatane da François Delalande nella sua *pedagogia delle condotte*, ma anche dalla teoria di Bruner sui tre stadi per costruire rappresentazioni mentali dell'esperienza[12], che ci sono giochi centrati *hic et nunc* sul piacere del gesto e dell'a-

[12] Cfr. Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Nieslé, 1945 (tr. it. *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972); François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, 1984 (tr. it. *La musica è un gioco da bambini*, Milano, Franco Angeli, 2001); Jerome Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge-Ma, Harvard U.P., 1966 (tr. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1999).

zione, come giocare a rincorrersi o a nascondino, altri giochi che, invece, hanno bisogno di mediatori, di tracce simboliche, che finiscono esse stesse per evocare il gioco anche quando non c'è la possibilità di giocarlo e, infine, giochi con regole che si avvalgono di simboli formalizzati e convenzionali, come avviene quando si gioca a carte o a scacchi.

Negli ultimi anni, ho organizzato un format per l'organizzazione delle attività ludiche su un dato brano, facendomi guidare proprio da queste teorie e dal principio bruneriano secondo cui la costruzione della rappresentazione mentale di un'esperienza, per esempio la rappresentazione mentale di una musica, o delle persone che fanno parte di un gruppo con cui la si ascolta, non può che partire dal corpo, dall'incontro e dal contatto diretto in presenza, per poi affidarsi a segni, tracce grafiche, appunti lasciati come memorie nel corso dell'esperienza stessa e infine, se ci si arriva, a simbolizzazioni – testi e opere – più complesse e formalizzate.

Il piacere del gioco coi timbri, del gioco delle azioni collettive dentro la forma musicale, del gioco ritmico, melodico e armonico può essere dunque

- spontaneo, intuitivo, estemporaneo, oppure
- composto e ricomposto grazie a segnali, cartelli, parole chiave sparse qua e là, oppure,
- ancorato saldamente a una scrittura.

3.1 *Una demo: Antonio Vivaldi,* Inverno*, primo movimento*

3.1.1 *Fase enattiva. Pantomima*

La scoperta (o ri-scoperta) di questa musica inizia con un gioco appassionante: una pantomima realizzata estemporaneamente e per imitazione simultanea dell'insegnante, che sta nel cerchio insieme a tutti gli altri, chinata a terra, avendo davanti, come tutti, solo un foglio di carta. Devo la sequenza narrativa della pantomima a Chiara Strada, già collaboratrice di Giovanni Piazza e formatrice dell'Orff italiano. In questo filo narrativo il

foglio di carta accoglie prima il picchiettio di tutte le dieci dita delle due mani, una dopo l'altra; poi si anima, svolazza, si accartoccia, diventa una pallina e vola frenetico da un capo all'altro dell'aula incrociandosi con altre palline, ritorna davanti a un proprietario che lo riapre, lo liscia, lo arrotola e appuntisce e infine lo trasforma in una spada da combattimento e da incontro di moschettieri. Con l'aiuto di Chiara e dei miei studenti ho scritto tutta la sequenza delle azioni, battuta per battuta, sulla partitura vivaldiana e la sceneggiatura con musica così realizzata è già disponibile in rete[13]. Per l'occasione di questo scritto ho anche caricato in un archivio *online* aperto al pubblico un video realizzato durante un corso dell'O.S.I. Penso vi piacerà vederlo, perché apre a una modalità davvero insolita di ascoltare questa musica notissima[14].

3.1.2 *Fase iconica. Giocare con due tracce*

Il gioco della pantomima lascia sempre i partecipanti, di qualunque età, molto eccitati e soddisfatti. Tutti intuiscono che la musica ha qualcosa a che fare con le situazioni mimate, in modo molto stilizzato, con i gesti condivisi: le attese, la preparazione, i momenti di combattimento e le successive chiusure. Sarebbe davvero un peccato non utilizzare questo vissuto forte per entrare meglio nelle dinamiche della musica e del gruppo. Forte della lezione di Bruner propongo di farlo con l'aiuto di due tracce semplici, utilizzabili e comprensibili subito e in modo analogico.

La prima, molto efficace, è la bellissima partitura grafica disponibile sul canale Youtube del compositore e ingegnere americano

[13] È possibile scaricare gratuitamente dal sito dell'editore Franco Angeli il file pdf "Inverno Vivaldi, pantomima Chiara Strada", tra gli allegati al cap. 17 del testo di Amalia Lavinia Rizzo, *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, Milano, Franco Angeli, 2022: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/771/614/4583> (v. cartella *Progetto speciale PAROLE di NEVE*) (verificato il 30.1.2025).

[14] La cartella cloud è scaricabile all'indirizzo <https://tinyurl.com/2dr53zrr> (verificato il 30.1.2025).

Stephen Malinowski[15]. Riascoltiamo dunque il brano di prima, ma seguendo la videopartitura. Così facendo, chiedo agli studenti di ricordare quello che abbiamo realizzato nella pantomima e di riconoscere nelle immagini che scorrono i punti precisi in cui abbiamo realizzato i movimenti che ricordiamo. Il dispositivo del video ci consente di tornare più volte sugli stessi punti della musica, e anche di fotografare le rappresentazioni grafiche corrispondenti ai punti salienti della musica da un lato, e della pantomima dall'altro. Potremmo anche accontentarci della sintesi fornita da una sequenza di *screenshot*, ma sarebbe poco: ci interessano tracce iconiche che aiutino a ripensare la musica, a *ricostruirne l'immagine uditiva nella mente*. Da tempo gli studi di Tomatis e altri ci hanno insegnato che il modo più efficace per fissare nella memoria un modulo ritmico o ritmico-melodico, sia che si tratti di musica, sia semplicemente di una sequenza parlata, consiste nel cantarlo, più e più volte. Offro allora una seconda traccia, che ci viene da Vivaldi stesso: una piccola serie di cartelli-*flash cards* utili per intervenire parlando in corrispondenza dei momenti salienti e ricorrenti di questo primo movimento dell'*Inverno*.

Tutti sappiamo dei famosi sonetti collegati ai concerti *per le Quattro Stagioni* compresi nella raccolta op. 8 *Il cimento dell'armonia e dell'invenzione*, pubblicata da Vivaldi esattamente trecento anni fa, tra il 1724 e il 1725. Forse pochi, però, hanno avuto modo di rendersi conto che l'autore non si è limitato a citare i sonetti in epigrafe alla composizione, ma ha fatto pronunciare agli archi la scansione ritmica delle parole di alcuni versi, inserendoli anche, a sottolineare l'intenzione, sopra i pentagrammi corrispondenti.

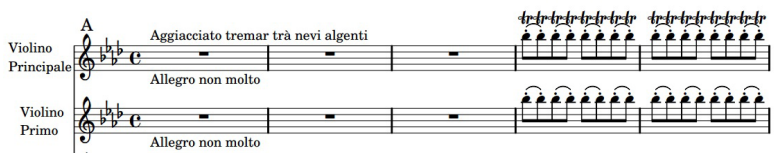


Fig. 1. *Nevi algenti*

[15] <https://www.youtube.com/watch?v=Qqe0GdUpJHs> (verificato il 30.1.2025).

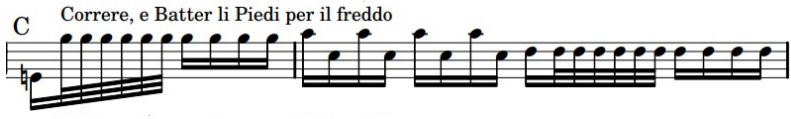


Fig. 2. *Correre e battere li piedi per il freddo*

La corrispondenza con parole in qualche modo vicine all'ambientazione invernale permette di scoprire che tutte le parti orchestrali di questo primo movimento vivaldiano, tendenzialmente omoritmiche e assolutamente distinte dalla agilità virtuosistica pensata da Vivaldi per il violino solista, sono costruite componendo pochi moduli ritmici, riconducibili a sei parole diverse, almeno tre delle quali provenienti dal testo del sonetto per l'*Inverno*. È possibile, a questo punto, allestire un gioco "Parliamoci su"[16], dividendo la classe in gruppi corrispondenti alle fasce previste nella tessitura orchestrale. Le rispettive entrate e uscite si possono chiaramente seguire riascoltando la musica nella videopartitura grafica, integrata da sei cartelli-segnali che indichino con parole ritmiche corrispondenti, tutte le volte che ritornano, i sei moduli ritmici utilizzati in questo primo movimento[17]. Ditemi voi se questo Vivaldi non era un orffiano *ante-litteram*...

1. *Nevi algenti, nevi algenti...*
2. *Freddofreddofreddofreddo, Freddofreddofreddofreddo*
3. *Correre e battere li piedi per il (freddofreddofreddofreddo)*
4. *Volavolavolavola Volavolavolavola*
5. *VIA*
6. *Brrrrr*

16 Ricavo questa denominazione per analogia con il *Suoniamoci su…* di Giovanni Piazza (Milano, Ricordi, 1994).

17 Sono mie e non di Vivaldi, per semplificare gli interventi da parte di altrettante sezioni di coro parlato, le parole indicate ai numeri 4, 5 e 6.

3.1.3 *Fase simbolica. Ritrovarsi in una partitura e comporne una*

Da questo gioco con videopartitura grafica e parole ritmiche su cartelli si arriva facilmente ai simboli musicali della partitura originale, meglio se è possibile seguirne una versione in cui siano stati inseriti dei *post it* colorati che riportano le parole corrispondenti ai vari moduli ritmici tutte le volte che queste intervengono[18]. È addirittura possibile riscrivere tutta la partitura vivaldiana sostituendo ai pentagrammi le parole-moduli ritmici utilizzati dal compositore[19].

4. *Chiarimenti sulla fase* enacted

Sono convinta, dopo tanti anni di esperienza con gruppi diversi di bambini e di adulti, che il primo approccio a una data musica debba sempre risultare ludico e coinvolgente, catturare l'attenzione su quella data musica e, al tempo stesso, mettere in moto il gruppo. A questo scopo occorre allestire un *setting* con almeno tre elementi: uno spazio idoneo, un file audio di buona qualità e una attività da condividere; l'attività deve orientare la percezione verso un dato aspetto di quella musica attraverso una azione da realizzare insieme.

La consegna può riguardare l'ideazione di una danza o una pantomima, in uno spazio libero abbastanza ampio e avendo già chiesto di disporsi in piccoli gruppi, o avendo riunito tutti intorno a un dato oggetto.

Oppure può essere un *brain storm*, ovvero la richiesta di risposte libere alla domanda «Cos'è secondo voi questa musica?

[18] È possibile scaricare dal sito dell'editore Franco Angeli il file pdf "Inverno, gruppi ritmici con parole su partitura", tra gli allegati al cap. 17 di Amalia Lavinia Rizzo, *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, Milano, Franco Angeli, 2022; <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/771/614/4583> (v. cartella *Progetto speciale PAROLE di NEVE)*.

[19] *Ibidem*. Nella stessa cartella si veda il file pdf "Partitura grafica per coro parlato", realizzato da Chiara Strada.

Come potremmo utilizzarla per costruire qualcosa di nostro?» da guidare facendo scrivere le risposte su bigliettini o usando l'applicazione *Mentimeter*.

Oppure, ancora, può essere l'apprendimento per imitazione di una sequenza di gesti-suono guidata dall'insegnante, da eseguire insieme e in sincronia per con-suonare con la musica ascoltata. E così via.

Sempre, però, questo primo *gioco d'ascolto* deve risultare bello e coinvolgente, tanto da motivare un ritorno a quella musica nell'incontro successivo. È la prima fase, quella dell'incontro esplorativo e della scintilla motivazionale. Se non funziona, meglio cambiare musica e progetto. Sto descrivendo in termini abbastanza operativi il momento iniziale, di innesco progettuale, che nel quadro didattico *INDIRE-MusicaScuola* abbiamo chiamato "fase di esplorazione-motivazione-coinvolgimento"[20]. Dal punto di vista dell'approccio comunicativo questa fase fornisce una sorta di *priming, un effetto psicologico per il quale l'esposizione a uno stimolo influenza la risposta a stimoli successivi*. È sempre conveniente, in questa prospettiva, che il primo incontro con una musica nuova metta in gioco in modo estemporaneo il corpo o la voce. Comunemente infatti, l'approccio percettivo è prima globale e poi analitico, così come il coordinamento della macromotricità precede, come traguardo evolutivo, il controllo della manualità fine: prima si impara a camminare e saltellare e dopo ad allacciarsi le scarpe.

È interessante notare che questo primo approccio catalizza in genere l'attenzione su qualche aspetto d'insieme e molto evidente della musica: la richiesta di inventare una danza o una pantomima di gruppo porta certo l'ascolto sulla pulsazione ritmica con cui sincronizzare il passo, ma anche sulla macroforma, alla ricerca di ritorni di frase cui far corrispondere movimenti uguali o diversi. Queste direzioni attentive risultano evidenti agli studenti coinvolti non mentre realizzano l'esperienza, ma quando si rivedono in un breve video catturato col cellulare. La possibilità di

[20] <https://musicascuola.indire.it/quadro_didattico.pdf>.

rivedersi coinvolti in una azione collettiva – che non è verbale, ma gestuale-motoria – e di rendersi conto del proprio ruolo in questa azione (trainante, o gregario, o di complicità e supporto, o oppositivo) offre sempre un contributo forte alla comprensione della propria identità all'interno di una dinamica di gruppo.

Constato che questa modalità di approccio al brano musicale scelto consente di ripensarlo successivamente attraverso i movimenti e le interazioni realizzati, costruisce cioè quel tipo di rappresentazione mentale dell'esperienza che Bruner chiama *enacted*, enattiva. È una rappresentazione mentale che si appoggia all'intelligenza propriocettiva: ripenso allo stimolo perché rievoco le sensazioni muscolari e di contatto che grazie a quello stimolo ho vissuto. Nella teoria di Bruner, in altre parole, il primo modo per *ripensare l'esperienza* consiste nel rievocare alla mente i gesti, le azioni, i contatti corporei che l'hanno generata. Si può ricavarne che se l'esperienza è stata proposta in astratto e svincolata da un'azione, ha meno possibilità di essere rievocata. Questa fase *enacted* è fondamentale e funziona, per l'appunto, come un *priming*; costituisce una *conditio sine qua non* per motivare lo stare nel brano, ma da sola non è sufficiente perché la memoria propriocettiva resta per un po', ma quella dello stimolo che l'ha destata svanisce molto presto. Occorre arrivare a quelle che Bruner chiama *rappresentazioni iconiche*.

5. *Fase iconica. Appuntarsi l'esperienza*

Nella teoria di Bruner, per rendere stabili le rappresentazioni mentali dell'esperienza non basta che l'esperienza stessa sia forte e pregnante: occorre ancorarla a segni grafici di qualche tipo, vedendo i quali sia possibile rievocare l'esperienza anche a distanza di tempo e in uno spazio diverso. Secondo Bruner, in altre parole, un secondo modo per rappresentarsi e ricostruire mentalmente l'esperienza dopo averla vissuta si avvale di tracce, disegni, appunti con cui fissarne graficamente, anche con segni analogici di nostra invenzione, quelli che ne abbiamo colto come tratti salienti.

È il senso con cui spesso le prassi educative propongono l'attività di disegno: un'azione in prima persona per ripensare a modo proprio un'esperienza vissuta collettivamente. Bruner le chiama *rappresentazioni iconiche* e ritengo che questo termine possa riguardare le notazioni analogiche che chiunque – ma soprattutto i bambini – sono in grado di inventare per rappresentare un suono o una breve sequenza musicale. In generale, più piccoli sono i bambini più il disegno mantiene aspetti della gestualità reale richiesta per realizzare il suono, o delle sue componenti causali (il segno rappresenta la causa – reale o ipotizzata – dell'effetto). In questo senso, raccogliere e confrontare nel gruppo diverse rappresentazioni iconiche dello stesso stimolo sonoro costituisce uno straordinario osservatorio sulle modalità di percezione e comprensione dei propri allievi, come hanno dimostrato gli studi di Jeanne Bamberger[21] e Gino Stefani[22].

All'inizio bastano tracce e appunti ideati a livello personale o nel gruppo che ha condiviso l'esperienza: sono una sorta di codice autonomo, creato per analogia con altri codici già noti. La scrittura sul pentagramma delle parole *nevi algenti nevi algenti*, tratte dal sonetto e utilizzate per vocalizzare l'inizio di tutte le parti strumentali del primo movimento dell'*Inverno* di Vivaldi, funziona come traccia iconica: si leggono le parole e si evoca la sequenza ritmica. Questo espediente di sincronizzazione ritmico-verbale, analogo alle parole ritmiche TA, titti e tiritiri dell'educazione musicale Kodály o *Du, dude* e *dum* della teoria sull'insegnamento musicale di Edwin Gordon[23], permette abbastanza facilmente di passare, successivamente, anche a una *rappresentazione simbolica*, in cui le stesse figure ritmiche sono indicate

[21] Jeanne Bamberger, *The Mind behind the Musical Ear*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1991.

[22] Gino Stefani, *Competenza musicale e cultura della pace*, Bologna, CLUEB, 1985, pp. 183-193.

[23] Rimando per approfondimenti a AIKEM-Associazione Italiana Kodály per l'Educazione Musicale e a AIGAM-Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale.

con un codice convenzionale comprensibile anche al di fuori del gruppo che ha vissuto l'esperienza.

6. *Un altro esempio, con giochi che attraversano le cinque porte del contenuto musicale: Antonin Dvořák, Sinfonia n. 9* Dal Nuovo Mondo*, primo movimento, sezioni C-D*[24]

Dvořák compose la sua nona sinfonia all'epoca in cui, tra il 1892 e il 1895, fu chiamato a dirigere il Conservatorio nazionale di musica di New York. La composizione si presta in modo straordinario ad allestire giochi che permettano di comprendere in modo operativo e in prima persona sia alcuni stilemi caratteristici del sinfonismo orchestrale ottocentesco, sia la possibilità reale di studiare la geografia con la musica e viceversa. L'autore, nato in una tranquilla cittadina della campagna boema, sembra inviarci un album di cartoline musicali dagli *States*. La sezione C del primo movimento, brevissima, proposta all'ascolto senza informazioni d'accompagnamento e come un *problem solving* (*Cos'è questa musica secondo voi? Come potremmo utilizzarla? Che gioco può diventare?*) rappresenta una di queste *cartoline musicali*[25].

6.1 *Dentro la forma*

6.1.1 *Fase enattiva*. Square dances

Organizziamo i ragazzi in piccoli gruppi e assegnamo un tempo di 15 minuti circa per inventare una danza che rappresenti questa musica. Se non emergono subito altre risposte tra le prime reazioni al *problem solving*, si può lanciare l'idea di

[24] Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=Bh_nHgbhYRg&t=746s> (da 3'05" a 4'04"). In partitura, corrisponde a poco più di cinquanta battute, da 91 a 148.

[25] Un pdf con la porzione di partitura corrispondente alle due sezioni C e D è disponibile nell'archivio *online* di cui alla nota 14.

una *square dance*, un tipo di danza molto presente nei repertori folclorici americani, soprattutto delle regioni degli Appalachi e della *country music*, in cui quattro danzatori (o otto, sedici, ecc) si dispongono esattamente a quadrato e, su una musica ben scandita in frasi di otto tempi, si muovono in modo simmetrico lungo i lati, sulle diagonali o intorno al baricentro del quadrato, fermandosi sull'ultimo tempo di ogni frase. Ignoro dove Dvořák abbia tratto il tema di questa sezione C, ma noto che la sequenza ritmica è quella di *Sourwood Mountains*, una *square dance* degli Appalachi che ho imparato tanti anni fa a un convegno ISME nell'Oregon.

6.1.2 *Fase iconica. Segnarsi la coreografia*

Passati i 15 minuti (che diventano quasi sempre venti e più) assegnati al lavoro dei gruppi, un gruppo o due per volta mostrano a tutti la sequenza di movimenti che hanno composto, realizzando la propria danza. Nel tempo che resta e a casa, ogni gruppo ha ancora il compito di segnarsi in qualche modo la sequenza di movimenti ideata, per non dimenticarla. È la fase iconica di Bruner: la redazione di una traccia rapida, un disegno o una piccola serie di schemi, per *fermare nella memoria* l'esperienza. In questo caso saranno appunti o rappresentazioni schematiche della coreografia, dei movimenti successivi impressi alla forma quadrata.

Quello che segue è solo un esempio.

0. Posizione di partenza: si lasciano le sedie sui bordi dell'aula e ci si disponde in piedi, in gruppi di quattro, a formare altrettanti quadrati.
1. Tutti si spostano da un estremo all'altro del quadrato percorrendo il perimetro in senso orario.
2. *Idem*.
3. Scambio degli estremi lungo le due diagonali.
4. Tutti verso il baricentro e ritorno.
5. Rotazione a coppie tenendosi a braccetto.

6. *Idem*, scambiando le coppie.
7. I quadrati diventano piccoli cerchi e ruotano.
8. *Idem* in crescendo.
9. I cerchi si sciolgono e ognuno continua a seguire la musica camminando liberamente in ordine sparso, fino a quando il diminuendo non suggerisce di raggiungere un posto ai bordi dell'aula e sedersi.

6.1.3 *Fase simbolica. Lettere maiuscole sulla partitura*

È possibile schematizzare ulteriormente, sintetizzandola in una formula logica anziché in una descrizione verbale, la coreografia ottenuta nella fase 6.1.2 distinguendovi una prima parte, geometrica e misurata, contenuta nella forma del quadrato; e un'altra, da 9 in poi, aperta e libera, affidata solo alla percezione dinamica. Queste due sezioni corrispondono esattamente alle lettere C e D della partitura: una, da battuta 91, è la *square dance* vera e propria, l'altra, da battuta 121, funziona come una sorta di ponte che porta alla cartolina musicale successiva, nella sezione E, di carattere molto diverso.

6.2 *Dentro il ritmo*

6.2.1 *Fase enattiva. Strumentare a gruppi*

I partecipanti sono di nuovo divisi in piccoli gruppi. In un tempo assegnato (i soliti 15 minuti), ogni gruppo ha il compito di cercare timbri diversi tra gli oggetti sonori che ha a disposizione, in modo che ci siano almeno un suono a durata più lunga e almeno uno più secco, che consenta dei ribattuti veloci. Con questi timbri, ogni gruppo dovrà elaborare una strumentazione autonoma della frase ritmica ricorrente in questa musica. La frase è stata già compresa, almeno nei suoi contorni di durata, durante l'attività di danza; vocalizzarla con parole *nonsense* aiuterà

a rievocare e mettere a fuoco la sequenza ritmica in modo più preciso, per poi passare dal gesto vocale al gesto strumentale.

6.2.2 *Fase iconica. Alfabetiere ritmico*

Una prima condivisione delle strumentazioni della frase ritmica realizzate nei gruppi porterà verosimilmente a scoprire che, perché tutti lavorino alla stessa sequenza, è utile capirla meglio. Si può proporre di scandirla pronunciando sillabe uguali per durate uguali. Le soluzioni sono molteplici; qui, per stare a una correlazione abbastanza diffusa nel nostro paese di stampo kodaliano un po' arrangiato, propongo quattro parole ritmiche, utili per pronunciare tutta la frase e anche per comporne altre: *titti*, *teketi*, *teketeke* e *TA*. Queste quattro parole possono anche essere utilmente suonate in *body percussion*, su parti del corpo diverse: una per i *ti*, una per i *teke* e una per il *TA*. Con una applicazione per lavagna elettronica è possibile predisporre quattro gruppi di *post it* digitali: uno con molti *TA*, uno con molti *teketeke* e così via, con i quali far comporre e ricomporre sia questa sequenza sia altre affini, da suonare nel proprio gruppo e far suonare agli altri.

6.2.3 *Fase simbolica. Scrivere e comporre moduli ritmici*

L'alfabetiere con cui assemblare parole ritmiche diventa facilmente, in questo caso, un alfabetiere ritmico vero e proprio, predispondendo quattro mucchietti di *post it* cartacei o digitali: uno con le coppie di crome, uno con i gruppi formati da due semicrome e una croma, uno con le quattro semicrome di *teketeke* e uno con le semiminime di *TA*. Le stesse figure potranno essere riconosciute e evidenziate sulla partitura.

6.3 *Dentro la melodia*

6.3.1 *Fase enattiva. Cantare*

Ricantiamo la musica, meglio se accompagnati con uno strumento dall'insegnante, vocalizzando la melodia con fonemi *nonsense*. Se però ci sono degli strumenti, ci si può spingere a trovare il motivo a orecchio. Ci si riesce facilmente cominciando con le note *la do'*, *do' si la*.

6.3.2 *Fase iconica. Cantare segnando, direttori cercasi*

Ritengo che la prima traccia con cui rinsaldare la memoria dell'esperienza della melodia risieda nel poterla cantare non con una sillaba sempre uguale, ma con le *sue* parole, cioè con i nomi delle note. In questo caso, propongo tranquillamente il *do mobile*: cantare la melodia in la minore, anziché nell'originale sol minore, segnandola e facendola segnare con gesti chironomici. Il compito è semplice, perché il tema della danza è affidato a una scala con sole cinque note-segni: quella di un tetracordo dorico-e-olio, completato dalla cadenza con settimo grado non alterato: *la si do' re' do' si la sol la*. Il primo direttore sarà l'insegnante, poi si cimenteranno tutti gli aspiranti direttori presenti nel gruppo.

Un altro dispositivo per fissare la traccia iconica del contorno melodico sostenuto dai nomi delle note è l'applicazione gratuita *Song Maker* in *Chrome Music Lab*. Possono usarla facilmente da soli anche i ragazzi più giovani, avendoli prima aiutati a predisporre, tramite il tasto a fiore *settings* posto in basso a destra, di dividere in quattro (*split beats into 4*) i quattro tempi di ogni battuta, per poter disegnare quadretti corrispondenti ai sedicesimi.

6.3.3 *Fase simbolica. Leggere le note*

Le due fasi precedenti possono essere facilmente ricondotte a una simbolizzazione più formale in due modalità successive.

1. Avendo memorizzato la sequenza dei nomi delle note e disponendo già della notazione ritmica, scrivere sotto ogni durata le iniziali corrispondenti ai nomi delle note, alla maniera delle prime notazioni Kodály:

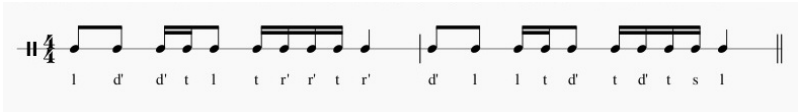


Fig. 3. Antonín Dvořák, tema dalla Sinfonia n. 9 "Dal Nuovo Mondo", I, C, notazione Kodály

2. Intonare le cinque note scrivendole una per una sul pentagramma, anche in ordine sparso, poi scrivere sul pentagramma tutta la frase.

6.4 *Dentro l'armonia*

6.4.1 *Fase enattiva. Canzoni con due accordi*

Credo ci sia un gioco dell'armonia che scaturisce dal piacere che si prova quando si scopre che due accordi imparati su un pianoforte, una chitarra o un ukulele, sono utili per accompagnare non solo una certa canzone da cui si è partiti, ma decine di altre. Il piacere della fase enattiva è allora, nel caso di questo tema di Dvořák, imparare a suonare o cantare una nota, se non tutte, degli accordi posti sul I e VII grado di una scala minore naturale (La minore e SOL, oppure, come nell'originale di Dvořák, Sol minore e FA) e continuare a cantare cercando nella memoria tutte le canzoni note "armonicamente affini" a quella di partenza. In questo caso, il tema della sezione C del primo movimento della Sinfonia numero 9 si collega armonicamente, come è giusto che sia, a una serie di canzoni nate sulle rotte navali tra la Vecchia Inghilterra e il Nuovo Mondo: gli *shanties* autenticamente tradizionali *The Drunken Sailor* e *The Wellerman* e il finto *shanty* inventato da Hans Zimmer per *I Pirati dei Caraibi*; ma anche

tante melodie antiche legate alla storia del nostro paese, come *Aurea Personet Lyra* e *Schiarazula Marazula*, o addirittura come la sequenza gregoriana *Dies Irae*, da cui è nata la danza provenzale *J'ai vu le loup, le renard, la lièvre*. Ma più si canta (accompagnandosi) e più se ne trovano...

6.4.2 *Fase iconica. Sigle e legami armonici scritti con parole*

Chiunque abbia praticato il suonare accordi ad orecchio sa che, ad un certo punto, è quasi indispensabile segnarsi sul testo della canzone, o sulla notazione della melodia, le sigle degli accordi utilizzati. Nel nostro caso, un chitarrista autodidatta scriverebbe, nei punti giusti, La min e SOL, mentre un jazzista userebbe le sigle in uso nei paesi anglo sassoni, A- e G e, guardando ai gradi armonici della scala, dovremmo semplicemente scrivere I e VII. Comunque sempre di tracce iconiche, scritte con l'alfabeto della lingua parlata, si tratta.

Un buon dispositivo per alimentare il piacere dell'armonia, cioè del cantare o suonare a più voci, è una tabella dei legami armonici come quella che segue, da leggere o far leggere a chi esegue l'accompagnamento alla melodia: ognuno si sceglie una riga e suona o canta leggendo in orizzontale le note indicate sulla sua riga; gli spostamenti richiesti al gesto vocale o strumentale sono minimi e ben si addicono a esecutori novizi.

Mi	Mi	Sol	Sol	Mi	Mi	Sol	Mi
Do	Do	Re	Re	Do	Do	Re	Do
La	La	Si	Si	La	La	Si	La
I	I	**VII**	VII	**I**	I	**VII**	I

Fig. 4. Tabella legami armonici (tema di Dvořák NW, 1C)

6.4.3 *Fase simbolica. Gradi armonici*

Limiterei la fase simbolica, a questo punto, al far inserire sulla notazione ritmo-melodica già acquisita i numeri romani I e VII là dove servono, per indicare i corrispondenti gradi armonizzati della scala.

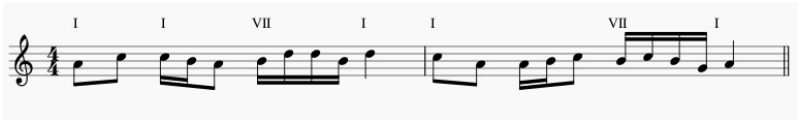


Fig. 5. Notazione in la minore

6.5 *Dentro il sound orchestrale*

6.5.1 *Fase enattiva. Square dance per famiglie orchestrali*

Volendo a questo punto spostare l'attenzione sul paesaggio sonoro di questa orchestra di fine ottocento, in cui le varie sezioni strumentali concertano, cioè dialogano tra loro come dei personaggi, si può riprendere il gioco della *square dance*, ma decidere che ci sono quadrati che realizzano gli spostamenti di danza quando sentono in primo piano la melodia eseguita da flauti e clarinetti, cioè gli strumenti a fiato in legno, e quelli invece che si muovono quando sentono in primo piano gli archi. Viceversa, ci si muove semplicemente a tempo sul posto. Bisogna tendere l'orecchio (ed in questo consiste, per l'appunto, l'affinamento della capacità di discriminazione timbrica a prescindere dal riuscire o meno a realizzare perfettamente il compito), ma non è impossibile.

6.5.2 *Fase iconica. Chiamare le sezioni*

Anche in questo caso, come in altre precedenti, la traccia che può consentire di ancorare ad esperienze preedenti, rendendola più chiara e memorabile, l'attività precedente consiste nel chiamare/far chiamare a voce alta, da uno pseudo *Dancing Master* degli antichi balli, le sezioni orchestrali corrispondenti ai gruppi che devono muoversi: *Legni! Archi! Archi! Tutti!* E così via.

6.5.3 *Fase simbolica. Partitura orchestrale*

A questo punto, è possibile un confronto con la partitura, osservando bene le scritte sulla sinistra che indicano gli strumenti impegnati, dando il compito di cerchiare con evidenziatori di diversi colori, meglio sul file digitalizzato e aperto in una LIM, le comparse complete o parziali della frase che ormai conosciamo bene nella parte alta della partitura, che riguarda i fiati, o in quella inferiore, degli archi.

7. *Un altro esempio, per lavorare col corpo e in* DAW. *Anonimo inglese del XIV secolo,* Sumer is icumen in

Allestendo ormai da anni giochi diversissimi su questa musica così antica (il più antico contrappunto scritto nella storia della musica europea) mi rendo conto che c'è sempre un fondamento se una musica diventa o resta un *best seller* per anni o addirittura, come in questo caso, per secoli. Il manoscritto contenente la notazione musicale di questo canone in *doppia rota* e addirittura due diversi testi – uno in latino medioevale di argomento didascalico-religioso, l'altro, in un antico dialetto dell'Essex, profano e dedicato all'arrivo dell'estate – è stato rinvenuto tra i resti dell'Abbazia cistercense di Reading, non più tale dai tempi di Enrico VIII e del distacco inglese dalla Chiesa di Roma. Del brano sono disponbili in rete una quantità di versioni; dalla mia preferita, quella dell'Hilliard Ensemble, l'esperto informatico di

INDIRE Marco Morandi mi ha ricavato un file metronomicamente costante, che non abbia cioè le minime variazioni di tempo che sempre ci sono e rendono più avvincente una esecuzione da concerto. Il file audio, disponibile nell'archivio *online*[26], potrà servire come "righello" per ottenere altri contrappunti, da realizzare in classe e da sovrapporre in polifonia con l'aiuto di una *DAW-Digital Audio Working station* scolastica o casalinga.

7.1 *Dentro il ritmo*

7.1.1 *Fase enattiva. Proverbi in contrappunto*

Un *problem solving* dopo il primo ascolto di questa musica (*Cos'è? Chi sono? Da dove vengono? Cosa dicono? Cosa ci propongono di fare?*) sempre porta, prima o poi, a porre l'attenzione sulla scansione isocrona molto chiara e regolare che tiene insieme tutte le voci: la si può seguire camminando o proponendo, disposti in cerchio e uno dopo l'altro, movimenti sul posto che tutti imiteranno. Ho un gioco per entrare attivamente in questo antico contrappunto, unendo ciascuno la propria voce a quella dei grandi cantori dell'Hilliard Ensemble. Giovanni Piazza, iniziatore dell'Orff Schulwerk Italiano, lo chiamerebbe, credo, *Parliamoci su…*

Consiste nel cercare in memoria e raccogliere, con l'aiuto di tutti, proverbi o scioglilingua che abbiano la stessa cadenza metro-ritmica di *Sopra la panca la capra campa / Sotto la panca la capra crepa*, o di *Rosso di sera bel tempo si spera*, o di...

Scriviamo su un cartellone tutti i proverbi ritmicamente affini a questi che riusciamo a trovare. Per esempio:

Non rimandare a domani / Quello che puoi fare oggi
Never put off until tomorrow / what you can do today
Verschiebe nicht auf morgen was du / Heute kannst besorgen
Uomo avvisato mezzo salvato

[26] Cfr. nota 14.

Gobba a levante luna calante / Gobba a ponente luna crescente
La gatta presciolosa / fece i micini ciechi
All is well / That ends well
A caval donato / Non si guarda in bocca
Cane affamato non teme bastone
Tanto va la gatta al lardo / che ci lascia lo zampino
Lontano dagli occhi lontano dal cuore
Il silenzio è d'oro
Chi semina vento raccoglie tempesta
Tra moglie e marito non mettere il dito

Sono tutti proverbi scanditi in quattro tempi, ma ogni tempo è suddiviso in tre: è un impianto metrico in dodici ottavi. Se ne trovano in tutte le lingue e dialetti, tanto che Federica Pilotti mi ha costruito un *padlet* che ha come fondo il planisfero, su cui si possono inserire proverbi diversi, ciascuno nella sua lingua, collocandoli esattamente nel punto geografico in cui sono nati. Ognuno può entrare in questo gioco, collaborando con *post it* scritti o vocali, al link <http://bit.ly/proverbi1>. Si può anche organizzare un domino ritmico a tempo, entrando ciascuno con un proverbio a seguito di chi l'ha preceduto, ma senza perdere il tempo a pena d'esclusione, con l'aiuto di una lavagna elettronica preparata come quella di figura 6.

Fig. 6. Domino proverbi in 12/8

Ma adesso viene il bello. Vi invito a entrare in *Band in the cloud*, l'ambiente di apprendimento digitale messo a disposizione a ottobre 2024 da INDIRE per lo sviluppo della composizione musicale, basato sul *cloud computing* e indirizzato agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Potete caricare la versione metronomicamente equalizzata e in formato *wav* di *Sumer is Icumen in* che trovate nell'archivio *online* a questo testo[27] e utilizzarla come base per inserire, anche sovrapponendole, tracce audio in cui avrete registrato i vostri proverbi in 12/8, avendo avuto cura di registrarli ascoltando la musica in cuffia, per sincronizzarsi con la stessa velocità di metronomo (bpm 108). Il nostro antico doppio canone inglese, infatti, ha lo stesso impianto metro-ritmico.

7.1.2 *Fase iconica. Parole ritmiche in 12/8*

I proverbi in 12/8 sono potenzialmente infiniti, ma i moduli ritmici corrispondenti alle parole che li compongono possono ridursi alle dita di una mano. Immaginiamo di pronunciare con la tecnica dello *scat singing*, cioè vocalizzando con parole ritmiche *nonsense*, anziché con le parole in lingua, uno di questi proverbi. Si può partire con vocalizzazioni a caso, ma poi concentriamoci sulla ricerca di *parole ritmiche uguali per moduli ritmici uguali*. Queste parole saranno le tracce iconiche del ritmo che ci permetteranno di articolare fonologicamente le varie sequenze. Ci sono le soluzioni più vicine a Kodály: *tititi, Tati, tiTA, TAN*. Oppure si possono cercare parole più vicine al metodo Gordon e agli stili del jazz: *Iamba, dibidi, Dum, Dum*, e così via. Preparando mucchietti di *post it* di diversi colori, ciascun gruppo con una di queste parole ritmiche, si può organizzare una gara a gruppi: vince chi ricostruisce nel minore tempo almeno dieci proverbi.

[27] Cfr. nota 14.

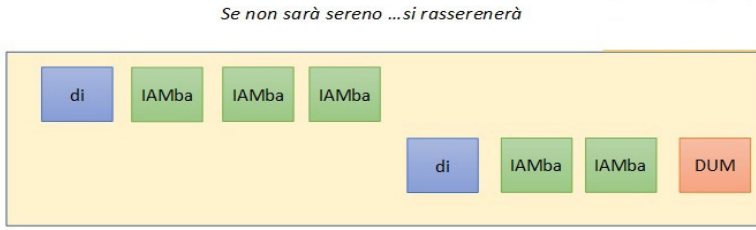


Fig. 7. Trascrivere un proverbio con parole ritmiche

7.1.3 *Fase simbolica. Moduli ritmici in notazione*

Una volta esercitata la competenza fonologica sulle parole ritmiche del 12/8, cioè la capacità non solo di abbandonarsi al piacere di un tempo saltellato ma anche di comprenderne le articolazioni ritmiche interne, si può passare facilmente a comporre le sequenze ritmiche dei proverbi, ma anche di tanti altri testi misurati in questo metro (si pensi al testo di canzoni di De Andrè come *La guerra di Piero* o *Bocca di Rosa*) predispondendo mucchietti di *post it*, di carta o digitali, in cui, al posto delle parole ritmiche di cui sopra, ci sono le figure musicali corrispondenti.

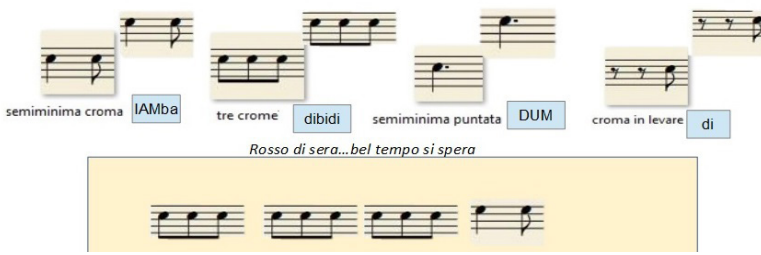


Fig. 8. Comporre moduli ritmici

7.2 *Dentro la melodia*

7.2.1 *Fase enattiva. Ascolta e ricanta*

Il gioco consiste questa volta nel riascoltare il brano e nel catturare con l'orecchio uno, due o più frammenti melodici, da ripetere cantando insieme all'Hilliard Ensemble o da cercare a orecchio su uno strumento, muovendosi all'interno della scala di Fa maggiore.

7.2.2 *Fase iconica. Canta con i nomi delle note*

Non è la stessa cosa ricantare un motivo con sillabe un po' a caso e sempre uguali, come *lu lu* o *na na*, e cantare, anche per imitazione, con i nomi delle note. Poiché le frasi che compongono questa antica *rota* di Reading sono tutte sovrapponibili, propongo un gioco per il quale gli etnomusicologi credo parlerebbero di *falso bordone* con entrate *a raccogliere*. Ho inserito nell'archivio *online* collegato a questo saggio un *file* audio in cui canto con i nomi delle note, a lungo e tutti di seguito, i vari frammenti che intervengono in questo brano, girando tra le varie voci. Vi invito ad acchiapparli e a ricantarli con me o in controcanto rispetto a me, utilizzandoli da soli o giustapposti, ma sempre di seguito, come se fossero dei *riff* ostinati.

Un modo ulteriore per esercitare la competenza fonologica rispetto ai singoli movimenti intervallari di questa melodia consiste nel disegnarli con *Song Maker*, come in figura 9. Naturalmente occorre preparare l'applicazione nella schermata che si apre col tasto a fiore *settings*, indicando la scelta per una battuta a quattro tempi, ma con ogni tempo diviso in tre (*beats per bar 4*; *split beat into 3*).

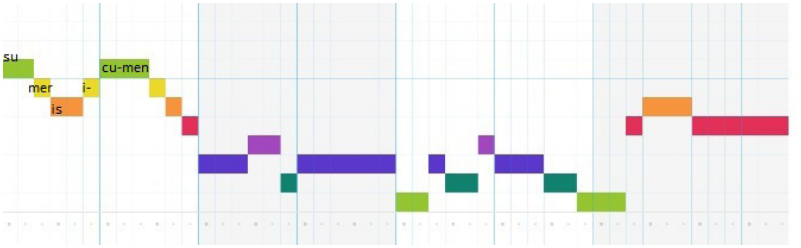


Fig. 9. *Sumer is icumen in* trascritto con *Song Maker*

7.2.3 *Fase simbolica. Alfabetiere melodico*

I motivi melodici di una o due battute che si rincorrono nella *rota di Reading*, tutti sovrapponibili, possono essere catturati e ricantati solo a orecchio, ma possono essere anche, a questo punto, riconosciuti, intonati, composti e ricomposti in molteplici sequenze a partire da un alfabetiere melodico come quello di figura 10. Rimando invece alla rete, in moltissimi siti, per la riproduzione del manoscritto antico e per le sue trascrizioni moderne.

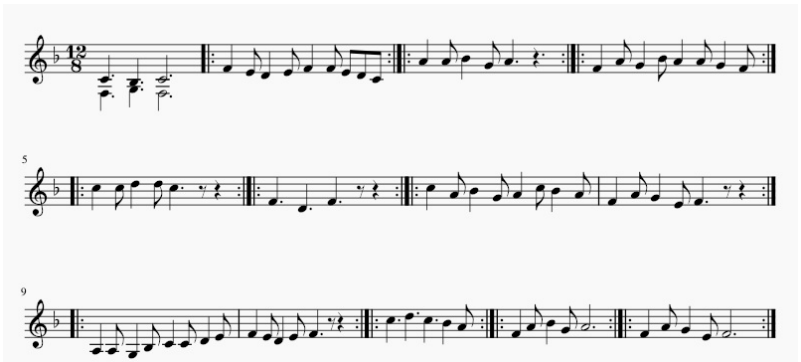


Fig. 10. *Sumer is icumen in* - Alfabetiere melodico

7.3 *Dentro l'armonia*

In questo caso propongo di lavorare direttamente alla ricomposizione di una tessitura armonica utilizzando il multitraccia di *band on the cloud* per sovrapporre tracce audio in cui ciascun componente della classe abbia registrato e inviato al blog dell'insegnante anche una sola battuta in 12/8 ricavata da *Sumer is icumen in*. L'unico prerequisito è la capacità di registrare a una velocità di metronomo concordata: per esempio, il bpm 108 della traccia disponibile nell'archivio *online*[28]. Sarà anche bene che ciascuno ascolti e registri più volte la propria traccia, alla ricerca di una qualità timbrica e ritmica soddisfacenti che lo rappresentino al meglio. La traccia però, può essere intonata con la voce, oppure suonata su uno strumento, o semplicemente scandita parlando: ciascuno invierà la sua prestazione migliore realizzata in uno qualsiasi di questi tre compiti. Nella secondaria, l'insegnante potrà dividere la classe in gruppi di 5-6 componenti, anche in base alle caratteristiche delle tracce raccolte, e lasciarli liberi nell'organizzazione di un multitraccia che conservi e rappresenti al meglio le "specialità" del gruppo. Il lavoro di concertazione digitale delle tracce dei componenti di un gruppo, dovendo decidere con quale iniziare e come chiudere, quale mettere in primo piano e quale lasciare come accompagnamento ostinato, quale ripetere e quale no, offre un ambiente efficacissimo per la comprensione del concetto originario di *armonia*[29].

Bibliografia

Jeanne Bamberger, *The Mind behind the Musical Ear*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1991.

Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge (MA),

[28] Cfr. nota 14.

[29] A titolo d'esempio, inserisco nell'archivio *online* (cfr. nota 14) uno dei tanti multitraccia prodotti in questi ultimi anni dai miei studenti, in un gruppo che, cercando proverbi in 12/8, ha scoperto che c'erano... *gatti ovunque!*

Harvard University Press, 1966; tr. it. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1999.

François Delalande, *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, 1984; tr. it. *La musica è un gioco da bambini*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, New York, Norton, 1950; tr. it. *Infanzia e società*, Roma, Armando, 2008.

Franca Ferrari, *Giochi d'ascolto. L'ascolto musicale come tecnica di animazione*, Milano, Franco Angeli, 2002.

–, *Il piacere della pronuncia musicale. UdA per la prima classe dei corsi a indirizzo*, in A.L. Rizzo, *Strumento musicale e inclusione nelle SMIM*, Milano, Franco Angeli, 2022, pp. 274-278.

Anna Maria Freschi, *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*, Torino, EDT, 2006.

Nina Kraus, *Of Sound Mind. How Our Brain Constructs a Meaningful Sonic World*, London-Cambridge-MA, The MIT Press, 2021; tr. it. *La mente sonora*, Firenze, Hogrefe, 2024.

Diana Laurillard, *Teaching as a Design Science*, London, Routledge, 2012; tr. it. *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2015.

Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, New York, Harpers, 1954; tr. it. *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010.

Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Nieslé 1945; tr. it. *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

Giovanni Piazza, *Suoniamoci su... Sonorizzazioni di gruppo su playback*, Milano, Ricordi, 1994.

Raymond Murray Schafer, *The tuning of the world*, Toronto, McClelland and Stewart, 1977; tr. it. *Il paesaggio sonoro*, Milano, Ricordi Unicopli, 1985.

Gino Stefani, *Competenza musicale e cultura della pace*, Bologna, CLUEB, 1985.

–, *La parola all'ascolto*, Bologna, CLUEB, 2000.

Sitografia (verificata il 30.1.2025)

<https://tinyurl.com/2dr53zrr>: archivio *online* contenente alcuni materiali allegati a questo saggio.

<https://www.youtube.com/watch?v=Jy53pvuy6iU>: *La musica e il nostro cervello*, video di Nina Kraus nel canale Youtube del Dipartimento *Dida.mu.st* del Conservatorio "Santa Cecilia" di Roma.

<https://www.youtube.com/watch?v=Qqe0GdUpJHs>: Antonio Vivaldi, *Inverno*, nel canale Youtube *Music Animation Machine* di Stephen Malinowski.

<http://bit.ly/proverbi1>: *padlet open access* costruito da Federica Pilotti per inserire in un planisfero testi o registrazioni audio di proverbi in tutte le lingue del mondo.

<https://musiclab.chromeexperiments.com/Song-Maker>: applicazione *Song Maker*.

<https://www.youtube.com/watch?v=sMCA9nYnLWo>: *Sumer is icumen in* eseguito dall'Hilliard Ensemble.

<https://bandinacloud.indire.it/musicacollaborativa/pagina-di-prova>: applicazione *Band in a Cloud*, pagina di accesso alla registrazione.

<https://www.musicadomani.it/libri/>: archivio recensioni del sito di «Musica Domani», rivista della SIEM-Società Italiana per l'Educazione Musicale.

<https://musicascuola.indire.it/>; portale INDIRE della didattica musicale laboratoriale.

<https://www.aikem.it/>: Associazione Italiana Kodály per l'Educazione Musicale.

<https://aigam.it/>: Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale.

Annibale Rebaudengo

Gli adulti musicisti amatoriali

Premessa

La divisione della vita in fasi di età ha un senso per l'organizzazione sociale, scolastica, lavorativa, familiare. Tuttavia ognuno di noi percepisce, per sé e per gli altri, che l'età anagrafica interagisce con l'età biologica, personale, sociale, soggettiva, e a volte la contraddice. I confini stadiali tra infanzia, adolescenza, età adulta, vecchiaia sembrano dilatarsi[1]. Per questo scritto ho ritenuto "adulti" coloro che hanno raggiunto l'età anagrafica di 20 anni, quando le scelte di proseguimento degli studi universitari o l'ingresso nel mondo del lavoro sono già generalmente indirizzati a un settore non musicale; e come tali ho ritenuto anche i moltissimi che, dopo una vita dedicata ad altro, iniziano l'attività musicale o riscoprono di averla semplicemente sospesa e la riprendono, facendone il motore di una nuova stagione. L'attività musicale non professionale, che chiamiamo amatoriale, è quella che prescinde da un compenso in denaro, ma che si realizza unicamente per il piacere di cantare o suonare con altri o in solitudine. Piacere del far musica, ma anche amore per la vita attraverso l'amore per la musica. Tra i musicisti amatoriali includo gli insegnanti di musica o di strumento che suonano gratuitamente in gruppi con persone non connesse professionalmente alla musica. Le riflessioni che esporrò sono dovute alla conoscenza

[1] Cfr. Sergio Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997, pp. 17-41.

diretta di tanti musicisti amatoriali, di allievi di Conservatorio dove insegnavo Pianoforte che, dopo la conclusione degli studi, si sono dedicati a professioni non musicali. La cura di due libri dedicati agli adulti musicisti amatoriali mi ha consentito di coronare questo mio interesse[2]. Nel secondo libro ho pubblicato 29 autobiografie di queste straordinarie persone, e ancora rileggendole mi conducono a nuove riflessioni e a rinnovate emozioni.

I cori, le bande, le orchestre amatoriali sono oggi caratterizzati da proprie organizzazioni che permettono loro di agevolare la diffusione delle loro attività, di attingere a repertori tramite biblioteche virtuali comuni. Durante i loro festival, le rassegne, i convegni, l'ascolto reciproco dei gruppi musicali diventa occasione di crescita e promozione della propria esistenza. I tre organici sono accomunati dal prevedere la presenza di direttori professionisti che incrementano la crescita tecnica e musicale dei gruppi. Il mondo corale, bandistico e orchestrale costituisce una scuola diffusa per la cultura musicale e lo spirito di gruppo, dove si riuniscono generazioni e strati sociali diversi che facendo musica sviluppano il piacere di stare insieme.

I cori

La Feniarco (Federazione Nazionale Italiana delle Associazioni Corali) raduna oltre 2.800 cori, 120.000 cantori e collaboratori. Pubblica la rivista quadrimestrale *Choraliter* e il magazine *Italiacori.it*[3]. Pubblica nuove composizioni tramite le Edizioni Musicali Feniarco.

Oltre ai cori associati, quanti cori ancora esisteranno – pensiamo ai cori parrocchiali, ai cori ospiti di istituzioni pubbliche o private, promossi da scuole di musica – dove una o più volte la settimana si ritrovano donne e uomini che affrontano

[2] Annibale Rebaudengo (a cura di), *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, Torino, EDT, 2005; Id. (a cura di), *La musica per amare la vita. Gli adulti musicisti amatoriali*, Pisa, ETS, 2021.

[3] <https://www.feniarco.it> (verificato il 30.1.2025).

musiche di ogni epoca e geografia, specializzati in canti popolari, Gospel, canti di montagna, di territori con la loro tradizione musicale. Ritengo che nelle città, dove i ritmi del lavoro sono più assillanti, la frequenza in un coro sia anche una maniera per accedere a un altrove sospeso dalle ansie e preoccupazioni di cui ognuno è portatore. Ma vengono in mente anche i pastori sardi, che dopo la solitudine del loro lavoro, si ritrovano cantando in cerchio allacciati formando una cassa armonica risonante. Il canto a tenore sardo è un canto identitario formato da quattro cantori, un solista accompagnato ad accordi da un coro a tre parti. E i cori di montagna del Trentino e quelli delle valli occitane accompagnati dall'organetto. Luoghi che coltivano la memoria del loro territorio cantando.

Anna Vandoni, neuropsichiatra, così scrive:

> Nella mia esperienza il coro non è solo un momento di arricchimento culturale e stimolo professionale, ma anche un fattore di benessere e una possibilità di crescita continua della mia persona, indispensabile a chi come me voglia cimentarsi in un lavoro di cura. Spesso alla fine di una giornata impegnativa ho sentito la tentazione di rinunciare al coro, ma ogni qualvolta sono riuscita a non cedere alla stanchezza ho constatato che alla fine della lezione mi sentivo sempre rigenerata.
>
> Credo che questo avvenga grazie alla attenzione materna che i Maestri rivolgono al nostro equilibrio psicofisico preparandoci al canto con esercizi respiratori e di vocalizzo, e chiedendoci in seguito uno sforzo di intensa attenzione e concentrazione nello studio del brano, che curano però di allentare periodicamente intercalando spiegazioni tecniche, analisi estetiche e battute divertenti, benefiche per la respirazione[4].

La banda

L'ANBIMA (Associazione Nazionale Bande Italiane Musicali Autonome) è presente in tutte le regioni italiane, vanta 1.500 complessi iscritti con 65.000 soci. Pubblica il bimestrale *Risve-*

[4] Anna Vandoni in Rebaudengo (a cura di), *La musica per amare la vita*, cit., p. 30.

glio musicale, promuove e favorisce l'educazione e la formazione musicale dei giovani[5].

Ancora oggi la banda è nel proprio territorio un centro musicale che ha una propria scuola dove i giovani imparano a suonare per essere ammessi appena possibile al gruppo musicale. Chi vede sfilarne una noterà che si è ringiovanita e femminilizzata. Il rinnovamento del repertorio è una significativa caratteristica della banda di oggi. Insieme agli inni patriottici e religiosi, alle trascrizioni di arie operistiche, ecco apparire standard della musica pop e di jazz swing. Orgogliosi nella loro divisa, i componenti partecipano alle cerimonie pubbliche ospitando nel loro organico allievi usciti dalle scuole medie a indirizzo musicale, oltre che i giovani preparati dalle loro scuole. La banda è la compagine musicale che presenta la maggior compresenza di differenti età[6]. In alcuni Comuni la banda ha un'attenzione particolare, il direttore è anche il responsabile di una scuola di musica, non solo per i futuri bandisti. Come centro musicale del territorio organizza concerti e manifestazioni musicali in collegamento con altre forme d'arte. Ancora una volta è da sottolineare la collaborazione tra un direttore professionista e la comunità degli amatori.

Nei due libri che ho curato ho pubblicato due interviste a non più giovani bandisti.

> Ho avuto occasione di conoscere alcuni insegnanti dei corsi che orientano grandi e piccoli a suonare nelle bande. Stefano Oddone ha 59 anni; pensionato delle ferrovie, ha iniziato a suonare il sassofono contralto a 45 anni e adesso insegna ai futuri bandisti e dirige la banda di Cassine in provincia di Alessandria. L'ho incontrato a Torino in un corso d'aggiornamento […]. Il mio allievo adulto possiede le proprietà che riassumono tutti i ruoli contemplati in questa pubblicazione: ha iniziato in età proibitiva, ha trovato una dimensione sociale riconosciuta con una metamorfosi esistenziale, suonando e dirigendo come amatore (non oso scrivere dilettante perché mi sembra di sminuirlo), è diventato a sua volta insegnante ed è momentaneamente allie-

[5] <https://www.anbima.it> (verificato il 30.1.2025).

[6] Per la compresenza di giovani e adulti nella scuola cfr. Mariateresa Lietti, *Tempi in musica: generazioni che si incontrano*, in Rebaudengo (a cura di), *Gli adulti e la musica*, cit., pp. 101-114.

vo. Non mi rimane che dargli la parola, con molto affetto per come partecipa attivamente agli incontri, per la modestia e la cadenza piemontese che mi riporta all'infanzia. Ci siamo dati del tu da subito.

- Cosa ti ricordi del tuo inizio allo strumento?
- La scoperta di qualcosa di nuovo, la stessa emozione di quando, bambino, ho imparato ad andare in bicicletta, e più tardi in motorino. Tante cose a cui pensare contemporaneamente: leggere le note, l'emissione del fiato, andare a tempo…
- Perché hai deciso di studiare il sax?
- Era in corso la fondazione della banda del mio paese: ho voluto parteciparvi con l'idea di suonare il clarinetto o il sax; la scelta è dovuta ai pochi sassofonisti e ai molti clarinettisti, ho pensato che così fosse più semplice inserirmi.
- Non ti ha spaventato l'età adulta?
- Abbastanza, facevo riferimento a una mia teoria che dice: non ho mai visto guidare bene un'automobile da chi ha preso la patente a cinquant'anni.
- Cosa ti ha stupito di più?
- Le tante parti che compongono un brano musicale: canto, controcanto, accompagnamento, ritmica etc.
- Come ti hanno accolto in banda? C'erano e ci sono adulti principianti?
- All'epoca eravamo tutti principianti, giovani e adulti.
- Cosa è cambiato con il pensionamento?
- Un impegno maggiore nella musica, collaboro come strumentista anche nelle bande del mio circondario.
- Cosa ti attrae di più nel suonare in banda?
- Essere un piccolo tassello di un intero mosaico.
- Cosa ti è piaciuto di più di questa esperienza di allievo?
- Il laboratorio di musica d'insieme; mi piace quando si è partecipi alle lezioni suonando.

La disponibilità del mio interlocutore nel mettersi alla prova, il suo stupore di riuscire a suonare e scoprire la complessità della musica, la matura consapevolezza di fare parte armoniosa di un tutto come una tessera di un mosaico, hanno inverato quanto avevo letto e sperimentato in prima persona sull'educazione in età adulta[7].

Nella seconda intervista fatta a un agricoltore in pensione della Garfagnana si affaccia la testimonianza del mondo rurale tradizionale. «Ho iniziato a studiare musica con il maestro della

[7] Rebaudengo (a cura di), *Gli adulti e la musica,* cit., pp. 11-12.

banda che era il calzolaio del paese, andavo da lui il pomeriggio nel suo negozio e mentre lavorava mi insegnava»[8].

L'orchestra e la musica da camera

Se il coro e la banda hanno una tradizione ininterrotta, l'orchestra amatoriale in Italia si sta diffondendo in questi ultimi anni. Una mappa ne conta cinquanta che si sono autopromosse nel sito dell'Associazione Italiana Musicisti Amatori[9]. Come per le associazioni dei cori e delle bande altre ce ne sono e si stanno formando senza necessariamente pubblicizzarsi collettivamente. Il promotore delle orchestre amatoriali autogestite è Tommaso Napoli, copywriter e violinista amatore[10]. Nel sito web appena citato si trovano spazi per le orchestre sinfoniche, orchestre di soli archi, di soli fiati, per la musica da camera, la musica antica barocca e rinascimentale, per le attività di improvvisazione, per i compositori, per gli stage e i concerti. Ho assistito in Milano ad alcuni concerti cameristici. I componenti dei gruppi si sono uniti grazie al sito web, provenendo da città e paesi vicino a Milano. Molti sono diplomati in Conservatorio ma ora con altre professioni, altri insegnanti di strumento nelle scuole di private o scuole medie a indirizzo musicale, che hanno trovato l'occasione per loro felice di suonare insieme pur gratuitamente.

Esistono anche orchestre amatoriali affiliate a orchestre professionali, sponsorizzate da case editrici, formate nelle scuole di musica, promosse da concertisti di chiara fama.

Nel Sei, Sette e Ottocento, quando la musica che chiamiamo "classica" suonata da professionisti e amatori passò dalle corti ai salotti borghesi, essa aveva un numero esiguo di ascoltatori. Ora è consueto che anche gli amatori suonino in spazi ampi per molte persone di strati sociali diversi. Se non sono vere e proprie sale da concerto, sono case di riposo, biblioteche, luoghi di culto, spazi

8 Rebaudengo (a cura di), *La musica per amare la vita*, cit., p. 39.
9 <https://www.aimamusic.it> (verificato il 30.1.2025).
10 Rebaudengo (a cura di), *La musica per amare la vita*, cit., pp. 41-45.

concessi dai municipi. Questi gruppi strumentali e corali hanno così anche il compito di diffondere la cultura musicale in luoghi e territori periferici dove finora non è arrivata.

I solisti

Il mito del solista riguarda soprattutto i pianisti che, fin da quando iniziano a studiare il loro strumento, suonano repertori scritti per il solo pianoforte. I compositori non hanno lesinato nello scrivere per i principianti: da Johann Sebastian Bach a Robert Schumann, da Bela Bartók a György Kurtág. I principianti adulti, soprattutto anziani, se sono assidui frequentatori di concerti chiedono con temerarietà in quante lezioni potranno suonare il Notturno di Chopin appena ascoltato, omettendo il lungo percorso di iniziazione che pur consentirebbe di suonare composizioni di Autore. L'insegnante coscienzioso risponde in anni, non in lezioni, oppure dopo qualche mese propone all'allievo il Notturno in versione facilitata. Ci sono poi quelli che in tarda età riprendono a suonare. Sono allievi motivati che si affidano a un insegnante. Ho due allievi privati ultra settantenni, pensionati e pianisti che rivivono la loro gioventù con musica non semplice, suonata allora con slancio e ora con più accortezza e consapevolezza. A uno dei due, già professore universitario, che suona la *Prima Ballata* di Fryderyk Chopin e il *Preludio, Corale e Fuga* di César Franck, ho fatto scrivere la sua autobiografia musicale nel mio secondo libro. Il secondo allievo, già funzionario della Comunità Europea, mi ha portato alla prima lezione il *Ricercare* con cui inizia l'*Offerta musicale* di Johann Sebastian Bach. Il primo dei due ha scritto:

> E così, nella rinnovazione del gesto ci si scopre diversi e si scopre diverso lo spartito. Vi è di più. Tornare allo studio di uno stesso brano, dopo l'esperienza giovanile, è un cammino del tutto nuovo; sì col peso degli anni, ma col vantaggio di un sapere che dà altro significato al già sperimentato. Da giovani domina l'inclinazione, il bisogno di dare espressione al sé in termini totali e immediati, quasi inconsapevolmente violenti. L'esecuzione sta prima dello spartito. Per chi come me ha compiuto il proprio percorso, il bisogno

ultimo, credo, è la conoscenza del sé, la risposta a quella mancanza di significato del tutto che si avverte sempre incombente e che si vuole riempire di senso. […] Reiterando qualcosa di già sperimentato, con altro senso delle cose e della vita, è come se l'assoluto emergesse immobile disvelando verità prima ignorate[11].

Le scuole per gli adulti amatori e la didattica strumentale

Anche le scuole di musica hanno la loro associazione. L'AIdSM, nata a Firenze nel 1985, pubblica dal maggio del 2024 *Didam*, un semestrale online che affronta tematiche didattiche. Lo si può scaricare direttamente dal sito web dell'Associazione[12].

Insieme a Checco Galtieri e Giuliana Pella abbiamo elaborato un questionario per un campione di scuole di musica di Roma e Milano che ci ha consentito di tracciare una mappa dettagliata sulla presenza degli adulti amatori in 30 scuole delle due città[13]. Non c'è scuola di musica che non dedichi spazi e tempi per gli adulti amatori.

La didattica strumentale per gli adulti amatori fa riferimento al paradigma dell'Educazione permanente da cui discende l'educazione in età adulta[14].

«L'educazione in età adulta, in quanto referenzialità, è riconducibile alle circostanze di vita che nell'adulto generano autoriflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla personale storia di vita»[15]. Le motivazioni che spingono gli adulti a continuare a suonare, a riprendere, a iniziare sono molteplici e l'insegnante

11 Luigi Mari, *Tornare al pianoforte cercando pensieri senza parole*, in Rebaudengo (a cura di), *La musica per amare la vita*, ivi, p. 75.

12 <https//www.aidsm.it> (verificato il 30.1.2025).

13 Annibale Rebaudengo, Checco Galtieri, Giuliana Pella, *Il questionario a un campione di scuole di musica di Roma e Milano*, in Rebaudengo (a cura di), *La musica per amare la vita*, cit., pp. 139-171.

14 Rebaudengo, *Gli adulti e la musica*, cit., pp. VII-X.

15 Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 7.

non può non tenerle presenti nel suo compito. Nelle autobiografie dei musicisti adulti amatoriali così vengono descritte:

Perché da ragazzo decisi con alcuni amici di condividere questa passione, perché lavorando nei campi dalla mattina alla sera, era uno dei pochi divertimenti per trovarci[16].

Ripresi in mano il violino i primi anni di università grazie a un amico con cui ci divertivamo a comporre brevi brani e canzoni in occasione delle feste natalizie con parenti o a sentirci suonando Duetti di Mazas al Parco Sempione mentre altri ragazzi studiavano in biblioteca e ascoltavano ben altri generi musicali[17].

Avevo circa 60 anni quando mia madre, allora 95enne, mi chiese: non suoni più Franca?… Ti piaceva così tanto! Rimasi profondamente colpita da quella domanda che mi ricordava la ragazzina felice, che andava a lezione di pianoforte orgogliosa dei suoi spartiti sotto il braccio. Risposi mentendo… che… certo ancora suonavo. Dopo mezz'ora corsi in un negozio di musica a cercare un maestro[18].

Ma poi avvenne un fatto che cambiò radicalmente la mia vita: nel 1998 mi chiamarono dal Conservatorio per offrirmi il comando su una cattedra di Filosofia e Storia nel Liceo Musicale. Mi sembrò di toccare il cielo con le dita. Tornare in quelle aule che tanto mi avevano spaventata e respinta da piccolina, tornarci con un ruolo, "di diritto", lavorare solo tre giorni la settimana, con poca burocrazia e poche riunioni perdi tempo: lo presi come un segno del destino, che dovevo assolutamente riprendere a studiare per conseguire il Diploma[19].

Per questo decisi, dopo un attento discernimento e non senza dolore, di lasciare tutto: amici, studio, lavoro e famiglia per abbracciare la vita del Monastero. Un Monastero che, pur senza averlo cercato – ero infatti decisa anche a lasciare la musica – aveva la particolarità di vivere la sua missione attraverso la bellezza artistica come mezzo per parlare della fede come luogo della vera Bellezza che è il volto di Dio. Ricominciai così, dopo pochi mesi di vita conventuale a suonare e comporre[20].

16 Ferdinando Suffredini, *Settant'anni in banda*, in Rebaudengo (a cura di), *La musica per amare la vita*, cit., p. 39.

17 Tommaso Napoli, *Fare musica: da sogno ad aspirazione*, ivi, p. 40.

18 Franca Morazzoni, *Dalla parte dell'adulto amatore*, ivi, p. 51.

19 Manuela Micelli, *Autobiografia di una pianista per caso*, ivi, p. 64.

20 Danuta Conti, *Dal conservatorio al monastero di clausura: la Bellezza si fa strada! Storia di una monaca musicista*, ivi, p. 85.

Sono motivazioni individuali che hanno avuto un risvolto collettivo nella musica d'insieme: la banda, l'orchestra, la musica da camera, la musica cantata e suonata con le altre sorelle in chiesa.

Frequentatore dei saggi degli allievi di scuole di musica sono sempre stupito di quanto la musica d'insieme sia motivante per studiare uno strumento e di soddisfazione nel suonare in pubblico per gli adulti, i giovani e i bambini. Insieme dal duo all'orchestra. La didattica strumentale che diceva: prima impara a suonare da solo, poi suonerai con gli altri, è completamente capovolta: impara a suonare con gli altri e così dopo potrai suonare i repertori solistici. Perché suonando con gli altri impari ad andare a tempo, hai continuamente dei modelli a cui riferirti, impari a non fermarti se sbagli, impari a correggerti mentre suoni.

La cura di sé è un aspetto ineludibile nella scelta di suonare e cantare in età adulta. Il tempo della vita è sospeso per diventare un tempo musicale che lenisce le ferite della vita, che porta altrove, a conoscere sé stessi. «Che non si possa curarsi di sé stessi prescindendo dall'aiuto di un altro è un principio generalmente ammesso. Seneca sosteneva che nessuno è mai abbastanza forte per affrancarsi da solo dallo stato di *stultitia* nel quale si trova»[21].

Il direttore della banda, del coro, dell'orchestra assumono anche il compito del maestro della lezione individuale di strumento. Aiutano i bandisti, i coristi, gli orchestrali, gli allievi a trovare nella musica la cura di sé. I musicisti che cantano e suonano insieme trovano nel gruppo il luogo (il setting) in cui si autoproteggono condividendo contenuti musicali, emozioni, interessi culturali.

[21] Michel Foucault, *L'erméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Paris, Seuil-Gallimard, 2001; tr. it. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 443.

Per concludere

Il 15 maggio 2024, al Parco della Musica in Roma, quello progettato da Renzo Piano, c'è stato un concerto organizzato dalla Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia. Sul palco l'Orchestra Ravvicinata del Terzo Tipo, 120 musicisti, un'orchestra e un coro. L'orchestra era formata da 35/40 persone adulte con disabilità afferenti al servizio SAISH, servizio per l'integrazione della persona disabile, svolto dalla cooperativa sociale Agorà. Della cooperativa erano presenti nell'orchestra 8 operatori socio-sanitari. C'erano inoltre 10 studenti liceali in alternanza scuola-lavoro, ex studenti e insegnanti della scuola. Il coro amatoriale riuniva adulti e anziani principianti, un coro parrocchiale e uno studentesco. Tre musicisti professionisti facevano la parte degli ospiti d'onore. Pubblico straripante tra cui non mancavano il Sindaco della città e autorità varie che non si erano fatti sfuggire la speciale occasione. La musica pop-rock pulsava tra luci che una volta si dicevano "psichedeliche". Si alternavano assoli di musicisti normo dotati, super dotati, diversamente abili. Tre direttori (un uomo e due donne) contemporaneamente davano gli attacchi non propriamente accademici con gesti e salti sul palco. Era la realizzazione scenica della cura di sé e degli ascoltatori. Ero tra quest'ultimi. La presenza nel suonare di musicisti professionisti, amatori e persone con disabilità ha realizzato il diritto alla bellezza, all'emozione estetica come un diritto di tutti. Sul palco la concentrazione era di ognuno, così come la felicità al termine del concerto che si sprigionava negli occhi di chi aveva suonato e cantato.

Bibliografia

Maria Luisa De Natale, *Educazione degli adulti*, Brescia, La Scuola, 2001.

Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

–, *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.

Michel Foucault, *L'erméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982,* Paris, Seuil- Gallimard, 2001; tr. it. *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Milano, Feltrinelli, 2003.

Pierre François, *Professionisti e dilettanti*, in *Enciclopedia della musica*, 5 voll., Torino, Einaudi, II (*Il sapere musicale*), 2002, pp. 552-572.

Henry Rayanor, *A Social History of Music. From the Middle Ages to Beethoven Music and Society since 1815*, London, Barry and Jenkins Ltd, 1972; tr. it. *Storia sociale della musica*, Milano, Il Saggiatore, 1990.

Annibale Rebaudengo (a cura di), *Gli adulti e la musica. Luoghi e funzioni della pratica amatoriale*, Torino, EDT, 2005.

– (a cura di), *La musica per amare la vita. Gli adulti musicisti amatoriali*, Pisa, ETS, 2021.

Sergio Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini, 1997.

Tullio Visioli

Pedagogia "dalla" musica: ciò che la musica può insegnare alle scienze umane

> La musica stessa contiene in sé un modello per l'analisi della realtà
> E. Raganato
>
> È la tensione che percepiamo nella musica a spingerci a immaginare quale possa essere lo scenario seguente, e cioè a formulare previsioni
> D. Levitin

Malgrado un notevole impegno sul fronte della didattica e della pedagogia musicale, in Italia non siamo ancora giunti a un inserimento effettivo delle attività musicali nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Le cause sono molteplici, a partire dalla frammentazione di proposte, scuole di pensiero, metodi e metodologie, associazioni, comitati e sistemi, impegnati in una paradossale quanto infruttuosa lotta darwiniana per acquisire la "supremazia" nella diffusione di una disciplina che tutti sono ormai concordi nel ritenere necessaria e di vitale importanza.

Questo voler essere essenzialmente più "musicali" gli uni sugli altri discende da una visione inconsciamente competitiva (e direi infantile) delle strade che conducono alle competenze e alle conoscenze musicali. Agendo in maniera così disordinata, attività come l'*Educazione motoria* sono entrate a pieno diritto nel mondo scolastico con tanto di esperto, mentre per l'*Educazione musicale* non abbiamo ancora ottenuto un risultato altret-

tanto soddisfacente[1]. Siamo di fronte a una sconfitta e, anziché accusare le istituzioni di insensibilità, ignoranza, mancanza di attenzione e così via, dovremmo piuttosto chiederci in che cosa abbiamo sbagliato o, meglio, che cosa abbiamo comunicato della musica che non è stato né compreso, né recepito se non da una minoranza di italiani: quanto è stato chiaro e incisivo il nostro messaggio? Abbiamo realmente comunicato cosa sia in realtà la "musica"?

Un ulteriore e preoccupante segnale è il successo televisivo e mediatico dei *talent* affidati ai bambini, questi ultimi seguiti da personaggi sprovvisti di ogni minima competenza sia vocale che pedagogica. In tali programmi, promossi da organizzatori privi di scrupoli e da conduttori mielosamente euforici, non si considerano per niente i pericoli a cui vanno incontro le fragili voci dei bambini a confronto con repertori tipicamente adulti e tecniche vocali altrettanto fuori luogo. Perché tanto seguito e interesse per questi tristi spettacoli? Molti di questi bambini (non ne voglio qui negare il talento), applauditi più per la potenza della voce e l'emissione sforzata di note acute, andranno incontro a patologie vocali che richiederanno l'intervento di foniatri, logopedisti, psicologi e accreditati esperti di vocalità infantile[2]. Oltre a ciò, viene veicolato il messaggio che realizzare sé stessi nella vita significa quasi esclusivamente aver successo, primeggiare sugli altri e mostrarsi adulti e invecchiati prima del tempo. Ergo, musica come strumento di affermazione, svuotata da ogni valenza educativa e formativa e, in definitiva, privata della sua "anima". Niente di più falso e smentito, a partire dalle storie e dalle vicende drammatiche dei bambini che hanno conosciuto momenti più o meno

[1] Ciò non significa che non si sia fatto nulla. Le energie in campo sono notevoli e lo sforzo maggiore è quello di creare unità di intenti tra parti, al fine di ottenere un risultato utile per tutti. Dal 2023, per fare un esempio, la SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale) tramite l'attuale presidente Daniele Biccirè e le sedi associate, sta promuovendo una campagna di attuazione di attività musicali nella scuola (infanzia e primaria) proponendo un'integrazione tra le competenze degli insegnanti e quelle di specialisti esterni adeguatamente esperti e preparati.

[2] Per un ulteriore approfondimento della fragilità della vocalità infantile rimando al mio *Canto leggèro, coro e voci di bambini*, Pisa, ETS, 2020.

effimeri di gloria e di euforia. Altrettanto sconfortante è constatare che nella cultura corrente venga ancora diffuso il messaggio che si riesce per affermazione individuale e non per capacità di relazione e di lavorare in *équipe*. Ed ecco, di conseguenza una domanda: quando parliamo di musica stiamo veramente raccontando la nostra viva esperienza o stiamo parlando di qualcos'altro? Stiamo realmente comunicando ciò che la musica ci ha aiutato a vivere, sentire, comprendere? E, si noti bene, non si tratta di una domanda retorica. Si tratta di arrivare al nucleo della questione e iniziare a lavorare seriamente per superare questa *impasse*.

Procederemo attraverso una serie di considerazioni, valutazioni e suggerimenti che andranno ad aprire una serie di stanze tematiche, nella speranza di attivare una riflessione e una crescita di dialogo che possa contribuire a restituire alla musica e al musicale una dignità per molti versi perduta, come se quest'arte fosse da tempo dimentica di sé stessa e del suo valore intrinseco.

Pitagora e Casadei

Da tempo, la musica ha rinunciato a riflettere su sé stessa e si è affidata ad innestare quanto la pedagogia ha prodotto a partire dalla metà del secolo scorso[3] sull'albero dei propri saperi e delle proprie identità. I risultati sono stati, tutto sommato, apprezzabili ma non hanno contributo a sanare e colmare l'antica divisione tra musica come conoscenza (per lo più teorica) e musica come pratica, come summa di abilità e competenze tecniche. Il cantante Little Tony, in quello che è stato probabilmente l'ultimo successo della sua lunga carriera[4], parla degli italiani come «figli di Pitagora e di Casadei», centrando in pieno una situazione che sembra risalire ad un'affrettata interpretazione della cosmologia

[3] È interessante osservare che mentre la pedagogia musicale cita passi, articoli e libri dei principali pedagogisti, quasi nessun pedagogista cita opere o articoli di pedagogia a carattere musicale.

[4] Si tratta del singolo (uscito anche in versione video) *Figli di Pitagora* di Gabry Ponte (2004).

musicale delineata nel V sec. dal filosofo Boezio, che collocava i musicisti – quelli che hanno a che fare con il canto e gli strumenti musicali – al gradino più basso delle possibili manifestazioni dell'armonia sonora. I figli di Casadei[5] possono concepire e realizzare musica ma, è risaputo, non sono in grado di afferrarne la profondità, mentre i figli di Pitagora[6], possono comprenderne i reconditi e segreti significati, guardandosi bene dal fare musica, per non confondersi con l'umile casta dei "musici pratici". Questa situazione è tuttora ben presente e separa i musicologi dai musicisti, chi insegna la musica nelle Università da chi la insegna nei Conservatori o nelle numerose e vivaci realtà associative che popolano il nostro paese[7]. La separazione non è sempre così netta ed esplicita e, più che dallo scontro diretto e dalle polemiche, è testimoniata dalla mancanza di dialogo e da effettivi punti di contatto e di incontro. Di per sé, affermare che non serve far musica per poterla comprendere, è un po' come affermare che per diventare un grande *chef* non occorra far pratica in cucina, ma sia sufficiente leggere libri, seguire trasmissioni televisive e *tutorial* online, tenendosi ben lontano da forni e fornelli. Eppure, tutti i giudici dei *talent* gastronomici sono cuochi giunti al successo attraverso la pratica, la fatica e la sperimentazione diretta, e la

[5] All'interno dei musici pratici esisteva una sottocategoria (oggi giudicata con meno severità) associata a un sentimento misto tra disprezzo e commiserazione: i musicisti che si dedicavano all'insegnamento nella scuola perché, secondo i primi, avevano fallito gli obiettivi del loro percorso di studi (concertismo, orchestra sinfonica, direzione e composizione ecc.).

[6] Il musico pratico, con adeguati sforzi e studi, può passare alla categoria superiore ed essere accolto benevolmente tra i figli di Pitagora, smettendo in molti casi (ma qualche buona eccezione non manca) di praticare il suo strumento e accedere a nuova vita, come una farfalla che si libera da una scomoda e inutile crisalide. «Non suono più, ormai da tempo» è il ritornello ricorrente di questi singolari "mutanti".

[7] Per avere un'idea più precisa di quanto affermato e del punto di vista prettamente accademico, si consiglia la lettura di Nicola Badolato e Anna Scalfaro, *L'Educazione Musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica», III, 2013, pp. 87-99 (<https://musicadocta.unibo.it/article/view/4022/3473>). Si legga quanto espresso a proposito del ruolo della SIEM, rea di un «tono dissacrante nei confronti di qualsiasi modo di fare didattica» (p. 97) e la laconica menzione di una figura di assoluto rilievo come quella di Carlo Delfrati, liquidata in una breve nota a piè di pagina con un pacato invito a leggere i suoi articoli (*sic*).

loro personale "filosofia" si è gradualmente costruita in maniera induttiva, passo per passo, a partire da ogni minima esperienza e da un costante lavoro di analisi e osservazione. Emblematica fu la storica vicenda del violinista e compositore Giuseppe Tartini (1692-1770), geniale scopritore e teorico del fenomeno acustico detto "terzo suono" o, appunto "suono tartiniano"[8] (Fig. 1). La sua ipotesi partiva dall'esperienza e dalla sua particolare capacità d'ascolto, eppure ebbe in vita accaniti oppositori che appartenevano al mondo accademico e che si rifiutarono, anche di fronte all'evidenza, di convalidare le teorie e le "fantasie" di un musicista che non era reputato degno di occuparsi di speculazioni scientifiche[9]. In fondo, cosa potrà mai capire un artista di scienza e tantomeno di matematica applicata? Tutto ciò a scapito di un'arte in grado di offrire immensi orizzonti di consapevolezza e spunti di ricerca, soprattutto a chi la pratica con passione, intelligenza e dedizione.

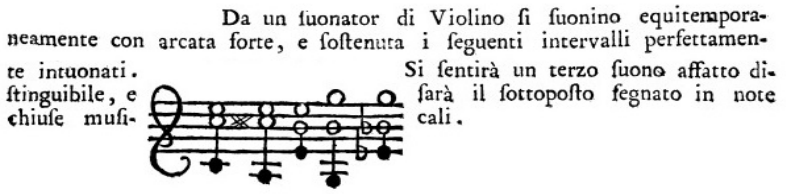

Da un ſuonator di Violino ſi ſuonino equitemporaneamente con arcata forte, e ſoſtenuta i ſeguenti intervalli perfettamente intuonati. Si ſentirà un terzo ſuono affatto diſtinguibile, e ſarà il ſottopoſto ſegnato in note chiuſe muſicali.

Fig. 1

Ecco il motivo per il quale questo articolo s'intitola *Pedagogia "dalla" musica*, anziché *"della"*, manifestando così il proposito di ripartire dall'esperienza vissuta (e vivente), cercando di costruire con pazienza e umiltà una nuova e dinamica ermeneutica del

[8] Il violinista Giuseppe Tartini intuì che suonando un bicordo al violino si può percepire contemporaneamente un terzo suono, più grave, detto appunto "terzo suono". In sostanza si "materializza" una nota inattesa la cui frequenza corrisponde alla differenza delle frequenze dei due suoni fondamentali originari.

[9] Tartini riportò i risultati delle sue intuizioni e delle sue ricerche nel *Trattato di musica secondo la vera scienza dell'armonia*, Padova, Giovanni Manfrè, 1754.

musicale. Il mio insegnante di armonia e composizione al Conservatorio di Parma, Giorgio Branchi Paganini, soleva ricordare ai suoi allievi che in ogni musicista (si riferiva a quelli pratici) è insito un senso di inferiorità o di manchevolezza nei confronti di chi detiene la cultura e conosce molte più parole. Eppure, ogni buon musicista riconosce subito chi non capisce nulla della sua materia, così come un qualsivoglia professionista (artigiano o uomo di scienza che sia) riconosce gli incompetenti e ne prende con cura le distanze, ottenendo rispetto e considerazione. Il musico pratico che afferma le sue opinioni è visto con sospetto e tacciato sovente di arroganza e, per esperienza diretta, ciascun musicista conosce bene le conseguenze di chi valica i confini di ciò che socialmente gli è stato assegnato. Aggiungo qui quanto affermato dal compositore Salvatore Sciarrino, su un piano più generale, a proposito della competenza musicale: «Da noi la musica resta un optional per pochi. Nessuno direbbe a cuor leggero: non capisco niente di letteratura o di pittura, mentre molti non si vergognano a dire che non capiscono nulla di musica»[10].

Intervalli tangibili

Quando mi accingo a presentare a genitori e parenti annessi il risultato di un percorso musicale svolto con i bambini – soprattutto della scuola dell'infanzia – col tempo e con l'esperienza ho imparato a introdurre il concerto con queste parole: «Cari genitori, cari tutti, tra poco i vostri bambini canteranno e saranno felicissimi di presentarvi il lavoro svolto durante un intero anno scolastico. Immaginate, ora, di andare in una sala da concerti e di ascoltare un quartetto d'archi. Sono sicuro che nella sala ciascuno degli spettatori si impegnerà a rispettare il massimo silenzio e, se all'improvviso, la viola suonasse da sola un passaggio in pianissimo, nessuno di voi oserebbe alzarsi per dire: "Più forte, non

10 "Il compositore Sciarrino: mi ispira il silenzio delle conchiglie", *Corriere della Sera*, 15 aprile 2001.

sentiamo!". Allo stesso modo vi inviterei ad ascoltare i vostri bambini come questo quartetto d'archi, in rispettoso silenzio. Se ci riflettiamo bene, i componenti di quel quartetto sono degli estranei, mentre questi sono i vostri bambini e meritano molto di più di un'attenzione distratta». Di solito questo discorso sortisce il suo effetto ed è un buon antidoto a una platea distratta e rumorosa e ai vari e irritanti «non si sente, cantate più forte! Perché non usate i microfoni?».

L'educazione all'ascolto dei nostri figli e nipoti non dipende da particolari metodi o teorie pedagogiche e neppure da dotte e aggiornate letture: parte dall'esempio quotidiano. Chi si lamenta della scarsa disposizione all'ascolto di bambini e ragazzi, in molti casi ha tranquillamente fatto parte di quella rumorosa platea distrattamente in ascolto.

Anche se non abbiamo piena memoria della nostra infanzia, basta osservare i bambini fin dai primi mesi di vita: in quell'età preziosissima il suono è quanto mai manifestazione concreta e tangibile. Ogni suono, rumore (anche minimo) è un personaggio che anima lo scenario infantile. Così anche i timbri, gli intervalli musicali e le loro combinazioni, all'orecchio di bambini e bambine, suonano incredibilmente vivi, nuovi, vibranti e densi di significato[11]. Si può affermare che ciascuno di noi è frutto di questo periodo di intensissima esperienza d'ascolto e, attraverso di essa, modulerà le successive esperienze sonore e musicali, nonché una parte rilevante della propria identità affettiva. Metodi e metodologie si interrogano, da sempre, su cosa far ascoltare ai bambini e su quali percorsi indirizzare la formazione musicale. Forse sarebbe opportuno anche interrogarci su come ascolta un bambino, con quale intensità, consapevolezza spaziale e con quale incredibile accuratezza nei dettagli. Non siamo mai di fronte a una *tabula rasa* (immagine che semplifica e banalizza i compiti educativi) anzi, è necessario comprendere che stiamo dialogando con qualcosa di molto raffinato e complesso e sull'im-

[11] A questo proposito, Carlo Delfrati definisce a più riprese il senso dell'udito come «tatto a distanza».

mediatezza di un'esperienza che in capo a qualche anno non sarà mai più la stessa.

A conferma di questo, ecco quanto afferma il musicista e neuroscienziato Daniel Levitin:

> A tre anni molti bambini inventano già le loro canzoni, o personalizzano quelle apprese, generando variazioni sui motivi melodici e ritmici delle loro rispettive culture, proprio come generano variazioni di linguaggio. Questo genere di sperimentazione spontanea suggerisce che la predisposizione verso variazioni melodiche e ritmiche sia radicata nel cervello[12].

Un'altra terribile e ricorrente immagine è quella de «i bambini sono come spugne» erede di un'originaria visione arcaica e allusivamente lombrosiana del cervello umano, che ho sentito più volte pronunciare da soggetti insospettabili per preparazione, esperienza e competenze pedagogiche.

Questa ipotesi di bambini assorbenti e "contenitori", che sopravvive beatamente a tutti i più innovativi e illuminati modelli di ricerca pedagogica, nonché ai progressi delle neuroscienze, va combattuta e debellata, senza se e senza ma.

Rumore bianco

Quando i televisori erano in bianco e nero, i canali nazionali si limitavano a due e le trasmissioni avevano orari ben definiti, nei lunghi momenti di pausa veniva trasmessa un'immagine fissa e una costante onda sonora di rumore bianco[13], simile al rumore di una cascata. Questo avveniva per permettere agli antennisti e ai tecnici che installavano un televisore nelle case degli italiani, di sintonizzare correttamente i segnali audio e video dell'emittente nazionale.

[12] Daniel Levitin, *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana*, Torino, Codice edizioni, 2017, p. 133.

[13] Il rumore bianco è noto anche per essere comunemente impiegato per calmare e rilassare i neonati.

Prima dei sintetizzatori, dei computer e dei software dedicati all'elaborazione e alla manipolazione dei suoni, per la mia generazione ci fu qualcosa che ci fece entrare in contatto col rumore bianco. Questa tempesta di suoni, simile a una densa cascata, si chiama così per analogia col colore bianco che risulta dalla rotazione del disco newtoniano. La simultaneità delle frequenze genera una specie di agitato oceano sonoro dal quale come lampi o come creste emergono intuizioni melodiche e ritmiche o, almeno, così appare a chi si concentra nell'ascolto. Quand'ero piccolo ascoltavo rapito suoni di torrenti, cascate, motori, centrifughe di lavatrici e lo sferragliare di treni che oggi non esistono più. Da questo *continuum* sonoro e da un atteggiamento d'ascolto che attivavo volontariamente, sentivo emergere cori di voci umane, suoni orchestrali, frammenti di melodie e temi musicali. Di questo fenomeno di intensa immaginazione sonora, comune all'ascolto di tutti i bambini, parla anche Fellini nel suo *La voce della luna*, a proposito, se ben ricordo, dei suoni generati dalla centrifuga della lavatrice. In pratica, si tratta di una forma d'ascolto in stretta relazione con la musica modale ove la melodia è costantemente in rapporto con la tonica di una scala che funge da bordone. Ciò è acusticamente evidente in strumenti come la cornamusa, la ghironda, le launeddas sarde o i liuti orientali (saz, tanbur, sitar ecc.) Personalmente questa disposizione all'ascolto mi ha accompagnato fino oltre i trent'anni di età, poi ha cessato di manifestarsi in maniera così spontanea. George Gershwin, affascinato e ispirato – come dichiarò più volte – dal suono e dal ritmo del treno a vapore, affermava di sentire la musica nel cuore del rumore[14], alludendo sicuramente allo stesso fenomeno. Pertanto, poniamo maggiore attenzione alla tanto celebrata educazione all'ascolto,

[14] È utile segnalare la presenza di un pubblico appassionato a un genere di musica (sia acustica che elettronica) denominato *drone music* (musica bordone), costituita da suoni prolungati, sovrapposti e cangianti tramite variazioni delle componenti armoniche. Si tratta di musica minimalista, meditativa e apparentemente statica. A questo si aggiungono i rumori "armonici", suoni complessi che miscelano suoni determinati e indeterminati e gli ascolti (spesso binaurali) dei paesaggi sonori (*soundscapes*).

perché c'è ancora molto da indagare, da apprendere e da mettere in discussione.

Scarabocchiare felicemente

Nelle arti figurative è universalmente accettato che per il disegno o il colore si possa, anzi si debba partire dallo scarabocchio, dal gioco di pennarelli, matite e pennelli sulle superfici, di piccole, medie e grandi dimensioni[15]. Questo vale per i bambini e anche per gli adulti che desiderano avvicinarsi al mondo dei segni e dei colori. Lo scarabocchio e il segno libero sono gli elementi sui quali costruire un percorso, così come la lallazione infantile è l'elemento base del successivo linguaggio logico e articolato. Quasi sempre gli scarabocchi dei bambini evolvono in disegni di grande efficacia e interesse che solo il mondo della scuola italiana, spesso avulso alle arti figurative, riesce a neutralizzare, convogliando i bambini nel colorare cornicette, spazi inutili e verso illustrazioni cliché di case, alberi, nuvole e soli sorridenti. Forse, nella scuola italiana, le arti figurative soffrono ancor di più della musica, memori dei programmi della scuola elementare degli anni '60 dove, con un unico voto, si valutava l'impegno degli alunni in una non ben definita materia che riuniva in sé "Disegno, recitazione e canto", per non parlare delle misteriose "Attività manuali e pratiche". Attenzione, perché l'effetto di assenza di contenuti che caratterizzava queste poliedriche discipline che definivano il percorso scolastico dei cosiddetti *boomers* non si è ancora del tutto esaurito. Esiste lo scarabocchiare in musica? La sperimentazione è così libera e svincolata da schemi? Nei paesi anglofoni è attivo un progetto di ricerca nel quale si sta osservando la musicalità spontanea dei bambini con grande attenzione e cospicuo investimento di risorse, mentre, qui da noi, spesso si rischia di

[15] È doveroso citare qui gli studi e le ricerche "in vivo" del pedagogista Arno Stern, ideatore del *Closlieu*, uno spazio pensato per permette ai bambini di dipingere liberamente, senza indicazioni, senza finalità o contenuti, dove ogni bambino si manifesta dipingendo spontaneamente.

insegnare e applicare metodi senza sapere su che tipo di terreno andremo a seminare, secondo l'abusata tesi: «Basta che facciano musica, male non fa!»[16].

Musica e inesprimibile

È molto probabile che ciò che non riusciamo a dire o a esprimere col linguaggio, lo si possa esprimere meglio con la musica. Chi ha detto che la musica non possa veicolare messaggi comprensibili e intellegibili? La matematica ha saputo mettere a punto l'algebra, un linguaggio che, svincolando il calcolo dalla necessità del numero, ha prodotto un linguaggio astratto, efficace e universale, atto a esprimere concetti altrettanto universali. Così se affermo che: a + b = c, pur esprimendo un concetto semplicissimo, sto affermando che la somma di due numeri qualsiasi e differenti tra loro, genera un numero diverso dai primi due. Anche la musica, linguaggio simbolico per eccellenza e, nella sua scrittura, forse l'ultimo linguaggio alchemico (simboli dinamici e di trasformazione) consegnato ai tempi moderni, rappresenta da sempre un'efficace metafora delle leggi che governano la realtà fisica, i linguaggi, le emozioni e la riflessione filosofica.

È in questa direzione che il musicista e neuroscienziato Daniel Levitin sta indirizzando la sua ricerca nel dimostrare che è la pratica musicale ad aver costruito e fatto evolvere la società umana e non il contrario. In pratica la prassi sociale del cantare, ritmare e suonare in gruppo ha favorito le identità collettive e ha posto le basi delle diverse forme e modelli di convivenza sociale e, se osserviamo l'importanza della musica, come la partecipazione del pubblico che canta al concerto di una rock star, questo meccanismo evolutivo non ha mai cessato la sua azione[17].

La capacità della musica di progettare forme e modelli era già stata teorizzata da Marius Schneider:

[16] In pratica si tratta di una variazione sul tema dei bambini che sono come spugne e la riduzione del ruolo della musica ad una sorta di integratore alimentare.

[17] Cfr. Levitin, *Il mondo in sei canzoni*, cit.

La musica precorre il linguaggio intellegibile come l'aurora precede il giorno. Essa racchiude al tempo stesso l'oscurità e la luce, le acque e i fuochi. […] Ma via via che i suoni si precisano, questo "linguaggio primario" si divide: una parte si avvia a divenire la musica propriamente detta; un'altra s'incarna nel linguaggio composto da frasi chiare e distinte, soggette al pensiero logico; la terza parte si trasforma a poco a poco in materia[18].

Schneider è stato un profondo conoscitore delle tradizioni musicali, delle culture e dei miti, soprattutto quelli inerenti alle origini della musica. Anche noi, se sapremo ricollegarci alle radici della nostra grande tradizione, se sapremo collocare il contributo dell'esperienza musicale nella giusta dimensione educativa, potremo riprendere il filo interrotto del dialogo "con e attraverso" il musicale, magnificamente espresso da un'antica fiaba italiana, riportata da Italo Calvino nella sua celebre raccolta[19]: si tratta della fiaba *Giuseppe Ciufolo che se non zappava suonava lo zufolo*, dove il protagonista[20], in seguito ad un'azione compassionevole (quella di dare la giusta sepoltura al corpo di un defunto abbandonato a sé stesso), ottiene un singolare potere: «Zappava finché non era stanco, poi tirava fuor di tasca lo zufolo, e la zappa si metteva a zappare da sé»[21].

L'immagine di un uomo descritto anche come lo «zappatore più felice del mondo», riporta la funzione della musica alla sua origine, quella di scandire il ritmo delle nostre attività quotidiane, quella di rallegrarci, quella di ampliare le nostre possibilità di percezione, di comprensione e di farci magicamente o, meglio, naturalmente, penetrare l'intimo linguaggio delle cose e della natura. Proprio l'immagine della «zappa che si metteva a zappare da sé» ci può a mio parere portare anche più lontano, là dove il processo educativo del divenire umani, se impregnato, attraversato, affascinato dal "musicale", genera un circolo

[18] Marius Schneider, *La musica primitiva*, Milano, Adelphi, 1992, p. 21.

[19] Italo Calvino, *Fiabe Italiane, raccolte e trascritte da Italo Calvino*, Torino, Einaudi, 1956.

[20] Già dal nome è implicita la stretta relazione con la musica di questo personaggio con proprietà specifiche e peculiari dell'esperienza musicale.

[21] Calvino, *Fiabe Italiane*, cit., vol. II, pp. 454-455.

virtuoso che continua a lavorare da sé e si producono così quelle condizioni che permettono un'elaborazione profonda e allo stesso tempo preordinata e produttiva delle conoscenze e delle esperienze acquisite, quasi che la musica possedesse in sé delle proprietà formative, un qualcosa che potremmo definire come "algoritmi educativi".

A questo proposito Glenn Schellenberg, nel suo noto e diffuso saggio *Music lessons enhance IQ*[22], parla di effetto *transfer*: ciò che si acquisisce con l'esperienza musicale e, in particolare, con la pratica del canto corale (competenze, *skills* ecc.) si "trasferisce" in maniera osmotica ad altri possibili campi di esperienza, migliorando le nostre capacità e i conseguenti risultati (Fig. 2).

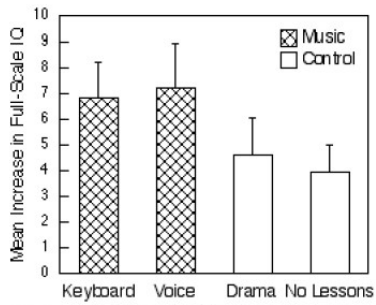


Fig. 1. Mean increase in full-scale IQ (WISC-III) illustrated separately for each group of 6-year-olds. Error bars are standard errors.

Fig. 2. Grafico tratto da Glenn Schellenberg, *Music lessons enhance IQ*, «Psychological Science», vol. 15, n. 8, August 2004, p. 513

[22] Glenn Schellenberg, *Music lessons enhance IQ*, «Psychological Science», vol. 15, n. 8, August 2004, pp. 511-514. Schellenberg è un compositore canadese e professore di psicologia all'Università di Toronto.

Antico e moderno

La nostra è un'epoca, da alcuni definita come neoalessandrina, nella quale il culto e il rispetto dell'antichità sono così diffusi che non trovano confronto con nessuna delle epoche conosciute attraverso le fonti storiche. Tempo fa mi è capitato di vedere una serie televisiva che raccontava di un mondo prossimo venturo (un po' come il medioevo immaginato da Roberto Vacca[23]) dove gruppi di persone decidevano di vivere nella ricostruzione maniacale di epoche del passato[24], dalle comunità contadine prive di elettricità a comunità filosofiche, monastiche o ipertecnologiche. La difficoltà di chi governava era quella di coordinare tutta questa babele di usi, costumi e abitudini, senza contare che stiamo parlando di ricostruzioni ipotetiche, che avvenivano sulla scorta di ciò che quel futuro immaginasse essere una ricostruzione fedele del passato. Non intendo qui parlare di filologia o di estetica musicale ma, piuttosto, della situazione generale dei libri di testo destinati alla scuola secondaria di primo grado (ex scuola media inferiore), a ben vedere le principali, se non spesso le uniche, pubblicazioni riferite alla musica che entrano nelle case degli italiani. Li possiamo giudicare attraenti e "seduttivi" o vorremmo, come Pinocchio, rivenderli per andare a vedere un divertente spettacolo di burattini? Eppure, potrebbero svolgere un compito importantissimo grazie alla loro capillare diffusione. Ne ho visti tanti e, a parte i testi di Carlo Delfrati che ho da sempre apprezzato, nella maggior parte dei casi siamo di fronte a "travestimenti spirituali" di manuali di teoria e solfeggio corredati da un compendio di storia della musica e da un repertorio di canti e proposte musicali che, di norma, è lo stesso da un libro all'altro. In ogni caso, si cerca di aggiornare la didattica di questi libri che, a parte qualche brano tratto dalla musica popolare o dalla musica che va incontro ai gusti dei ragazzi, non presenta un

23 Roberto Vacca, *Il medioevo prossimo venturo*, Milano, Mondadori, 1973.

24 Si tratta di *Beforeigners* una serie televisiva norvegese ambientata in un futuro distopico, trasmessa anche sui canali Rai. Per maggiori informazioni cfr. <https://it.wikipedia.org/wiki/Beforeigners>.

solo brano di autori contemporanei dedicato alla coralità o alla musica d'insieme. Si cerca così di mostrare il "nuovo" e sul piano della concretezza esperienziale, si propone continuamente il vecchio, il tranquillizzante "antico". Se il problema fosse soltanto quello di riconoscere un compenso (anche se irrisorio) agli autori che non rientrano nel pubblico dominio, forse basterebbe un accordo con la SIAE[25]. Chi tra i compositori non sarebbe favorevole a una pubblicazione che potrebbe raggiungere un altissimo numero di copie e a una diffusione insperabile con altri mezzi? Forse il problema non è unicamente quello economico e riguarda sempre una mancanza di collegamento e rapporto di collaborazione e confronto tra ambiti d'esperienza che non dovrebbero essere così distanti. Anche i moderni compositori, che sembrerebbero appartenere a una categoria elevata, sono a loro modo figli di Casadei, tanto da preferire alle loro proposte brani di cantautori che risalgono agli anni '70 del secolo scorso, molte volte presentati in versioni approssimative[26] e magari con le sigle degli accordi sbagliate. A questo punto, mi sembra perfettamente inutile continuare ad accostare la musica al rigore della matematica.

Musica per bambini

A più riprese, mi è capitato di dialogare con un grande poeta contemporaneo, Elio Pecora, sulla dibattuta questione della letteratura infantile, un genere che si è affermato e consolidato a partire dal '900, in contrasto (non sempre voluto) con le avanguardie letterarie. Secondo Elio Pecora, non esiste una vera e propria letteratura per l'infanzia ma, piuttosto, una serie di

[25] Società Italiana Autori e Editori.

[26] Un esempio tra tutti è un'improbabile trascrizione in 4/4 de *Il pescatore* di Fabrizio De André, con figure ritmiche approssimative e ben lontane dal 14/8 [o se si vuole 4/8 (2+2) + 10/8 (3+3+2+2)] della struttura ritmica originale. Questo perché ci si riferisce a una vecchia edizione, quelle di solito affidate a improvvisati copisti dalle case editrici specializzate nell'edizione di partiture.

letture che possono avvicinare e appassionare i bambini alla letteratura. La raccolta di fiabe dei Grimm non nasce come letteratura per l'infanzia, così come il *Pinocchio* di Collodi o *Il Giornalino di Gian Burrasca* di Vamba. Quest'ultimo è la denuncia della crisi di valori e del fallimento pedagogico di un mondo borghese contraddittorio e assolutamente incoerente rispetto a una serie di norme educative che cerca di imporre a bambini e ragazzi ma che non mette assolutamente in pratica, fallendo la missione dell'essere di esempio.

Sono ugualmente convinto che non esiste una musica per bambini *tout court* e che esista la musica in sé e di per sé. Nella musica dei moderni *trapper* (nel senso di autori o ascoltatori di musica *trap*) si possono facilmente individuare *pattern* e stilemi di canzoni infantili o intonazioni salmodiche che affondano nella notte dei tempi, eppure nessuno affermerà che si tratta di musica per bambini. L'idea di una musica per bambini ha piuttosto dato origine a un repertorio bambinesco, affine all'idea che un mondo adulto che non ha né tempo, né pazienza di ascoltare i bambini, si è costruito artificialmente. Ed ecco un proliferare di repertori che possono anche allontanare i bambini dalla musica, di composizioni pianistiche, vocali, strumentali rispetto alle quali il *Piccolo montanaro* del buon Frontini è un capolavoro assoluto. Su questo ci sarebbe tanto da riflettere e l'argomento meriterebbe un doveroso approfondimento.

Lineare e non lineare

L'apprendimento musicale dei bambini presenta degli evidenti aspetti di non linearità: è possibile che un bambino di tre anni sia in grado di cantare perfettamente una melodia che non interpreterebbe così bene se gli fosse affidato uno strumento musicale. Anche nel percorso di apprendimento musicale la progressione non rispetta sempre un modello sequenziale e tutto ciò può variare con l'età e con le competenze iniziali, sia di ascolto che di esperienze pratiche acquisite. Una delle peculiarità dei conservatori

di musica – elemento che li collegava alla loro origine di scuole professionali destinate agli orfani o ai bambini abbandonati negli ospedali di pietà – era quella di potervi accedere a qualsiasi età. Parlo di bambini e ragazzi che potevano entrare in conservatorio e conseguire i titoli nelle varie discipline anche in età da scuola primaria. Il punto debole di questo percorso formativo era la scarsa offerta di materie culturali a vantaggio di insegnamenti direttamente correlati al conseguimento di abilità vocali, strumentali, compositive o alla direzione corale e orchestrale.

Dal 2000, i conservatori italiani hanno ottenuto lo statuto di università e si sono adeguati a quanto avviene in Europa: si entra dopo la maturità[27] e si prosegue con corsi universitari organizzati generalmente con la formula del 3 + 2. Non è questo lo spazio per approfondire la situazione che richiede anche competenze normative e legislative, ci interessa però sottolineare che i docenti di conservatorio, da figli di Casadei possono ambire al rango di figli di Pitagora e che ciò che prima si chiamava "diploma", come in tutte le scuole professionali, ora si chiamerebbe, nell'uso comune, "laurea"[28]. Il passaggio è stato completamente indolore o ci sono o ci saranno delle scosse d'assestamento? Anche qui il dibattito è ancora aperto e si tratta di un lavoro di sperimentazione, analisi e confronto situato tra autonomie e considerazioni generali[29]. Ho fiducia che col tempo si troveranno le formule e le soluzioni migliori, perché credo nella capacità insita nella musica di generare organizzazione ed equilibrio. Il problema è che questo processo sta avvenendo in maniera diretta e attraverso prove, verifiche, errori e correzioni di rotta che coinvolgono studenti,

[27] La corsia preferenziale d'ingresso, il "telepass" per accedere all'attuale conservatorio, sarebbe l'accoppiata scuola media a indirizzo musicale-Liceo musicale, il che non esclude le maturità delle altre scuole secondarie di secondo grado. Anche il limite d'età di accesso al vecchio conservatorio è saltato e si può accedere a qualsiasi età, come avviene per l'università e questo mi sembra un aspetto comunque positivo.

[28] Ciò che attualmente tutti definiscono come "laurea", a ben vedere è in realtà un "diploma accademico" equipollente a una laurea.

[29] Su questi argomenti, un buon testo di approfondimento è il seguente: Clementina Casula, *Diventare musicista. Indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Mantova, Universitas Studiorum, 2018.

insegnanti e direttori. La soluzione è sicuramente quella di cooperare tutti insieme a un'appassionante sfida aperta al futuro che ha visto l'ingresso di nuove figure professionali e ha finalmente esteso il territorio delle professioni musicali[30], degli strumenti e dei generi. Per chiudere il cerchio o, meglio, l'ellisse che ruota intorno al pianeta musica vorrei soffermarmi sulla diffusione delle attività musicali nelle scuole dell'infanzia e primaria delle quali abbiamo fatto cenno all'inizio.

In vista di un auspicabile piano nazionale di educazione al suono e alla musica e di un effettivo inserimento nelle scuole dell'infanzia e della primaria, l'attuale Ministero dell'Istruzione e del Merito dovrebbe affidarsi con fiducia a quella vasta e rilevante rete di realtà associative distribuite sul territorio nazionale che, da sempre, svolgono con impegno, competenza e passione questo tipo di attività, allacciando rapporti con le scuole e colmando da anni un incredibile e annoso vuoto istituzionale.

Una soluzione troppo semplice per le abitudini italiane? Dovremmo istituire corsi appositi, bienni e trienni di specializzazione? A mio modesto parere, non serve nell'immediato.

L'obiettivo è di portare concretamente le attività musicali nella fascia 3-10 anni? Basterebbe fare un censimento delle realtà associative distribuite sul territorio italiano, "ufficializzarne" la missione e affidare loro un compito che da decenni gestiscono in maniera professionale, innovativa e costantemente aggiornata. Dobbiamo moltissimo all'intraprendenza e alla determinazione di musicisti, didatti e operatori di questo settore che sfidano continuamente la precarietà economica di questo lavoro e, non poche volte, anche l'incomprensione di chi si ostina a ignorare le valenze formative di un'esperienza musicale universalmente diffusa e condivisa.

[30] Ad esempio, la Didattica musicale non è più un'integrazione ma il preludio a una professionalità, così come la musicoterapia non è una curiosità per pochi, ma una concreta e richiesta possibilità d'impiego. Allo stesso modo il canto da lirico che era si è suddiviso e specializzato in barocco, da camera, pop, jazz… e strumenti e generi praticati e viventi come il jazz o la chitarra elettrica hanno meritato la loro cattedra.

Tra l'altro, queste realtà promuovono, a livelli altissimi, anche la formazione di operatori musicali che intendono specializzarsi in questo particolare settore, di cui i conservatori italiani, in linea di massima, non si sono mai curati. Lo dimostra nei fatti il considerevole numero di diplomati al conservatorio che frequentano i corsi di formazione istituiti dalle realtà musicali associative. Il futuro della musica, per potersi svolgere adeguatamente, ha necessità di soluzioni intelligenti, immediate ed efficaci, pena una precoce e immotivata estinzione.

Bibliografia

Italo Calvino, *Fiabe Italiane, raccolte e trascritte da Italo Calvino*, Torino, Einaudi, 1956.

Clementina Casula, *Diventare musicista. Indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*, Mantova, Universitas Studiorum, 2018.

Daniel Levitin, *Il mondo in sei canzoni, come il cervello musicale ha creato la natura umana*, Torino, Codice edizioni, 2017.

Emanuele Raganato, *Musica insieme, Teoria, pratica e riflessioni per una nuova educazione musicale*, San Cesario di Lecce, Pensa editore, 2021.

Marius Schneider, *La musica primitiva*, Milano, Adelphi, 1992.

Giuseppe Tartini, *Trattato di musica secondo la vera scienza dell'armonia*, Padova, Giovanni Manfrè, 1754.

Roberto Vacca, *Il medioevo prossimo venturo*, Milano, Mondadori, 1973.

Tullio Visioli, *Canto leggèro, coro e voci di bambini*, Pisa, ETS, 2020.