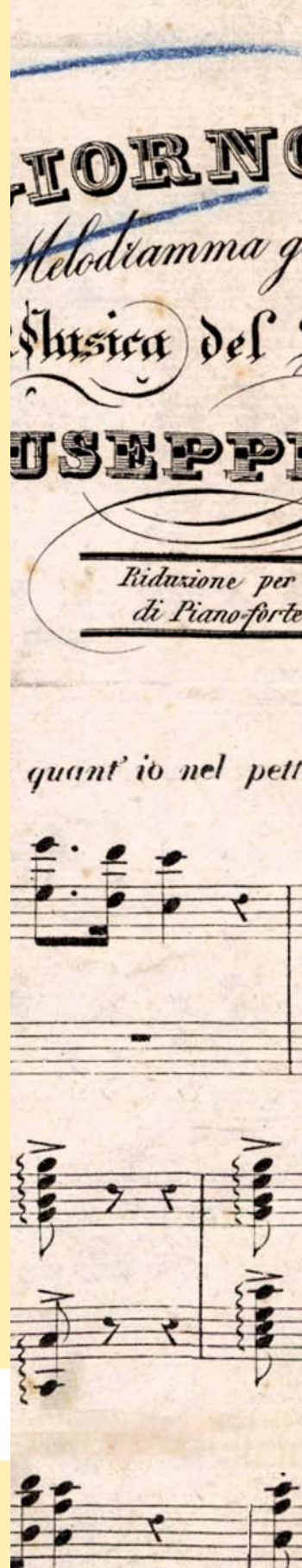
 conservatorio

Quaderni del Conservatorio
della Svizzera italiana

Didattica musicale e ricerca - 2021

A cura di Massimo Zicari

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



Libreria Musicale Italiana



PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su academia.edu o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in academia.edu o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On academia.edu or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in academia.edu or other similar portals, even in draft.

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 1

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

www.conservatorio.ch

quaderni@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Paola Menchetti, Ugo Gianì

© 2022 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-135-4

DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2021

SOMMARIO

- 7 *Musica e innovazione* di Christoph Brenner
- 9 *Introduzione* di Massimo Zicari
- 17 *L'improvvisazione nell'insegnamento della chitarra classica: una prospettiva olistica*
Eni Lulja
- 43 *La monodia non accompagnata nella didattica del canto: Tre laudi dal Codice di Cortona*
Lorenza Donadini Camarca
- 65 *L'educazione sensoriale nella didattica pianistica: un percorso tra sperimentazione e creatività*
Bruna Di Virgilio
- 99 *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*
Gloria Cianchetta
- 125 *Claude Debussy: Préludes*
Bruno Zanolini
- 143 *I Sacri Rimbombi di Pace e di Guerra di Francesco Vignali, Maestro di Cappella nella Terra di Casalmaggiore. Genesi e interpretazione di una raccolta sacra di area padana nell'era di Monteverdi*
Riccardo Ronda
- 173 *Il 'ponte' come metafora per la didattica della storia della musica. Riflessioni preliminari e spunti operativi*
Matteo Piricò

MUSICA E INNOVAZIONE

Da dove arriva l'innovazione nella musica? È un semplice frutto del processo creativo? È condizionato essenzialmente dal contesto storico? E qual è il contributo della Ricerca artistica? E, soprattutto, cos'è la "Ricerca artistica"?

Con il primo numero dei suoi "Quaderni" il Conservatorio della Svizzera italiana non intende rispondere a queste domande, bensì dare un contributo pragmatico, di fronte ad un quesito pratico che ci siamo posti sin dalla presentazione dei primi progetti presentati nell'ambito del Master di pedagogia musicale nel 2010: come riusciamo a valorizzare quegli elementi innovativi che riscontriamo in tanti progetti Master e che finiscono nei cassetti anziché impattare sullo sviluppo della didattica strumentale e vocale? E come riusciamo a trasformare il triangolo arte – innovazione – ricerca in un circolo virtuoso?

In questo primo numero sono contenuti gli articoli derivanti da quattro progetti nati all'interno del Master di pedagogia strumentale e vocale. Progetti che sollevano delle domande interessanti. Progetti che sono frutto di uno spirito curioso e critico. Progetti che si basano su comprovate competenze disciplinari, sostenute da un uso responsabile degli strumenti della ricerca scientifica. Progetti che, in un modo o nell'altro, contengono elementi innovativi. Elementi innovativi che, speriamo, possano essere ripresi da terzi, contribuendo all'innovazione nella didattica strumentale e vocale.

Completano questa prima edizione un progetto ad indirizzo più musicologico uscito dal "modulo ricerca" – ovvero uno spazio didattico finalizzato all'indagine e all'esplorazione di questioni musicali trasversali ai diversi percorsi di formazione – nonché i testi di due docenti, che ringraziamo per aver voluto arricchire questo primo numero con il loro contributo.

Christoph Brenner

INTRODUZIONE

Sono trascorsi più di quindici anni da quando, insieme a Harvey Sachs, pubblicavamo a quattro mani un breve volume dal titolo ambizioso: *Formazione musicale tra università e mercato, società e arte. Il Conservatorio della Svizzera italiana*.¹ Si trattava di una specie di *Festschrift* istituzionale, col quale celebrare una serie di traguardi che il Conservatorio della Svizzera italiana aveva appena raggiunto: tra il 1999 ed il 2000 era stata costituita la Scuola Universitaria e nel 2005 era arrivato il riconoscimento dei corsi di laurea da parte della Conferenza dei direttori della pubblica educazione CDPE (l'accREDITamento dei Master, questa volta da parte della Confederazione, sarebbe arrivato sei anni più tardi). Proprio nel 2006 si sarebbe giunti all'affiliazione della Scuola Universitaria di Musica alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), che portò all'integrazione della formazione musicale a livello universitario.

Con l'occasione, il volume voleva anche fare il punto su alcune sfide che si prospettavano all'orizzonte e che si sarebbero rivelate cruciali per gli sviluppi futuri: tra queste emergeva l'urgenza di inserire a pieno titolo la ricerca tra le proprie attività e definire, a livello istituzionale, la relazione tra i paradigmi dell'arte e quelli della scienza. Vale ricordare che erano gli anni in cui l'Europa intera si confrontava con la riforma della formazione universitaria avviata con la Dichiarazione di Bologna, che avrebbe condotto al modello Bachelor-Master e all'introduzione della ricerca nei conservatori di musica, nelle accademie d'arte e nelle scuole di teatro. Le scuole che si candidavano all'ottenimento del riconoscimento quale scuola universitaria dovevano dimostrare di essere dotate dell'infrastruttura e delle risorse necessarie per poter svolgere anche attività di ricerca.

Per chi lavorava in un'istituzione musicale si trattava di affrontare l'antica dicotomia tra *musicus* e *cantor*, ovvero, per usare ancora una volta le parole di Guido d'Arezzo, ricomporre la distanza tra chi sapeva tutto (o quasi) di qualcosa che non era in grado di fare, e chi sapeva fare qualcosa di cui non sapeva nulla (o quasi). In effetti, il secolo ventesimo ci consegnava una situazione che vedeva la formazione musicale divisa tra facoltà universitarie e conservatori: nelle prime dominava la musicologia (ovvero un pacchetto di materie prevalentemente orientate alla storiografia e all'analisi musicale) mentre i secondi si concentravano sulla preparazione professionale di cantanti e strumentisti, accompagnata da alcune nozioni di teoria, armonia e storia della musica.

1. HARVEY SACHS, MASSIMO ZICARI, *Formazione musicale tra università e mercato, società e arte. Il Conservatorio della Svizzera italiana*, Fontana Edizioni, Lugano 2006.

Il quadro di allora ha fornito le basi per un lavoro che negli anni successivi ha cercato non solo di produrre ricerca in ambito musicale che fosse di dignità pari (se non superiore) a quella svolta dalle istituzioni accademiche universitarie, ma soprattutto di dimostrare che fosse possibile costruire e radicare una cultura della riflessione e dell'approfondimento all'interno di un'istituzione che, per definizione, era tradizionalmente orientata alla saggezza del fare.

A distanza di oltre vent'anni dall'inizio di questa trasformazione, la pubblicazione dei *Quaderni* rappresenta un importante traguardo. I *Quaderni* segnano il raggiungimento del livello di maturazione necessario per produrre all'interno di una istituzione come la nostra lavori caratterizzati da una profonda attenzione alle questioni della pratica musicale — proprio a partire dalle attività didattiche e dai differenti ambiti operativi della scuola stessa — e al contempo dal rigore metodologico che caratterizza una pubblicazione che abbia valore accademico. Al tempo stesso, i *Quaderni* vogliono rappresentare un punto di partenza ed un incentivo alla produzione di contributi che abbiano nella scrittura il momento di incontro tra riflessione, verifica sistematica e rilevanza pratica.

A questo primo volume è anche delegato il non facile compito di tracciare i contorni e definire la portata di un prodotto editoriale che ha bisogno di collocarsi all'interno di un mercato in rapida evoluzione, non da ultimo grazie alla diffusione digitale e all'affermazione dell'Open Science. Quale mercato occuperà una collana come i *Quaderni*? Una prima risposta in tal senso arriva proprio dall'importanza che riconosciamo alle questioni che nascono dalla pratica e che siano sostenute da un'indagine rigorosa. La prima serve a garantire un ancoraggio forte ai bisogni che ruotano intorno al fare musica, nelle tre dimensioni della didattica, della prassi esecutiva, della composizione musicale (queste sono al centro di una istituzione come il Conservatorio della Svizzera italiana e rappresentano al tempo stesso il terreno di incontro tra teoria e pratica, tra *musicus* e *cantor*). D'altra parte, un'indagine rigorosa è condizione imprescindibile per fornire risposte che siano valide, corrette, credibili, e che vadano oltre i miti e le facili certezze di cui il mondo dell'arte così spesso ancora si nutre. I *Quaderni* hanno l'ambizione di indagare con rigore problemi pratici e presentarne i risultati in una lingua comprensibile: questa esigenza nasce dal divario che spesso ancora si osserva ogniqualvolta la musicologia (intesa nella sua accezione più ampia) non riesca a mediare tra i molti inevitabili tecnicismi derivanti dall'elevato livello di specializzazione richiesto dagli argomenti trattati, e le esigenze dei possibili destinatari, siano essi studenti, insegnanti, giovani professionisti o affermati concertisti.

Un terreno particolarmente fertile sembra essere quello della didattica vocale e strumentale, che soffre ancor oggi di un vistoso ritardo se confrontata con l'educazione musicale e, più in generale, con le scienze dell'educazione. Questo ritardo si tocca con mano quando si guarda alla letteratura di riferimento per i vari ambiti di insegnamento, sia a livello elementare sia a livello avanzato, e se si osserva come, soprattutto per alcuni strumenti, i metodi della tradizione ottocentesca continuano

a mantenere una posizione assolutamente centrale. Quanto ha attecchito, nelle nostre classi, la riflessione sulla motivazione, sui modelli di apprendimento, sull'autoregolazione, sulla memoria di cui leggiamo sui periodici specializzati? In che misura questo prezioso bagaglio di conoscenze ha fatto stabilmente ingresso nelle nostre classi? Come possiamo facilitare il trasferimento delle competenze e tradurre in strumenti operativi questo bagaglio? Rispetto ad altri *Quaderni* pure presenti nel panorama di lingua italiana, questa collana vuole quindi profilarsi per l'ambizione di riuscire a rispondere alle sfide della didattica e della pratica musicale attraverso l'uso di strumenti adeguati di lettura e di analisi, in una lingua accessibile.

Nella stessa direzione va letta la scelta di uscire nel doppio formato, digitale e cartaceo, il primo disponibile in 'Open Access' e il secondo 'Print on demand'. È sotto gli occhi di tutti come internet, le banche dati e la politica dell'Open Science stiano rivoluzionando non soltanto il mondo dell'editoria in ambito accademico, ma il modo stesso di fare ricerca. Siamo di fronte ad una rivoluzione culturale che si basa sull'accesso istantaneo e globale a fonti e risorse di ogni genere, comprese quelle musicali, dai manoscritti antichi ai più recenti articoli e studi monografici, passando dai trattati strumentali e vocali del Settecento e dell'Ottocento. Il consumo di testi scientifici e accademici ha subito un'accelerazione straordinaria e l'aumento iperbolico di risorse online spinge inesorabilmente la stampa cartacea ai margini della scena. In tal senso, una collana che voltasse le spalle alla sfida digitale sarebbe condannata a quella stessa marginalità di cui soffre internazionalmente il giornalismo della carta stampata.

L'Open Access ha poi determinato la svolta più recente e, per certi versi, radicale: si tratta di una politica volta a rendere i risultati ed i dati della ricerca scientifica sempre più aperti ed accessibili. Alla base vi è il principio secondo cui questi risultati appartengono alla collettività se i fondi che hanno reso possibile la ricerca provengono dal denaro pubblico. Questo principio riguarda non soltanto le pubblicazioni che presentano i risultati della ricerca, nella forma di articoli, volumi monografici, curatele e quant'altro, ma anche i dati sui quali quei risultati si basano, e che devono essere messi a disposizione di tutti allo scopo di facilitare la replicabilità degli studi e permettere ulteriori progressi della scienza. Si tratta di un processo di democratizzazione che vorrebbe condurre, non da ultimo, ad un più alto livello di innovazione e ad un sempre maggiore impatto sulla nostra società. Di fronte all'accelerazione e alla portata di questo fenomeno, che in Svizzera è fortemente sostenuto dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica (Schweizerischer Nationalfonds), questa nuova collana non poteva non raccogliere la sfida etica, e non solo tecnologica, offerta dall'Open Access.

I contributi raccolti in questo primo volume riflettono le diverse anime dell'istituzione all'interno della quale sono maturati e si collocano in varia misura intorno al tema che è più centrale per una scuola: l'insegnamento. I primi quattro articoli nascono infatti dai lavori del Master of Arts in Music Pedagogy, ovvero la laurea

di secondo livello in pedagogia musicale. Eni Lulja, Lorenza Donadini Camarca, Bruna Di Virgilio e Gloria Cianchetta affrontano questioni che nascono all'interno di una formazione che vuole avere nell'aula d'insegnamento non soltanto una palestra formativa, ma soprattutto un luogo di osservazione e di cambiamento. Il contributo di Riccardo Ronda è il frutto di un lavoro di indagine condotto all'interno del modulo di ricerca, che offre agli studenti l'opportunità di conciliare i propri interessi e sviluppare importanti competenze metodologiche, in questo caso quelle della storiografia musicale. I contributi di due docenti di comprovata esperienza, Bruno Zanolini e Matteo Piricò completano questa prima uscita allargando lo sguardo su questioni di analisi e di didattica dell'educazione musicale.

Più precisamente, Eni Lulja, chitarrista, si concentra sulla pratica improvvisativa e presenta un'esperienza didattica durata tre mesi, destinata a tre allievi principianti di chitarra classica, intesa a verificare se l'uso di strategie improvvisative all'interno di una lezione individuale possa favorire lo sviluppo di competenze armoniche, melodiche e di ascolto. A premessa di tale contributo vi è la constatazione per cui l'improvvisazione continua ad assumere un ruolo marginale nell'insegnamento strumentale, dominato invece da strategie di tipo frontale e basate sulla lettura del testo e sull'interpretazione del repertorio di riferimento. L'improvvisazione diventa lo strumento con cui sviluppare negli allievi importanti competenze musicali legate, tra l'altro, alla comprensione delle principali funzioni armoniche e alla loro relazione con la melodia. A ciò si aggiunga l'importanza che un approccio di tipo euristico-partecipativo riveste nello sviluppo della motivazione, rispetto a quello frontale e direttivo che spesso prevale tra noi insegnanti. Una strategia basata sulla esplorazione dei materiali e sulla collaborazione all'apprendimento arricchisce il momento della lezione stimolando non solo la creatività e la curiosità dell'allievo, ma anche la sua libertà creativa ed espressiva, a tutto vantaggio delle competenze strumentali e musicali di base.

Il secondo contributo, firmato da Lorenza Donadini Camarca, condivide con il primo la ricerca di approcci didattici che si situano ai confini di quello canonico, allo scopo di allargare la prospettiva e motivare gli allievi. In questo caso si tratta di un'esperienza di insegnamento il cui obiettivo era verificare se la lauda medievale, ovvero un materiale monodico senza accompagnamento e senza misura ritmica, potesse costituire un valido strumento didattico da affiancare al repertorio tradizionale nelle lezioni di canto con allievi principianti. Alla base vi era l'idea che alcune laudi appositamente scelte potessero aiutare l'allievo a familiarizzare con la musica modale, ad affinare la stabilità dell'intonazione, a cercare le inflessioni ritmiche legate alla prosodia e al significato del testo e ad usare i movimenti del corpo per aiutare a gestire il respiro e a rendere armonioso l'andamento delle frasi.

L'articolo di Bruna Di Virgilio solleva una questione importante e richiama l'attenzione del lettore su alcuni limiti che emergono tra le pieghe della nostra lunga e per certi versi gloriosa tradizione didattica. Il tecnicismo, la reiterazione finalizzata all'acquisizione meccanica di competenze motorie, la scelta di un repertorio

limitato e sempre uguale, così come la poca duttilità dei materiali didattici rendono necessario un ripensamento profondo dell'insegnamento, nell'ottica di una proposta inclusiva e creativa che renda il bambino protagonista del processo di apprendimento. Al centro di questa analisi vi è una proposta didattica che affronta l'insegnamento del pianoforte integrando l'educazione tattile con il gesto musicale, l'esplorazione sensoriale con l'immaginario sonoro e lo sviluppo creativo del bambino. Si tratta di un approccio basato sull'educazione sensoriale maturata intorno a Bruno Munari (1907–1998), il cui lavoro di educatore era alimentato dal desiderio di dare ai bambini gli strumenti per sviluppare un'intelligenza aperta, capace di pensiero divergente e di spirito critico. Il valore di una proposta di questo tipo diventa tanto più evidente se si pensa al fatto che, soprattutto a livello elementare, l'insegnamento del pianoforte (ma lo stesso vale per tutti gli altri strumenti musicali) assume una fortissima valenza educativa. In un certo senso, questo contributo ci aiuta a ricordarci che la musica è uno strumento per l'educazione e lo sviluppo del bambino, e non, al contrario, un obiettivo in funzione del quale modellare il bambino ad immagine e somiglianza dei grandi interpreti.

Analogamente, il lavoro di Gloria Cianchetta punta il dito sulla necessità di sviluppare un repertorio di strategie di studio efficaci, che l'allievo potrà valutare e sviluppare criticamente allo scopo non soltanto di raggiungere risultati musicali qualitativamente migliori ma, soprattutto, di accrescere la propria capacità auto-critica e autoriflessiva. La proposta didattica si basa sull'uso del diario collaborativo all'interno delle lezioni di pianoforte, uno strumento semplice ma di grande utilità per portare insegnante ed allievo a confrontarsi sulle numerose possibili soluzioni allo stesso problema musicale. Anche in questo caso si pone l'accento sull'opportunità di affrontare l'insegnamento in maniera più collaborativa ed aperta e abbandonare l'approccio direttivo e frontale che più spesso caratterizza le nostre lezioni di strumento. In questa prospettiva diventa cruciale la capacità dell'allievo di gestire lo studio a casa (autoregolazione), capacità spesso affidata alla buona volontà dell'allievo, ma non adeguatamente accompagnata dall'insegnante per mezzo di strumenti di lavoro adeguati.

Appare chiaro come questi primi contributi condividano l'esigenza di aggiornare l'approccio allo studio e all'insegnamento di uno strumento musicale scardinando alcune abitudini e ripensando un modello che, per quanto efficace, mostra i suoi limiti soprattutto con allievi di livello elementare.

Il contributo di Bruno Zanolini rientra invece in un ambito che già molti anni fa avevamo definito come "teoria musicale applicata". Si tratta ancora una volta di ridurre quanto più possibile la distanza tra la teoria e la pratica, in questo caso tra l'analisi musicale e lo studio del repertorio. Al centro di questo articolo vi sono i *Préludes* di Claude Debussy, una pietra angolare del repertorio pianistico e allo stesso tempo un raffinatissimo esercizio compositivo, al centro di istanze estetiche e linguistiche eclettiche. Definite le coordinate utili ad una prima contestualizzazione della figura di Debussy, Zanolini si concentra sugli strumenti compositivi

utilizzati nei suoi *Préludes*, dalle scale modali a quelle difettive, eventualmente di origine asiatica, al cromatismo, usati in modi diversi e con una fortissima valenza evocativa. Questi strumenti di lettura si offrono al pianista fornendo indicazioni interpretative tanto più preziose quanto più ricco è il linguaggio utilizzato dal compositore.

Riccardo Ronda esplora una pagina affascinante e ancora poco nota del primo barocco italiano, occupandosi della figura di Francesco Vignali, maestro di cappella nella Terra di Casalmaggiore e autore dei *Sacri Rimbombi di Pace e di Guerra* (1646). Si tratta di uno dei tanti compositori che ancora aspettano di essere recuperati dall'oblio, non foss'altro per testimoniare di una vitalità e di una ricchezza musicale senza eguali nella storia, in una cappella di insospettabile vivacità, in una area del cremonese che allora era sotto il controllo della famiglia Gonzaga, ai confini tra il Ducato di Mantova e quello di Milano. La sua raccolta intitolata *Sacri Rimbombi* contiene 16 mottetti a più voci e con basso continuo, il cui titolo rimanda a Claudio Monteverdi e ai suoi *Madrigali Guerrieri et Amorosì*. Dietro questi rimandi si trovano altri e più decisivi legami musicali: Vignali dimostra di essere aggiornato sulle novità del lavoro di Monteverdi e mostra di adottare lo stile concitato, la cui diffusione era già avvenuta anche in ambito sacro, insieme ad altri dispositivi espressivi, tra i quali la frammentazione estrema del tessuto metrico. I cambi di mensura e di agogica, indicati e frequentissimi, sono espressione della volontà di assegnare a ogni inciso un significato ed un gesto musicale precisi, segno di una modernità che guarda al teatro.

Conclude il volume un saggio di Matteo Piricò sulla didattica della storia della musica nella scuola secondaria di primo grado, che si concentra sulla questione della mediazione tra il repertorio "classico" e quello abitualmente frequentato dagli allievi preadolescenti e adolescenti delle nostre scuole dell'obbligo. Si tratta di una questione di grande rilevanza, qui riproposta in maniera articolata e, non da ultimo, alla luce della recente discussione sulla "decolonizzazione" del curriculum. La mediazione tra il patrimonio musicale occidentale basato sulla scrittura e le più recenti spinte pluraliste di matrice interculturale pongono l'insegnante di scuola media di fronte alle sfide e alle inevitabili scelte di campo che l'idea di una scuola inclusiva impone. Da qui l'esigenza di creare dei ponti tra la dimensione giovanile, che non è soltanto fatta di repertori di riferimento "altri" rispetto a quelli canonizzati dalla tradizione eurocolta, e gli obiettivi dell'insegnamento; in mancanza dei necessari connettori di senso, questi ultimi risultano vaghi, distanti, scollegati dal presente e dal vissuto quotidiano. Quest'ultimo contributo ha anche il merito di svelare al lettore una delle anime del Conservatorio, quella che si apre alle esigenze della formazione degli insegnanti delle scuole pubbliche attraverso un curriculum apposito. Il *Master of Arts SUPSI (doppio titolo) in Pedagogia musicale con specializzazione in Educazione musicale elementare e in Insegnamento dell'educazione musicale per il livello secondario I* è infatti un ciclo di studio che conduce al conseguimento di due titoli ed è proposto congiuntamente dal Conservatorio

Introduzione

della Svizzera italiana e dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Questo percorso permette allo studente di ottenere al termine due diplomi, abilitanti all'insegnamento nel settore secondario I in tutta la Svizzera e nelle scuole elementari del Canton Ticino. Allo stesso tempo, questa formazione si offre quale fonte di stimoli, quesiti e indagini che valicano il limite dell'insegnamento strumentale per entrare nel regno dell'educazione musicale.

Questa introduzione non può concludersi senza alcuni doverosi ringraziamenti, il primo dei quali va agli autori dei contributi, il cui lavoro ci ha permesso di posare la prima pietra di quello che vorrebbe diventare un edificio solido e duraturo. Un sentito ringraziamento personale va alla direzione del Conservatorio della Svizzera italiana, che ha creduto in questa avventura ed ha voluto sostenerla. Un ringraziamento va anche ai membri del comitato editoriale e di quello scientifico, sui quali cade il compito di vegliare sulla qualità di questi *Quaderni*. Non da ultimo mi preme ringraziare Ugo Giani, direttore editoriale della LIM, che ha ci ha permesso di realizzare questa collana accogliendola nel suo catalogo.

Massimo Zicari
Lugano, gennaio 2022

IL 'PONTE' COME METAFORA PER LA DIDATTICA DELLA STORIA DELLA MUSICA. RIFLESSIONI PRELIMINARI E SPUNTI OPERATIVI

Matteo Piricò

Abstract: il contributo propone alcuni possibili approcci per la fase iniziale di un dispositivo formativo, la cosiddetta 'condivisione di senso', nell'ambito della didattica della storia della musica nella scuola secondaria di primo grado. La letteratura non sempre attribuisce la dovuta attenzione al mondo musicale stabilito dalle preferenze dei discenti preadolescenti e adolescenti, sia rispetto ai repertori abitualmente frequentati, sia nei confronti delle principali modalità di fruizione che ne caratterizzano l'esperienza estetica, come apporto ad un quadro di conoscenze di partenza estremamente utile per la calibratura del percorso formativo. Il contributo, alla luce di una serie di coordinate teoriche e metodologiche estrapolate dalla letteratura *evidence-informed*, muove da un'analisi fenomenologica della dimensione esperienziale del discente, al fine di individuare promettenti 'connettori di senso' tra l'universo sonoro degli allievi e possibili ascolti tratti dal repertorio storico-musicale. Vengono infine suggerite alcune piste metodologiche, adeguate a profilare una mediazione didattica iniziale, per stimolare e indirizzare il successivo percorso di apprendimento.

Parole chiave: storia della musica, adolescenza, scuola media, negoziazione didattica, attribuzione di significato, condivisione di senso, *evidence-informed practice*

1. Introduzione

In un fortunato volume del 2008, intitolato *Il mondo in sei canzoni*, il neuroscienziato e musicista Daniel Levitin spiega come vari fattori centrali per la sopravvivenza e l'evoluzione umana — l'elenco comprende amicizia, gioia, conforto, amore, conoscenza e religione — abbiano trovato una declinazione ricorrente in termini di esperienza e produzione musicale. Intrecciando argomentazioni neurobiologiche, antropologiche, sociologiche e psicologiche, Levitin arriva a inferire quanto l'uomo sia essenzialmente e primariamente un essere *cantante* prima

ancora che *parlante*.¹ In altre parole, la musica ha rappresentato, nel cammino evolutivo dell'uomo, una costante antropologica, i cui meccanismi linguistici e formali hanno intessuto un fruttuoso contrappunto con la chimica del nostro cervello, stimolando e favorendo così comportamenti vantaggiosi sotto il profilo evolutivo e adattivo. Oltre a Levitin, altri autori, pur inquadrando la tematica da altre angolature e seguendo traiettorie di ricerca differenti, hanno cercato di conferire sostanza ad una trama sottilissima che vorrebbe l'esperienza musicale come *file rouge* nella vita delle generazioni e dei popoli che si sono susseguiti fino ad oggi. Ragioni riconducibili alla coesione sociale,² ai fondamenti linguistici e comunicativi di un protolinguaggio confluito nella musica³ o, addirittura, a basi genetiche emergenti,⁴ danno linfa a questa prospettiva, affascinante e meritevole di considerazione, sebbene ancora di caratura precipuamente speculativa e in attesa quindi di conferme più solide.⁵ Quel che sembra però apparire, in filigrana a questi contributi o talvolta in modo più esplicito, è che i meccanismi psicosociologici e addirittura biologici che ci portano tutt'oggi a ricercare, comprendere e praticare un certo tipo di musica potrebbero non essersi modificati così tanto nel corso del tempo; o, comunque, in una misura meno significativa rispetto a quanto le trasformazioni culturali, che pure hanno pervaso il cammino dell'uomo in modo continuo e talvolta radicale, ci spingerebbero a credere.⁶

Questi spunti non sono che il preludio ad una riflessione che vorremmo accostare, in questo contributo, alla didattica della storia della musica, esaminata alla luce della sempre complessa mediazione tra il repertorio "classico" e quello abitualmente frequentato dai discenti preadolescenti e soprattutto adolescenti. In altre parole, si tratterebbe di riesaminare la nota dicotomia tra antico e contemporaneo, tra distante e vicino e, in buona sostanza, tra le pietre miliari della storia della musica e il circolo ermeneutico della musica giovanile. La riflessione,

1. DANIEL J. LEVITIN, *The world in six songs: how the musical brain created human nature*, Dutton/Penguin Books, London 2008, traduzione italiana a cura di Davide Fassio e Sergio Orrao, *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana*, Codice Edizioni, Torino 2009.

2. DAVID HURON, *Is Music an Evolutionary Adaptation?*, «Annals of the New York Academy of Sciences» 930(1) 2006, pp. 43–61.

3. STEVEN MITHEN, *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice edizioni, Torino 2007.

4. VICTOR GRAUER, *Musica dal profondo. Viaggio all'origine della storia e della cultura*, Codice edizioni, Torino 2011.

5. Le prospettive qui citate, tuttavia, si accomunano per la problematicità di individuare un'ipotesi di ricerca da sottoporre a metodologia controllata, ma si distinguono anche per un diverso grado di speculazione. Ad esempio, i lavori di Huron e Levitin fanno capo a diverse prove sperimentali in contesti più specifici, attraverso cui è possibile produrre inferenze maggiormente plausibili. Su questo tema si veda anche NILS L. WALLIN, BJORN MERKER, STEVEN BROWN (a cura di), *The Origins of Music*, MIT Press, Cambridge (USA) 2000.

6. Occorre precisare che non riscontrando motivi per considerare plausibile un mutamento strutturale delle funzioni anatomo-fisiologiche del cervello dell'*Homo sapiens*, dalla rivoluzione cognitiva (ca. 70000 anni fa) ad oggi, parimenti non possiamo, in ragione di un presunto primato della cultura sulla biologia, ritenere soverchiante l'influenza del tempo sui meccanismi che regolano alcune funzioni legate alla ricezione e alla produzione della musica (Cfr. YUVAL NOAH HARARI, *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2014).

in questo campo, non è certo nuova,⁷ ma nemmeno dominante nella letteratura specialistica. Tuttavia, nel riempire le pieghe di questo ragionamento, sorge una domanda, velatamente provocatoria: siamo così sicuri che alcuni meccanismi di base che inducono un adolescente, oggi, a fruire di un certo tipo di esperienza musicale siano così diversi da quelli che animavano desideri e bisogni analoghi, nei nostri antenati? E soprattutto, nei meccanismi identitari e gruppalì, non possiamo intravedere analogie funzionali che possano offrirci qualche chiave di lettura per inquadrare le modalità di partecipazione al fenomeno musicale, e quindi ricavare informazioni interessanti per la successiva trasposizione didattica? Occorre chiaramente una certa cautela nel fare di queste suggestioni una rappresentazione sufficientemente solida, tanto da ricavarne, addirittura, stabili indizi psicopedagogici e metodologici. Nondimeno, pur filtrando questa suggestione con un saggio atteggiamento critico — evitando quindi di cadere nella trappola di una sorta di “teoria del tutto”, inutile anche per il ragionamento che stiamo costruendo in questo ambito — non si può certo rimanere indifferenti di fronte alla possibilità di scorgere un terreno comune, tra presente e passato, configurabile in istanze comunicative e psicosociali che hanno portato l’umanità ad interessarsi della musica e a praticarla. Un bisogno derivante da disegni biologici, sociali, psicologici, sui quali evidentemente l’uomo ha costruito una complessa architettura linguistica, strutturale e formale, declinandone i contenuti in centinaia di archetipi poi sviluppati nei secoli successivi. Ma, *in nuce*, le esigenze comunicative e cooperative, che naturalmente si accordano alle forme dei diversi periodi storici, non perdono la loro rilevanza e la loro intensità. E questo a dispetto di un disinteresse che viene talvolta attribuito ai giovani, in una sorta di sineddoche interpretativa, per cui la poca dimestichezza nei confronti delle musiche di un glorioso passato viene estesa all’intera dimensione dell’ascolto, finendo per indurci a diagnosticare sbrigativamente una sorta di apatia generale.⁸ Su questo tema si potrà fare leva, non tanto per sottolineare similarità, ad esempio, tra noi e i nostri antenati (di qualsiasi epoca) per quanto concerne i gusti musicali, quanto per ricercare dei vettori, o ‘connettori di senso’, che si investano di autenticità tanto per l’ipotetico fruitore di musica del passato quanto per l’allievo di oggi. In questo contributo andremo a perlustrare alcune piste concettuali, per gettare un ponte tra presente e passato, facendo perno su alcuni aspetti socio-musicali, generalmente rilevanti per allievi di scuola media, utili comunque ad impostare possibili percorsi di approfondimento storico-musicale o estetico. Si tratterà, in tutta onestà, di indicare alcuni spunti operativi, o promettenti scenari di partenza, prefigurando le operazioni cognitive, estetiche e attributive che potrebbero dipanarsi e naturalmente irrobustirsi in seguito, in percorsi didattici oculatamente adattati dai docenti, in una prospettiva

7. Si veda, per questo aspetto: CARLO DELFRATI, *Il maestro ben temperato*, Curci, Milano 2009, pp. 187–200; MARIO BARONI, *La storia della musica come problema didattico*, in CLAUDIA GALLI (a cura di), *Musica e storia. L’apprendimento storico-musicale nel processo formativo*, EDT, Torino 2001, pp. 12–32.

8. GIORGIO BLANDINO, *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2007.

di co-costruzione delle conoscenze che consideri adeguatamente le rappresentazioni e i vissuti dei discenti, congiuntamente ad un loro approccio attivo. Queste trame saranno sorrette da alcuni indizi raccolti in ambito *evidence-informed*, soprattutto per quanto riguarda le conoscenze più aggiornate nell'ambito delle scienze cognitive, ma faranno riferimento soprattutto ad alcune esperienze svolte presso le scuole medie del Canton Ticino (Svizzera).⁹

2. Per un'apologia della storia della musica nella scuola dell'obbligo

Non deve apparire scontato affermare, soprattutto in questi tempi, caratterizzati anche dal dibattito sulla *decolonizzazione* del curriculum,¹⁰ l'importanza di una didattica della storia della musica, almeno a cominciare dalla scuola secondaria di primo grado. L'esercizio del dubbio metodico qui si intreccia con le esigenze del *design* progettuale, con particolare riferimento alle finalità formative e curricolari che la scuola si pone, facendo costantemente i conti con risorse temporali e organizzative non sempre ideali.¹¹ L'insegnamento cattedratico di una storia della musica sganciata dalla realtà dei discenti viene stigmatizzato da diversi autori.¹² Facendo sintesi delle diverse posizioni in merito, è evidente che un approccio statico, incapsulato nelle metodologie e generalmente poco attento alle modalità di rappresentazione e di coinvolgimento degli allievi non solo può risultare scarsamente produttivo, ma rischia di cozzare con le finalità di una scuola dell'obbligo

9. Le esperienze riportate in questo contributo si riferiscono in particolare a due contesti: il primo, quello della scuola dell'obbligo ticinese, ed in particolare nella scuola media (seconda e terza media); il secondo si rifà ai contenuti del corso di Didattica dell'educazione musicale e alle esperienze degli studenti del Master in Insegnamento dell'educazione musicale condotto dal Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana congiuntamente al Conservatorio della Svizzera italiana, nell'ambito del tirocinio necessario per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'obbligo. I metodi di valutazione sono stati diversi, e correlati alla variabile indagata, a seconda dei casi. Alcuni degli approcci qui descritti sono stati sondati anche nell'ambito di alcune tesi a conclusione dello stesso corso di studi Master.

10. Il tema è di grande attualità. Il «Journal of Music History Pedagogy» vi ha dedicato un intero numero speciale (1/2020).

11. Nel Canton Ticino l'educazione musicale è prevista nel curriculum dell'intera scuola dell'obbligo, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola media. A partire dal primo anno della scuola primaria, per tutti e cinque gli anni, viene impartita settimanalmente un'unità didattica di educazione musicale (tipicamente di 45 minuti), nella stragrande maggioranza dei casi a cura di un docente specialista di educazione musicale. Nelle 36 sedi di scuola media si passa invece a due ore di educazione musicale in prima e in seconda media, con una riduzione di un'ora in terza. In quarta media viene meno l'insegnamento obbligatorio della musica; tuttavia, gli allievi hanno la possibilità di scegliere tra tre percorsi di approfondimento di due ore settimanali ciascuno: uno di Educazione visiva, uno legato alle Tecniche di progettazione e costruzione (percorso connesso soprattutto al disegno tecnico) ed uno di Educazione musicale, teso perlopiù alla realizzazione di progetti di un certo respiro, come concerti, registrazioni, musical.

12. Per questo tema si veda: SUSAN HALLAM, ANDREA CREECH, *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, analysis and aspirations*, University of London, London 2010; CARLO DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008; ENRICO BOTTERO (a cura di), *Educazione musicale. Orientamenti, proposte, didattiche, curricula dalla scuola dell'infanzia alla media inferiore*, Franco Angeli, Milano 2004; MAURIZIO DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 2001.

indirizzata verso un'idea di educazione alla sostenibilità, con particolare attenzione alla promozione dell'interculturalità, della pluralità di visioni e del pensiero critico.¹³ Pur tuttavia, sarebbe incauto mettersi a picconare un retaggio culturale fondamentale in ossequio ad un modernismo ingenuo, che ammicca alle tendenze più in voga e che smania per essere considerato modaiolo (potremmo dire *cool*) da una manciata di allievi. A dir il vero, diverse componenti del curriculum — non solo dell'educazione musicale — hanno a che vedere con contenuti da trasmettere, anche di carattere meramente riproduttivo. Questa prerogativa non dovrebbe però essere messa in discussione;¹⁴ anzi, si potrebbe pure considerare la trasmissione della cultura, parafrasando Kandel,¹⁵ una sorta di codice genetico supplementare e parallelo a quello biologico, che ha sopperito ad una certa staticità genetica che permane nell'*Homo Sapiens*, consentendo all'umanità un continuo adattamento ai problemi ambientali, sociali e storici che ha incontrato lungo la sua strada. Il problema, semmai, è rintracciabile nelle modalità di trasmissione, ambito sul quale ci concentreremo in questo contributo.

Se prendiamo in considerazione uno dei riferimenti internazionali più rilevanti per la progettazione culturale nell'ambito dell'educazione alle arti, vale a dire la *Dichiarazione di Bonn* del 2011, appare significativo osservare come la cultura musicale, intesa come storia della musica (non solo occidentale, chiaramente), sia in grado di contribuire agli obiettivi di *qualità* dell'offerta, di *accessibilità* e di *attenzione* alle sfide culturali che caratterizzano il mondo contemporaneo. La storia della musica, e per estensione il patrimonio musicale collettivo (comprendendo ovviamente il jazz, il blues, la *popular music* e le diversissime espressioni della *world music*), conosce inestimabili capolavori e prassi musicali che conservano un valore di esemplarità tecnico-estetica e di pregnanza semantica difficilmente sostituibile, offrendosi in modo universale a chiunque desideri avvicinarvisi.¹⁶ Inoltre, le tematiche cui potenzialmente questi contributi possono connettersi mettono in gioco dimensioni cruciali del convivere civile, come l'interculturalità, la parità tra generi, l'accesso universale all'istruzione e alla cultura, la pluralità di visioni e di approcci creativi.¹⁷ La musica, nelle sue diverse epoche, si presenta come fenomeno culturale emergente e pressoché irrinunciabile: le correlate modalità di costruzione e di fruizione sono figlie dei diversi tessuti storici, dei meccanismi

13. Ancor più chiaramente questi dettami riverberano all'interno dell'art. 2 della *Legge della scuola* del Canton Ticino, del 1° febbraio del 1990, nel quale si indicano tra le finalità l'esigenza di «educare la persona ad una scelta consapevole attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata».

14. MASSIMO BALDACCI, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.

15. ERIC KANDEL, *Reductionism in art and brain science: Bridging the two cultures*, Columbia University Press, New York 2016, p. 43.

16. ANTONELLA NUZZACI, *Quando la musica d'arte diventa accessibile: un patrimonio di tutti e per tutti*, in ANTONELLA NUZZACI, GIORGIO PAGANNONE (a cura di), *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce 2009, pp. 33–111.

17. Si segnala, a tal riguardo, il volume di CATHY BENEDICT, PATRICK SCHMIDT, GARY SPRUCE, *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, Oxford, New York 2015.

sociali e comunicativi, delle modalità attraverso cui si realizza la relazione tra le diverse istanze socioculturali, e pure con il potere.¹⁸ L'esplorazione di brani di diverse estrazioni e di variegate caratteristiche espressive e strutturali costituisce un'occasione preziosa per l'ampliamento del bagaglio espressivo dell'allievo, facilitando peraltro il contatto con dimensioni emozionali, personali ed interpersonali, valoriali e pure trasversali, come il pensiero critico o quello divergente.¹⁹ La proposta regolare di ascolti strutturati, anche di crescente complessità — sotto il profilo ritmico, melodico, armonico, timbrico, formale, organizzativo ecc. — contribuisce pure allo sviluppo di funzioni psichiche essenziali, come l'attenzione, la memoria di lavoro o le funzioni esecutive,²⁰ ma anche di processi cognitivi complessi, soprattutto se l'ascolto è accompagnato da attività di una certa significatività didattica, sotto il profilo della mobilitazione rappresentativa, cognitiva e pure partecipativa.²¹ Si potrebbe obiettare che quelle sopra espresse sono peculiarità e potenzialità della musica tutta, ascoltata attivamente o eseguita, anche in modo spontaneo o occasionale; in realtà, vi sono almeno due ragioni supplementari che si raccordano agli obiettivi della *Dichiarazione di Bonn* e che riportano al centro della questione l'esigenza di un'offerta formativa ben calibrata, ricca e strutturalmente solida. Un primo elemento, affermato proprio nella *Dichiarazione*, fa capo all'esigenza di favorire "progetti ed esperienze artistiche multidisciplinari". La composizione musicale, intesa soprattutto come evento storico,²² mette in gioco numerosi campi di esperienza, propri del tempo che l'ha vista sorgere ed affermarsi: la storia, chiaramente, ma anche l'arte, la politica, la sociologia, l'economia ecc. Fare storia della musica — affrontando il *Nuper rosarum flores* di Dufay, l'opera veneziana del 1600 o il Festival di Woodstock — comporta chiamare in causa tutti questi elementi, per ricomporre un mosaico di informazioni adeguato ad avanzare un'interpretazione plausibile dello scenario indagato e, in modo circolare, a conferire ulteriori significati agli eventi musicali considerati. D'altra parte, il fenomeno musicale può anche contribuire ad una rappresentazione maggiormente dettagliata del tempo storico che l'ha prodotto, evidenziando in modo più esplicito credenze, rappresentazioni del mondo, rapporti di forza. In più, la storia

18. Cfr. CLAUDIO ANNIBALDI, *La musica e il mondo: mecenatismo e committenza musicale in Italia tra Quattro e Settecento*. Il Mulino, Bologna 1993.

19. REBECCA CYPRESS, *Historical Thinking and Individual Creativity: Teaching Primary*, «Journal of Music History Pedagogy» (IX/1), 2019, pp. 90–98.

20. Sono naturalmente moltissime le risorse che riportano una sintesi delle più importanti ricerche svolte nel contesto del rapporto tra attività musicale e sviluppo delle funzioni psichiche e dei processi cognitivi; ci limitiamo, in questa sede, a citare i contributi di ANIRUDDH PATEL, *Why would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis*, «Frontiers in Psychology», II/142 2011, pp. 1–14; di MICHELE BIASUTTI, *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma 2015, pp. 9–37; e di SUSAN HALLAM, *The power of music: a research synthesis of the impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, iMerc, Londra 2015.

21. Sul tema della multimodalità espositiva e rappresentativa si veda: LUCIO COTTINI, *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Giunti EDU, Firenze 2019, pp. 17–19.

22. FRANCO ALBERTO GALLO, *Musica e storia tra medioevo e età moderna*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 9–29.

della musica presenta quadri interpretativi di una certa struttura, utili ad incorporare, chiarire ed acquisire i diversi fenomeni ed a fornire una chiave di lettura, anche metodologica, per interpretare quelli di oggi, pure in un'ottica di confronto critico e dinamico, sempre in un'ottica interdisciplinare e multiprospettica.

Un secondo elemento si coglie, ancora, nella raccomandazione alla formazione, non solo tecnica, degli insegnanti di musica, perché chiamati a sostenere un'istruzione di qualità, e ad affrontare tematiche che si riverberano nei diversi contesti dell'educazione allo sviluppo sostenibile, come la contestualizzazione dell'offerta didattica, la formazione interculturale e socioculturale, l'attenzione ai paradigmi inclusivi. Il richiamo alla formazione musicale — ritenuta essenziale addirittura anche per docenti di altre discipline — interessa sia il più specifico ambito della composizione (rimandando, quindi, alla conoscenza puntuale degli aspetti peculiari di una musica che si caratterizza attraverso vari gradi di complessità e diverse architetture strutturali e linguistiche), sia in quello didattico-pedagogico, volto invece all'acquisizione delle modalità più efficaci per attuare una trasposizione didattica all'interno di una classe, per definizione eterogenea. Nei prossimi passaggi cercheremo di tenere ben presente il primo, nella scelta delle proposte formative, ma di indagare soprattutto il secondo, a partire dalle difficoltà da tenere presenti nella didattica della storia della musica e dell'ascolto in generale, preambolo all'inquadramento di piste didattiche potenzialmente efficaci e sostenibili.

3. Le difficoltà della comprensione del pensiero storico e storico-musicale

Diversi autori si sono occupati delle difficoltà degli allievi della scuola dell'obbligo rispetto alla comprensione della musica e della sua articolazione storica,²³ facendo capo anche a fonti che hanno indagato la comprensione del fenomeno storico *tout court*.²⁴ Riassumiamo brevemente le questioni già ampiamente trattate altrove, solo per richiamare pragmaticamente l'attenzione sugli ostacoli che possono presentarsi dinanzi ad una proposta didattica connessa ad un tema storico-musicale.

In primo luogo, è utile tenere in considerazione una difficoltà trasversale, dettata dalla consapevolezza cronologica, che in particolare si determina nei confronti di periodi storici particolarmente distanti (e alla conseguente comparazione tra di essi), e che è da correlare alle dotazioni cognitive dei diversi periodi di sviluppo. In linea di massima, solo dopo i 12–13 anni possiamo confidare in un orientamento temporale più puntuale, che si esplicita attraverso operazioni rappresentative adeguate a ricostruire una rete di riferimenti sufficientemente determinata e stabile. Le stime temporali e le conseguenti operazioni mentali — di raffronto, classificazione, inferenza, attribuzione — si caratterizzano comunque per una certa

23. Si veda, ad esempio: ELITA MAULE, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, ETS, Pisa 2007, pp. 95–106; ANTONIETTA ZANCAN, *L'aspetto storico nella didattica della musica*, EDT, Torino 2009, pp. 39–76.

24. In particolare, si veda JEAN PIAGET, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979; ANTONIO CALVANI, *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

linearità e semplicità. Ma se ci riferiamo ad un periodo precedente, quello che va dai 9 ai 12 anni, emergono allora difficoltà ancora maggiori: l'orientamento temporale si limita all'arco dell'anno scolastico, mentre le principali stime rappresentative vengono svolte a partire dal proprio vissuto, utilizzando la linea di parentela (genitori, nonni ecc.) per compiere schematiche rappresentazioni. La rete temporale di riferimento è piuttosto semplice e presenta pochi punti fermi, talvolta piuttosto vaghi (origine, preistoria, mondo antico ecc.).

Queste caratteristiche, che riguardano evidentemente qualsiasi tipo di apprendimento di carattere storico, ci permettono di cogliere la misura della potenziale difficoltà di un allievo di scuola media nei confronti di un assetto cronologico e di una periodizzazione molto screziata o che pretende di essere assunta puntualmente per ogni sua peculiarità. Queste problematicità strutturali possono essere in diversa misura affrontate con metodologie volte a sollecitare e supportare i processi cognitivi più consoni all'interpretazione di fatti ed epoche, anche mediante approcci didattici più costruttivisti — in ossequio al principio della zona di sviluppo prossimale²⁵ — centrati sul contesto di apprendimento e su contenitori tematici in grado di fungere da tramite comparativo, tracciando linee di sviluppo, o quantomeno di lettura, convenienti ad incorporare e ordinare più scenari temporali. Questi approcci intendono fornire un supporto anche alle comprensioni linguistiche necessarie per avvicinarsi all'analisi di un periodo storico, nel tentativo di mettere a fuoco varie dimensioni politiche, sociali, ambientali, culturali.

Ancora più complesso, tuttavia, appare il quadro delle possibili difficoltà che si presentano nell'interpretazione e nell'accesso al fenomeno musicale, a maggior ragione se culturalmente, stilisticamente e ovviamente storicamente distante dagli allievi.

Effettivamente, il repertorio che normalmente viene proposto agli allievi di scuola secondaria di primo grado — sebbene tradizionalmente coagulatosi attorno a vari ascolti potenzialmente più accessibili, che rappresentano una sorta di *ever-green* dell'istruzione storico-musicale — presenta contenuti tecnico-stilistici di una certa complessità.²⁶ Non si tratta soltanto di una questione linguistica, ma di definire o di riconoscere i significati di ritmo, melodia, armonia, per non parlare di quelli di forma, di orchestrazione, di contrappunto, e di operare concretamente su di essi classificazioni, comparazioni, analisi, valutazioni. Ma se questi aspetti possono essere tutto sommato gestiti attraverso una mediazione didattica ben calibrata, congiuntamente ad una gestione accurata del carico cognitivo, il primo vero scoglio che un insegnante di educazione musicale deve affrontare è quello relativo alla proposta di musiche distanti o estranee rispetto al mondo sonoro dell'allievo. Questa situazione appare ben più evidente nel periodo adolescenziale: se negli anni precedenti la curiosità verso l'inconsueto, il nuovo, il diverso

25. LEV SEMĖNOVIČ VYGOTSKY, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966 (prima ed. 1934).

26. Da *Pierino e il lupo* di Prokof'ev al *Bolero* di Ravel, per esempio, passando attraverso la *Danse macabre* di Saint-Saëns o la *Sinfonia pastorale* di Beethoven.

poteva ancora indirizzare un primo ed importantissimo orientamento conoscitivo, ora la diffidenza e i meccanismi di difesa rispetto alle proposte del docente potrebbero comportare una certa resistenza gnoseologica.²⁷ È la distanza emozionale, in primo luogo, a pararsi davanti alla buona volontà del docente: esauriti preamboli pur efficaci, adatti a creare un clima di attenzione, la musica proposta potrebbe suonare aliena sotto il profilo timbrico, stilistico, strutturale. Può essere rifiutata, allontanata, derisa, o anche stigmatizzata dall'allievo, che non riconosce in essa i requisiti funzionali e stilistici che conferirebbe normalmente alla sua musica. Si discute qui di un processo attributivo e identificativo iniziale, ma essenziale alla buona riuscita di qualsiasi proposta educativa fondata su un repertorio musicale potenzialmente distante dal discente.

Il problema qui descritto richiama la significatività delle proposte, soprattutto a confronto con il mondo musicale adolescenziale, e in particolare rispetto alla cornice emozionale, valoriale e quindi anche motivazionale, che lo contraddistingue.²⁸

Sia per le problematiche relative alla comprensibilità dei fenomeni storici, sia per gli aspetti tecnico-estetici, ma soprattutto per quelli emozionali e valoriali, dovrebbe apparire chiaramente quanto sia poco indicato perpetrare una sorta di isomorfismo tra i (vecchi) programmi di storia della musica dei conservatori e l'offerta formativa nel contesto della scuola dell'obbligo. L'esercizio di presentare la musica, partendo dalla musica "dei selvaggi" (per citare proprio quei programmi, e i relativi testi di supporto), per poi salire la china dello sviluppo storico, come una sorta di fantomatica ricerca di un "progresso" del linguaggio musicale, attraverso Greci, Canto gregoriano, Barocco, Romanticismo e via dicendo rischia di presentarsi profeticamente come una sorta di 'disastro' annunciato, riproducendo un paradigma statico che non tiene in opportuna considerazione il vissuto dei potenziali ricettori.²⁹ Fatte salve le migliori intenzioni nel compiere una simile progressione, occorre comprendere quanto un'impostazione di questa fattura rischi di risultare distante, inaccessibile o comunque poco significativa per molti allievi: si tratterebbe, detto altrimenti, di passare in rassegna, nelle poche ore di educazione musicale, strutture e generi che, seppur ben riprodotti nei diversi mezzi di trasposizione, potrebbero non lasciare segno alcuno.

4. Musica e adolescenza: aspetti esistenziali, simbolici e relazionali

Che la musica rivesta un ruolo importante, se non essenziale, nella vita del preadolescente e soprattutto dell'adolescente è un dato confermato da un numero assai solido di indagini di carattere statistico.³⁰ Secondo l'Osservatorio sulle Tendenze e

27. Cfr. JOHN W. SANTROCK, *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill, Milano 2021, pp. 71-114.

28. Cfr. SAMUELE FERRARESE (a cura di), *Didattica della musica. Fare e insegnare musica nella scuola di oggi*, Mondadori, Milano 2020, pp. 1-24.

29. CARLO DELFRATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008, pp. 14-44.

30. Sull'argomento si veda: GIANCARLO GASPERONI, LUCA MARCONI, MARCO SANTORO, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.

Comportamenti degli Adolescenti, come riportato in una ricerca del 2016, il 98,5% degli italiani di età compresa tra i 13 e i 19 anni ascolta musica regolarmente. I gusti degli adolescenti in materia musicale sono tuttavia piuttosto precisi e circoscritti ad alcuni generi standard: solo il 39%, infatti, ascolta ‘un po’ di tutto’, mentre il 23% ascolta rap, il 21% *hip hop* e il 13,4% pop.³¹ È sicuro che gli adolescenti passano più tempo ad ascoltare musica rispetto ad altre fasce di età, tanto che per Christenson e Roberts³² la musica negli adolescenti riveste un ruolo ancora più importante rispetto alla televisione e ad altri media. La musica rappresenta un’esigenza correlata al contesto che caratterizza l’assetto neurobiologico di un’età di transizione, legata a modificazioni fisiche e ormonali, e quindi pure umorali. È per questo che Saarikallio³³ sostiene che la musica possa diventare un prezioso regolatore dell’umore, peraltro senza comportare gli effetti collaterali di altre sostanze, come alcol o droghe.³⁴

A sostegno delle ricerche neuroscientifiche e antropologiche riportate all’inizio di questo contributo, altri studi confermano l’efficacia dell’attività musicale per rafforzare spirito di gruppo e favorire la solidarietà tra pari.³⁵ In modo specifico, per quel che riguarda l’età adolescenziale, l’attività musicale gruppale permetterebbe ai partecipanti di mantenere l’attenzione verso l’altro in modo da conservare una percezione costante delle intenzioni collettive, condividendo nel contempo emozioni ed esperienze significative.³⁶

La musica, o più in particolare l’attività musicale praticata in modo attivo ed autentico, innesca componenti del sistema dopaminergico del rinforzo, inducendo aspetti di plasticità a livello corticale.³⁷

Sotto il profilo esistenziale, la musica assorbe molti contesti di vita dell’adolescente, che la “investe” di un senso personale e di un significato che in certi casi può essere condiviso dagli altri membri del gruppo sociale, incrementando così i legami tra i rispettivi affiliati, che a loro volta si rispecchiano nell’*habitus* musicale (alla stregua di un vestito da indossare o di uno stemma di cui fregiarsi). La musica, quindi, diviene contestualmente sia ricettacolo e contenitore da riempire del senso

31. La ricerca, pur globalmente ancora rappresentativa, naturalmente non tiene conto delle più recenti tendenze di ascolto tra i giovani, come quella della musica *trap*, comunque sottogenere dell’*hip hop*.

32. PETER CHRISTENSON, DONALD ROBERTS, *It’s not only rock and roll: popular music in the lives of adolescents*, Hampton Press, Cresskill 1998.

33. SUVI SAARIKALLIO, *Music as emotional self-regulation throughout adulthood*, «Psychology of Music», XXXIX/3 2010, pp. 307–327.

34. KELLY D. SCHWARTZ, GREGORY T. FOUTS, *Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents*, «Journal of Youth and Adolescence», XXXII/3 2003, pp. 205–213.

35. LUISA LOPEZ, ELENA FLAUGNACCO, *Musica e sviluppo cognitivo*, in FRANCA FERRARI, GABRIELLA SANTINI (a cura di), *Musiche inclusive. Modelli musicali per il sostegno alla partecipazione e all’apprendimento nella secondaria di primo grado*, Universitalia, Roma 2014, pp. 1–6.

36. SEBASTIAN KIRSCHNER, MICHAEL TOMASELLO, *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*, «Evolution and Human Behavior», XXXI/5 2010, pp. 354–364.

37. VALORIE N. SALIMPOOR, MITCHEL BENOVOY, KEVIN LARCHER, ALAIN DAGHER, ROBERT J. ZATORRE, *Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music*, «Nature Neuroscience», XIV/2 2011, pp. 257–262.

che si vuole vedere, in un momento singolare e pure personale — e ovviamente di quel preciso (e pure mutevole) stato d'animo —³⁸ sia simbolo e quindi costruito invariabile e non modificabile.³⁹

Non a caso, il sociologo Franco Ferrarotti⁴⁰ sostiene che i giovani non ascoltano la musica ma «la abitano, perché essa offre un riparo rispetto al mondo e alla società, che resta terra straniera». Questo meccanismo, che segna una tappa fondamentale della costruzione della personalità e che pure è suscettibile di cambiamenti più o meno drastici, vede spesso la musica come indiscussa protagonista, sia in un contesto intrapersonale, dove l'adolescente individua nessi significativi e si lega emozionalmente alle scelte musicali intraprese, sia in un ambito sociale, dove il gruppo utilizza la musica come collante interpersonale, come "marchio" che aiuta a conferire identità e unità al gruppo stesso. Per questo l'adolescente è estremamente sensibile rispetto all'argomento delle scelte musicali, poiché nella musica che ascolta rivede alcuni argomenti classici della sua quotidianità, che vengono però presentati attraverso modalità espressive e creative preferibilmente indirette, analogiche, metaforiche e simboliche. Un sistema comunicativo che conosce la sua potenza proprio nel suo modo di aggirare il meccanico fenomeno denotativo, contribuendo ad alimentare il serbatoio delle diverse carature psicologiche associate ad un certo significato, in una dinamica eminentemente connotativa.⁴¹

Tuttavia, il processo di significazione è governato da una miriade di variabili che, sebbene a prima vista potrebbero forse complicare l'interpretazione verso l'ambiente sonoro giovanile, contribuiscono a sostenere e orientare la lettura che l'insegnante compie per conoscere il sistema valoriale dei propri studenti (Figura 1). L'esito di queste attribuzioni si esplicita e si misura, in taluni casi, secondo schemi di rifiuto (l'adolescente non si impegna e non mantiene interesse per la proposta) o di adozione (l'adolescente accetta la proposta, magari facendola sua), come rappresentato dal modello proposto da LeBlanc.⁴²

38. Cfr. MICHEL IMBERTY, *La musica e il bambino*, in JEAN-JACQUES NATTIEZ (a cura di), *Enciclopedia della musica*, Einaudi, Torino, pp. 477–495.

39. Cfr. MAURIZIO VITALI, *Verso un'operatività musicale di base*, Cappelli, Bologna 1991.

40. FRANCO FERRAROTTI, *Homo sentiens*, Liguori, Napoli 2002, p. 5.

41. GIUSEPPINA LA FACE, *Traducimi la musica in parole: una sfida didattica e divulgativa: introduzione*, «Musica Docta», X/1 2020, pp. 63–64.

42. ALBERT LEBLANC, *Outline of a proposed model of sources of variation in musical taste*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», LXI/1 1980, pp. 29–34.

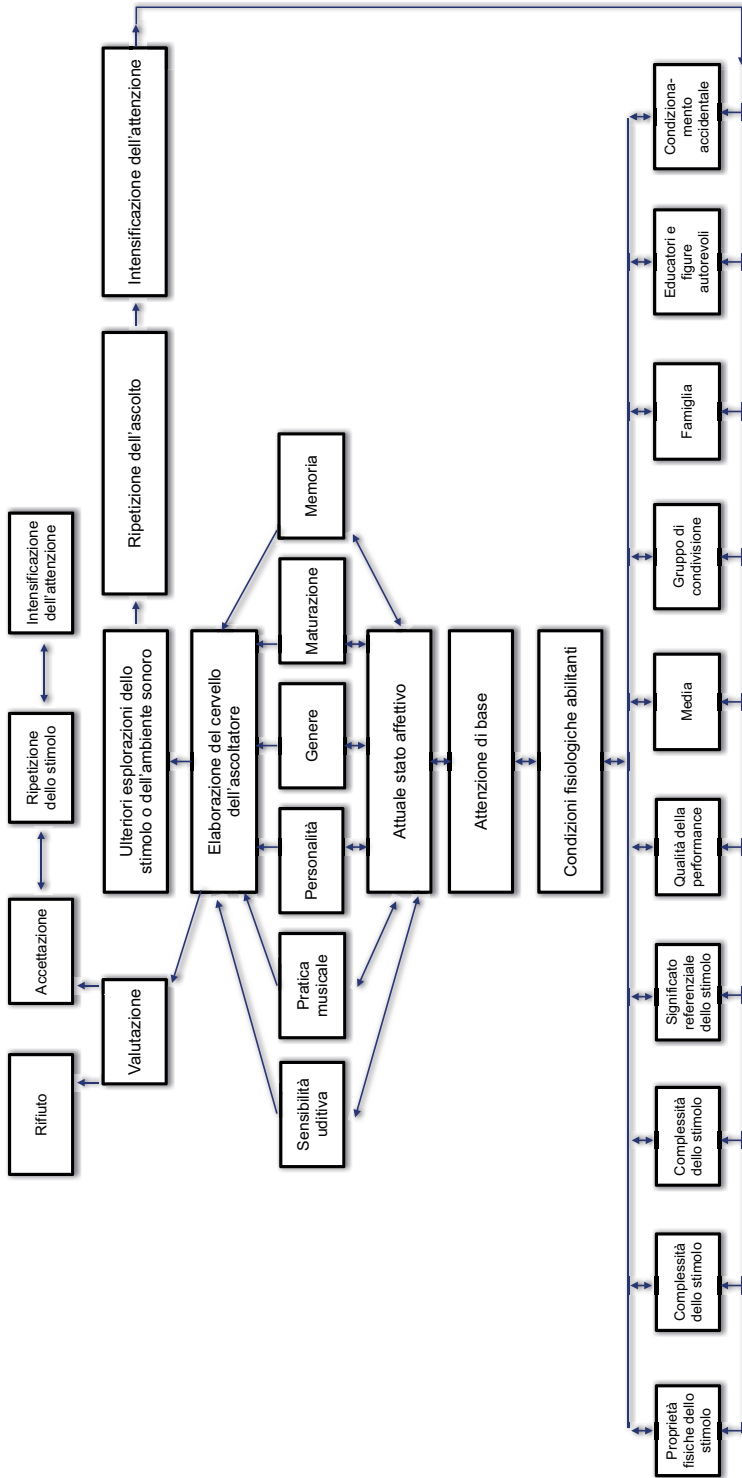


Figura 1. Ascolto, familiarità e preferenze musicali secondo LeBlanc (1980). Traduzione a cura dell'autore del contributo

Sotto il profilo didattico, se l'ipotesi secondo cui la musica possa assumere un aspetto simbolico ed identitario può essere utile per agganciare l'allievo adolescente ad un percorso didattico, che si può esplicitare proprio a partire da un interesse personale, anche la disponibilità della "sostanza" musicale a porsi come 'elemento neutro', in grado di accogliere l'intero corredo di sfumature immaginifiche ed emozionali che potrebbero caratterizzare l'ampia realtà del mondo interiore dell'adolescente, sembra presentarsi come una traiettoria primaria nell'educazione all'ascolto.⁴³ Come vedremo in seguito, tuttavia, la scelta degli approcci musicali è tutt'altro che neutra in un contesto di classe e da valutarsi attentamente rispetto alle finalità educative progettate.

5. Il vissuto musicale dell'adolescente come punto di partenza

Se la musica parla al giovane e il giovane la abita o la indossa alla stregua di un vestito, conferendo ad essa un ruolo ed un'importanza di primo piano, sarà possibile individuare un terreno comune da cui partire verso inediti itinerari formativi? Sveliamo subito una nostra convinzione: le possibilità di incontro ci sono, e sono pure numerose.⁴⁴ D'altro canto, è piuttosto sorprendente constatare quanto, negli insegnanti in carriera, ad una chiarezza concettuale sui principali ostacoli alla comprensione dei fenomeni storici non corrisponda sempre un'attenzione alle modalità di trasposizione più adeguate al sapere musicale, almeno nell'ambito dei repertori afferenti alla storia della musica. Le difficoltà abitualmente rinvenute nelle proposte di ascolti che, a detta degli stessi insegnanti, rischiano di risultare troppo distanti se non alienanti per i giovani, non trovano risposta nella ricerca di modalità didattiche maggiormente inclusive e quindi più motivanti ed efficaci. Questo problema, talvolta, si articola su più versanti. Posto che la conoscenza del materiale musicale da insegnare costituisca una premessa irrinunciabile, a volte si riscontrano varie fragilità, come una preparazione solo parziale sulle architetture formative più efficaci per la strutturazione delle diverse fasi di apprendimento, una sottovalutazione dei processi mentali ed affettivi più adeguati ad innescare un apprendimento efficace e, infine, una certa marginalità nella scelta di mediatori didattici contestuali, idonei cioè a trasformare l'offerta culturale in un'esperienza significativa per i discenti. Quest'ultimo passaggio è quello forse più rilevante per gli obiettivi di questo contributo, perché se consideriamo la trasposizione didattica come il luogo di interscambio tra docente e allievi, cioè da contenuti

43. ADRIAN C. NORTH, DAVID J. HARGREAVES, SUSAN A. O'NEIL, *The importance of music to adolescents*, «British journal of educational psychology», LXX/2 2000, pp. 255–272.

44. Anticipiamo che si potrà intravedere, in questa impostazione, un'embrionale rappresentazione del modello semiologico tripartito di Molino-Nattiez, soprattutto riconoscendo, nella trasposizione didattica iniziale, il dispiegarsi delle possibili modalità attraverso cui può sussistere la percezione del prodotto scaturito dall'attività poetica, come ricostruzione attiva ed integrata — collaborativa o anche competitiva — del messaggio musicale (Cfr. UGO VOLLI, *Il nuovo libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare. Idee, tecnologie, strumenti, modelli*, Il Saggiatore, Milano 2014, pp. 38–39).

esperti — “sapienti”, secondo il modello di Chevallard —⁴⁵ a strutture apprenditive adeguate all’expertise dei destinatari e potenzialmente destinate ad essere riconosciute nella loro significatività, apparirà chiaro come la conoscenza dei meccanismi che la regolano costituisca la premessa per la sorte di qualsiasi proposta didattica. L’abilità nella trasposizione è però determinata in buona parte da una sensibile apertura nei confronti del mondo musicale delle ragazze e dei ragazzi, che dovrebbe poi declinarsi in una conoscenza non superficiale dei repertori e dei generi maggiormente esplorati. Questo dovrebbe ritenersi a ragione un campo di sapere fondamentale per un docente, declinabile almeno su due assi: uno di carattere informativo, incessantemente teso all’ascolto e all’autoaggiornamento sui repertori più recenti e più fruiti dagli allievi (evitando, se possibile, atteggiamenti giudicanti, attivando semmai una sorta di *epochè* husserliana, o sospensione del giudizio);⁴⁶ un altro di carattere psicopedagogico e pure sociologico, indirizzato quindi alla conoscenza dei principali meccanismi di fruizione e di condivisione delle esperienze musicali, soprattutto nell’età adolescenziale. Considerando la mutevolezza del primo asse, per il quale non possiamo far altro che raccomandare al docente un atteggiamento di apertura curiosa e costante, rispetto alle offerte che pure si sovrappongono e che si sostituiscono con grande velocità, ci soffermeremo per quanto ci è concesso sul secondo, dato che può offrirci importanti informazioni su alcuni fenomeni di attribuzione di significato che qualificano l’ascolto in un’età in cui alla musica si associano proprietà identitarie non certo intercambiabili.

6. Alla ricerca di prenoscenze, schemi, connettori di senso

Riprendiamo per un istante l’incipit di questo contributo: sebbene nei secoli si siano trasformati i linguaggi e le pratiche musicali, non sembrerebbero mutati i meccanismi psicobiologici che ci portano a tutt’oggi a ricercare, praticare, e magari anche a comprendere, un determinato tipo di musica. Sostanzialmente, le ragioni biologiche del “cantare l’amore” o di cementare un rapporto grupale attraverso la musica e la danza, ad esempio nel contesto di una civiltà preletteraria, non sono dissimili, sotto il profilo della spinta psicobiologica, a quelle di un gruppo di adolescenti che cresce e sperimenta le prime spinte di autoaffermazione in un tessuto sociale urbano contemporaneo. Sono però i fenomeni fonosimbolici, fonovaloriali

45. YVES CHEVALLARD, *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*, in GILBERT ARSAC, YVES CHEVALLARD, JEAN LOUIS MARTINAND, ANDRÉE TIBERGHIEU (a cura di), *La transposition didactique à l’épreuve, La Pensée sauvage*, Grenoble, pp. 135–180.

46. Chiaramente si tratta pur sempre di una generalizzazione o di una semplificazione, per non deflettere verso considerazioni poco utili alla riflessione che stiamo conducendo. Non esiste un univoco ‘repertorio dei giovani’, ma proprio questo interesse iniziale spingerebbe il docente a conoscere un mondo fortemente variegato, non sempre segnato da una fruizione compulsiva, mutevole e legata forse anche ad elementi extra-musicali (ma, anche in questo caso, preziosa per la costruzione di rappresentazioni da cui poter partire per un percorso di scoperta di “altre” musiche). Anche i dibattiti — e gli scontri, talvolta — su autori, cantanti, generi ecc. che si misurano tra gli adolescenti, rappresentano una fonte esperienziale e informativa molto utile.

e fonoesistenziali a determinare le scelte musicali degli adolescenti;⁴⁷ detto altrimenti, non è tanto la musica in sé a definire meccanismi di preferenza, quanto cosa e come il giovane intraveda, in quello che ascolta, un frammento determinante e rispecchiante del suo peculiare momento evolutivo. Non è assolutamente detto che questi processi attributivi avvengano in modo consapevole, sebbene sia anche possibile farli emergere o evidenziarli per scopi conoscitivi prima e didattici poi. E, *ça va sans dire*, non è nemmeno scontato che la classe si allinei su gusti musicali univoci o simili: ma su questo aspetto torneremo in seguito.

In linea di massima, i giovani riconoscono nella musica che ascoltano vari tipi di significati, come riportato anche nello schema della Figura 1. Il proposito iniziale di adottare una sorta di *epochè* ci deve però portare ad un'analisi fenomenologica liberata dal pregiudizio, per scorgere elementi di analisi rilevanti ai nostri fini. L'esercizio da compiere è rapido da svelare: dovremmo evidenziare dei 'ponti' tra la musica dei ragazzi e le possibili proposte, storicamente situate, di un corso di educazione musicale; ancor meglio, quindi, dovremmo rilevare dei 'connettori di senso' che possano in qualche misura avvicinare, almeno in prima battuta, le ragazze ed i ragazzi ad ascolti anche differenti dalla propria semiosfera sonora, e a rendere le musiche proposte più permeabili ai processi interpretativi. Questi connettori rappresentano dei presupposti fondamentali alla costituzione e alla calibrazione della cosiddetta area di negoziazione, all'interno della quale entrano in gioco le strategie per corroborare il patto pedagogico tra insegnante e allievo, candidandosi anche a conferire una forma di preconsocenza assolutamente opportuna per le diverse mediazioni didattiche che il docente deciderà di compiere. Come illustrato dalla Figura 2, oltre al quadro delle possibili e differenziate configurazioni emozionali e cognitive, diversi fattori del mondo, interno o esterno alla scuola, piegano, spostano o comunque influenzano significativamente le attribuzioni di significato che gli allievi effettuano su qualsiasi oggetto culturale. Rispetto a questi fattori possono evidenziarsi preferenze e inclinazioni da tenere in considerazione per il modellamento delle strategie didattiche più idonee, ma anche i bisogni formativi più rilevanti da cui partire.

47. Sull'argomento, si veda PAOLO CATTANEO, *La canzone come esperienza relazionale, educativa, terapeutica*, Ricordi, Milano 2009.

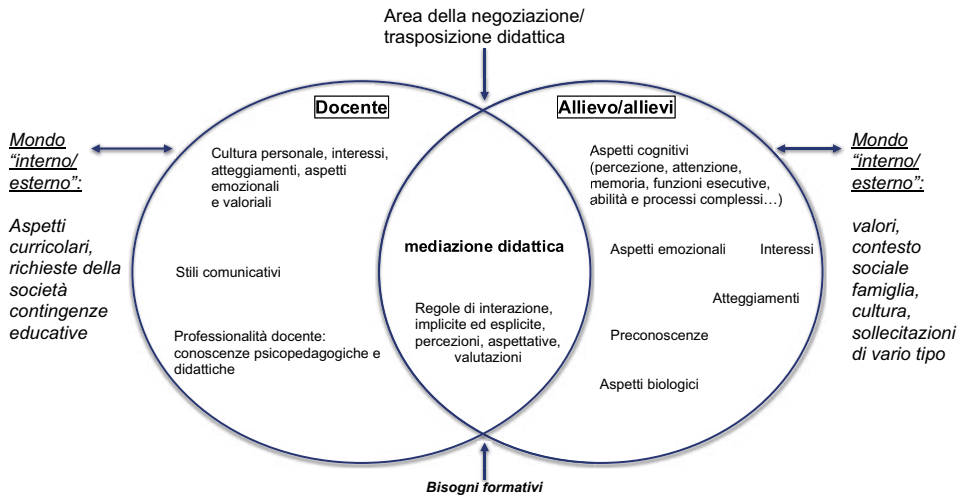


Figura 2. Dinamiche interne ed esterne implicate nella negoziazione didattica (adattamento da Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2014, p. 24)

Sappiamo che l'attribuzione di significato di ciò che dovrebbe essere appreso rappresenta un elemento predittivo dell'efficacia didattica.⁴⁸ Ma dobbiamo pure riconoscere che l'attivazione di uno schema, le cui preconoscenze rappresentano indubbiamente i precursori, costituisce un elemento strategico essenziale per favorire l'integrazione di nuove conoscenze.⁴⁹ Ancor di più se tali conoscenze si ammantano di linguaggi musicali stilisticamente distanti da quelli generalmente accolti dai discenti.

Questi schemi interpretativi, ordinativi e attributivi, in linea di principio, potrebbero essere gli stessi attraverso cui gli allievi considerano la musica che frequentano e che "indossano" quotidianamente. Un'indagine iniziale, senza dubbio non troppo sbrigativa, potrebbe far emergere questi modelli, richiamando diverse configurazioni grazie alle quali i giovani riconoscono un senso — anche sotto forma di rilevanza, interesse, pregio, coinvolgimento ecc. — alla musica che ascoltano. Circostriveremo ora il campo ai 'connettori di senso', o schemi attributivi, più rilevanti per le questioni che stiamo esplorando.

Partendo da quelli più generali, possiamo inquadrare in primo luogo un ambito prettamente funzionale, che potrebbe richiamare le classificazioni operate nell'ambito dell'antropologia della musica.⁵⁰ Tali categorie, infatti, si collegano a contesti nei quali la musica svolge una funzione — identitaria, grupitale, emozionale — potenzialmente collegabile alle funzioni codificate nell'ambito dell'educazione musicale.⁵¹

48. JOHN R. ANDERSON, *Cognitive psychology and its implications*, Worth, New York 2009, pp. 97–109.

49. ANTONIO CALVANI, ROBERTO TRINCHERO, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma 2019, pp. 58–62.

50. Cfr. ALAN P. MERRIAM, *Antropologia della musica*, Sellerio, Palermo 1983.

51. GIORGIO PAGANNONE, *Funzioni formative e didattica della musica*, in ANTONELLA NUZZACI, GIORGIO PAGANNONE (a cura di), *Musica e Ricerca*, pp. 113–156.

Secondo questa lettura, la funzione identitaria assume i contorni di una 'divisa' attraverso cui riconoscersi,⁵² così come quella culturale, che rimanda ai significati sociali connessi, mentre una linguistico-comunicativa si riferisce agli aspetti peculiari che la musica intende esprimere; e ancora, quella estetica e affettiva si presta ad essere investita di significati maggiormente emozionali, più o meno transitori, nella costellazione dell'esperienza musicale dell'adolescente. Non sono nemmeno da escludere le funzioni legate alla risposta fisica, in merito al coordinamento di reazioni sensorie, ma in generale tutte queste funzioni possono essere adeguate a collocare anche repertori musicali storicamente situati.

Ad un livello maggiormente analitico, se facciamo capo all'arcipelago pop, rock o rap, che fa da principale cornice di riferimento alle canzoni ascoltate comunemente dagli adolescenti, non possiamo certo ignorare il fatto che questa musica comprenda un testo, che a sua volta rimanda a significati, pure simbolici o metaforici, collegabili ad emozioni, rappresentazioni, esperienze. Sarebbe oltremodo utile analizzare il contesto di senso di questi testi per evidenziare possibili risonanze con le proposte storicamente rilevanti del repertorio musicale.

La struttura musicale, e i mezzi linguistici per realizzarla, convergono verso un altro possibile ponte, rintracciabile sia nel caso della ripartizione strofa-ritornello delle canzoni (o anche in presenza di articolazioni maggiormente complesse), ma anche nell'uso di espedienti di carattere espressivo o anche retorico (iterazione, climax, accumulo, rarefazione, uso di dissonanze ecc.), per non parlare delle situazioni in cui le canzoni sfruttano i meccanismi polisemici del *word painting*, lanciandosi in fenomeni di transcodifica che sembrano rievocare i madrigalismi del Cinque-Seicento.⁵³

Ancora, in alcuni generi, come quello *techno*, si può riscontrare una certa ricerca di sonorità non convenzionali, che esplorano meandri timbrici originali, dirigendosi quindi verso effetti espressivi audaci e imprevisi. Anche l'aspetto della ricerca timbrica, pertanto, così centrale nella musica del Novecento contemporaneo, può costituire sorprendentemente un altro interessante connettore di senso.

Pure il campo delle sorprendenti analogie tra alcuni esempi tratti anche dal più recente repertorio pop e frammenti di brani della cosiddetta musica colta costituisce un ambito di contatto fecondo. In primo luogo, è interessante constatare quante canzoni del repertorio *hard rock*, *heavy metal*,⁵⁴ o addirittura anche *hip hop* si siano radicate su linee melodiche, strutture accordali, espedienti compositivi

52. Non è raro riconoscere, tra gli adolescenti, un gruppo sociale attraverso la musica che ascolta. Un fenomeno interessante, in tal senso, riguarda quei ragazzi che si aggirano nei cortili delle scuole diffondendo la propria musica attraverso un altoparlante riposto nello zaino, quasi a emanare una sorta di campo sonoro identitario e protettivo.

53. SOPHIA H. SUN, MICHAEL SCOTT CUTHBERT, *Emotion Painting: Lyric, Affect, and Musical Relationships in a Large Lead-Sheet Corpus*, «Empirical Musicology Review», XII/3–4 2018, pp. 327–348.

54. Le ragioni di queste commistioni possono essere diverse, anche di ragione storica, considerando la formazione musicale di alcuni musicisti pop e soprattutto rock. La Tabella 1 raccoglie alcuni esempi di questo tipo, la cui attribuzione, quando non immediatamente evidente, è stata confermata da testimonianze e interviste ai diretti interessati.

intenzionalmente ispirati a fondamentali composizioni della storia della musica. La Tabella 1 ne indica solo alcuni esempi tra i più recenti, con lo scopo di fornire una misura del fenomeno di contaminazione stilistica, peraltro ancora più frequente in epoche musicali precedenti.⁵⁵

BRANO	FONTE	OSSERVAZIONI
Enigma, <i>Sadeness</i> (part I) (1990)	Canto gregoriano, <i>Procedamus in pace</i>	
Radiohead, <i>Exit Music</i> (1996)	Fryderyk Chopin, <i>Preludio</i> op. 28 n. 4	
Handsome Boy Modeling School, <i>Look at this face</i> (1999)	Johann Sebastian Bach, <i>Concerto brandeburghese n. 6</i> , Allegro	La frase iniziale funge da loop nella base
Seven Nation Army, <i>The White Stripes</i> (2003)	Bruckner, <i>Sinfonia n. 5</i> , primo tempo	
Jem, <i>They</i> (2004)	Johann Sebastian Bach, <i>Preludio</i> BWV 881	Citazione utilizzata come base musicale
Muse, <i>I Belong to You</i> (2009)	Camille Saint-Saëns, <i>Mon cœur s'ouvre à ta voix</i> (da <i>Samson et Dalila</i>)	Citazione e rielaborazione della fonte
Little Mix, <i>Little me</i> (2013)	Gabriel Fauré, <i>Pavane</i> op. 50	Presente sotto forma di citazione, nella base e in frammenti accordali
Muse, <i>Drones</i> (2015)	Giovanni Pierluigi da Palestrina, <i>Missae Papae Marcelli</i> , Benedictus	
Muse, <i>The Globalist</i> (2015)	Edward Elgar, <i>Nimrod</i> (variazione n. 9 dalle <i>Variazioni su un tema originale</i> op. 36)	
Robbie Williams, <i>Party Like a Russian</i> (2016)	Sergej Prokof'ev, <i>Romeo e Giulietta</i> , Montecchi e Capuleti (Danza dei Cavalieri)	
Twenty One Pilots, <i>Neon Gravestone</i> (2018)	Beethoven, <i>Sonata per pianoforte n. 14 "Quasi una fantasia"</i> , primo tempo	
Maroon Five, <i>Memories</i> (2019)	Johann Pachelbel, <i>Canone</i>	

55. Non casualmente, nella Tabella 1 sono stati raccolti esempi che tracciano contatti con vari generi musicali del passato, dalla musica sinfonica all'opera lirica, dalla musica da camera a quella sacra.

Oltre a queste citazioni puntuali, si possono riscontrare ampiamente nel repertorio della *popular music* segmenti musicali che richiamano configurazioni strutturali o stilistiche dell'universo sonoro barocco o classico, come bassi di ciaccona o passacaglia, passi cromatici, salti melodici che ricordano figure retoriche strap-pate dall'opera del primo '700, oltre ad esempi di cross-modalità stilistica, che ci offrono contesti in cui specifiche peculiarità espressive vengono prese in prestito da generi teoricamente molto distanti (come il caso della voce liricamente impostata nell'*heavy metal*). Lo spazio dedicato a questo contributo non ci permette di fornire ulteriori esemplificazioni, ma l'elenco sarebbe oltremodo copioso.

7. Alcune piste metodologiche

Nel film del 1995 *Mr. Holland Opus*, un bravissimo Richard Dreyfuss interpreta un docente di musica di una *High School*, lungo un arco temporale che va dalle prime esperienze fino al pensionamento, attraversando gli eventi più significativi della storia americana e mondiale. In una delle scene iniziali del film — dopo aver tentato approcci improntati ad un'asettica trasmissione di saperi prevalentemente teorici, in procinto ormai di gettare la spugna — il nostro prof. Holland/Dreyfuss si siede al pianoforte, suona le prime note di *A lovers concerto* dei Toys e chiede alle sue studentesse e ai suoi studenti di indovinare l'autore che si cela dietro quel cantabile motivetto (in quel caso, la melodia è una citazione del *Minuetto in Sol maggiore* di Christian Petzold).⁵⁶ Il momento è particolarmente emblematico e carico di intensità: gli studenti, fino a quel momento frustrati e annoiati da un insegnamento teorico e cattedratico, reagiscono alla provocazione dell'insegnante e cominciano finalmente a partecipare con interesse alle lezioni, rispondendo alle domande del prof. Holland, che propone comparazioni sempre più particolari e avvincenti, tra il panorama sonoro degli studenti (siamo negli anni '60) e il passato. La strategia messa in atto abilmente dal personaggio non è una semplice trovata cinematografica, perché incarna quell'atteggiamento di apertura nei confronti del mondo musicale dei ragazzi che abbiamo descritto precedentemente, e che davvero consente di creare un ponte conoscitivo e motivazionale con le successive proposte, che pure possono scaturire sulla base di questa esplorazione attiva, magari anche sulla scorta delle domande e dei bisogni degli allievi stessi. Preconoscenze, connettori di senso, schemi interpretativi vengono interrogati attraverso un uso sapiente di processi cognitivi adeguati a instradare un primo inquadramento della 'nuova' musica da scoprire, magari attraverso un approccio induttivo. In questo modo, l'allievo può avvicinarsi ad un genere e ad un periodo storico altrimenti

56. Chiaramente, nel film la paternità del celebre *Minuetto* — che fu semplicemente trascritto nel *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach* — viene attribuita a Johann Sebastian Bach (cfr. HANS-JOACHIM SCHULZE, *Ein "Dresdner Menuett" im zweiten Klavierbüchlein der Anna Magdalena Bach. Nebst Hinweisen zur Überlieferung einiger Kammermusikwerke Bachs*, in HANS-JOACHIM SCHULZE, CHRISTOPH WOLFF (a cura di), *Bach-Jahrbuch 1979*, Neue Bachgesellschaft, Evangelische Verlagsanstalt, Berlino 1980, pp. 45–64).

considerati alieni, cominciando a costruire un senso attorno alla traccia presentata, misurando le distanze e le differenze (ma anche apprezzando le similarità) mediante strumenti conoscitivi che può più facilmente dominare. Come già specificato, stiamo discutendo dei primi passaggi didattici all'interno di un percorso conoscitivo e formativo che potrebbe anche articolarsi lungo modularità piuttosto generose. Nondimeno, sono questi i frangenti più delicati dell'intera operazione: gestire la fase della *condivisione di senso*;⁵⁷ che comporta la negoziazione di un interesse verso un mondo sconosciuto, o anche percepito con un certo sospetto, se non addirittura caricato da un pregiudizio che rischia di delegittimare anche la più ragionevole delle proposte. I mediatori didattici, soprattutto quelli attivi e analogici, possono contribuire a dare una forma a queste prime rappresentazioni.⁵⁸ L'innescò di una dinamica di confronto, nel pieno rispetto, chiaramente, dell'abituale repertorio dell'allievo, rappresenta un'infrastruttura di primaria importanza nell'ambito della didattica dell'ascolto. I passaggi successivi, in realtà, possono essere individuati ancora facendo perno sui connettori di senso, che possono risultare molto utili proprio per analizzare opere musicali anche incredibilmente differenti. Solitamente, in effetti, la mancanza di un tempo adeguato alla trattazione dei temi obbliga il docente a offrire esemplificazioni "a campione", che si limitano a rapide fotografie di periodi storici, stili, tendenze, sussunte da pietre miliari musicali, che si offrano come modello paradigmatico in grado di assorbire i più salienti tratti estetici e compositivi di un'intera epoca.⁵⁹ Questa mancanza di sistematicità, in realtà, può essere in parte colmata o quantomeno edulcorata dall'uso dei connettori di senso, in grado di unire prodotti musicali di epoche diverse, rendendo comparabili generi e brani che presentano similitudini sotto il profilo funzionale, strutturale, testuale o estetico. Per questo motivo, una tematica, per quanto embrionale, può fare da sfondo integratore al raffronto tra composizioni molto differenti e storicamente distanti,⁶⁰ permettendo quantomeno un primo contatto altrimenti complesso, fondamentale comunque per innescare processi motivazionali che potrebbero portare il discente ad approfondire successivamente il brano o l'autore, anche in attesa di occasioni maggiormente strutturate e accurate.⁶¹ Argo-

57. L'espressione si riferisce alla prima fase di un *format* progettuale che ha conosciuto ampia diffusione pure nel Canton Ticino, utilizzato nell'ambito della didattica per competenze (cfr. MARIO CASTOLDI, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015).

58. Cfr. ELIO DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.

59. ELITA MAULE, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, pp. 103–116.

60. «Può bastare una selezione nevralgica, che faccia scattare il corto circuito intellettuale. E non è nemmeno necessario che gli esempi musicali scelti siano cronologicamente contigui. Anzi, il nostro concetto può maturare meglio se mettiamo a confronto due epoche lontane» (CARLO DELFATI, *Fondamenti di pedagogia musicale*, p. 246).

61. D'altro canto, va anche osservato come potenzialmente, in tutta la scuola dell'obbligo, l'allievo non avrà altre occasioni per mettersi in contatto con alcune fonti della storia della musica. Ed è per questo che un'esposizione di questo tipo, cioè a stimoli culturalmente significativi, non dovrebbe essere respinta in ragione di alcune fragilità metodologiche sotto il profilo storiografico o contenutistico.

menti quali 'l'imprenditorialità musicale', il 'tradimento in musica', il 'macabro e la suspense', 'suoni e rumori della natura o del paesaggio antropico' sono solo alcuni tra quelli possibili, per non parlare delle diverse tematiche richiamate dall'educazione allo sviluppo sostenibile, come il tema della parità di genere⁶² o quello della riduzione delle diseguaglianze.⁶³

Secondo questa accezione, l'utilizzo dei connettori di senso come autentici sfondi integratori ben si associa al già citato concetto di composizione musicale come evento — soprattutto rispetto alla visione di pagina musicale da considerarsi eminentemente come opera d'arte —⁶⁴ poiché permette da una parte di differire o quantomeno ridurre le principali difficoltà tecnico-estetiche che pregiudicherebbero l'accostamento del discente al repertorio musicale, e dall'altra di sollecitare invece piste trasversali che possono rendere maggiormente vivido e ricco di rappresentazioni il contesto storico preso in esame. Dispiegare il potere interdisciplinare della musica può costituire di per sé un agglomerato di possibili connettori di senso verso tanti altri contesti conoscitivi, ma può anche favorire la comprensione di un certo fenomeno storico o sociale. In ossequio alle linee guida dell'*Universal Design for Learning*, fornire mezzi multipli di rappresentazione di un certo argomento permette di incrementare la rete concettuale e di acuire quindi le possibilità di un'elaborazione profonda e duratura del contenuto.⁶⁵ Senza scordare che, in occasioni successive, la musica potrebbe fungere da elemento propulsore anche per ravvivare l'interesse verso le dimensioni storiche contestuali, altrimenti considerate poco allettanti agli occhi degli allievi.

Anche l'approccio narrativo,⁶⁶ declinato nell'ambito delle biografie di compositori e interpreti, può essere utile a rintracciare analogie rispetto al pensiero creativo, alle problematiche, alle scelte e — perché no — alle traiettorie esistenziali che artisti di varie epoche, anche recentissime, si sono trovati ad affrontare.⁶⁷ D'altronde, questo approccio risuona anche nel quinto aspetto di comprensione profonda teorizzato da Wiggins e McThighe,⁶⁸ cioè il processo dell'*empatizzare*, che

62. Sul tema dell'educazione al genere nella didattica musicale si veda: LUCY GREEN, *Research in the sociology of music education: some introductory concepts*, in GARY SPRUCE (a cura di), *Teaching Music in Secondary Schools*, Routledge, London-New York 2005, pp. 36–48; MARY NATVIG, *Teaching Music History*, Routledge, London-New York 2002, pp. 111–120.

63. Su questo tema, sono interessanti i contributi di JULIET HESS, *Music Education for Social Change. Constructing an Activist Music Education*, Routledge, London & New York 2018, e di PATRICE MADURA WARD-STEINMAN, *Advances in Social-Psychology and Music Education Research*, Ashgate, Farnham/Burlington 2011.

64. Cfr. CARL DAHLHAUS, *Fondamenti di storiografia musicale*, Discanto, Firenze 1980.

65. Cfr. DALE H. SCHUNK, *Learning Theories. An Educational Perspective*, Pearson, Boston 2012. Per il tema dell'*Universal Design of Learning*, invece, si veda, oltre al già citato LUCIO COTTINI (2019), anche ANITA WOOLFOLK, *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi, strumenti*, a cura di Maria Assunta Zanetti, Pearson, Milano 2020, pp. 282–283.

66. Cfr. JEROME BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.

67. Cfr. ANGELO VILLA, *Pink Freud. Psicoanalisi della canzone d'autore. Da Bob Dylan a Van De Sfroos*, Mimesis, Milano 2013.

68. GRANT WIGGINS, JAY MCTHIGHE, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

consiste nell'acquisire una progressiva e stratificata sintonia con l'oggetto dello studio, che assume così contorni e prospettive maggiormente approssimabili.

Anche approcci pratici ed esperienziali possono permettere un accostamento più efficace al genere compositivo considerato. Ad esempio, è possibile utilizzare il materiale sonoro di un brano noto agli allievi per proporre rielaborazioni in vari stili⁶⁹ o anche trasformazioni strutturali che facilitano la comprensione di forme musicali specifiche, come il tema e variazioni, o tecniche compositive come la polifonia o, ancora, strategie di accumulo timbrico o rarefazione sonora, proponendo per esempio arrangiamenti differenziati di un certo brano, anche utilizzando supporti tecnologici come software musicali o *Virtual Music Instruments*. D'altro canto, la composizione, anche quando si declina in forme di esercizio o di simulazione, può essere considerata una pista essenzialmente autentica per conoscere da vicino i principi tecnici che governano le costruzioni musicali.⁷⁰

Dal punto di vista didattico, le diverse architetture cooperative, dal *reciprocal teaching* al *jigsaw*,⁷¹ possono offrirsi come modalità organizzative preziose per gestire l'eterogeneità del gruppo classe,⁷² sia sotto il profilo dell'expertise in riferimento alle competenze da potenziare e ai processi da attivare, sia in rapporto alle varie preferenze in merito alla musica ascoltata tutti i giorni. Questo rilievo assume importanti contorni strategici, perché se è impossibile, oltretutto improduttivo e dispersivo, inseguire i gusti di tutti gli allievi della classe, diventa verosimile mettere a confronto punti di vista differenti, permettendo così di far scoprire agli studenti stessi altre rappresentazioni, provenienti comunque da loro coetanei, verso le quali può diventare più facile mostrare una certa apertura. Le interazioni sociali, infatti, risultano particolarmente efficienti soprattutto tra adolescenti, sia grazie ai più efficaci meccanismi attentivi mobilitati,⁷³ sia per il fatto che le proposte giungono da loro pari e non sono calate dall'alto, nella fattispecie dal docente. Non è certo da escludere — anzi, sarebbe da auspicare — il fatto che siano gli stessi allievi, una volta inseriti in una situazione educativa autentica, a formulare desideri di esplorazione e di approfondimento verso musiche altre.

Ricordiamo inoltre, che tutte le strategie sopra riportate possono essere applicate alla musica attuale, compresa quella abitualmente frequentata dagli allievi, che può essere interrogata attraverso metodologie accurate, sviscerando

69. Sempre di più, sono presenti, su *Youtube* o sui *social*, rivisitazioni di brani moderni in stile barocco, come contrappunti vocali o autentiche fughe costruite su temi pop, come nel caso della famosa canzone *Despacito*.

70. Cfr. BARBARA FREEDMAN, *Teaching Music Through Composition*, Oxford University Press, New York 2013.

71. Cfr. JOHN HATTIE, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London 2011, pp. 84–85; p. 99.

72. Si veda GIOVANNI BONAIUTI, *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014, in particolare alle pp. 107–131.

73. Cfr. RUTH CLARK, *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, ASTD Press, Alexandria 2010.

fonti e significati che potrebbero consentire in seguito un ascolto maggiormente consapevole.

8. Conclusioni

La suggestione da cui siamo partiti — per quanto coltivata da diverse angolature epistemologiche che intendono inquadrare il fenomeno della fruizione attraverso invariati schemi neurobiologici, antropologici e psicosociali — ci ha offerto il pretesto per indagare le possibilità didattiche eleggibili nell'area di negoziazione tra discente e docente. Queste possibilità, che si alimentano a partire da un interesse autentico per il mondo musicale dei ragazzi e per i loro meccanismi di significazione, fanno capo a numerose piste metodologiche, articolabili soprattutto nel dominio della mediazione didattica, sottolineando e rendendo manifeste le corrispondenze funzionali, valoriali, estetiche e tecnico-comunicative tra musiche di tempi e mondi anche molto distanti. Siamo consci della provvisorietà e della limitatezza di queste riflessioni, che pur partendo da una cornice teorico-metodologica sufficientemente informata pagano il dazio di una prospettiva parziale e locale. Siamo i primi, tuttavia, a considerare opportuno sia ricondurre queste riflessioni ad altri studi che si sono occupati o si stanno occupando del tema della condivisione di senso in un'ottica costruttivista e connettivista, sia individuare ipotesi di ricerca più mirate e circoscritte, in modo da ricavare dati maggiormente stabili, ma soprattutto coordinate attuative in grado di suggerire prassi aggiornate per la didattica della storia della musica.

Bibliografia

- ANDERSON JOHN, *Cognitive Psychology and its Implications*, Worth, New York 2009.
- ANNIBALDI CLAUDIO, *La musica e il mondo: mecenatismo e committenza musicale in Italia tra Quattro e Settecento*. Il Mulino, Bologna 1993.
- BALDACCI MASSIMO, *Curricolo e competenze*, Mondadori Università, Milano 2010.
- BARONI MARIO, *La storia della musica come problema didattico*, in GALLI CLAUDIA (a cura di), *Musica e storia. L'apprendimento storico-musicale nel processo formativo*, EDT, Torino 2001, pp. 12–32.
- BENEDICT CATHY, SCHMIDT PATRICK, SPRUCE GARY, *The Oxford handbook of social justice in music education*, Oxford, New York 2015.
- BIASUTTI MICHELE, *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci, Roma 2015.
- BLANDINO GIORGIO, *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*, Raffaello Cortina, Milano 2007.
- BONAIUTI GIOVANNI, *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma 2014.
- BONAIUTI GIOVANNI, CALVANI ANTONIO, RANIERI MARIA, *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma 2014.

- BOTTERO ENRICO (a cura di), *Educazione musicale. Orientamenti, proposte, didattiche, curricula dalla scuola dell'infanzia alla media inferiore*, Franco Angeli, Milano 2004.
- BRUNER JEROME, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.
- CALVANI ANTONIO, *Il bambino, il tempo, la storia*, La nuova Italia, Firenze 1999.
- CALVANI ANTONIO, TRINCHERO ROBERTO, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma 2019.
- CASTOLDI MARIO, *Didattica generale*, Mondadori, Milano 2015.
- CATTANEO PAOLO, *La canzone come esperienza relazionale, educativa, terapeutica*, Ricordi, Milano 2009.
- CHEVALLARD YVES, *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*, in ARSAC GILBERT, CHEVALLARD YVES, MARTINAND JEAN LOUIS, TIBERGHEN ANDRÉE (a cura di), *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage, Grenoble pp. 135–180.
- CHRISTENSON PETER, ROBERTS DONALD, *It's not only rock and roll: popular music in the lives of adolescents*, Hampton, New York 1998.
- CLARK RUTH, *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, ASTD Press, Alexandria 2010.
- COTTINI LUCIO, *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Giunti EDU, Firenze 2019.
- CYPRESS REBECCA, *Historical Thinking and Individual Creativity: Teaching Primary*, « Journal of Music History Pedagogy » (IX/1), 2019, pp. 90–98.
- DAHLHAUS CARL, *Fondamenti di storiografia musicale*, Discanto, Firenze 1980.
- DAMIANO ELIO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- DELFRATI CARLO, *Fondamenti di pedagogia musicale*, EDT, Torino 2008.
- DELFRATI CARLO, *Il maestro ben temperato*, Curci, Milano 2009.
- DELLA CASA MAURIZIO, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna 2001.
- FERRARESE SAMUELE (a cura di), *Didattica della musica. Fare e insegnare musica nella scuola di oggi*, Mondadori, Milano 2020.
- FERRAROTTI FRANCO, *Homo sentiens*, Liguori, Napoli 2002.
- FREEDMAN BARBARA, *Teaching Music Through Composition*, Oxford University Press, New York 2013.
- GALLO FRANCO ALBERTO, *Musica e storia tra medioevo e età moderna*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 9–29.
- GASPERONI GIANCARLO, MARCONI LUCA, SANTORO MARCO, *La musica e gli adolescenti. Pratiche, gusti, educazione*, EDT, Torino 2004.
- GRAUER VICTOR, *Musica dal profondo. Viaggio all'origine della storia e della cultura*, Codice edizioni, Torino 2011.
- GREEN LUCY, *Research in the sociology of music education: some introductory concepts*, in G. Spruce, «Teaching Music in Secondary Schools», Routledge, London & New York 2005, pp. 36–48.
- HALLAM SUSAN, *The power of music: a research synthesis of the impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, iMerc, Londra 2015.
- HALLAM SUSAN, CREECH ANDREA, *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom. Achievements, analysis and aspirations power of music* University of London, London 2010.

- HARARI YUVAL NOAH, *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2014.
- HATTIE JOHN, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London 2011.
- HESS JULIET, *Music Education for Social Change. Constructing an Activist Music Education*, Routledge, London & New York 2018.
- HURON DAVID, *Is Music an Evolutionary Adaptation?*, «Annals of the New York Academy of Sciences» 930(1) 2006, pp. 43–61.
- IMBERTY MICHEL, *La musica e il bambino*, in NATTIEZ JEAN-JACQUES (a cura di), *Enciclopedia della musica*, Einaudi, Torino, pp. 477–495.
- KANDEL ERIC, *Reductionism in Art and Brain Science: Bridging the Two Cultures*, Columbia University Press, New York 2016.
- KIRSCHNER SEBASTIAN, TOMASELLO MICHAEL, *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*. «Evolution and Human Behavior», XXXI/5 2010, pp. 354–364.
- LA FACE GIUSEPPINA, *Traducimi la musica in parole: una sfida didattica e divulgativa: introduzione*, «Musica Docta», X/1 2020, pp. 63–64.
- LEVITIN DANIEL, *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature*, Dutton/Penguin book, London 2008, traduzione italiana a cura di Davide Fassio e Sergio Orrao, *Il mondo in sei canzoni. Come il cervello musicale ha creato la natura umana*, Codice Edizioni, Torino 2009.
- LEBLANC ALBERT, *Outline of a proposed model of sources of variation in musical taste*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», LXI/1 1980, pp. 29–34.
- LOPEZ LUISA, FLAUGNACCO ELENA, *Musica e sviluppo cognitivo*, in FERRARI FRANCA, SANTINI GABRIELLA (a cura di), *Musiche inclusive. Modelli musicali per il sostegno alla partecipazione e all'apprendimento nella secondaria di primo grado*, Universitalia, Roma 2014, pp. 1–6.
- MADURA WARD-STEINMAN PATRICE, *Advances in Social-Psychology and Music Education Research*, Ashgate, Farnham/Burlington 2011.
- MAULE ELITA, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, Edizioni ETS, Pisa 2007.
- MITHEN STEVEN, *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice edizioni, Torino 2007.
- NATVIG MARY, *Teaching Music History*, Routledge, London & New York 2002.
- NORTH ADRIAN C., HARGREAVES DAVID J., O'NEIL SUSAN A., *The importance of music to adolescents*, «British journal of educational psychology», LXX/2 2000, pp. 255–272.
- NUZZACI ANTONELLA, PAGANNONE GIORGIO, *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce 2009.
- PATEL ANIRUDDH, *Why would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis*, «Frontiers in Psychology», 2(142), 2011, pp. 1–14.
- PIAGET JEAN, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.
- SAARIKALLIO SUVI, *Music as emotional self-regulation throughout adulthood*, «Psychology of Music», XXXIX/3 2010, pp. 307–327.
- SALIMPOOR VALORIE N., BENOVOY MITCHEL, LARCHER KEVIN, DAGHER ALAIN, ZATORRE ROBERT J., *Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music*, «Nature Neuroscience», XIV/2 2011, pp. 257–262.
- SANTROCK JOHN W., *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill, Milano 2021.

- SCHULZE HANS-JOACHIM, Ein „Dresdner Menuett“ im zweiten Klavierbüchlein der Anna Magdalena Bach. *Nebst Hinweisen zur Überlieferung einiger Kammermusikwerke Bachs*, in SCHULZE HANS-JOACHIM, WOLFF CHRISTOPH (a cura di), *Bach-Jahrbuch 1979*, Neue Bachgesellschaft, Evangelische Verlagsanstalt, Berlino 1980, pp. 45–64.
- SCHUNK DALE H., *Learning Theories. An Educational Perspective*, Pearson, Boston 2012.
- SCHWARTZ KELLY D., FOUTS GREGORY T., *Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents*, «Journal of Youth and Adolescence», XXXII/3 2003, pp. 205–213.
- SUN SOPHIA H., CUTHBERT MICHAEL SCOTT, *Emotion Painting: Lyric, Affect, and Musical Relationships in a Large Lead-Sheet Corpus*, «Empirical Musicology Review», XII/3–4 2018, pp. 327–348.
- ANGELO VILLA, *Pink Freud. Psicoanalisi della canzone d'autore. Da Bob Dylan a Van De Sfroos*, Mimesis, Milano 2013.
- VITALI MAURIZIO, *Verso un'operatività musicale di base*, Cappelli, Bologna 1991.
- VOLLI UGO, *Il nuovo libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare. Idee, tecnologie, strumenti, modelli*, Il Saggiatore, Milano 2014.
- VYGOTSKY LEV SEMĚNOVIČ, *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1966 (prima ed. 1934).
- WALLIN NILS L., MERKER BJORN, BROWN STEVEN (a cura di), *The Origins of Music*, MIT Press, Cambridge (USA) 2000.
- WIGGINS GRANT, MCTIGHE JAY, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.
- WOOLFOLK ANITA, *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi, strumenti*, a cura di Maria Assunta Zanetti, Pearson, Milano 2020.
- ZANCAN ANTONIETTA, *L'aspetto storico nella didattica della musica*, EDT, Torino 2009.

Sitografia

Dichiarazione di Bonn sull'educazione musicale in Europa (2011): <<http://www.aidsm.it/wp-content/uploads/2019/02/Dichiaraz-di-Bonn.pdf>> (consultato il 9.12.2021).

L'Autore. Matteo Piricò è Professore di Didattica della musica e docente in Scienze dell'educazione presso il Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Il suo background include studi in discipline musicali (Organo, Composizione e Direzione di coro), in scienze umane e umanistiche (Filosofia e Psicologia dell'educazione) e cliniche (Musicoterapia). I suoi interessi scientifici riguardano soprattutto il rapporto tra le scienze cognitive e la didattica, con particolare riferimento alla trasferibilità delle abilità musicali nei domini delle competenze chiave. Proprio su questo tema ha conseguito un dottorato

presso l'Università di Ginevra. Già esperto cantonale per l'educazione musicale, attualmente ricopre l'incarico di esperto di Scienze dell'educazione per la scuola dell'obbligo. Da agosto 2019 è capo progetto del *Piano di studio*, riferimento curricolare per tutta la scuola dell'obbligo ticinese. Collabora con varie comunità scientifiche sui temi del design curricolare e delle scienze cognitive applicate alla didattica, anche come autore o co-autore di pubblicazioni, o come referee per riviste specialistiche.

IMPRESSO E RILEGATO IN ITALIA
PER CONTO DELLA LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



· LUCCA MMXXII ·
· MMDCLXXV AUC ·